



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA

O LUGAR DA GEOGRAFIA NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE

SÉRGIO FERNANDES DIAS DOS SANTOS

João Pessoa

2021

SÉRGIO FERNANDES DIAS DOS SANTOS

**O LUGAR DA GEOGRAFIA NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica.

João Pessoa

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S2371 Santos, Sérgio Fernandes Dias dos.

O lugar da Geografia na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental : currículo e prática docente / Sérgio Fernandes Dias dos Santos. - João Pessoa, 2021. 149 f. : il.

Orientação: Antonio Carlos Pinheiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Ensino de Geografia. 2. Ensino fundamental. 3. Currículo. 4. Prática docente. I. Pinheiro, Antonio Carlos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911:37.091.3(043)

Elaborado por WALQUELINE DA SILVA ARAUJO - CRB-15/514

“O Lugar da Geografia na Sala de Aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Currículo e Prática Docente”

por

Sérgio Fernandes Dias dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Território, trabalho e Ambiente.

Aprovado por:



Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro

Orientador



Prof. Dr. Emerson Ribeiro

Examinador interno



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

Examinador externo

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia**

Agosto/2021.

Dedico este trabalho ao Criador da terra e de todos, a minha família e, também, a todos os docentes que, a cada dia, reinventam-SE para tornar a escola o lugar da Educação Geográfica.

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos direcionando-os aos meus pais, Severino José dos Santos e Eunice Dias dos Santos, porto seguro e refúgio da minha vida. Mesmo sem formação escolar (os dois só frequentaram a escola até a antiga 4ª série), foram os maiores incentivadores para que eu conhecesse o universo mágico da educação;

À minha esposa Daniela Mendes dos Santos, pela sua paciência e apoio durante a realização deste trabalho e aos meus filhos e netos que tanto amo;

Aos meus irmãos (Ana, Fábio, Márcia, Márcio e Klebson), que sempre me incentivaram;

A Eliane Souza Silva, companheira de estudos que me apontou o caminho da pesquisa;

A Dayane Galdino, que sempre que precisava, estava ali para contribuir com as informações que me eram necessárias;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG), com o qual pude enveredar pelo universo da leitura e dos estudos sobre o ensino de Geografia na Educação Básica e Superior;

A toda turma do mestrado 2019.1, que no dia a dia, trocava ideias sobre textos e encaminhamentos que um mestrando precisa seguir;

Ao grande amigo Alsony Meireles, o qual me concedeu apoio junto à Secretaria de Educação de Cabedelo/PB, permitindo-se acessar as escolas onde realizei esta pesquisa;

A todos os professores do mestrado 2019.1, com os quais pude conhecer os caminhos da investigação geográfica;

Ao professor Luíz Júnior (in memoriam) pelo incentivo e dedicação ofertado a minha pessoa;

Ao professor Dr. Antonio Carlos Pinheiro, orientador que acreditou no meu projeto de pesquisa, tornando o projeto esta dissertação de mestrado. Seus ensinamentos e paciência, sua dedicação e incentivo, possibilitou-me alcançar meus anseios.

À secretaria do programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB na pessoa de Sônia Maria pelo carinho e apoio;

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa-PB, pelas orientações e atenção.

O LUGAR DA GEOGRAFIA NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE

RESUMO

A presença da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem sido discutido por estudiosos que discorrem sobre o significado do ensino dos conceitos e conteúdos dessa disciplina nessa etapa de escolarização. Também é observado que o currículo é parte essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois ele pode exercer influência sobre a prática de ensino. Com base nesses apontamentos, esta pesquisa objetiva compreender o lugar que a Geografia ocupa na sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a relevância do currículo e a influência desse sobre a prática docente. Esta dissertação baseou-se em estudos que abordam a construção social do currículo, a pertinência dos conceitos da Geografia e suas representações sociais para a leitura e interpretação do espaço geográfico, e a importância da prática e saber docente para o ensino de Geografia. A pesquisa é qualitativa, com utilização de estudo de caso múltiplo, entrevista semiestruturada e observações da prática de ensino que, devido a pandemia de Covid-19, aconteceu de forma remota, pelo fato de o ensino presencial ter sido suspenso pela Secretaria de Educação do município por tempo indeterminado. Este trabalho foi desenvolvido em turmas do 5º ano das escolas municipais Silvana de Oliveira Pontes e Professor Altimar de Alencar Pimentel, localizadas na Cidade de Cabedelo/PB, e teve como sujeitos duas professoras com formação inicial em Licenciatura em Pedagogia. A pesquisa mostrou que o lugar da Geografia na sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental continua em segundo plano, pois o ensino da Língua materna e da Matemática ainda são prioridade, e que o currículo exerce forte influência sobre a prática docente. Observou-se que, com a pandemia, outros problemas afloraram, a exemplo das privações para participar do Ensino Remoto, principalmente, da maioria dos alunos que não possuíam ferramentas tecnológicas e/ou *internet*. Tais elementos contribuíram para o aumento das dificuldades do ensino de Geografia no 5º ano e demonstraram que os estudantes dessas turmas irão chegar ao 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental com algum problema de aprendizado em relação às discussões dessa disciplina.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Ensino Fundamental. Currículo. Prática Docente.

GEOGRAPHY'S PLACE IN THE CLASSROOM IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: CURRICULUM AND TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

The presence of Geography in the curriculum of Early Years of Elementary Education has been discussed by researchers on the meaning of teaching as well as the concepts and contents of this discipline in this stage of schooling. It has also been observed that the curriculum is an essential part of the teaching-learning process, as it can influence teaching practice. Based on these notes, this research aims to understand the place that Geography occupies in the classroom in the Early Years of Elementary School, considering the relevance of the curriculum and its influence on teaching practice. This dissertation was based on studies that address the social construction of the curriculum, the relevance of the concepts of Geography and its social representations for the reading and interpretation of geographic space, and the importance of teaching practice and knowledge for the teaching of Geography. The research is qualitative, using a multiple case study, semi-structured interview and observations of teaching practice that, due to the Covid-19 pandemic, happened remotely, due to the fact that face-to-face teaching was suspended by the Department of Education of the municipality for an indefinite period. This work was developed in 5th grade classes at the municipal schools: Silvana de Oliveira Pontes and Professor Altimar de Alencar Pimentel, located in the city of Cabedelo/PB, and had as subjects, two teachers with a degree in Pedagogy. The research showed that the place of Geography in the classroom curriculum in the Early Years of Elementary Education remains in the background, as the teaching of Mother Language and Mathematics is still a priority, and it was observed that the curriculum has a strong influence on the teaching practice. Within the pandemic context, other problems surfaced, such as the deprivation to participate in Remote Education, mainly for the majority of students who did not have technological tools and/or internet. These elements contributed to the increase in the difficulties of teaching Geography in the 5th grade and demonstrated that students in these classes will reach the 6th grade of the Final Years of Elementary School with some learning problem in relation to discussions on this discipline.

Keywords: Teaching Geography. Elementary Years. Curriculum. Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da EEEFM Imaculada Conceição – Cabedelo/PB.....	13
Figura 2: Sala de aula da EEEFM Imaculada Conceição – Cabedelo/PB.....	14
Figura 3: Destaque em vermelho mostra os limites do município de Cabedelo/PB.	19
Figura 4: Fachada do prédio da Escola Municipal Silvana Oliveira Pontes.	20
Figura 5: Fachada do prédio da Escola Municipal Silvana Oliveira Pontes.	21
Figura 6: : O retângulo na cor vermelho visão de cima do prédio da Escola Municipal Silvana Oliveira Pontes.	21
Figura 7: Fachada do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio locado) localizado no centro da Cidade de Cabedelo/PB.....	22
Figura 8: Fachada do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio locado) localizado no centro da Cidade de Cabedelo/PB.....	23
Figura 9: O retângulo na cor vermelha mostra a visão de cima do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio alugado) localizado no centro da cidade de Cabedelo/PB, ao lado da Escola Silvana Oliveira Pontes.	23
Figura 10: Fachada do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio em reforma há mais de 4 anos) localizado no bairro Oceania VI, Cabedelo/PB.	24
Figura 11: Fachada do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio em reforma há mais de 4 anos) localizado no bairro Oceania VI, Cabedelo/PB.	24
Figura 12: O retângulo na cor vermelha mostra a visão de cima do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio em reforma há mais de 4 anos) localizado no bairro Oceania VI, Cabedelo/PB.....	25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Unidades Temáticas / Objetos de Conhecimento.....	105
Quadro 2: Do currículo prescrito ao currículo ensinado.	125

LISTA DE SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CF – Constituição Federal
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF – Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Fundamental
DCNGEB – Diretriz Curricular Nacional Geral para a Educação Básica
DOU – Diário Oficial da União
EB – Educação Básica
ES – Educação Superior
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ER – Ensino Remoto
ES – Educação Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEP – Instituto de Educação da Paraíba
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OC – Objetos de Conhecimento
OMS – Organização Mundial de Saúde
PEE – Plano Estratégico Escolar
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RJ – Rio de Janeiro
SEDUC – Secretaria de Educação de Cabedelo
SIGEDUC – Sistema Integrado de Gestão da Educação
STE – Setor de Tecnologia Educacional
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UT – Unidades Temáticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 18

- 1.1. Caracterização dos lugares da pesquisa (a cidade) 18
- 1.2. Caracterização dos lugares da pesquisa (as escolas) 20
- 1.3. Os caminhos metodológicos da pesquisa 26

2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO ESCOLAR DE GEOGRAFIA 32

- 2.1. Os significados de currículo 33
- 2.2. A legitimidade do Estado e as decisões sobre a aplicação do currículo 39
- 2.3. A importância do currículo para a prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 45
- 2.4. Marcos legais do currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental 51

3 A RELEVÂNCIA DOS CONCEITOS DA GEOGRAFIA PARA A COMPREENSÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO DURANTE A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 63

- 3.1. As representações sociais dos conceitos da Geografia e a leitura do espaço geográfico no processo da alfabetização geográfica 64
- 3.2. Objetivos, conteúdos e métodos de ensino na didática do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante as aulas de Geografia 68
- 3.3. O papel do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante as aulas de Geografia 75

4 A GEOGRAFIA QUE É ENSINADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPORTANTE, MAS, MUITAS VEZES, OCUPA UM LUGAR IRRELEVANTE NA SALA DE AULA 81

- 4.1. Compreendendo o porquê das entrevistas 84
- 4.2. Currículo e prática docente: o que disseram e fizeram as professoras 85
- 4.3. A pandemia do novo Coronavírus e sua influência no trabalho docente 106
- 4.4. Currículo e prática docente: o que disseram as professoras sobre o Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19 111

CONSIDERAÇÕES FINAIS 128

REFERÊNCIAS 131

APÊNDICE A - Protocolo de observação participante 141

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista 1 142

APÊNDICE C - Carta de Anuência 144

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista 2 145

APÊNDICE E - Parecer Consubstanciado CCS/UFPB 146

INTRODUÇÃO

A importância do professor para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) tem sido objeto de discussões entre diferentes autores que buscam explicar as adversidades enfrentadas por esses sujeitos, da formação inicial ao exercício profissional.

Este trabalho discorre sobre o lugar que a Geografia ocupa na sala de aula nos Anos Iniciais do EF, e a concepção que tem o professor acerca da relevância do currículo para a prática docente, sobretudo, a responsabilidade desse profissional para ensinar diferentes conceitos e conteúdos das disciplinas da grade curricular dessa etapa de ensino, dentre elas, a Geografia.

Pesquisas sobre o ensino de Geografia têm ganhado campo de debate, consolidando discussões sobre os caminhos pelos quais os professores dos Anos Iniciais do EF têm trilhado durante a prática de ensino. Compreender como o docente dessa fase de escolarização concebe a dimensão da Geografia escolar para o crescimento intelectual do estudante tem sido um desafio para diferentes pesquisadores.

Como forma de vencer tais desafios, esta pesquisa responde aos seguintes questionamentos relacionados ao ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: qual a importância do Currículo de Geografia para a prática do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Como é desenvolvida a prática docente de professores dos Anos Iniciais ao trabalhar com a disciplina Geografia? Quais as principais dificuldades dos professores ao trabalhar os conceitos da Geografia quando discute a cidade e seus diferentes aspectos? Como os professores estimulam os discentes a se mobilizarem para estudar Geografia?

A partir das indagações propostas, dois caminhos surgem como meios norteadores: um está relacionado às discussões sobre o(s) currículo(s); o outro, com foco na prática de ensino. Neste trabalho se discute sobre o currículo a partir da visão de autores como: Lopes e Macedo (2011), Gimeno Sacristán (2013), Marrero Acosta (2013), Béltran Llavador (2013), entre outros. Sobre as discussões acerca da prática docente, este trabalho foi desenvolvido a partir das concepções de Pinheiro (2011); (2012), Freire (2011), Marrero Acosta (2013), Goulart (2014), entre outros.

Também são discutidos alguns tópicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde são levadas em consideração as orientações que podem nortear as escolhas metodológicas

para a execução das atividades relacionadas ao ensino de Geografia.

A importância do currículo para a prática de ensino permitiu refletir sobre o porquê da realização desta pesquisa, especificamente, porque nos últimos dez anos, lecionando Geografia em diferentes turmas, inclusive no 6º ano dos Anos Finais do EF, o autor desta dissertação desenvolveu projetos cujas metodologias de ensino visavam suscitar nos discentes a importância dos conceitos da disciplina para a compreensão e leitura do espaço geográfico no qual eles estão inseridos.

Diante da produção de diferentes trabalhos, destacou-se o projeto Olhando prá frente¹, realizado no ano de 2013, na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Imaculada Conceição (EEEFM), localizada no bairro Portal do poço, cidade de Cabedelo, estado da Paraíba (Fig. 1 e 2), cujo objetivo foi trabalhar os conteúdos (consumo e consumismo) a partir dos conceitos abordados pela Geografia, como paisagem, lugar, território, região, sociedade e natureza.

Figura 1: Fachada da EEEFM Imaculada Conceição – Cabedelo/PB



Fonte: Arquivo do autor (2013)

¹ O projeto Olhando prá frente foi criado em 2013 com o objetivo de promover propostas de ensino-aprendizagem inovadoras a partir da criação do **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO**, iniciativa do Governo do Estado da Paraíba por intermédio da Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia – SEECT, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas executadas por professores em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ZwIZGRx2CIWHYFUH71e_5rLA9QNiqqKa/view
Acessado em: 08/05/21.

Figura 2: Sala de aula da EEEFM Imaculada Conceição – Cabedelo/PB



Fonte: Arquivo do autor (2013)

O autor do Projeto Olhando prá frente percebeu, tanto nas aulas de campo (empirismo) quanto nas aulas teóricas e avaliações propostas, que as dificuldades dos alunos em compreender o que significa cada um dos conceitos da Geografia podem estar relacionadas à(s) metodologia(s) escolhida para o ensino da disciplina, sobretudo porque “os professores têm grande importância no fazer pedagógico, podendo facilitar ou desestimular a aprendizagem em um contexto escolar” (ROSA, 2008, p. 18).

As dificuldades apresentadas pelos estudantes durante a realização do Projeto olhando prá frente possibilitou ao pesquisador desta dissertação (também professor desses alunos) aprofundar os estudos para compreender o lugar que a Geografia ocupa na sala de aula nos Anos Iniciais do EF, especificamente, no 5º ano, último ano dessa etapa de escolarização.

Por esse motivo, o objetivo geral desta pesquisa visa compreender o lugar que a Geografia ocupa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a relevância do currículo e a influência desse sobre a prática docente.

Considerando ser relevante para o professor dos Anos Iniciais do EF as discussões sobre o lugar da Geografia na sala de aula, a dimensão do currículo para a prática de ensino e as escolhas dos conceitos da disciplina visando discutir a cidade, escolheram-se como objetivos específicos os seguintes tópicos:

a) Pesquisar sobre a relevância do currículo para a prática docente e o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

b) Apreciar trabalhos que discorrem sobre prática docente e ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

c) Verificar quais dificuldades tem o docente ao abordar os conceitos da Geografia quando discute a cidade e seus diferentes aspectos nas aulas da disciplina;

d) Refletir sobre a prática de ensino no 5º ano das escolas municipais² Silvana de Oliveira Pontes e Professor Altimar de Alencar Pimentel, localizadas na cidade de Cabedelo/PB.

Como critérios para a escolha dos locais de realização da pesquisa, buscou-se atender a duas pré-condições: uma relacionada à localização das escolas (centro e periferia) e a outra em relação às turmas selecionadas (5º ano). A escolha do 5º ano se deu pelo fato de ser nessa de escolarização onde os estudantes começam a passar por transformações, tanto físicas, quanto emocionais, as quais podem contribuir para o crescimento intelectual, pois é nessa fase da vida que as crianças transitam para a adolescência e, conseqüentemente, para a vida adulta, gerando maior poder de persuasão para discutir a cidade e o dia a dia em sociedade.

Torna-se iminente que seja dito que este trabalho se deu em um momento jamais visto pela sociedade, que passou a lutar pelo direito à vida em meio a mais grave crise sanitária provocada pela pandemia do Coronavírus³ (Covid-19). Por isso, o tema pandemia e sua influência no processo de ensino-aprendizagem no município de Cabedelo, é discorrido no capítulo IV deste trabalho. Contudo, algumas considerações precisaram ser antecipadas, sobretudo, após o exame de qualificação realizado em agosto de 2020 pelo pesquisador desta obra.

A pandemia chegou e logo provocou mudanças no cotidiano das pessoas, sendo preciso que a população mundial passasse a seguir orientações de combate ao Coronavírus, tais como aquelas propostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS): isolamento social, uso de máscaras, higienização das mãos, entre outras.

O isolamento social modificou o ir e vir das pessoas, sendo necessário, por alguns períodos, o fechamento de indústrias, comércio, universidades, escolas, entre outros setores da economia. Com as unidades de ensino inacessíveis de forma presencial, o pesquisador deste

² Ver Apêndice E - Parecer Consubstanciado – CCS/UFPB

³ Os Coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os Coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a Covid-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acessado em: 25/08/2020.

trabalho precisou modificar o percurso metodológico, adotando o acompanhamento do Ensino Remoto⁴ (ER) como caminho para a observação da prática de ensino, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado.

Com o advento da pandemia e as modificações que se deram no processo de ensino-aprendizagem, foram levantados alguns trabalhos publicados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Revista Ensaios de Geografia, os quais retratam a influência da Covid-19 na educação, comparando as ideias trazidas por esses estudos à realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa no município de Cabedelo.

Diante das informações expostas até o momento, não seria diferente atentar para o processo metodológico desta pesquisa, desenvolvido a partir de abordagem qualitativa (por meio de consulta e análise de documentos oficiais e de pesquisas sobre a temática).

O primeiro capítulo retrata sobre a caracterização dos lugares de realização da pesquisa (cidade e escolas). Também é abordado nesse capítulo os procedimentos metodológicos, com foco em estudo de caso múltiplo, entrevistas semiestruturadas, e observações da prática de ensino, as quais aconteceram durante as aulas remotas por meio de grupos de *wattsapp*.

O segundo capítulo baseia-se no objetivo específico ‘a’, onde é apresentada a discussão sobre o currículo e sua relevância para o professor durante a prática cotidiana ao ensinar Geografia.

O terceiro capítulo está alinhado ao objetivo específico ‘b’, no qual são evidenciadas as escolhas teórico-conceituais de estudos de alguns dos principais trabalhos que versam sobre a pertinência da prática docente durante o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do EF. São apresentadas obras textuais que levam em consideração a percepção do aluno e a leitura que ele faz do espaço geográfico no qual convive.

O quarto e último capítulo foi desenvolvido com base nos objetivos específicos ‘c’ e ‘d’, cujo foco foi verificar como o docente trabalha os aspectos geográficos da cidade no contexto das aulas de Geografia, levando o pesquisador a refletir sobre a prática de ensino no 5º ano dos Anos Iniciais do EF.

No que diz respeito à relevância acadêmica desta dissertação e seus resultados para a sociedade; pode-se afirmar que ela é pertinente, uma vez que os trabalhos que retratam sobre o lugar da Geografia na sala de aula nos Anos Iniciais do EF tem sido objeto de estudos de pesquisadores que buscam entender o papel que cumpre essa disciplina no cotidiano das salas de aula.

⁴ As discussões sobre o Ensino Remoto são apresentadas neste trabalho no capítulo IV.

Suscitar ideias no sentido de envolver os sujeitos da pesquisa a encontrar caminhos que possam construir soluções para os conflitos no exercício da profissão foi um dos anseios do pesquisador deste trabalho, que espera que o ensino de Geografia também possa ter o seu lugar na sala de aula e que as discussões sobre a importância da prática docente para esse processo sejam cada vez mais evidenciadas pelos estudiosos do tema.

No tópico seguinte se discute sobre a caracterização dos lugares da pesquisa (cidade e escolas). Também é apresentado os caminhos metodológicos da investigação apontando os autores que embasaram os procedimentos selecionados para a investigação.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando discorrer sobre os procedimentos metodológicos, fez-se necessário, em primeiro lugar, relatar sobre os lugares da pesquisa (cidade e escolas). No segundo momento, são apresentados os caminhos escolhidos para a execução dos procedimentos da investigação. Assim sendo, este capítulo se inicia com as caracterizações dos locais de realização do estudo.

1.1. Caracterização dos lugares da pesquisa (a cidade)

Quanto ao lugar, escolheu-se o município de Cabedelo, que se localiza na Mesorregião⁵ da Mata Paraibana, estado da Paraíba. Para Moreira (2002), essa mesorregião possui importância histórica, política, econômica e cultural, pois foi nessa região onde se iniciou a colonização do espaço territorial paraibano.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município possui uma área de 31, 915 km² (BRASIL, 2010). O acesso se dá pela rodovia BR 230. Há outras formas de acesso a Cabedelo, como através de *ferry boat* que chega do município de Lucena/PB pela travessia da foz do Rio Paraíba, assim como por embarcações que trafegam até o porto localizado na cidade.

A população estimada para o ano de 2020, segundo o IBGE⁶, é de aproximadamente 68.787 habitantes (BRASIL, 2019). Um fato importante sobre os aspectos físicos de Cabedelo é que esse município não possui área rural, ou seja, é eminentemente urbano.

Cabedelo está inserida na unidade Geoambiental dos Tabuleiros Costeiros que percorre todo o litoral nordestino, apresentando uma altitude que varia entre 50 e 100 metros. O clima é Tropical quente-úmido e chuvoso, influenciado pela proximidade do mar, apresentando verão seco (MOREIRA, 2002).

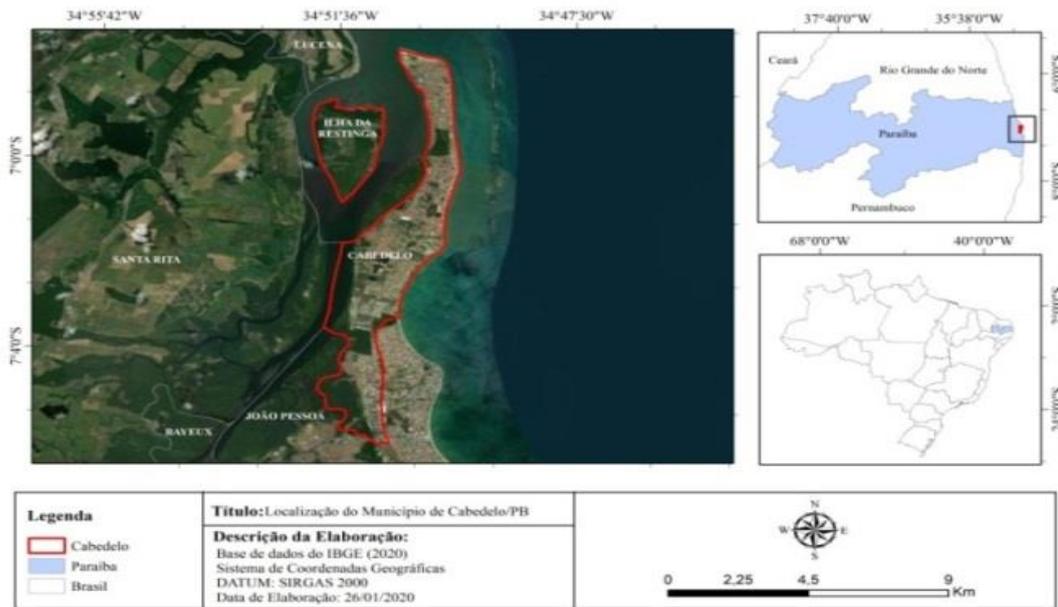
É conhecida por cidade portuária pelo fato de possuir um porto que, segundo Costa (2016), é a entrada e saída comercial do estado e porque sua localização é extremamente importante pela proximidade entre os portos das Américas em relação à Europa e África, sendo favorecida também no Nordeste brasileiro por se situar na área central da região.

⁵ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) instituiu uma nova nomenclatura para a divisão regional do Brasil, com as mesorregiões e microrregiões sendo denominadas, respectivamente, de regiões intermediárias e regiões imediatas (IBGE, 2017, p. 1-2). Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf> Acessado em: 16/09/20

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cabedelo/panorama> Acessado em: 16/09/20

Além do porto, o município possui alguns atrativos históricos e naturais que permitem ao turista se entusiasmar com o que vir. Como exemplos, podem ser citados o Forte de Santa Catarina – que foi um marco na história do estado da Paraíba, pela defesa que oferecia ao território, protegendo a costa das invasões estrangeiras (CASTRO, 2009) –, as Ruínas de Almagre⁷, além do por do sol de Jacaré, das belas praias, entre outros.

Figura 3: Destaque em vermelho mostra os limites do município de Cabedelo/PB.



Fonte: José Antônio Vilar Pereira (2020)

Cabedelo enquanto lugar, também se constitui como um campo de aprendizagem que pode promover um diálogo entre a escola e o lugar de vivência dos alunos, possibilitando a troca de ideias acerca dos diferentes aspectos da cidade que podem ter relação com o mundo vivido dos estudantes. Nesse sentido, “a Geografia Escolar tem um papel ímpar na leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo quando seus conceitos e procedimentos metodológicos são acionados pelos estudantes” (STRAFORINI, 2018, p. 177).

A seguir, esta pesquisa evidencia os lugares da pesquisa, destacando as duas unidades de ensino, palco da realização dos estudos sobre o lugar da Geografia na sala de aula nos Anos Iniciais do EF.

⁷ Monumento de arquitetura religiosa e colonial, elemento central de um aldeamento de convenção indígena. Segundo Pontes (2010) acredita-se que essa igreja, teria sido fundada pelos jesuítas em 1589 – quatro anos depois da fundação da Capitania da Paraíba – para servir como sede de um aldeamento de índios Tabajara.

1.2. Caracterização dos lugares da pesquisa (as escolas)

Em relação à rede municipal de ensino, segundo a Secretaria de Educação de Cabedelo (SEDUC), a cidade alcançou um total de 8.018 matrículas no ano de 2020, sendo 602 alunos matriculados no 5º ano. Das 22 escolas para os Anos Iniciais e Finais do EF e para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); 15 ofertam aulas para o 5º ano. Dessas 15, 2 foram selecionadas para a realização desta pesquisa: Escola Municipal Silvana Oliveira Pontes e Escola Municipal professor Altimar de Alencar Pimentel.

Uma das unidades de ensino possui duas turmas do 5º ano e localiza-se no centro do município, em um território de grande movimento populacional, o qual contém: porto, Forte de Santa Catarina, mercado central, algumas secretarias municipais, câmara municipal de vereadores, praças de eventos, instituições financeiras e outras unidades comerciais.

Essa unidade de ensino, assim como, grande parte das escolas da rede municipal da cidade de Cabedelo, não possui prédio próprio e seu funcionamento se dá em estrutura arrendada ao município. A escola possui 5 salas de aulas, 1 cozinha, sala para a gestão escolar, banheiros masculino e feminino, além de um pequeno pátio coberto para atividades extra classe, como recreação e práticas esportivas.

Figura 4: Fachada do prédio da Escola Municipal Silvana Oliveira Pontes.



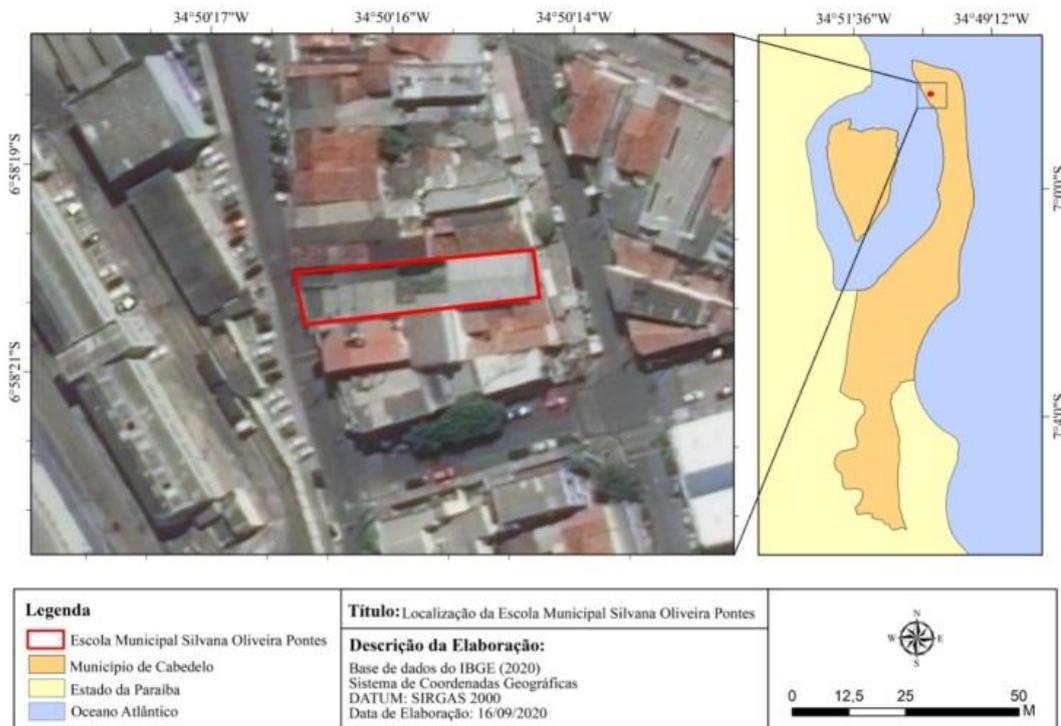
Fonte: Arquivo do autor (2020)

Figura 5: Fachada do prédio da Escola Municipal Silvana Oliveira Pontes.



Fonte: Arquivo do autor (2020)

Figura 6: O retângulo na cor vermelho visão de cima do prédio da Escola Municipal Silvana Oliveira Pontes.



Fonte: José Antônio Vilar Pereira (2020)

A outra escola está localizada no bairro Oceania VI, a cerca de 7 Km ao sul do centro da cidade, a oeste do Oceano Atlântico e bairro de Intermares, ao norte de um dos pontos

turísticos de maior visitação no estado, a praia fluvial do Jacaré, em uma área territorial marcada por contradições.

Por se tratar de um bairro periférico, e não deveria ser assim, o local é desprovido de infraestrutura, pois não há drenagem das águas pluviais, o esgoto corre a céu aberto, mais de 90% das ruas não são calçadas e a ocupação do solo urbano, em boa parte, deu-se por invasões; apesar de o início da colonização do bairro ter sido efetivado a partir de vendas de alguns lotes legitimados pela prefeitura. Mesmo assim, “Há toda uma população carente e trabalhadora, convivendo com o crime e a marginalidade e sem outra condição de moradia a não ser nos arrabaldes da cidade” (CABEDELLO, 2020, p. 7-8).

Torna-se importante observar que a unidade escolar ora citada, que se localiza no bairro Oceania VI, está há mais de 4 anos em reforma, tendo toda sua estrutura de salas de aula, equipe pedagógica, professores e pessoal de apoio, transferida para o centro do município, gerando alguns contratempos, sendo, um deles, o deslocamento dos alunos por meio de transporte escolar, de seu bairro de origem até a atual localização.

Figura 7: Fachada do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio locado) localizado no centro da Cidade de Cabedelo/PB.



Fonte: Arquivo do autor (2020)

Figura 8: Fachada do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio locado) localizado no centro da Cidade de Cabedelo/PB.



Fonte: Arquivo do autor (2020)

Figura 9: O retângulo na cor vermelho mostra a visão de cima do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio alugado) localizado no centro da cidade de Cabedelo/PB, ao lado da Escola Silvana Oliveira Pontes.



Fonte: José Antônio Vilar Pereira (2020)

Figura 10: Fachada do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio em reforma há mais de 4 anos) localizado no bairro Oceania VI, Cabedelo/PB.



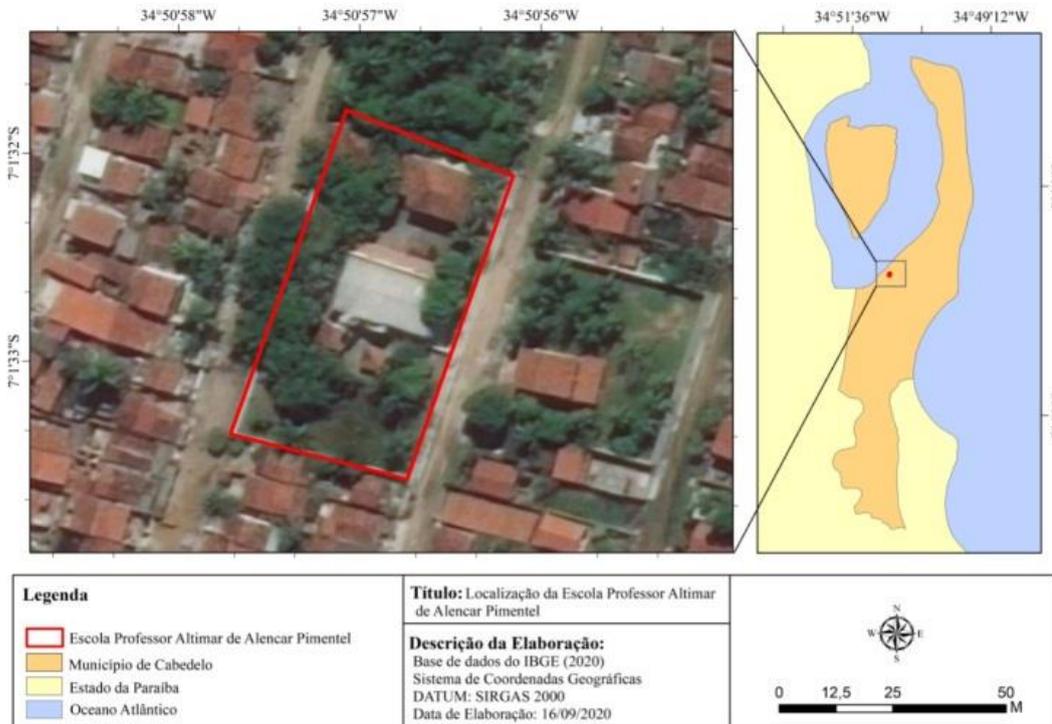
Fonte: Arquivo do autor (2020)

Figura 11: Fachada do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio em reforma há mais de 4 anos) localizado no bairro Oceania VI, Cabedelo/PB.



Fonte: Arquivo do autor (2020)

Figura 12: O retângulo na cor vermelho mostra a visão de cima do prédio da Escola Municipal Prof. Altimar de Alencar Pimentel (prédio em reforma há mais de 4 anos) localizado no bairro Oceania VI, Cabedelo/PB.



Fonte: José Antônio Vilar Pereira (2020)

As imagens fotográficas e os mapas exibidos mostram um pouco da estrutura e localização das escolas e da cidade, trazendo elementos visuais que contribuiram para a execução dos procedimentos metodológicos, sendo importante frisar que a pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia de Covid-19.

A pandemia gerou transformações até então não vistas, levando as pessoas a se comportarem de forma inimaginada para que não fossem contaminadas pelo vírus que alcançou os quatro cantos do planeta. A quarentena fez com que a maioria das pessoas ficasse em suas moradias, sendo esse um dos caminhos de combate à pandemia e, por isso, secretarias estaduais e municipais de educação tiveram que adaptar o ensino, que passou a ser exercido de forma remota, modificando a forma de acesso à escola.

