



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL -
MPIES**

Linha de pesquisa 2: Novas formas de subjetivação e organização
comunitária

GÊISA CUNHA DOS SANTOS

**PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA NA ESCOLA: CADERNO DIDÁTICO COMO SUBSÍDIO À
PRÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE
VALENTE-BA**

**SERRINHA-BA
2023**

GÊISA CUNHA DOS SANTOS

**PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA NA ESCOLA: CADERNO DIDÁTICO COMO SUBSÍDIO À
PRÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE
VALENTE-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia-BA, Departamento de Educação (DEDC), Campus XI, como requisito à Defesa da Dissertação.

Orientador: Profa. Dr^a Marize Damiana M. B. e Batista

**SERRINHA-BA
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5/806

S237 Santos, Gêisa Cunha dos

Princípios teórico-metodológicos para o ensino de geografia na escola: caderno didático como subsídio à prática de professores dos anos iniciais no município de Valente-Ba / Gêisa Cunha dos Santos. – Serrinha, 2023.

128fls. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marize Damiana M. B. e Batista.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social - MPIES, Campus XI. 2022.

1. Geografia (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Geografia – Práticas pedagógicas - Valente (Ba) I. Batista, Marize Damiana M. B. e. II. Universidade do Estado da Bahia.

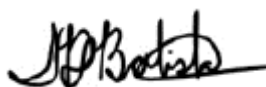
CDD 910.7

GÊISA CUNHA DOS SANTOS

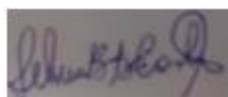
**PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA NA ESCOLA: CADERNO DIDÁTICO COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA
DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE VALENTE-BA**

Data da defesa:

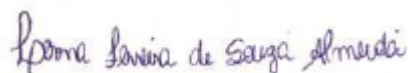
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marize Damiana M. B. e Batista (UNEB)
Orientadora



Profa. Dr^a Selma Barros Daltro de Castro –
Examinadora interna



Profa. Dr^a Lorena Ferreira de Souza Almeida
Examinadora externa

**SERRINHA-BA
2023**

RESUMO

SANTOS, Gêisa Cunha dos. **Princípios teórico-metodológicos para o ensino de geografia na escola: caderno didático como subsídio à prática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, Valente-BA.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Intervenção Educativa e Social - MPIES). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI. Serrinha-Ba, 2023.

Diante do ideário neoliberal presente na educação, faz-se necessário questionar qual a geografia que está sendo ensinada nas escolas públicas brasileiras, considerando as implicações na prática de professores dos Anos Iniciais e as possibilidades superadoras. Assim, essa pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética, com parecer de número 5.475.168, tem como objetivo geral analisar a prática de ensino de geografia de/com professores dos anos iniciais do município de Valente-BA. Como objetivos específicos: analisar as dimensões de conteúdo e método que embasam a prática pedagógica a partir de um balanço da produção sobre ensino de geografia escolar no Brasil; problematizar a concepção de geografia que prevalece na prática de professores do ensino fundamental I, tendo como eixo orientador o tratamento dado ao livro didático; desenvolver uma proposta de intervenção por meio de oficinas formativas com professores dos Anos Iniciais do ensino fundamental, articulando a práxis do ensino de geografia sob a abordagem da pedagogia histórico-crítica para problematizar a prática pedagógica e de maneira dialógica, identificar aspectos subsidiadores da práxis que envolve o processo de ensinar geografia e elaborar coletivamente por meio da sistematização da intervenção, um caderno didático contendo subsídios teórico-metodológicos norteadores da práxis acerca do ensino de geografia. Busca-se com isto conhecer como a Geografia é ensinada nas escolas e principalmente, situar o papel da ciência geográfica que é ensinada na educação básica, destacando a importância da apropriação deste conhecimento na prática pedagógica dos professores no que diz respeito à superação do modelo fragmentário de ensino e na superação de pensamentos que fragmentam a realidade socioespacial. Para tanto, foram realizadas intervenções fundamentadas na abordagem da pedagogia histórico-crítica através de oficinas formativas e com o resultado da sistematização dos dados foi elaborado um caderno didático em forma de E-book, contendo subsídios para o ensino de Geografia com alunos dos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Escola. Prática pedagógica.

ABSTRACT

SANTOS, Gêisa Cunha dos. Theoretical and methodological principles for the teaching of geography at school: didactic texts as aid for the teaching practice of the initial years of elementary school, Valente-BA. Master's thesis (Master in Educational and Social Intervention-MPIES). Department of Education. University of the state of Bahia (UNEB) campus XI. Serrinha-Ba, 2023.

Given the neoliberal ideology present in education, it is necessary to question which geography is being taught in Brazilian Public Schools, considering the implications in the teaching practice in the initial school years and the overcoming possibilities within. Thus, this research, approved by the Ethics Committee, with opinion number 5,475,168, has as its main goal to analyze the practice of geography teaching of and with teachers from the initial school years of the city of Valente-BA. As specific goals: we aim to analyze the extent of content and methods that underlie the pedagogical practice from a balance of geography teaching production on schools in Brazil; to question the conception of geography that prevails within elementary school teachers, having as a guiding axis the treatment given to the books; to develop a proposal for intervention through training workshops for teachers of the initial years of elementary school, articulating the praxis of geography teaching under the approach of historical-critical pedagogy to inquiry pedagogical practice and dialogically, identify aspects of the teaching of geography the process of teaching geography and elaborate collectively through the systematization of the intervention, a didactic book containing theoretical and methodological subsidies guiding the praxis about the teaching of geography. We seek to understand how geography is taught in schools and especially, to situate the role of the Geographical Science that is taught in basic education, highlighting the importance of appropriating this knowledge in the pedagogical practice of teachers with regard to overcoming the fragmentary model of teaching and overcoming thoughts that fragment the socio-spatial reality. To this end, interventions based on the approach of historical-critical pedagogy were carried out through training workshops, with a systematization of the data results, a didactic notebook was prepared in the form of an E-book, containing subsidies for the teaching of geography with students of the initial years.

Keywords: Geography Teaching. School. Pedagogical Practice.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.
(SAVIANI, 1995)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**.

Aos meus pais, **João Lopes e Neuza Cunha** pelo amor e cuidado comigo e principalmente por acreditar no poder transformador da educação. Muito obrigada!

Ao meu companheiro de vida, **Adriano Araujo** por todo amor dedicado a mim, por me incentivar compreender as minhas ausências. Você foi/é muito importante na minha caminhada. Obrigada por segurar a minha mão!

Ao meu filho, **Felipe Araujo** porque a luz dos seus olhos e cada sorriso inocente sempre me fortaleceram e foram o meu refúgio quando não conseguia mais produzir. Também peço desculpas pelas ausências, por não ter dado a atenção que deveria porque tinha que concluir o trabalho. Eu te amo!

As colegas da turma 2021.1 do MPIES, em especial as minhas amigas **Janiele Lopes e Rosa Maria**, obrigada por tornarem a caminhada mais leve. Com toda certeza levarei essa amizade para a vida!

A minha orientadora **Marize Damiana Batista**, pelo compromisso, paciência, dedicação e competência nas orientações. Te admiro muito! Obrigada!

As minhas amigas e colegas de trabalho, **Isa Ribeiro e Ivone Gonçalves**, pelas palavras de carinho e incentivo e pelo apoio nos momentos que precisei me ausentar. Obrigada!

Aos **professores do MPIES** pelos momentos formativos. Obrigada!

Agradeço às **professoras colaboradoras** da pesquisa. Vocês foram fundamentais para que a pesquisa acontecesse.

Agradeço a **PROGPESQ** pela bolsa de incentivo a pesquisa.

Agradeço a **todos/as** que direta e/ou indiretamente contribuíram na realização deste trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC – Base Nacional Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

DCRM – Documento Curricular Referencial Municipal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IC – Iniciação Científica

IFBAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

MPIES – Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PPGIES – Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Agentes hegemônicos que atuam na educação brasileira.....	23
FIGURA 02 – Localização do Município de Valente.....	51
FIGURA 03 – A Geografia que se ensina nos Anos Iniciais.....	60
FIGURA 04 – Problematização de atividade ensinada em Geografia.....	61
FIGURA 05 – Problematização de conteúdo do livro didático de Geografia	63
FIGURA 06 – Desafios de retorno à prática social para ensinar Geografia.....	63

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Balanço nas publicações sobre o ensino de Geografia em artigos no Portal de Periódicos da CAPES, entre os anos 2011 e 2021.....	31
QUADRO 02- Professoras dos Anos Iniciais, colaboradoras da pesquisa.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Escolaridade dos participantes.....	37
GRÁFICO 02 – Formação dos participantes da pesquisa.....	38
GRÁFICO 03 – Turmas que os professores lecionam.....	39

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	13
1.1 IMPLICAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA.....	16
1.2 QUESTÃO DA PESQUISA E OBJETIVOS.....	18
2- ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: DIMENSÕES DE CONTEÚDO E MÉTODO	20
2.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA.....	20
2.2 DIMENSÕES DE CONTEÚDO E MÉTODO DA GEOGRAFIA ENSINADA NA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO ATUAL.....	27
2.3 A CONCEPÇÃO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS.....	36
3- A METODOLOGIA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO PROBLEMATIZANDO A PRÁTICA DE/COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM VALENTE-BA	46
3.1 A METODOLOGIA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO COM PROFESSORES.....	49
3.2 AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	54
4. ELABORAÇÃO DE CADERNO DIDÁTICO COM SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PRÁXIS PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	57
4.1 PROBLEMATIZANDO A GEOGRAFIA ENSINADA NA ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ROTEIROS METODOLÓGICOS PARA O CADERNO DIDÁTICO.....	59
4.2 SÍNTESE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA COM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÃO DE PROFESSORAS NA INSTRUMENTALIZAÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO.....	64
4.3 SUGESTÕES DE PLANOS DE AULA REFERENCIADOS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO SUBSÍDIOS AO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	72
4.4 VERSÃO EBOOK DO CADERNO DIDÁTICO.....	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	102

INTRODUÇÃO

Compreender o espaço geográfico é fundamental para entender a nossa condição no mundo, firmando posicionamentos comprometidos com os processos de humanização. Por isso, o saber geográfico que se reproduz nas relações sociais, é essencial para possibilitar aos sujeitos produzirem e apropriarem-se de conhecimento sobre o processo de desenvolvimento histórico e socioespacial, assim como para que possam tomar posição sobre o espaço ao qual estão inseridos, conformando e alterando arranjos socioespaciais na dinâmica das relações sociais frente às disputas, as quais envolvem dominação e liberdade (BATISTA, 2021).

Vivemos em uma sociedade capitalista, de caráter neoliberal e, portanto, é o modo de organização e produção desta sociedade que orienta os processos educativos, estabelecendo mecanismos de controle sobre a escola e o ensino, no intuito de deslegitimar direitos sociais. Tais mecanismos mantêm de forma perversa as desigualdades sociais e educacionais, acirrando os enfrentamentos entre burguesia e classe trabalhadora. Desse modo, diante do ideário neoliberal presente na educação, faz-se necessário questionar qual a geografia que está sendo ensinada nas escolas públicas brasileiras, considerando as implicações na prática de professores dos Anos Iniciais e as possibilidades superadoras.

Neste contexto, as políticas educacionais implementadas pelo Estado, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são alvo de controle ideológico para fazer avançar o processo de precarização, exploração e opressão das/dos trabalhadoras. Tal controle vem se dando por meio de instituições, bancos, e fundações privadas, definindo um currículo, alicerçado em competências e habilidades para moldar os indivíduos. O objetivo é propagar a ideia de uma base educacional para todos, quando na verdade, sabemos que isto não é possível, pois vivemos em um país com distintas realidades, diversos problemas, dentre eles, os educacionais. Trata-se de estratégia de poder para controle da educação pública e manutenção de privilégios históricos.

O ensino de geografia, que faz parte do currículo escolar, se desenvolve dentro dessas relações sociais de produção, carregando as contradições e problemáticas da sociedade. São relações que revelam disputas na sociedade e também no ensino. Assim, se observa tantas práticas dominantes de alienação, voltadas à precarização

das escolas e uma formação que fragmenta o conhecimento e desumaniza os sujeitos, quanto um ensino que vai ao contrário dessa realidade, buscando a emancipação dos sujeitos, através da busca pela unidade do reconhecimento, da problematização da realidade e da sua superação.

Neste contexto, a geografia que se ensina nas escolas públicas está sendo esvaziada de conteúdo crítico, desde o currículo, à formação de professores e ao livro didático, ampliando as barreiras para a garantia da formação humana dos estudantes, a fim de que possam problematizar, compreender e alterar a realidade a qual estão inseridos. A reversão deste processo requer esforço de lutas na sociedade e na educação.

No livro “A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, Lacoste enfatiza o papel estratégico da geografia ao questionar a sua função social. Para o referido autor, “[...] a geografia ensinada nas escolas serve como discurso ideológico de mistificação do espaço, funcionando como “cortina” de fumaça para escamotear a importância estratégica de saber pensar o espaço e nele se organizar” (LACOSTE, 1988, p.02). Assim, o conhecimento geográfico permite a compreensão do espaço, para que os sujeitos compreendam as formas de organização, as relações e as estratégias de dominação que acontecem no mesmo.

O raciocínio geográfico, para Lacoste (1988), é um saber estratégico, pensado principalmente para a manutenção e controle do espaço. Assim, é fundamental que a geografia escolar não seja tratada apenas como um discurso, e que esta não seja ignorada. Frente a isto, saber pensar o espaço é fundamental para compreender os conflitos, a importância das lutas e as relações de forças existentes no espaço, compreendendo que este é um todo desigual e combinado (SANTOS, 1996).

Neste sentido, a geografia deve ser ensinada a partir de conceitos e conteúdos selecionados previamente, para que os estudantes compreendam o espaço como resultado do trabalho social que é construído historicamente, na luta de classes e, por isso, este espaço é formado a partir de diferentes agentes e por múltiplos interesses. Levando em conta os critérios selecionados para a aula de geografia, a partir da problematização da realidade que se vive, o raciocínio geográfico vai sendo construído. Para tanto, a escola tem um papel fundamental, enquanto instituição formadora de sujeitos críticos, operando como um instrumento concreto de produção

de conhecimento que busca a emancipação dos seus sujeitos visando superar a fragmentação do ensino e as relações de dominação.

Um esforço de transformação requer que a proposta pedagógica escolar não apenas reproduza falas ou conteúdos. É necessário que esta pedagogia esteja articulada e preocupada com os interesses da sociedade, se posicionando contra os interesses hegemônicos. Para isso, Saviani (2021, p.55-56) nos diz que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Diante da diversidade que é o universo escolar, compreender a escola e sua dinâmica socioespacial é algo extremamente complexo, uma vez que, temos que considerar esse mesmo espaço como composto de sujeitos heterogêneos. O processo de ensino-aprendizagem se configura hoje como um objeto complexo a ser trabalhado e construído na inter-relação entre professor e aluno, por conta da diversidade de sujeitos presentes na escola.

No mundo atual, é possível identificar ampla diversidade de linguagens, em contexto marcado por uma infinidade de informações. Neste período, caracterizado pelo professor Milton Santos (2008), como “período técnico- científico-informacional” no qual a sociedade é cada vez mais, uma sociedade da informação, muitas vezes, observa-se limites e fragilidades na inserção crítica dos indivíduos na sociedade.

Assim, é considerando a perspectiva da formação de sujeitos críticos, que a geografia ensinada nas escolas públicas deve visar à construção do conhecimento geográfico, de forma que estes compreendam a realidade e busquem uma superação da mesma. Para que isso ocorra, faz-se necessário transformar as práticas e as relações, fazendo prevalecer os interesses populares, suas lutas e propósitos,

também no campo pedagógico, articulando sociedade e educação, propondo e concretizando práticas e estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento do pensamento, a criatividade, a iniciativa, a autonomia e o olhar consciente sobre o mundo.

Esta pesquisa denominada “Princípios teórico-metodológicos para o ensino de Geografia na escola: caderno didático como subsídio à prática de professores dos Anos Iniciais no município de Valente-BA”, encontra-se inserida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/UNEB) e situada na Linha de Pesquisa Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Ela procura dar ênfase à problemática do ensino-aprendizagem escolar, reconhecendo o papel do ensino de geografia na práxis de professores dos Anos Iniciais, para a definição de estratégias metodológicas de aprendizagem voltadas à leitura e apreensão dos distintos modos de organização do espaço e de atuação comunitárias.

IMPLICAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA

A temática voltada para o ensino de Geografia na escola pública atravessa toda a minha formação, pois ao ingressar no curso de Licenciatura em Geografia da UNEB, Campus XI, tive experiências com a sala de aula durante os estágios das disciplinas específicas e mais especificamente em 2014, quando atuei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). Os momentos formativos e as vivências desenvolvidas durante o período de atuação no PIBID foram fundamentais para colocar em prática a geografia ensinada na sala de aula, assim como fortalecer o compromisso com a educação e a escola pública, possibilitando perceber o papel da educação e a importância da escola na vida das crianças e adolescentes.

Ainda em 2014, fui selecionada para ser bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (IC), na UNEB Campus XI Serrinha-Bahia. A iniciação científica me possibilitou estudar sobre as pequenas cidades do Território do Sisal e mais especificamente sobre Valente. Durante essas pesquisas, percebi a importância da escola enquanto espaço formativo, assim como a importância do papel do professor na mediação e construção do conhecimento. A constatação na prática, *in loco*, daquilo

que eu estudava, ampliou o meu olhar em relação à Geografia e as suas múltiplas possibilidades, pois pude perceber uma Geografia que tinha aplicação para além dos conteúdos estudados em sala de aula.

Em 2016, iniciei a Pós-Graduação em Educação do Campo pelo Instituto Federal pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFBAIANO, Campus Serrinha, e mais uma vez a Geografia e a sala de aula estavam presentes, me permitindo redefinir concepções e compreender esta ciência de forma significativa, a partir das vivências com os estudantes.

Todas essas experiências dentro e fora da sala de aula, me instigaram a (re)pensar a necessidade de conhecer como a Geografia está sendo ensinada, principalmente por perceber a forma como este componente curricular é tratado e ensinado nas escolas públicas, muitas vezes, de maneira negligenciada.

Lacoste (1988) questiona sobre a Geografia ser tratada como uma disciplina simplória e enfadonha, que compõe a estrutura curricular apenas para simples descrição do mundo. O autor traz a discussão para a forma como ela é ensinada, sendo voltada para a descrição de lugares, paisagens, relevo e memorização de países, climas e regiões, por exemplo, sendo negligenciada no seu verdadeiro papel e sentido, que é contribuir na formação crítica dos sujeitos para que questionem a realidade imposta, possibilitando compreendê-la e modificá-la. Para tanto, é fundamental que a Geografia ensinada nas salas de aula tenha o compromisso com a formação social e crítica dos estudantes, para que consigam enxergar além do que está posto e percebam a alienação que é imposta por aqueles que detêm o poder.

Está em Moreira (2009, p.89) o entendimento de que a “Geografia que aliena é a mesma que denuncia a alienação”. Dessa forma, a sua importância não pode ser negligenciada. É preciso que esse saber possibilite a tomada de consciência pelos estudantes para que percebam a aplicação da Geografia para além do sistema de ensino, e para isso é necessário transpor a prática conteudista, buscando a formação crítica e emancipatória dos mesmos.

Assim, levando em conta a dimensão da relevância pessoal e social, esta pesquisa irá contribuir tanto para a minha condição de pesquisadora e professora de Geografia, como no trabalho dos professores que ensinam esta disciplina nos anos iniciais na educação básica do município de Valente-BA.

Assim, espera-se que a pesquisa e o produto final possam auxiliar os professores dos Anos iniciais no aprofundamento teórico e prático acerca da elaboração das suas aulas e na ampliação de conhecimentos sobre o ensino de Geografia.

QUESTÃO DA PESQUISA E OBJETIVOS

Considerando o modelo fragmentário que estrutura o ensino de geografia na escola pública e suas repercussões no trabalho educativo dos professores, questiona-se se esse modelo tem fundamentado o conteúdo e método acionados por professores dos Anos Iniciais no município de Valente-Ba, propondo intervenções formativas na prática pedagógica da geografia ensinada na escola, com definição de subsídios para o trabalho didático.

Para tanto, a pesquisa trouxe como objetivo geral a análise da prática de ensino de geografia de/com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da realização de oficinas formativas fundamentadas na abordagem histórico-crítica e sistematização em um caderno didático contendo subsídios teórico-metodológicos norteadores da práxis acerca do processo do ensino geografia com alunos do Ensino Fundamental I.

Frente ao exposto e considerando o modelo fragmentário que estrutura o ensino de Geografia na escola pública e suas repercussões no trabalho educativo dos professores, questiona-se se esse modelo tem fundamentado o conteúdo e método acionados por professores das séries iniciais do ensino fundamental, no município de Valente-Ba, propondo intervenções formativas na prática pedagógica da geografia ensinada na escola.

Foram definidos os seguintes os objetivos específicos:

1. Analisar as dimensões de conteúdo e método que embasam a prática pedagógica a partir de um balanço da produção sobre ensino de geografia escolar no Brasil.

2. Problematizar a concepção de geografia que prevalece na prática de professores do ensino fundamental I, tendo como eixo orientador o tratamento dado ao livro didático;

3. Desenvolver uma proposta de intervenção por meio de oficinas formativas com professores dos Anos Iniciais do ensino fundamental, articulando a práxis do ensino de geografia sob a abordagem da pedagogia histórico-crítica para problematizar a prática pedagógica e, de maneira dialógica, identificar aspectos subsidiadores da práxis que envolve o processo de ensinar Geografia.

4. Elaborar coletivamente por meio da sistematização da intervenção, um caderno didático contendo subsídios teórico-metodológicos norteadores da práxis acerca do ensino de geografia.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos incluindo a introdução e as considerações finais. O Primeiro capítulo trata da introdução, abordando o contexto da pesquisa, o objeto e o tema central da pesquisa, assim como os objetivos e questões norteadoras. No segundo capítulo é feita a problematização das reformas neoliberais e as suas implicações para o ensino de Geografia na escola pública. Este capítulo também traz discussões sobre o ensino de Geografia na escola pública, que foi feito através de um balanço e levantamento de dados de produções voltadas para o ensino de Geografia para perceber o trato dado a essa ciência. O terceiro capítulo trata da metodologia da pesquisa, tipo e abordagem, assim como as estratégias metodológicas e os instrumentos utilizados para a coleta e levantamento de dados. O quarto capítulo traz a intervenção, sistematização dos dados da intervenção e o produto, contendo subsídios teórico-metodológicos norteadores da práxis acerca do ensinar geografia com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Por último apresento as considerações finais.

ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: DIMENSÕES DE CONTEÚDO E MÉTODO

Este capítulo teve como objetivo situar o ensino de Geografia no contexto das reformas educacionais neoliberais, para realizar um balanço da produção sobre ensino de Geografia escolar no Brasil, analisando as dimensões de conteúdo e método que embasam a prática pedagógica e as implicações dessa reforma no ensino. Frente a isto, procurou contextualizar a concepção de Geografia presente no currículo dos Anos Iniciais, no município de Valente, estado da Bahia.