O desenvolvimento desta pesquisa, que anteriormente se daria de forma presencial com entrevistas semiestruturadas e observação participante (*in loco*), teve que ser reorganizada para se alinhar à realidade vivenciada pela comunidade escolar. Com isso, buscou-se criar procedimentos metodológicos em que as entrevistas e observações fossem realizadas à distância, contemplando, assim, as necessidades do momento experimentado pela população mundial.

No próximo tópico é retratado o ir e vir do processo investigativo, concebendo o trajeto metodológico pensado e organizado para a realização da pesquisa com base nas ideias de diferentes autores que discutem sobre metodologias para pesquisas.

1.3. Os caminhos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida seguindo alguns procedimentos metodológicos, começando pela escolha da metodologia da pesquisa que indicou os caminhos procedimentais, conforme diz Marafon (2013, p. 38) que “a metodologia corresponde aos procedimentos utilizados pelo pesquisador, material e métodos, em determinada investigação, ou seja, às etapas a seguir em dado processo”.

Com a escolha da metodologia, foram construídos procedimentos que ajudaram a dar vazão às ideias planejadas para a pesquisa, visando responder ao problema levantado e aos objetivos propostos, assim como contribuir para que sujeito e objeto sejam interpretados. Nas palavras de Marafon (2013, p. 25),

A pesquisa qualitativa tem como identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividades que possui conflitos e tensões internas.

O autor deixa claro que, ao escolher a pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa estar atento à relação que se dá no mundo real entre sujeito e o objeto. Nessa perspectiva, outros estudiosos também retratam a importância da abordagem qualitativa nas pesquisas, sobretudo quando se busca descrever a complexidade dos temas visando dar respostas a questões sociais que são levantadas em estudos. Pensando dessa maneira, Oliveira (2016, p. 59) diz que,

As abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

A escolha pela pesquisa qualitativa vai ao encontro das ideias de Turra Neto (2011), que no caso da pesquisa qualitativa, o material é, basicamente, de natureza discursiva – um relato, uma história de vida, uma descrição de um fenômeno daquilo que o investigador quer expressar. Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação apresenta grande

diversidade de procedimentos, como observação, entrevistas, apontamentos, registros de diálogo, uso de vídeos, fotografias, análise de documentos, história de vida, entre outros.

Torna-se importante compreender que, na pesquisa voltada para a construção do conhecimento, a abordagem qualitativa não elimina do pesquisador a possibilidade do uso de dados quantitativos, pois pesquisas cujas questões envolvem o homem e a sociedade, por exemplo, vez em quando se defronta com dados, com números, com as partes que precisam ser quantificadas para construir o todo, conforme retrata Oliveira (2016, p. 48), que diz que,

Em se tratando de construção do conhecimento, é bom lembrar que a opção por um método qualitativo não invalida a utilização de alguns dados quantitativos, uma vez que dependendo do objeto de estudo, é importante que se reforce a análise dos dados em termos comparativos, seja por meio de números que representem com clareza a realidade estudada.

Com efeito, através do procedimento metodológico da abordagem qualitativa, esta pesquisa se baseou nas definições de um estudo de caso múltiplo, cujo passo a passo se deu pelas técnicas de coleta de dados (levantamento da produção acadêmica sobre o objeto e entrevista com os sujeitos, além de observação da prática docente) e análise dos dados (dos documentos levantados, da entrevista e das observações).

O estudo de caso múltiplo permite ao pesquisador se lançar entre duas ou mais realidades ou situações (OLIVEIRA, 2016). A escolha das duas unidades de ensino e das duas turmas do 5º Ano do EF teve como critério a localização (uma escola no centro e a outra na periferia), gerando necessidade de confrontar os dados coletados. Sobre o estudo de caso múltiplo Oliveira (2016, p. 79/80) discorre que,

Para o estudo de caso múltiplo, a pesquisa utiliza mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo. Cita-se como exemplo, o estudo de caso entre duas ou mais empresas de informática, ou um estudo entre escolas situadas em áreas urbanas e rurais.

A partir das ideias propostas pela autora, buscou-se utilizar como referência o seu exemplo das escolas situadas em áreas urbanas e rurais, adaptando-o para a realidade das escolas nas quais aconteceu a pesquisa, uma vez que os prédios localizam-se em bairros de área urbana, porém de infraestrutura urbanística diferente.

Uma unidade de ensino localiza-se na área central da cidade, onde há todo um aparato urbano organizado com ruas calçadas, drenagem das águas, comércio pujante etc. Por outro lado, a outra escola localiza-se em uma das periferias da cidade, onde não se visualiza

infraestrutura como àquela existente no centro urbano do município.

Com a opção pela abordagem qualitativa e o estudo de caso múltiplo, escolheram-se três caminhos como procedimentos metodológicos: revisão de literatura visando a construção do quadro teórico; entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa realizada de forma *on line*; observação *on line* da prática de ensino, que teve que passar por modificações metodológicas devido a pandemia. Por fim, para a obtenção do desfecho, buscou-se a comparação dos dados coletados a fim de se elucidar os questionamentos levantados.

A revisão de literatura, primeiro caminho pensado para desenvolver esta pesquisa, foi indispensável por se tratar de um mecanismo que gerou possibilidades de levantar informações acerca de trabalhos que versam sobre o objeto de estudo, o problema, os sujeitos, enfim, sobre os objetivos propostos para esta dissertação. Foi na revisão de literatura que se pôde descobrir quem, por que e como trabalhou o tema que este estudo enfoca, entendendo que um mesmo fenômeno, se assim o for, pode ser analisado de ângulos diferentes a partir dos dados levantados nas leituras.

O percurso metodológico da revisão de literatura foi, também, essencial nesta pesquisa, sobretudo quando observadas as colocações de Moreira (2008, p. 27) ao afirmar que “[...] a revisão de literatura é parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a leitura [...]”. Por isso, esta pesquisa evidenciou como um dos focos no processo metodológico para a obtenção dos dados, a revisão de literatura da produção acadêmica, na qual retrata entender o lugar que a Geografia ocupa nos Anos Iniciais do EF a partir de meados da década de 2010.

É necessário, portanto, que fique claro que a investigação proposta não é uma pesquisa bibliográfica – mesmo que se admita que fontes secundárias, como livros, artigos, dissertações e teses tenham sido consultadas –, mas uma revisão de literatura, pois a pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa e não um procedimento metodológico, como o é a revisão de literatura. Respalhando o que significa uma pesquisa bibliográfica, Lakatos (2003, p. 183) afirma que,

A finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Portanto, toda informação que fora registrada em seminários, congressos, eventos em geral, é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho do pesquisador, independentemente se o registro se deu em textos escritos, áudios ou vídeos.

O segundo percurso trilhado por esta pesquisa teve como procedimento a observação da

prática docente como técnica de coleta de dados que se deu de forma *on line*, entendendo que, a partir do olhar atento, vivenciado na realidade dos sujeitos, surgiram possibilidades para a obtenção de informações que viabilizaram examinar determinados fenômenos que surgiram no decorrer da investigação, tornando possível, ao investigador, encontrar respostas que pudessem validar ou não os questionamentos levantados *a priori*. Segundo Lakatos (2003, p. 190-191),

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que desejam estudar. [...] A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Com a opção pelo procedimento da observação, optou-se pelo seguinte roteiro: observação da prática docente, realizada de forma remota (à distância), durante o segundo semestre de 2020 e primeira metade do primeiro semestre de 2021; leitura e interpretação do Plano Estratégico Escolar (PEE) para o ER construído pela Secretaria de Educação de Cabedelo/PB; registro das atividades realizadas pelas docentes durante o ER, de acordo com a proposta do PEE.

A observação participante artificial foi a mais adequada para a coleta das informações sobre a prática docente, que se deu de forma remota, especificamente porque o pesquisador passou a ter maior contato com o que acontecia nos grupos de *wattsapp* composto por gestores, professores, pais/responsáveis e alunos das escolas, palco da pesquisa.

Sobre esse tipo de observação, Oliveira (2016, p. 81) diz que é aquela em que “o observador se integra ao grupo com o objetivo de fazer pesquisa [...]”. Lakatos (2003, p. 194), por sua vez, afirma que o objetivo inicial da observação participante artificial “seria ganhar confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou a sua missão [...]”.

Dessa maneira, a observação pode ser um suporte para uma boa investigação e, “quanto mais observações melhor, pois isso aumenta a confiabilidade do estudo [...]. Nesse tipo de obtenção de material não é possível determinar antecipadamente quantas observações serão necessárias [...]” (MOREIRA, 2008, p. 198-199).

Mesmo sem determinar a quantidade de observações realizadas, foi necessário construir um roteiro de observação (Apêndice-A), no qual constou data, local, duração e características do objeto investigado, obtidos a partir de anotações descritivas e anotações reflexivas. Esse

roteiro serviu para que fossem registrados os momentos de troca de ideias entre os participantes dos grupos de *wattsapp* quando da realização da prática docente. Quanto às anotações descritivas e reflexivas, Moreira (2008, p. 203) assim discorre:

Na parte das anotações descritivas, o pesquisador registra a descrição das atividades e, quando necessário, os desenhos da planta física do local onde a observação acontece. Na outra parte da folha o pesquisador faz anotações reflexivas – anotações sobre o processo, reflexões sobre as atividades e conclusões resumidas sobre elas para desenvolvê-las mais tarde.

Entendendo que a pesquisa tomou como referência duas unidades de ensino, constatou-se a necessidade de se utilizar a técnica da comparação durante o processo investigativo. A comparação é uma técnica que pode contribuir para identificar semelhanças e diferenças no objeto de estudo analisado, dando respostas às indagações levantadas para a realização da pesquisa. Em “Estudos urbanos comparados” Sposito (2016, p. 27) adota a palavra comparação para pesquisa, esboçando dois significados para a mesma. Segundo ela, a palavra comparação,

É oriundo da origem latina, *comparare*, palavra composta por *com*, que significa junto, e *parare*, que tem o sentido de fazer par, para que se vejam as diferenças; o segundo como uma figura de linguagem assemelhada à metáfora e que serve para comunicar qualidades ou ações que são colocadas em termos paralelos que tem sentidos muito diferentes (Grifo nosso).

Tais significados exemplificados podem ser tomados como referência nesta pesquisa, sobretudo porque Schneider e Schimitt (1998, p. 1) concluem que

Com a comparação podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

O terceiro caminho proposto como procedimento da pesquisa foi a aplicação de entrevista semiestruturada que Lakatos (2003, p. 197) chama de entrevista “despadronizada ou não estruturada”, segundo a qual “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”.

A escolha da entrevista enquanto procedimento se deu, também, pelas ideias de Oliveira (2016, p. 86), que diz que “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

Para melhor aproveitamento na aplicação desse procedimento, alguns fatores foram

levados em consideração, como: visita ao local da entrevista a fim de fazer o primeiro contato com os sujeitos que foram ouvidos, fato que aconteceu no início do ano letivo de 2020, antes da suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado, com a entrevista sendo realizada seguindo um roteiro pré-estabelecido (Apêndice-B) com tópicos semiestruturados, padronizados para ambos os sujeitos da pesquisa.

Ao se utilizar a entrevista como um caminho para a coleta de dados, ficou-se atento à questão ética que o pesquisador precisa manter junto aos pesquisados, pois “[...] é preciso garantir-lhe que será guardado sigilo quanto às informações e que não haverá identificação do informante na redação final do relatório da pesquisa” (OLIVEIRA, 2016, p. 87), cabendo aos entrevistados autorizar ou não a sua identificação.

Portanto, ao submeter os termos desta pesquisa para aprovação junto ao comitê de ética da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), delineou-se a aprovação das entrevistas com a anuência, tanto da secretaria municipal de educação do município pesquisado (Apêndice-C) quanto dos sujeitos da pesquisa, visando elucidar alguns questionamentos levantados, sobretudo aqueles que necessitavam de respostas que pudessem dar o desfecho que a pesquisa requeria.

Quanto à análise dos dados, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, levou-se em consideração dois percursos: primeiro, os processos de obtenção dos dados; segundo, os processos de análise desses dados através da análise de conteúdo, onde foram examinados planos de curso e de aulas, conteúdos propostos para as aulas, didática e metodologias de ensino, assim como, as propostas de exames para verificação da aprendizagem.

Dessa forma, a análise de conteúdo deviam “acontecer de maneira simultânea, pois não se pode enxergá-los como atividades separadas” (MOREIRA, 2008, p. 165). Ao passo em que se coletava os dados, foi construído o texto explicando os movimentos entre professores, escolas e estudantes.

No próximo capítulo, o tema abordado trata do(s) currículo(s) e sua importância para a prática docente, considerando a percepção do professor dos Anos Iniciais do EF para os contextos de inserção do(s) currículo(s), leis e diretrizes na sua prática cotidiana durante as aulas da disciplina Geografia.

2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO ESCOLAR DE GEOGRAFIA

Para o exercício da sua profissão, é importante que o docente compreenda quem produz o(s) currículo(s) e por que o(s) produz, sobretudo pelas diferentes tentativas que existem de dominação, tanto dos conhecimentos quanto dos saberes incutidos nesses documentos. Por isso, a necessidade de se discutir sobre a construção social do currículo, pois os acertos e desacertos no decorrer da aplicação do que trata esse instrumento, manifestam-se não só naquilo que está escrito, mas, também, nas ações dos próprios docentes durante a prática cotidiana, conforme aponta Santana e Bispo (2015, p. 263). Para eles,

O conceito e concepções do currículo escolar de Geografia como construção social é marcado por contradições e conflitos econômicos, culturais, políticos e ideológicos que produz a compreensão do próprio currículo como produto da seleção de conhecimentos e saberes promovidos por determinados sujeitos sociais, a partir da multiplicidade de conflitos inerentes à vida social, em especial aqueles que implicam relações de dominação. O currículo, assim concebido, se manifesta tanto nos documentos oficiais quanto nas ações dos professores no cotidiano escolar.

Como se observa, não existe só um modelo de currículo, mas diversos currículos e, nessa visão em que se apresentam diferentes caminhos norteadores à prática docente, buscou-se verificar a concepção que o docente tem sobre o significado de currículo e qual deles o professor toma como norte durante a sua prática cotidiana ao ensinar Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste capítulo, discute-se sobre alguns significados dados ao currículo, a exemplo do currículo oficial e/ou prescrito, currículo interpretado e/ou posto em prática. Também é abordado sobre o eficientismo social e o progressivismo; movimentos propostos por (TYLER, 1977); (DEWEY, 1959), respectivamente, e interpretado por (LOPES e MACEDO, 2011). Finalizando o capítulo, é observado o que as escolas e os docentes ensinam, apontando a importância do(s) currículo(s) para a prática docente.

Com efeito, abordar sobre currículo em sua plenitude não foi tarefa fácil, dada a sua complexidade, conforme discorre Gimeno Sacristán (2013) pois, para ele, “os currículos são complexos, existem variações entre os países na hora de sua formulação, e eles são distintos de acordo com os níveis e as especialidades que existem dentro do sistema educacional” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 28).

Suscitar ideias breves que puderam proporcionar ao leitor entender a dimensão do

currículo para o processo de desenvolvimento da educação foi um dos caminhos propostos pelo pesquisador que, a partir das reflexões apresentadas por diferentes autores, buscou inserir as Leis e Diretrizes educacionais brasileiras criadas a partir de meados da década de 1990 (currículo oficial), que se tornaram parâmetros para a construção de diferentes currículos, sendo importante o conhecimento sobre os significados de currículo; ponto que será discutido no próximo tópico deste trabalho.

2.1. Os significados de currículo

Ao tomar como base as Leis e Diretrizes educacionais para a prática docente durante o processo de ensino, visualizou-se ser interessante que o professor compreendesse, primeiro, o que significa currículo, como ele(s) é (são) construído(s) e as diferenças que existem em torno deles; segundo, como se deram os processos de elaboração dos documentos oficiais a partir de meados da década de 1990, documentos esses que tornaram-se parâmetros para a construção do(s) currículo(s) do sistema educacional brasileiro.

Levantando ainda a discussão sobre os significados de currículo, vários autores se reportam ao tema, como Silva (2010), Gimeno Sacristán (2013), Moreira (2001), Santos e Machado (2011), Lopes e Macedo (2011), Dewey (1959), Tyler (1977), Marrero Acosta (2013), entre outros.

Para se ter uma ideia do quanto é imprescindível para o docente a discussão sobre o(s) currículo(s), fez-se necessário trazer um pouco do pensamento de Silva (2010), que aborda de forma didática no livro *Teorias de Currículo*, a trajetória desse instrumento que guia as normas postas em prática pelos professores nas escolas do mundo, especificamente do mundo capitalista.

O trabalho de Silva (2010) está pautado na taxonomia do universo das construções que são feitas sobre currículo. O autor discorre acerca das diferentes teorias de currículo, tais como: a estruturalista, a pós-estruturalista, as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Nesse universo que retrata o que é currículo, Silva (2010) revela que este é uma questão de saber, poder e identidade. O currículo é objeto de controle, mas também pode ser construído socialmente, ou seja, o currículo pode ter significados dependendo do objetivo que se queira dar a ele. Para Gimeno Sacristán (2013, p. 16) o currículo,

Deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se de *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia

acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar *carreira*, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. [...] refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e seus êxitos [...]. Por outro lado, o currículo também tem sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. (Grifos do autor).

O autor mostra duas vertentes que imprimem o significado ou os significados de currículo; desde sua gênese até as transformações que legitimam o uso desse conceito pela educação. Para Gimeno Sacritán (2013), o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento, pois era correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir.

Em sua visão, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores na condução do ensino deveria refletir-se no aprendizado dos alunos. Ele afirma, ainda, que o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

Segundo Gimeno Sacritán (2013), o currículo é visto como uma organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem, uma espécie de “ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Ao observar a literatura de alguns especialistas que trabalham com o tema currículo, percebe-se que, ao longo dos tempos, foram firmados diferentes significados para esse instrumento. De um lado, há quem associe o currículo aos conteúdos e, de outro, os que observam o currículo como exames de aprendizagem (MOREIRA, 2001).

Existem caminhos que apontam para o currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e, principalmente, como quase sinônimo de avaliação. Dessa maneira, para Moreira (2001, p. 3-4), “minha opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como a matéria prima do currículo”. As concepções propostas pelo autor dizem respeito à ideia de currículo como plano, como texto e como avaliação.

O currículo pode desempenhar a função de organizar e, ao mesmo tempo, unificar as ações direcionadas à educação. Porém, para Gimeno Sacritán (2013), se por um lado o currículo organiza e unifica o ensinar e o aprender, por outro, cria um paradoxo pela construção de barreiras, delimitando a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

O entendimento que se tem do conceito de currículo está relacionado ao que é feito dele desde os primórdios da humanidade, sendo cotejado à concepção de seleção dos conteúdos, da escolha dos conhecimentos que exprimem o que será coberto pela ação de ensinar. Pode-se dizer que o currículo é uma invenção unificadora, pois segundo Gimeno Sacristán (2013, p. 17), ao escolher os conteúdos,

Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evita-se a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (Grifo do autor).

Para o autor, a função proposta para o currículo foi a de ordenar os conteúdos a ensinar. Ou seja, cumprir um papel de poder moderador que somou-se à “capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Devido à disposição de ordem que o currículo exerce, o conteúdo passa a ser regulado (o que se ensina e o que se aprende). Para Gimeno Sacristán (2013, p. 19) “são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos”.

Também são delimitados os terrenos das disciplinas, das especialidades, assim como as referências para a formatação do currículo e encaminhamento da *práxis* de seu desenvolvimento, pois “[...] constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 19).

Sobre o(s) significado(s) de currículo, Santos e Machado (2011) afirmam ser um termo historicamente construído, sobretudo porque, para eles, o currículo pode ser entendido como um campo social se, somente se, o entendermos na direção da construção do trabalho intelectual e prático dos pesquisadores, da classe política e da sociedade civil organizada.

Entendendo dessa forma, tem-se como objetivo trabalhar com os diferentes conceitos dados ao currículo, sejam eles oriundos do campo científico ou do campo do senso comum, tendo a produção, a construção e a reprodução como trípé que sustenta o currículo enquanto construção social.

As discussões sobre o currículo e sua complexidade ganham ressonância entre os estudiosos do tema, como Santos e Machado (2011, p. 1), que dizem que “podemos entender que o currículo é elaborado em uma variedade de contextos sociais marcados por interesses e

ideologias”.

O currículo é construído pela sociedade, logo, passível de contradições, sejam elas nos campos econômicos, culturais, políticos e/ou ideológicos. Para muitos que o constroem, é um produto da seleção de conhecimentos e saberes, suscetíveis de conflitos, principalmente quando se busca imprimir nele relações de dominação.

Segundo o que pensa Apple (1989), o currículo é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças. Esses conflitos e acordos situam não apenas questões socioeconômicas, de classe, mas dinâmicas de raça e gênero (SILVA, 2010).

Olhar para a história das teorias curriculares nos remete a algumas discussões que se deram nos Estados Unidos da América (EUA) por volta de 1900, em meio ao início da industrialização americana. Lá, surgiram dois movimentos: o eficientismo social e o progressivismo, sendo, este segundo, trazido para o Brasil na década de 1920 com o movimento da Escola Nova (LOPES e MACEDO, 2011).

Havia, nos EUA, uma rivalidade entre os defensores do eficientismo e os do progressivismo, principalmente no que tange à elaboração de currículos oficiais. De um lado, os eficientistas buscavam valorizar a formação do cidadão americano para preencher os espaços criados com o avanço do desenvolvimento industrial que emergia à época, sem levar em consideração nem a seleção de conteúdos, nem as próprias disciplinas constantes na grade curricular do sistema educacional daquele país. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 22-23),

O eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, à seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos.

Por outro lado, os progressivistas observavam que os principais motivos para o aumento das desigualdades sociais se davam a partir de dois fatores: o incremento da industrialização e o processo de urbanização. Com a indústria em plena ascensão, a sociedade urbano-industrial crescia e, com esse crescimento, emergia a distribuição desigual do poder.

Na visão dos progressivistas, a mudança nessa distribuição desequilibrada só seria possível através de uma construção social, e que a educação seria um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca pelas transformações que a sociedade necessitava. Para Lopes e Macedo (2011, p. 23),

Os seguidores do progressivismo viam a educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial, tendo por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática, reconhecendo que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana.

No bojo dessa discussão entre ideias divergentes sobre a elaboração curricular, Dewey (1959), um dos adeptos do progressivismo, via os conceitos de inteligência social e mudança como princípio dessa elaboração. Para ele, o foco do currículo deveria estar ligado à experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos estudantes. Olhando por essa janela, observa-se que, em uma sociedade, seja ela desenvolvida ou não, os interesses de seus alunos devem estar inseridos nas propostas curriculares a serem elaboradas.

Se por um lado Dewey (1959) se identifica com o progressivismo, por outro, Tyler (1977), apesar de se apropriar do progressivismo caracterizado de forma instrumental, na verdade tem suas ideias voltadas aos fundamentos do eficientismo, sobretudo porque ele não leva em consideração, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 25), “a tensão entre a criança e o mundo adulto, fato amplamente trabalhado por Dewey”. Essa visão de Tyler ordena, quase sem polêmica por aproximadamente 20 anos, nos território brasileiro e Norte americano (LOPES E MACEDO, 2011).

No Brasil, as ideias desses dois movimentos de elaboração curricular fizeram-se presentes por vários anos. Mesmo sendo o progressivismo o primeiro movimento trazido para o país, por volta de 1920, observa-se que o ideal eficientista foi espelho para a elaboração dos currículos do sistema educacional da nação brasileira.

O eficientismo tem como foco a aferição do nível de aprendizado do estudante, sobretudo porque “existe um vínculo estreito entre currículo e avaliação, pois a eficiência da implementação dos currículos se dá através da aferição do rendimento dos alunos” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 25).

De fato, o modelo onde a aferição do aprendizado é levado a rigor, não foi utilizado apenas nos EUA; foi e ainda é aplicado também no Brasil desde que aqui chegou no início do século passado, contaminando a produção curricular ao longo dos anos, principalmente, pelo modelo de sociedade implantado que influenciou o modo de vida das pessoas que aqui vivem. Assim, o eficientismo e progressivismo foram movimentos que fundamentaram a elaboração e desenvolvimento de propostas curriculares para a educação brasileira.

Para autores como Lopes e Macedo (2011), o planejamento, conhecimento, discurso pedagógico, disciplina, integração, prática, cotidiano, emancipação, resistência, cultura,

identidade, diferença, política, entre outros, o significado de cada uma dessas palavras ajudam a formar a estrutura corporal de um currículo.

Contudo, para que esse corpo possa se movimentar, é necessária uma cabeça cuja função seja comandar cada membro da sua estrutura esquelética passo a passo e de forma independente. No sistema educacional isso é possível, no entanto, ao falar da elaboração curricular, muitas vezes, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 29) surgem questões como: “por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas por aí não estarem”.

A partir dessas inquietações, percebe-se que a cabeça que comanda o corpo, em muitos casos, é tomada por quem quer impor determinada ideologia, a fim de tornar hegemônicas ideias e pensamentos alheios em detrimento das convicções de *outrem*. Isso pode acontecer tanto por quem elabora o currículo – sendo importante observar quem emite as diretrizes para a elaboração desse documento – quanto por quem os põe em prática, seja por convicção de que ele é adequado às diversas situações vivenciadas na escola, seja por imposição do próprio sistema educacional do qual faz parte.

Nesse sentido, a construção curricular não pode se dar de forma individual ou elaborada por grupos cujos objetivos sejam atender, apenas, as demandas do mercado, como aquelas citadas no início deste tópico, em que nos EUA e, a partir do eficientismo social, o currículo era concebido para que as escolas formassem seus alunos para preencher os postos de trabalhos criados no início da industrialização americana.

Ao contrário, é preciso um debate amplo com a participação de vários setores da sociedade civil organizada, ouvindo cada um dos sujeitos que dão vida à educação, destacando tanto as ideias surgidas em meio ao senso comum no dia a dia das pessoas quanto àquelas originadas dentro do universo científico.

Entendido dessa forma, o currículo terá maior aceitação, diminuindo os conflitos que surgem, geralmente na sua concepção, principalmente quando são implantados nas escolas. É importante, também, que se evite olhar só para a abordagem científica durante a elaboração curricular, pois, quando se valoriza apenas as ideias surgidas no meio acadêmico sem ouvir as demandas surgidas no cotidiano das pessoas comuns – que Marrero Acosta (2013) reconhece por possuidoras do saber sábio –, o currículo e a escola tendem a se tornar um aparato de controle social.

Lopes e Macedo (2011, p. 26), quando falam da elaboração científica do currículo, dizem que,

Além de enfatizar o prescrito, separando concepção e implementação, as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social. A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país, ressaltada em múltiplos momentos, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos.

O currículo, seja ele formal ou não, precisa conter, em suas entrelinhas, a valorização dos sujeitos que dão vida às unidades de ensino, pois “se aprende na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 26-27).

Sobre as teorias de currículo e as mudanças paulatinas que aconteceram ao longo dos anos, Silva (2010) traz contribuições que ajudam a compreender o pensamento de Lopes e Macedo (2011), mas chamando atenção para que não se olhe para o currículo com inocência. Ao relatar a sua visão após ter concebido estudos sobre teorias de currículo, Silva (2010, p. 149) explica o que é de fato o currículo depois das teorias críticas e pós-críticas, sobretudo porque,

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos olhar mais para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Grifo do autor).

Como se observa, o currículo é um instrumento poderoso que faz parte da vida das pessoas. Ele está no dia a dia da escola; molda e pode ser moldado. Ele conduz o ir e vir de professores e alunos com seus significados. O currículo é texto, é conteúdo. O currículo é o que se ensina, mas, também, o que se aprende.

No tópico seguinte, é feita uma discussão sobre o poder do Estado acerca da construção e aplicação do currículo, assim como das concepções que tem o professor sobre esse instrumento e sua aplicabilidade na escola.

2.2. A legitimidade do Estado e as decisões sobre a aplicação do currículo

O termo legitimidade, quando reportado à aplicação do currículo, gera a necessidade de consentimento outorgado ao poder por parte dos dominados, seja por aceitação ou por imposição, sendo importante entender que o Estado e seus agentes são quem detêm esse poder, os quais exigem a execução do currículo por eles formulado.

Por outro lado, entende-se por dominados todos aqueles que põem em prática as determinações oriundas do poder estatal (nesse caso, as determinações que constam no currículo). Dessa forma, o currículo pode ser interpretado de modo prático quando é outorgado ao poder o direito de fazer cumprir cada palavra escrita nas entrelinhas desse documento.

Para tal, busca-se compreender os caminhos que conduzem os sujeitos sociais à produção dos currículos que estão imersos no âmbito das escolas. Sendo assim, é importante observar o que pensa Gimeno Sacristán (2000), sobretudo porque, na visão desse estudioso, existem seis níveis de currículo que rege o ir e vir dos sujeitos que movimentam o sistema educacional.

O primeiro nível, o autor reconhece como currículo prescrito. Nesse nível, em função das regulações necessárias, o currículo é subjugado a uma prescrição, com alguém o indicando como algo essencial. Dessa forma, Gimeno Sacristán (2000, p. 104) diz que, “levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser o conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória”.

O segundo nível, Gimeno Sacristán (2000) intitula de currículo apresentado aos professores. Aqui, o currículo é preparado e apontado aos professores, habitualmente finalizado na perspectiva de tê-lo como espelho para a prática cotidiana. Os formuladores desse tipo de currículo se enaltecem, como se o saber existisse apenas para eles. Por esse motivo, encaminham seus modelos curriculares aos professores como se fossem receitas acabadas, ficando sob a responsabilidade do docente apenas entender os seus encaminhamentos e, por conseguinte, propagá-los aos seus alunos.

No terceiro nível, Gimeno Sacristán (2000) mostra um currículo pensado pelos docentes. O professor é considerado um sujeito desenvolvido e apto para formular e expor um currículo que atenda aos anseios do seu corpo de alunado, sempre interligado às questões cotidianas vivenciadas por seus discentes. Nesse sentido, o currículo prescrito recebe um sentido renovador a partir da intervenção do professor. Sendo assim, os professores conseguem atuar de forma individual ou com os grupos que organizam conjuntamente o ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

O quarto nível curricular pensado por Gimeno Sacristán (2000) recebeu o nome de currículo em ação, um tipo de currículo importante para a prática docente, pois, com ele, há espaços para a interação entre professores e alunos, entre a comunidade escolar. Esse nível de currículo significa o real. Ele se torna o alicerce do professor no seu cotidiano escolar, pois é construído a partir da dialética, das experiências e do currículo oculto que permeia os espaços da escola.

O quinto nível, chamado por Gimeno Sacristán (2000) de currículo realizado, indica a necessidade de se ter algumas precauções por parte dos professores e dos alunos, uma vez que interfere em alguns campos da psicologia, a exemplo da cognição e da afetividade. Por esse motivo, são especificados como efeitos complexos, mas relevantes para a aprendizagem, sendo importante observar algumas dificuldades que surgem no campo da sensibilidade. É um nível do currículo diferente dos anteriores.

O sexto e último nível de currículo, Gimeno Sacristán (2000) chama de currículo avaliado, no qual o autor apresenta como síntese dos anteriores. Ele amarga os efeitos das avaliações exteriores que buscam verificar os resultados da aprendizagem dos discentes. Durante a prática docente, as metodologias avaliativas também são valiosas ao professor para se compreender o que se está ensinando, o que se aprende e qual o peso que tem o currículo nesse contexto. A avaliação é um processo que serve como modelo para a produção de novas propostas de currículo.

Pode-se concluir, então, que o Estado atua através de mecanismos que legitimam sua obra, como qualquer outro modo operante, para dar o recado e suportar suas atuações ou os efeitos derivados destas. Tal atuação é assegurada pelo que Beltrán Llavador (2013, p. 176) chama de “fontes de legitimação”. Segundo esse autor, a legitimação é “uma expressão que demonstrou ser enganosa, pois modificou nossa percepção destas, nossas próprias ações ou intervenções, os alvos aos quais estas foram dirigidas [...]”. Para Beltrán Llavador (2013, p. 176), a legitimidade é, ainda,

Um fato em todo sistema de dominação e representa o consentimento outorgado ao poder por parte dos dominados; tomada como o efeito resultante da legitimação de uma pessoa, coisa ou atuação determinada, vem a significar o saldo de lhe aplicar um respaldo de natureza legal para que a decisão ou a ação a que ela conduz seja acatada, obedecida, aceita ou simplesmente tolerada como lícita. Desse modo, pode-se apreciar que a legitimidade não é outra coisa que não o efeito de consentir à submissão a regulação de certas políticas.

Pelo exposto, o modelo político e econômico adotado por determinado país ou região define o currículo que será seguido pelos agentes do processo educativo. Contudo, sua legitimidade só será possível de acordo com o cumprimento de algumas normas definidas pelo dominador (nesse caso, o Estado). Observa-se, ainda, que nem sempre essas regras são particulares. Elas são consequência da disputa entre distintos setores do Estado, e a conquista é assentada pela criação de regras legislatórias que ordena o marco da obrigação (BELTRÁN LLAVADOR, 2013).

A economia de cunho capitalista atuando sob a forma do Estado é, para Beltrán Llavador

(2013, p. 176), “resultante de suas fases anteriores de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que era definida a maior parte das políticas nacionais referentes aos sistemas educacionais e ao currículo [...]”. Para ele, tal aceitação “constituiu uma combinação que permite explicar não somente a concentração de algumas decisões, mas, particularmente, as decisões” (BELTRÁN LLAVADOR, 2013, p. 176).

O currículo é “considerado uma dessas intervenções nas quais o Estado central ou centralista tem tradicionalmente ditado suas regras e resoluções e exigido seu cumprimento [...]” (BELTRÁN LLAVADOR, 2013, p. 177). De fato; o poder é conferido ao Estado por uma série e meios legais criados pela própria sociedade (quando democrática), que o legitima a formular as diversas regras através das quais, de certo modo, condicionam-se o ir e vir das pessoas em todos os campos, inclusive na educação e na formulação e aplicação do currículo.

O currículo é, “ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 41). O currículo inibe nosso modo de agir, planeja a identidade do indivíduo, produzindo sentidos. Ele é uma narrativa preparada no cruzamento entre os distintos discursos sociais e culturais que “reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 41).

Para Lopes (2013, p. 20), “o instituído, o conjunto de instituições e regras que regem atividades da vida social, passa a ser visto como apenas uma das dimensões da atividade política”. Isto porque há outras atividades, como a econômica e a cultural que fazem parte da vida das pessoas também.

Sabendo que o Estado é constituído pela sociedade e para a sociedade (e assim deveria sê-lo); observa-se, portanto, que as relações de poder se engendram, tanto dentro do poder estatal, quanto fora dele. “A essa dimensão instituída são incorporadas as dimensões do político: atividades instituintes, desenvolvidas em todas as ações cotidianas, referentes às dimensões ontológicas de constituição do social” (LOPES, 2013, p. 20). Para a autora, ao se pensar na política de currículo,

[...] há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos. Mas a essa dimensão podemos associar o currículo político, dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular. Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta,

racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidades. (Grifos da autora).

A referência que a autora faz ao currículo enquanto peça política que é capaz de frear as tentativas de regular a atividade curricular de professores e alunos mostra que é na troca de ideias em meio às divergências que o imprevisível pode se tornar uma possibilidade, para que a comunidade escolar (gestão escolar, professores, alunos, pais e responsáveis) possa participar da produção política do currículo. É o currículo em ação proposto por (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Destarte, Laclau (1990) observa que cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão e isto pode ocorrer desde as salas departamentais do Estado até a sala de aula onde o professor, de certa forma, tem o poder de decisão. Contudo, dois pontos se destacam.

O primeiro, no tocante à legitimidade outorgada ao Estado para formular e fazer cumprir os documentos oficiais, muitas vezes, de forma impositiva. De acordo com Marrero Acosta (2013), isso se dá porque os professores não definem suas atuações ao acaso, mas conforme a vivência cotidiana, em um estabelecimento de ensino que possui regras de exercício, na maioria das vezes, definidas pela gestão, “[...] em outras ocasiões, excessivamente determinadas, pela política curricular, pelos órgãos de governo de um centro ou pela simples tradição, muitas vezes, aceita – talvez demasiadamente – sem discutir” (MARRERO ACOSTA, 2013, p. 190).

O segundo ponto – aí vale destacar a importância do docente –, a partir da autoafirmação desse profissional enquanto um ser intelectual de identidade crítica e questionadora das tentativas conferidas ao Estado (que na maioria dos casos segue o neoliberalismo) de homogeneização do currículo em diferentes regiões do mundo. Para Moreira (2001, p. 12),

Defender o ponto de vista de que o professor precisa assumir-se como intelectual, a despeito das condições adversas em que trabalha e do desprestígio social associado ao seu exercício profissional, implica demandar que se combinem, em sua formação e em sua prática, dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Implica argumentar que tais dimensões, ainda que não exclusivamente, podem ajudar a conformar identidades docentes críticas e questionadoras dos princípios, dos resultados e do caráter supostamente inevitável do modelo neoliberal e, ao mesmo tempo, mais propensas a aderir a uma prática multiculturalmente orientada, que se contraponha às tentativas homogeneizadoras dos currículos nacionais que se vêm propondo em diferentes países.

Essa visão vai ao encontro do que propagam Santos e Machado (2011, p. 20), ao afirmarem que é importante reconhecer “as identidades culturais, identificar as representações

do que constitui o ‘outro’, conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural”. Também é preciso “evidenciar a construção histórico e social dos conteúdos e conceber a escola como um espaço de crítica e produção cultural” (SANTOS e MACHADO, 2011, p. 20).

Para Marrero Acosta (2013), na aula, cada professor reelabora e adapta, às vezes, muito daquilo que foi organizado pelos técnicos departamentais. Segundo Shulman (1986), a autonomia do professor em relação ao currículo se dá pela compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo. Seu saber e autonomia têm lhe permitido adequar o currículo verticalizado. Para Shulman (1996, p. 12),

Os professores realizam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias [...]; compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos na construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos à medida que a interação com os estudantes se desenvolve.

Nessa perspectiva, observa-se que Shulman (1986) incorpora ao currículo a necessidade profunda do docente compreender o conteúdo para, só assim, pôr em prática sua metodologia de ensino, valorizando o conhecimento prévio do discente, pois o aluno tem muito a contribuir e suas experiências cotidianas podem ajudar o docente durante a aplicação do plano de ensino proposto, quebrando, com isso, possíveis verticalidades implícitas no currículo formal.

Foi analisando os seis níveis de currículo proposto por Gimeno Sacristán (2000) que se percebeu o quanto as trajetórias dos professores mudam no decorrer do exercício da sua profissão, isso porque o currículo, de uma forma ou de outra, rege os seus passos. Isso fortalece a importância do conhecimento do conteúdo (aquilo que será ensinado) e do conhecimento pedagógico do conteúdo (como ele será ensinado), para que o docente execute os objetivos propostos, sobretudo porque ele também é um dos sujeitos que decide o que ensinar no decorrer das aulas (SHULMAN, 1986).

No tópico seguinte é discutida a importância do currículo para a prática docente, especificamente, para o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o ensino de Geografia nessa etapa de escolarização.

2.3. A importância do currículo para a prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com Straforini (2014), durante os anos de 1990 os currículos foram construídos e implementados, aqui no Brasil, de forma verticalizada, de cima para baixo, sem que houvesse um contato mais aproximado com aqueles conhecimentos já produzidos até o momento.

Sobre o currículo, Marques (2008) diz ainda que ele é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. Silva (1995) afirma que o currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos.

Discutir sobre os termos em que são elaborados os currículos para a educação remete às observações de alguns autores que discorrem sobre esse instrumento. Há momentos em que as ideias se encontram, há outros onde o distanciamento é iminente. Straforini (2014), afirma que na última década do século passado – pelo menos aqui no Brasil –, os currículos foram construídos e implementados de cima para baixo, por um centro de poder que, para Costa (2013, p. 34), é algo imprevisível, sobretudo porque,

Uma vez que a produção de um centro de poder não é algo previsível, ou orientado por uma história ou determinação unívoca, no campo do currículo, rompe-se com a perspectiva de centros primordiais de poder e, ao fazê-lo, contextos como o da prática das escolas, dos movimentos sociais, de associações e demais tipos de organizações antes vistas como marginais, passam a ser concebidos como espaços legítimos de poder, produtores de sentidos para as políticas.

Nesse sentido, a abertura para as manifestações de movimentos sociais, de associações, inclusive de professores e pais de alunos, passou a gerar espaços para a audição de propostas surgidas no bojo das diferentes camadas sociais, isto porque a democracia (quando exercida de fato) permite que sejam ouvidas vozes até então caladas, retirando da marginalidade muitas organizações que buscam dar legitimidade as suas propostas para a educação, o que Gimeno Sacristán (2000) chama de currículo em ação.

Retomando o termo verticalidade usado por Straforini (2014), entende-se que, até certo ponto, seu pensamento é coerente, quando olhado pelo viés das discussões sobre como determinados currículos são construídos, especialmente, sob a chancela do Estado. Contudo, a partir do advento da construção de uma sociedade democrática, sobretudo a partir da redemocratização que teve início com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a

construção de novos documentos curriculares teve maior participação das diferentes camadas sociais da população brasileira nos últimos anos, quebrando, talvez, essa verticalidade citada pelo autor.

No que tange à educação; a criação da LDBEN – Lei nº 9394/1996 – foi um grande marco para a sociedade brasileira, uma vez que passou a servir de espelho para a formulação de documentos curriculares voltados a orientar o sistema educacional do país. A partir dele, os espaços foram surgindo e as propostas de inserção das ideias vindas das diferentes classes sociais, das mais longínquas regiões do Brasil, passaram a contribuir para a quebra da verticalidade – mesmo que de forma tímida – citada por Rafael Straforini no tocante ao currículo geralmente imposto, que Gimeno Sacristán (2000) chama de currículo prescrito.

Dá surgirem as mais diferentes discussões que viabilizam a produção e aplicação do currículo, assim como os espaços de poder que são criados para descentralizar a construção curricular e sua aplicabilidade nas unidades escolares, pois devido a “[...] tal abordagem no campo do currículo, houve mudanças no pensamento sobre questões como o poder, que passou a ser concebido como difuso, sem centro [...]” (COSTA, 2013, p. 34).

Com essa visão, a ideia de verticalização do poder pôde ser suplantada pela noção de poderes transversais, que consiste em conceber o poder como possuidor de centros contingentes, que não são resultados *a priori* histórico e não respeitam qualquer determinação essencial e absoluta (LOPES e MACEDO, 2011).

Observa-se que, mesmo não respeitando qualquer determinação essencial e/ou absoluta propostas pela ideia da quebra da verticalização do poder, dando espaço à formação de poderes transversais, ainda persiste o entendimento da existência de centros de poder geradores dos currículos estabelecidos ou prescritos que, em muitos casos, são ajustados para atender as necessidades das vivências diárias na escola, e isso dá ao docente o poder de intervir nesse documento.

Nessa visão, para Marrero Acosta (2013, p. 189), “entre o currículo prescrito e o currículo que os alunos aprendem há um mediador decisivo, que é o professor”. Isso faz perceber que o currículo assim pensado é configurado a partir de uma construção social, pois para Marrero Acosta (2013, p. 189) “o professor intervém em um currículo que vem codificado por meio do que chamamos de currículo oficial ou prescrito, que é, por sua vez, o resultado de um processo de seleção cultural”. Marrero Acosta (2013, p. 189) ainda expõe que,

O processo de transformação do currículo da esfera técnico-política à prático-pedagógica exige, entre outros processos, a mediação dos professores. O que os professores ensinam é o resultado de um processo de decodificação – interpretação,

significação, recriação, reinterpretação, etc. – de ideias, condições e práticas disponíveis na cultura, que se tornam mais ou menos visíveis e viáveis em um contexto situacional de interação e intercâmbio de significados. Ele não somente intermedia os conteúdos, mas sobre as pautas de controle dos alunos nas aulas.

A partir dos argumentos propostos por Marrero Acosta, pode-se pensar na questão do saber docente e no nível de experiência que cada professor alcança ao longo do tempo; das suas vivências e experimentações adquiridas no cotidiano da escola, do seu poder de intervir e mediar os currículos que serão ensinados.

Como o currículo é uma construção social – ao menos deveria sê-lo –, não se pode esquecer de que ele é também uma construção cultural. Ou seja, as leis; as diretrizes; o modo como às escolas funcionam; a divisão das ciências em disciplinas; os conteúdos a serem ensinados e como são ensinados; dão significados ao currículo, sendo o professor um dos principais sujeitos que, com seus saberes, contribui para dar vida a esse instrumento.

Stenhouse (1984, p. 31) afirma que “um professor é uma pessoa cuja tarefa consiste em ajudar os alunos a se introduzirem em uma comunidade de conhecimentos e de capacidades, em lhes proporcionar algo que outros já possuem”. Com efeito, a profissão docente necessita do ato de reflexão da sua prática de acordo com o que pensa (MARRERO ACOSTA, 2013, p. 198). Para esse autor,

A ação genuinamente humana, aquela que merece tal nome, é sempre reflexa e se reflete, e isso quer dizer que tem efeitos duradouros na pessoa que a realiza e não somente no meio no qual é desenvolvida. O que fazemos e como agimos define quem somos. Portanto, um efeito desse reflexo da ação (reflexão é o processo ou o resultado de refletir e fazer uma reflexão) é a geração de consciência sobre a ação, que é expressa em forma de representações, memórias ou esquemas cognitivos e crenças que podem se comunicar, nutrindo a memória com o material para pensar sobre as ações passadas e presentes e para orientar as ações futuras [...] Refletir sobre a prática é inerente aos seres humanos.

Os saberes e as incertezas sobre o currículo estão aí, entram na vida do docente sem que seja preciso permissão para tal. A ação do professor depende de sua reflexão, do seu saber, da sua prática e o currículo exige isso tudo. Os acertos, muitas vezes, dão-se a partir dos erros. E quem não erra? O docente também é um ser humano e “o bom é que nos damos conta de que os professores são humanos, agem como tais, mais do que como especialistas de uma prática especializada, como é a docência” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 120-121). Pode-se propor, portanto, que os acertos e erros geram novos conhecimentos para a profissão docente.

Dessa maneira, Grossman (1990) distingue vários tipos de conhecimentos docentes, dentre eles:

- 1- o conhecimento pedagógico (relacionado com o ensino, seus princípios gerais);
- 2- o conhecimento da matéria (que diz respeito ao saber sobre a disciplina ensinada);
- 3- o conhecimento do conteúdo (incluem diferentes componentes, como o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, as definições);
- 4- o conhecimento didático do conteúdo (que representa a combinação entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o que se refere a como ensinar a matéria);
- 5- o conhecimento contextual (onde é adaptado o conhecimento geral da matéria aos alunos).

Ambos os conhecimentos ora relacionados tem caráter interativo, misturando-se no ambiente escolar.

Para Marrero Acosta (2013, p. 198), “esse caráter interativo do conhecimento dos professores com o ambiente é o que tem levado sua definição como um conhecimento construído, social e distribuído”.

O conhecimento é construído aos poucos, de acordo com as vivências cotidianas, pois pode-se compreender que o conhecimento dos professores “é construído pela interação com as experiências anteriores e atuais, em contato com a prática, assim como em relação às atividades de formação nas quais participam” (MARRERO ACOSTA, 2013, p. 198).

O conhecimento evolui aos poucos, enriquecendo o saber do profissional docente. Contextualizando, Pinheiro (2012, p. 88) vai afirmar que “os saberes profissionais dos professores são temporais, estão relacionados com sua história de vida e, sobretudo, com sua história de vida escolar”. Observa-se que o saber docente é construído passo a passo, processado pelo professor durante suas vivências antes mesmo da sua formação inicial, adquiridos nas suas experiências cotidianas na escola e no seu convívio com a educação além do ambiente escolar.

A discussão remete à reflexão sobre a prática do professor dos Anos Iniciais do EF —, profissional que leciona conceitos e conteúdos de diferentes disciplinas nessa etapa de escolaridade —, levando-se em consideração vários fatores e destacando, dentre eles, a formação para a profissão docente e, também, a percepção desse profissional sobre o currículo. A ideia de refletir a profissão docente surge a partir da existência de um acentuado debate acerca das dificuldades enfrentadas por esses profissionais quando trabalham com conceitos e conteúdos de algumas disciplinas, sendo a Geografia uma delas.

Evidenciando os passos que o professor galga no decorrer da prática docente, Callai (2014) e Straforini (2014) colocam que esses profissionais, durante sua formação inicial, tiveram alguma dificuldade na compreensão da epistemologia e/ou metodologia das diferentes disciplinas que fazem parte do currículo dos cursos de formação inicial para o ensino nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse, talvez, seja um fator importante que possibilita concluir que muitos desses professores, pelas dificuldades que tiveram durante a formação inicial – seja por problemas oriundos da estrutura curricular dos cursos de formação superior, seja pelo que se deu no decorrer da formação desses atores desde o ensino básico –, acabam refletindo algum tipo de problema no ato da prática de ensino.

Os problemas condicionam o desenvolver das trocas de experiências entre professores e alunos, sobretudo quando o docente não consegue motivar seus alunos a se mobilizarem para a compreensão dos conceitos das ciências que estão nas propostas metodológicas de ensino na escola. Sobre o professor motivar e o aluno se mobilizar, Charlot (2000, p. 55) diz que,

A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento.

Após construir determinados objetivos para alcançar as metas almeçadas, o professor é o principal sujeito capaz de propor caminhos motivadores para que seus alunos possam se mobilizar e expulsar, de dentro de si mesmos, o interesse em querer conhecer tudo aquilo que o docente expõe sobre as diferentes ciências que leciona durante a sua prática cotidiana.

A Geografia é uma dessas ciências que o docente tem dificuldade em motivar seus alunos a se mobilizarem. Acredita-se que, talvez, isso ocorra pelo fato de, na formação inicial, esse professor não ter se aprofundado na epistemologia e/ou metodologia dessa disciplina, assim como de outras, fato que, de algum modo, acaba interferindo no fazer pedagógico.

Para isso, Callai (2014, p. 32) diz ser importante olhar para o professor para ver “o que ele ensina e o que ele sabe do que deve ensinar”, inclusive, “pode-se pensar também no que se aprende nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Geografia” (CALLAI, 2014, p. 32).

Sobre a questão curricular no ensino de Geografia, Albuquerque (2014, p. 166) observa que “muitos professores compreendem que o currículo se resume a um elenco de conteúdos e métodos elaborados fora da sala de aula para guiar obrigatoriamente as suas práticas escolares”. Na visão de Straforini (2014, p. 48), o currículo,

[...] reflete os interesses do poder hegemônico e por isso a questão central no debate curricular na perspectiva crítica não deve se restringir a questões pragmáticas de ordenamento de conteúdos ao longo da escolaridade – prática essa chamada por muitos de currículo prescritivo –, mas de questionamento dos conteúdos, da sua real necessidade para a sociedade, a quem e a qual grupo interessa esse ou aquele conteúdo

que resulta num currículo particular.

Nessa afirmativa, interessa saber o que pensa o docente sobre a importância do(s) currículo(s) para a prática de ensino, sobretudo porque para Straforini (2014) existe a necessidade de recontextualização da discussão do hibridismo quando se trata dos currículos que penetram as salas de aulas, sejam os da política de Estado, sejam os praticados pelos professores. Para Albuquerque (2014), na maioria dos casos o docente não se questiona sobre o real sentido dos currículos e se mantém com uma visão simplista sobre o assunto.

Como parte de um conjunto de documentos orientadores à profissão docente, o currículo rege, quer queira ou não, o passo a passo da prática docente – seja através dos currículos prescritos, seja pelos currículos que são ensinados em sala de aula, que necessariamente não são os prescritos – sendo, portanto, uma peça chave para o desenvolvimento da educação. Para Gimeno Sacristán (2013, p.16), “o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos”. Ainda segundo Gimeno Sacristán (2013, p.16), o currículo

É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

Diante do que expõe o autor, o desafio que se coloca é construir com os professores ou oportunizar que eles mesmos construam os caminhos para o melhor convívio em sala de aula, inclusive, àqueles relacionados ao cumprimento dos currículos oficiais, como as leis e diretrizes, pois pensar o ensino de Geografia sem levar em consideração esses dilemas – dilemas que, para Gimeno Sacristán (2013), são criados tanto na origem da construção dos currículos quanto na sua aplicabilidade no contexto escolar – é contribuir para a não resolução dos problemas que se colocam no cotidiano da escola.

Vários são os currículos que chegam às escolas; desde aqueles verticalizados, até certo ponto; aos pensados, discutidos e escritos pelos grupos sociais, o que dá a ideia de construção social. Esses caminhos têm causado, ao longo do tempo, desconforto aos agentes sociais do processo educacional. Segundo Goodson (1997, p. 15), percebe-se que, “enquanto construção social, o currículo foi concebido para surgir como um elemento natural, de tal modo que não é sujeito ao escrutínio do pensamento e da crítica”. Ainda para Goodson (1997, p. 15),

O mesmo se passa com o modelo escolar que consagra o currículo existente. Mas trata-se, num e noutro caso, de discursos que constroem as possibilidades (e

impossibilidades) e que marca, sempre, a predominância de certos pontos de vista (e interesses) sobre pontos de vista (e interesses) concorrentes.

A ideia de pontos de vista congruentes ou antagônicos gera a necessidade do diálogo, a fim de que sejam encontrados os caminhos que os docentes possam tomar como Norte à prática de ensino, sem pesar para um lado – em que o Estado é o construtor do currículo oficial, das normas que devem ser seguidas pelo professor – ou para outro – referindo-se ao currículo praticado pelo docente.

Observa-se, portanto, que o domínio do Estado é legitimado através do currículo oficial, pois ele busca imprimir nos sujeitos a sua força e poder, visando atender – em muitos casos – acordos políticos (BELTRÁN LLAVADOR, 2013).

Mesmo estando determinada, a licitude do currículo dependerá de que ele siga algumas regras estabelecidas pelo poder dominante (BELTRÁN LLAVADOR, 2013). Ou seja, o Estado impõe os limites e, na cadeia hierárquica, o professor (que é quem o põe em prática) é o principal agente no processo de mediação do que será ensinado.

Existem inquietações sobre a forma pela qual os currículos (oficial ou não) contribuem para a construção da prática de ensino, que promova o acesso dos discentes aos conceitos da Geografia e de outras ciências com maior fluidez. Uma das inquietações é aproximar do dia a dia dos discentes as questões que tenham relação com os diferentes movimentos que ocorrem na cidade, no lugar de vivência dos estudantes, a exemplo da mobilidade humana, do desemprego, das questões ambientais, da inclusão dos alunos especiais na escola, enfim, da necessidade de políticas públicas que possam melhorar a vida da comunidade escolar.

O tópico seguinte aborda sobre a construção do Ensino Fundamental no Brasil a partir do final do século XX, sobretudo algumas leis e diretrizes criadas na década de 1990 e primeiras décadas do século XXI, com a finalidade de dirimir caminhos para o ensino de Geografia e de outras ciências nessa etapa de escolaridade no país.

2.4. Marcos legais do currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Para começo de conversa, Almeida (2015, p. 24-25), em estudos recentes, discorre sobre o sistema educativo brasileiro e os Anos Iniciais do EF, afirmando que,

Atualmente no Brasil, a escolarização é obrigatória a partir dos seis anos de idade. O currículo escolar está organizado em nove anos, não mais em oito séries. Mudanças no sistema educativo ocorrem desde 1930 quando se pensou, pela primeira vez, um

programa de política educacional para o Brasil, legitimado pela nova Constituição Federal do Brasil (1934).

Almeida (2015, p. 24-25) conclui afirmando que

Mudanças significativas para a compreensão do atual Ensino Fundamental ocorreram nas últimas décadas, as quais são destacadas: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – que estabeleceu quatro anos de Ensino Fundamental; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971- que gerou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos, o qual ficou conhecido como 1º e 2º grau, e posteriormente, como Ensino Fundamental I e II; e Art. 32 da LDBEN (1996), firmada pela resolução CNE/CEB nº 03 de 03/08/2005, que oferece o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório, com duração de nove anos, caracterizado por duas etapas: **Anos Iniciais do EF** (1º ao 5º ano) e **Anos Finais do EF** (6º ao 9º ano). (Grifos do autor).

Como se observa, a configuração atual do EF vem sendo construída desde a década de 1960. No atual cenário que se vivencia, a promulgação da LDBEN – Lei nº 9.394/1996 –, documento nacional que, através do Estado, busca dar ressonância às diretrizes para as etapas, níveis e modalidades de ensino, passou a indicar o caminho que deve ser percorrido por aqueles que fazem a educação no país.

Na LDBEN, alguns títulos, capítulos, seções, artigos e incisos são contundentes no direcionamento do que precisa ser feito na Educação Básica (EB) e Educação Superior (ES) no Brasil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, artigo 22, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2017, p. 17). Ainda segundo essa mesma lei, capítulo 2º, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2017, p. 8).

Observa-se que não se pode deixar de fora as relações entre a sociedade e natureza, as quais tem como palco o espaço geográfico; daí a importância do aluno, durante as aulas de Geografia, conseguir fazer a leitura desse espaço em que convive diuturnamente. Para isso, Cavalcanti (1998, p. 24) afirma que “os objetivos de ensino para a Geografia, se caracterizam pelo caráter de espacialidade de toda prática social”.

É coerente que se discuta com os alunos, durante a prática de ensino, a necessidade da compreensão das práticas sociais como parte das suas vidas e das pessoas que convivem em seu entorno. Todavia, é iminente que os discentes visualizem que a escola existe para além do ensino que se dá no bojo familiar, pois são nas unidades de ensino públicas e/ou privadas do país que se conhece, de forma científica, os diferentes conceitos que tratam das questões do dia a dia, a exemplo do conceito de lugar, um conceito eminentemente oriundo da ciência geográfica.

Ao discutir o conceito de lugar – um dos conceitos fundantes da Geografia e de suma importância para os estudos sobre o espaço –, não poderiam ficar de fora as discussões de Leite (2018); Tuan (2018), (1983); Carlos (2007); Santos (2006), entre outros; especialmente porque, nesta dissertação, busca-se compreender o lugar que a Geografia ocupa na sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo coerente que sejam abordadas as ideias desses autores a fim de que o ensino desse componente curricular possa, a partir das unidades temáticas⁸ propostas pela BNCC (2017), dar conta desse desafio ao longo dessa etapa de escolaridade de acordo com uma progressão das habilidades de cada aluno.

Estudar Geografia implica fazer a leitura de mundo com o objetivo de se construir a cidadania, “para isso incorpora-se o estudo do território objetivado à compreensão das relações que se estabelecem entre as pessoas, estruturadas num determinado tempo e espaço, constituindo uma cultura que pode estar, ou não, associada ao sujeito” (LEITE, 2018, p. 9).

O ensino de Geografia na escola, portanto, oportuniza compreender o mundo vivido, na medida em que os estudos dessa disciplina evidenciam as ações humanas predispostas nas diferentes sociedades que existem nas variadas regiões do planeta, sendo a Educação Geográfica (EG) um caminho possível para que o discente possa compreender a formação do conceito de identidade que o levará a entender o seu papel na sociedade. De acordo a BNCC,

[...] a Educação Geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p. 359).

A criança, quando tem a oportunidade de conhecer a Geografia e seus conceitos, passa a ter possibilidades de se reconhecer enquanto membro da sociedade, pois é nos estudos sobre os conceitos dessa disciplina (paisagem, lugar, espaço, território, entre outros) que ela pode começar a compreender o significado das questões inerentes a sua identidade e a sua própria história; por isso, é importante o ensino de Geografia na escola, e que esse ensino possa ocorrer desde os Anos Iniciais do EF para que se tenha maior concepção por parte dos discentes. Para Leite (2018, p. 9),

Na escola, o período dos Anos Iniciais de escolarização corresponde àquele em que

⁸ Sobre as unidades temáticas propostas pela BNCC (2017) será melhor explicado no final desse tópico.

são construídos os conceitos básicos da área e que são fundamentais para a vida: são os conceitos sobre grupo/espço/tempo que permitem responder as questões relativas à identidade (quem sou eu), ao reconhecimento da própria história (onde vivo), à identificação do espaço e às condições de produção material (como vivo), às condições de vida em sociedade e o pertencimento ao mundo (com quem vivo).

Portanto, são esses conceitos básicos propostos por Leite (2018) discutidos a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que podem proporcionar ao estudante a compreensão do seu lugar na sociedade, contribuindo para o exercício da sua cidadania.

Leite (2018) discorre também sobre lugar a partir de três vertentes: no materialismo histórico dialético, onde o conceito de lugar é “indissociável e decorrente do conceito de espaço geográfico” (LEITE, 2018, p. 3); na fenomenologia, em que “o espaço é um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental, que se transforma em lugar à medida que adquire definição e significado” (LEITE, 2018, p. 6-7); e na Geografia escolar contemporânea, onde “[...] o lugar se constitui uma categoria de análise do espaço geográfico, não somente na perspectiva do materialismo histórico dialético, como também na fenomenologia” (LEITE, 2018, p. 8).

Os estudos do lugar mantêm relações de intimidade com os estudos do espaço. Ao estudar o lugar, é oportuno que seja percebido o ordenamento do espaço, “na medida em que a influência e/ou interferência dos vários segmentos da sociedade, dos interesses político-econômicos são passíveis de constatação, em confronto, inclusive, com interesses locais e da população que ali vive” (LEITE, 2018, p. 10).

No livro *Lugar, uma perspectiva experiencial*, Tuan (2018) aborda o lugar como sendo um centro de significado edificado pelo experimento. O lugar é visto não apenas por meio do olhar e da mentalidade, mas também “[...] através dos modos de experiência mais passivos e diretos, os quais resistem à objetificação. Conhecer o lugar plenamente significa tanto entendê-lo de um modo abstrato quanto conhecê-lo como uma pessoa conhece outra” (TUAN, 2018, p. 5-6).

Segundo Tuan (2018, p. 14), “O estudo do lugar atrai cada vez mais atenção, o que deve significar que a geografia está ganhando novos seguidores, já que um foco primário da geografia é o lugar”. Isto significa dizer que seria interessante que as aulas propostas pelo professor dos Anos Iniciais do EF para o ensino de Geografia pudessem trabalhar o conceito de lugar como campo de discussão entre os alunos, pois é no lugar onde acontecem as relações políticas, econômicas e culturais da sociedade que transformam o espaço.

O espaço é palco das relações sociais, mantendo, assim, intimidade com o que acontece no lugar, e isso se confirma nas palavras de Tuan (1983, p. 3), que diz que “Espaço e lugar são termos familiares que indicam experiências comuns. Vivemos no espaço. [...] O lugar é

segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro”. Também na percepção de Carlos (2007, p. 52),

O lugar permitiria entender a produção do espaço atual uma vez que aponta a perspectiva de se pensar seu processo de mundialização. O lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. Ao mesmo tempo, posto que preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis.

A apropriação do espaço tem ocorrido de diferentes formas, pois hoje não se fala mais em um mundo local-local, e sim em um mundo local-global que tem ditado o ir e vir das populações nos lugares, onde “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...] mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade” (SANTOS, 2006, p. 213).

Ao estudar o conceito de lugar e outros conceitos da Geografia, o aluno passa a ter visões diferentes do mundo em que vive. A isso dá-se o nome de educação escolar. Contudo, não significa dizer que só se aprende sobre o lugar na escola; aprende-se também em casa, na rua, no bairro, etc. É no cotidiano que são revelados os traços do significado de lugar, pois entre a sociedade e o lugar existe uma dialética e o espaço contribui para a formação das pessoas. Para Cavalcanti (1998, p. 24),

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço. Não importa se se refere a um indivíduo ou a uma sociedade ou nação. Em qualquer caso, o espaço e as próprias percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social. Portanto, a consciência do espaço ou a consciência da “geografia” do mundo, deve ser construída no decurso da formação humana, incluído aí a formação escolar.

A criança tem a oportunidade de conhecer e aprender; de viver o mundo, também, pelo olhar da Geografia, sendo oportuno discutir a educação a partir de documentos que legitimam o acesso à escola, concebendo ao ser humano a formação necessária para que ele viva em sociedade.

Nos Anos Iniciais do EF, a formação básica do cidadão se dá com a observação e entendimento de alguns conceitos e temas durante a prática docente que acontece nas unidades de ensino do país. Para isso, devem ser observados quatro pontos fundamentais. Segundo a LDBEN, artigo 32, o objetivo para a formação básica do cidadão acontecerá mediante,

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2017, p. 23).

A LDBEN é um documento que mostra alguns caminhos que devem ser seguidos nas etapas, níveis e modalidades de ensino, mas essa Lei não pode ser cumprida na íntegra se os sujeitos (gestores de estados, distrito e municípios; gestores e coordenadores escolares; professores e sociedade em geral) não derem a devida importância que ela merece.

Existem outros documentos que têm por objetivo orientar esses sujeitos para que possam conduzir melhor as unidades de ensino do país; é o caso dos PCNs, das DCNs e da BNCC. Este último, é o mais novo documento que deve espelhar o processo de ensino durante a prática docente nas escolas do país nos próximos anos.

Os PCNs, um dos primeiros documentos de orientação curricular, foram desenvolvidos para suprir a necessidade que as escolas no Brasil possuem acerca da autonomia no ensino, sobretudo aquela em que o corpo docente pudesse ter maior liberdade para trabalhar os conceitos e conteúdos nas salas de aulas, conforme a necessidade de cada região e diante do contexto em que a escola está inserida. Para Straforini (2016), os PCNs publicados na década de 1990 têm grande força sobre os currículos dos Anos Iniciais do EF. Para Straforini (2016, p. 163),

No que diz respeito aos currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), merece destaque a influência exercida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados na década de 1990, em decorrência da sua circularidade e capilaridade em outras políticas educacionais, tais como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil [...] entre outros.

Esses parâmetros tinham como princípio orientar a abordagem dos conteúdos que eram trabalhados na escola, cabendo a quem os implantasse, adequá-los de acordo com as diferenças econômicas, sociais e culturais em que se encontravam as populações das unidades de ensino do país.

Conforme aponta Silva (2016), com a abertura política para a construção de caminhos norteadores ao fortalecimento do ensino no Brasil, em 2010 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF).

Ao discorrer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve-se atentar para a Constituição Federal de 1934, segundo a qual o ensino primário ou fundamental passou a ser exigido de forma obrigatória com a duração mínima de 4 (quatro) anos. Em 1967, a nova Constituição amplia para 8 (oito) anos a obrigatoriedade.

A partir da Lei nº 5.692 de 1971, a estrutura do ensino passou a ser modificada, pois houve a unificação do curso primário com o ginásio, sendo transformados em um único curso (na época, 1º grau). Já o 2º grau (atual Ensino Médio) tornou-se profissionalizante, conforme parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 7).

A redação original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 já sinalizava para a ampliação dessa etapa da Educação Básica, por se mostrar bastante flexível quanto à duração do Ensino Fundamental, pois o conteúdo textual estabelecia o mínimo de 8 (oito) anos para que o aluno concluísse o Ensino Fundamental.

O teor textual abriu caminhos para que o número de anos cursados passasse de 8 (oito) para 9 (nove), com a criança ingressando na escola a partir dos 6 anos de idade, tornada obrigatória com a alteração na redação da LDBEN através da Lei nº 11.114/2005. Contudo, de acordo com Brasil (2010, p.7), essa mudança trouxe um grande problema, pois, segundo a estrutura proposta pela redação, o aluno reduziria em 1 (um) ano a idade de conclusão do Ensino Fundamental, como consta no Parecer CNE/CEB, n.11/2010.

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CEB, n.11/2010, só a partir de 6 (seis) de fevereiro de 2006, a Lei n. 11.274, do mesmo ano, alterou novamente a redação da LDBEN Lei nº 9.394/1996, que dispunha sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, cuja matrícula passou a ser obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, concedendo aos diferentes sistemas de ensino, até o ano de 2009, prazo para as adequações a serem confirmadas a partir do ano de 2010, assegurando a todos o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010, p. 7).

Conforme o CNE/CEB, resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, sendo confirmado pelo Parecer CNE/CEB n.11/2010 que diz que,

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2010, p. 2).

Esses artigos e os demais que compõem a estrutura da redação das DCNs mostram os percursos que precisavam ser perseguidos pela comunidade escolar, a fim de que se pudesse construir uma Base Nacional Comum Curricular, que possibilitasse o equilíbrio do ensino entre as diferentes esferas de governos do país.

A partir dessas diretrizes, em 2017 é entregue ao país a Base Nacional Comum Curricular, um documento orientador que tem como um dos principais objetivos “superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC é um documento normativo voltado para a educação. Um conjunto orgânico e progressivo, onde são definidas as aprendizagens essenciais para que todos os alunos desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento intelectual de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE)⁹ (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular fundamenta os direitos do educando baseando-se no que determina a LDBEN (Lei 9.394/1996), que evidencia, nos princípios e fins da Educação Nacional, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” sendo esses três pontos, as principais finalidades dessa Lei (BRASIL, 2017, p. 8).

Vale destacar ainda que, para a BNCC, as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas aos educandos, deve se dar por meio de competências¹⁰ que são definidas a partir da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores. As competências e habilidades imprimem a ideia de independência em que o educando, a partir dessas concepções, possa

⁹ Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acessado em: 18/04/20.

¹⁰ Sobre as competências gerais da educação básica que constam na BNCC, ver Brasil (2017, p. 9-10).

resolver as diferentes demandas da sua vida cotidiana, alcançando o pleno exercício da cidadania e, conseqüentemente, do mundo do trabalho.

Como no artigo 32 da LDBEN; a BNCC, quando discorre sobre o Ensino Fundamental, mostra que essa etapa de ensino é a mais longa da Educação Básica, abrangendo os Anos Iniciais e Anos Finais com duração de nove anos, atendendo a alunos com idades que variam entre 6 e 14 anos; portanto, crianças e adolescentes que, ao longo dos anos, passam por várias mudanças¹¹ físicas, cognitivas, comportamentais, entre outras.

São transformações que impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo que superem as rupturas que ocorrem na passagem da Educação Básica, sobretudo porque essas mudanças acontecem, principalmente, nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais dos estudantes; aspectos fundamentais para a compreensão dos temas que são abordados pelas diferentes ciências ao longo dessa faixa etária.

A Base Nacional Comum Curricular mostra que das várias ciências, as ciências humanas contribuem para que os alunos desenvolvam a cognição sem que sejam deixadas de lado as noções de tempo e espaço (conceitos fundamentais das ciências da humanidade). Cognição e contexto – que são categorias nesse processo – são construídos em concomitância às circunstâncias históricas e suas especificidades, com destaque para a diversidade humana e as diferenças entre as pessoas, sendo que o raciocínio espaço-temporal toma por base, nesse processo, a ideia da produção do espaço pelo ser humano.

Ao se apropriar do espaço, o homem cria condições para nele estar, nele se fixar, nele produzir, construindo novos mecanismos que transformam esses espaços de acordo com suas necessidades. Ao modificar o espaço, ele usa sua imaginação para moldar paisagens. A história mostra que, ao longo do tempo, o homem cumpre papel importantíssimo na configuração do espaço, compreendendo, interpretando e avaliando cada ação por ele realizada na construção do espaço-tempo.

As discussões sobre os conceitos da Geografia (paisagem, lugar, território, região, sociedade e natureza), de como se configuram os espaços ao longo do tempo, são premissas que se apoiam nas abordagens acerca do que significa a representação social desses conceitos pelos discentes para a compreensão do espaço geográfico por eles produzido.

É baseando-se nas competências propostas pela BNCC que o aluno pode, através da

¹¹ Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acessado em: 12/04/20.

mobilização de conhecimentos; alcançar as habilidades para tentar resolver as diversas demandas da sua vida cotidiana no decorrer da produção do espaço. Dessa forma, ele pode adquirir o pleno exercício da cidadania e, como consequência, alcançar o mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular evidencia 10 (dez) competências gerais para a Educação Básica, enfocando diferentes nichos que atentam para o pleno desenvolvimento do educando, baseado na ampliação do raciocínio espaço-temporal durante o ensino das ciências humanas.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, tais como [...]; Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências [...]; Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]; Agir pessoal e coletivamente com autonomia [...]; são algumas das competências criadas pela BNCC que buscam imprimir nos educandos o entendimento das relações de poder que acontecem no seio da sociedade, estimulando-os a compreenderem o mundo em que vivem. Segundo a BNCC,

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos (BRASIL, 2017, p. 353).