O texto desse capítulo foi orientado atendendo à seguinte organização: o primeiro subtítulo tratou de fazer a contextualização do ensino de Geografia na escola pública, no contexto das reformas educacionais neoliberais, identificando os problemas que se colocam para o ensino de Geografia nas escolas, os limites e contradições. O segundo subtítulo abordou de maneira mais sistemática o balanço da produção acadêmica sobre ensino de Geografia na escola, verificando nas pesquisas acessadas, o tratamento dado ao conhecimento geográfico na escola. O terceiro subtítulo tratou da concepção de Geografia no currículo das séries iniciais do ensino fundamental, por meio de levantamento de informações com professores, acerca da realidade que envolve o ensino de Geografia no município de Valente, estado da Bahia.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA

As reformas educacionais neoliberais no Brasil tiveram início a partir da década de 1990 e desde então a educação passou a estar alinhada ao capital neoliberal, sendo reforçada por políticas públicas que tem por objetivo definir o currículo escolar e os conteúdos a serem trabalhados com os professores e alunos. Com isto, se busca por um lado a ampliação dos processos de mercantilização da educação e por outro a intensificação do controle e da desqualificação da docência, em suas mais diferentes escalas (ALBUQUERQUE, 2021).

As reformas vivenciadas no Brasil no contexto da educação pública é um projeto pensado pela classe dominante para intensificar a desigualdade e a exclusão da classe trabalhadora. Este é um movimento pensado por diferentes agentes hegemônicos que se organizam para controlar e definir a educação brasileira. Sobre esse movimento, pode-se afirmar que:

[...] teve suas origens no ano de 1990, na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia, sob patrocínio da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do Banco Mundial (BM). Essa conferência foi o marco inicial das reformas educacionais promovidas pelos signatários da Carta de Jomtien, inclusive pelo Brasil, cujo objetivo fundamental era incrementar a indústria educacional mundial. Logo após esse evento, em 1995, a educação passa a ser pauta na Organização Mundial do Comércio (OMC). (KATUTA, 2020, p.68)

Mediante este contexto, a educação passa a ser controlada por agentes empresariais, que a vê como mercadoria e como possibilidade de lucro para as empresas capitalistas. Com isso, as reformas educacionais neoliberais fortalecem a mercantilização da educação, ampliando e controlando o processo educativo através da institucionalização de “políticas educacionais” pelo Estado e que são colocadas em prática nas escolas.

A escola tem como função social garantir aos educandos formação plena enquanto sujeitos críticos e reflexivos da realidade. No entanto, a educação na perspectiva neoliberalista está atrelada a preparação dos educandos para o mercado de trabalho, como afirma Masschelein e Simons (2015, p.19) [...] “a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social”. Os sistemas de educação devem se ajustar de acordo as exigências expostas pelo capital, e garantir os instrumentos necessários para os sujeitos competirem no mercado, haja vista que no viés neoliberal todas as ações sociais devem gerar lucros.

Temos assim, uma formação que perde muito em qualidade, um rebaixamento teórico da ciência, da educação e mesmo dos estudantes que só estarão aptos a saberes especializados, parciais e fragmentados, num retorno a uma formação tecnicista e reprodutivista. Aqui os estudantes diminuem até as possibilidades de ingresso às

universidades devido a perda de acesso aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade. (LIMA, 2019, p.65)

Dessa maneira, ao se adequar aos moldes neoliberais, a escola tem seu papel voltado para transmitir conhecimentos e atender os interesses de mercado, escolhendo habilidades que se adequem ao mercado de trabalho e às práticas capitalistas e hegemônicas. Esta passa a ser uma das formas de manter o controle sobre os sistemas educacionais, intensificar os processos de alienação e camuflar a realidade social dos alunos e posteriormente da sociedade. Com isso, continua reproduzindo e legitimando as desigualdades existentes, produzindo a desvalorização dos professores, que vai desde a má remuneração até falta de investimentos na formação continuada.

No entanto, é necessário compreender que toda a desvalorização é uma estratégia para que as políticas neoliberais sejam implementadas. Assim, de acordo com Klaus e Leandro (2020) elas disseminam o discurso da ineficácia docente, propondo duas categorias: a valorização docente e sua relação com premiações e performances; e a necessidade de reinvenção de práticas pedagógicas. As premiações estariam de acordo com os resultados obtidos, e as reinvenções das práticas a partir da modernização tecnológica.

O processo de narrativas hegemônicas acerca da crise educacional se constrói a partir da culpabilização dos professores e todos que lutam por uma educação pública de qualidade. Novas ideias surgem em promover qualificações e premiações para quem conseguir ter bom êxito no seu desempenho profissional, sendo um processo baseado na meritocracia. Assim, compreende-se que a intenção é que sistema educacional siga os mesmos parâmetros de uma empresa baseada na produtividade.

Ao falar das reformas educacionais, podemos citar algumas mais recentes, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Essas reformas educacionais no Brasil foram pensadas a partir das experiências de outros países, que têm a educação como prioridade. No Brasil, essas reformas impactam diretamente o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, pois quando falamos em um único documento, um sistema nacional de educação, não levamos em consideração toda a heterogeneidade e os diferentes problemas educacionais existentes no nosso país, que se manifestam de diferentes formas.

padrão para serem seguidos, intensificando as regressões da educação e dos direitos alcançados. O trecho que segue evidencia esta questão:

A reforma em curso é expressão de ações articuladas e vinculadas do capital nacional e internacional na medida em que seu movimento visa, ao mesmo tempo, fortalecer os processos de mercantilização da educação promovendo a criação de um amplo mercado educacional em todos os níveis de ensino, e a inconsistência da formação da classe que vive do trabalho, colocando em xeque o direito à educação de qualidade emancipatória. (ALBUQUERQUE, 2021, p.90)

Além da BNCC, outros documentos foram criados para nortear a educação e esvaziá-la de conteúdo e criticidade, como o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Documento Curricular Referencial Municipal (DCRM). Enquanto a BNCC é uma base nacional, o DCRM e o DCRB são documentos normativos que tem por objetivo orientar as instituições de ensino da Bahia e dos seus municípios sobre a elaboração dos seus projetos políticos pedagógicos, referenciais curriculares e organização do espaço escolar.

No DCRB, podemos encontrar informações sobre o novo ensino médio, que embora a mídia esteja a todo o momento tentando convencer a todos que esta reforma é uma forma de melhorar o ensino, sabemos que o mesmo é voltado para a formação de jovens para o mercado de trabalho precarizado. Segundo Saviani (2011, p. 437), o mesmo traz como “intento de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”.

No novo Ensino Médio, é propagada a ideia de que os alunos têm liberdade para escolher as áreas do conhecimento, que está no documento como parte flexível do currículo, trabalhada através de temas geradores. Porém, ao fazer essas escolhas, eles não terão acesso a conteúdo de outras áreas, gerando grandes prejuízos para sua formação, pois é necessário o acesso ao conhecimento sistematizado para que haja a superação do modo capitalista visando a emancipação desses sujeitos.

A partir dessa conjuntura, fica clara a importância de uma educação voltada para a classe trabalhadora, que defenda uma formação omnilateral em que a escola e o ensino tenham como foco a formação de estudantes críticos de sua realidade social, comprometida e pensada na sua emancipação, para que ela entenda a

situação de desigualdade e exclusão a qual está submetida. Segundo Saviani (2003, p.238):

A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira.

Nesse sentido, as mudanças propostas pelas reformas implicam e trazem problemas para o ensino de geografia nas escolas públicas, uma vez que ao seguir as orientações da política educacional neoliberal, a geografia ensinada passa a se tornar uma disciplina simplória e enfadonha, vazia de criticidade, ensinada de forma fragmentada, sem contribuir em nada na formação e emancipação dos estudantes.

Sobre a Geografia ensinada nas escolas, Lacoste (1988, p.08) em seu livro, “A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, ao abordar a importância do raciocínio geográfico, afirma que esta é uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória [...]”. Assim é vista a Geografia, como uma disciplina voltada apenas para a decoração e localização de lugares, reproduzindo o que está posto no livro didático, sem questionamentos nem problematizações da conjuntura a qual se encontra. Desse posicionamento, cabe apontar o trecho que segue:

É necessário refletirmos sobre as nossas práticas educativas, levando em consideração os processos que ainda contribuem para a reprodução da geografia como uma disciplina enfadonha, desvinculada do raciocínio geográfico e da possibilidade compreensão do mundo pelos nossos alunos [...]. (GIROTTTO, 2015, p.78)

É nesse sentido, que defendemos um ensino de Geografia que supere a prática conteudista e que esteja pautado na formação e construção do saber geográfico, entendendo o verdadeiro papel da Geografia, pois segundo Lacoste (1988, p.09) “se a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra e para exercer o poder, ela não serve só para isso”. Esta é apenas uma das funções da Geografia. Para além disso, o conhecimento sobre o espaço e suas inter-relações possibilitam o raciocínio geográfico e conseqüentemente a compreensão das relações de poder e dos

interesses geopolíticos camuflados para o controle do espaço através de agentes hegemônicos.

A perspectiva neoliberal em transferir a educação para o campo mercadológico influencia diretamente o ensino de geografia, isto porque enquanto ciência que estuda as relações humanas com a natureza, as transformações, bem como as contradições do sistema capitalista, a Geografia escolar possibilita aos estudantes uma ampla compreensão das suas realidades de forma crítica.

Nesse sentido, para o neoliberalismo um currículo padronizado e descontextualizado da vivência dos estudantes é de grande valia, pois é uma forma de mascarar as realidades, e “formar” os alunos para a ideologia do mercado. Segundo Batista (2021, p.297), “a Geografia é um conhecimento estratégico para a humanidade pensar e agir sobre o espaço, compreendendo os modos de reprodução material da vida. Ela permite aos sujeitos conhecer o espaço, para nele se posicionar [...]”. E este conhecimento vai ser aprendido na escola através de um ensino voltado para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos, e comprometida com a formação dos mesmos.

É preciso compreender o espaço e as relações produzidas nele, para que os alunos possam lutar pela transformação da realidade vigente, partindo da prática social. Para tanto, faz-se necessário questionamentos: como ensinar Geografia? O que ensinar na Geografia? Para quem serve e a quem serve a Geografia? Quais conceitos e conteúdos trabalhar com vistas a emancipação da classe trabalhadora, uma vez que a produção espacial é intencional?

Tais questionamentos devem ser respondidos a partir de um ensino de Geografia crítico, buscando formar uma consciência espacial, onde os alunos compreendam a realidade a qual estão inseridos, discutindo a prática espacial, a apropriação do espaço e contextualizando com as relações socioespaciais, para que entenda a organização do espaço e possa nele intervir. Para que isso aconteça, é fundamental o saber sistematizado em sua totalidade e que o ensino superador da forma fragmentada.

DIMENSÕES DE CONTEÚDO E MÉTODO DA GEOGRAFIA ENSINADA NA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO ATUAL

Ao se questionar sobre a Geografia ensinada na escola pública brasileira no século XXI, é preciso evidenciar que há uma relação intrínseca entre a educação escolar e o modo de organização/produção da sociedade capitalista, que demanda e orienta os processos educativos. Trata-se de uma sociedade cujos processos socioespaciais são movidos por enfrentamentos e interesses distintos entre as classes sociais na disputa pela hegemonia. O ensino de Geografia enquanto parte constitutiva do currículo da educação escolar se desenvolve sob o crivo destas relações sociais, carregando em seu interior as contradições e problemáticas dessa mesma sociedade, subsidiando na prática pedagógica tanto um ensino condutor da manutenção do poder dominante, quanto contrário a esta ordem.

Sob o contexto do neoliberalismo, a ordem capitalista atual mantém em escala geográfica cada vez mais complexa e em movimento ascendente e perverso, a reprodução das relações sociais de produção e de classe. Encontra-se em Harvey (2015) esta ordem reprodutiva como “missão civilizatória” e geográfica da burguesia, cujo processo em progressiva expansão, estabelece as condições internas de luta de classes global para a imposição de limites que atuam a favor da contraofensiva da classe trabalhadora nesta mesma escala.

O espaço geográfico como materialidade concreta de expressão destas relações imputa processos contraditórios do movimento da sociedade, articulando instâncias e dimensões que operam em articulação desigual. A atuação temporal e espacial dessas relações sociais no modo de produção capitalista impõe ao espaço um modo de organização e produção desiguais, geradores de exclusão e de respostas a este, em múltiplas escalas. “Os desenvolvimentos geográficos desiguais produzem todo tipo de resultados não pretendidos tanto para o projeto capitalista como para o socialista” (HARVEY, 2015, p. 114).

Assim, o direito à educação enquanto direito humano fundamental, esbarra nas relações sociais e históricas que sustentam as múltiplas causas da exclusão incluyente. Isto decorre de processos em escalas geográficas diversas cuja base de reprodução econômica e social vem demandando por ajustes e reformas, para o atendimento a uma agenda econômica neoliberal.

No Brasil, no que se refere à educação pública, o avanço das ideias neoliberais orientadoras das reformas no pós-golpe de 2016, vem se territorializando a passos largos sobre as políticas educacionais, expressando alinhamento a esta racionalidade

hegemônica. Esta racionalidade vem impondo-se por força de lei, na materialidade concreta dos currículos, da formação inicial e continuada de professores, da política do livro didático, situação que tem se complexificado ainda mais com o ensino remoto decorrente da Pandemia da Covid-19 (SANTOS, BATISTA; SANTOS, 2020).

O alinhamento da política educacional brasileira às perspectivas impostas pela racionalidade neoliberal produziu inúmeras alterações na legislação, afetando drasticamente a educação pública, o ensino e a formação. São instrumentos concretos desse alinhamento a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Professores(as) e pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019). São mudanças profundas que vêm ocorrendo na educação pública brasileira e que atuam intencionalmente na produção acentuada da exclusão, no controle do currículo e no esvaziamento do ensino escolar.

A agenda neoliberal da educação afeta todas as relações sociais que a esta dimensão da sociedade se articulam, na (re)produção da estrutura social e econômica e das formas de consciência que atuam nesta sociedade. O ensino de Geografia e a consequente aprendizagem aferida com o trabalho educativo que dele decorre, manifesta as tensões e os resultados dessa agenda, centrada no alinhamento da educação ao grande capital em sua fase de financeirização da vida.

Com base nessa conjuntura, buscamos analisar na produção sobre ensino de Geografia na escola pública brasileira, os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as concepções de ciência geográfica e de ensino de Geografia, levando em conta os objetivos que orientam o perfil de sujeito que se pretende formar e os conteúdos de ensino, no que diz respeito à superação de práticas pedagógicas que reproduzem um ensino sob a perspectiva hegemônica. A referência para a realização dessa análise foi um conjunto de artigos cujo levantamento e seleção foram feitas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com sistematização dos dados realizada à luz das ideias que fundamentam o ensino de Geografia sob a perspectiva contra hegemônica.

Na análise da produção acadêmica acerca do ensino de Geografia a questão que se procurou perseguir foi a seguinte: Qual abordagem de ciência geográfica e de ensino fundamentam a prática pedagógica da Geografia na escola? Pretendeu-se com isto, verificar nas pesquisas sobre o ensino de Geografia, o trato dado à ciência

geográfica na escola. Está em questão, desse modo, o problema do ensino de Geografia abordado sob o prisma da produção da ciência geográfica no contexto da sociedade capitalista na atualidade e das estratégias de alinhamento do ensino aos preceitos da racionalidade neoliberal.

A Geografia é um constructo social que expressa o modo como a sociedade organiza e produz o espaço, revelando formas, processos e estruturas que subsidiam a sua dominação, determinada sob o poder de uma minoria. Também expressa processos de luta de uma maioria colocada em opressão e exploração. Sendo assim, cabe questionar: Para que serve a Geografia? O que dessa ciência se explicita para a sociedade quando está em jogo o alinhamento ao projeto burguês contrarrevolucionário?

Sendo o ato de produzir, ato de produzir espaço (Santos, 2008) cabe validar a ideia de que as relações sociais são relações geográficas. Desse modo, as relações geográficas são relações dialeticamente combinadas entre si por meio de unidades de práxis espacial, expressando a Geografia como ciência das práticas e saberes espaciais (MOREIRA, 2017). Desse modo, formas e conteúdos se articulam no espaço na intermediação das relações sociais.

A construção geográfica de uma sociedade é um processo de práticas e saberes espaciais dialeticamente interligados numa práxis. Os saberes espaciais que vêm das práticas. E as práticas espaciais que por meio daqueles se orientam. A sociedade geograficamente edificada é o fruto desse amálgama. Como também a própria Geografia. São as práticas e os saberes espaciais em sua reciprocidade interativa que comandam as relações de determinação entre a sociedade e o espaço em cada contexto de história. E é essa mesma relação saber-prática que se expressa naquela outra do saber do senso comum, o saber do cotidiano dos homens e mulheres, e do saber científico, o saber elaborado dos acadêmicos. (MOREIRA, 2017, p. 27)

Para Moreira (2017), as relações geográficas compõem em seu conjunto um amálgama colocando a Geografia como ciência que articula a objetividade do real vivido - Geografia, e a subjetividade do vivido real pensado - Geografia. Senso comum e abstratividade científica estão envoltos a fazer desta, ciência. Do mesmo modo, está a geograficidade e a reflexividade, ambas brotando da relação do saber e da prática como realização de práxis espacial.

O desenvolvimento do projeto capitalista no contexto da racionalidade neoliberal toma a educação em seu todo e nela o ensino de Geografia como forma de estabelecer ideias para manter para si, o domínio do espaço social em suas múltiplas escalas. Mediante este contexto, o ensino de Geografia retorna mascarando os atributos da ciência geográfica, agindo na produção que obstaculiza a práxis espacial e aprisionam as atividades humanas.

Com base no cenário explicitado acerca do ensino de Geografia e do papel da ciência geográfica no ensino escolar, foi realizado estudo da produção acadêmica no campo do ensino de Geografia, com uso de artigos publicados no Portal de Periódicos da Capes nos últimos 10 anos. Foi realizada a identificação das produções científicas que versam sobre ensino de Geografia, fazendo uso dos descritores: Ensino de Geografia e Práxis espacial.

Na primeira pesquisa, no item “busca avançada”, utilizando o descritor “Ensino de Geografia” e a categoria Título, foram obtidos 282 artigos. Foi feita uma leitura desses títulos e das palavras-chave, selecionando aqueles que apresentavam ensino de Geografia. Com o descritor “Práxis espacial”, também foi feita a “busca avançada”, indicando a categoria “qualquer”, obtivemos o resultado de 794 artigos. Em seguida, foram lidos todos os títulos e palavras-chave para verificar o termo práxis espacial, procedendo assim a seleção. Logo após, procedeu-se à leitura atenta dos resumos, identificando tema e objetivo da produção e vinculação aos descritores. Finalizou-se a catalogação com 11 artigos, sendo nove deles sobre o ensino de Geografia e dois sobre a práxis espacial no ensino de Geografia, sendo que um deles, o de Moreira (2017), foi base para a discussão desse texto.

O quadro abaixo apresenta de modo sintético os resultados desse processo de levantamento de dados, os quais foram analisados a seguir, considerando nas referidas produções, o trato dado à ciência geográfica na escola no contexto da sociedade capitalista e das estratégias de alinhamento do ensino às ideias neoliberais.

Quadro 1: Balanço das publicações sobre ensino de Geografia em artigos no Portal de Periódicos da Capes, entre os anos 2011 e 2021.

Título e Autor	Tema	Periódico e Ano
----------------	------	-----------------

1. O ensino de geografia e os estudantes - trabalhadores da EJA: trabalho e espaço em sala de aula. Murilo Souto Alves; Eduardo Schiavone Cardoso	Ensino de Geografia na EJA	Revista Pegada Eletrônica, vol. 11, 2012.
2. O ensino de geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma perspectiva metodológica a partir dos movimentos migratórios brasileiros. João Vitor Gobis Verges	Ensino de Geografia na EJA	Caminhos de Geografia, vol. 14, 2013.
3. As práticas de Geografia escolar na visão socioconstrutivista: uma estratégia do ensino centrado do aluno. Albano Fernando Mahumane Junior	Aprendizagem centrada no aluno no ensino de Geografia	Revista GeoNorte, Vol.8.2017
4. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal Eduardo Donizete Giroto	Ensino de Geografia nas reformas educacionais recentes no Brasil	Geo Uerj. Vol. 30, 2017.
5. Uma ciência das práticas e saberes espaciais Ruy Moreira	Geografia da práxis espacial	Revista Tamoios. Vol.13, 2017.
6. Ensino de geografia e sociedade Rafael Rossi	Práxis geográfica	Revista espaço acadêmico. Vol. 18, 2018.
7. O ensino de geografia e a aprendizagem significativa nos anos iniciais. Crislane da S. Oliveira; Andrecksa Viana Oliveira Sampaio.	Aprendizagem significativa no ensino de Geografia	Geopauta. Vol. 2, 2018.
8. Leitura de mundo e ensino de geografia: sentidos e desafios Douglas Moraes Barroso	Dicotomia no ensino de Geografia	Revista Tamoios. Vol. 14, 2018.
9. A geografia escolar na percepção dos alunos de uma escola pública em Campina Grande-PB: algumas contribuições para o ensino da geografia Lucicleide Gomes da S. Montenegro; Antônio Pereira C. S. Filho	A prática no ensino de Geografia	Revista Geotemas. Vol. 8, 2018.
10. O método e o ensino de geografia Maria Sonia Moura dos Santos; Reynaldo Daivyd L. da Silva; Maria Camila Nunes da Silva; Claudionor de O. Silva	Metodologia e ensino de Geografia	Diversitas Journal. Vol. 4, 01 may., 2019.
11. Crítica à educação ambiental no ensino de geografia: discussão e propostas pedagógicas Guilherme Pereira Cocato	Educação ambiental no ensino de Geografia	GeoUSP: revista da pós-graduação em geografia. Vol. 25, 2021.

Fonte: Elaboração da própria autora, 2021.

Conforme se observa no Quadro 01, dos nove artigos que versam sobre ensino de Geografia, dois tratam da temática do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA); três abordam a temática da aprendizagem do aluno, fundamentada

nas pedagogias do “aprender a aprender” e seis apresentam-se no campo das produções voltadas à análise do ensino de Geografia questionando seus fundamentos e objetivos no contexto da sociedade contemporânea, marcada por intensas transformações e pelo fortalecimento das estratégias de manutenção da ordem hegemônica.

Os artigos 1 e 2, identificados no Quadro 1, tratam de experiências no ensino de Geografia com estudantes trabalhadores da EJA, considerando a relação entre processos de trabalho e relações socioespaciais. Para isto, são acionadas as categorias trabalho e espaço no tratamento dado à Geografia ensinada para estes estudantes. Nas proposições didáticas apresentadas para o estudo de temáticas vinculadas à EJA, a exemplo da temática “migrações”, se evidenciam objetivos voltados à autonomia e posicionamento crítico dos estudantes frente às estruturas históricas e geográficas de formação do território brasileiro.