Ainda segundo a BNCC, quando se reporta à análise geográfica,

[...] os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais (BRASIL, 2017, p. 353).

Ao se reportar ao tempo, ao espaço e ao movimento, sendo considerada como categorias básicas nas Ciências Humanas, a BNCC conclui que,

[...] não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem (BRASIL, 2017, p. 353).

Para fazer a leitura do mundo em que vive, com base nos estudos da Geografia, o aluno

precisa ser provocado a pensar espacialmente, sendo, para isso, necessário desenvolver o raciocínio geográfico (uma maneira de praticar o pensamento espacial) exercitado a partir de princípios¹² próprios da ciência geográfica, pois “[...] o pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas, como Matemática, Ciência, Arte e Literatura” (BRASIL, 2017, p. 359).

Exercitar o pensamento espacial serve para, segundo a BNCC, compreender os aspectos essenciais do dia a dia dos discentes, como a localização e o arranjo dos fatos e eventos na superfície terrestre; o ordenamento territorial; as conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

Para fortalecer o ensino de Geografia e contribuir para uma prática docente que leve em consideração o pensamento espacial, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos dessa ciência, tendo o espaço (como o conceito mais amplo e complexo), paisagem, lugar, território, região e natureza (enquanto conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico).

Visando fortalecer o pensamento espacial, a Base Nacional Comum Curricular foi dividida em 5 (cinco) unidades temáticas¹³ comuns ao Ensino Fundamental: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de pensamento e representação espacial; e, Natureza, ambiente e qualidade de vida. Ambas as temáticas alinhadas ao exercício da cidadania.

A partir das competências propostas pela BNCC, alunos e professores podem, durante a prática cotidiana, abordar os conceitos e conteúdos da Geografia em sala de aula, visando compreender o porquê das transformações que ocorrem no espaço geográfico, principalmente, o motivo pelo qual esses discentes são considerados sujeitos no processo de metamorfose desse espaço. Segundo a BNCC, o ensino de Geografia no 5º ano deve se espelhar nas seguintes competências¹⁴,

- Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade [...];
- Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico [...];
- Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço [...];

¹² Sobre a descrição textual dos princípios da Geografia, consultar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 360). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em: 19/11/2020.

¹³ Para maior aprofundamento acerca do conteúdo das unidades temáticas da BNCC, favor consultar (BRASIL, 2017, p. 362/364). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em: 19/11/2020.

¹⁴ Sobre o arcabouço textual em sua totalidade acerca das competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, consultar (BRASIL, 2017, p. 366), disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em: 19/11/2020.

- Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas [...];
- Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional [...];
- Construir argumentos com base em informações geográficas [...];
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais [...] (BRASIL, 2017, p. 366).

Esses são os caminhos propostos pela BNCC no que tange ao ensino de Geografia nos Anos Iniciais do EF, valendo-se da primazia de que a prática docente possa dar as respostas que a comunidade escolar necessita no tocante ao desenvolvimento de cidadãos críticos e sabedores do seu lugar na sociedade.

O próximo capítulo discorre acerca da prática docente durante o ensino de Geografia, focando nos conceitos dessa ciência e suas contribuições para a leitura do espaço geográfico, tanto por alunos quanto por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3 A RELEVÂNCIA DOS CONCEITOS DA GEOGRAFIA PARA A COMPREENSÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO DURANTE A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A construção desse capítulo visa mostrar a importância dos conceitos de lugar, paisagem, território, entre outros, para os estudos dos *liames* que se dão no espaço geográfico, levando em consideração o que retratam alguns estudiosos sobre as representações sociais desses conceitos para o entendimento das relações que ocorrem no âmbito das aulas de Geografia; sobretudo, a visão do docente sobre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo quando trabalha os conceitos da disciplina em sala de aula.

Shulman (1987) se refere à questão do conhecimento do professor, organizado em um manual composto por categorias das quais destacam-se: o conhecimento do conteúdo (proposto pelo docente, visando alcançar os resultados a partir das habilidades observadas nos discentes) e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que ele chama de amálgama, e mistura conteúdo e pedagogia.

Sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (1987) diz que é “esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional” (SHULMAN, 1987, p. 206). O conhecimento do conteúdo está relacionado ao conhecimento daquilo que será ensinado e porque será ensinado. Já o conhecimento pedagógico do conteúdo se refere a como será ensinado, e quais caminhos serão percorridos pelo docente junto aos seus alunos para alcançar os objetivos propostos. Segundo Shulman (1987, p. 207), o conhecimento pedagógico do conteúdo,

[...] representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo.

A escola é um dos principais palcos propícios ao trabalho das diversas questões vivenciadas pela sociedade. Os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, assim como o Ensino Médio, fazem parte desse processo que leva à construção de conhecimentos, valendo destacar que, é a partir do ingresso do discente nos Anos Iniciais do EF, que as concepções de

conhecimento de mundo se apresentam a ele, que passam a descobrir novas formas de se reconhecer enquanto um dos agentes – ao lado dos agentes da própria natureza – capazes de moldar o espaço no qual convivem.

É nessa etapa de escolaridade que o aluno pode começar a despertar um olhar crítico para os movimentos que acontecem no seu cotidiano, através daquilo que ele conhece ou está para conhecer, entendendo, assim, que tudo aquilo que faz movimentar o seu dia a dia pode ter relações com questões além do seu mundo vivido, provocando transformações na sociedade da qual ele é um dos sujeitos.

Os conceitos de lugar, paisagem, território, entre outros, apresentam-se como caminhos nos quais o estudante, a partir das representações sociais desses conceitos, possa compreender seus significados e, assim, fazer a leitura do espaço geográfico, levando em consideração a análise tanto desses conceitos quanto das representações sociais neles incutidos. Mas o que dizem alguns estudiosos sobre o significado de representações sociais e, principalmente, de que forma esse tema chega às escolas?

Com as ideias lançadas nesse prenúncio de capítulo, busca-se evidenciar a importância do estudante aprender a ler o espaço geográfico a partir da concepção e entendimento do que vem a ser os conceitos da Geografia, sobretudo sua relevância para a construção do pensamento geográfico pelos estudantes desde o início da escolarização, isso porque, segundo Almeida (2015), são nos primeiros contatos com a alfabetização geográfica que o aluno passa a decodificar como se dão os processos sociais ao seu entorno.

3.1. As representações sociais dos conceitos da Geografia e a leitura do espaço geográfico no processo da alfabetização geográfica

Existem discussões que levam em consideração dois tipos de conhecimento: o produzido no senso comum e o conhecimento produzido no meio científico, respectivamente, representações sociais e teoria das representações sociais.

Em Ribeiro (2008), quando é abordado o conceito de representações, há contundência de que elas estão intimamente atreladas a outros conceitos que se integram quando se propõe a discussão do tema, a exemplo dos conceitos de pensamento, de memória e de imaginação. Existe, portanto, distinções para a representação, que, segundo a autora, são quatro (4): representação mental; representação visual; representação social e representação espacial.

As distinções apresentadas pela autora norteiam caminhos, nos quais o professor pode

abordar a representação social dos conceitos da Geografia, focando na produção de metodologias de ensino que viabilizem a compreensão, por parte dos alunos, dos conceitos da disciplina que podem ajudar na construção de uma prática docente cujo roteiro esteja atrelado às percepções dos estudantes.

Quando se fala do(s) conceito(s) de representação, não há como desvinculá-lo do conceito de imagem, pois ambos estão intrincados e relacionam-se, principalmente sob o aspecto de uma construção mental. Para Ribeiro (2008, p. 31),

[...] a imagem é uma construção mental que se faz a partir de esquemas sensório-motores. Aliás, o ponto de partida do pensamento se dá exatamente através de esquemas sensório-motores que se estruturam de forma representativa no espaço psíquico, permitindo que, progressivamente, o sujeito vá organizando o seu próprio eu e organizando as representações do meio circundante, sem que haja necessariamente alterações na realidade externa.

Ao observar uma paisagem (um dos conceitos base da Geografia); a partir do olhar, a imagem que se forma na mente de quem observa pode passar a influenciar a percepção sobre como ela foi construída e quais os sujeitos responsáveis por sua configuração, criando representações que podem levá-lo a compreender a influência desses sujeitos na formatação dessas paisagens sob o viés de vários aspectos, dentre eles, os políticos, econômicos, culturais e sociais.

Como retrata Ribeiro (2008), para construir uma imagem mental não é necessário que o sujeito imagine que tal construção possa alterar a realidade além do seu eu; ao contrário, “a passagem da realidade à representação se dá através da percepção e conseqüentemente também da interpretação, que atuam como filtros [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 28).

Para a autora, “a realidade perde sua conotação genuína, ela é re-elaborada, adquirindo características simbólicas e interpretativas” (RIBEIRO, 2008, p. 28). Observa-se, portanto, que é através da interpretação da realidade, tomando por base as representações dos conceitos da Geografia como propostas em que o simbolismo possa ser interpretado pelo eu, que o aluno pode compreender o sentido do ensino da disciplina.

No bojo dessa discussão, as representações sociais e a teoria das representações sociais, termos propostos no início dessa discussão, podem ser caminhos que, *a priori*, levam a compreender que os dois termos são processos antagônicos, mas que tem potencial para se relacionar, quando levada em consideração a gênese do conhecimento leigo compartilhado e articulado, que passa a ser interesse, também, do conhecimento científico que busca explicá-lo. Santos (2005, p. 21-22) explica que,

Falar em representações sociais é remeter-se ao conhecimento produzido no senso comum. Porém, não a todo e qualquer conhecimento, mas a uma forma de conhecimento compartilhado, articulado, que se constitui em uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais. Por sua vez, falar da teoria das representações sociais é referir-se a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum. Temos, portanto, a teoria das representações sociais que visa compreender o fenômeno das representações sociais.

Ora, é também na escola onde deve estar as diferentes formas de conhecimentos, sejam eles de origem leiga (senso comum) ou dos celeiros do universo das produções científicas. Por isso, o fenômeno das representações sociais – na escola, especificamente, nas aulas de Geografia – se apresentam através dos conceitos trabalhados por essa ciência. Conceitos esses formulados através de bases científicas, mas, também, com um enredo construído a partir das vivências de alunos e professores no chão da escola.

O conhecimento do senso comum não se contrapõe ao conhecimento científico, pois ele contribui para que sejam elucidados alguns fatos outrora surgidos fora do campo científico. Outro fator importante a ser levado em consideração é o de que uma representação social, para ser objeto de conhecimento, segundo Guareschi (2000, p. 251), “passa por um processo transformativo, pois não é possível a interiorização de um objeto em seu estado material na mente das pessoas”.

Ribeiro (2008) e Cavalcanti (1998, p. 30) também afirmam que “as representações sociais não são só conceitos, são também imagens”. Para eles, o indivíduo tem necessidade de entender o mundo para além de uma lógica conceitual preestabelecida, ou seja, o que está posto pode ser deixado de lado, permitindo ao aluno criar os seus próprios conceitos sobre o que vir, pois as imagens apresentam-se como um dos signos¹⁵ das representações sociais.

Segundo Cavalcanti (1998, p. 29) é a partir das “[...] representações sociais, na compreensão das concepções, ideias, conceitos e imagens sobre a Geografia, que crianças e adolescentes vão formando sua vida cotidiana, na qual se insere a sua vida escolar”.

Destarte, Guareschi (2000) faz um contraponto à ideia das representações sociais serem compreendidas também como imagens, sendo fundamental pensar como se dá esse processo de representação, pois, para ele, não é simplesmente um reflexo automático, um resultado espetacular da coisa representada. Nessa perspectiva, Guareschi (2000, p. 251) vai,

Dizer que uma representação social é uma "imagem" pode levar ao equívoco de pensar

¹⁵ De acordo com Coelho Netto (2003, p. 2) signo “é tudo aquilo que representa outra coisa”.

que ela é uma espécie de fotografia absolutamente idêntica ao seu original. A realidade é um pouco diversa. No processo de representação, há uma construção diferenciada dos objetos, que diferem de pessoa a pessoa.

Tome-se o conceito de paisagem, cuja proposta discursiva, neste trabalho, é tê-lo como uma representação social ao lado de outros conceitos da Geografia para a compreensão do espaço geográfico, nesse caso, feito pelos discentes quando estudam a disciplina. O conceito ora citado, por exemplo, passa a ser um objeto de conhecimento a partir do processo de transformação das diferentes interpretações feitas por cada pessoa, a partir do próprio olhar, sendo que, quando não há espaços para essas interpretações, o objeto torna-se engessado e seu significado passível de alienação.

Nessa perspectiva, torna-se coerente discutir sobre representação social e ideologia, sobretudo quando Cavalcanti (1998, p. 31) afirma que faz parte de “uma das funções das representações sociais a dominação de umas ideias sobre outras”. Esse entendimento coaduna com o conceito de ideologia. Contudo, Guareschi (2000, p. 251) faz uma reflexão sobre a diferença entre a representação social e a ideologia quando cita Moscovici, afirmando que,

[...] a ideologia, como entendida por Moscovici (1994), é algo que se cristalizou, um conjunto de ideias distorcidas sim, mas estáticas, monolíticas e dificilmente modificáveis. Ao passo que as representações sociais são modificáveis e podem ser transformadas nos processos cotidianos das pessoas. Isso não significa, contudo, que as representações sejam realidades absolutamente flutuantes, que não possuam nenhum aspecto duradouro e mais menos permanente.

Sobre o que pensa Guareschi (2000), ao analisar o conceito de região focando no Nordeste do Brasil, na seca e na indústria que se formou em nome dela, ideologicamente propagada por muitos e por muito tempo como uma região próxima de ser considerada inóspita, com pouca ou sem perspectiva de desenvolvimento, visualiza-se processos de manejo ideológico, principalmente de parte da classe política a quem interessa o controle dos aspectos políticos e econômicos da região.

A partir da construção de ideias ideologicamente pensadas, cristaliza-se o domínio de uns homens sobre outros, segundo a definição de Moscovici (1994). No entanto, ao ofertar ao aluno a possibilidade da compreensão que existem outros caminhos para o entendimento do que seja de fato a Região Nordeste, insere-se os discentes no campo das representações sociais onde a realidade se dá sem a moldura da cristalização.

O Nordeste brasileiro é mais que suposições ou indicações ideológicas, pois quando se olha para essa região sob o aspecto de seu povo, dos costumes e crenças, dos símbolos e valores, observa-se que ela detém uma base cultural consolidada. Esse pensamento pode ser mostrado

ao aluno para que ele possa compreender o que de fato é essa região. Para isso, seria interessante que o professor pudesse se apoiar em uma das funções das representações sociais que é justamente fazer a leitura da realidade.

Na visão de Abric (1994), tal função permite definir a representação social como uma visão funcional do mundo, que concede ao indivíduo ou ao grupo, um sentido a suas condutas e compreensão da realidade através de seu próprio sistema de referência; logo, adaptar-se e definir seu lugar nessa realidade.

A imagem captada pelo olhar humano é tão real quanto a percepção de como ela se constituiu e, as paisagens (urbanas ou rurais, naturais ou artificiais, mostram isso), são provas tanto objetivas – quando retratada a realidade como ela é – quanto subjetiva –, quando retratada a realidade conforme os sentimentos e emoção. Estudar os conceitos da Geografia sob a égide das representações é dotá-los de significados próprios que podem se diferenciar de pessoa para pessoa.

As representações dos conceitos da Geografia no campo dos estudos propostos pelo docente durante a sua prática cotidiana revelam ser importante que ele compreenda o que significa cada um dos tipos de representação apontados por Ribeiro (2008); isso porque “a temática das representações sociais tem sido utilizada recentemente em diversos estudos na área das ciências humanas” (CAVALCANTI, 1998, p. 30), tornando o tema importante para a prática de ensino nas aulas de Geografia.

No próximo tópico será discutido sobre o ensino de Geografia pautando os estudos dos objetivos, conteúdos e métodos como meios para o desenvolvimento de propostas metodológicas que permitam ao docente trabalhar os temas da disciplina sob o viés do aprofundamento dos conceitos de lugar, paisagem, região, território, sociedade e natureza.

3.2. Objetivos, conteúdos e métodos de ensino na didática do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante as aulas de Geografia

O processo de alfabetização, de acordo com a tríade objetivos-conteúdos-métodos, pode trazer aos estudantes das diferentes etapas e/ou modalidades de ensino, cenários de aprendizagem que surgem no dia a dia na escola, principalmente quando o docente desenvolve meios pelos quais sejam levados em consideração as experiências e aprendizados que os discentes trazem consigo dos seus locais de convivência, pois cada indivíduo tem muito a aprender, mas, também, muito a ensinar. O verbo ensinar, Freire (2011, p. 125) diz que ele é,

[...] um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...].

Nesse contexto, docente e discente precisam estar sempre em processo de aprendizagem, um ensinando ao outro, pois a estrada do conhecimento é formada por duas vias. De um lado, o professor com sua metodologia de ensino, buscando imprimir, nas aulas, o aprendizado adquirido durante as diferentes formações por ele realizadas enquanto aluno da Educação Básica e Superior. De outro, o aluno cujas experiências vivenciadas no seu mundo são importantes para a prática docente. Com efeito, é fundamental que o docente possa ter a percepção de incorporar às suas aulas as diferentes ideias trazidas pelos estudantes.

A democracia, quando estiver presente, também, na sala de aula, pode mostrar novos horizontes para o ensino das disciplinas sob a responsabilidade do professor dos Anos Iniciais do EF, podendo esse professor ser ator e/ou coadjuvante. Ator, quando constrói um caminho em que pautar os conteúdos e métodos de ensino para alcançar os objetivos propostos. Coadjuvante, quando deixa as experiências dos alunos tornarem-se vivas dentro do contexto de ensino a que se propõe; nesse momento, quem passa a ser o ator é o estudante.

Quando o docente ensina Geografia, por exemplo; possibilita ao discente realizar leituras dos conceitos dessa disciplina a partir dos conteúdos que são abordados e, com a flexibilização na construção dos temas que são trabalhados, abrem-se caminhos para a inserção das experiências dos alunos no decorrer da prática de ensino.

Com efeito, para que haja efetivação das ideias dos alunos na construção dos objetivos que são propostos pelo docente, torna-se importante motivar os discentes a se mobilizarem para externarem as suas aspirações sobre os temas que querem pautar, sendo o docente o principal agente de mediação desse processo, pois, segundo Zanatta (2005), a questão da relação objetivos-conteúdos-métodos é central na didática, porque indica a forma da mediação exercida pelo professor para promover a relação ativa do aluno com as matérias de estudo.

Na visão contextualizada sobre o ato de ensinar e aprender, os seres humanos, segundo Novak (1977), guiam-se por três movimentos: pensar, sentir e fazer. Na teoria da educação proposta por esse autor, cada um desses elementos deve ser considerado a partir de um evento educacional – composto por: aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação –, com o qual o ser humano adquire conhecimento, em certo contexto, interagindo com o professor, onde

qualquer evento educativo gera uma ação para trocar significados e sentimentos entre o aprendiz e o professor (MOREIRA, 1999).

Por tais argumentos, o aluno adquire conhecimento interagindo com o professor e com as pessoas que estão em seu entorno. Para a criança no início da vida escolar, tudo é novo; professor, colegas de sala, brincadeiras, novos vocabulários, enfim; ela aprende a conhecer determinados objetos e temas propostos pelo professor, através de eventos educativos que implicam em ações que os habilita a trocar significados e sentimentos ao interagir com o docente e colegas de sala de aula. Para Moreira (1999, p. 169),

[...] o objetivo da troca de significados e sentimentos é a aprendizagem significativa de um novo conhecimento contextualmente aceito. Significados são contextuais; aprendizagem significativa implica dar significados ao novo conhecimento por interações com significados claros, estáveis e diferenciados, previamente existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ao ensinar, o professor apresenta ao aluno significados que são aceitos como válidos em um certo contexto, que são compartilhados por uma certa comunidade de usuários. O aluno, de alguma maneira, externaliza os significados que está captando. Este processo continua, até que professor e aluno compartilhem significados, ou, em outras palavras, até que o aluno passe a compartilhar significados já compartilhados por uma comunidade de usuários.

O professor, no ato do ensino, apresenta ao aluno significados diversos para os temas em discussão, porém não significa dizer que o discente é estático e age, apenas, por estímulos, como se não fosse capaz de interpretar as informações que chegam até ele; ao contrário, o aluno faz a sua leitura e ressignifica, do seu modo, o que aprendeu, devendo ser observado pelo docente durante as trocas de ideias.

O ensino de Geografia pode trazer significados à formação do educando, cujos objetivos de ensino dessa disciplina nas duas primeiras etapas dos Anos Iniciais do EF (1º ao 3º ano e 4º ao 5º ano) devem ter afinidades com os objetivos das demais etapas da EB, indicando que é necessário haver conexão entre elas, sobretudo porque os estudos dos conceitos dessa ciência podem possibilitar às crianças, desde cedo, o despertar crítico do que elas vivenciam em seu dia a dia.

Callai (1998; 2005), Gebran (1990), Kaercher (1998) e Straforini (2002) são alguns dos autores que discutem o quanto é importante o ensino de Geografia no início da vida escolar, pois, é desde cedo, desde os primeiros contatos dos estudantes com a escola, que os temas e conceitos dessa disciplina devem ser apresentados a eles.

O ensino de Geografia, dos seus conceitos e conteúdos, tem o discente como o principal sujeito na relação proposta pelo sistema educacional, do qual o docente também faz parte. Ao pensar em propostas de ensino, seria importante que o professor pudesse levar em consideração

que, na educação, existem conflitos gerados a partir de interesses díspares, onde muitas vezes a realidade vivida pelos alunos não é considerada relevante.

O professor pode indicar caminhos pelos quais o aluno possa desenvolver suas competências e habilidades; seu senso crítico sobre as diferentes formas de construções que ocorrem nos espaços, inclusive, aquelas que possam permitir ao discente visualizar o espaço além daquele que lhe é apresentado, pois, a partir das discussões propostas por professor e aluno, é que os objetivos de ensino da Geografia passam a ser compreendidos.

O espaço estudado durante as aulas de Geografia não se resume só ao estudo dos fenômenos físico-naturais, vai muito além, pois são inseridos na escala de análise, também, as ações humanas, especificamente diante das transformações que ocorrem na sociedade, seja ela em escala local ou em escala global.

Ao discorrer sobre essa temática, Straforini (2002) e Santos (2006) discutem o espaço utilizando o termo “totalidade-mundo” como uma categoria de análise para estudos dos conceitos da Geografia que precisam ser abordados pelo docente logo no início da vida escolar do aluno. Com isso, a forma que os discentes leem os conceitos de lugar, território, paisagem, região, sociedade e natureza, pode lhes proporcionar ler o mundo com um olhar geográfico, e isso, para Callai (2005), deve se dar no momento do processo de alfabetização.

A Geografia, ciência que busca incessantemente compreender as relações que ocorrem entre sociedade e natureza¹⁶, aponta para a necessidade de que haja uma dialética mais fecunda sobre os estudos dos conceitos trabalhados a partir da epistemologia dessa ciência, especificamente quando o docente, ao abordar sobre a categoria espaço geográfico, faz a articulação entre os conteúdos e os conceitos da Geografia visando alcançar os objetivos planejados.

Para reconhecer o espaço geográfico como objeto de estudo da Geografia (seus sistemas de fixos e fluxos, de objetos e de ação), a sociedade, na verdade, precisa partir da premissa do entendimento das relações que ocorrem nesse espaço, da sua percepção no cerne da construção das paisagens, das divisões e disputas regionais e/ou territoriais etc., a fim de que se reconheça como ocorrem essas transformações e como essas interferem no cotidiano das pessoas.

Na visão de Santos (2006), quando aborda sobre a intencionalidade ou não do homem¹⁷ para a criação do espaço, ele afirma que, para que isso ocorra, a técnica é primordial a esse

¹⁶ Para Santos (2006), a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica.

¹⁷ Quando se refere ao agente que molda o espaço, Milton Santos utiliza a palavra homem. Nesse trabalho, iremos nos referir ao homem enquanto um dos sujeitos da sociedade, ou seja, iremos trabalhar com a palavra sociedade, em alguns momentos, em substituição à palavra homem muito utilizada pelo autor aqui citado.

processo. Segundo ele, “[...] as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço” (SANTOS, 2006, p.16).

A técnica torna-se, para a sociedade, um elemento essencial às ações de movimento e transformação das paisagens, criando e recriando espaços nos quais o homem realiza a sua vida. Por isso, fazer a leitura do espaço geográfico é estar atento às condições que se apresentam às sociedades nos diferentes cenários da vida das pessoas que a compõem, sendo necessária a compreensão do conceito de totalidade, além daquele criado no bojo da filosofia. Para Santos (2006, p. 73),

Cabe, sem dúvida, ao geógrafo propor uma visão totalizante do mundo, mas é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global. Para isso, a primeira tarefa é a construção de uma filosofia menor, isto é, uma metageografia que ofereça um sistema de conceitos capaz de reproduzir, na inteligência, as situações reais enxergadas do ponto de vista dessa província do saber. A primeira tarefa, sem a qual o requisito da pertinência não será atingido, é bem circunscrever o nosso objeto de trabalho.

Santos (2006, p. 73) ainda explica que,

Hoje, a questão se coloca com mais acuidade e mais urgência. O mundo se globaliza e há, mesmo, quem fale num espaço global. Se esta última asserção suscita dúvidas, não há como deixar de reconhecer a emergência dos espaços da globalização. Além disso, graças aos progressos conjuntos da ciência, da técnica e da informação, a noção de totalidade permite um tratamento objetivo.

Na visão de Santos (2006), cabe ao Geógrafo propor uma visão totalizante de mundo, acreditando, portanto, que isso deva acontecer não só na visão do Geógrafo, mas na de toda sociedade e, na escola, esse caminho pode ser organizado pelo professor ao abordar os conceitos da Geografia durante as aulas da disciplina.

A formulação de objetivos educacionais para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do EF é importante, pois o professor pode propor que os alunos conheçam não só os conceitos de lugar, paisagem e território, mas, também, o conceito de totalidade-mundo proposto por Santos (2006). Isso possibilitaria aos discentes a compreensão sobre os movimentos que ocorrem na construção dos espaços cada vez mais globalizados, onde a ciência geográfica tem como objeto de estudo o espaço e, sem a ciência, a técnica e a informação inviabilizaria alcançar respostas para as metamorfoses que ocorrem nesses lugares.

As propostas formuladas pelo professor para o ensino de Geografia nessa etapa da Educação Básica precisam levar em consideração, também, a importância da alfabetização

geográfica no contexto da alfabetização dos alunos, pois a visão alfabetizadora baseada no entendimento dos conceitos da disciplina, quando bem abordados em sala de aula, ajuda na compreensão de como se constrói os espaços.

Observa-se, contudo, de acordo com Straforini (2002), que a discussão sobre totalidade-mundo é pouco conhecida pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente daqueles que ensinam Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Por isso, é interessante que a prática docente possa primar por uma dialética que envolva os alunos durante o processo de construção de conhecimentos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, priorizando o ensino desses conceitos desde os Anos Iniciais do EF, pois o objetivo de ensino da Geografia não deve ser diferente para cada uma das etapas da Educação Básica. Segundo Straforini (2002, p. 96)¹⁸,

Partimos do princípio que o objetivo do ensino de Geografia não é diferente para cada nível do ensino e que a discussão proposta – totalidade-mundo – é pouco conhecida para a maioria dos professores dos dois primeiros ciclos (primeira a quarta séries) do Ensino Fundamental. Sabemos também que nesse nível de escolaridade o ensino de Geografia ocupa um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da sala de aula.

Starforini (2002, p. 96) ainda acrescenta que,

Para que o ensino de Geografia venha tornar-se uma realidade nas primeiras séries, faz-se necessário que as discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas não se restrinjam apenas aos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (5ª e 6ª; 7ª e 8ª séries) e Ensino Médio, muito menos sejam impostas de cima para baixo, ou seja, sem discussão e envolvimento dos professores e especialistas da área.

As discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas da Geografia são pertinentes tanto à formação docente quanto à formação discente, seja qual for a etapa e/ou modalidade de ensino, sobretudo porque as crianças, ao ingressar na escola, já iniciam a vida imersa em processos de alfabetização. Contudo, vale destacar que, para boa parte da sociedade, a alfabetização se dá, apenas, quando se ensina/estuda a Língua portuguesa.

Mediante a crise de educação na pós-modernidade, polemizar sobre o conceito de alfabetização, segundo quaisquer que seja o aspecto, é algo bastante complicado, pois qualquer caminho que se queira percorrer pode levar ao debate sobre um problema ainda maior: o alto índice de analfabetismo no Brasil. Portanto, falar em alfabetização exige transformações em

¹⁸ Almeida (2015, p. 19), esclarece as mudanças que ocorreram nas nomenclaturas (série/ano); (níveis/etapas), etc.

como se pensa a educação no país. Marques (2009, p. 32) torna esse pensamento concreto quando diz que

Isso exige mudanças na forma de pensar a educação, devido à complexidade da sociedade atual, que nos coloca frente à exigência de formar pessoas com autonomia intelectual. Cabe à escola dar condições para que os estudantes desenvolvam a capacidade de ter iniciativa de buscar, por si mesmos novos conhecimentos, autonomia intelectual, liberdade de pensamento e de expressão.

A alfabetização torna-se insuficiente quando pensada como um ato inicial submetido, apenas, à leitura e à escrita. É necessário, também, que o discente tenha – além do hábito de ler e escrever – a prática, para dar respostas às condições impostas para a interpretação que se faz de algo que a sociedade tem exigido na pós-modernidade, que é aprender a fazer a leitura do mundo sob o viés da Geografia (MARQUES, 2009).

Os processos de alfabetização podem ser variados e acontecer, também, a partir de linguagens e enredo de outras áreas de conhecimento, como a Geografia, por exemplo. A alfabetização geográfica – cujo objetivo é tornar coeso o ensino dos conceitos dessa ciência para que o aluno possa compreender as causas e as consequências das transformações que ocorrem no espaço – é um caminho que, quando compreendido, pode modificar a concepção de que a alfabetização só pode acontecer quando se ensina a língua materna; no caso do Brasil, a Língua portuguesa.

Segundo Marques (2009), há quase duas décadas, muitos autores, dentre eles Pereira (2003), Callai (2001; 2005) e Castelar (2000; 2005) – esta última recorrendo à necessidade da alfabetização cartográfica como um meio a alcançar à alfabetização geográfica –, atentam para a carência que existe em alfabetizar em Geografia, sobretudo para a ampliação de perspectivas sobre o crescimento das discussões a respeito da alfabetização geográfica como caminho do processo de alfabetização na Educação Básica. Segundo Pereira (2003, p. 20),

O papel fundamental da Geografia no ensino básico é o de proporcionar aos alunos os códigos que os permitam decifrar a realidade por meio da espacialidade dos fenômenos, ou seja, alfabetizar geograficamente. [...] O ponto de partida para esse processo é a identificação dos elementos concretos no espaço, presentes em situações, escalas, lugares e tempos extremamente diversos. Dessa forma, para que a alfabetização em Geografia ocorra, é necessário que o aluno possa ler e compreender o espaço geográfico em suas diversas escalas e configurações.

Subtende-se que a criança, ao estar alfabetizada, está imersa em dois campos: o da leitura e o da escrita. Para Callai (2005, p. 232), esses caminhos dão-se através da “leitura da palavra por meio da leitura do mundo e da leitura do mundo por meio da leitura da palavra”.

Ou seja, é preciso que o professor, na sua prática docente, saiba indicar esses caminhos, a fim de que seus alunos leiam o mundo no qual estão inseridos. Para a autora, esses dois percursos “[...] pode ser o desafio para pensar um aprendizado da alfabetização que seja significativo. Partindo do fato de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra” (CALLAI, 2005, p. 232).

Em Castelar (2000), o processo de alfabetização geográfica ocorre quando os docentes articulam meios pelos quais os discentes possam aprender a pensar o espaço, fazendo a leitura do mesmo, dentro de diferentes condições que podem ser sintetizadas na vontade de se fazer a alfabetização baseando-se em noções de cartografia como opção à construção de diferentes mapas, que nortearão o letramento da disciplina. Segundo Castelar (2005, p. 215), é preciso ainda que a criança

Desenvolva o raciocínio, a partir da representação simbólica, das relações espaciais, da reversibilidade, e, ao mesmo tempo, se aproprie de noções cartográficas, como legenda, orientação, proporção, ponto de referência, entre outras. Assim a criança vivenciará o processo de letramento cartográfico, uma vez que, além de compreender as noções, fará leituras e elaborará mapas mentais, experimentando atividades simbólicas como, por exemplo, compreender o significado dos símbolos e signos que corresponderão aos fenômenos, que serão representados nos desenhos e que estarão relacionados e agrupados para que possa ser organizada uma legenda.

A cartografia tem sido um dos caminhos para a alfabetização em Geografia, sobretudo a partir da leitura dos signos que se apresentam na construção de cartas, mapas, maquetes e outras ferramentas – que visam consolidar a alfabetização do discente desde o início da vida escolar –, entendendo que a criança é passível de compreender que o significado de determinados conceitos da Geografia são oriundos das discussões propostas pela alfabetização geográfica, que não deve se limitar a leitura de mapas, mas, também, da vida em sociedade.

No tópico seguinte, serão discutidos temas que levam em consideração à prática e o saber docente na concretização dos temas propostos para o ensino de Geografia na escola, especificando que é do interesse do autor desta dissertação discutir a prática docente nessa etapa de ensino.

3.3. O papel do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante as aulas de geografia

Pensar a prática docente, no que diz respeito ao ensino de Geografia nos Anos Iniciais do EF no século XXI, requer reflexão sobre o papel do professor dessa etapa de escolarização

na atualidade. Visando ampliar a discussão, Tardif (2002; 2010), Bogo (2010), Pinheiro (2012) e Pereira (2017) trazem contribuições que ajudam a enriquecer esse debate, sobretudo porque em seus trabalhos é levada em consideração a importância do conhecimento que o docente possui para desempenhar as funções que lhes são atribuídas no exercício da profissão.

Pode-se afirmar que a prática docente vai se desenvolver com maior ou menor fluidez de acordo com o saber que o docente carrega consigo. Não há como desvincular a prática docente do saber docente; ambos estão intrincados às concepções de ensino e, segundo Pinheiro (2012, p. 86), “[...] constituem uma somatória de saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

As participações em cursos de formação e as vivências experienciadas no dia a dia convergem para que os saberes sejam adquiridos e acumulados pelo docente. Essa trajetória contribui para que o professor possa exercer a sua prática com maior propriedade, sendo importante, ainda, que se entenda que os saberes formam, segundo Tardif (2010), um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão.

Ainda segundo Tardif (2010), esse conjunto de saberes forma um arranjo de representações, a partir do qual os docentes decifram, incorporam e conduzem sua prática profissional nas mais variadas dimensões do seu trabalho diário. De certa forma, as práticas docentes espelham os moldes vivenciados no decorrer da escolarização do professor e, em muitos casos, acabam reverberando durante a sua *práxis* cotidiana (PINHEIRO, 2012).

O modelo ou modelos de prática adotados pelo docente é percebido pelos alunos, e o professor, enquanto sujeito responsável pela mediação dos conceitos e conteúdos que são abordados na sala de aula, pode se valer dos saberes adquiridos ao longo dos anos para tornar a sua prática atrativa aos olhos dos discentes. Quando se reporta à prática docente durante as suas observações em trabalho realizado em campo, Bogo (2010, p. 103) diz que,

A presença e a intervenção do professor no cotidiano podem ser percebidas pelo aluno como uma referência externa que passa a ser central no curso de sua trajetória de estudante. A ação do professor enquanto mediador é revelada por meio de sua intencionalidade refletida no estabelecimento de passos para viabilização da aula e, além de tudo, pela relação mantida com os educandos.

A mediação proposta pelo professor em sala de aula pode levar em consideração um conjunto de saberes que são incorporados à prática docente de forma progressiva, mediante a definição de saberes: os adquiridos no decorrer da formação profissional, e aqueles advindos das formas disciplinares e curriculares. De acordo com Bogo (2010, p. 110),

[...] os saberes da formação profissional são oriundos da transmissão dos conhecimentos definidos e selecionados por instituições universitárias, faculdades e cursos específicos. Já os saberes disciplinares e curriculares se relacionam ao modo nos quais a instituição escolar organiza os saberes sociais e apresenta seus discursos, define objetivos, conteúdos e métodos. Esses saberes, por serem definidos e determinados por grupos produtores de saberes sociais e culturais, são incorporados à prática do professor.

Para Bogo (2010), a experiência é um dos caminhos para o acúmulo dos saberes, e estes são construídos passo a passo no desenrolar do que ela chama de *habitus*, que se constitui, segundo Tardif (2002, p. 49), “num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em frações da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais, validados pelo trabalho cotidiano”.

A prática docente se alicerça a partir da obtenção e acúmulo de saberes adquiridos ao longo de distintos momentos da vida cotidiana do professor, e isso inclui a sua escolarização (Educação Básica) e a sua formação inicial e/ou contínua (Educação Superior), levando a entender que “o envolvimento de tais saberes constitui o contexto de práticas pedagógicas formados na prática escolar e resultam das práticas provenientes das oportunidades e realidades vivenciadas” (BOGO, 2010, p. 110).

A formação contínua é uma das peças – pelo menos para os professores – que completam o tabuleiro do jogo da prática de ensino, cujo objetivo é dar solidez ao docente durante as diferentes situações vivenciadas em sala de aula, principalmente porque, em muitos casos, a formação inicial desse profissional, quando concluída, tem mostrado a existência de algumas lacunas, tema que é discutido por Straforini (2002), Callai (2010) e Silva (2018).

Além dos vácuos deixados pela formação inicial, como, por exemplo, o não aprofundamento sobre a epistemologia da Geografia durante a realização do curso, o docente também se depara com algumas resistências que ocorrem no chão da escola em início de carreira, desde aquelas provocadas pelos discentes até as impulsionadas pelos colegas de trabalho, o que leva a acentuar os problemas durante a prática em sala de aula. Quando faz referência à importância da formação continuada como aporte ao bom desempenho no decorrer da prática docente, Pereira (2017, p. 49) diz que,

Atualmente, podemos perceber que a formação continuada dos professores é essencial, pois saímos da universidade para lidar com demandas muito complexas da prática de ensino, entre elas a diversidade dos alunos em sala de aula. E, ao iniciar a atividade profissional, na maior parte das vezes, o professor tem a crença de que ele fará um trabalho diferente do convencional. No entanto, essa intenção inicial se depara com a realidade da escola, que, na maioria das vezes, deixa pouco “espaço” para o professor exercer suas atividades conforme suas convicções. A segurança quanto à orientação do seu trabalho e sua capacidade para exercê-lo com qualidade, com base

em uma proposta consistente, são extremamente importantes e necessárias no sentido de fazer frente às resistências que poderá encontrar.

O mundo pós-moderno suscita que o profissional, seja qual for a área de atuação, esteja preparado para enfrentar as adversidades que surgem no dia a dia, não eximindo o professor dessa realidade. No que tange ao exercício da profissão, o docente pode tomar, por base, os saberes necessários adquiridos no dia a dia, visando alcançar a prática indispensável às aulas na escola.

Como caminhos para fortalecer a execução dos saberes adquiridos pelo docente, a BNCC indica, como propostas para o ensino – Anos Iniciais do EF –, que é preciso valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, sendo imprescindível a articulação com as práticas experimentadas na Educação Infantil.

Para tal, deve-se antever gradativamente a metodização dessas experiências, assim como a amplificação, pelos docentes, “de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 57-58).

Observa-se ser importante entender como os docentes motivam seus discentes a mobilizarem-se para o aprendizado dos conceitos da Geografia (lugar, paisagem, território e outros conceitos da disciplina) como meio de abordar determinados conteúdos, a fim de que as discussões sobre as questões globais vivenciadas no dia a dia dos alunos se materializem no local e vice-versa, pois “é na escala local, na do bairro, da cidade, ou da microrregião que alguns problemas da vida diária podem ser regulado, por exemplo, os que se referem à organização dos serviços públicos” (BOURDIN, 1945, p. 13).

É sabido, portanto, que o professor dos Anos Iniciais do EF, além de ensinar Língua portuguesa e Matemática, ensina outros componentes curriculares, a exemplo de Ciência, História e Geografia, disciplinas que, ao lado de Inglês, Arte e Educação Física (essas três últimas são lecionadas – pelo menos nas duas escolas pesquisadas – por especialistas da área e não pelo professor com formação em licenciatura em Pedagogia), formam os componentes curriculares obrigatórios das escolas dessa etapa de escolarização.

A Geografia aparece nesse cenário como um componente curricular que vem assumindo ou deveria assumir, na Educação Básica, o seu papel de disciplina alfabetizadora, pois seus conceitos, conteúdos e objetivos de ensino podem nortear a prática docente que permita a inserção dos discentes nas discussões atinentes ao seu convívio social, especificamente quando ele, ao ler o espaço, sabe que está lendo o mundo e as relações da sua vida e da vida das pessoas

ao seu entorno. Para Silva (2017, p. 84),

[...] nesse processo da alfabetização, a presença de conteúdos e objetivos da Geografia na escola contribui para entender qual o verdadeiro papel de se ensinar e aprender Geografia nessa etapa da aprendizagem, uma vez que como os demais componentes curriculares a Geografia permite a construção da cidadania para vivermos em sociedade através da leitura do mundo e da vida que se dá através da leitura do espaço.

Ao fazer a leitura do mundo, o aluno tem maior percepção do seu cotidiano e daquilo que está em seu entorno, seja qual for o lugar que esteja, pois, para Callai (2011, p. 37), “[...] cada aluno carrega consigo diferentes experiências de vida, diferentes experiências espaciais, diferentes imaginários geográficos e diferentes lugares que vivenciam”.

Na formulação dos objetivos de ensino, as diferenças citadas por Callai (2011) passam a ser relevantes para a prática docente quando o professor torna os conteúdos vinculados aos objetos de conhecimentos dos alunos, por isso, não se deve deixar de considerar as diferentes experiências que os alunos trazem consigo, adquiridas nas suas vivências cotidianas nos diferentes lugares por onde passam.

Há de se observar ainda que, nesse contexto, insere-se a origem do aluno, compreendendo que eles chegam às unidades de ensino oriundas de camadas sociais distintas, de costumes e pensamentos não homogêneos. Callai (2011, p. 37) vai confirmar isso dizendo que “[...] as diferenças surgem de uma série de fatores, como classe social, gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, origem geográfica”. No bojo dessa discussão, Callai (2011, p. 37) conclui dizendo que,

Se a tarefa do ensino é a de tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para os alunos, e só se pode fazer isso se eles se tornarem objetos de seu interesse, é preciso dialogar constantemente com eles, perceber suas diferenças, suas representações, seus saberes. É preciso investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia em sua vida, em sua realidade imediata, em sua diversidade. É também necessário não perder de vista a importância desse conteúdo para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla, daí contemplando a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço global e dos espaços locais.

A reflexão sobre a contribuição da Geografia para a vida do aluno é essencial à prática docente, levando-se em consideração que é necessário uma maior articulação entre os objetivos pretendidos e os conteúdos trabalhados em sala de aula, pois, a partir de um diálogo amplificado entre professor e aluno, o senso crítico pode levar o discente a entender as transformações que ocorrem nos espaços local e global.

Muito daquilo que o aluno consegue aprender em sala de aula depende da forma como

o professor conduz os conceitos e conteúdos em sua prática docente, sobretudo como ele interage no chão da escola. Para Rosa (2008, p. 19),

[...] no ensino fundamental são comuns os professores entenderem que a criança deve aprender a ler, a escrever e a contar, isto é, adquirir novas formas de se comunicar com os outros. Essas preocupações são comuns, no entanto a criança não é uma “tabula rasa”, ela traz linguagem, afetividade, conteúdos culturais e noção de espaço de seu entorno de vivência imediato. (Grifos do autor).

É comum esse pensamento entre os professores das duas primeiras etapas da Educação Básica, sendo importante, para a prática docente, considerar que o aluno dos Anos Iniciais do EF precisa aprofundar seus conhecimentos partindo da sua realidade local; do seu lugar. É na troca de conhecimentos entre as forças locais e as globais que o discente passa a compreender o mundo em que vive, e o ensino de Geografia pode tornar isso realidade.

O docente, a partir de concepções e práticas pedagógicas inovadoras, que tem o olhar além do seu plano de curso e de aulas, dos projetos departamentais, que valoriza as experiências dos alunos, pode transformar o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, contribuindo para uma educação ao alcance de todos, baseada em metodologias de ensino que possam estimular os estudantes a se mobilizarem para conhecer os diferentes temas que são discutidos pela ciência geográfica e que tem relação com seu dia a dia.

No próximo capítulo, as questões vivenciadas na escola pelas professoras, sujeitos desta pesquisa no que diz respeito à prática de ensino, serão apresentadas através dos resultados alcançados a partir de entrevista realizada com elas, assim como das observações feitas pelo pesquisador durante a realização do Ensino Remoto.

4 A GEOGRAFIA QUE É ENSINADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPORTANTE, MAS, MUITAS VEZES, OCUPA UM LUGAR IRRELEVANTE NA SALA DE AULA

Este capítulo discorre sobre o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando a relevância dos conceitos e conteúdos abordados pelos professores ao trabalhar a disciplina e como esses podem contribuir para que os alunos possam compreender as transformações que se dão no espaço geográfico. Para isso, é observado o que propõem alguns estudiosos acerca do papel do professor no exercício da sua prática de ensino.

São várias as discussões sobre os conhecimentos geográficos para a sociedade, não só em relação ao que se ensina e se aprende, mas no que diz respeito aos saberes e experiências adquiridas por cada ser humano no seu lugar de convívio social. Nessa perspectiva, entende-se que o ensino de Geografia é essencial à vida das pessoas, pois, a partir dela, o aluno pode observar o mundo com um olhar diferenciado para o que acontece no seu dia a dia.

Conhecer a Geografia e seus conceitos é mais que conhecer os motivos dos deslocamentos das pessoas no espaço; é entender as transformações que acontecem na sociedade seja qual for a cultura. Logo, a Geografia precisa ocupar um lugar relevante na escola, com metodologias que torne o ensino dessa disciplina essencial a todos. Para isso, a prática docente pode contribuir com propostas de ensino que possam atender os alunos além dos espaços escolares, como discorre Pinheiro (2011, p. 94-95), pois,

A Geografia na sua trajetória escolar, sempre desempenhou um papel importante na formação das pessoas. Diante da emergência de propostas de ações inclusivas na educação, produtos de inúmeras pesquisas no campo do ensino nos últimos anos, diversos campos disciplinares articulam seus estudos respeitando a pluralidade dos sujeitos sociais e buscando novas perspectivas didáticas para o desenvolvimento de seus conteúdos. Nesse cenário, considera-se que os conhecimentos geográficos podem contribuir para outras modalidades de aprendizagens para além dos espaços escolares.

O pensamento proposto por Pinheiro (2011) mostra que é contundente os conhecimentos geográficos, os quais servem como alicerce à aprendizagem que, segundo ele, não deve se limitar aos muros das escolas; ao contrário, o que se ensina sobre Geografia na escola precisa ganhar outros espaços e alcançar os territórios de convívio dos discentes.

A prática docente permite criar os primeiros rabiscos acerca dos conhecimentos geográficos, ganhando formas no decorrer dos Anos Iniciais do EF, pois é nessa etapa de ensino que o aluno pode desenvolver habilidades e competências para trabalhar os conceitos da

disciplina.

No entanto, para Callai (2010), o ensino de Geografia nessa etapa de escolarização está quase sempre em segundo plano e quase nada é trabalhado sobre essa ciência em sala de aula. O resultado é que os alunos não compreendem os conceitos fundamentais da Geografia e como esses estão presentes em seu dia a dia.

As diferentes pesquisas realizadas por estudiosos indicam que há avanços possibilitado o surgimento de novos caminhos para o ensino de Geografia. Contudo, ainda há muito por fazer, pois é observado que durante algumas formações iniciais daqueles que serão os professores dessa etapa de escolarização, pouco é visto sobre teorias, metodologias e epistemologia de várias ciências, sendo a Geografia uma delas e isso tem contribuído para que essa disciplina seja relegada a segundo plano, conforme aponta Straforini (2002, p. 96),

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

Straforini (2002) relata que poucos professores dominam alguma discussão teórica da Geografia nessa etapa de ensino, evidenciando que a formação de professores para ensinar Geografia e outras disciplinas nos Anos Iniciais do EF requer, além dos processos formativos, que o docente tenha conhecimento e domínio sobre a disciplina; muitas vezes, o Estado não reconhece a grandeza que tem o professor, exigindo assim maior esforço desses profissionais. Straforini (2002, p.96) vai afirmar que,

A busca dessa fundamentação exigirá um grande esforço dos professores das séries iniciais, das escolas, faculdades públicas e particulares e do Estado, este representado pelas secretarias Estaduais de Educação e suas repartições. Alertamos aos professores que ao aceitarem o convite para adentrar na Geografia, também os receberão da História, da Biologia, das Artes, etc. Essa é a grandeza do professor primário, grandeza essa que o Estado nas suas esferas Federal, Estadual e Municipal insiste em não reconhecer, submetendo-os a condições de completa precariedade de trabalho.

Ao iniciar o curso de licenciatura em Pedagogia e ao finalizá-lo, os agora professores precisam, desde cedo, compreender o que encontrará pela frente. Geralmente, alguns cursos de formação inicial acontecem com alguma fragmentação no tocante ao ensino sobre a epistemologia de algumas disciplinas, como a Geografia. Outro problema se dá pela falta e/ou pouco apoio dos órgãos governamentais para com a educação, além dos novos profissionais

terem que conviver com alunos e colegas de trabalho, muitas vezes, desmotivados.

Enfim, esses e outros percalços serão apresentados ao docente em começo de carreira, tornando-se um desafio à sua prática cotidiana. Para Pinheiro (2012), os professores precisam descobrir o caminho para conseguir desenvolver o seu trabalho, e isso não é tarefa fácil, pois cada um descobre do seu jeito. Isso indica que, em muitos casos, uns vão pelos exemplos anteriores e outros conseguem recriar novas práticas de ensino. Com isso, acabam encontrando a sua maneira de trabalhar.

Nessa esteira, entende-se que o saber docente não se constrói em um piscar de olhos, pois há a necessidade da evolução cotidiana do professor no decorrer das transformações que acontecem nas salas de aulas. Segundo Pinheiro (2012), os saberes profissionais dos professores são temporais, estão relacionados com sua história de vida e, sobretudo, com sua história de vida escolar. O saber docente é construído aos poucos, durante a formação inicial e no dia a dia, em contato com a comunidade escolar. Com efeito, há diferenciação entre os saberes profissionais dos professores e o conhecimento acadêmico por eles adquiridos. Para Pinheiro (2012, p. 88),

Apesar da reprodução de práticas convencionais, os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. No trabalho com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Os professores, no seu trabalho cotidiano, produzem e transformam saberes que lhes são próprios. Porém, os saberes profissionais dos professores são diferentes dos conhecimentos acadêmicos, obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação.

Concomitante a esse pensamento, Marrero Acosta (2013) afirma que o conhecimento dos professores é construído pela interação com as experiências anteriores e atuais, em contato com a prática, assim como em relação às atividades de formação nas quais os docentes participam. A distinção entre saber profissional e conhecimento acadêmico não devem seguir caminhos que se distanciem um do outro, mas ir ao encontro das diferenças entre eles para buscar um equilíbrio dos conceitos exemplificados por Marrero Acosta (2013), contribuindo para a prática desse profissional.

Os docentes, aqueles que sentem na pele, que convivem dia a dia com a comunidade escolar, que estão no chão da escola; são os que têm as maiores experiências para explicar o que, de fato, acontece durante o exercício profissional; por isso, é no relato das professoras que se busca compreender o lugar que a Geografia ocupa nos Anos Iniciais do EF, sobretudo a influência do currículo na prática docente.

4.1. Compreendendo o porquê das entrevistas

As entrevistas aconteceram em dois momentos, em virtude da pandemia do novo Coronavírus. No início de 2020 – (fevereiro e primeira metade do mês de março), antes da prefeitura da cidade de Cabedelo/PB decretar a suspensão das aulas presenciais –, foi realizada a primeira rodada de entrevistas semiestruturadas de forma presencial com uma das professoras, sujeitos da pesquisa. Já a segunda docente foi entrevistada de forma remota, ou seja, por meio de plataforma digital *Google Meet*, uma vez que o acesso a essa profissional só se deu depois que as aulas presenciais haviam sido suspensas.

No decorrer do ano letivo, com o agravamento dos casos de Covid-19 e na impossibilidade de o pesquisador realizar sua investigação de forma presencial, optou-se por produzir mais uma rodada de entrevistas (Apêndice – D), desta vez de forma remota, através da plataforma *Google Meet* e do aplicativo *Watsapp*, onde foram levantadas algumas questões sobre a prática docente durante a pandemia.

Visando resguardar o anonimato, identificou-se as entrevistadas como (Docente 1) e (Docente 2). A Docente 1 tem 42 anos de idade, 12 anos de sala de aula. Possui graduação em Pedagogia desde o ano de 2005, também fez especialização em Educação Infantil e ambos os cursos foram realizados em faculdades particulares da grande João Pessoa/PB. Ela trabalhou em 4 escolas, sendo 2 privadas nos municípios de João Pessoa e Cabedelo, e 2 públicas no município de Cabedelo. Na atual escola que ensina, está desde o ano de 2012, quando conseguiu aprovação em concurso público.

A Docente 2, por outro lado, tem 44 anos de idade, 20 anos de sala de aula. Possui graduação em Pedagogia desde o ano de 2000 e é especialista em Ensino Infantil. Ambos os cursos foram realizados em faculdades privadas. Ela já trabalhou em 7 escolas públicas nas cidades de João Pessoa, Lucena e Cabedelo, ambas no estado da Paraíba. Na atual escola em que ensina, está desde o ano de 2017. Também pertence ao quadro permanente de professores dos municípios de Cabedelo e João Pessoa.

A ideia da pesquisa foi conhecer o olhar dessas professoras sobre a influência dos currículos em suas práticas cotidianas duante o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do EF, principalmente como elas articularam os alunos a se mobilizarem diante dos conteúdos propostos para trabalhar os conceitos de paisagem, lugar, território e região nas aulas da disciplina ao discutir sobre a cidade.

As perguntas foram diversificadas, desde aquelas em que se buscou conhecer o perfil

(idade, formação, tempo de sala de aula, experiência) das entrevistadas, até as mais específicas, visando responder aos objetivos propostos. As entrevistas foram construídas seguindo dois caminhos; um voltado às perguntas mais gerais e o outro com focando a prática de ensino durante a pandemia.

4.2. Currículo e prática docente: o que disseram e fizeram as professoras

Neste tópico, optou-se por diferentes indagações; dentre elas, saber sobre a formação inicial e, também, acerca do que as docentes estudaram sobre Geografia, seja por meio da formação que tiveram enquanto alunas da Educação Básica, ou mesmo da Educação Superior e outros cursos que tenham realizado com foco no ensino dessa disciplina. Elas relataram como foram as suas experiências enquanto alunas, o porquê da opção pelo curso de Pedagogia e as especializações realizadas no contexto do exercício profissional.

Ambas as professoras estudaram a Educação Básica na rede pública. A Docente 1 estudou na cidade de Cabedelo/PB, e a Docente 2 na cidade de Lucena/PB. Sobre o que conseguiram aprender acerca do ensino de Geografia nas escolas por onde passaram, a Docente 1 não mostrou muito contentamento com o que viu, pois, segundo ela, “[...] as aulas eram cansativas e marcadas por muita escrita, pois os professores enchiam o quadro negro para nós copiarmos, o que nos levava a ter que decorar o conteúdo” (DOCENTE 1).

Ao discorrer sobre as modalidades de ensino cursadas pela Docente 2, torna-se necessário que o leitor deste trabalho compreenda o que foi o ensino de 1º e 2º graus. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692¹⁹ de 11 de agosto de 1971 § 1º, para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição Federal (1967)²⁰, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau, conforme redação dada pela Lei nº 7.044²¹, de 1982, que altera os dispositivos da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Segundo Santos (2014, p. 150-151),

A Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu as diretrizes e bases para o

¹⁹ Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/27175075/paragrafo-1-artigo-1-da-lei-n-5692-de-11-de-agosto-de-1971>

Acessado em 06/05/2021.

²⁰ Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm Acessado em: 06/05/2021.

²¹ Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>

Acessado em: 06/05/2021.

ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial. Na década de 70, esse documento apresentou as novas propostas para esses níveis de educação. A Lei 5.692 estabelecia, no Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º graus, os objetivos para o ensino que corresponderia, hoje, à educação básica – excetuando a educação infantil: Art. 1º. O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A Docente 2, apesar de ter relatado que, no Ensino Fundamental (na época 1º Grau, conforme já mencionado), as aulas de Geografia e História eram propostas para que o aluno não tivesse outro caminho a não ser decorar, afirmou que tudo mudou quando chegou ao Ensino Médio (na época 2º grau). Foi na etapa final da Educação Básica que a docente conheceu um professor que mudou a sua concepção sobre a Geografia, sobre essa disciplina receber o rótulo de decoreba. Nesse entendimento, assim ela se expressou:

Eu tive um professor que me fascinou; ele era do 2º Grau. Até chegar a essa etapa eu ainda não tinha a ideia de que a Geografia é uma disciplina que também faz a gente pensar. Eu ficava tentando decorar, tentava estudar os conteúdos na base da decoreba mesmo, até o ponto em que conheci esse professor. Ele era diferente, fazia muitas perguntas na sala. Nós tínhamos que ler muito. Lembro-me que li um livro indicado por ele (não me recordo agora qual o nome nem o autor), só sei que tinha a ver com a sociedade e a natureza. Então passei a entender sobre globalização, percebendo que a Geografia lhe ensina a ler o mundo (DOCENTE 2).

Refletindo sobre os descontentamentos relatados pelas docentes, mas, também, o ânimo expressado pela Docente 2, pode-se compreender que, talvez, o aluno não tenha entusiasmo por determinadas áreas do conhecimento pela falta de uma aprendizagem da assunção do sujeito (FREIRE, 2011). Isso acontece, sobretudo, quando o professor, ao ensinar, pensa ser o dono da verdade e do saber articulado, fato que não aconteceu durante as aulas de Geografia frequentadas pela entrevistada na etapa final dos seus estudos na Educação Básica.

Segundo o que relatou a docente, foram os gestos simples demonstrados por aquele professor que lhe estimulou a buscar maiores informações acerca dos temas que são abordados pela Geografia, pois “[...] as aulas do professor (sua forma de abordar os temas) atraiu a minha simpatia e o desejo de estudar Geografia cada vez mais” (DOCENTE 2). Freire (2011, p. 43) chama atenção ao gesto do professor, percebido pela docente, afirmando que ele é uma contribuição para a assunção do aluno, onde,

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda

talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. (Grifo do autor).

Como se observa, o professor pode ser exemplo para o estudante, estimulando-o a se envolver com o que é proposto nas aulas. Foi o que aconteceu com a Docente 2; ela incorporou o modo como o seu professor ensinava, identificando-se com seu jeito de conduzir as aulas. Acredita-se, portanto, que a prática executada pela Docente 2 e outros professores no dia a dia, talvez possam estar sendo espelhadas nos exemplos de seus antigos professores, tanto reproduzindo como rechaçando (PINHEIRO, 2012).

Ao afirmar seu gosto pela Geografia, poder-se-ia dizer que a Docente 2 tomaria como primeira opção, no vestibular que fizera, a escolha da profissão docente; isso não aconteceu. Tanto ela quanto a Docente 1 não escolheu o magistério como o curso que queriam fazer. Na realidade, ambas optaram, respectivamente, como primeira opção no vestibular por Odontologia e Jornalismo.

As docentes, após não conseguirem aprovação no vestibular, buscaram outros caminhos. A Docente 1 matriculou-se no Instituto de Educação da Paraíba (IEP)²², uma unidade de ensino que tinha como objetivo habilitar seus alunos para o exercício do magistério. Foi então que a docente, ao entrar em sala de aula, logo se identificou com a profissão, resolvendo, então, fazer outro vestibular em uma universidade particular da região, desta vez para Pedagogia.

Ao ser aprovada e, durante as aulas, ela passou a se interessar pela profissão de professora, afirmando não sentir dificuldades na formação inicial, a não ser no pouco aprofundamento no ensino das ciências humanas. Segundo ela:

[...] a profissão não foi a que eu escolhi; a profissão foi que me escolheu. Não pensava em ser professora, mas quando comecei a estudar, me identifiquei com a profissão e até hoje eu gosto. O problema que tive durante o curso foi na questão do aprofundamento em Geografia e História, pois os professores da faculdade davam os temas dessas duas disciplinas de forma superficial (DOCENTE 1).

O caminho da Docente 2 foi parecido, e a escolha pelo curso de Pedagogia se deu por três motivos: o primeiro, pela reflexão sobre a lembrança daquele professor de Geografia, da forma como ele dava aula. O segundo, por ter tido oportunidades de lecionar em escolas particulares nos primeiros anos do EF. Por fim, o terceiro motivo se deu depois de a docente ter participado de forma voluntária de um encontro para professores alfabetizadores que acontecera

²² Ver Teixeira (2018) páginas 26 e 79. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13088/1/Arquivototal.pdf>
Acessado em: 17/09/20

no estado de Minas Gerais. Foi a partir dessas vivências que ela buscou seguir a carreira profissional no magistério, sobretudo por ter se identificado para ensinar a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em seu relato, ela diz que:

Fiz o vestibular para Pedagogia. Não era o curso que eu queria fazer. Primeiro fiz o vestibular para Odontologia, mas minha pontuação foi baixa e não consegui. Dei um tempo e, com 20 anos, surgiram algumas oportunidades para dar aulas como professora substituta em pequenas escolas particulares da cidade de Lucena/PB. Soube de um encontro para professores alfabetizadores que aconteceria no estado de Minas Gerais. Ao participar desse encontro, e a partir dos primeiros contatos com crianças me estimulou a seguir a profissão. Foi então que entrei na faculdade para cursar Pedagogia. Passei a compreender o papel do pedagogo porque esse curso tem uma abrangência imensa. Tudo o que vivenciei na universidade, o que eu aprendi, posso inserir na minha prática de ensino (DOCENTE 2).

As docentes tiveram alguns estímulos que as motivaram a seguir a profissão. No entanto, elas nutriam algumas decepções com a estrutura da grade curricular do curso superior de Pedagogia das universidades que frequentaram. Essa afirmativa se deu a partir das indagações feitas pelo pesquisador.

Ao perguntar-lhes sobre como eram as aulas de Geografia no curso de Pedagogia, especificamente que conceitos da disciplina foram trabalhados e quais práticas pedagógicas foram propostas pelos professores durante a formação inicial; as docentes foram contundentes nas respostas: para ambas, o curso, no tocante ao ensino de Geografia, História e outras disciplinas que não fossem Matemática e Língua portuguesa, ficou em segundo plano, pois:

[...] os professores da nossa formação inicial, do curso de Pedagogia; não se aprofundavam nos assuntos referente à Geografia, tampouco à História. Era como se essas duas disciplinas não tivessem muita importância. Na realidade, o que se percebia era que a prioridade sempre foi trabalhar os conteúdos referentes à Matemática (cálculos) e a Língua portuguesa com maior detalhamento para as regras gramaticais (DOCENTE 1 e 2).

Atento às percepções das docentes no que diz respeito ao ensino de Geografia durante a formação inicial, observou-se que a visão delas, talvez, possa estar em convergência ao que dizem Straforini (2002) e Callai (2010), quando afirmam que o ensino de Geografia, de certo modo, ocupa um lugar irrelevante na sala de aula, não só da Educação Básica, mas, também, da Educação Superior.

Outro ponto que merece destaque é a responsabilidade que recai sobre os ombros dos professores formados em Pedagogia, pois são eles os incumbidos de trabalhar os distintos conteúdos das diferentes disciplinas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso, talvez, indique o porquê desse profissional cometer alguns tropeços durante a condução de alguns

temas das disciplinas no exercício da sua profissão. Conforme destaca Leite (2015, p. 78),

[...] é ao pedagogo que compete o exercício do magistério nos Anos Iniciais de escolarização, nos campos disciplinares da Língua materna, Matemática, Geografia, História e Ciências. Assim, é exatamente nessa perspectiva que reside o problema: ao pedagogo recai a responsabilidade de trabalhar conteúdos de distintas áreas do conhecimento, sem que ocorra um aprofundamento específico de cada área em sua própria formação, notadamente no que se refere às particularidades teóricas, metodológicas dessas áreas.

Essa concepção pode estar relacionada a interpretações outras que não sejam as expressas nas resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo o que preconiza as diretrizes constantes nas resoluções desse conselho, no que diz respeito à formação do pedagogo, é esse profissional que irá assumir a sala de aula nos Anos Iniciais do EF em todos os aspectos que a função exige, tanto em sala de aula quanto em outras áreas da unidade de ensino que necessitam de profissionais com conhecimentos pedagógicos. Conforme o parecer CNE/CP, Art. 2º da Resolução n.1,

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Percebe-se, portanto, que o professor dos Anos Iniciais do EF precisa estar atento às exigências constantes na resolução ora discutida. Nela, as diretrizes indicam os caminhos para que haja a profissionalização dos agentes que movimentam o chão das escolas na função do magistério, sendo o curso de Pedagogia a porta que permite a entrada dos profissionais que irão assumir e exercer a sua prática de ensino nessa etapa de escolarização.

Quanto à discussão sobre o professor dos Anos Iniciais do EF se encarregar por várias disciplinas durante o exercício profissional, o Art. 5º, Inciso VI, da Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, diz que cabe ao docente dessa etapa de escolarização “ensinar Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2).

Observa-se que não existe, de forma dimensionada nessa resolução, a exigência de horas específicas para o ensino das diferentes disciplinas com as quais o professor conviverá ao longo da sua jornada de trabalho pós-formação inicial. De acordo com a Resolução CNE/CP N.1, Art. 6º, a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará (*dentre os vários pontos expressos, três se destacam*):

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2006, p. 6). (Grifo nosso).

A partir de um conjunto de diretrizes estipuladas pelo CNE, percebe-se que a carreira do professor dos Anos Iniciais do EF ganhou solidez nos últimos anos, preenchendo alguns vazios existentes quanto às orientações para o exercício da profissão, cabendo à estrutura curricular dos cursos superiores de formação inicial estabelecer mecanismos consistentes que possibilitem ao cursista cumprir os estágios necessários que lhes garantam familiaridade com as questões que se dão na escola, conforme aponta o Art. 7º da Resolução CNE/CP N.1,

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

Analisando as entrelinhas do Art. 7º da Resolução n.1 de 2006, percebe-se que existem caminhos para que o docente, ao finalizar o curso de formação inicial em Pedagogia, possa ter um pouco de experiência, o que lhe impulsionará a outros aprendizados, garantindo entrar na escola e exercer a profissão docente. Contudo, sabe-se que é preciso maior contagem de horas e de convivência em sala de aula e na escola para que esses docentes possam estar mais familiarizados com o que acontece na comunidade escolar no dia a dia.

Sobre o que falaram as docentes, ambas tiveram dificuldades para exercer a prática de ensino em início de carreira. Tal fato pode estar relacionado a diferentes motivos, entre eles, àqueles no que diz respeito à estrutura curricular dos cursos de formação inicial, no tocante ao

pouco aprofundamento sobre a epistemologia de disciplinas, como Geografia e História; e o saber-fazer cotidiano, das experiências que são adquiridas ao observar as práticas dos professores mais antigos na escola (PINHEIRO, 2012).

Isso, talvez, tenha estimulado as docentes a superar as dificuldades que surgiam, buscando alternativas, como, por exemplo: apoiando-se em orientações pedagógicas contidas em livros didáticos; nas pesquisas realizadas na *internet*; e nos exemplos dos professores mais experientes. As docentes também buscaram participar de cursos (formação contínua) visando preencher algumas lacunas que a formação inicial não foi capaz de suprir. Uma das docentes afirmou que:

Senti falta dos temas específicos de Geografia e História durante a minha formação. O curso focou mais em Matemática e Português. Eles abordam Matemática 1 e 2. O ensino de Português também é mais aprofundado quando comparado a outras disciplinas. Em Geografia, a gente não viu quase nada. O que ensino não tem nada a ver com o que aprendi na universidade. Quando comecei a lecionar, observava muito o modo como minhas colegas de profissão trabalhavam. Tive que estudar muito Geografia em livros didáticos e na internet. Outro caminho que busquei foi participar de cursos de formação, mas na área específica se torna mais difícil, pois as formações que o município nos oferece são genéricas; geralmente não ofertam na área que precisamos (DOCENTE 2).

A outra professora complementou:

A gente vê muitas disciplinas durante o curso de Pedagogia. Eu não vi muita coisa concreta de Geografia e História. As lembranças que tenho é que em quase todas as aulas, só trabalhávamos Português e Matemática. Não havia aprofundamento em relação ao ensino de Geografia. O que aprendi na faculdade para ensinar Geografia foi muito superficial, então tive que recorrer aos livros didáticos (manual do professor), que há orientações para o ensino da disciplina. Outra coisa importante que fiz foi me espelhar nos planos de aulas de outras professoras mais antigas da escola. Eu gostaria de participar de formações sobre Geografia e História, porém é muito difícil a oferta desses cursos a nível municipal e até estadual. O tempo que tenho de me dedicar à sala de aula e o pouco recurso financeiro, inviabiliza a minha participação em encontros e congressos (DOCENTE 1).

O relato aponta para a importância do livro didático, da *internet* e da participação em cursos de formação continuada, ou seja, do professor enveredar pelo caminho da pesquisa, pois “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 2011, p. 30).

A formação permanente dos professores é o momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40). Isso significa que é a partir das formações que são encontrados caminhos pertinentes à prática de ensino.

Goulart (2014) faz algumas considerações sobre a necessidade da formação contínua, afirmando que pode ajudar a superar as dificuldades produzidas durante a formação inicial, inclusive porque nas formações são dadas oportunidades de se encontrarem alternativas que efetivem a aprendizagem, pois,

As dificuldades produzidas pela formação inicial dos professores têm sido supridas a partir da formação continuada, ocasião em que, já lecionando, são orientados a participarem de seminários, congressos, palestras, oficinas, atividades voltadas à educação. Esses encontros são espaços de reflexão e apropriação de conhecimentos pedagógicos que visam qualificar, atualizar e mobilizar os professores para criação de grupos de estudos que possam produzir alternativas pedagógicas que efetivem a aprendizagem significativa (GOULART, 2014, p. 26).

Dos caminhos apontados pelas entrevistadas no que se refere à busca por novos conhecimentos acerca da epistemologia das disciplinas não vistas na formação inicial, talvez a formação continuada deva ser o percurso mais promissor. Contudo, “as formações oportunizadas aos professores dos Anos Iniciais, tratam de temáticas vinculadas às grandes questões da educação ou a especificidades consideradas irrelevantes no processo” (GOULART, 2014, p. 26).

Ainda para Goulart (2014), isto acontece porque se dá maior importância a essas grandes questões e, a Geografia, por não ser considerada parte importante nesse processo, aparece diluída em meio a problemas que os produtores das formações consideram mais relevantes.

Para a maioria dos organizadores das formações, as demandas da Geografia só aparecem ligadas às questões que envolvem o meio ambiente ou naquelas que são associadas à História, fazendo com que o exemplo daquilo que o senso comum julga ser Geografia, predomine; “é a ideia da inutilidade perpassando também as propostas de formação, visto que não merece lugar de destaque como outras temáticas do currículo” (GOULART, 2014, p. 26).

Os relatos das docentes ajudam a entender as colocações de autores, como Callai (2010); (2013), Libâneo (2010), Silva (2018) e Straforini (2002), que afirmam que o ensino de Geografia na formação inicial, especificamente no curso de Pedagogia, é colocado em segundo plano e quase sem importância.