Três artigos trazem seus estudos centrados na perspectiva da aprendizagem, fundamentados na concepção teórica do construtivismo. São eles os artigos 3, 7 e 9, presentes no Quadro 1 e cujas discussões encontram base de análise nas orientações das pedagogias do “aprender a aprender”. Duarte (2008, p. 7) desenvolve uma crítica a estas pedagogias de base construtivistas, pois elas defendem que a “finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender”.

Segundo este autor, o direcionamento para o “aprender a aprender” estabelece uma hierarquização valorativa ao aprendizado pelo aluno o colocando em um nível mais elevado do que o aprendizado pelo ensino voltado à transmissão de conhecimentos. Este último tem sido objeto de crítica daquelas pedagogias que apoiam seus discursos nos ritmos de mudança acelerada da sociedade e na crítica ao ensino tradicional.

Orientado sob a perspectiva do “aprender a aprender”, o ensino de Geografia sofre um desvio de finalidade, visto que o ato educativo centra-se no posicionamento valorativo das aprendizagens e sob a justificativa de que elas são significativas para os alunos, porque consideram os conhecimentos prévios no ponto de partida e de chegada, instituindo a ilusão da autonomia e do sujeito criativo.

Neste caso, é atribuído ao ensino de Geografia na escola a tarefa de um desserviço, no que se refere ao seu propósito de construir conceitos científicos para a elevação da capacidade teórica dos alunos na formação de pensamento espacial. Com base neste desvio de finalidade, a Geografia ensinada na escola se mantém presa aos saberes da prática em si e refém da objetividade do real vivido, descolada do processo histórico que produz as condições de reprodução da sociedade. O ensino de Geografia se fundamenta em aportes do ideário neoliberal e pós-moderno, cujas estratégias ideológicas mantêm a hegemonia burguesa no campo educacional. Esta perspectiva configura atividade que ganha força sob as circunstâncias atuais do ensino remoto decorrente da Pandemia da Covid-19, visto que o que se tem observado em situações da prática é um bloqueio do ensino.

Seis artigos apresentam produções voltadas à análise do ensino de Geografia, questionando seus fundamentos e objetivos no contexto da sociedade contemporânea marcada por intensas transformações e pelo fortalecimento das estratégias de manutenção da ordem hegemônica. Esses artigos estão identificados no Quadro 1 com os números 4, 5, 6, 8, 10 e 11. Eles analisam o ensino de Geografia, problematizando o contexto social e econômico da sua produção, evidenciando as contradições e conflitos que movem a sociedade capitalista e afetam a educação, o ensino, a produção da ciência geográfica e a inserção dos seus princípios formativos para o desvendamento das máscaras sociais, na escola.

Colocando-se em posição contrária aos pensamentos que asseguram a reprodução da sociedade em sua forma histórica dominante, o conteúdo desses últimos artigos se alinham aos debates da crítica dessa sociedade. Assim, analisam as implicações das reformas educacionais de caráter neoliberal, no ensino de Geografia e no esvaziamento do seu conteúdo social e histórico. Questionam a condição inapropriada do ensino de Geografia para o perfil de aluno do século XXI, quando atende a uma vertente metodológica de caráter instrumental, descritivo e centrado na memorização, e na produção das dicotomias espaciais.

Os dados e questões identificados na produção analisada evidenciam a existência de conflitualidades no campo do ensino de Geografia. Embora os trabalhos estejam organizados em três situações distintas quanto às temáticas, quando são cruzados os seus objetivos, é possível observar dois debates distintos no tocante à Geografia ensinada na escola. Temos um que trata os conteúdos da Geografia na

dimensão histórico-social, dos processos de produção do espaço e da inserção dos sujeitos neste processo, revelando um ensino comprometido com o enfrentamento da ordem social vigente. Este debate se colocou em evidência quanto ao conjunto dos textos trabalhados. O outro debate se coloca intencionalmente desprezioso dos reais objetivos da Geografia escolar e está voltado ao lema do “aprender a aprender”, alicerçando um ensino cuja geografia apresenta um espaço viúvo do seu tempo e prisioneiro do ideário neoliberal.

Desse modo, a tomada de um posicionamento no ensino de Geografia, que o coloque na contra hegemonia da sociedade de classes, pressupõe o desenvolvimento de uma consciência da práxis no conjunto das relações sociais, na produção do espaço e reprodução da sociedade no espaço, dada pelas condições históricas de desenvolvimento das relações sociais e materiais.

A atividade prática implica não só a sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também na modificação do ideal em face das exigências do próprio real (matéria prima, atos objetivos, instrumentos ou meios, e produto). A prática exige uma constante passagem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. Por conseguinte, embora seja certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, esses fins não se apresentam como produtos acabados, mas, sim, em um processo que só termina quando o fim ou resultado ideal, depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real. (VÁSQUEZ, 2011, p. 266)

Relações geográficas são relações de prática e saber espacial que se realizam dialeticamente, sendo, portanto, relações de unidades de práxis do espaço. Na perspectiva da abordagem geográfica da práxis espacial, a atividade humana enquanto atividade prática é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, integrando o teórico e o prático na mesma ação. A atividade prática produz relações geográficas ao passo que estas produzem aquelas, movendo-se no espaço.

Referente a esta práxis, cabe salientar que “antes da Geografia se complexificar como um ramo específico da ciência, ela se conforma numa práxis inerente a qualquer grupo humano. Este debate, em geral, é abandonado no ensino desta disciplina” (ROSSI, 2018, p.03). São consequências desse afastamento um ensino muitas vezes realizado de forma fragmentada, abordando um conteúdo como se este não tivesse relação com outros elementos presentes no espaço, impedindo

uma análise crítica da realidade, limitando a compreensão de totalidade social e de totalidade da vida humana, o que acaba gerando processos de alienação dos sujeitos no espaço.

A análise evidenciou no ensino de Geografia um campo de forças antagônicas em luta com interesses distintos, repercutindo em suas relações contraditórias a forma histórica da sociedade de classes e os processos de reprodução desta sociedade e dos seus interesses hegemônicos e contra hegemônicos. Ressalta-se com isto, o papel crítico-social do ensino de Geografia na formação de sujeitos críticos da sociedade na hegemonia neoliberal. Frente a isto, está a importância da Geografia no ensino escolar enquanto disciplina que possibilita aos estudantes a compreensão crítica dos problemas do mundo, para uma atuação transformadora.

A CONCEPÇÃO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS.

Para Santos (2008), o conhecimento sobre o espaço implica no desvelamento das formas como o espaço se produz, de maneira que as relações de produção se estabelecem no interior de outras relações, as quais explicitam o conhecimento entre homem e natureza atuando por meio do trabalho. Assim, a produção do espaço é processo que ocorre por meio das articulações e relações existentes entre a classe trabalhadora e a burguesia. Os agentes hegemônicos, e com ele o capital, impõem a financeirização das relações sociais, ampliando a desigualdade e intensificando a exploração dos trabalhadores.

Nesse campo de disputas, temos nos projetos neoliberais, a exemplo da BNCC, o esvaziamento e a precarização da escola, a padronização escolar e o currículo voltado para as relações de trabalho e reprodução do capital. Para assegurar a reprodução do capital, busca-se instrumentos que controlem e assegurem a formação e a compreensão dos sujeitos no que se refere à sociedade a qual está inserido e as formas de produção do espaço. Para que esse controle aconteça, é retirada do sujeito qualquer forma de alargar o seu pensamento e torná-lo consciente das formas de opressão, alienação e exclusão.

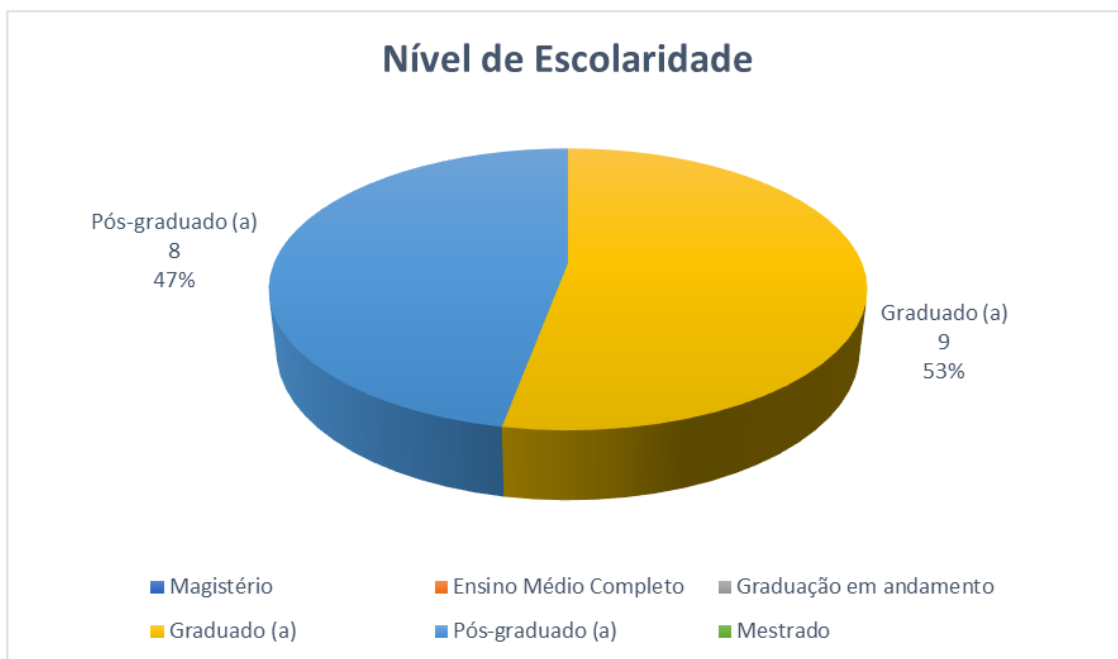
Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado (MAAR, 2003, p.27).

É nesse sentido que defendemos um ensino público que seja libertador, que tenha na educação a resistência e o poder da mudança. Para tanto, questiona-se como ensinar Geografia? O que ensinar e para que ensinar? Tais questionamentos surgem da necessidade de uma consciência geográfica e da compreensão das engrenagens da sociedade burguesa, a qual mantém a classe trabalhadora excluída através das desigualdades geográficas.

Sendo assim, neste tópico, será feito um levantamento e problematização da concepção de ensino de Geografia que emerge da prática de professores dos Anos Iniciais, tendo como exemplo respostas apresentadas por professores que atuam em escolas municipais em Valente, Bahia. Está em questão, o problema do ensino de Geografia abordado sob o prisma da produção da ciência geográfica no contexto da sociedade capitalista na atualidade e das estratégias de alinhamento do ensino aos preceitos da racionalidade neoliberal.

Assim, para compreender qual a abordagem de ciência geográfica e de ensino que fundamenta a prática pedagógica da Geografia ensinada na escola no Ensino Fundamental I no município de Valente-Ba, foi elaborado um questionário no *Google Forms* e enviado pelo aplicativo de conversas *WhatsApp* para os professores dos Anos Iniciais do município de Valente, sendo que 17 (dezessete) professores aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário. Destes 17 professores, todos possuem graduação, sendo que 47% informaram ter pós-graduação, conforme Gráfico 01.

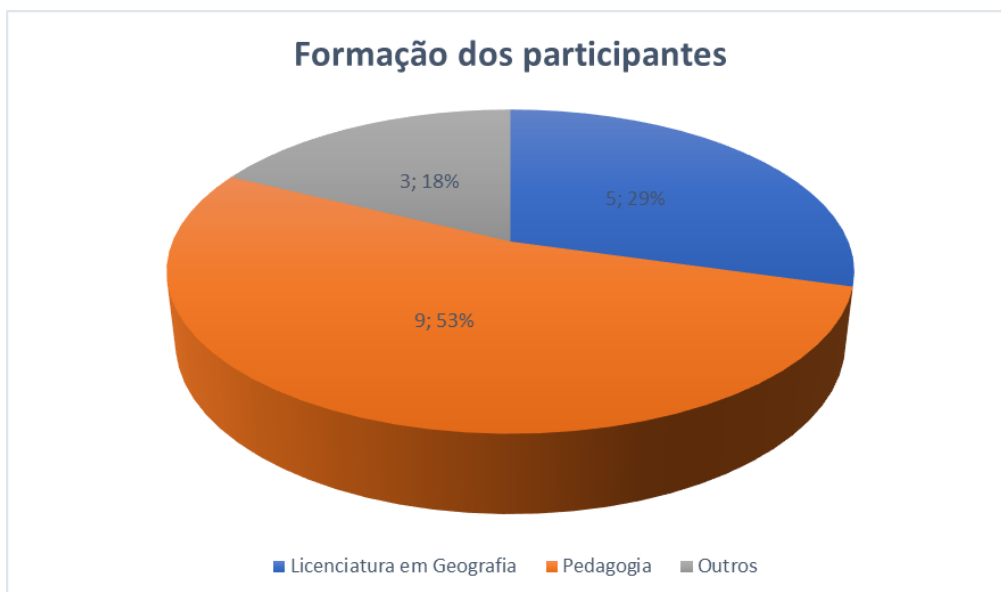
Gráfico 1: Escolaridade dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O Gráfico 2 nos mostra que dos professores que atuam no ensino fundamental I, 53% apresentam formação em Pedagogia, 29% possuem formação em Licenciatura em Geografia e 18% apresentam formação em outros campos de conhecimento. Os dados acima também revelam que existem professores que atuam nos Anos Iniciais que não possuem formação específica em Pedagogia, que é obrigatória para lecionar na Educação Básica e nos Anos Iniciais, segundo as diretrizes do curso de Pedagogia. A não formação em Pedagogia contribui para que o ensino de Geografia aconteça de forma superficial, uma vez que a formação específica em outras áreas do conhecimento não perpassa pela ciência geográfica.

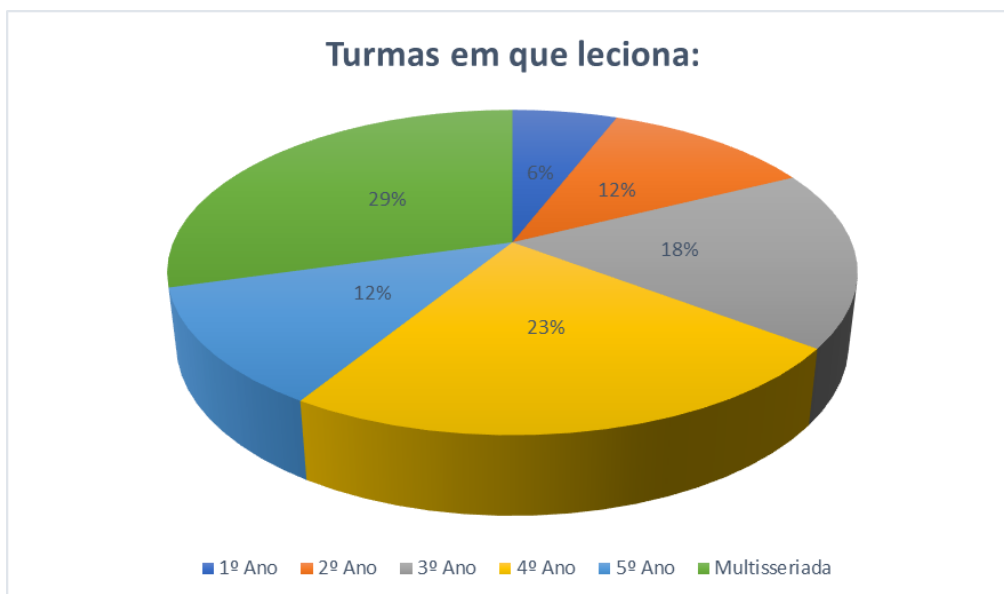
Gráfico 2: Formação dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Outro ponto observado nas respostas ao questionário está relacionado às turmas que os professores lecionam. Como podemos verificar no Gráfico 3, dos professores entrevistados, 29% atuam em turmas multisseriadas, 23% atuam em turmas do 4º ano, 18% encontram-se com turmas do 3º ano, 12% com turmas do 1º ano, 12% com turmas do 2º ano e 6% com turmas do 5º ano. Podemos perceber que a maioria dos professores que responderam o questionário atua em turmas multisseriadas. Essa recorrência de escolas multisseriadas no município de Valente, revelada nas respostas ao questionário, decorre do fato de que a maioria dos professores atuam em escolas situadas no campo, que é o espaço com maior quantidade de turmas multisseriadas.

Figura Gráfico 3: Turmas que os professores lecionam:



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ao pensar no espaço escolar, somos levados para as diferentes realidades existentes e nos malabarismos e esforços realizados pelos professores para ensinar. Nas turmas multisseriadas, esse esforço é ainda maior, visto que se trata de turmas com estudantes de todos os anos do ensino fundamental, com níveis distintos de escolarização e de aprendizagens. Frente a isto, questiona-se: quais as condições de ensino são garantidas ao professor nas turmas multisseriadas? Quais conteúdos e como ensiná-los frente às diversidades e necessidades dos estudantes da turma? Que Geografia ensinar?

Ao questionar sobre as principais dificuldades encontradas para o ensino de Geografia nas turmas em que atua, algumas respostas indicaram: “fazer eles compreender, fazer leitura de mapas”, “falta de material didático e de repertório cultural dos alunos”, “a falta de recursos para adequar o conteúdo a realidade de cada estudante”, “falta de interesse por alguns alunos, falta de material no espaço escolar”, “levar os alunos a entender uma realidade distante da deles”.

Estas dificuldades concretas sinalizadas pelos professores no que se refere aos limites para ensinar Geografia, expressam tantos aspectos vinculados às dimensões de fundamentos e conceitos que permeiam o ensino de Geografia, quanto às questões de infraestrutura da escola e dos materiais e recursos didático-pedagógicos. Embora a ausência desses recursos possa limitar o desenvolvimento de atividades no ensino de Geografia, eles não podem ser a centralidade, pois o

ensino deve se fundamentar no trabalho dos professores, cuja formação na Pedagogia, deve ser alicerçada em fundamentos e princípios de teoria pedagógica crítico-superadora da realidade social e do ensino. Mas como alcançar um ensino e por extensão um ensino de Geografia no Ensino Fundamental I, em que os professores possam desenvolver uma prática pedagógica fundamentada em teoria crítico-superadora, com ensino que desenvolva a consciência e capacidade de pensar dos estudantes?

É importante salientar que os materiais didáticos são importantes sim, mas de nada adianta ter, por exemplo, o livro didático, se na aula, o professor apenas reproduz o que está posto nele. Da mesma forma, que o mapa ou outros elementos da cartografia não terão serventia alguma, se não for explorado com os alunos para que estes entendam as relações e inter-relações existentes, trabalhando de forma sistematizada, para que compreendam e tenham consciência sobre as formas de apropriação na sociedade capitalista globalizada. Frente ao exposto, cabe destacar que:

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar. Mas essa formação histórica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas, como, aliás preconiza a pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social, tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada (SAVIANI, 2021, p.69).

A escola e o conhecimento geográfico sistematizado enquanto práxis humana forma essa consciência, contribuindo na formação e desenvolvimento dos sujeitos, tornando o caminho possível para a compreensão de uma sociedade perversa que exclui e produz desigualdades socioespaciais, possibilitando aos estudantes a abstração e as conexões com a totalidade. Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica traz a importância da escola como instrumento que possibilita o acesso ao saber elaborado, sistematizado e ao conhecimento científico. Sobre a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2014. p.30) define que

[...] Nessa teoria o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social. A educação é entendida como uma mediação no interior da prática social. Esta, portanto, se constitui ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação. O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual sendo, pois, comum a professores e alunos [...]. A partir daí se busca identificar, no segundo momento (problematização), quais são os problemas postos pela prática social que a escola deve trabalhar. Identificados os problemas é necessário buscar os instrumentos que nos permitam enfrentá-los. Chega-se então ao terceiro momento do método que é a instrumentalização que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados. Na medida em que o professor assegura aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos disponíveis, atinge-se o quarto momento que constitui o ponto culminante do processo educativo. Chamo a esse momento de “catarse”[...]. Ocorre aí, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Chega-se, por fim, ao último momento, o ponto de chegada, que é a própria prática social. [...] Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

As etapas citadas acima por Saviani (2014) são um caminho para conduzir o processo pedagógico buscando a tomada de consciência dos alunos para que possam intervir na realidade. Portanto, o ensino de Geografia tem papel fundamental nesse processo de conscientização dos problemas da sociedade assim como na busca pela transformação da realidade. Para que se chegue a tal resultado, as estratégias utilizadas para ensinar geografia são fundamentais, pois através delas pode-se produzir objetivos e princípios que criem condições para se opor ao modelo neoliberal imposto pela sociedade capitalista.

Sobre as estratégias utilizadas no ensino de Geografia, alguns professores responderam que fazem “uso do livro, mas com base em vivências locais, culturais dos alunos”, utilizam “material concreto partindo da realidade deles”, “ludicidade”, “busca relacionar sempre o contexto que o aluno vive associando a sua realidade”, “usando sempre o eixo do interesse dos alunos”, “partindo da realidade local”, “trazer o máximo possível pra realidade deles”. Eles também responderam que costumam iniciar as aulas “mostrando aspectos ou elementos que são observados no meio em que ele vive, fazendo questionamentos relacionados ao espaço de vivência dele”, “partindo da realidade do aluno”, “buscando refletir sobre os impactos positivos e

negativos das intervenções humanas nas paisagens”, “através de uma conversa, questionando se o aluno tem conhecimento sobre o assunto abordado”, “trazendo exemplos da realidade dos educandos”.

Podemos observar que muitos professores responderam que iniciam as suas aulas a partir da realidade do aluno, com questionamentos. Segundo Vasconcelos (1993, p.42), “[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito”, que é o aluno. Para que isso aconteça, o professor deve instigar e desafiar o estudante para que ele faça a correlação do conteúdo a ser trabalhado pelo professor com o seu cotidiano visando uma aprendizagem significativa a partir do primeiro método citado por Saviani, que é prática social.

Sobre a importância de discutir os conteúdos em sala de aula tomando como base a realidade do aluno, todos os professores julgam muito importante, pois segundo eles “partindo do que ele traz ou seja da sua realidade, podemos trabalhar de forma contextualizada”, “só há aprendizagem significativa se o aluno refletir no seu local de atuação no mundo”, “porque é através dos conhecimentos prévios, que o aluno consegue ampliar os conhecimentos”, “pois faz com que o aluno participe diretamente da aula e expresse sua opinião”, “pois o aluno traz muita bagagem e partindo do que eles trazem fica mais fácil a compreensão do conteúdo”, “os conhecimentos prévios dos alunos são essenciais para que a compreensão aconteça”, “quando trabalhamos partindo da realidade da criança, a aprendizagem se torna mais significativa”. Sobre trabalhar com a realidade do aluno, Vigotski (2001, p. 476) afirma que

Em essência, a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança se depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem certa experiência no que se refere à quantidade: já teve oportunidade de realizar essa ou aquela operação, de dividir, de determinar a grandeza, de somar e diminuir [...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola.