Para Callai (2010), o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do EF é quase sempre deixado de lado e, segundo a autora, a pergunta que se deveria colocar, então, seria “para que ensinar Geografia nos Anos Iniciais se o professor não tem a preparação [...]” (CALLAI, 2013, p. 266). A pergunta afirmativa deixa no ar a seguinte indagação: quando é que se está devidamente preparado, se todos os dias há algo a aprender?

Ainda dialogando sobre o ensino de Geografia, seja na Educação Básica ou na Superior,

Straforini (2002), diz que tudo pode e está relacionado à formação dos professores das séries iniciais (Anos Iniciais), sobretudo porque “poucos desses dominam alguma discussão teórica da disciplina geográfica” (STRAFORINI, 2002, p. 96).

Libâneo (2010) afirma que o problema do ensino de Geografia e de outras disciplinas nos Anos Iniciais do EF pode ter relação com a formação desses docentes, principalmente, pelo paradoxo que se vive no Brasil, pois,

Vive-se no Brasil, no âmbito da formação de docentes, um estranho paradoxo: professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, às vezes, Arte e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão diplomados (LIBÂNEO, 2010, p. 580-581).

Em virtude disso é que pesquisadores afirmam que os problemas inerentes à formação inicial em Pedagogia não se limitam aos muros das universidades; na verdade, eles ultrapassam seus limites alcançando os territórios das escolas da Educação Básica, inibindo a prática docente, sobretudo porque, em alguns desses cursos de formação inicial, não se trabalha o domínio dos conhecimentos e metodologias de componentes curriculares da área das ciências humanas e da natureza, principalmente.

Estudiosos apontam que alguns cursos de formação inicial em Pedagogia priorizam o ensino da epistemologia da Língua portuguesa e Matemática em detrimentos daquelas oriundas das ciências humanas e da natureza, fragilizando o processo de trocas de conhecimento de disciplinas como a Geografia, levando os docentes dos Anos Iniciais do EF a priorizarem a leitura, a escrita e o cálculo, pois “[...] nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a ênfase do trabalho docente é a alfabetização; em sentido estrito, a aquisição da leitura e escrita” (SILVA, 2018, p. 243).

Destarte, mesmo havendo prioridade ao ato de ensinar a ler, escrever e somar, Callai (2005) faz algumas ponderações, indicando a possibilidade de ensino, nessa etapa da EB, onde o aluno possa aprender a ler e escrever, aprendendo a ler o mundo, pois o ensino de Geografia possibilita ao estudante fazer diferentes leituras, inclusive da sua vivência em sociedade.

Segundo Callai, “é importante refletir sobre o papel da Geografia na escola, em especial no Ensino Fundamental, no momento do processo de alfabetização” (CALLAI, 2005, p. 228). Assim sendo, “quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive” (CALLAI,

2005, p. 233).

No decorrer da entrevista e das questões propostas às professoras, foi perguntado sobre qual o sentimento delas acerca da profissão docente, levando-se em consideração o que é vivenciado na escola e fora dela; os pontos positivos e os negativos, isso tem relação com a identidade profissional. Esse tipo de identidade constrói-se, segundo Pinheiro (2012, p. 89-90), “na significação social da profissão, na revisão dos seus significados, nas tradições, nos valores individuais dos professores, na história de vida, nas relações com outros professores, escolas, instituições, entre outros aspectos”.

A profissão docente está atrelada à prática social, sendo um processo de socialização do sujeito (PINHEIRO, 2012). Nesse sentido, antes de iniciar as considerações feitas pelas entrevistadas, é importante tomar a atenção ao tempo de trabalho em sala de aula de ambas as docentes, respectivamente, 12 e 20 anos de exercício profissional.

A Docente 1, apesar de expressar otimismo pela profissão que exerce, considerou sentir algum desânimo, especificamente das frequentes adversidades que permeiam os espaços da escola atrapalhando o processo de ensino. Segundo a professora:

[...] estar na sala de aula é encantador, eu adoro ensinar e principalmente ver meus alunos se desenvolver a partir daquilo que ensino. [...] é importante saber que com a nossa profissão, podemos ensinar as crianças a um dia ser também profissionais desse país e quem sabe do mundo, seja professor, médico, engenheiro, escritor, pesquisador etc. Porém, também vejo que em muitos momentos não temos a valorização que merecemos, são muitos problemas que o professor carrega nas costas e isso me desmotiva (DOCENTE 1).

A entrevistada relatou que a pouca valorização da profissão docente é um dos motivos para a sua frustração com o exercício profissional. A Docente 2 também coloca que sente desconforto com a profissão docente, afirmando que a sobrecarga que recebe antes, durante e depois do horário de trabalho, tem diminuído a sua autoestima e provocado descontentamento com a profissão. Dessa forma, assim ela relatou:

Já fui mais feliz com minha profissão, em ser professora. Fui mais tranquila, sentia mais prazer. Mas eu acho que o fardo, por estar em duas salas de aulas, me traz uma angústia porque entendo que o lado profissional precisa estar alinhado com o lado familiar e quando nós não conseguimos conciliar isto, ficamos tristes. Quase não tenho tempo para a família, vivo para as escolas que ensino. O que me deixa mais triste é justamente o quanto eu trabalho além da sala de aula, isso me deixa deprimente e desmotivada (DOCENTE 2).

O relato indica que a docente em algum momento da sua vida profissional sentiu-se animada ao ensinar, porém, o pouco tempo que destina a família, tem provocado desconforto

para continuar em sala de aula. É preciso, portanto, atentar para essas questões visando buscar caminhos que amenizem as dificuldades enfrentadas por essas docentes para que não reflita na sua vida particular.

Cunha (1999) evidencia três pontos que podem gerar a desmotivação do docente: desvalorização do magistério, que está intimamente relacionada com a questão salarial; a estrutura do ensino, assentado pelo exemplo de escola que se tem hoje no país; e as condições de trabalho, como os espaços físicos e os materiais didáticos, que inviabilizam um ensino de qualidade.

Ao olhar para o planejamento das metas do Plano Nacional de Educação 2014/2024, observa-se que ele aponta para a relevância do processo motivacional como qualidade da educação e para a formação de novos profissionais, elencando variáveis que podem se relacionar a esse movimento. Segundo o PNE (2014),

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2014, p. 12-13).

Davoglio e Santos (2017, p. 783) evidenciam que “discutir a motivação docente torna-se um ponto ainda mais urgente, visto que essa motivação não vem ocupando significativamente o interesse acadêmico”. Segundo estudos das autoras, observou-se que não foi encontrado *corpus* textual sobre a motivação docente em diversas bases de dados pesquisadas. O que se viu foi “a existência de literatura direcionada à motivação para a aprendizagem em quantidade mais representativa do que aquela relacionada à motivação docente” (DAVOGLIO e SANTOS, 2017, p. 783).

Os problemas retratados por Cunha (1999), Davoglio e Santos (2017), mostram que é célere a necessidade de se discutir esse tema, sobretudo porque, ao menos no papel, está elencado como uma das prioridades do PNE e isso pode ser um aporte para que a maioria dos pesquisadores possam se dedicar a investigar o porquê da desmotivação do profissional docente.

Após explicarem seus sentimentos acerca da profissão, as docentes foram indagadas sobre qual a concepção que elas têm acerca da prática de ensino nos Anos Iniciais do EF em relação ao ensino de Geografia. A Docente 1 apresenta um discurso otimista em relação ao

ensino, apesar de já ter revelado certo descontentamento com a profissão. A Docente 2, por sua vez, mostrou que mesmo com os altos e baixos do exercício profissional, a sala de aula parece ser mágica e tudo muda quando entra em contato com alunos, livros e outras ferramentas pedagógicas. Elas se expressaram afirmando que:

Quando eu mostro algo aos meus alunos e eles acham interessantes e começam a fazer perguntas, me motiva a querer ensinar cada vez mais. Já ensinei do 1º ao 5º ano do EF, porém gosto de ensinar mais o 4º e o 5º ano. São alunos que já começam a pensar melhor, a interagir, a refletir; claro que nos deparamos com alguns problemas devido à mudança que eles começam a passar. São crianças ainda, mas como a idade deles se aproxima da adolescência, acontecem altos e baixos na sala de aula, acredito que são as transformações que começam a acontecer nos seus corpos que acaba interferindo no seu lado psicológico e, conseqüentemente nas aulas, mas eu consigo equilibrar essas coisas (DOCENTE 1).

A outra docente acrescenta que:

Ao estar na sala de aula me esqueço do mundo. Gosto quando vejo o interesse do aluno, quando ele passa a conhecer o planeta a partir daquilo que ensinamos. Gosto quando o aluno diz: “continue tia eu estou gostando”. Isso me motiva e às vezes perco a noção de tempo, chego a esquecer dos problemas e do peso da profissão. Outra coisa que me dá prazer é quando estou bem preparada, quando eu planejo e produzo o material que vou trabalhar com os alunos. Quando não me organizo, levo um pouco da minha frustração para dentro da sala de aula. É por isso que digo que precisamos conciliar o trabalho e a família, porque quando o professor começa a ter que gastar muito tempo com a escola, levando material para casa, participando das coisas burocráticas da escola, ele começa a achar o trabalho enjoado, chato e cansativo. O fato de você estar em sala de aula é muito bom, mas para que isso aconteça você precisa de mais apoio da gestão escolar, da própria prefeitura, ter as ferramentas necessárias para dar uma boa aula e tempo para a família (DOCENTE 2).

Olhando as respostas, não se deve negar que ambas as docentes demonstraram sentimentos afetivos com a profissão. Contudo, a fala da Docente 2 chama atenção, pois há a indicação de que um dos motivos que levam a gerar alguns problemas na condução das suas aulas está relacionado ao planejamento didático, uma vez que a entrevistada revela que, quando não se organiza na construção do planejamento das aulas, acaba se perdendo naquilo que tem de fazer no dia a dia. Isso não significa negar que as demandas as quais está submetida não sejam motivos para a falta de ânimo com a profissão.

Sobre o ato de planejar ou não, deve-se observar que, para que o docente tenha maior desenvoltura durante a prática em sala de aula, é necessário que ele se organize, e uma forma de se organizar é estar embebido dos aspectos correlatos ao planejamento, pois quando não se planeja, assume-se o risco de improvisar, “apesar de se admitir que a dinâmica do contexto e do cotidiano escolares nem sempre permitem o acompanhamento rígido e inflexível do planejamento, tal ação, indiscutivelmente, organiza e sistematiza o trabalho pedagógico,

evitando a improvisação” (THOMAZI e ASINELLI, 2009, p. 182).

As docentes explicam, ainda, que o ato de planejar perpassa o planejamento propriamente dito, pois implica os elos de poder que são estabelecidos entre os sujeitos da escola. Por isso, “o planejamento ao mesmo tempo reflete e interfere nas relações entre: direção, supervisão, professores, além dos alunos e de suas famílias” (THOMAZI e ASINELLI, 2009, p. 182).

Para Padilha (2001), o planejamento educacional e escolar é um ato intencional, científico, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade, portando, segundo Padilha (2001, p. 63), planejar em sentido amplo é,

Um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Nessa esteira, o profissional docente precisa estar atento para não entrar na sala de aula como se fosse um barco à deriva, sem rumo e alheio ao acaso. É necessário ter a consciência que é com o planejamento que o professor pode alcançar os objetivos propostos, evitando-se possíveis atropelos que possam surgir durante o exercício da profissão.

Quanto à identidade com as disciplinas que lecionam que, para o professor dos Anos Iniciais do EF, são 5, elas não pouparam as palavras. Para a Docente 1, a Matemática é a disciplina que lhe entusiasma; não que ela não goste das outras, mas o cálculo e as atividades que envolvem os números é um dos motivos que lhe estimula a estar em sala de aula. Para a professora é instigante ver o aluno pensando sobre uma questão proposta, principalmente quando ele encontra a resposta. Nesse sentido, assim ela se reportou:

[...] eu gosto de Matemática, do cálculo, dos exercícios que envolvem números, principalmente quando chega o conteúdo fração, gosto desde quando ainda era aluna da Educação Básica. Os professores que tive me ensinaram a enxergar isso. Quando trabalho com a divisão, uma das quatro operações que os alunos acham um bicho de sete cabeças, eu gosto de mostrar que eles também conseguem aprender. Eu faço questão de ir a cada aluno e ajudar a entenderem os números, da importância da Matemática para a vida deles e das pessoas. Fico muito feliz quando vejo meu aluno chegar até a resposta correta das atividades que proponho (DOCENTE 1).

Por outro lado, a Docente 2 revelou que a Língua portuguesa e a Geografia são as duas disciplinas que mais gosta de trabalhar em sala de aula. Contudo, observa-se no seu relato que há uma parte do ensino de Português que não lhe entusiasma. Para ela, a gramática é a parte

burocrática da disciplina. Já quando se reporta ao ensino de Geografia ela se entusiasma, afirmando que o ensino dessa disciplina está relacionado ao seu desejo de conhecer o mundo, de viajar e vivenciar de perto outros territórios, povos e culturas.

Pelo que se percebeu, quando se reportou ao ensino de Língua portuguesa e de Geografia, a Docente 2 se mostrou bastante entusiasmada, principalmente com o ensino dos conteúdos trabalhados pela ciência geográfica, pois a Geografia é, segundo ela:

Uma das minhas disciplinas preferidas, gosto muito de Português também, da parte que envolve leitura, produção textual; de um modo geral o que envolve a leitura e a escrita. Eu não gosto da parte burocrática do Português, como ter que ensinar gramática. Por outro lado, a Geografia me encanta porque eu sou fascinada em conhecer o mundo, em descobrir como são as coisas, como são os lugares. Se eu pudesse só vivia viajando, para Antártida para ver como é lá. Outra coisa, a Geografia me reporta muito à História e vice-versa. Quando estou dando aula de História sempre vejo a Geografia; para mim as duas se encontram (DOCENTE 2).

A partir do que expressaram as entrevistadas, a proximidade com determinadas disciplinas pode ter relação com os momentos por elas vivenciados, desde quando ainda eram alunas da Educação Básica. Acredita-se que, de algum modo, o professor pode influenciar nas escolhas dos discentes no que tange a gostar ou não de determinadas áreas do conhecimento (FREIRE, 2011). Talvez, as metodologias de ensino, a desenvoltura do docente em sala de aula possa ser motivador para que o aluno se identifique com umas disciplinas mais que outras.

No decorrer do processo investigativo, buscou-se atentamente conhecer o que as professoras compreendem sobre o que é currículo, por que eles são criados e qual a influência deles na prática de ensino. As docentes também foram indagadas sobre a BNCC, se conhecem esse Documento Nacional que orienta as questões que envolvem a educação no Brasil. Discorrendo sobre currículo, assim elas se expresaram:

Currículo pra mim seria tudo que envolve as ações diretas e indiretas dentro da escola. Também existe o currículo oculto que é aquele que reflete o que nós estamos fazendo, mas não está registrado, não é oficial. O currículo não é só o professor dando aula, ele está presente desde o porteiro até a gestão e tudo tem que estar no PPP da escola. Quanto a BNCC, estou fazendo uma formação no outro município que ensino (João Pessoa/PB). O que posso adiantar é que a BNCC, mostra que o currículo tem de estar nivelado, o que se ensina em Cabedelo/PB, se ensina em qualquer parte do Brasil. A outra parte é que temos que nos aprofundar no conhecimento local, valorizar a produção cultural local (DOCENTE 2).

Em tom parecido, a outra docente afirmou que:

Currículo é o que tenho que ensinar, tem haver com os conteúdos, com o PPP da escola, as diretrizes do município. A gente não estuda muito sobre currículo, mas acho que o que fazemos no dia a dia está no currículo. Sobre a BNCC, eu nem sabia

o que era, conheci através da supervisão escolar. Teve uma formação com a supervisora e ela passou para nós algumas informações sobre o que é a BNCC. Esse ano logo no início de 2020, as professoras do 1º ao 3º anos tiveram uma semana de formação sobre o assunto, sendo que para nós que ensinamos no 4º e 5º anos não houve. Por isso, temos que procurar outras formas de aprendizado, buscando informações na internet (DOCENTE 1). (Grifo nosso).

O objetivo da indagação foi tão somente conhecer as percepções das docentes acerca dos movimentos que acontecem no seio da educação, não apenas sobre o ato de ensinar e aprender, mas do conhecimento sobre a existência desses documentos que orientam os caminhos a serem seguidos pelo professor no decorrer da sua prática cotidiana na escola, a exemplo do currículo e outros documentos que ajudam a estruturar o ensino no país.

Observou-se, contudo, que as docentes podem até não ter o conhecimento aprofundado acerca do currículo, porém mostraram que conhecem o tema, uma vez que a Docente 1 falou que o currículo é o que ela tem de ensinar, tendo a ver com os conteúdos. Isso não deixa de ser correto, porque o currículo também é isso.

Moreira (2001, p. 3-4) afirma que “a literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem”.

Pode-se dizer que o significado de currículo se dá em diferentes perspectivas, desde a tradicional até as mais modernas, isso porque ainda existe uma centralidade teórica das abordagens sobre esse documento. Santos e Machado (2011, p. 3-4) explicam melhor esse pensamento, afirmando que,

[...] devemos ainda compreender que o termo currículo se apresentou em diferentes vertentes e diferentes teorias através dos tempos, muitas vezes entendido como conteúdo do programa a ser ensinado por professores especializados e aprendido pelos alunos (perspectiva tradicional), outras vezes numa perspectiva mais “moderna” entendido como experiência vivida pelos alunos no ambiente escolar. No entanto, as várias formas de abranger o currículo (real, formal, oficial, oculto) ainda passam por uma centralidade teórica. (Grifo dos autores).

A perspectiva tradicional de conceber o currículo ainda é marcante no cotidiano da escola e de muitos professores. Contudo, ideias modernas também passam a fazer parte dessas abordagens, a exemplo de outras concepções dadas ao currículo, sendo entendido, também, como um instrumento do campo social (SANTOS e MACHADO, 2011).

Falar sobre o currículo e as diferentes formas de interpretá-lo (conteúdo, texto, aprendizagem, implícito, oculto, formal, oficial) tem mostrado que discutir o tema não é tarefa fácil, devido às diferentes concepções dadas a ele, fato observado na forma como se expressaram as docentes quando se reportaram a esse instrumento.

Quando se refere ao currículo como oculto, a Docente 2 confirma, de forma abstrata, a existência de espaços dentro do processo educativo que lhe permite fugir dos currículos prescritos, geralmente criados pelo Estado. Sobre currículo oculto, aliás, Santos e Machado (2011, p. 16) afirmam que,

[...] designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis e valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos seja porque elas realçam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta, seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes intrínseco ou zonas sombrias do currículo oficial. (Grifo dos autores).

Há de se observar que o currículo, em muitos casos, serve como instrumento para legitimar o poder que se quer imprimir, pois ele é pensado como “[...] prática de poder, poder de significação, de modo contingencial e indefinido, constrói a realidade com seus pretensos mecanismos de funcionamento, de regulamentação e limitação” (COSTA, 2013, p. 27-28).

Por outro lado, se pensarmos no currículo dando-lhe a dimensão política que ele tem, é importante compreender que, no bojo dessa política, existem os atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos e, a essa dimensão política, pode-se associar o currículo às ações da própria sociedade, isso porque cada um, enquanto ator social, pode contribuir para a produção da política curricular (LOPES, 2013).

O currículo não é produzido sem que haja aparato legal. As leis, no caso do Brasil, LDBEN - Lei nº 9.394/1996 e outros documentos regulatórios legitimam a criação e aplicabilidade das diretrizes curriculares para o ensino em todas as modalidades da educação. No caso da BNCC – embora não seja lei, mas foi construída sob a égide da lei –, é o mais recente documento norteador da educação, pelo qual se tem buscado dar maior equilíbrio ao que é ensinado nas diferentes regiões do país.

O fato das docentes não terem mitigado melhor sobre a Base Nacional Comum Curricular, quando questionadas, não inviabiliza o entendimento que ambas possuem sobre o documento. A questão é que a BNCC ainda é recente e tem passado por processos construtivos também nas esferas dos governos estadual e municipal, e isso torna o seu processo de conhecimento um pouco lento.

A Docente 1 relatou que “[...] sobre a BNCC eu nem sabia o que era, conheci através da supervisora [...]”. Isso mostra que a professora não teve formação ainda, e que conheceu esse instrumento de ensino de forma superficial através da supervisão da escola na qual ensina. Por outro lado, a Docente 2 parece já conhecer um pouco mais sobre a BNCC, pois, como

ensina em dois municípios, ela teve a oportunidade de participar de formações acerca desse documento na capital paraibana.

Como forma de evidenciar as orientações curriculares no que concerne aos diferentes aspectos vivenciados pelas sujeitos da pesquisa sobre a prática docente nos Anos Iniciais do EF – focando na quantidade de aulas semanais destinadas à Geografia, nas dificuldades encontradas pelas professoras ao trabalhar os conceitos e conteúdos da disciplina, assim como nas propostas metodológicas por elas escolhidas para a prática de ensino –, buscou-se conhecer um pouco sobre a visão que elas têm da estrutura curricular municipal que se tornam parâmetro para o exercício da profissão na cidade.

Ao indagá-las sobre quantas aulas de Geografia são ofertadas por semana, e se a quantidade é suficiente para ensinar os conceitos e conteúdos da disciplina, as professoras afirmaram que são duas aulas semanais, sendo, portanto, insuficiente, pois os conteúdos que precisam ser trabalhados são muitos, mas devido à prioridade que é dada ao ensino dos conteúdos de Português e Matemática, não se consegue abordar vários temas da Geografia.

Mesmo que elas quisessem destinar maior tempo para ensinar os conteúdos da Geografia, isso não seria possível, pois o currículo do município é quem determina a quantidade de aulas de cada disciplina (CABEDELLO, 2020, p. 33). Destarte, uma forma de creditar maior tempo para o ensino dessa ciência e/ou outras seria através do ensino interdisciplinar.

Percebeu-se, nos relatos e nas observações da prática de ensino, que as docentes costumam separar as disciplinas, ofertando aulas de acordo com o horário de cada uma; para os Anos Iniciais seria mais fácil planejar um ensino interdisciplinar, pelo fato de ser apenas uma docente dando 5 aulas diferentes diariamente.

O ensino interdisciplinar pode ser um caminho para que os conteúdos das disciplinas sejam mais bem articulados durante a prática docente. A Geografia, que tem no espaço o seu objeto de análise, pode ter nos estudos dos seus conteúdos as questões referentes às relações que se dão na sociedade, sendo importante que haja esse movimento de ir e vir entre as discussões que envolvem as disciplinas do currículo dos Anos Iniciais do EF.

Trabalhar de forma interdisciplinar implica afirmar que existe uma relação de intimidade entre o docente e a sua prática crítica, isso porque o exercício da profissão docente tem exigido desses sujeitos o pensamento crítico sobre como desempenhar suas funções junto aos alunos cada vez mais rigorosos, e isso requer entender que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 39).

No decorrer da entrevista, foi solicitado que as docentes falassem como são as questões

que envolvem a prática docente e a gestão escolar na condução das aulas: como são os planejamentos, que questões a coordenação fornece às docentes, como é a relação com as famílias, se elas conhecem a situação socioeconômica dos discentes, etc. O objetivo desse questionamento foi compreender se as professoras utilizam as informações sobre as famílias para selecionar os conteúdos e construir o planejamento das aulas em conformidade com a realidade da comunidade escolar.

No começo do ano letivo, as docentes costumam aplicar questionários junto ao corpo de alunado, pais/responsáveis, visando compreender a situação socioeconômica das famílias para, a partir dos dados obtidos, construir os melhores caminhos para a prática de ensino.

Ao relatar sobre a realidade socioeconômica dos alunos, a Docente 2 citou a falta de oportunidade para conhecer de perto a comunidade dos alunos. Ela leciona na escola há mais de 3 anos e não conhece o lugar onde fica a unidade de ensino onde deveria trabalhar, pelo fato de a escola estar funcionando em um imóvel alugado, e o prédio original estar em reforma há mais de 4 anos.

Além dessa problemática, a docente relata que as dificuldades dos alunos são recorrentes. Seus responsáveis, a maioria, vivem do trabalho informal (catando lixo, ajudante de pedreiro, etc) fato observado através de atividade pesquisa realizada pela própria professora e pelos alunos durante as duas primeiras semanas do ano letivo 2020.

A docente afirmou que construiu um questionário para que seus alunos respondessem com a ajuda dos pais. Nas perguntas propostas, buscou-se conhecer o número de pessoas na família, quantas têm trabalho formal, se a residência é própria ou alugada, qual a renda familiar, etc. Ela relatou que:

[...] com a pesquisa eu vi que eles vivem com um salário mínimo e, a maioria das vezes, até com menos. Observei que estrutura socioeconômica também atrapalha o rendimento dos alunos, pois eles não têm acesso a livros, a internet, a outras culturas, tanto eles quanto os pais. Em muitos casos os próprios pais não tem muito a percepção de mundo para passar para os filhos e isso é um grande problema para todos nós (DOCENTE 2). (Grifo nosso).

Quanto ao perfil socioeconômico dos alunos que frequentam a escola onde leciona a Docente 1, a professora afirma que, no início do ano, também realizou uma pesquisa. O resultado que se observou foi que mais de 90% das famílias vivem com dois salários em média ou mais e a maioria tem emprego formal. Dessa forma, “[...] acredito que a condição econômica e o nível de estudos dos pais, são um passo importante para o aprendizado dos alunos” (DOCENTE 1).

Observou-se que existem – de acordo com as entrevistadas – diferenças de rendimento salarial entre as famílias dos alunos das duas escolas, o que pode ser um dos motivos para o avanço ou retrocesso no nível de aprendizado dos estudantes.

No entanto, há outros aspectos que atrapalham o aprendizado dos discentes, como as tímidas ações do governo municipal em relação a devolver o prédio em reforma às famílias que frequentam a escola, assim como a quase inexistência de formação continuada específica aos profissionais da educação.

Os resultados das pesquisas realizadas pelas duas docentes indicam quais tópicos podem ser trabalhados pela Geografia durante a prática de ensino. Por ser considerada uma cidade eminentemente urbana, vários aspectos do município de Cabedelo têm potencial para serem trabalhados pelas professoras na sala de aula, tais como: os físico-naturais, os sociais, os políticos, os econômicos, etc.

A exuberância geográfica de Cabedelo pode proporcionar ao professor discutir a cidade durante as aulas de Geografia. Os conceitos de paisagem, lugar, território, entre outros, podem ser alinhados às discussões sobre questões relevantes do interesse da sociedade cabedelense, como crescimento populacional, urbanização, mobilidade humana, desemprego, degradação ambiental, entre outros, sendo o aluno o sujeito receptor e transmissor dos conhecimentos trabalhados nas aulas da disciplina.

Diante disso, foi perguntado às docentes quais conceitos da Geografia são trabalhados em sala de aula e como elas provocam os discentes a se mobilizarem para conhecer esses conceitos e aliá-los aos conteúdos discutidos nas aulas da disciplina, sobretudo quando a intenção é discutir a cidade.

De acordo com os depoimentos, observou-se dificuldade de entendimento por parte das entrevistadas sobre a diferença de significados entre conceito e conteúdo, especificamente aqueles trabalhados pela Geografia.

A Docente 1, por exemplo, chama de conceitos, os conteúdos (relevo, clima e vegetação), onde bem se sabe que esses não são os conceitos fundantes da disciplina, e sim alguns dos conteúdos que podem ser abordados pela Geografia. A professora afirma que “[...] *os conceitos que trabalho em sala de aula são muitos; relevo, clima, vegetação. Trabalhamos tipo de vegetação, as regiões, industrialização e urbanização do Brasil*” (DOCENTE 1). Portanto, vê-se que há desvios da compreensão sobre a diferença entre o que é conceito e o que é conteúdo.

Na fala da Docente 2, parece existir, também, algum tipo de confusão sobre os significados dos dois termos, fato que se confirma quando ela trabalha o conteúdo (localização

geográfica), assim como quando ela assemelha o conteúdo (continente) à palavra conceito; não que continente também não seja concebido enquanto um conceito, mas pela pergunta feita na entrevista, onde busca-se saber como elas trabalham os conceitos da Geografia.

Esperava-se que as professoras se reportassem a paisagem, lugar e território como conceitos trabalhados pela Geografia, e que os conteúdos seriam aqueles temas que, somados aos conceitos, norteariam os debates sobre a cidade. A Docente 2, talvez sem perceber, reportou-se aos conceitos de território e lugar quando trabalhou noções de deslocamento e conhecimento do local onde vivem seus alunos. Em seu relato, ela disse que:

[...] a gente quer trabalhar os conceitos de noção espacial, de direção, pontos cardeais, colaterais... Agente faz uso do próprio espaço da sala de aula, da escola. Eu ensino a eles a questão do deslocamento de casa para a escola e vice-versa. Porque para trabalhar os conceitos da Geografia tem que trazer para dentro do contexto dos alunos para fazer sentido. Se eu quiser trabalhar com o conceito de continente, por exemplo, eu vou trazer pra eles no conhecimento prático, qual cidade que eles moram, qual o bairro, as ruas. Esse bairro fica dentro de qual cidade, etc. (DOCENTE 2).

Apesar de a Docente 2 ter relatado que costuma trazer as questões para próximo da realidade dos discentes, ela não relatou como trabalha a cidade e seus diferentes aspectos, baseando-se em alguns dos conceitos da Geografia. A cidade, como já mencionado, foi erguida sobre uma restinga, envolta pelas águas do Oceano Atlântico e do Rio Paraíba Norte, com vegetação composta por resquícios de Mata Atlântica, manguezais, entre outros elementos físico-naturais, sendo, portanto, referência para que o docente possa abordar a Geografia do município durante as aulas da disciplina.

Os conceitos da Geografia, de acordo com a BNCC no que se refere às habilidades e competências para o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, para o 5º Ano, se compreendidos na sua gênese, podem se tornar caminhos essenciais para que os professores possam dialogar com os conteúdos, visando discutir os temas da cidade na escola. Nessa direção a BNCC,

[...] está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2017, p. 361).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) orienta que o docente aborde os conceitos da Geografia baseando-se em Unidades Temáticas (UT) com foco nos Objetos de

Conhecimento (OC). Dessa forma, de acordo com a BNCC (2017) são UT e OC para o 5º Ano:

Quadro 1: Unidades Temáticas / Objetos de Conhecimento.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional
	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite
	Representação das cidades e do espaço urbano
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental
	Diferentes tipos de poluição
	Gestão pública da qualidade de vida

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 378).

O quadro mostra que, para o 5º Ano, a docente tem a opção de trabalhar os conceitos da Geografia seguindo a orientação proposta pela BNCC (2017), sendo as Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento alguns dos caminhos que podem contribuir para que o professor possa discutir, junto aos seus alunos, os temas próprios à Geografia.

Olhando para o quadro 1 é pertinente que se discuta sobre a prática docente sob o viés dos diferentes aspectos que se dão durante o ato de ensinar, sendo essencial olhar principalmente para o lugar que a Geografia ocupa na sala de aula, seja ela física-presencial e/ou virtual-à distância.

Em se falando de sala de aula criada e mantida à distância (via *internet*), o rumo desta investigação precisou passar por modificações devido ao surgimento do novo Coronavírus, observando-se a necessidade de realização de uma segunda rodada de entrevistas com indagações pertinentes ao momento vivenciado no decorrer da pandemia.

Como a primeira entrevista aconteceu ainda no início do ano letivo de 2020, não se obteve dados sólidos acerca da influência do Coronavírus na educação, por isso, no final do ano letivo de 2020, que só aconteceu na segunda semana do mês de janeiro de 2021, foi realizada a segunda rodada de entrevistas com as professoras-sujeitos da pesquisa, as quais foram indagadas sobre a prática docente durante a pandemia de Covid-19. Os relatos das docentes são

apresentados no próximo tópico.

Também no tópico a seguir, buscou-se mostrar algumas informações sobre como os governos federal, estadual e municipal, assim como secretarias e profissionais da educação, atuaram durante a pandemia, sendo apresentados alguns trabalhos que mostram planos construídos por esses atores, visando gerar solução de continuidade no que tange ao pleno funcionamento da educação, mostrando a influência da Covid-19 no cotidiano daqueles que fazem o sistema educacional brasileiro.

4.3. A pandemia do Novo Coronavírus e sua influência no trabalho docente

Não era o objetivo do pesquisador desta dissertação construir este tópico de capítulo, no entanto, diante da situação pandêmica em que se encontra o Brasil e os demais países do mundo, não poderia deixar de tecer algumas considerações sobre a influência da pandemia no trabalho docente.

A Educação Básica no Brasil, ao longo dos anos, trilhou caminhos para a construção de leis e diretrizes que permitem o funcionamento do sistema educacional brasileiro a contento. Contudo, a pandemia do novo Coronavírus revelou que essas leis e diretrizes precisam ser revistas, para que faça frente à fragilidade que se mostrou durante a crise sanitária, que afetou as bases da educação nacional.

A Constituição Federal é o documento que guarda os direitos e deveres da sociedade brasileira, sendo ela, também, a guardiã que espelha e legitima a criação de leis, a exemplo da LDBEN - Lei 9.394/1996, que passou a ser o porto seguro para que tudo o que envolva a educação no país possa ter como referência um documento sólido e sério que deve dirimir caminhos nos quais a população possa tomá-los como referência para efetivar as políticas públicas de acesso e permanência na educação conforme exige a lei.

Segundo a Constituição Federal, Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988, p. 121). O texto evidencia a necessária e insubstituível participação da sociedade, mas também do Estado em tudo o que envolva a educação, sendo importante que esse mesmo Estado assuma de fato as responsabilidades sob a sua chancela.

Alguns trabalhos divulgados pela Associação Nacional de Políticas Administrativas da Educação em 2020, mostraram um panorama da situação vivenciada pela sociedade das regiões

Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro Oeste do país durante a pandemia, a qual se iniciou, segundo Silva e Albino (2020),

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia de coronavírus, considerando a expansão da doença em nível mundial. No Brasil, o primeiro caso da doença foi confirmado no dia 26 de fevereiro. A partir de então, a proliferação da Covid-19 tem alcançado números alarmantes. No estado da Paraíba, a confirmação do primeiro caso ocorreu em 18 de março (SILVA e ALBINO, 2020, p. 1).

Como se observa, a OMS revelou, bem no início do ano letivo de 2020, a existência de um vírus que passaria a circular o mundo se tornando uma pandemia, afetando diversos setores da sociedade. Nesse sentido, para as discussões acerca da influência desta na educação, buscou-se trazer um conjunto de trabalhos que versam sobre o tema, a fim de que sejam compartilhadas experiências vivenciadas pela sociedade no tocante ao enfrentamento da Covid-19.

Além de alguns artigos publicados pela ANPAE, o pesquisador desta dissertação recorreu a pesquisas publicizadas pela Revista Ensaios de Geografia. Os trabalhos dessa revista revelam o quanto é importante a pesquisa, tanto para quem faz (estudantes, professores...) quanto para quem se faz (sociedade), comprovando que é na troca de ideias que as inquietações da comunidade podem ser resolvidas e/ou amenizadas.

Olhando os artigos que discutem a influência da pandemia na educação, observou-se que a maioria deles surge de um emaranhado de experiências vivenciadas pela sociedade. Há relatos das vivências e experiências dos profissionais que estão envolvidos com a educação, apontando os principais desafios enfrentados durante a crise sanitária.

Os sistemas de ensino da maior parte do país, passaram a orientar as escolas para atender as necessidades que o ensino requeria durante a pandemia. Vários foram os meios criados por gestores de estados e municípios para que o distanciamento social pudesse ser uma realidade perante a comunidade escolar. Tal fato gerou a suspensão das aulas presenciais e, conseqüentemente, a falta de perspectiva para a retomada do calendário escolar.

Uma das alternativas encontradas pelos governos foi o Ensino Remoto, o qual foi arremessado nas mãos dos professores como se arremessa uma bomba em um alvo de guerra. As instituições de ensino públicas e privadas deveriam adotar o Ensino Remoto por meio de plataformas digitais de forma experimental, até então desconhecidas pela comunidade escolar.

Contudo, o uso dessas plataformas logo se tornou obrigatório. Tudo caminhou às pressas, sem que houvesse preparo (formação) para que professores e alunos passassem a ter familiaridade com as ferramentas que foram escolhidas para a batalha que se dava no campo

educacional. Para as docentes a gestão escolar tentou suprir as dificuldades e a Secretaria de Educação propôs alguns caminhos para o enfrentamento da pandemia, porém, não foi suficiente, pois vários problemas que surgiam eram origem estrutural e o governo municipal não conseguiu resolver:

Eu vi que a gestão escolar buscou alternativas para amenizar os problemas provocados pela pandemia no sistema de ensino. No entanto, eu senti que faltou mais apoio do governo municipal, tanto para nós profissionais da educação, quanto para os estudantes e família. A questão de infraestrutura, das ferramentas tecnológicas, do acesso à internet e, principalmente da formação continuada para professores, na minha visão, deveriam ser uma constante nas estratégias para o Ensino Remoto (DOCENTE 2).

A outra docente relatou que:

A educação no nosso município não é uma das piores, mas pode melhorar. Muitos problemas que passamos no dia a dia, triplicaram com a chegada da pandemia. Problemas de cunho estrutural, por falta de equipamentos tecnológicos e de internet, da própria formação que para nós professoras é essencial. Enfim, acredito que o poder público pode fazer mais, tanto por nós, quanto pelos estudantes (DOCENTE 1).

De fato, um dos pontos não levados em consideração foi a questão das desigualdades entre as pessoas, pois a aquisição de aparelhos telefônicos ou computadores, de dados móveis ou mesmo *wi-fi* – recursos fundamentais para se trabalhar a distância de forma remota – não era acessível de forma equilibrada entre as diferentes camadas sociais.

Silva e Albino (2020) tecem algumas preocupações acerca do regime especial de ensino na rede estadual de educação da Paraíba, sendo necessário observar que o exemplo dos autores não são exclusivos das escolas estaduais paraibanas, mas, também, da rede municipal. Para Silva e Albino (2020, p. 7),

A proposta de regime especial de ensino, em curso nas escolas da rede estadual de ensino, suscita vários questionamentos acerca das possibilidades de sua implantação. A mais frequente, diz respeito ao acesso de estudantes e docentes às tecnologias digitais e comunicacionais. Outras se seguem, ao se considerar o contexto de pobreza da maioria dos alunos e de suas famílias e, ainda, os aspectos culturais que envolvem a comunidade educativa no que se refere às dinâmicas envolvidas nos processos educativos e às incertezas do próprio momento da pandemia.

Assim sendo, o regime especial de ensino não se resumiu só às escolas estaduais do estado da Paraíba, pois os municípios também mergulharam nesse modelo de educação, adotando o Ensino Remoto como o principal recurso para dar continuidade ao ano letivo e suprir alguns vazios deixados pela pandemia.

Esse novo modelo de ensino adotado por estados e municípios, em sua maioria, não deu

apoio às famílias, pois, em muitos casos, não levaram em consideração as diferentes realidades e os desafios sociais enfrentados pela comunidade escolar. As gestões governamentais – uma maioria – se distanciaram, provocando disparidades no acesso à educação, atingindo as famílias mais carentes.

No caso da gestão da cidade de Cabedelo foram várias carências não supridas pelo governo municipal, a exemplo da falta de infraestrutura que possibilitasse o acesso dos alunos às ferramentas tecnológicas e, também, da oferta de constantes formações para os professores do sistema municipal de educação. Para as docentes, *“A questão da formação continuada para enfrentar essa nova realidade não supriu as nossas necessidades. Nós não estávamos preparadas para o Ensino Remoto” (DOCENTES 1 e 2).*

A pouca e/ou quase nenhuma formação continuada no município de Cabedelo, contribuíram para “o desenvolvimento de ações completamente desarticuladas, centradas nos conteúdos de ensino a serem trabalhados por meio de ferramentas digitais, muitas dessas ferramentas desenvolvidas pela lógica do setor privado da educação” (PEREIRA e SILVA, 2020, p. 5).

Outro fator importante é que muitos gestores estavam convictos de que todos tinham acesso à *internet* em tom de igualdade, que as famílias possuíam disponibilidade de ferramentas tecnológicas para acessarem as aulas remotas, que os professores mantinham familiaridade para utilizar o ambiente virtual de aprendizagem e que os pais/responsáveis eram capacitados para apoiar seus filhos a realizarem as atividades propostas pela secretaria de educação (AMARAL e MENEZES, 2020).

Vários planos estratégicos criados pelas secretarias de educação, inclusive a de Cabedelo, foram falhos, provocando o distanciamento do aluno do ensino, contribuindo para a mercantilização da educação que se tornou mais frequente durante a pandemia, pois as grandes corporações têm aproveitado esse espaço de fragilidade gerado pelo poder público para subtrair recursos públicos destinados à educação.

Uma das formas de obtenção dos recursos destinados à educação é através da aquisição, por parte dos governos estaduais e municipais, de plataformas digitais que fornecem mecanismos de acesso virtual onde o professor lança conteúdos, textos, figuras, vídeos, áudios, chats, etc., para que o aluno possa ter acesso e interagir.

Contudo, o problema é que nem todos que compõem a comunidade escolar têm acesso em tom de igualdade a esses mecanismos, sobretudo pela condição socioeconômica que tem dificultado a participação dos filhos das famílias de baixa renda nas aulas geradas a partir dessas plataformas, sendo um exemplo, os pais/responsáveis pelos alunos de muitas escolas do

município de Cabedelo/PB, principalmente, aquelas lotadas na periferia da cidade.

Lagares (2020) revelou preocupação com a forma de ensino adotado pela maioria dos municípios brasileiros, pois os caminhos escolhidos gerou acréscimo nos índices de desigualdade entre as camadas sociais. Para ela, o distanciamento temporal provocou um hiato entre a escola e o aluno pobre, contribuindo para o abandono. Para Lagares (2020, p. 4), o principal problema,

[...] talvez o maior diga respeito às fortes desigualdades educacionais [e sociais], estando a classe popular ‘jogada a própria sorte’ no que diz respeito ao direito à educação. O mais provável é, então, que o distanciamento temporal em relação à escola fortaleça tais desigualdades entre os alunos das diferentes classes sociais ou até eleve as taxas de abandono e evasão da classe popular. É preciso, pois, retomar a defesa do direito à educação universal e de qualidade, para cidadania e democracia efetivas.

Outro trabalho publicado pela ANPAE também remete a ideia de que a educação, aos olhos de muitos gestores públicos (governadores, prefeitos e secretários), tem sido utilizada como um meio de acumulação de capital, sendo o “álibi perfeito para que empresas privadas tenham ainda mais acesso ao dinheiro público, garantindo assim à burguesia brasileira as vantagens que sempre encontra em meio às crises naturais ou não” (MESQUITA e SANTOS, 2020, p. 1).

Observou-se que existem interesses diferenciados por parte do setor público, que, na maioria das vezes, trabalha em benefício não da população diretamente, mas em favor do setor privado, que busca os recursos públicos destinados à educação, aumentando o capital financeiro das grandes corporações e diminuindo o capital humano das populações, especificamente aquelas advindas das camadas sociais mais vulneráveis (HARVEY, 2020).

Estudiosos e pesquisadores do país não pararam durante a pandemia, e buscaram imprimir os resultados das suas incessantes pesquisas para o bem comum das populações, sejam elas do campo ou da cidade. Trabalhos como o de Lessa e Tonini (2020) retratam sobre a geografia da solidariedade em defesa da vida, onde foram analisadas as atuações necropolíticas do Estado e a geografia militante como alternativa de combate às políticas do governo brasileiro frente à Covid-19.

A geografia das crises do capitalismo global no início do século XXI, de Silva (2020), revela os traços manifestados pela pandemia do novo Coronavírus em escalas geográficas dos impactos provocados na humanidade. Esse trabalho parte da teoria de Milton Santos, em que é discutido o lado mais perverso da globalização, o qual ressalta a crise do capitalismo como processo central do atual período histórico.

Por se tratar de uma discussão acerca da pandemia e, esta, ocorrer em meio aos diferentes sistemas vivos do meio ambiente, o trabalho coordenado por Sousa (*et. al.*, 2020), **Ambiente, Antropoceno e Enfermidades: (Re)abrindo a caixa de pandora**, revelou alguns fatos para o conhecimento da comunidade acadêmica e escolar, pois o artigo ora mencionado tem como objetivo fazer uma reflexão teórica sobre o meio ambiente, a partir de propostas conceituais, aplicando-os à emergência da pandemia de Covid-19, que é de fundamental importância para as sociedades.

Esses trabalhos confirmam as dificuldades relatadas pelas professoras sujeitos desta pesquisa, como aquelas relacionadas ao acesso, por parte da comunidade escolar às tecnologias e *internet*, assim como, da pouca discussão sobre oferta de formação continuada para professores das escolas do município de Cabedelo. Para as docentes “*se a Secretaria de Educação não tornam as formações para professor um fato concreto, o resultado é um ensino cada vez mais precário*” (DOCENTES 1 e 2).

As docentes relataram que, em relação a influência da pandemia na prática de ensino, foi relevante pois revelou inúmeros problemas, tantos novos (desigualdade de acesso as ferramentas tecnológicas e *internet*), quanto aqueles mais antigos (formação continuada cada vez mais distante dos professores) (DOCENTES 1 e 2).

No tópico seguinte são apresentados os resultados oriundos da segunda rodada de entrevistas realizadas pelo pesquisador com os dois sujeitos da pesquisa, onde foram priorizadas indagações acerca do momento vivenciado pela comunidade escolar, em especial, pelas docentes, no que tange ao exercício profissional nas escolas da rede municipal da cidade de Cabedelo/PB no decorrer da pandemia.

4.4. Currículo e prática docente: o que disseram as professoras sobre o Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19

No início do ano letivo de 2020, ainda não se tinha a dimensão de como a população mundial se comportaria em relação ao novo vírus que se instalou nos longínquos lugares do mundo. Por isso, em relação à pandemia da Covid-19, na primeira rodada de entrevistas foi feita uma única indagação às entrevistadas acerca do que elas, naquele momento, pensavam sobre a influência do vírus na educação, especificamente na prática de ensino.

Uma das docentes respondeu que a situação ainda não lhe permitia visualizar a interferência que a pandemia poderia provocar na educação. Mas ela afirmou que “a pandemia

de Covid-19 revelou vários problemas estruturais no município onde leciono, não apenas em relação à saúde, também, à educação” (DOCENTES 1). Para a Docente 2, “[...] no início foi desesperador, porque nem nós, nem a gestão, muito menos a secretaria, sabíamos o que fazer e as dificuldades em conduzir as aulas de forma remota não foram fáceis”.

Na segunda rodada de entrevistas foi organizada para obtenção de informações sobre a influência da pandemia na educação e na prática de ensino, isso porque os sujeitos da investigação, diferente da primeira rodada de perguntas, já haviam vivenciado o trabalho docente em plena ebulição da crise sanitária, por isso, possuíam uma visão mais apurada sobre o tema.

Também na segunda rodada de entrevistas, tentou-se compreender a percepção que as entrevistadas tinham sobre o Ensino Remoto e como este poderia contribuir para o cumprimento do art. 31 da LDBEN nº 9.394/1996, que diz que a carga horária mínima anual deve ser de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.

De acordo com as entrevistadas, a prefeitura da cidade de Cabedelo/PB, através da Secretaria de Educação, criou o Plano Estratégico Escolar com propostas para as aulas remotas do município, cujas ações realizadas nas escolas deveriam seguir as orientações da SEDUC, visando atender a comunidade escolar através do Ensino Remoto durante a pandemia.

O Plano Estratégico Escolar da cidade de Cabedelo tem por base o Parecer CNE/CEB nº. 05/2020, que foi aprovado em 28/04/2020, e orienta o regime especial de ensino como meio de prevenção à disseminação de Covid-19, dando direcionamentos ao Plano de Estratégias Pedagógicas que precisa ser seguido por escolas e creches das redes de ensino do país (CABEDELLO, 2020, p.1).

O Plano Estratégico Escolar (PEE), é um documento que propõe orientações didático-pedagógicas para o funcionamento das escolas municipais de Cabedelo, indicando como as escolas poderiam trabalhar alguns temas relacionados à pandemia durante o Ensino Remoto, e como esse ensino deveria acontecer, afirmando que as escolas deveriam “[...] adequar o uso dos recursos tecnológicos de acordo com os segmentos, evitando a discrepância e promovendo a igualdade no acesso as atividades propostas” (CABEDELLO, 2020, p. 6).

O município até indicou que as escolas, em comunhão com os professores, ofertassem material e atividades impressas para os alunos sem condição de aproximação às ferramentas digitais. Essa opção indicada pela Secretaria de Educação, segundo as docentes entrevistadas, “ameniza os problemas de acesso às aulas, mas não resolve a questão da igualdade de condições de acesso à educação proposta pela LDBEN Lei nº 9.394/1996, pois são os alunos mais pobres que continuam a margem, também, no mundo digital” (DOCENTE 1 e 2).

Para que o Ensino Remoto desse certo, seria necessário que se criasse “igualdade das condições de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos em tempos de crise sanitária, de modo a não ameaçar a garantia do direito à educação” (SILVA e ALBINO, 2020, p. 7). Essa igualdade de que se fala, diz respeito às condições de acesso as aulas remotas que utilizam diferentes canais, dentre eles, à *internet*. Para a Docente 1:

“[...] se a gestão da cidade de Cabedelo tivesse criado mecanismos de acesso às tecnologias e à internet, por parte da comunidade escolar, ela estaria dando a essas pessoas igualdade de condições para permanência na educação, contribuindo para diminuir as desigualdades educacionais no país” (DOCENTE 1).

O município também não ofertou um canal/plataforma digital para as aulas remotas, “um dos caminhos encontrados por nós professoras para trabalhar com os alunos foi a criação de grupos de *wattsapp*, porém, vários alunos não possuíam nem celular, nem computador, muito menos *internet*” (DOCENTE 2). Para que esse público não ficasse prejudicado, as professoras criaram, também, atividades que foram impressas e disponibilizadas para os pais/responsáveis levarem para casa e serem devolvidas à escola para correção:

Fizemos grupos no Whatsapp contendo professores, pais e alunos. Eu tinha 20 alunos na minha sala, apenas 12 estavam no grupo; os outros 08, ou não tinham aparelho eletrônico, ou não tinham acesso à internet. Dos 12, uma mãe saiu do grupo dizendo que não nasceu pra ser professora e não sabia como ensinar à filha. Então ficaram apenas 11 alunos. Desses, 06 não respondiam as atividades e, apenas 05 participavam. Vi que um dos principais problemas que dificultou o Ensino Remoto foi o acesso à internet e a computador ou telefone por parte dos alunos, pois a maioria deles não possuía celular e usavam o dos pais, sendo que muitos pais/responsáveis só disponibilizavam o telefone à noite quando chegavam do trabalho, com isso, muitos alunos não faziam as atividades (DOCENTE 2).

Analisando quantitativamente as informações numéricas apresentadas pela docente, observou-se que apenas $\frac{1}{4}$ dos estudantes da turma do 5º ano são assíduos na participação das aulas remotas; ou seja, a cada 4 alunos, 1 não tem dificuldade em acessar e permanecer conectado por mecanismos digitais durante o Ensino Remoto. Levando esses dados em consideração, entende-se que existe alguma dificuldade da maioria do alunado em, não só acessar as ferramentas digitais, mas continuar conectado a tais instrumentos.

A outra docente também revelou as principais dificuldades durante o Ensino Remoto, elencando como um dos principais problemas enfrentados pela comunidade escolar, a igualdade de oportunidade para se inserir ou estar inserido no mundo das tecnologias e ferramentas digitais. Para ela, o ensino na pandemia:

Foi muito ruim, porque se de perto já não é tão fácil, imagine distante, principalmente, com crianças. A gente não conseguiu aprofundar os conhecimentos porque o acesso às ferramentas tecnológicas e à internet ainda é desigual entre a sociedade. Um dos caminhos encontrados para alcançar os alunos que não possuíam esses instrumentos foi ofertando material impresso para que os pais/responsáveis pegassem e levassem, para que os alunos pudessem responder sendo devolvido à escola para correção. Porém, o material devolvido (quando era devolvido) na maioria dos casos, retornava como foram; sem respostas (DOCENTE 1).

Como se viu, a pandemia revelou alguns problemas corriqueiros que as professoras enfrentam no dia a dia, porém, mostrando um grau de dificuldade elevado em virtude da crise sanitária que afetou não apenas à saúde, mas a educação em todos os seus setores, tendo maior reflexo na ponta, na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado dos estudantes.

A entrevista também se baseou em uma sequência de indagações sobre alguns aspectos vivenciados pela comunidade escolar no decorrer da pandemia. Nesse sentido, uma das perguntas teve como foco a percepção das docentes sobre o ensino durante a crise sanitária, como elas conseguiram trabalhar as disciplinas e quais foram as metodologias utilizadas para atenuar os efeitos negativos provocados pelo Covid-19. Segundo a Docente 2:

O Ensino Remoto foi super difícil. Só sabemos o básico e não é suficiente para criar boas aulas no modelo à distância. Eu tentei focar minha metodologia de ensino baseando-se em dois caminhos: a pesquisa na internet e no livro didático. O livro ainda é a ferramenta mais acessível na maioria das vezes. Por isso, trabalhei com várias atividades que são propostas pelo manual do professor. Fiz uso de alguns vídeos e textos que encontrava na rede mundial de computadores, assim como de aplicativos de desenhos, o qual me permitiu demonstrar de forma prática os temas que queria abordar. Percebi que a dificuldade de acesso à internet por parte dos estudantes principalmente, atrapalhou a minha prática de ensino (DOCENTE 2).

A outra docente, mais uma vez, indicou algumas estratégias escolhidas para conseguir exercer a profissão no decorrer da pandemia:

Eu dei aula através da utilização de vídeos que eu pesquiso no youtube. Também trabalhei com textos e geralmente eu utilizava o livro didático que ainda é, para mim, uma das ferramentas de melhor acesso. Eu registrava fotos das páginas com os conteúdos que iria trabalhar e enviava para o grupo do whatsapp, explicava o tema e, em seguida, solicitava que os alunos respondessem as atividades (DOCENTE 1).

Observa-se que ambas as professoras construíram caminhos metodológicos se apoiando em diferentes ferramentas de ensino, sendo o livro didático a principal delas. O retrato do ensino no Brasil, especificamente nos Anos iniciais do EF, revela três pontos que merecem destaque: a formação inicial dos professores para o ensino de disciplinas como a Geografia; a importância do livro didático; e os cuidados que o docente dessa etapa de escolarização precisa ter em

relação aos manuais de ensino constante nesses livros.

Em relação à formação inicial e o uso do livro didático, Callai (2013) destaca o quanto o livro é essencial no exercício da profissão, pelo motivo de que, a maioria dos docentes que ensinam Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não teve aprofundamento sobre a disciplina durante a formação inicial; logo, o livro didático torna-se objeto essencial à prática cotidiana e, na maioria das vezes, “[...] quando é adotado, passa a ser usado como elemento básico e único da discussão do conteúdo” (CALLAI, 2013, p. 281).

No que diz respeito ao contato com os alunos e pais/responsáveis; antes da pandemia já havia grupos de *wattsapp* para troca de ideias, porém não se utilizava esse canal para aulas, e sim para enviar avisos e comunicados sobre gestão, coordenação, propostas pedagógicas e outros assuntos de interesse da comunidade escolar. Com a pandemia, esses grupos passaram a ser utilizados para além dos comunicados. Foi a partir dele que se encurtou a distância entre escola e alunos, pois possibilitou que professores e estudantes trocassem ideias, informações e atividades no decorrer da crise sanitária.

Interagir com os alunos através de ferramentas tecnológicas provocou várias mudanças no cotidiano das professoras de forma brusca, pois as condições de acesso às tecnologias ainda não é realidade entre a comunidade escolar, o que exigia maior desenvoltura das docentes. Uma delas diz que, “[...] eu não imaginava que teria que me adaptar ao novo momento, as ferramentas tecnológicas de forma urgente e muito rápida” (DOCENTE 2).

O mais grave, na visão da professora, foi que “a gestão municipal não viabilizou formações para que os profissionais da educação tivessem suas dificuldades amenizadas em relação a como interagir com os alunos diante do momento vivido” (DOCENTE 1). A fala da entrevistada revela que a formação contínua pode ser entendida como um desenvolvimento permanente do “aprender a profissão de professor, não como resultado de um processo cumulativo de informação, mas como um processo de seleção, organização e interpretação da informação” (LEITE, 2010, p. 103).

Discorrendo acerca da necessidade de formação contínua, nas Diretrizes Educacionais para as Escolas e Creches do município de Cabedelo/PB, há a informação de que a SEDUC, através do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), mantém cronograma de formações virtuais para todos os profissionais da educação municipal. Além das formações, a Secretaria de Educação aderiu à plataforma digital *Google For Educacion*, como forma de melhorar o Ensino Remoto. Conforme as Diretrizes Educacionais (2021),

Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC). A mesma vem mantendo um cronograma de formações virtuais com direcionamentos para trabalhos didáticos e uso das ferramentas digitais. Essas formações estão sendo ofertadas para todos os profissionais da educação do município através do Setor de Tecnologia Educacional (STE). Mediante o cenário nacional seguimos com as aulas presenciais suspensas atendendo as recomendações [...] (CABEDELLO, 2021, p. 17). (Grifos do nosso).

As Diretrizes Educacionais do município indicam que a SEDUC, a partir do Setor de Tecnologia Educacional, tem ofertado formações virtuais para os profissionais da educação. No entanto, a Docente 2 relatou que *“a ausência da gestão municipal em fornecer formações que permitissem atenuar as dificuldades do trabalho durante a pandemia gerou desconforto entre os professores do município sobre a situação vivenciada”*.

Na visão da docente, a maioria dos professores foi em busca de alternativas formativas constantes na rede mundial de computadores, porém *“foi difícil porque, ao mesmo tempo em que nós aprendíamos a utilizar os mecanismos disponíveis na internet, havia necessidade de planejar as aulas, mesmo não estando preparada para o uso de ferramentas tecnológicas”* (DOCENTE 2). Tal tentativa:

[...] dificultou muito meu trabalho, porque quando estava aprendendo a utilizar as ferramentas, em muitos casos, tinha que deixar de lado para tentar aprender em outro momento. O tempo era curto e eu precisava planejar as aulas, com ou sem o uso dessas ferramentas. Isso causou alguns impactos negativos na minha prática de ensino, pois como não estávamos preparadas, muitos entraves aconteceram durante as aulas (DOCENTE 2).

A Docente 1 enveredou por caminho semelhante, e explicou que o mais difícil foi não terem sido criados mecanismos concretos para que a comunidade escolar pudesse lidar com a realidade vivenciada na pandemia, pois *“[...] se a gestão municipal tivesse mais bem preparada para atender as demandas que professores e alunos precisavam; as barreiras que atrapalhavam o processo de ensino poderiam ter sido superadas ou mesmo amenizadas”* (DOCENTE 1).

Novamente indagadas sobre quais foram os principais desafios e dificuldades enfrentadas durante o exercício da profissão nesse período de pandemia, assim como do apoio que tiveram da gestão municipal e também da gestão da escola para enfrentar a realidade no decorrer da crise sanitária provocada pela pandemia, elas assim se expressaram:

As principais dificuldades foram em relação a quase inexistência de formação por parte do município para que nós professores pudessemos enfrentar os problemas decorrentes da influência da pandemia na educação. Para se ter uma ideia do que estou falando, em relação a formação, só consegui fazer uma (e muito superficial) no final de 2020, de novembro para dezembro. A formação foi mais de cunho geral,

abrangendo a necessidade de superar os desafios, contudo não se dava as condições necessárias para vencer esses desafios. Na realidade, nós queríamos uma formação mais focada para o que estávamos enfrentando, para nos indicar como trabalhar com o Ensino Remoto, como utilizar determinadas ferramentas e, principalmente, como executar um plano de ensino em que o aluno pudesse ser atendido de forma humanizada (DOCENTE 1).

A outra docente também expõe sua visão sobre a questão, afirmando que:

Meu maior desafio foi manter o contato com alunos, pais/responsáveis para fazer com que as aulas fluíssem bem. Porém, muitos problemas foram surgindo, pois alguns familiares dos estudantes não possuíam ferramentas para a comunicação, somando a isso, a questão da internet também foi um fator de desequilíbrio. Eu queria ter um feedback das atividades que eu solicitava, mas alguns alunos, mesmo participantes do grupo de whatsapp, sumiam e eu não tinha a ideia do que fazer para atraí-los. A Secretaria de Educação criou o Plano Estratégico Escolar (PEE), o qual foi construído sem que houvesse a participação de nós professores. Esse documento focava em estratégias educacionais trazendo textos cujas ideias visavam combater o Coronavírus (DOCENTE 2).

O Plano Estratégico Escolar, um dos currículos prescritos criados pela gestão municipal voltado à educação, foi elaborado baseando-se em 10 competências gerais da BNCC, como propostas de atividades para as aulas não presenciais, como: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania (CABEDELO, 2020, p. 13-14).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) deveriam ser fundamentais para que o PEE pudesse ser aplicado e atendesse à demanda por acesso ao Ensino Remoto proposto pela SEDUC. Contudo, a gestão municipal não criou mecanismos para que professores e estudantes tivessem acesso à *internet* de forma gratuita, principalmente os alunos de uma das escolas pesquisadas, localizada na periferia do município, cujas famílias são, na maior parte, de baixa renda segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010).

As orientações do PEE para as escolas da rede municipal de educação de Cabedelo/PB foram pensadas (pelo menos é o que consta no papel) para serem aplicadas seguindo propostas de ensino com base na exploração dos gêneros textuais, trabalhando com interpretação de textos, leitura compartilhada com as famílias, entre outros. Para isso, segundo o Plano Estratégico Escolar,

As aulas não presenciais programadas para o ano letivo de 2020, durante o regime especial de ensino, deverão ser previamente planejadas e elaboradas pelo docente, em consonância com o Projeto Político Pedagógico. Portanto, deverão estar vinculadas às competências e habilidades previstas nos documentos curriculares propostos pela BNCC (CABEDELO, 2020, p. 25)-.

Perguntadas sobre como elas compreenderam as orientações contidas no Plano Estratégico Escolar do sistema educacional de Cabedelo, especificamente aquelas indicadas para o ensino dos componentes curriculares como a Geografia, as docentes assim se manifestaram:

O Plano Estratégico Escolar não propôs nada para o ensino de Geografia, ele era muito aberto as questões da pandemia, ficando a cargo de nós professoras escolher o que abordar sobre a disciplina. Não estava escrito nem que sim nem que não, por isso nós professoras passamos a entender que se nós quiséssemos inserir os conteúdos de Geografia ou de outras disciplinas no decorrer da execução do PEE seria possível (DOCENTE 1).

A outra docente aproveita o ensejo para tecer outras críticas à SEDUC, especialmente, ao Plano Estratégico Escolar do município voltado à educação. Segundo ela, o Plano Estratégico Escolar:

[...] foi criado e imposto de cima para baixo, mesmo sendo dito que eram propostas. Nós não fomos ouvidas, não conheço um colega de trabalho que participou da elaboração do PEE. Eu queria um plano que me mostrasse como enfrentar àquele momento (o que estava no papel não era claro). Se nós pudéssemos participar da construção do PEE seria interessante. Eu, por exemplo, já tinha um Raio-X da minha turma. Sabia quem ainda estava se alfabetizando, quem tinha dificuldades em Matemática, nas outras disciplinas. Na realidade, o PEE não ajudou muito, pois só indicava ações educativas para o enfrentamento da Covid-19 (higiene, uso de máscara, distanciamento, etc.). O mais grave é que o plano não mostrou como trabalhar as disciplinas em plena pandemia, com exceção da Língua Portuguesa e da Matemática (DOCENTE 2).

O que expõe a Docente 2 é pertinente, pois a construção do PEE “é uma atribuição da equipe gestora das escolas em colaboração com os docentes” (SILVA e ALBINO, 2020, p. 5). Observa-se, contudo, que nas entrelinhas do PEE há a indicação de que a participação docente deve se dar na construção do Plano de Ação Estratégico Escolar para o Ensino Remoto, e não na construção do PEE propriamente dito. Segundo o documento,

O planejamento das atividades remotas complementares deve seguir o calendário estabelecido pela SEDUC tendo a gestão e supervisão escolar as orientações para elaboração do Plano de Ação Estratégico Escolar e os docentes a liberdade para escolher quais instrumentos, estratégias e metodologias adotar para o cumprimento das aulas remotas [...] (CABEDELLO, 2020, 3).

Diante da proposta do PEE, o pesquisador buscou saber se as docentes – mesmo com a prioridade de ensino dado a Língua portuguesa e Matemática (antes e durante a pandemia) –

trabalharam o ensino de Geografia e como inseriram os temas da disciplina na prática cotidiana.

De acordo com o que relatou as docentes, houve sim iniciativa por parte dos professores para buscar equilibrar o ensino dos conteúdos de todas as disciplinas que compõem a grade curricular do 5º ano. Mesmo não sendo prioridade, o ensino de Geografia, segundo a Docente 2, baseou-se em atividades cujos temas foram construídos a partir de pesquisas feitas tanto na *internet* quanto no livro didático.

Perguntadas sobre quais foram as respostas dos alunos diante desse novo cenário e como elas avaliam a participação deles durante o Ensino Remoto, as docentes relataram que uma das questões que mais lhes chamaram atenção foi o município não ter olhado com detalhe para o lado emocional dos alunos, nesse momento em que suas famílias perdem renda e têm parentes indo à óbito provocado pela Covid-19.

O que se viu, foi, segundo as docentes, que o objetivo da rede de ensino do município deixou de lado as questões mais voltadas para a afetividade dos sujeitos e priorizou o cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas constantes na LDBEN 9.394/1996, exigindo que o PEE fosse rigorosamente aplicado.

Pode-se concluir que as respostas dos alunos sobre o que conseguiram aprender de Geografia e de outras disciplinas durante o Ensino Remoto não obteve o êxito que se esperava por um conjunto de fatores, dentre eles; “*a atenção dada aos aspectos socioemocionais desses sujeitos que compõem as unidades de ensino da cidade de Cabedelo*” (DOCENTE 1). Para a outra docente, o Ensino Remoto:

[...] não funcionou como deveria; primeiro, por não estarmos preparadas para esse tipo de situação; segundo, pelas dificuldades de participação dos alunos nas aulas remotas, e terceiro, porque o lado emocional dos estudantes foi pouco observado. Eu acreditava que, por mais difícil que fosse, se os alunos tivessem mais apoio, se pudessem acessar às ferramentas e à internet desde o começo e se a escola tivesse estruturada, acredito que teríamos alcançado bons resultados (DOCENTE 2).

A docente conclui, afirmando que:

[...] se a gestão pública não olhar dessa forma, não temos como cobrar uma educação pública de sucesso, sobretudo porque a maioria dos pais dos alunos da escola que ensino não tem uma boa renda e dependem de auxílio governamental. Só para ter uma ideia, a maioria desses pais só não passou fome devido a ajuda financeira do Bolsa Família. Então, não posso exigir demais dos alunos como propõe a gestão municipal, pois acredito que é importante, primeiro, suprir as necessidades desses alunos; da fome, do lado emocional e afetivo, para só depois, cumprir com o currículo prescrito (DOCENTE 2).

Malheiros (2020) propõe que o processo de ensino-aprendizagem seja voltado, também,

para a valorização da dignidade humana, pois não se pode esquecer das questões psicológicas, da cognição e do lado emotivo de cada estudante, independente de sua origem social.

As dificuldades relatadas pelas professoras inibiu a participação dos alunos no Ensino Remoto, pois nem todos assistiam as aulas ou viam os materiais disponibilizados pela professora no grupo de *Wattsapp*. A Docente 1 afirmou que, em muitos casos:

Gravava as aulas em formato de audiovisual e inseria no grupo de Wattsapp no horário da aula que deveria ser pela manhã como se eles estivessem no modo presencial. [...] os alunos que não acessavam as atividades durante seu horário de aulas, o faziam em outro turno, como à tarde, por exemplo” (DOCENTE 1).

Prosseguindo com a entrevista, mais uma vez foi solicitado que as docentes respondessem sobre o ensino de Geografia: como se deu e como os alunos compreenderam o que foi ensinado. Objetivou-se, com o questionamento, observar de forma subjetiva se as professoras fizeram e como fizeram a conexão dos conceitos e conteúdos da disciplina com os aspectos geográficos, sociais e econômicos da cidade durante as aulas remotas.

Uma das docentes respondeu afirmando que *“busquei diferentes caminhos; utilizei textos, vídeos, diálogos; porém, percebi que a maioria dos meus alunos não conseguiu interligar os temas da Geografia que trabalhei, ao seu mundo vivido.” (DOCENTE 1)*. A outra docente apontou que, *“nas aulas remotas, não deu para abordar os conteúdos da Geografia em sua totalidade. Isso pode ter contribuído para que os estudantes não compreendam a importância da geografia para as suas vidas além da escola” (DOCENTE 2)*.

Percebeu-se nos relatos, que as professoras tentaram cumprir com o currículo de Geografia, por elas selecionados, para o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, não se observou nem nos relatos, nem nas observações da prática de ensino, que os conceitos e conteúdos da disciplina foram tomados como referência para discutir os vários aspectos da cidade, dentre eles, os geográficos.

Enxergou-se, ainda, que as professoras trabalharam vários conteúdos, como por exemplo: coordenadas geográficas, localização e orientação espacial, as regiões geográficas do Brasil, desigualdade social, entre outros. Contudo, poucos foram os momentos destinados pelas docentes para discutir à cidade de Cabedelo, sendo pertinente que as entrevistadas, ao ensinar Geografia, reserve um tempo maior para o ensino-aprendizagem dos diferentes aspectos do município, junto aos seus alunos. Sobrinho (2018, p. 444) vai dizer que,

A temática cidade, no período atual, é objeto de novas reflexões, pois se apresenta como um espaço privilegiado das práticas cotidianas de diferentes sujeitos e

contextos. Ela possui elementos da vida cotidiana que não podem passar despercebidos, tais como a mobilidade, as condições de moradia, a exclusão espacial, os deslocamentos diários, as rugosidades e, ao mesmo tempo, as novas configurações na estrutura das cidades entre outros. Assim, diversos pesquisadores de variadas áreas do conhecimento se voltam para sua análise, na medida em que seus elementos se tornaram objetos de estudos, sendo considerada, por muitos, como via de formação das pessoas e da sociedade em geral.

Dos temas a que se propõe o ensino de Geografia, a cidade é apontada como sendo uma das principais, pois ela é considerada, também, como o lugar de vivência das pessoas e palco das relações sociais. Observou-se, tanto nos relatos quanto na prática de ensino, que os diferentes aspectos da cidade podem ser abordados em consonância aos conteúdos da disciplina. No relato de uma das docentes, ela afirmou que:

Eu procurei discutir os conteúdos com os alunos. Trabalhei as cinco regiões geográficas do país, focando em cada uma delas de forma individualizada. Também abordei conteúdos, como orientação e localização no espaço, além de discussões sobre as desigualdades sociais, etc. Quanto às metodologias, busquei trabalhar com vídeos, textos etc. Daquilo que era possível executar, eu fiz e os temas trabalhados foram cobrados através de avaliações. Contudo, o que percebi é que nas avaliações alguns alunos não se saíram bem (DOCENTE 1).

O relato indica que Docente 1 trabalhou vários conteúdos da Geografia, porém, com pouca atenção as várias características da cidade. Na prática de ensino, o autor deste trabalho observou que em alguns momentos, houve troca de ideias entre a professora e os alunos acerca dos aspectos do município de Cabedelo, contudo, esses momentos precisam ser uma constante para valorizar a compreensão das transformações dos espaços de convívio dos estudantes.