Quando perguntado sobre quais outras ferramentas ou metodologias são utilizadas nas aulas de Geografia que contribuem para a aprendizagem dos alunos

além do livro didático, os professores responderam que utilizam diferentes recursos, como “mapas, TV, vídeos, caixa de som, material concreto, jogos, recursos tecnológicos como *Google Earth*, tecnologias digitais tais como: computador, vídeos e revistas que tenham alguma ligação com a disciplina; internet, vídeos imagens, slides, visita de campo sempre que possível, Datashow, leituras, discussões, entre outros”.

O uso dos recursos citados acima na sala de aula é fundamental para que o aluno compreenda o que o professor está explicando, assim como torna a aula mais atrativa e prazerosa, uma vez que a tecnologia, os aplicativos fazem parte do dia a dia de grande parcela dos estudantes. Mas para que a aprendizagem aconteça, os sites, globos terrestres, aplicativos, revistas etc. não podem ser usados sem finalidade. É necessário que após a escuta do professor sobre a realidade dos educandos atrelada ao conteúdo, ele problematize, questione os estudantes para que busquem, questionem, interroguem a aplicação e motivação de tal conhecimento, percebendo os múltiplos sentidos e interesses que estão interligados. Frente a esta questão, tem-se que

O processo ensino-aprendizagem, nesse caso, está em função das questões levantadas pela prática social e retomadas de forma mais profunda e sistematizada pelo conteúdo curricular. De acordo com essa proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção dos conteúdos (GASPARIN, 2016, p.35).

Assim, ao contextualizar os conteúdos, os alunos conhecem os assuntos que serão estudados e fazem a relação com o seu cotidiano. Ao falar em conteúdo, é importante entender que embora alguns livros didáticos os tragam de forma separada, com unidades sobre temas diferentes, é fundamental que o professor trabalhe com o saber sistematizado em sua totalidade e não de forma fragmentada, por exemplo, o conteúdo da unidade I que aborda natureza não tem nenhuma relação com a unidade que traz discussões sobre a economia. Esta situação é evidenciada no trecho que segue:

O modelo de sítio-situação-estrutura N-H-E é o padrão de ciências que no correr do século XX se instituiu como discurso geográfico em todo o mundo. Forma de acomodação destinada a impedir ou minimizar a pulverização fragmentária que contém dentro de si mesmo, esse

modelo se sustenta, todavia, numa espécie de arquétipo que vem das fundações originárias da Geografia (MOREIRA, 2014, p.57).

Neste sentido, e concordando com a crítica de Moreira (2014), ao ensinar de forma fragmentada, a sistematização e conseqüentemente o aprendizado não acontecem, fazendo parecer que não existem conexões de um conteúdo com o outro. Isso concebe a ideia de que cada elemento do espaço acontece de forma separada. Esta fragmentação no ensino é entendida por Lacoste (1988) como uma cortina de fumaça, que está relacionada a pouca importância que é dada à Geografia, reverberando na forma como esta é ensinada.

Ao serem questionados sobre a organização didática do ensino com seus alunos, e o papel atribuído a geografia, alguns professores responderam que a mesma serve “para identificar as paisagens, transformações, legenda, tipos de visão, etc.”, assim como para “nossa localização no espaço”. Neste caso, cabe refletir acerca da finalidade da Geografia ensinada na escola, quando a prática dos professores informa um ensino voltado para a identificação e descrição do espaço. Como e para que precisamos superar a prática que organiza o ensino sob esses pilares? Para Frigotto (2021, p.10),

[...] O conhecimento escolar que interessa à luta da classe trabalhadora produz-se dentro da dialética contraditória do velho e do novo. Nesse sentido, a escola pode desenvolver concepções de conhecimento que, em vez de desvelar a natureza das relações sociais da sociedade capitalista e seus efeitos nos processos de exploração, alienação e desigualdade social, as mascaram.

Ao camuflar o ensino, o aprendizado não acontece. Se a geografia da sala de aula não instiga o estudante a pensar sobre as ideologias impostas e a sua realidade, a sua verdadeira função não está mascarada. Como escreveu Moreira (2007), a Geografia serve para desvendar máscaras sociais. O autor aborda sobre a forma de realizar este propósito. Para ele, é possível desvendar as máscaras através da compreensão e análise do espaço, buscando entender o que está por trás dessa configuração espacial. Assim, as máscaras funcionam como uma barreira existente para que o raciocínio geográfico abordado anteriormente não aconteça e o potencial dessa disciplina não seja explorado.

Quando perguntados sobre os critérios para a seleção e a forma de trabalhar os conteúdos, os professores responderam que selecionam os conteúdos a partir de diferentes critérios, como, por exemplo, “conteúdos que faça a criança entender que é importante conhecer o meio pelo o qual ele vive, suas dimensões, espaço”, “ depende do nível da turma”, “ o que mais se adequa a realidade do aluno”, “sigo os temas propostos, mas sempre remetendo o ensino de Geografia ao cotidiano dos estudantes”, “sempre observo os conteúdos que são pertinentes para cada trimestre”, “vejo os conteúdos necessários que vão favorecer na formação de um cidadão crítico e reflexivo diante das coisas que aconteçam em sua volta”, “ Os conteúdos precisam ser selecionados de acordo à herança cultural, a experiência da prática social e do contexto em que o aluno vive, visando a sua perspectiva de futuro”, “ o que está mais próximo da realidade do aluno”.

O ensino de Geografia deve abarcar a totalidade. O ensino não pode ficar engessado apenas no que está mais próximo da realidade do estudante. É necessário que as aulas de Geografia contribuam para o processo de compreensão do espaço pelos alunos e essa compreensão só vai acontecer se os estudantes conseguirem se perceberem enquanto sujeitos sociais, que fazem parte de um arranjo espacial permeado de contradições, e para entender essas contradições, é necessário que o ensino esteja em função da formação e da emancipação destes sujeitos.

No documento abaixo, temos a matriz curricular no município de Valente, demonstrando a quantidade de aulas de Geografia que são destinadas para os Anos Iniciais e para as turmas multisseriadas.

A METODOLOGIA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO: PROBLEMATIZANDO A PRÁTICA DE/COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM VALENTE-BA

Todo estudo voltado para um problema de pesquisa apresentado a partir de um recorte, demanda esforço e aprofundamento teórico, com o intuito de problematizar e conseguir sanar as lacunas existentes. Sendo assim, a análise da prática de ensino de geografia de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, perpassa pela compreensão do trabalho pedagógico do(a) professor(a), pois é através desse trabalho, que a geografia vai sendo ensinada na escola.

Desse modo, faz-se necessário entender qual geografia e como ela se apresenta em sala de aula, principalmente em decorrência do cenário atual, que propõe reformas estruturais no currículo, afetando conseqüentemente o ensino como um todo e em particular a Geografia. Tal ação se materializa através dos agentes hegemônicos, reprodutores do pensamento totalitário capitalista, os quais vão ajustando a educação aos interesses neoliberais, esvaziando todo o potencial crítico dos conteúdos e formando um falso estado de consciência e autonomia nas políticas e nos processos educacionais.

Neste sentido, faz-se necessário problematizar a concepção de Geografia que prevalece na prática de professores dos Anos Iniciais, pois no contexto em que vivemos, marcado pela exacerbação das ações do modo de produção capitalista, é necessário que a Geografia seja ensinada na sala de aula e para além dela, buscando como resultado a formação de raciocínio voltado à leitura e compreensão das relações socioespaciais, assumindo articulação com a realidade e apropriação do saber sistematizado.

Mas como formar tal raciocínio e vislumbrar a emancipação do pensamento do estudante, para o alcance da criticidade, seguindo o livro didático, que apresenta os conteúdos de forma fragmentada, como se a Unidade I não tivesse nenhuma relação com a Unidade II, por exemplo? Ao questionar qual a Geografia que é ensinada na sala de aula, é perceptível como o livro didático dita a ordem dos conteúdos que será ensinado e como aborda superficialmente os conceitos geográficos, cabendo ao professor buscar estratégias e alternativas para ensinar ou apenas reproduzir o que já está posto no livro didático.

Embora me coloque assumindo uma posição crítica frente ao livro didático de Geografia, ressalto que não pretendo com este estudo, tirar sua importância para os(as) professores(as) e estudantes, uma vez que este é, na maioria das vezes, o único recurso disponível para embasar as aulas. O intuito é que mesmo com o uso desse recurso, o professor questione qual a finalidade dos conteúdos escolares nele proposto, dentro da totalidade do processo de ensino e aprendizagem. Frente a esta questão e problematizando os conteúdos escolares como produto fragmentado, propondo assumi-los na prática escolar como produto e processo em suas plurideterminações, mediante as novas condições da produção da vida humana, convém citar Gasparin (2016, p.03), quando afirma:

Evidentemente, essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola.

Nessa perspectiva, é essencial que a leitura crítica aconteça também por parte do professor, de modo que consiga transformar a sua prática em sala de aula. Ao trabalhar com os conteúdos selecionados no livro didático e não os explorar, a reprodução continuará, e a Geografia da sala de aula, descrita por Lacoste (1988) como simplória e enfadonha continuará presente nas escolas. Mais uma vez saliento que não é problema usar o livro didático, mas é fundamental ir além do que está nele.

Sendo assim, é preciso que os conteúdos presentes no livro didático sejam analisados e trazidos para a realidade dos alunos, de forma que o professor, ao selecioná-los, instigue o estudante com perguntas, verificando se detém algum saber ou se domina essa temática. É preciso ir além dos conteúdos. Quando essa escuta e diálogo acontecem, o professor torna-se um parceiro no processo de ensino e aprendizagem, além de possibilitar aos estudantes se posicionarem sobre determinada temática, ouvindo suas experiências concretas e identificando suas concepções.

Outro ponto a ser problematizado na prática dos professores está relacionado com o uso das tecnologias durante as aulas de geografia. Muitas vezes, o fato de usar

a tecnologia em sala de aula, como o *Google Earth* e outros *softwares*, nos dá a sensação de um ensino lúdico e dinâmico, fugindo do cotidiano e inserido recursos na aula que fazem parte do dia a dia dos estudantes. Mas ao utilizar o *Google Earth*, por exemplo, apenas para pesquisar e localizar lugares e percursos, os estudantes acabam perdendo o interesse por essa disciplina que, ao ser ensinada dessa maneira, não há outra função que não a memorização, e acaba se ampliando até chegar ao que Lacoste (1988) chama de estado de miopia, que é a incapacidade de conseguir interpretar algo que está posto à sua frente, mas não consegue resolver devido ao desligamento intelectual. A Geografia se apresenta como se fosse apenas o que é ensinado na sala de aula e não houvesse saber prático fora dela, dividindo-a em duas: discurso e prática.

Lacoste (1988, p. 24) enfatiza que “a geografia voltada apenas para o discurso não serve para nada”! É de fundamental importância conhecer os lugares, mas é imprescindível que o estudante saiba pensar o espaço. E para que isso aconteça é necessário que estes aprendam a pensar de forma dialética, exercitando o pensamento a partir dos conteúdos previamente selecionados que permitam esse exercício, propiciando ao estudante condições para que seja capaz de desenvolver o raciocínio geográfico.

Mediante a problematização do contexto referido acima, esta pesquisa voltou-se a desenvolver uma proposta de intervenção por meio de oficinas formativas para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, articulando a abordagem da intervenção implicada ao campo educativo e social, à práxis do ensino de geografia sob a abordagem da pedagogia histórico-crítica, para problematizar a prática pedagógica e de maneira dialógica, identificar aspectos subsidiadores da práxis que envolve a prática de ensinar geografia na escola pública no contexto atual.

A METODOLOGIA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO COM PROFESSORES

O processo metodológico neste estudo foi orientado pela pesquisa de intervenção em educação. Trata-se de pesquisa mediada por processos de

subjetivação e organização de métodos e procedimentos que procuram estabelecer interlocução com as mudanças e a inovação das práticas educativas. Segundo Damiani (2013, p.3) “[...]objetivam promover avanços, melhorias nessas práticas [...] contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem neles envolvidos.”

O desenvolvimento e aplicação dessa metodologia também foi fundamentada com elementos da abordagem da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, que entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Este autor aciona a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final, como etapas que se articulam na qualidade de processos metodológicos, os quais subsidiam o trabalho educativo, com propósito de alcançar síntese superadora na mediação de níveis mais elaborados de pensamento e de intervenção social transformadora da realidade social e educativa.

Frente ao exposto, esta pesquisa de intervenção no campo educativo está comprometida com processos formativos de professores, intencionando contribuir na práxis da Geografia ensinada na escola dos anos iniciais. Sendo assim, reconhece que a prática educativa se realiza no interior da prática social, sendo movida por esta, ou seja, trata-se de prática educativa que se desenvolve no contexto da sociedade de classes, sendo movida por contradições, tensões e disputas.

A pesquisa de intervenção tem como intuito principal a crítica e emancipação, pois tem o objetivo de contribuir no processo formativo, solucionando problemas práticos, almejando possibilidades de mudanças. Sendo assim, aponta Pereira (2019, p.35) que

A pesquisa de intervenção em educação tem como objetivo a produção de conhecimentos implicados. Sua natureza é a práxis da educação que incorpora experiências e saberes profissionais e a totalidade da escola e de outros espaços não escolares. Também agrega diversos procedimentos metodológicos, técnicas e dispositivos de investigação.

Buscando coerência ao exposto acima, é que esta pesquisa-intervenção apoiou-se em uma abordagem qualitativa, a qual dialoga com a realidade concreta dos sujeitos participantes para que juntos, percebam os problemas, e definam

estratégias de enfrentamentos e mudanças no que foi identificado, como possibilidade de transformação da realidade que está posta. Para Freire (2021),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2021, p. 30-31).

A citação acima, de Paulo Freire, nos mostra a importância de colocar os professores, que são os sujeitos dessa pesquisa, como protagonistas do processo de produção do conhecimento a partir de problemas identificados e vivenciados por eles/elas diariamente. A pesquisa é uma forma de produção de conhecimento, pois nessa dialética, o educar se faz presente tanto no pesquisador quanto no professor-colaborador e participante desse processo.

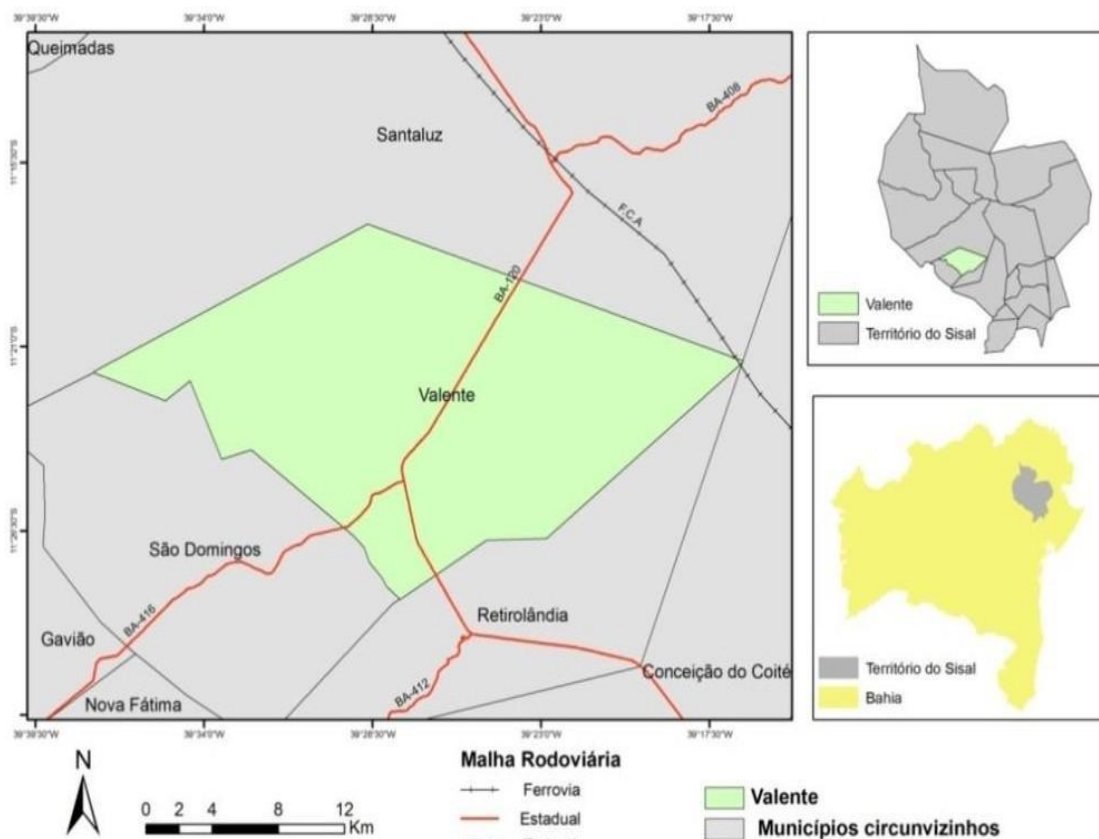
Nesta pesquisa, alguns instrumentos e procedimentos metodológicos foram utilizados para mediar os processos de diálogo com os professores-colaboradores e ao mesmo tempo, fazer o levantamento de dados e informações, posteriormente sistematizados e analisados. Com base neste entendimento, é importante salientar que não há um capítulo específico para análise dos dados, visto que eles estão permeando a escrita deste texto, em todos os capítulos.

Inicialmente foi aplicada a estratégia metodológica de aplicação do questionário através do *Google Forms*, com os professores que trabalham nos anos iniciais no município de Valente e que concordaram em participar da pesquisa, totalizando 17 (dezessete) professores dos Anos Iniciais. Os mesmos foram provocados a responder sobre situações da sua realidade e da prática do ensino de Geografia. As respostas referentes ao questionário foram sistematizadas para fundamentar a análise da concepção de Geografia que prevalece na prática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Valente-Ba, cujos dados constam no capítulo 2 desta dissertação. Os dados também serviram de amostra para orientar a definição dos colaboradores(as) da pesquisa e elaboração das oficinas formativas.

Com a dificuldade dos encontros em virtude da pandemia, foi necessário reduzir a quantidade de colaboradores, sendo escolhida uma escola da sede do município para realizar as intervenções da pesquisa. A intervenção aconteceu através

de oficinas formativas voltadas à problematização do ensino de Geografia com 04 (quatro) professoras dos anos iniciais no município de Valente-BA (Figura 2).

Figura 2: Localização do município de Valente-BA.



Elaboração: ARAUJO, Rute. 2015

O município de Valente está situado no Território de Identidade do Sisal, nordeste baiano, situando-se a 242 Km de distância da capital Salvador, ocupando uma área de 394.877 km², com uma população de 24.362, conforme o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022).

A escola onde aconteceram as intervenções recebe estudantes em três modalidades de ensino, que é a Educação Infantil no turno matutino, Ensino Fundamental I no vespertino e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. Em se tratando da sua infraestrutura, é formada por 4 salas de aula, uma sala de professores, uma sala de direção, uma brinquedoteca e uma recepção, além de 5 banheiros e uma cozinha. Atualmente, a escola tem uma boa relação com os pais e

com a comunidade, participando e interagindo sempre com esse espaço através das atividades e projetos que são desenvolvidos.

Durante o desenvolvimento da intervenção, organizada sob a forma de oficinas, foram levantados e registrados dados, sob os quais se procedeu uma sistematização e análise para a escrita dos capítulos 3 e 4 do texto da dissertação, assim como para elaboração de material do Caderno didático. Este caderno foi organizado por meio de um *e-book*, com sugestões de atividades para o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, inspirada na abordagem histórico-crítica.

As oficinas foram construídas levando em conta a problematização dos conteúdos presentes no livro didático, a crítica sobre sua abordagem fragmentária e a necessidade de instrumentalização teórico-conceitual para a superação e concretização de ações propositivas, visando o desenvolvimento de roteiros didáticos para subsidiar as aulas de Geografia.

As oficinas formativas foram orientadas segundo os passos da Pedagogia Histórico-crítica, trabalhando com a prática social inicial dos professores, problematizando a sua prática e instrumentalizando para a construção e apropriação efetiva do conhecimento através da sistematização do saber docente.

A carga horária total da formação com os professores foi de 30h, sendo 20h através de encontros presenciais e 10h por meio de atividades realizadas em casa e apresentadas no encontro seguinte, a partir do roteiro de estudos dos textos e atividades que as professoras receberam em cada encontro formativo. Como resultado, obtivemos sequências didáticas elaboradas a partir dos conteúdos do livro didático, fundamentadas na pedagogia histórico-crítica.

No processo de formação, aconteceu a sistematização dos dados através de vídeos, fotos e relatórios escritos. Após a finalização da intervenção, foi feita a análise dos dados levantados a cada oficina para a escrita do texto da dissertação e elaboração do produto, que é um caderno didático com sugestões de atividades de Geografia fundamentadas na abordagem histórico-crítica.

Além das oficinas formativas, também foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais, o que viabilizou a revisão do embasamento teórico, aprofundamento das discussões e articulação dos conceitos e categorias de análise. Nesta etapa, foram promovidas consultas a bancos de teses, dissertações e

monografias, sites governamentais e de organizações envolvidas na pesquisa e a bancos de dados e arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Valente-BA.

Todas as atividades desenvolvidas durante a formação de professores foram sistematizadas através da abordagem da pedagogia histórico-crítica, para compor o caderno didático, que é o produto da pesquisa, materializado na publicação de um *e-book*.

O tratamento dos dados levantados com as oficinas foi feito a partir da dimensão dialógica citada por Freire (2021) transitando da “ingenuidade para a curiosidade epistemológica”. Estabeleceu-se diálogo, instigando a busca ao conhecimento através de uma prática pedagógica libertadora, partindo do que é vivido para buscar possíveis soluções, sendo os professores sujeitos da pesquisa, os protagonistas nesse processo. Ainda seguindo a linha de pensamento de Freire (1981, p.35),

[...] Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior [...] se torna um novo conhecimento. [...] a pesquisa como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta.

Isso implica no processo educativo, pois quando há relação do fazer pedagógico com pesquisa, o conhecimento produzido passa a ser voltado para a emancipação de todos os envolvidos, pois através da problematização busca-se respostas para resolver o problema identificado. E durante essa busca, a mudança no fazer pedagógico acontece, revisando a teoria e colocando em prática numa constante dialética, visando à superação do senso comum a partir da tomada de consciência para a transformação da realidade.

AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

As colaboradoras da pesquisa foram quatro professoras prestadoras de serviço da rede municipal de ensino de Valente-Ba, que lecionam em turmas dos anos iniciais. Com propósito de não divulgar a identidade das colaboradoras e conforme consta no

Termo de Consentimento Livre e Esclarecida (TCLE), os nomes das professoras colaboradoras, foram substituídos por nomes fictícios, a saber: Estrela, Lua, Sol e Íris.

Ao apresentar a proposta de intervenção voltada para o ensino de geografia, todas as professoras colaboradoras concordaram logo no primeiro momento, principalmente por sentirem dificuldade em ensinar uma disciplina que na visão das professoras apresentava conhecimentos distantes daqueles da sua formação.

Das quatro professoras participantes da intervenção, três são formadas em Pedagogia e uma tem formação em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas. Uma agrupa duas formações, Pedagogia e Biologia. Todas as professoras possuem pós-graduação em nível de especialização. Destas, uma professora agrega três especializações, as quais não dialogam diretamente com sua atuação no ensino fundamental, já três professoras apresentaram estudos de especialização voltados ao seu campo profissional de atuação. No que se refere ao tempo de atuação profissional, três professoras apresentam atuação em 1 a 6 anos e apenas uma professora tem maior tempo de experiência, a saber, 20 anos (Quadro 2).

Quadro 2: Professoras dos Anos Iniciais, colaboradoras da pesquisa.

Professora	Ano que atua	Formação	Tempo de experiência
Estrela	3 ^o	Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação em psicopedagogia e Alfabetização e letramento.	5 anos
Sol	1 ^o	Graduação em Licenciatura em Biologia e Pedagogia; Pós-graduação em Ecologia e Sustentabilidade; Educação permanente em saúde e movimento; Coordenação e suporte pedagógico e Psicomotricidade.	1 ano
Íris	2 ^o	Graduação em Letras, Língua portuguesa e Literaturas; Pós-graduação em educação infantil e alfabetização.	6 anos
Lua	4 ^o	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Pedagogia empresarial	20 anos

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

As três professoras que fizeram o curso de Pedagogia, informaram que tiveram apenas uma disciplina voltada para a Geografia durante sua trajetória formativa no referido curso. Além dessas professoras, havia uma professora formada em Letras, cuja atuação com Geografia na turma dos anos iniciais não tem nenhuma contribuição

dos componentes da sua formação, inclusive ela está atuando em nível de ensino incoerente com a formação, posto que deveria está ensinando Língua Portuguesa em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Estrela, professora do 3º ano, participante da intervenção, informou haver dificuldade em ensinar Geografia, pois para ela, durante toda a graduação em Pedagogia, estudou Geografia em “apenas uma disciplina, algo bem resumido”.

O “resumido” na fala de Estrela nos remete a pensar na Geografia enfadonha e simplória colocada por Lacoste (1988). Ao abordar a Geografia de forma resumida para futuros professores que estarão em sala de aula, estamos “podando” estes de ensinarem a geografia de verdade, aquela que serve para fazer a guerra (Lacoste, 1988), mas também serve para que possamos raciocinar ordenadamente sobre as lógicas e ideais capitalistas que são postas para nós a todo momento. E se o ensino não consegue abarcar essa “demanda”, o seu real sentido não acontece. O professor será apenas o transmissor de algo que muitas vezes “foge” da realidade dos estudantes e acaba o distanciando da escola por não ter interesse na aula que só localiza e decora nomes de estados e capitais, por exemplo. Neste sentido, faz-se necessário que aconteçam formações contínuas com professores para que consigam potencializar o ensino e contribuir significativamente na formação dos estudantes.

Na fala de Sol, fica clara a dificuldade para ensinar a Geografia, quando ela relata: “apesar de ter feito uma complementação pedagógica, foi muito deficiente na parte específica de geografia”. “Sinto uma grande necessidade de formação em serviço para contribuir com a práxis”.

A fala de Sol demonstra e reforça a dificuldade da grande maioria dos professores dos anos iniciais, em se tratando de ensinar geografia, pois por não terem tido acesso a esse componente de maneira mais abrangente, a qualidade do ensino fica comprometida pelo professor, por muitas vezes não conseguir ir além do que está posto, por não saber como fazê-lo, em suma, por desconhecer os fundamentos dessa ciência e sua operacionalização no ensino escolar.

ELABORAÇÃO DE CADERNO DIDÁTICO COM SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB) tem como exigência a apresentação de um produto que foi produzido pelo mestrando como resultado da pesquisa desenvolvida, como forma de confrontar o problema identificado, criando estratégias para a sua superação. Neste sentido, o produto não precisa necessariamente ser físico, pode se apresentar de diferentes formas, desde que apresente a continuidade e/ou resultado do trabalho.

O produto desenvolvido a partir das intervenções realizadas será um caderno com atividades e roteiros formativos fundamentados pela pedagogia histórico-crítica, com o intuito de subsidiar os professores no desenvolvimento das aulas de geografia no Ensino Fundamental I.

O produto tece reflexões acerca do ensino de Geografia, trazendo orientações para o trabalho pedagógico dos professores. Assim, como resultado dessa pesquisa-intervenção, temos a elaboração de um caderno didático com subsídios teórico-metodológicos norteadores da práxis pedagógica do ensinar geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. O intuito é contribuir para o trabalho pedagógico dos(as) professores(as) e, ao mesmo tempo, tecer reflexões acerca do ensino de Geografia na escola.

Haja vista a realidade das professoras colaboradoras desta pesquisa, as dificuldades enfrentadas, conforme dados constatados durante as oficinas formativas no que diz respeito ao ensino de geografia de forma crítica e emancipatória, faz-se necessário um material que sirva como suporte pedagógico para auxiliar as professoras na elaboração dos seus planos de aula e principalmente, na sua execução.

Assim, a escolha por esse produto decorre das dificuldades enfrentadas pelas professoras e demais profissionais da educação do Ensino Fundamental I do município de Valente, com o intuito de possibilitar um ensino e aprendizagem significativos a partir das descobertas e reconstruções do saber geográfico em sua totalidade.

O objetivo de desenvolver esse produto é principalmente colaborar na formação e no processo de ensino e aprendizagem tanto dos professores quanto dos alunos, uma vez que ao relatarmos as dificuldades em ensinar geografia, torna-se imprescindível o acesso a um material que traga orientações acerca do ensino, propondo de forma simples, questionar a realidade social, articular saberes e construir um novo pensar pedagógico no ensino de Geografia a partir do processo dialético.

Nesse processo dialético, o conhecimento será construído não apenas pelos conteúdos obrigatórios, mas levando também em consideração o que é percebido pelos estudantes, o conhecimento empírico trazido por cada um. E na dialética, problematizar e teorizar este saber, para que juntos consigam compreender e

sistematizar esse conhecimento. Quanto a esta questão, Gasparin (2012, p.06), enfatiza que

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento técnico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social.

Para Santos (2004, p. 63) “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o único quadro no qual a história se dá.” Assim, para que consigamos entender o todo, é preciso que o conhecimento escolar seja pautado na totalidade, problematizando e buscando continuamente compreender a realidade e conseqüentemente, transformá-la.

Essa transformação inicia na ação do professor que, ao dialogar com os estudantes sobre os conteúdos selecionados que serão estudados, consegue mobilizar a turma para que falem sobre as suas vivências e saberes, permitindo-lhe perceber os conhecimentos que o aluno possui sobre determinado conteúdo.

Sabemos que a geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico e para conhecer esse espaço, é fundamental problematizá-lo no intuito de que os estudantes o conheçam e percebam as relações e interesses existentes no mesmo. Em Moreira (2007), a Geografia serve para desvendar máscaras sociais. É através do ensino da geografia que podemos compreender a forma como a sociedade organiza e produz esse espaço.

Dessa forma, o caderno didático tem o compromisso de contribuir efetivamente para que o ensino de Geografia seja pautado na formação consciente dos estudantes a partir da apropriação do conhecimento sistematizado. Assim, o caderno didático não se limita apenas ao resultado da intervenção como produção obrigatória do Mestrado. Ele também revela o processo de trabalho da prática pedagógica das professoras, a partir das problematizações surgidas sobre o ensino de Geografia na escola, enxergando o papel crítico e social dessa ciência para a formação de sujeitos críticos,

visando uma atuação transformadora, contribuindo na construção da autonomia e da emancipação dos estudantes.

É importante ressaltar que esse caderno didático foi produzido a partir da realidade concreta da sala de aula, e tem subsídios e reflexões acerca da importância de proporcionar aprendizagens a partir do conhecimento sistematizado. Pode ser um recurso didático utilizado pelo professor em sala de aula, norteando o seu fazer pedagógico, tendo como finalidade facilitar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem, uma vez que sabemos das dificuldades enfrentadas pelos professores para encontrar materiais didáticos para as suas aulas.

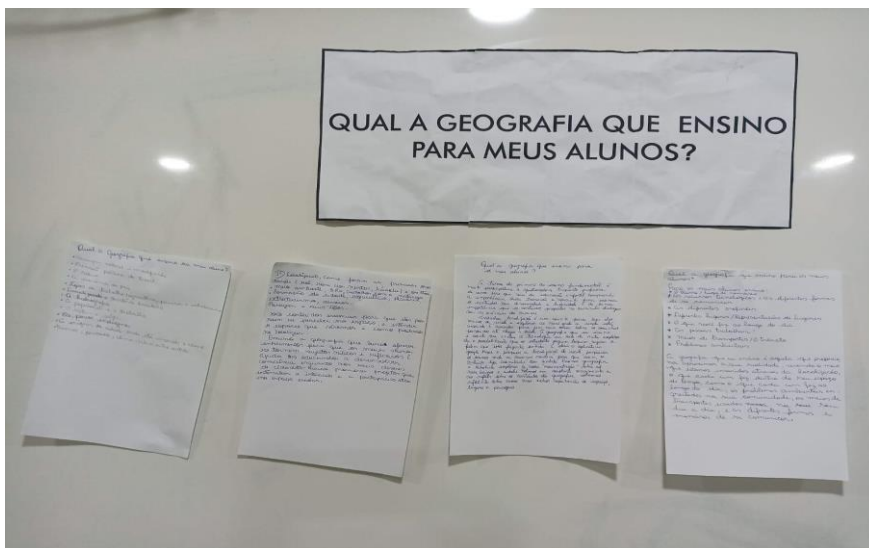
PROBLEMATIZANDO A GEOGRAFIA ENSINADA NA ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ROTEIROS METODOLÓGICOS PARA O CADERNO DIDÁTICO

Com o objetivo de conhecer a visão de ensino de geografia, problematizar a sua prática, instrumentalizar estudos na construção de possibilidades de novas intervenções no ensino, foram elaborados roteiros para nortear as oficinas formativas e confrontarem o conhecimento partindo do empírico (as experiências das professoras e seus conhecimentos) para o concreto (a problematização, estudo e sistematização desses conhecimentos docentes). Para tanto, foram desenvolvidos quatro roteiros metodológicos, tendo como base os passos da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (Apêndice I).

A oficina formativa 01 foi denominada de Prática social inicial: A geografia que ensino nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental I, com o objetivo de problematizar o modo como geografia é ensinada na escola, identificando suas concepções e formulando atividades fundamentadas na abordagem da pedagogia histórico-crítica.

Essa oficina teve início com a dinâmica de ideias. Foram entregues folhas de papel ofício para cada participante para que elas respondessem a questão: Qual a geografia que ensino para meus alunos? A medida que cada participante foi escrevendo, fomos montando um "painel" com as respectivas respostas e tentando identificar elementos em comum entre elas. (Figura 03).

Figura 3: A Geografia que se ensina nos Anos Iniciais, na perspectiva das professoras, na Oficina.



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Após identificar os elementos comuns entre as respostas das professoras, foi realizada uma primeira síntese precária com elas, observando os elementos mais recorrentes sobre a geografia ensinada na escola. Como partimos da prática social inicial, ou seja, da síncrese das professoras sobre a Geografia ensinada, tivemos como proposta de diagnóstico uma atividade de geografia elaborada por elas, tomando como parâmetro um conteúdo escolhido do livro didático que utiliza em suas aulas.

A seguir, foi distribuída para cada uma a proposta de leitura do encontro seguinte, que foi o texto de Marcos Antônio Campos Couto, com o título: Ensino de geografia: abordagem histórico-crítica. Com base nesse texto, elas tiveram um primeiro contato com a Pedagogia Histórico-Crítica. Foi solicitada a leitura do texto, assim como orientou-se que fizessem destaques para aspectos que lhes chamou atenção. Também foi sugerido que anotasse as dúvidas para que fossem socializadas e discutidas na oficina formativa 02.

A oficina formativa 02 teve como tarefa a problematização e instrumentalização, tendo por base a atividade elaborada pelas professoras na oficina anterior, identificando as concepções de Geografia e de ensino, confrontando à forma fragmentada de tratar a realidade e analisando as contribuições da pedagogia

histórico-crítica no desenvolvimento de atividades voltadas para o pensamento crítico do aluno sobre o espaço em que vive.¹

Foi aberto diálogo com as professoras sobre os principais aspectos das atividades desenvolvidas por elas na oficina formativa 01, correlacionando às concepções de Geografia e de ensino, abordando o modo fragmentado de ensinar Geografia na escola, que acontece especialmente pelo modelo N-H-E, contribuindo para desarticular a realidade concreta do ensino, dificultando o desenvolvimento do pensamento para a apreensão da realidade em sua totalidade de relações. Após esse momento de escuta, fizemos o estudo do texto de Couto (2009) que foi levado lido e estudado pelas professoras no encontro anterior, e em seguida foram distribuídas algumas questões referentes ao texto para que pudessem responder a partir da compreensão do texto lido (Figura 4).

Figura 4: Problematização de atividade ensinada em Geografia



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Ao término das questões respondidas quanto ao estudo do texto, foi elaborado um painel-síntese, destacando as contribuições da abordagem da pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento das atividades de Geografia, voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno sobre o espaço em que vive. Em seguida, foi distribuído o texto “Um arquétipo chamado N-H-E - para um entendimento epistemológico geográfico”, da autora Renata da Silva Fernandes Silva², que norteou as discussões da oficina formativa 03.

¹Texto publicado na Revista Tamoios, ano V. nº 02, 2009.

²Texto publicado nos anais do XIII ENAPEGE - A geografia brasileira na ciência-mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento, 2019.

A oficina formativa 03 seguiu realizando a problematização e instrumentalização, agora com foco no livro didático de Geografia utilizado pelas professoras colaboradoras, em suas aulas. Assim, esta oficina teve início com a discussão do texto que aborda o livro didático compreendido no arquétipo N-H-E. Logo após, as professoras responderam as problematizações referentes ao texto e ao ensino de geografia praticado por elas, na escola.

No segundo momento, fizemos a discussão a partir das respostas apresentadas pelas professoras, com o propósito de identificar a compreensão acerca da ideia de fragmentação trabalhada no texto e identificar como esta fragmentação se expressa no livro didático de Geografia utilizado por elas. Finalizando o diálogo sobre o texto, as professoras foram orientadas a destacar no livro didático que utilizam em suas aulas de Geografia, um conteúdo e as estratégias didáticas para ensinar este conteúdo. A seguir, verificaram a relação do conteúdo presente no livro didático com o espaço concreto dos estudantes, para identificar elementos que evidenciam uma fragmentação no tratamento dado à realidade (Figura 5).

Figura 5: Problematização de conteúdo do livro didático de Geografia.

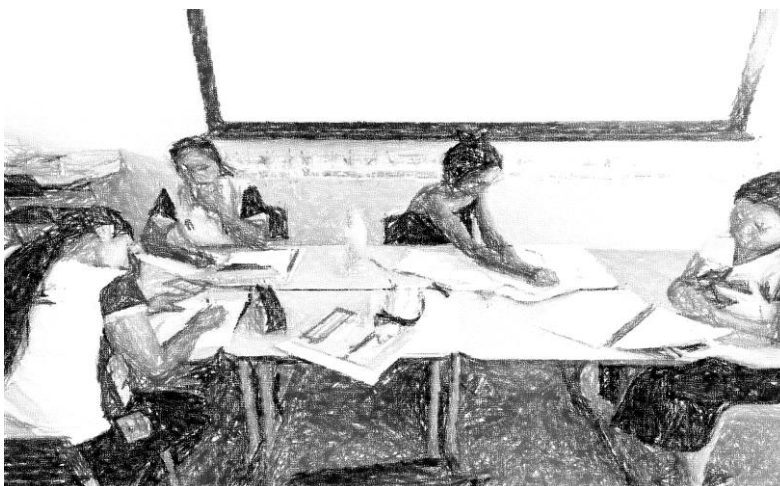


Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Para finalizar a oficina formativa 03, foi pedido que as professoras revissem o plano de aula elaborado por elas na oficina formativa 01, e tomando por base os fundamentos da pedagogia histórico-crítica para o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental I, adequassem o referido plano, a partir do que elas aprenderam sobre a pedagogia histórico-crítica.

Por fim, a oficina formativa 04 foi o momento de retorno à prática inicial, em que as professoras elaboraram uma proposta de plano de aula fundamentada na pedagogia histórico-crítica (Figura 6), para as turmas dos Anos Iniciais. No segundo momento, houve a socialização e contribuições dos colegas sobre a importância de formações voltadas para o ensino de Geografia para que pudessem melhorar a sua prática em sala de aula e conseqüentemente contribuir na formação dos estudantes.

Figura 6: Desafios do retorno à prática social para ensinar Geografia.



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

SÍNTESE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA COM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÃO DE PROFESSORAS NA INSTRUMENTALIZAÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO

Ao falar sobre o ensino, mais especificamente sobre o ensino de Geografia, faz-se necessário investigar sobre como essa disciplina presente no currículo escolar vem sendo tratada. Assim, é fundamental abordar a importância do papel do professor. Será que ele domina todos os conteúdos? Como consegue lidar com a enxurrada de informações todos os dias que a mídia lança sobre nós? Será o professor o único que detém o saber em sala de aula? Tais questionamentos levam a

pensar na importância do papel do professor que juntamente com o aluno, tem responsabilidades em sala de aula e juntos, devem tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais ampliado, descobrindo a importância dos conteúdos estudados não apenas para a avaliação, mas ir além, percebendo as implicações e contradições desses conteúdos na vida em sociedade, direcionando um saber sistematizado. Nessa perspectiva, Gasparin (2020, p.02) sinaliza que:

[...] o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade.

Nesse sentido, o fazer pedagógico não pode acontecer de forma separada, os conteúdos não podem ser ensinados como se fossem algo distante da realidade dos estudantes. Faz-se necessário trabalhar de forma contextualizada, atrelando conteúdos didáticos com a realidade concreta destes, para que compreendam que os mesmos são produzidos através das relações sociais construídas pelo homem na relação com o meio, permitindo assim compreender o todo.

A superação do modelo fragmentário de ensino produz conhecimento. E como nos mostra a pedagogia histórico-crítica escolhida como fundamento para esta pesquisa, quando se produz conhecimento buscando romper a alienação na qual a nossa sociedade está inserida, estamos buscando forças para o enfrentamento da sociedade burguesa que busca direcionar o ensino para atender aos seus interesses capitalistas, com propostas voltadas para a pedagogia do aprender a aprender, por exemplo.

A escola, espaço onde esses conhecimentos são transmitidos, vem sendo cada vez mais desestruturada em seu currículo, para que a socialização do conhecimento sistematizado não aconteça. Para tanto, a burguesia intensifica a fragmentação do sistema educacional, criando teorias educacionais, bases de ensino, competências e habilidades como forma de legitimar o controle ao acesso ao conhecimento e como consequência, moldam os sujeitos para que não compreendam a realidade e não consigam avançar na aprendizagem.

Pensando na transformação dessa realidade, foram realizadas oficinas formativas com as professoras. A oficina 01 teve início com a problematização da prática pedagógica das professoras. Então durante o primeiro momento, ao questionar sobre a Geografia ensinada para os alunos, pode-se perceber a maneira como conduziram as suas aulas a partir das suas falas e escritas, ficando claro o uso do livro didático tanto para dar segmento as aulas (seguindo a ordem de capítulos proposta pelo livro), quanto para uso de atividades. A colaboradora Íris descreve a Geografia que ensina como:

[...] aquela que proporciona aproximar a sua realidade, visando o meio que estamos inseridos através da localização, o que cada um faz dentro do seu espaço-tempo, como o que cada um faz ao longo do dia, os problemas ambientais enfrentados na sua comunidade, os meios de transporte usados no seu dia a dia e as diferentes formas e maneiras de se comunicar (Colaboradora Íris, dezembro de 2022).

Podemos perceber pela fala da professora, que ela se preocupa em trabalhar com o espaço de vivência do aluno, inserindo elementos que fazem parte da sua realidade em suas aulas. Mas é necessário que, ao trabalhar a partir da localização, o professor tenha cuidado para não pautar na memorização e decoração de determinados termos e locais. É preciso estabelecer conteúdos e conceitos que pautam na produção do conhecimento e que vão ao encontro da transformação social, a partir da orientação e da aprendizagem desses conteúdos pelos estudantes.

Ao selecionar os conteúdos e determinar a metodologia de ensino, o professor inicia a prática social, dimensionando as possibilidades e identificando as necessidades dos estudantes, tendo como objetivo um ensino geográfico consciente, uma vez que ao compreender que fazemos parte de uma sociedade dividida em classes, a educação escolar e o ensino de geografia devem estar a favor da classe trabalhadora, visando a emancipação dos sujeitos e a formação crítica dos mesmos.

Assim, considerando o modelo fragmentário que estrutura o ensino de Geografia na escola pública e suas repercussões no trabalho educativo dos professores, questiona-se se esse modelo tem fundamentado o conteúdo e método acionados por professores do Ensino Fundamental, principalmente no que se refere aos processos de alfabetização geográfica nas aulas.

A colaboradora Lua descreve a geografia que ensina aos seus alunos a partir da listagem de conteúdo do livro didático, conforme explicitado abaixo:

[...] Paisagem natural e modificada, divisão política do Brasil, relevo, a economia do país, tipos de trabalho (agricultura, pecuária e extrativismo), localização do território brasileiro, hidrografia, a população e o trabalho, o sistema solar, os povos indígenas, a origem da cidade (onde está inserido o aluno), bairros, povoados, clima, relevo, entre outros (Colaboradora Lua, dezembro de 2022).

É notório que a escolha dos conteúdos listados por Lua são essenciais para aprender e compreender a Geografia, mas é fundamental que o professor vá além do que está posto e faça a contextualização com o vivido e mostre aos estudantes, por exemplo, que existem motivos que levam a transformação da paisagem e que a retirada dessa vegetação nativa para construção de casas e condomínios, por exemplo, contribui para o aumento do desmatamento, extinção de animais, assim como para a segregação socioespacial. O que me proponho a dizer, é que devemos ir além do conteúdo trazido no livro, não apenas descrevendo o que está em cada capítulo, mas fazendo contextualizações, pois assim como existem interesses ideológicos neoliberais nas reformas educacionais, também existem nas escolhas e formulações dos livros didáticos. Para Couto (2017, p.196-197),

A descrição da realidade pelo método descritivo, normalmente utilizado pelos Livros Didáticos, não é a opção que leva o aluno à compreensão crítica do mundo e de sua posição nele. Porque descrever não é explicar, embora faça parte da construção do conhecimento. [...] Cabe à Geografia descrever o mundo para explicá-lo. Para isso, a descrição deve ser combinada com a explicação, precedida e acompanhada da pergunta que a orienta; ou seja, primeira pergunta e problematiza e depois descreve; o problema a ser pensado e respondido conduz a descrição. É muito importante a contextualização no tempo e no espaço dos fenômenos geográficos, pois as noções críticas de Geografia atualmente concebem que seu papel é justamente compreender que a sociedade é simultaneamente tempo e espaço, a tradução da história em Geografia e vice-versa [...].

A Geografia que vai permitir ao aluno fazer a leitura de mundo, pode não ser a que está no livro didático, mas a mediação e explicação do professor pode fazer com que os alunos consigam formular questões e tecer críticas, estimulando a formação do conhecimento geográfico a partir da relação do conteúdo com problemas concretos

das vivências desses alunos. Sobre a relação dos conteúdos com as vivências dos estudantes, a colaboradora Estrela ressalta:

Os conteúdos são essenciais para que eles possam se perceber no espaço e entender o espaço que vivemos e como podemos nos localizar. Ensino a geografia que busca oferecer conhecimentos para que meus alunos se tornem sujeitos críticos e reflexivos, ajudando os educandos a desenvolver consciência enquanto os seus deveres de cidadão (Colaboradora Estrela, Dezembro de 2022).

Tendo em vista a fala da colaboradora Estrela voltada para percepção do estudante no espaço para que se tornem sujeitos críticos, é importante que no trabalho pedagógico do professor sejam abordados conteúdos que dialoguem e problematizem os conhecimentos a fim de ampliá-los, percebendo e reconhecendo as contradições existentes, seja no livro didático ou no seu espaço vivido. E, ao se perceber enquanto integrante desse espaço, que é permeado de contradições, professores e estudantes estarão construindo conhecimento a partir dos questionamentos e reflexões acerca das vivências e dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A colaboradora Sol enfatiza a importância que os conteúdos propostos no currículo dialoguem com as vivências das crianças. A mesma continua:

A geografia que eu ensino é aquela que inclui a tecnologia em sala de aula, explorando e possibilitando que os estudantes peguem, toquem, vejam e falem que “está fazendo sentido”. É abrir o aplicativo *Google Maps* e pesquisar a localização da escola, pesquisar os bairros onde as crianças residem para que assim, o conteúdo seja assimilado com sentido. Ensinar Geografia é sobretudo explorar a nossa movimentação sobre as ruas, bairros e cidades. Estamos em constante movimento e ao refletir sobre os conteúdos da geografia, estamos refletindo sobre como viver melhor respeitando os espaços, lugares e paisagens. (Colaboradora Sol, Dezembro de 2022).

Para além de explorar os espaços, lugares e paisagens como a colaboradora Sol descreveu, é essencial que a Geografia ensinada assegure ao estudante a transformação da visão da geografia enquanto disciplina descritiva e possibilite a formação do pensamento crítico a partir do fazer pedagógico, promovendo a leitura da realidade a partir da aproximação dos estudantes com o conhecimento geográfico sistematizado.

Na continuidade, a oficina 2 teve como objetivo a elaboração e problematização da atividade elaborada pelas professoras, para que percebessem a importância da escolha do conteúdo de Geografia a ser trabalhado em sala de aula, assim como a metodologia utilizada no fazer pedagógico. Ao questionar sobre a importância de problematizar o conteúdo geográfico a ser estudado, Estrela ressalta:

O professor precisa problematizar para que seu aluno possa expor seus conhecimentos prévios para que a partir dessas abordagens, ele possa introduzir os conteúdos voltados a realidade da sua turma para poder formar sujeitos autônomos, críticos e reflexivos. (Colaboradora Estrela, Dezembro de 2022).

A problematização é o momento de levantar questões e posicionamentos sobre o conteúdo a ser estudado, investigando e interrogando a sua aplicabilidade, percebendo os problemas e contradições presentes no conteúdo a ser trabalhado ou na sua realidade. Ao falar sobre a problematização, Iris menciona:

A problematização aproxima o aluno ao seu contexto social em termos de suas implicações espaciais, de suas características geográficas, o que permite a seleção de conteúdos e conceitos a serem ensinados. O conhecimento geográfico deve questionar as práticas e a consciência espacial dos alunos. Essas práticas e saberes espaciais que lhes são correspondentes conformam a reprodução geográfica das sociedades. Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, a região, o lugar, a rede, a escala a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida concreta das pessoas nos dias atuais, ou seja, pensar a geografia que existe no meio social com o qual o aluno toma contato (Colaboradora Íris, Dezembro de 2022).

Percebe-se na fala de Íris, que a problematização vai nortear o trabalho pedagógico do professor. Ao fazer questionamentos, o estudante perceberá que existem questões que o conteúdo ou a proposta curricular não abarcam, fazendo com que professores e alunos busquem juntos as respostas, relacionando a prática social com os questionamentos para que orientem tanto a prática pedagógica do professor, quanto a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Gasparin (2016, p.34) enfatiza que:

Tanto o conteúdo quanto a prática social tomam novas feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento que começa a análise da prática

e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem vai acontecer de forma sistematizada, elaborando questionamentos sobre os conteúdos, como forma de desafiar os estudantes e comparar a prática social com o conteúdo escolar, de forma a despertar a sua curiosidade e conseqüentemente, produzir conhecimento. Entretanto, é fundamental que os conteúdos escolares sejam definidos levando em consideração a compreensão por esses alunos da realidade social em suas diferentes faces.

Assim, faz-se necessário que os conteúdos presentes no livro didático utilizado pelo professor, sejam problematizados e ensinados com o intuito de transformar a visão de mundo dos estudantes, construindo conhecimento de forma articulada em diferentes dimensões. No entanto, como ressalta Silva (2014, p.4) “a geografia equivoca-se quando tenta ler e entender o mundo em um somatório de partes para legitimar-se enquanto ciência e reforçar a sua empiria”. Assim, o ensino de Geografia não deve acontecer de forma fragmentada e isolada, pois ao ensinar de forma separada e descontextualizada, o conhecimento geográfico não acontece e o estudante não irá apreender as relações e contradições existentes.

Além disso, o ensino de forma fragmentada traz conseqüências para o desenvolvimento e formação dos estudantes, uma vez que ao “dividir” a geografia em diferentes partes, a aprendizagem fica limitada, impedindo a apreensão e construção do conhecimento. Ao questionar sobre as conseqüências do ensino de forma fragmentada, a colaboradora Lua pontua:

Os conteúdos são divididos de uma forma bastante resumida, desta forma o aluno por si só acaba se acomodando e se tornando um ser passivo, e com isso não desenvolve a sua aprendizagem deixando de se tornar um ser crítico e ativo na sociedade inserida. É aí que entra o professor com papel fundamental no aprendizado do aluno, para juntos buscar e enriquecer esses conteúdos, adaptando os mesmos de maneira que venha abranger a realidade que o aluno está inserido (Colaboradora Lua, Dezembro de 2022).

Para além de abranger a realidade do estudante, o ensino deve abarcar a totalidade de forma sistematizada, traçando uma sequência para que os estudantes consigam fazer a correlação entre os conteúdos estudados e perceber com clareza a importância de aprender Geografia, tanto para assimilar os conteúdos escolares, quanto para compreender os conflitos e dinâmicas espaciais existentes. Ainda sobre o ensino de forma fragmentada, a colaboradora Sol ressalta:

O ensino fragmentado só prejudica a aprendizagem. Para que os conteúdos postos façam sentido para os alunos, é preciso conexão, interdisciplinaridade, para que os alunos percebam a dinâmica da vida em sociedade, na natureza e do capitalismo, como um ciclo, como um todo, onde cada ação humana interfere na paisagem e nos ciclos naturais (Colaboradora Sol, Dezembro de 2023).

Como o livro didático é um dos materiais mais utilizados pelos professores e estudantes em sala de aula, é importante que ao ensinar os conteúdos, o professor contextualize e mostre a realidade concreta em sala de aula, para que os estudantes consigam perceber a relação e dependência existentes entre elementos geográficos. Ao perguntar sobre como ensinar Geografia tendo o livro didático como material de apoio e não deixar a fragmentação acontecer, a colaboradora Estrela ressalta que:

Abordando o conteúdo de forma integrada e interdisciplinar, trazendo as vivências dos alunos para a sala de aula, para que essa troca de conhecimentos possibilite avanços, questionamentos e interesses em abranger os conteúdos, não se limitando apenas no que o livro didático traz. (Colaboradora Estrela, Dezembro de 2022).

A colaboradora Lua complementa:

O uso do livro didático na prática escolar é de fundamental importância para a construção de novos conhecimentos e complementação da aprendizagem do aluno, por mais que esses conteúdos venham fragmentados, cabe ao professor adaptar os conteúdos de acordo a realidade do meio que o aluno está inserido. (Colaboradora Lua, Dezembro de 2022).

Percebemos nas falas das professoras a importância do livro didático, assim como do papel do professor em ensinar de forma que os estudantes percebam e compreendam as movimentações existentes no local qual está inserido. Os conteúdos

presentes no livro didático nortearão a metodologia utilizada pelo professor, e se este nas suas aulas de Geografia apenas descreve o que está no livro, não aprofundando a temática ou questionando os estudantes sobre o assunto abordado, estará apenas reproduzindo conteúdo, não construindo conceitos nem articulando o pensamento de modo a refletir sobre o espaço geográfico e suas contradições.

Ao propor que as professoras colaboradoras identificassem um conteúdo no livro didático utilizado por elas em sala de aula para problematizar, observando como o conteúdo era trabalhado no livro didático, a colaboradora Iris, que identificou o conteúdo: Diferentes lugares, diferentes modos de vida, salientou:

O conteúdo do livro é trabalhado de forma fragmentada, além de não aproximar da realidade do aluno, mostrando o conteúdo de forma resumida, assim como as atividades propostas, que se distanciam do espaço vivido deles. (Colaboradora Iris, Dezembro de 2022).

Ao questionar sobre os elementos que evidenciam essa fragmentação no tratamento dado a realidade, a colaboradora Sol lista alguns elementos identificados por ela:

Os conceitos são colocados de forma simplificada; as imagens são de uma realidade distante do aluno; faltam problematizações e espaços para que as crianças se posicionem e exponham suas vivências e conhecimentos prévios (Colaboradora Sol, Dezembro de 2022).

Percebemos durante o diálogo com as professoras, o quanto os conteúdos postos de forma isolada comprometem o ensino, o aprendizado e dificultam a assimilação e apreensão por parte dos estudantes. Sabemos que existe uma lógica para que os conteúdos do livro didático estejam organizados dessa maneira, invisibilizando os sujeitos do aprendizado e paralisando o pensamento e a formação de consciência.

A potencialidade do livro enquanto material de apoio é inegável, mas é preciso pensar a Geografia como instrumento de libertação no sentido de conseguir fazer a leitura do mundo a partir do saber geográfico. Para tanto, é necessário que o professor apesar das suas limitações, busque ensinar de forma que direcione o estudante para a compreensão da realidade a partir da ampliação do seu saber.

Quando o ensino de Geografia acontece de forma articulada, possibilitando aos estudantes a formação e posicionamento crítico através do pensamento dialético, o

mesmo consegue se apropriar desse conhecimento, fazer uma leitura de mundo e relacionar o saber geográfico, aproximando a teoria do seu espaço concreto.

SUGESTÕES DE PLANOS DE AULA REFERENCIADOS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO SUBSÍDIOS AO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL -
MPIES**

Plano de aula de Geografia para Anos Iniciais com abordagem na PHC

Objeto do conhecimento:

Diferentes lugares, diferentes modos de vida

Questionamentos norteadores:

- Todas as pessoas se relacionam com a natureza da mesma forma?
- Como as atividades humanas se desenvolvem em regiões geladas e em regiões muito quentes e secas?
- Você já esteve em um lugar bastante frio, ou bastante quente e seco? O que achou?

Objetivo:

Identificar os diferentes modos de vida das pessoas nos diferentes lugares, identificando as principais características de cada lugar.

Prática Social Inicial/Problematização:

Iniciar a aula com exposição de imagens de diferentes lugares do planeta, para que os estudantes percebam a diversidade de lugares e de modos de vida existentes em cada um deles.

Imagem 1- Deserto do Saara



Disponível em: <https://alphacwb.com.br/5-curiosidades-sobre-o-deserto-do-saara/>

Imagem 2- Tribo Indígena na Amazônia.



Disponível em: <https://www.survivalbrasil.org/ultimas-noticias/12443>

Imagem 3- Região polar



Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/clima-polar.htm>

Solicitar aos estudantes para que observem as imagens e digam o que estão vendo. Neste exercício, irão sendo conduzidos a descrever as paisagens desses diferentes lugares e identificar diferentes modos de vida.

Depois serão orientados a comparar as imagens referentes aos lugares, identificando o modo como as pessoas vivem em cada um deles e o que os levam a viver dessa maneira e não de outra.

Em seguida, trazer a discussão para o espaço de vivência dos estudantes, para que percebam a diferença entre o modo de vida do local onde moram e dos locais apresentados nas imagens. Logo após, é importante ir construindo com os estudantes a ideia que cada lugar tem as suas características e especificidades.

Em seguida, levantar as questões:

- É possível que todas as pessoas do nosso país tenham os mesmos modos de vida, por exemplo, semelhante às pessoas da nossa cidade? por que?
- Seria viável para nós, aqui na nossa cidade, viver em um ambiente com temperaturas muito baixas, como locais semelhantes à imagem da Região Polar? Ou então, viver em regiões muito quentes e secas, como o deserto do Saara, apresentado na imagem?

Instrumentalização:

Apresentar o conteúdo através da aula expositiva-dialogada, usando texto do livro didático como material de apoio para trabalhar o conteúdo.

Em seguida fazer a leitura do texto “O local que vivemos”.

“Algumas pessoas vivem na cidade, outras no campo. Tanto na paisagem da cidade como na paisagem do campo, é possível observar elementos que foram construídos pelas pessoas. O local onde vivemos está diretamente ligado ao modo como vivemos. Exemplos: as atividades que realizamos, o tipo de alimentos que consumimos, a forma como falamos (falamos a mesma língua em todo o país, mas cada região tem o seu próprio sotaque), a forma como nos vestimos, entre outros. Cada lugar tem seus próprios hábitos e sua própria cultura.” (Texto disponível em: <https://educacao.massaranduba.org/wp-content/uploads/2020/08/TODAS-1.pdf>)

Após a leitura, fazer os seguintes questionamentos:

- Por que os lugares são diferentes?
- Quais as diferenças e semelhanças que podemos notar entre o campo e a cidade?

Em seguida, mostrar o mapa e/ou globo terrestre para a leitura e localização dos diferentes lugares apresentados nas imagens.

Catarse/Prática Social Final:

Solicitar que os estudantes pesquisem sobre diferentes modos de vida e construam um álbum, destacando imagens e informações da área pesquisada.



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL -
MPIES**

Plano de aula de Geografia para Anos Iniciais com abordagem na PHC

Objeto do conhecimento:

Paisagem

Questionamentos norteadores:

- Quando você se desloca da sua casa para a escola, que tipo de paisagem observa?
- Você se sente integrante dessa paisagem?
- Quais os elementos da paisagem, presentes no seu bairro mais lhe chama atenção.
- Montar um quadro com os elementos, destacando os que podem ser considerados naturais e culturais.

Objetivo:

Conduzir o estudante à compreensão do conceito de paisagem, por meio da identificação dos elementos que a compõem, os levando a perceber as transformações ocorridas com o passar do tempo.

Prática Social Inicial/Problematização:

Exposição de imagens do Livro “Valente, Um Oásis no sertão” para que os estudantes percebam a diferença existente entre as paisagens do mesmo lugar, em tempo histórico diferentes, conforme segue:

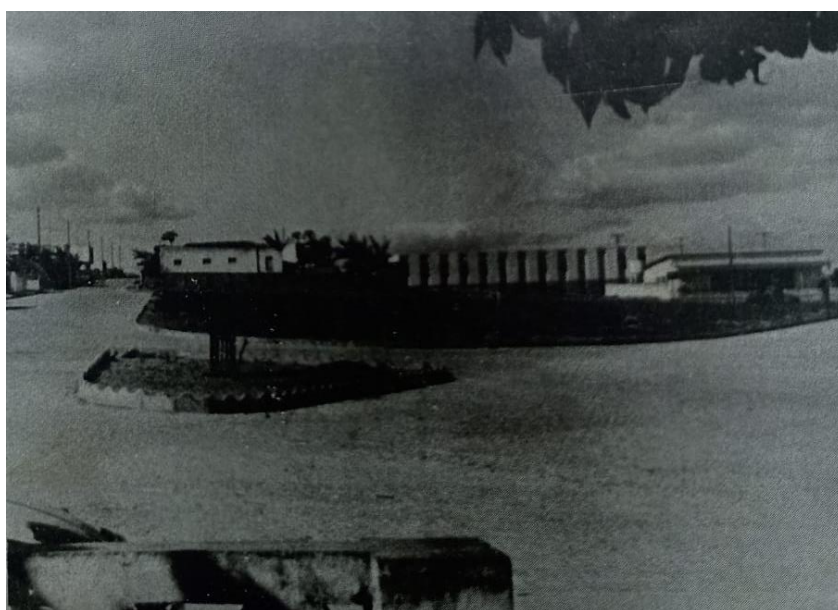
Imagem 1: Vista parcial da praça do Forródroso - Década de 1960



Imagem 2: Escavação para construção do Açude de Valente - 1931



Imagem 3 - Hospital Municipal e posto de saúde- Década de 1960



Fonte das imagens: Galvão, Alamiro. Valente, um oásis no sertão. Salvador: Março, 2002 - 82 p.

Após mostrar as fotos e contextualizar com o conteúdo, mostrar fotos recentes desses locais, para que os estudantes percebam as transformações que aconteceram com o passar do tempo, identificando os elementos culturais e naturais, os que foram retirados e os que permaneceram.

Imagem 4: Vista Parcial do Forródro - 2021



Fonte: <https://www.facebook.com/ValenteBahia/photos/a.2809332159144636/4262450553832782/?type=3> Foto de @juniorimix

Figura 05: Vista parcial do Açude de Valente - 2017



Fonte:

https://www.facebook.com/ValenteBahia/photos/a.677864815624725/1525484960862702/?type=3&locale=pt_BR

Imagem 6 - Hospital Municipal - 2020



Fonte: <https://www.facebook.com/ValenteBahia/posts/3487954567949055/>

Em seguida, levantar os seguintes questionamentos:

- O que vocês observam nas imagens do Forródrômio de 1960 e de 2021?
- Listar em duas colunas as informações referentes à paisagem do Forródrômio em 1960 e 2021.
- Observando as imagens, o que é possível verificar que mudou e o que permaneceu?
- Porque houve mudanças nas paisagens do Forródrômio?
- Quais impactos foram causados ao meio ambiente quando a vegetação natural foi retirada para dar lugar a novas construções por causa do crescimento da cidade?

Instrumentalização:

Apresentar o conteúdo através da aula expositiva-dialogada, contextualizando as imagens levadas com os conhecimentos dos estudantes para que consigam diferenciar paisagens, identificando seus elementos, as mudanças ocorridas e os motivos de tais mudanças.

Em seguida, apresentar o vídeo Paisagem Natural e paisagem Cultural, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xBnVwmB3aq4>

Com base no vídeo, apresentar algumas questões aos estudantes, a saber:

- a) O que diferencia uma paisagem onde há mais elementos da natureza de uma paisagem onde já ocorreram várias transformações humanas, a exemplo de uma cidade?
- b) Quais elementos fazem parte de uma paisagem mais marcada pela natureza? e de uma paisagem onde os elementos culturais prevalecem?
- c) Como as paisagens são modificadas?

Catarse/Prática Social Final:

Apresentar o trecho do hino de Valente:

“Ó formosa Valente,
terra de grande alegria,
foste aldeia, e hoje és cidade,
de tradição e soberania”

Em seguida, dialogar sobre o trecho do Hino, contextualizando com as imagens utilizadas na aula, para que os estudantes destaquem as mudanças e permanências, escrevendo um poema para ilustrar essas mudanças.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL -
MPIES**

Plano de aula de Geografia para Anos Iniciais com abordagem na PHC

Objeto do conhecimento:

Vegetação

Questionamentos norteadores:

O que é vegetação?

- A destruição da vegetação traz algum problema para a população?
- O que pode ser feito para preservar as vegetações nativas?
- Qual o tipo de vegetação predominante em nossa região?

Objetivo:

O aluno deverá conhecer a diversidade e características de formações vegetais do nosso país, percebendo as relações e influências do clima da região.

Prática Social Inicial/Problematização:

Exibir o vídeo “Geografia: Vegetação Brasileira” para que os alunos conheçam a diversidade de vegetação e características de cada uma. Vídeo disponível em: <https://youtu.be/lkkkPdJkNmM>

Em seguida, mostrar o mapa com os tipos de clima, para que percebam a relação entre clima e vegetação.

Imagem 2- Tipos de climas



Fonte: Disponível em: <http://educacao.globo.com/geografia/assunto/geografia-fisica/dinamica-climatica-e-vegetacao-no-brasil.html>

Após dialogar sobre o vídeo e o mapa, solicitar que os estudantes se destaquem de forma oral, as características percebidas em cada tipo de vegetação.

Em seguida, levantar as questões:

- Na nossa região chove com a mesma constância que na região amazônica?
- Porque quando demora a chover na nossa cidade e região, a vegetação fica com aspecto seco? A vegetação morre?
- A vegetação em nossa região permanece da mesma forma durante todo o ano? Como ela se comporta? Quais as características da vegetação em nossa região?

Instrumentalização:

Apresentar o conteúdo através da aula expositiva-dialogada, fazendo uso de slides, para que os estudantes conheçam os tipos de vegetação.

Em seguida, trabalhar com o bioma caatinga, abordando as suas características, fauna, flora, assim como a devastação e degradação desse bioma.

Catarse/Prática Social Final:

Dividir a sala em grupos para que pesquisem sobre a caatinga e sua diversidade de fauna e flora, abordando também o modo de viver das pessoas nesse bioma, para produzir uma cartilha com informações e ilustrações.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL -
MPIES**

Plano de aula de Geografia para Anos Iniciais com abordagem na PHC

Objeto do conhecimento:

População e trabalho

Questionamentos norteadores:

- Todas as pessoas têm as mesmas oportunidades?
- Qual a importância do trabalho para a vida das pessoas?
- Qual a diferença e características do trabalho no campo para o trabalho na cidade?
- Quais as relações existentes entre o campo e a cidade?
- Quais os impactos das atividades humanas na natureza?

Objetivo:

Conhecer os diferentes setores econômicos e a interrelação existente entre eles.

Prática Social Inicial/Problematização:

Utilizar o livro didático ou apostila para introduzir o conteúdo sobre a população e as atividades econômicas desenvolvidas, enfatizando a necessidade que a sociedade tem de consumir produtos desses três setores.

Em seguida, mostrar imagens de cada setor para que os estudantes consigam perceber a diferença de um para outro.

Imagem 1- Setor primário



Fonte: Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/setor-primario.htm>

Imagem 2- Setor Secundário:



Fonte: Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/economia/setor-secundario.htm>

Imagem 3- Setor Terciário



Fonte: Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/economia/setor-terciario.htm>

Após conhecer as características de cada setor da economia, mostrar as notícias referentes aos setores da economia para que consigam diferenciar e entender a que se deve o crescimento ou a redução da produção.

Imagem 4- Notícia

Indústria gerou 407,7 mil empregos e abriu 22,3 mil empresas em 2021, mostra IBGE

Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/tudo-sobre/industria/>

Imagem 5- Notícia

Com pandemia, 76% do setor industrial reduziram produção

Entre os empresários, 45% reclamaram de inadimplência dos clientes

Fonte: Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/com-pandemia-76-do-setor-industrial-reduziu-producao>

Imagem 6- Notícia

Setor de serviços cresce 8,3% em 2022 e recupera o maior patamar da história

Segmento responsável por 70% da economia nacional atingiu o recorde histórico ao avançar 3,1% em dezembro, mostra IBGE

Fonte: Disponível em: <https://noticias.r7.com/economia/setor-de-servicos-cresce-83-em-2022-e-recupera-o-maior-patamar-da-historia-10022023>

Após o diálogo sobre as notícias, levantar as questões:

- Quais as atividades econômicas do nosso município?
- Dentre estas atividades, prevalecem as quais? Elas se inserem em qual setor da economia?
- Sua família utiliza vários produtos. Liste quatro desses produtos que você considera importante e destaque qual setor da economia pertence.
- Um setor da economia está relacionado a outro. Dê exemplo de como acontece essa interrelação.

Instrumentalização:

Apresentar o conteúdo através da aula expositiva-dialogada, usando o livro didático como material de apoio para trabalhar o conteúdo sobre os setores da economia.

Catarse/Prática Social Final:

Dividir a turma em grupos para que façam uma visita a um supermercado em sua cidade, identifiquem e listem a qual setor da economia pertence os produtos listados.

Para finalizar, cada grupo deverá apresentar para a turma o levantamento feito no supermercado.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL - MPIES**

Plano de aula de Geografia para Anos Iniciais com abordagem na PHC

Objeto do conhecimento:

Problemas ambientais

Questionamentos norteadores:

- O que são problemas ambientais?
- Quais são os problemas ambientais existentes na sua cidade?.
- Como as atividades humanas contribuem para o aumento dos problemas ambientais?

Objetivo:

Identificar os problemas ambientais locais, assim como as suas consequências para a população e o meio ambiente.

Prática Social Inicial/Problematização:

Iniciar a aula com a letra da música Lixo no lixo, do grupo Falamansa

Lixo no Lixo

Falamansa

Se no dia em que o mar enlouquecer

O dia em que o sol se esconder

O dia em que a chuva não conter

O choro que caí, pra te dizer

Que acabou o mundo e não sobrou mais nada

Sujou a sua terra
Poluiu a água
E não há uma chance de sobreviver

Se no dia em que o solo empobrecer
O céu deixar de azul ser
O dia em que a lua vir nascer
Tarde demais pra te dizer
Que ainda resta um sonho, uma esperança
Atrás de um sorriso de qualquer criança
Só há uma chance de sobreviver

E você
Salvou o mundo?
Ou se acabou com ele
O teu chão era imundo
Você soube cuidar dele?
Jogando lixo no lixo, no lixo, no lixo
Jogando lixo no lixo, no lixo, no lixo
Fonte: <https://www.letras.mus.br/falamansa/1810258/>

A partir da letra da música, orientar os estudantes a identificar os tipos de problemas ambientais que existem no lugar onde vivem.

Após a identificação dos problemas ambientais, levantar os seguintes questionamentos:

- É possível viver sem causar tantos danos ao meio ambiente?
- De que forma os problemas ambientais prejudicam a vida das pessoas?
- Por que os problemas ambientais crescem desordenadamente? Quais os principais responsáveis por estes problemas?
- O modo como a sociedade lida com o lixo, gera um grave problema ambiental. O que podemos fazer enquanto população para diminuir a quantidade de lixo produzido? E os governos e empresas, o que deve fazer?

Instrumentalização:

Apresentar o conteúdo através da aula expositiva-dialogada, mostrando imagens de diferentes problemas ambientais, como nas imagens abaixo:



Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/problemas-ambientais-brasileiros.htm>



Disponível em: <https://www.brasilcoleta.com.br/problemas-ambientais-quais-sao-eles/>



Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2019-03/brasil-e-o-4o-pais-que-mais-produz-lixo-no-mundo-diz-wwf>

Após a análise das imagens e da letra da música, dialogar com os estudantes sobre as consequências dos problemas ambientais, compreendendo os sujeitos causadores desses problemas e destacando as diferentes formas de diminuir o seu impacto.

Catarse/Prática Social Final:

Dividir a turma em pequenos grupos, para que criem estratégias para sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da preservação do meio ambiente e de diminuir os problemas ambientais, podendo ser usados cartazes, cartilhas, desenhos, entre outros.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL - MPIES**

Plano de aula de Geografia para Anos Iniciais com abordagem na PHC

Objeto do conhecimento:

Urbanização: Campo e cidade

Questionamentos norteadores:

- Como surgiram as cidades?
- A urbanização acontece apenas nas cidades?
- O que torna um lugar urbano ou rural?

Objetivo:

Conhecer o processo de urbanização no Brasil e a contribuição da industrialização para o crescimento das cidades.

Prática Social Inicial/Problematização:

Utilizar o livro didático para introduzir o conteúdo sobre a importância da industrialização para o surgimento e crescimento das cidades, enfatizando as consequências da migração de populações do campo para as cidades, nesse processo, uma vez que a mecanização do campo “expulsou” os trabalhadores do campo, os empurrando para os centros urbanos, em muitos casos, para viverem em condições ruins.

Em seguida, ouvir a música Civilização da Banda Sela Rasgada.

Fui visitar meu sertão que nasci e fui criado
Achei tudo diferente daqueles anos passado
Hoje choro e lamento, botei a culpa no tempo
Por ter sido encarregado

Chegando em casa encontrei uma civilização
Em uma mesa bonita tinha uma televisão
De tanta saudade choro
No lugar do oratório que mãe fazia oração

Não achei o lampeão que pai a noite acendia
A lata de querosene enferrujada e vazia
É de cortar coração desprezar um lampeão
Por causa da energia

O pote de água fria trocaram por geladeira
Não tem aquele gostinho da aguinha da biqueira
Água é trazida de carro
Sumiu o pote de barro feito por mão da loceira

Não achei mais a chaleira que mãe fazia o café
E nem o chifre do boi que pai botava o rapé
Hoje tudo está mudado
O jovem civilizado, se ver não sabe o que é

E não se vê mais o trupé dos burro nos tabuleiro
Nem o chiado do reio pra os burros andar ligeiro
Essa é a pura verdade
Hoje só resta saudade no coração do vaqueiro

Essa é a pura verdade
Hoje só resta saudade no coração do vaqueiro

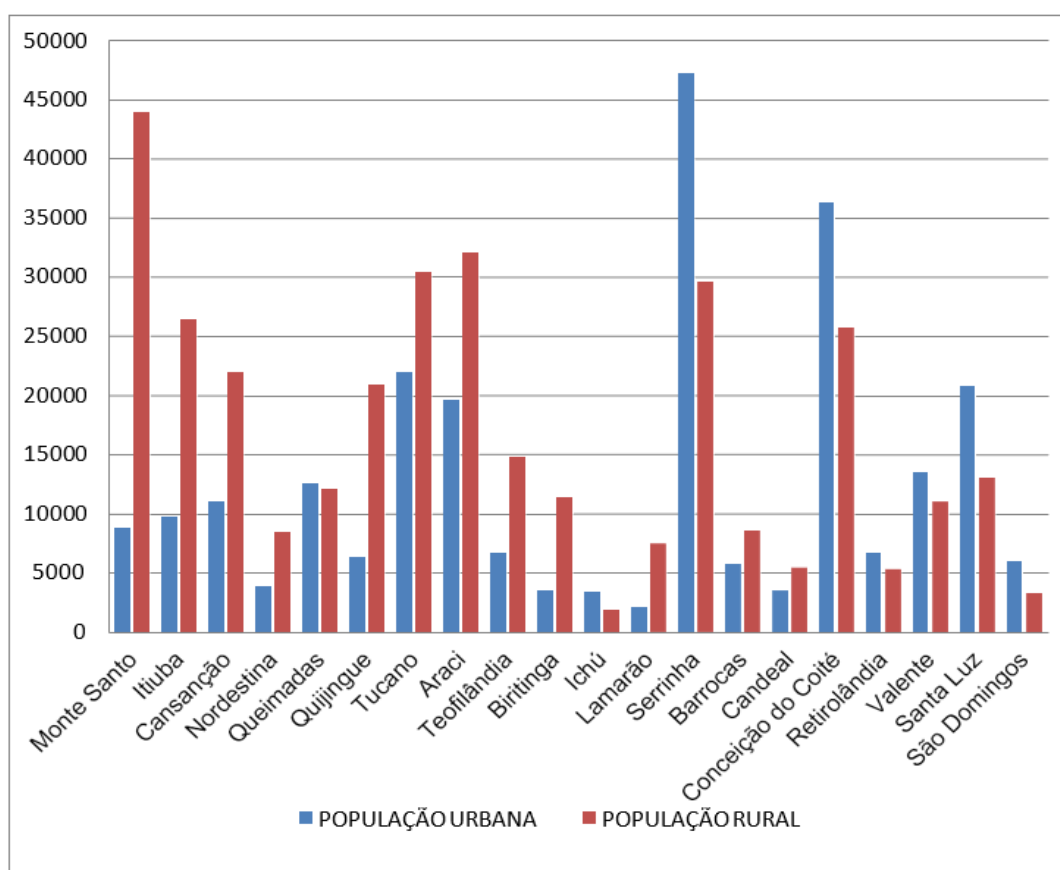
Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/forrozao-sela-rasgada/1767640/>

Após ouvir a música e fazer a sua leitura, contextualizar os trechos com a realidade local, em que muitas pessoas deixam o campo em busca de oportunidades na cidade.

Instrumentalização:

Apresentar o conteúdo através da aula expositiva-dialogada, mostrando o gráfico sobre a população urbana e rural das cidades do Território do Sisal.

População Urbana e Rural dos Municípios do Território do Sisal - Censo IBGE 2010



Fonte: IBGE, 2010. Elaboração da autora.

Ao realizar a leitura do gráfico, levantar os seguintes questionamentos:

- O que a leitura do gráfico nos mostra?
- Todos os municípios têm a mesma quantidade de população urbana e rural?

- Quais municípios se destacam na prevalência de população rural e de população urbana? Elabore um quadro demonstrando isto?
- Tomando como exemplo um município do Território do Sisal, destaque quais fatores levaram ao crescimento da cidade.
- À medida que o processo da urbanização vai se dando, quais consequências para a população da cidade e do campo e para o meio ambiente?

Catarse/Prática Social Final:

Solicitar uma pesquisa sobre a urbanização no campo e na cidade, citando pontos positivos e negativos desse processo.

4.4 VERSÃO EBOOK DO CADERNO DIDÁTICO

PRINT DA CAPA

Caderno didático

Subsídios para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais

Prefácio

Sumário

1 Introdução

2 O caderno didático como produto no mestrado profissional: uma produção social da práxis pedagógica de professores

3 Problematizando a Geografia ensinada na escola nos anos iniciais do ensino fundamental: roteiros metodológicos para o caderno didático

4 Síntese da práxis pedagógica com Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuição de professoras na instrumentalização do caderno didático

5 Sugestões de planos de aula referenciados na Pedagogia Histórico-Crítica como subsídios ao ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental

6 Considerações finais

7 Referências

O produto pode ser acessado no link abaixo:

<https://drive.google.com/drive/folders/17qcFL4-Xg>

WicCSgoK67ICqk4UO1JFw9?usp=share_link

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões presentes nesta pesquisa buscaram problematizar o ensino de Geografia nos anos iniciais na escola pública brasileira, analisando os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as concepções de ciência geográfica e de ensino de Geografia, levando em conta os objetivos e os conteúdos de ensino, tendo como horizonte ampliar o debate sobre a abordagem da práxis espacial da ciência geográfica no ensino de Geografia.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a prática de ensino de geografia dos professores dos anos iniciais do município de Valente, orientando-se na abordagem histórico-crítica, com vistas a construção de um caderno didático em formato de e-book contendo subsídios que nortearão a prática pedagógica de professoras que atuam nos anos iniciais. Para tanto, foram realizadas discussões teóricas e empíricas durante as oficinas, com o intuito de compreender como a geografia é ensinada e quais as possibilidades de superação da realidade a partir da leitura de mundo proporcionada pelo ensino de geografia de forma crítica.

Sendo assim, as intervenções aconteceram através de oficinas formativas realizadas com quatro professoras, que resultaram na elaboração do caderno didático com orientações para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais, com perspectiva de auxiliar no processo pedagógico de professores no componente curricular Geografia com vistas a superação do ensino fragmentado e de base neoliberal, pois, ao compreender que fazemos parte de uma sociedade dividida em classes, a educação escolar e o ensino de geografia devem estar a favor da classe trabalhadora, visando a emancipação dos sujeitos e a formação crítica dos mesmos,

As oficinas formativas foram essenciais para a realização da pesquisa, uma vez através dessas, foi possível perceber os anseios e as dúvidas das colaboradoras, assim como o momento de dialogar e conhecer a importância dessa disciplina, que é abordada muitas vezes de forma descritiva, menosprezando as suas potencialidades e real função.

As discussões provenientes dessas discussões demonstraram as fragilidades da geografia escolar, principalmente no que se refere à construção do raciocínio geográfico nos estudantes, pois ao ensinar os conteúdos de forma fragmentada, abordando um conteúdo como se este não tivesse relação com outros elementos

presentes no espaço, impedindo uma análise crítica da realidade, limitando a compreensão de totalidade social e de totalidade da vida humana, o que acaba gerando processos de alienação dos sujeitos no espaço.

Evidencia-se, desta forma, que a práxis do ensino de Geografia é inseparável do processo que orienta a produção da sociedade. Portanto, ensinar Geografia por meio de uma abordagem da práxis espacial é ao mesmo tempo produzir ensino de Geografia para e com a classe trabalhadora na forma escola burguesa, e neste reproduzir os princípios, objetivos e temas que fundamentam as condições para uma contra-ofensiva ao domínio neoliberal na educação, determinada pela ordem dominante da sociedade.

Assim, a partir da necessidade de um material voltado para a formação do raciocínio geográfico, que foi construído o caderno didático em formato de E-book, com planos de aulas para o ensino de geografia nos Anos Iniciais, pautados na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, que define cinco passos que orientam a prática pedagógica definida por Dermeval Saviani como a Prática Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Destaca-se assim, a importância dessa pesquisa para a reflexão e ressignificação das aulas de geografia dos Anos Iniciais, construindo conhecimento geográfico de forma coletiva no contexto escolar, potencializando o fazer pedagógico das colaboradoras e das possíveis pessoas que venham a ter contato com esse material.

Importante destacar a dedicação e compromisso das colaboradoras durante as oficinas formativas, que apesar das limitações causadas pela pandemia e choque de horários, sempre se colocaram a disposição para que houvesse a troca de experiências e disponíveis para conhecer a Geografia a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Espera-se que este trabalho e o produto resultante da pesquisa possa contribuir na prática dos professores e que reverbere na vida dos estudantes, compreendendo o papel crítico-social do ensino de Geografia na formação de sujeitos críticos da sociedade. Frente a isto, está a importância da Geografia no ensino escolar enquanto disciplina que possibilita aos estudantes a compreensão crítica dos problemas do mundo, para uma atuação transformadora.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.A. M de. et al. **Manifesto**: Crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia. - Marília ; Lutas Anticapital, 2021.

BATISTA, Marize Damiana Moura Batista e. Tematizando a globalização na aula de geografia na escola pública. In: **Educação em suas perspectivas, intervenções e diálogos**. Organizadores: Daniela Aparecida de Melo Costa, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiber, 2021. 322 p. ; e-book.

COUTO, Marcos Antônio Campo. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos Livros Didáticos. In: **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem** / Organizado por Ivaine Maria Tonini ...[et al.] . -- Porto Alegre: Sulina, 2017. 278 p.

DAMIANI, Magda Floriano *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção**. Cadernos de educação. Pelotas, n.45, p.57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 20/10/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____ Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.34-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Gaudêncio Frigotto. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

Gasparin, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**; -- 7 . ed. --São Paulo : Edições Loyola, 2015.

KATUTA, Â. M. Educação e democracia: dilemas e perspectivas em tempos desafiadores. In.: Flávia Damacena Sousa Silva, Marilda de Lima Oliveira Ferreira, Núbia Cristina dos Santos Lemes, Paula Junqueira da Silva (orgs.). **Educação e democracia: dilemas e perspectivas**. Goiânia: Kelps, 2020, pp.

KLAUS, Viviane; LEANDRO, João Abel Pasini. Diálogos entre neoliberalismo, política e Educação: docência em pauta na América Latina. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, p. 240-257, Dossiê, 2020.

LACOSTE, Ives. **A Geografia – Isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LIMA, Á. de M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M.; SENA, I. P. F. de S. **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta**. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 39-71.

MAAR, W. L. (2003). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra. p.11-28.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Uma ciência das práticas e saberes espaciais**. Revista Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 26-43, jul-dez 2017.

_____. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. 2º ed., 2º reimpressão - São Paulo. Contexto, 2014.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. - Salvador: Eduneb, 2019. 159 p.

ROSSI, Rafael. **Ensino de Geografia e Sociedade**. Revista Espaço Acadêmico. - n. 208 - Setembro/2018.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo**. Razões e Emoções. 4. ed. 1 reimpr. São Paulo: Edusp, 2004. (Coleção Milton Santos; 1).

_____. SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. - 6. ed., 1. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo – Globalização e Meio Técnico-científico informacional**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Janeide Bispo dos; BATISTA, Marize Damiana Moura Batista e; SANTOS, Jean da Silva. A pandemia e as “Atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça. In: Uchoa, Antonio Marcos da Conceição; Sena, Ivania Paula Freitas de Souza; Gonçalves, Maria Elizabeth Souza (Orgs.). **Diálogos críticos, volume 3: Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola?** -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: A pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. - 11 ed. rev. 1º reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____ **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 8ª ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____ **A Pedagogia Histórico-Crítica.** Revista RBBA. Vitória da Conquista V. 3 nº02 p. 11 a 36. Dezembro/2014.

VÁSQUEZ, Sánchez Adolfo. **Filosofia da Práxis** - 2º ed.- Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso : São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, São Paulo, 1993.

Vigotski, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____ . **Psicologia Pedagógica.** São Paulo, Martins Fontes. 2001

APENDICE I



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XI
MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL

GÊISA CUNHA DOS SANTOS

**ATIVIDADES DE GEOGRAFIA FUNDAMENTADAS NA ABORDAGEM
HISTÓRICO-CRÍTICA.**

Projeto de Intervenção elaborado como parte dos requisitos para a dissertação, no Mestrado em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI.

Orientador (a): Prof. Dra. Marize Damiana Moura Batista e Batista

SERRINHA-BA
2022

INTRODUÇÃO

Esse projeto de intervenção faz parte da pesquisa do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), intitulada “Proposição teórico-metodológica para ensinar geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: experiência formativa em alfabetização geográfica com professores no município de Valente-Ba.” A referida pesquisa busca compreender qual a geografia que está sendo ensinada nas escolas públicas do município de Valente, problematizando e analisando a prática pedagógica dos professores das series iniciais.

Ao se questionar sobre a Geografia ensinada na escola pública brasileira no século XXI, é preciso evidenciar que há uma relação intrínseca entre a educação escolar e o modo de organização/produção da sociedade capitalista, que demanda e

orienta os processos educativos. Trata-se de uma sociedade cujos processos socioespaciais são movidos por enfrentamentos e interesses distintos entre as classes sociais na disputa pela hegemonia. O ensino de Geografia enquanto parte constitutiva do currículo da educação escolar se desenvolve sob o crivo destas relações sociais, carregando em seu interior as contradições e problemáticas dessa mesma sociedade, subsidiando na prática pedagógica tanto um ensino condutor da manutenção do poder dominante, quanto contrário a esta ordem.

A escola, e nela o ensino de Geografia, é uma dessas formas sociais de consciência. Portanto, o ensino escolar em seu conjunto e o ensino de Geografia no mais específico, podem tanto contribuir para a formação humana dos indivíduos, no desenvolvimento e elevação da consciência na mediação das forças sociais em luta, quanto podem operar na reprodução das condições de obediência à ordem dominante para manter privilégios de uma sociedade marcadamente produtora de exclusão e desigualdades socioespaciais.

Assim, trata-se de defender no debate analítico e na práxis educativa um ensino de Geografia que sustente como princípios valorativos o desenvolvimento das capacidades humanas. Tal situação demanda um ensino com aporte teórico-metodológico fundamentado no conhecimento humano e nas contradições e lutas que envolvem a sua socialização e transmissão para a classe trabalhadora pela forma escola capitalista.

Com base nessa conjuntura, este projeto de intervenção busca analisar o ensino de Geografia nas escolas públicas de Valente-BA e os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as concepções de ciência geográfica e de ensino de Geografia, levando em conta os objetivos que orientam o perfil de sujeito que se pretende formar e os conteúdos de ensino, no que diz respeito à superação de práticas pedagógicas que reproduzem um ensino sob a perspectiva hegemônica, buscando compreender quais geografias têm sido disponibilizadas no ensino escolar? Quais objetivos elas têm produzido na formação dos estudantes?

OBJETIVO GERAL

- Elaborar uma proposta de metodologia de ensino de geografia com ênfase na alfabetização geográfica direcionada para os anos iniciais do ensino

fundamental do município de Valente, Bahia, fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a concepção de conteúdo e método que orienta o ensino de geografia para a alfabetização geográfica nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Problematizar, refletir e analisar a prática pedagógica, no que diz respeito ao tratamento dado à alfabetização geográfica na geografia ensinada nas escolas públicas do município de Valente-BA;
- Produzir um e-book de geografia para as series iniciais, junto com os professores.

JUSTIFICATIVA

A presente proposta de pesquisa tem início na inquietação surgida no começo da profissão como professora de Geografia, ao perceber como este componente curricular era tratado e ensinado nas escolas públicas.

Diante da diversidade que é o universo escolar, compreender a escola e sua dinâmica socioespacial é algo extremamente complexo, uma vez que, temos que considerar esse mesmo espaço como um espaço composto de sujeitos heterogêneos. O processo de ensino-aprendizagem se configura hoje como um objeto complexo a ser trabalhado e construído na inter-relação entre professor e aluno, por conta da diversidade de sujeitos presentes na escola. No mundo atual, é possível identificar ampla diversidade de linguagens, num contexto marcado por uma infinidade de informações. Neste período, caracterizado pelo professor Milton Santos (2008), como “período técnico científico informacional” no qual a sociedade é cada vez mais, uma sociedade da informação, muitas das vezes, pode-se dizer que tal situação, não tem garantido a inserção crítica dos indivíduos na sociedade.

A Geografia, imersa nesse contexto do ensino-aprendizado, se vê ainda presa nos moldes tradicionais de ensino, pautado nas extensas aulas expositivas e tendo o

livro didático, como instrumento didático principal e, muitas vezes, o único, tornando as aulas pouco atraentes, produzindo reflexos negativos na sala de aula. Além disso, a disciplina geográfica é vista pelos estudantes como uma disciplina simplória, decoreba, ou enfadonha, o que torna indispensável o uso de diferentes linguagens nas aulas, para que os alunos se sintam atraídos pelas aulas e o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e significativo.

Dessa forma, o conhecimento geográfico é um saber estratégico, como aponta Yves Lacoste. É preciso que a geografia ensinada seja emancipadora, que torne os sujeitos críticos, lhes possibilitando uma leitura ampla de mundo, buscando compreender a realidade, o espaço geográfico e as suas interrelações.

Assim, para que o ensino de geografia emancipe os sujeitos, é necessário que esta não reproduza conceitos ou trabalhe os conteúdos de forma isolada e fragmentada. É preciso aguçar a criticidade dos alunos, para que estes compreendam a realidade e o porquê desta. E deve ser na escola que esse conhecimento vai se formar, através de práticas que questionem as estruturas e permitam aos sujeitos fazerem uma leitura crítica do mundo. Segundo Giroto (2015, p.78)

É necessário refletirmos sobre as nossas práticas educativas, levando em consideração os processos que ainda contribuem para a reprodução da geografia como uma disciplina enfadonha, desvinculado do raciocínio geográfico e da possibilidade compreensão do mundo pelos nossos alunos [...]

É papel da escola ensinar geografia de forma que os sujeitos compreendam as desigualdades e os problemas do espaço geográfico e busquem superar essa realidade através do conhecimento, analisando o ensino de geografia e problematizando o contexto social da sua produção.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Geografia é uma ciência a qual tem como objeto de estudo o espaço geográfico. Para conhecer esse espaço e sua representação é de fundamental importância que os sujeitos façam uma leitura crítica e compreenda o contexto ao seu redor e para isso, é preciso que as práticas educativas em geografia priorizem o diálogo com a realidade dos sujeitos e que permita a eles conhecerem o espaço ao

qual estão inseridos e as relações existentes nele, estimulando a construção de pensamentos críticos.

É importante ressaltar que para que esses sujeitos possam compreender o espaço de maneira crítica, é preciso trabalhar com a geografia enquanto ciência e romper com a ideia que o ensino de geografia está atrelado apenas ao processo de memorização de nomes de rios, características físicas de cidades, estados e regiões e localização de estados e capitais. Segundo Moreira (2017, p.27),

A construção geográfica de uma sociedade é um processo de práticas e saberes espaciais dialeticamente interligados numa práxis. Os saberes espaciais que vêm das práticas. E as práticas espaciais que por meio daqueles se orientam. A sociedade geograficamente edificada é o fruto desse amálgama. Como também a própria Geografia. São as práticas e os saberes espaciais em sua reciprocidade interativa que comandam as relações de determinação entre a sociedade e o espaço em cada contexto de história. E é essa mesma relação saber-prática que se expressa naquela outra do saber do senso comum, o saber do cotidiano dos homens e mulheres, e do saber científico, o saber elaborado dos acadêmicos.

Nesse sentido, o ensino de Geografia deve ser pautado na emancipação e na formação crítica dos sujeitos e para isso, faz-se necessário rever e repensar os princípios teóricos metodológicos da práxis espacial. E, para superar a geografia da ideologia, é preciso abordá-la como ciência geográfica, e para isso, é necessário rever os princípios teóricos metodológicos, práticas e conceitos geográficos que são ensinados, analisando as práticas e saberes espaciais por meio da crítica da produção do espaço geográfico.

A pedagogia histórica-crítica está atrelada a luta de classes e a emancipação dos sujeitos da classe trabalhadora. O estado da arte realizado nos mostra a diferença entre o ensino de geografia pautado nas práticas tradicionais e o ensino de Geografia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que trabalha com a práxis espacial.

Assim, faz-se necessário que o ensino de geografia esteja comprometido com as classes trabalhadoras, para isso, é necessário pensar na emancipação destes através da escolarização, para que entendam a situação de exclusão e submissão a qual estão inseridos. E para que isso aconteça, é necessário rever os métodos, conteúdos e conceitos que visem a sua emancipação.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa é a pesquisa de intervenção pedagógica, buscando a mudança e a inovação das práticas educativas, que segundo Damiani (2013, p.3), “[...] objetivam promover avanços, melhorias nessas práticas [...] contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos”. Para tal, a metodologia também será fundamentada com a abordagem histórico-crítica defendida por Dermeval Saviani, que entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social.

A coleta de dados acontecerá através da revisão de literatura e Levantamento da produção no campo do ensino de Geografia escolar dos últimos dez anos, na biblioteca da Capes e no Google acadêmico, fazendo uso dos descritores Alfabetização espacial, Ensino de Geografia, Geografia escolar, para organizar um quadro analítico compondo as dimensões de conteúdo e método que orientam no ensino, a alfabetização geográfica, seguida de explicitações fundamentadas na concepção histórico-crítica de ensino de Geografia; Grupo focal para o desenvolvimento das oficinas e aplicação de questionário para que os professores participantes da pesquisa pontuem as fragilidades do ensino de geografia nos anos iniciais e pontuem caminhos e possibilidades, identificando quais conteúdos apresentam limitações no ensino.

A intervenção acontecerá através de oficinas formativas com a abordagem da pedagogia histórico-crítica com os professores dos anos iniciais do município de Valente.

A carga horária total da formação com os professores será de 30h, sendo 20h através de encontros presenciais e 10h de atividades a serem realizadas em casa e apresentadas no encontro seguinte, que serão elaboradas a partir do roteiro de estudos dos textos que acontecerá a cada encontro formativo.

Durante o processo de formação, acontecerá a sistematização e análise dos dados levantados a cada oficina para a escrita do texto da dissertação e elaboração do produto, que será um caderno didático com sugestões de atividades de geografia fundamentadas na abordagem histórico-crítica.

INTERVENÇÕES QUE SERÃO REALIZADAS (PLANO DE AÇÃO)

Atividade – Plano de ação

Quadro 1 - Estratégia de Operacionalização

OBJETIVO ESPECÍFICO	META	ATIVIDADE	RESPONSÁVEIS	PRAZO DE EXECUÇÃO
Desenvolver oficinas formativas voltadas à alfabetização geográfica com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a concepção de conteúdo e método que orienta o ensino de geografia.	Analisar os princípios teóricos-metodológicos que fundamentam a alfabetização geográfica nas aulas de geografia com professores das séries iniciais do ensino fundamental	(Envio de questionário antes do 1º encontro sobre as fragilidades do trabalho pedagógico no ensino de geografia, abordando, necessidades, desafios e possibilidades). Acolhimento aos professores (vídeo, música, cartão com mensagens referente ao tema de estudo do dia). Apresentação da proposta do Curso 1.Prática social inicial dos conteúdos da formação	Gêisa e Marize	6h

		<p>com professores:</p> <p>O que se sabe sobre os conteúdos;</p> <p>2. Problemática: Associar o conteúdo do ensino com a realidade social;</p> <p>Problematizar o ensino de geografia e sua forma fragmentada de tratar a realidade.</p> <p>Trabalhar questões norteadoras;</p> <p>Momento de escuta e diálogo</p> <p>Deixar atividade encaminhada para o próximo encontro. (Sequência didática).</p> <p>Recursos: Notebook, textos impressos, datashow, papel, canetas,</p>		
--	--	--	--	--

		folhas de ofício, cartolinas, pilotos.		
Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de geografia das séries iniciais do município de Valente-BA	Discussão dos textos e desenvolvimento das sequências didáticas	<p>Instrumentalização - 2º encontro: Texto: A Pedagogia Histórico-Crítica (Dermival Saviani) https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214</p> <p>Trabalhar questões norteadoras (em anexo)</p> <p>Encaminhar alguma questão a ser feita que esteja relacionada à didática da aula de geografia.</p> <p>Elaboração de sequência didática de Geografia com base na PHC</p> <p>3º encontro: Texto Como ensinar. O método da PHC e a aula como</p>	Gêisa	18h

		<p>unidade concreta de relações sociais - Capítulo 05. pag. 99-117 (Angelo Antônio Abrantes)</p> <p>(Trabalhar questões norteadoras.)</p> <p>Elaboração de atividade de Geografia com base na PHC</p> <p>4º encontro: Estudo de texto para análise do N-H-E</p> <p>http://www.enanpege.ggf.br/2019/recursos/anais/8/1562600580_ARQUIVO_UMARQUETIP OCHAMADO NHEPARAUMENTENDIMENTOEPISTEMOLOGICO GEOGRAFICO.pdf</p> <p>Elaboração de atividade de Geografia com base na PHC</p> <p>Recursos:</p>		
--	--	---	--	--

_____ Uma ciência das práticas e saberes espaciais. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 26-43, jul-dez 2017

Apêndice II: Roteiro das oficinas

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ENSINAR GEOGRAFIA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM VALENTE-BA.

OBJETIVO GERAL

- Analisar a prática de ensino de geografia de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, confrontando com as concepções de ensino de geografia presentes na escola, elaborando proposta de formação fundamentada na abordagem da pedagogia histórico-crítica, sistematizando-a em um caderno didático.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analisar na produção acadêmica sobre ensino de geografia escolar, as concepções de ciência geográfica e de ensino que fundamentam a prática pedagógica, os objetivos e conteúdos de ensino;
2. Analisar a concepção de conteúdo e método que orienta a perspectiva de ensino de geografia na BNCC e no Currículo Bahia para o ensino fundamental séries iniciais, confrontando com o trabalho pedagógico de professores/as do ensino fundamental, séries iniciais no município de Valente-Ba;
3. Analisar a concepção de conteúdo e método que fundamenta a perspectiva de ensino de geografia no trabalho pedagógico de professores/as do ensino fundamental, séries iniciais;
4. Elaborar proposta de formação de ensino de geografia na abordagem da pedagogia histórico-crítica, para professores das séries iniciais do ensino fundamental, do município de Valente, Bahia, apresentando os resultados em um caderno didático.

Objetivo: Desenvolver oficinas formativas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para problematizar o modo como geografia é ensinada na

escola, identificando suas concepções e formulando atividades fundamentadas na abordagem da pedagogia histórico-crítica.

Oficina 1: Prática social inicial: A Geografia que ensino na escola dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tempestade de ideias

- a) Apresentar para as professoras a questão: Qual a Geografia que ensino para meus alunos?
- b) Entregar papéis para as respostas.
- c) Organizar as respostas em um painel
- d) Solicitar que cada professora comente sua resposta
- e) Identificar elementos em comum entre as respostas
- f) Realizar uma primeira síntese, observando os elementos que são mais recorrentes sobre a Geografia ensinada na escola, nas respostas das professoras.
- g) Elaboração de atividade de Geografia pelas professoras, a partir de conteúdo x.
- h) Proposta de leitura de texto Realizar estudo do texto Ensino de geografia: abordagem histórico-crítica, de Marcos Antonio Campos Couto, para ser discutido na Oficina 2.

Oficina 2: Problematização e instrumentalização: Problematizar a atividade elaborada pelas professoras, identificando as concepções de Geografia e de ensino, confrontando à forma fragmentada de tratar a realidade e analisando as contribuições da pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento de atividades voltadas para o pensamento crítico do aluno sobre o espaço em que vive.

- a) Apresentar quadro com principais aspectos da atividade elaborada pelas professoras, correlacionando-os a concepções de Geografia e de ensino e problematizando a sua fragmentação no tratamento dado à realidade;
- b) Realizar estudo do texto Ensino de geografia: abordagem histórico-crítica, de Marcos Antonio Campos Couto (<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1001/3012>), com as professoras, tendo por orientação algumas questões:

1. A partir da crítica a pedagogia tradicional, Dermeval Saviani propõe cinco passos da pedagogia histórico crítica. De que forma a pedagogia histórico

crítica pode contribuir na formação de consciência crítica e elevação do pensamento dos estudantes?

2. Qual a importância de problematizar o conteúdo a ser estudado?

3. Você consegue estabelecer alguma relação entre os cinco passos da PHC e a sua prática pedagógica em sala de aula? De que forma:

4. Para Couto () “O movimento que vai das práticas e saberes espaciais à construção dos conceitos geográficos exige o caminho inverso, aquele em que a teoria social do espaço permite compreender melhor e transformar a prática e reconstruir os saberes”. De que forma esses saberes podem ser construídos?

5. Como o processo educativo deve acontecer a partir da pedagogia histórico-crítica?

c) Elaboração de painel-síntese, destacando as contribuições da abordagem da pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento de atividades de geografia voltadas para o pensamento crítico do aluno sobre o espaço em que vive.

d) Proposta de leitura do texto: Um arquétipo chamado N-H-E para um entendimento epistemológico geográfico (autor: Rui Moreira) para ser discutido na Oficina 3, orientando-se pelas questões:

1. A partir da leitura do texto, explique o que a autora quer dizer com Arquétipo N-H-E:

2. Você consegue perceber a fragmentação no livro de didático que utiliza em suas aulas? De que forma você percebe que isso acontece?

3. Quais as consequências que o ensino fragmentado pode trazer aos alunos?

4. O ensino de geografia deve ser abordado em sua totalidade. Como ensinar geografia, usando o livro didático como material de apoio e não deixar a fragmentação acontecer?

5. O ensino que busca a formação crítica do aluno deve instigar a superação das desigualdades. Como isso pode acontecer no fazer pedagógico? Como articular o planejamento para que essa transformação realmente aconteça?

Oficina 3: Problematização e instrumentalização: Problematizar a atividade presente no livro didático utilizado pelas professoras, identificando as concepções de Geografia e de ensino, confrontando à forma fragmentada de tratar a realidade e

analisando as contribuições da pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento de atividades voltadas para o pensamento crítico do aluno sobre o espaço em que vive.

- a) Discussão do texto, a partir das respostas apresentadas pelas professoras, para verificar a ideia de fragmentação apresentada no texto e sua relação com o livro didático de Geografia utilizado pelas professoras.
- b) As professoras irão destacar no livro didático que utilizam, um conteúdo e a forma como é trabalhado, verificando sua relação com o espaço concreto dos estudantes, para identificar elementos que evidenciam uma fragmentação no tratamento dado à realidade.
- c) Apresentar um modelo de atividade para que as professoras possam orientar-se a rever a atividade elaborada na Oficina 1, tomando por base os fundamentos da pedagogia histórico-crítica para o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental,

Oficina 4: Desafio de retorno à prática social: Proposta de atividade de Geografia para ensinar na escola dos anos iniciais do ensino fundamental.

- a) Elaboração da proposta de atividade pelas professoras
- b) Socialização e contribuições dos colegas
- c) Avaliação escrita das oficinas formativas:
 1. Importância das oficinas formativas na prática de ensinar geografia para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental
 2. Compreensão que tinha da Geografia antes da formação
 3. O que mudou no modo de ver e ensinar a Geografia após a formação

Atividade 01: Questões norteadoras utilizadas na oficina 01

Professor participante: _____

Texto base: Ensino de geografia: abordagem histórico-crítica

1. A partir da crítica à pedagogia tradicional, Dermeval Saviani propõe cinco passos da pedagogia histórico-crítica. Cite quais são estes passos e indique de que forma esta teoria pedagógica pode contribuir na formação da consciência crítica e elevação do pensamento dos estudantes?

2. Você consegue perceber a fragmentação no livro didático de geografia que utiliza em suas aulas? De que forma você percebe que isso acontece? Exemplifique com uma situação de conteúdo e atividade do livro.

3. Quais as consequências que o ensino fragmentado pode trazer para o desenvolvimento do pensamento e a formação dos alunos?

4. O ensino de geografia para estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, deve abordar o conteúdo geográfico proposto no currículo, em sua totalidade, contribuindo para que a realidade concreta seja levada para a sala de aula, a fim de que seja problematizada, estudada e transformada no pensamento e na prática. Como ensinar geografia, usando o livro didático como material de apoio e não deixar a fragmentação acontecer?

Para que as professoras conseguissem perceber a fragmentação do ensino de forma mais clara, utilizamos o livro didático que elas usam na sala de aula diariamente. Após a discussão sobre o texto e análise do livro didático, cada uma recebeu um roteiro para análise do livro didático, como o modelo abaixo.

Atividade 03: ROTEIRO PARA PROBLEMATIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:

IDENTIFICAÇÃO:

Título do livro: _____

Editora: _____

Série/ano: _____

Cursista: _____

Conteúdo

identificado: _____

1. Como o conteúdo é trabalhado no livro?

2. Existe relação do conteúdo com o espaço concreto dos estudantes? Se SIM, de que forma? Se NÃO, como está posto no livro?



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ENSINAR GEOGRAFIA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM VALENTE-BA.

Pesquisador: GEISA CUNHA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58411022.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.475.168

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa com foco na formação de professores de Geografia de uma escola pública no Ensino Fundamental I, do município de Valente-BA, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a ciência geográfica e o ensino sob uma perspectiva emancipadora. Para tanto, pretende-se desenvolver uma proposta de formação para os professores voltada para a pedagogia histórico-crítica.

Objetivo da Pesquisa:

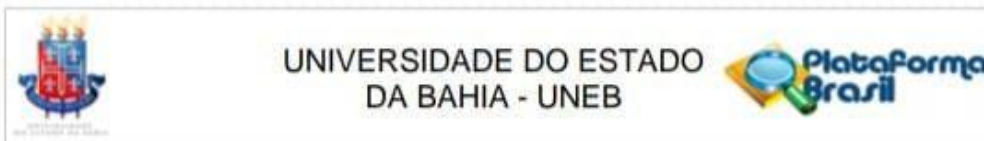
Objetivo Primário:

Analisar a prática de ensino de geografia com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo proposta de formação fundamentada na abordagem da pedagogia histórico-crítica, sistematizando-a em um caderno didático contendo subsídios para ensinar geografia com alunos do ensino fundamental I.

Objetivo Secundário:

1. Fazer um balanço da produção sobre ensino de geografia escolar no Brasil, analisando as dimensões de conteúdo e método que embasam a prática pedagógica no contexto das reformas educacionais neoliberais;
2. Problematicar a concepção de geografia que prevalece na prática de professores do ensino

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.475.168

- fundamental I, tendo como eixo analítico a organização curricular da geografia no livro didático;
3. Desenvolver proposta de intervenção no campo da formação para professores do ensino fundamental I, articulando a práxis do ensino de geografia sob a abordagem da pedagogia histórico-crítica para problematizar a prática pedagógica, acionando os conhecimentos da ciência geográfica na definição de roteiros didáticos que subsidiem as aulas de geografia;
 4. Sistematizar os dados da intervenção, elaborando um caderno didático contendo subsídios para o ensino de geografia com alunos do ensino fundamental I e publicando um Ebook.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora destaca que: "No que se refere aos riscos desta pesquisa, está assegurada a garantia do sigilo e privacidade dos dados pessoais dos participantes, respeitando a participação, a liberdade de expressão e as singularidades de cada colaborador, até o cuidado com as informações fornecidas por estes, assegurando-lhes que serão utilizadas apenas para a escrita da dissertação e depois serão descartadas. Sendo assim, as informações fornecidas ficarão com o pesquisador por um prazo máximo de 5 (CINCO) anos, sendo destruída após o término do prazo estabelecido".

Sugestão: em conformidade, tendo em vista que a participação será voluntária, a partir do desejo do professor em se inscrever no curso de formação. Além disso, o sigilo e anonimato das informações estão garantidos, sendo os dados utilizados na escrita da dissertação sem qualquer ligação com os professores participantes.

Benefícios

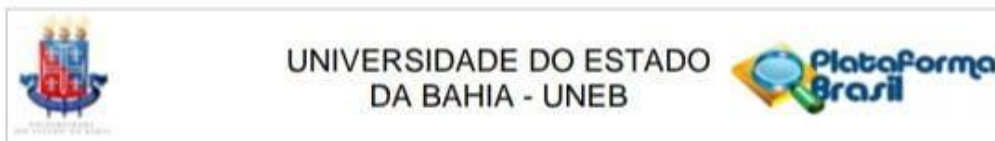
Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente, propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade. Neste sentido, a pesquisa pode contribuir com o Ensino de Geografia das escolas municipais de Valente – Bahia, a partir de formação continuada com base no ensino emancipatório.

Comentário: a pesquisadora informa o benefício direto dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Além disso, sempre na

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.475.168

perspectiva de orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é importante com potencial para a formação continuada de professores do município de Valente – Bahia, no que tange ao Ensino de Geografia sob a perspectiva histórico-crítica.

Critério de inclusão: em conformidade.

Crítérios de exclusão: em conformidade.

O orçamento: em conformidade.

O cronograma: atualizar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade.
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância;
- 4 – A autorização das instituições coparticipantes: Em consonância;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade;
- 7 – Modelo do Assentimento: dispensado
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;
- 9 – Termo de concessão: Dispensado;
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado;

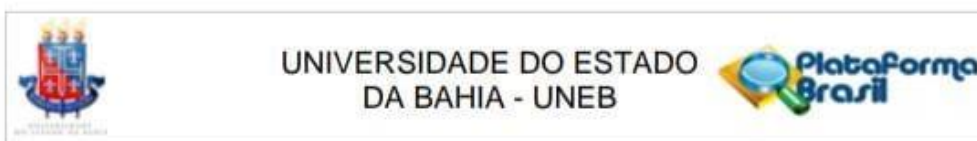
Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.475.168

Considerações Finais a critério do CEP:

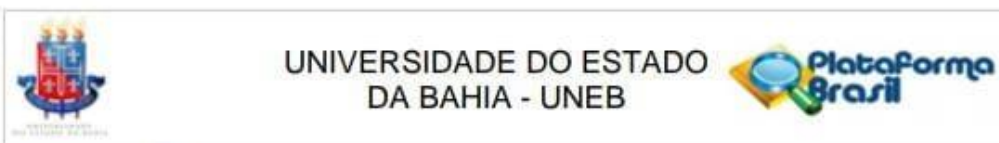
Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1935326.pdf	04/05/2022 12:45:18		Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA.pdf	04/05/2022 12:40:29	GEISA CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	04/05/2022 12:37:30	GEISA CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/05/2022 16:00:09	GEISA CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	ASSINADO.pdf	03/05/2022 15:54:20	GEISA CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/05/2022 15:44:33	GEISA CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	EDUCACAO.pdf	03/05/2022 15:42:51	GEISA CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PESQUISADOR.pdf	03/05/2022 15:40:42	GEISA CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/05/2022 15:22:29	GEISA CUNHA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/05/2022 15:18:36	GEISA CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostooo.pdf	03/05/2022 15:10:37	GEISA CUNHA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.475.168

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 18 de Junho de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br