A Docente 2 revelou que teve dificuldades para trabalhar os conteúdos da Geografia relacionando-os à cidade de Cabedelo devido a dois motivos: o primeiro, ligado aos problemas de compreensão do Plano Estratégico Escolar e o segundo, porque as horas/aulas disponíveis para o ensino de Geografia não permitiram abordar os conteúdos em sua plenitude. Para ela, esses motivos contribuíram para que os estudantes cheguem ao 6º ano com limitações acerca da importância que tem o ensino de Geografia para o seu dia a dia, sobretudo porque

[...] o que os alunos aprenderam sobre Geografia durante as aulas remotas não foi suficiente para enriquecer o seu pensamento crítico. Busquei diferentes caminhos metodológicos para ensinar os conteúdos planejados para o 5º ano. Trabalhei com mapas, desenhos, textos. Como conteúdos, discutimos localização e orientação no espaço, os grandes continentes do mundo, aspectos populacionais etc. Mesmo assim, acredito que tivemos poucas aulas para ensinar a disciplina, e isso pode ter provocado, nos alunos, déficit de aprendizagem de Geografia que só será percebido quando estes chegarem do 6º ano (DOCENTE 2).

Os difíceis momentos vivenciados pela comunidade escolar no decorrer da crise sanitária proporcionou a percepção de que, na passagem do 5º para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, uma gama considerável de alunos terão dificuldades em dar sequência aos estudos dos conteúdos propostos para o ensino de Geografia nessas duas etapas de escolarização, uma vez que o Ensino Remoto, segundo o que retrataram as entrevistadas, não permitiu o ensino dos conceitos e conteúdos da disciplina com precisão.

As docentes apontaram que os problemas de aprendizagem dos alunos não foram apenas em função do contexto da pandemia, existindo outros obstáculos, como, por exemplo, no que se refere à formação inicial que deixou de discutir a epistemologia da Geografia no decorrer da graduação; isso porque “a carga horária de disciplinas direcionadas ao ensino de Geografia nas graduações de Pedagogia são pequenas, podendo se perder as especificidades geográficas” (SILVA, 2016, p. 4).

Acerca das dificuldades enfrentadas na sala de aula, segundo a Docente 2, *“falta ao professor entender que, se a formação inicial em Pedagogia deixou lacunas não preenchidas, cabe a cada um buscar formação contínua além daquelas que são ofertadas pelo poder público”*, sobretudo porque, “mesmo supondo que o professor tenha recebido uma adequada formação, a atualização é uma exigência da modernidade. Tabus caem, métodos são questionados, conceitos são substituídos [...]” (HYPOLITTO, 1999, p. 58).

É notório que profissionais dos mais distintos nichos de trabalho precisam acompanhar o processo de evolução pelo qual passa a sociedade, não sendo diferente para a profissão docente. Cursos de formação contínua existem para que o professor possa acompanhar essa evolução. No entanto, muitos docentes dependem das formações ofertadas pelo poder público devido a vários motivos, sendo o financeiro um deles.

Quando o município de Cabedelo deixa de ofertar formação continuada aos seus profissionais da educação, de certa forma, contribui para que o processo de ensino não evolua, prejudicando o aprendizado dos estudantes, fato constatado no relato de uma das professoras entrevistadas: *“os vários problemas ocorridos durante o ensino na pandemia poderiam ter sido amenizados se a Secretaria de Educação tivesse ofertado mais formações aos docentes, principalmente no que diz respeito ao Ensino Remoto”* (DOCENTE 2).

O relato da docente contrasta com o que diz a Diretriz Educacional e o Plano Estratégico Escolar do município de Cabedelo. Segundo as Diretrizes Educacionais, “O exercício de uma prática pedagógica de qualidade está diretamente relacionado à formação de profissionais alicerçados em uma fundamentação teórica consistente, associada a contínua articulação entre a teoria e a prática” (CABEDELLO, 2021, p. 21).

Destarte, os caminhos propostos pela Secretaria de Educação para formação continuada dos profissionais da educação, que são ofertadas pelo município ou por parcerias, indicam que a pouca oferta de formações durante a pandemia, conforme apontou a Docente 2, pode ter como um dos motivos a não concretização das parcerias que geralmente a gestão municipal faz. Por isso, é interessante observar os caminhos escolhidos pela SEDUC para formação continuada,

- Cursos de capacitação à distância em ferramentas de ensino online fornecidos pela Secretaria de Educação de Cabedelo por meio do Setor de Tecnologia Educacional (STE) para educadores do município;
- Parceria com editoras para fornecer ou disponibilizar vagas em cursos à distância para os educadores e supervisores do município;
- Divulgação de cursos à distância disponibilizados pelo MEC em temas relevantes para a equipe de supervisão e educadores do município;
- Reuniões quinzenais com a equipe de supervisão através de aplicativos de videoconferência (CABEDELLO, 2020, 33).

Os caminhos indicados pela SEDUC mostram ser positivos, no entanto, apenas os profissionais da educação da rede municipal de ensino de Cabedelo, tem propriedade para afirmar ou não a execução de formações no âmbito do município.

Voltando a discorrer sobre o ensino de Geografia, a Docente 1 afirmou que, diante das dificuldades durante o ER, muitos estudantes não puderam interagir com o professor, e vice-versa, no decorrer do ano letivo, contribuindo para que o ensino de Geografia não cumprisse a finalidade de elevar o nível de aprendizado do aluno sobre os conceitos da disciplina e sua relação com as transformações que ocorrem no espaço geográfico.

A Docente 2 destacou que a realidade vivenciada por ela e pelos alunos durante o ano de 2020 traz números preocupantes, *“se não estiver sendo muito otimista, apenas 10% dos meus alunos terão uma visão crítica do mundo a partir dos temas que viram durante as aulas de Geografia no decorrer do Ensino Remoto” (DOCENTE 2)*, e esse fato se deve às dificuldades de alfabetização, seja relacionado a leitura e escrita, seja relacionado ao ensino da própria disciplina.

A Docente 1 trabalhou objetivando que os alunos tivessem o olhar crítico para as diferentes manifestações que se dão no espaço geográfico, sejam elas políticas, econômicas e culturais. No entanto, ficou evidente que *“não foi fácil, principalmente pela distância que se criou entre nós e os estudantes devido as poucas oportunidades que alguns deles tinham de interagir durante o Ensino Remoto” (DOCENTE 1)*.

Para a docente, o processo de ensino com aplicação de diferentes metodologias tem maior alcance quando realizado na sala de aula física/presencial, no contato físico com os estudantes, pois *“até agora não foi comprovado, pelo menos na Educação Básica, que o ensino,*

ou à distância, ou remoto, substituirá o ensino presencial com êxito” (DOCENTE 1).

Na aula presencial estamos perto, olhando as ações dos estudantes. Mais próximos, podemos estimular o aluno, não que não o fizemos no Ensino Remoto, mas vejo que presencial o resultado é melhor e mais rápido. Outro ponto que preciso destacar é em relação à escola pública no Brasil que, em sua maioria, vive mergulhada em problemas, como de infraestrutura dos prédios, desvalorização profissional, pais que não participam da vida dos filhos na escola etc. Esses problemas, aliados aos que nos deparamos durante a pandemia com as dificuldades de acesso à internet, podem ser listados como motivos da não participação de muitos alunos nas aulas remotas, fato que dificultou o olhar desses docentes acerca dos objetivos de ensino da Geografia (DOCENTE 1).

A BNCC traz a concepção de que o aluno, ao lograr os conceitos geográficos, incitando o pensamento espacial e fazendo uso de procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, são capazes de visualizar “a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais” (BRASIL, 2017, p. 361).

Entende-se, portanto, que quando não são geradas condições para que se possa exercitar o pensamento espacial proposto na Base Nacional Comum Curricular, o estudante deixa de reconhecer a diversidade e as diferenças dos grupos sociais. Os estudos dos temas apontados por essa disciplina “estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p. 361).

Agora, sem as condições mínimas para o exercício da profissão, principalmente durante o Ensino Remoto, onde se constatou dificuldade de acesso às ferramentas tecnológicas e à internet; as docentes ficaram de mãos atadas, inviabilizando a execução das suas propostas metodológicas de ensino, prejudicando o desenvolvimento intelectual do estudante.

A prática de ensino apreciada pelo pesquisador – tanto nos relatos das duas docentes quanto nas observações realizadas através de grupos de *wattsapp* e leitura de propostas metodológicas – mostrou as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras no exercício da profissão durante a pandemia, destacando o acesso à internet e às ferramentas tecnológicas por professores, pais/responsáveis e alunos; como os principais obstáculos a serem vencidos.

Pelo que se viu, em meio às trocas de conhecimento sobre a pandemia; conceitos e conteúdos de algumas disciplinas foram pouco trabalhados. O ensino de Geografia e de outras ciências que não fossem Língua Portuguesa e Matemática teve que passar por ajustes no quantitativo dos temas a serem ensinados.

Para trabalhar um pouco mais os temas da Geografia, as docentes fugiram ao currículo

prescrito proposto pelo município e inseriram, no roteiro das aulas, conteúdos de outros componentes curriculares, tornando esses parte do currículo praticado, que Marrero Acosta (2013) reconhece como currículo ensinado, pois “o que os professores ensinam na aula e na escola é uma síntese de elaborações individuais e/ou coletivas – de algum modo, ainda que não sempre – de conhecimentos culturais disponíveis para serem ensinados” (MARRERO ACOSTA, 2013, p. 201).

Quadro 2: Do currículo prescrito ao currículo ensinado.

SABERES	PROCESSOS	ÂMBITO DE DECISÃO
Saber sábio →	Decodificação cultural ↓	Sociedade: Políticas de conhecimento ←
Saber acadêmico →	Cultura acadêmica ↓	Educação: Políticas curriculares ←
	Transposição didática ↓	Especialistas, cientistas, editores ←
Saber pedagógico →	CURRÍCULO ENSINADO ↕	Escolas: Projeto de educação ←
Saber aprendido, assimilado, experiencial, significativo →	Intercâmbio e comunicação significativa com os alunos ↕	Alunos e professores: Projeto, desenvolvimento e avaliação ←
Saber recriado, revisado, relevante, reflexivo, reconhecido →	Síntese individual e coletiva	← Instituição educacional

Fonte: (MARRERO ACOSTA, 2013, p. 202)

O quadro 2 evidencia a importância dos saberes para a construção de processos que levem o professor a executar o currículo, mesmo que esses tenham partido de centros de decisões dos quais, em muitos casos, o docente é um estranho, exigindo dele audácia para pôr em prática o currículo que considerar adequado ao processo de ensino na escola. Por isso, Marrero Acosta (2013) mostra que o saber recriado, revisado, relevante, reflexivo, reconhecido, pode conduzir o docente, a partir de uma síntese individual ou coletiva, a encontrar meios para por em prática o currículo que deve ser ensinado. Marrero Acosta (2013, p. 201) afirma ainda que,

De um lado, as escolas têm a responsabilidade de construir e dar sentido – de forma coletiva e democrática – à coerência curricular [...]. Elas devem dar coerência ao currículo em contextos de decisão compartilhados, ainda que não necessariamente coincidentes. Por outro lado, no mundo da aula – da turma –, cada professor reelabora e adapta – às vezes, a um ponto impensável – o que foi organizado previamente – pelo centro, pelos professores do departamento, etc. – em função das coordenadas socioculturais dos alunos. Trata-se de otimizar a aprendizagem situada e contextualizada.

Pelo que retratou Marrero Acosta (2013), observou-se que, ao optar pela execução do currículo não oficial, as docentes puderam inserir na sua prática cotidiana, conteúdos como: as grandes paisagens do mundo, orientação e localização espacial, Brasil: território e população. Enfim, foi na percepção de que havia espaço para a inserção de alguns conteúdos da Geografia, que as duas docentes trabalharam temas da disciplina, modificando o currículo prescrito e pondo em prática o currículo que precisava ser ensinado.

Diante de vários desencontros ao longo do ano letivo 2020, dentre eles, aqueles que não indicavam uma solução para amenizar o problema de acesso ao Ensino Remoto, as professoras conseguiram – dentro dos limites que tinham – trabalhar alguns conceitos e conteúdos da Geografia nas aulas remotas. No entanto, grande parte dos alunos não conseguiu ser inserida nesse rol de aulas não presenciais, devido, principalmente, a sua condição socioeconômica.

Como retratado no início deste trabalho, o pesquisador teve a oportunidade de observar a prática de ensino dos dois sujeitos desta pesquisa *in loco*, por um período curto (em torno de um mês e quinze dias) em 2020, onde as aulas presenciais ainda não haviam cessado. As seis semanas de observação não foram suficientes para consolidar a opinião do pesquisador sobre a práxis das professoras, contudo, indicaram os possíveis caminhos metodológicos que as entrevistadas iriam percorrer.

As poucas observações realizadas pelo pesquisador durante as aulas presenciais foram suplantadas pelas apreciações das aulas remotas, que tiveram, na prática docente, novos

desafios a serem superados. O ensino não presencial revelou as disparidades socioeconômicas da comunidade escolar da rede municipal de educação de Cabedelo/PB, onde um dos principais problemas observados foi o de acesso às ferramentas tecnológicas e à *internet*.

Os obstáculos modificaram o modo de trabalho das professoras, fazendo com que elas buscassem alternativas formativas para o exercício da profissão, encontrando algumas na rede mundial de computadores, uma vez que o município pouco fez pela classe profissional, segundo as entrevistadas.

Conclui-se, portanto, que a prática docente no decorrer da pandemia sofreu influência dos currículos, especificamente do PEE – proposto pela Secretaria de Educação do município de Cabedelo/PB –, que primou por discussões textuais com estímulo ao debate sobre a Covid-19, atenuando as discussões de outros problemas constatados no decorrer da execução deste trabalho, como por exemplo, a valorização do professor.

Se aproximando das considerações finais (próximo tópico), e já finalizando este capítulo, é emergente que se discorra sobre como se deu o processo avaliativo proposto pelas professoras para verificar o aprendizado dos estudantes no decorrer das aulas de Geografia. Para as docentes as avaliações tiveram como base o retorno das atividades indicadas no Ensino Remoto. Para as docentes:

[...] foi difícil, pois houve déficit em relação a frequência e participação dos estudantes no Ensino Remoto, seja nas aulas on-line, ou na entrega das atividades impressas. A orientação da Secretaria de Educação foi que nós tínhamos que entender as dificuldades dos alunos e não penalizá-los. No final do período letivo todos foram aprovados (DOCENTES 1 e 2).

A partir do relato se observa que, de fato, houve mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia, tanto em relação ao ensino propriamente dito, quanto na avaliação do rendimento dos alunos. A avaliação é um processo que é construído pouco a pouco, no dia a dia, nas relações didático-pedagógicas entre professor e estudante, e requer do professor alteridade.

No próximo tópico, as considerações em relação a pesquisa são apresentadas a partir do olhar do pesquisador, sobretudo, no que diz respeito à metodologia e os resultados da investigação. Também é apresentado algumas propostas que podem atenuar alguns problemas levantados pelas professoras entrevistadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostrou alguns resultados referentes ao lugar que a Geografia ocupa nas aulas dos Anos iniciais do EF e da influência dos currículos sobre a prática de duas professoras de duas unidades de ensino da rede municipal da Educação Básica da cidade de Cabedelo/PB.

A proposta de investigação pautou-se em coletar informações a partir de textos oriundos de livros, teses, dissertações, artigos etc. Para a pesquisa qualitativa, foram realizadas leituras em trabalhos propostos por Bogdan e Biklen (1994), Turra Neto (2011), Marafon (2013) e Oliveira (2016).

Em relação ao estudo de caso múltiplo, foram lidos textos de Oliveira (2016). Para fundamentar estratégias metodológicas no que diz respeito a realização da entrevista semiestruturada, foi consultado o trabalho de Lakatos (2003), e em relação à observação da prática docente, utilizou-se textos de Moreira (2008) e Oliveira (2016). Por fim, para comparar os dados coletados Schneider e Schimitt (1998), além de Sposito (2016) foram referência para a investigação.

Em meio às leituras realizadas, aos relatos obtidos nas entrevistas e às observações da prática docente, percebeu-se que o lugar da Geografia na sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apesar de estar sendo discutido por diferentes estudiosos há vários anos Straforini (2002), Callai (2010) e Silva (2018), ainda demorará a ser concebido como algo concreto, continuando em segundo plano.

Foi observado nos relatos das professoras que durante a formação em Licenciatura em Pedagogia não houve aprofundamento no que diz respeito aos estudos da epistemologia da Geografia, podendo contribuir para que o ensino dessa disciplina nos Anos Iniciais do EF continue em segundo plano. Contudo, o docente quando olha atentamente para as lacunas que não foram preenchidas durante a formação inicial, pode buscar outros caminhos que possam suprir esses vazios, sendo um dos caminhos, a busca constante por formação continuada.

Em relação à influência do currículo na prática docente, constatou-se que os sujeitos da pesquisa conhecem a existência de alguns documentos curriculares que norteiam o seu cotidiano na sala de aula, a exemplo do Projeto Político Pedagógico da escola, da BNCC, assim como do Plano Estratégico Escolar, sendo importante observar que nenhuma dos sujeitos da citou outro tipo de currículo no decorrer da investigação, mesmo utilizando o livro didático com essa função.

Observou-se que é necessário maior aprofundamento – por parte das professoras – sobre o teor desses documentos e de outros que tenham funções correlatas, pois diante dos relatos e

das observações da prática de ensino, notou-se que a maior parte das aulas ministradas pelas entrevistadas é baseada em roteiros de ensino constante em livros didáticos, dando a impressão de que essas ferramentas acabam sendo utilizados com a função de currículo, sendo necessário fugir um pouco do livro enquanto o único parâmetro norteador ao exercício da profissão.

No tocante as escolhas teórico-conceituais de alguns dos principais trabalhos que versam sobre os conceitos da Geografia, foram apresentadas obras textuais que levam em consideração, além dos conceitos da disciplina; a representação social desses conceitos e suas contribuições para que o estudante leia o espaço geográfico e perceba que seu mundo vivido é composto por diferentes aspectos existentes na cidade, que são trabalhados pela ciência geográfica, como os políticos, econômicos, sociais e culturais.

Durante a pesquisa (entrevistas e observações), buscou-se visualizar como as duas docentes trabalharam os conceitos da Geografia (paisagem, lugar, território, região), sobretudo como elas articularam esses conceitos com os conteúdos, visando discutir com seus alunos os diferentes aspectos da cidade.

Percebeu-se que os vários aspectos da cidade ainda são trabalhados pelas docentes de forma tímida e, em muitos casos, sem os destaques que cada um merece. Por isso, a urgência de que o ensino de Geografia possa aproximar os temas discutidos pela disciplina na escola ao dia a dia dos estudantes, sejam eles da cidade ou do campo.

No que se refere às entrevistas que, como já mencionado, aconteceu em dois momentos (antes e depois de iniciada a pandemia de Covid-19), foram construídas duas rodadas de perguntas sobre a formação e prática de ensino das duas docentes entrevistadas. A ideia foi visualizar de que forma elas conheceram e como lidam com a Geografia, desde a formação inicial enquanto alunas da Educação Básica e Superior até os dias atuais no exercício da profissão, destacando ainda a influência do currículo na prática de ensino durante a crise sanitária provocada pelo novo Coronavírus.

Constatou-se que as discussões sobre currículo ainda é pouco familiar às docentes, e que ambas se limitam a se reportar ao PPP e à BNCC como documentos curriculares que conhecem. Foi constatado, ainda, que os vários problemas que se dão na prática docente são decorrentes, também, da formação inicial (Educação Básica e Superior), assim como da quase inexistente oferta de formação contínua com temas específicos da Geografia por parte da gestão municipal.

Em relação à localização, uma das unidades de ensino está inserida no bairro Oceania VI, situado em uma área urbana que parece ser esquecida pelo poder público, principalmente no que se refere à infraestrutura, pois não existe saneamento básico, o que permite que o esgoto corra a céu aberto; a maioria das ruas não possui calçamento ou pavimentação; além do atraso

nas obras dessa unidade de ensino que dura mais de 4 anos, exigindo dos seus alunos o deslocamento diário de 7 Km até uma nova unidade para ensino, que foi alugada pela gestão municipal.

Sobre o nível socioeconômico, pode-se inserir, nesse contexto, que ele foi um dos marcos que obstruíram a prática de ensino durante o Ensino Remoto. O que se observou foi que, de acordo com a pesquisa socioeconômica realizada e relatada por uma das docentes, os pais/responsáveis pelos estudantes de uma das escolas fazem parte do rol da população brasileira que convive com a vulnerabilidade social, sendo esse um dos principais motivos que inibiu o acesso às aulas remotas, pois, para a maioria desses alunos, não foi possível ter contato diário com ferramentas tecnológicas (computador, *tablet*, *smartphone*...), assim como com a *internet*.

Os problemas que permeiam a educação como um todo são vários, não é mais preciso estar enumerando um a um. O que a sociedade pode fazer é buscar mecanismos que inibam os flagelos que persistem em continuar dentro das escolas da rede pública do país. Para isso, é importante que a comunidade escolar esteja engajada na luta diária pelo direito à cidadania, e a cidadania só é plena quando o acesso à educação não é negado.

Diante das circunstâncias que surgiram no trajeto da pesquisa, posso afirmar que ela teve início, meio e se aproximou do fim. Se aproximou, porque este estudo não está fechado tendo em vista as mudanças dos rumos da investigação devido à pandemia de Covid-19. Em outra realidade poderá acontecer outros resultados.

Destarte, a pesquisa foi positiva porque mostrou as dificuldades dos professores em relação ao ensino-aprendizagem de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma lacuna que não foi preenchida diz respeito ao currículo dos cursos de formação superior em Licenciatura em Pedagogia, o qual pode ser pesquisado *a posteriori*.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, vi que as dificuldades são muitas, contudo, observo que elas podem conhecer melhor a Geografia, seus conceitos e temas, a partir de pesquisas constantes e participações em cursos de formação continuada. Com relação à gestão municipal, propomos que sejam aprimoradas as formações ofertadas aos professores do sistema municipal de educação. Que esses docentes sejam ouvidos, a fim de que sejam criados cursos de acordo com as reais necessidades desses profissionais e que a gestão das escolas sejam uma ponte entre o professor e a Secretaria de Educação.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et representations**. Paris, P.U.F. 1994.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **Livros didáticos e currículos de Geografia: Uma história a ser contada**. In: **O ensino de geografia e suas composições curriculares /** Antonio Carlos Castrogiovanni ... [et al.] ; organizadores Ivaine Maria Tonini ... [et al.]. – Porto Alegre: Mediação, 2014. 272 p. ; 25cm. p. 161-174.
- ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de. **Mapas mentais para o ensino de Geografia: Práticas e reflexões em uma escola de Campina Grande/PB**. 2015. 242f. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN, João Pessoa, 2015.
- AMARAL, Daniela Patti do; MENEZES, Janaina Specht da Silva. **Educação pública no Estado do Rio de Janeiro em tempos de Pandemia**. Revista Educação Básica em Foco, V. 1, nº 1, abr. / jun. de 2020. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).
- APPLE, Michael W. **Currículo e poder**. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 14, n. 2. p. 47, 1989.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. **O Currículo formal: legitimidade, decisões e descentralização**. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 174-187.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa**. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. P.47-51.
- BOGO, Jordana. **A linguagem conceitual geográfica: uma dimensão da prática docente no ensino fundamental**. 2010. 231 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias (RS), 2010. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/496> Acessado em 02/12/2020.
- BOURDIN, Alain. **A questão local. 1945**. Tradução de Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Espaços do desenvolvimento). 240p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acessado em 31/08/2020.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 438 p.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados. 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/cabedelo.html> Acessado em: 16/09/20.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cabedelo/panorama> Acessado em: 16/09/20

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias**. 2017. 83p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf> Acessado em: 16/09/20.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.7, de 15 de dezembro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acessado em 12/04/20

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.11 de 9 de dezembro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, Pág. 28.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acessado em: 30/01/20.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 02/09/2020.

CABEDELO. Secretaria de Educação de Cabedelo (SEDUC). **Diretrizes Educacionais para as escolas e creches do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB**. 2021. 66p.

CABEDELO. Secretaria de Educação de Cabedelo (SEDUC). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Professor Altimar de Alencar Pimentel. 2020. 83p.

CABEDELO. Secretaria de Educação de Cabedelo (SEDUC). **Plano Estratégico Escolar (PEE)**. 2020. 54p.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise**. In: CASTROGIOVANNI, A.C, et. alli. (org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.

_____, H. C. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001. (Paradigmas da Geografia, Parte I).

_____, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: **Cad. Cedes**, vol. 25, n.66, p. 227-247, maio/ago., 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 18/05/19.

_____, H. C.; CALLAI, J. L. **Grupo, Espaço e Tempo nas Séries Iniciais**. In:

CASTROGIOVANNI, Antônio C.; CALLAI, Helena C.; SCHAFFER, Neiva O.; KAERCHER, Nestor A. **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____, H. C. **Educação Geográfica: reflexão e prática** / organização Helena Copetti Callai – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011 – 320p. – (Coleção Ciências Sociais).

_____, H. C. **O Professor e a Geografia ensinada nos anos iniciais**. In: **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão** / Maria Adailza Martins de Albuquerque / Joseane Abílio de Souza Ferreira (Orgs.). João Pessoa: Editora Mídia, 2013. 496p. p. 265-297.

_____, H. C. **A Geografia é ensinada nos anos iniciais? Aprende-se Geografia nos anos iniciais?** In: **O ensino de geografia e suas composições curriculares** / Antonio Carlos Castrogiovanni ... [et al.] ; organizadores Ivaine Maria Tonini ... [et al.]. – Porto Alegre: Mediação, 2014. 272 p. ; 25cm. p. 31-41.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp> Acessado em 04/02/21.

CASTELAR, S. M. V. **A alfabetização em geografia. Espaços da Escola**. Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTELAR, S. M. V. **Educação geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar**. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

CASTRO, Adler Homero Fonseca de. **Muralhas de Pedra, Canhões de Bronze, Homens de Ferro**, FUNCEB. Editora, RJ. 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos** / Lana de Souza Cavalcanti. – Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CHARLOT, Bernard. Da seleção com o saber: Elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, Informação e Comunicação**. Ed. Perspectiva, 6ª edição, São Paulo, 2003.

COSTA, Cassio Richelly Soares. **Diagnóstico atual do porto de Cabedelo**. Monografia apresentada no curso de Engenharia Civil. UFPB, 2016. 49p.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo**. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 137f. – Disponível em: <http://www.proped.pro.br/#> Acessado em: 30/06/2020.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1999.

DAVOGLIO, Tércia Rita e SANTOS, Bettina Steren dos. **Motivação docente: reflexões**

acerca do construto. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 772-792, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00772.pdf>
Acessado em: 02/09/2020

DEWEY, John. **Dewey on education: selections.** New York: Teachers College Press, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144p.

GEBRAN, R. A. **Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo... O ensino de Geografia nas séries iniciais do primeiro grau.** Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1990. (Dissertação de mestrado).

GIMENO SACRISTÁN, J. **EI currículum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata, 1988.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O que significa currículo?.** In: **Saberes e incertezas sobre o currículo.** (Org.) José Gimeno Sacristán; Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Miguel Gonzáles. Arroyo. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-35.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo.** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Tradução: Maria João Carvalho. Coleção: Educa. Currículo: 3, 1997.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education.** Chicago: Teacher College Press, 1990.

GOULART, Lígia Beatriz. **Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia.** In: **O ensino de geografia e suas composições curriculares /** Antonio Carlos Castrogiovanni ... [et al.] ; organizadores Ivaine Maria Tonini ... [et al.]. – Porto Alegre: Mediação, 2014. 272 p. ; 25cm. p. 21-30.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Temas em Psicologia da SBP – 2000, Vol 8 n. 3. P. 249-256. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000300004
ACESSO EM: 28/05/2020

HARVEY, David. **Política anticapitalista em tempos de coronavírus.** 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/> Acessado em: 18/03/21.

HYPOLITTO, Dinéia. **Repensando a formação continuada.** *Integração: ensino, pesquisa e extensão*, v. 5, n. 16, p. 56-59, fev. 1999.

KAERCHER, N. A. **Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço.** In: SCHAFFER, N. O. et. alli. **Ensinar e Aprender Geografia.** Porto Alegre: AGB/Seção Porto Alegre, 1998.

LACLAU, Ernesto (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Londres: Verso.

LAGARES, Rosilene. **A Educação no Tocantins no cenário da Pandemia do Novo Coronavírus: desvelamento de desigualdades**. Revista Educação Básica em Foco, V. 1, nº 1, abr. / jun. de 2020. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Cristina Maria Costa. **Considerações sobre o processo de formação dos professores que ensinarão Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. p. 77-101. In: **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia** / Orgs., Kamila Santos de Paula Rabelo, Miriam Aparecida Bueno. – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. 252 p.: 21 cm.

_____. **O conceito de lugar na perspectiva da geografia escolar**. In: Revista eletrônica da graduação/pós graduação em educação UFG/REG. v. 14, n. 2, 2018.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. **Responsabilidades educacionais dos municípios e o compromisso da universidade com a qualidade da educação: uma experiência em andamento**. *Nuances*, v. XVI, n. 8, p. 101- 124, jan./dez. 2010.

LESSA, Davi Teles Dietrich; TONINI, Ivaine Maria. **A Geografia em defesa da vida**. In: Revista Ensaios de Geografia, Niterói, vol. 5, nº 9, p. 57-62, maio de 2020. Submissão em: 02/05/2020. Aceite em: 24/05/2020. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ – Brasil.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia**. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo** / Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. – São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj. 279 p.

LOPES, Alice Casemiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier temático: configurações da investigação educacional no brasil**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/Brasil). In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, 2013, 7-23. Esta tradução foi realizada em parceria com Guacira Lopes Louro.

MALHEIROS, Tatiana dos Santos. **Pra não dizer que não falei das flores: relatos geográficos de uma profissional do magistério em tempos de pandemia**. In: Revista Ensaios de Geografia, Niterói, vol. 5, nº 9, p. 161-167, maio de 2020. Submissão em: 05/05/2020. Aceite em: 25/05/2020. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ – Brasil.

MARQUES, Valéria. **Reflexões sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental**. 1º Simpgeo/SP, Rio Claro, 2008.

MARQUES, Valeria Maria. **Alfabetização Geográfica: O Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 2009. 138p.

Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12352> Acessado em 01/12/2020.

MARAFON, Glaucio José. **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas** / Organização Glaucio José Marafon [et. al.]. – Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. 542p.

MARRERO ACOSTA, Javier. **O Currículo Interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?** In: **Saberes e incertezas sobre o currículo.** (Org.) José Gimeno Sacristán; Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Miguel Gonzáles. Arroyo. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-208.

MESQUITA, Neli da Costa; SANTOS, Terezinha Monteiro dos. **Educação Pública paraense em tempos de Pandemia.** Revista Educação Básica em Foco, V. 1, nº 1, abr. / jun. de 2020. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MOREIRA, Emília de Rodat Fernandes. **Conhecendo a Paraíba: a diversidade regional.** Ano1 – nº1- março 2002- 2º edição. Editora Universitária.

MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador** / Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleff. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagens.** EPU. São Paulo, 1999.

NOVAK, J. D. (1981). **Uma teoria de educação.** São Paulo, Pioneira. Tradução de M. A. Moreira do original *A theory of education*, Cornell University Press, 1977.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa** / Maria Marly de Oliveira. 7. ed. revista e atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PEREIRA, D. **Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico.** Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n 79, p. 9-21, jul. 2003.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Educação Básica em Minas Gerais no contexto da Pandemia e na trilha do Partido “Novo”.** Revista Educação Básica em Foco, V. 1, nº 1, abr. / jun. de 2020. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

PEREIRA, N. N. A. **Desafios da prática docente em Geografia e a diversidade dos alunos: um estudo de caso em escolas do ensino fundamental dos anos finais do município de Iporá-Go.** 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Práticas educativas com base local: estudo sobre o Bairro dos Pimentas em Guarulhos-SP.** In: CALLAI, Helena C. **Educação geográfica: reflexão e**

prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011 – 320 p. p. 75-98. – (Coleção Ciências Sociais).

_____. **Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

PONTES, Anna Maria de Lira. **Entre fragmentos: os ditos e não ditos das ruínas patrimoniais.** Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2010.

RIBEIRO, Flavia Nizia da Fonseca. **Internet e imagem: representações de jovens universitários** / Flavia Nizia da Fonseca Ribeiro; orientadora: Maria Aparecida C. Mamede Neves. – 2008. 181 f.; 30 cm, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=12439@1> Acessado em 21/04/21

ROSA, Odelfa. **Geografia e Pedagogia: o professor dos Anos iniciais do Ensino Fundamental em Catalão (GO)** / Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Uberlândia: 2008. 230 f.

SANTANA, Andréa Luciano. BISPO, Mariléia de Oliveira. **Currículo escolar de Geografia: diagnóstico da realidade curricular em escola municipal.** In: Revista Interface, Edição nº 10, dezembro de 2015 – p. 262-273.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas.** In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a08v22n82.pdf> Acessado em: 29/08/2020.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **A teoria das representações sociais. p. 13-38.** In: **Diálogos com a teoria das representações sociais.** Maria de Fátima de Souza Santos e Leda Maria de Almeida (orgs.). Editora Universitária UFPE, Universidade Federal de Pernambuco: EDUFAL, 2005. Recife: PE. 140 p.

SANTOS, Bergston Luan; MACHADO, Liliane Campos. **O currículo: teoria, história e prática docente.** In: III Congresso Norte-Mineiro de pesquisa em educação. **Diferentes linguagens na formação de professores.** Departamento de métodos e técnicas educacionais. Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros) – MG. 2011.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1).

SCHNEIDER, Sérgio; SCHIMITT, Claudia Job. **O uso do método comparativo nas ciências sociais. Cadernos de Sociologia.** Porto Alegre, v.9, p. 49-87, 1998.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, v. 15, n. 2, feb. 1986. p. 4-14.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform,** a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and

Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

SILVA, Andréia Ferreira da; ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Rede estadual de ensino da Paraíba: educação em “regime especial” em tempos de COVID-19.** Revista Educação Básica em Foco, V. 1, nº 1, abr. / jun. de 2020. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

SILVA, Eliane Souza da. **Formação de professores e o uso das geotecnologias no ensino-aprendizagem de geografia.** 2016. 169f. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN, João Pessoa, 2016.

SILVA, Francisco Gabriel da. **Geografia nos Anos iniciais do Ensino Fundamental: O papel do professor no “ensinar” geografia.** In: MARTINS, Edson Soares (Org.). **A construção de uma Geografia combativa: Entre o movimento estudantil e a academia.** Ateliê de Editorial do Netlli. Universidade Regional do Cariri. Crato/RN. 2017. p. 266, 14cm. p. 84-88.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa. **Pandemia e as escalas geográficas da vida humana.** In: Revista Ensaios de Geografia, Niterói, vol. 5, nº 9, p. 148-153, maio de 2020. Submissão Em: 05/05/2020. Aceite em: 19/05/2020. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ – Brasil.

SILVA, Tânia Paula. **O Ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre formação e práticas pedagógicas.** In: Revista Brasileira de Educação em Geografia. Campinas, v. 8, n. 15, p. 242-265, jan./jun., 2018.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

_____. **Currículo e identidade social: territórios contestados.** In: _____. (org) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOBRINHO, Hugo de Carvalho. **A cidade e o ensino de geografia: significação a partir das práticas espaciais cotidianas.** IX Forum Nacional NEPEG, Formação de professores e ensino de Geografia: Contextos e perspectivas. 19-21 de agosto 2018, Caldas Novas, Goiás. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT3_04_A-cidade-e-o-ensino-de-Geografia_-significa%C3%A7%C3%A3o-a-partir-das-pr%C3%A1ticas-espaciais-cotidianas.pdf Acessado em 15/04/21

SOUZA, Bartolomeu Israel de; MENDONÇA, Juan Diego Lourenço de; SANTOS, Marcos Leonardo Ferreira dos; MELO, Lukas Barbosa Veiga de. **Ambiente, Antropoceno e Enfermidades: (Re)abrindo a caixa de pandora.** Souza B. I. *et al.*, Rev. Geociênc. Nordeste, Caicó, v.6, n.2, Jul-Dez p.12-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revistadoregne/article/view/20547/12985>.

SPOSITO, M. E. B. **Estudos urbanos comparados: oportunidades e desafios da pesquisa na América Latina** / Maria Encarnação Beltrão Sposito ... [et. al.]; coordinaçión general de Olga Castreghini de Freitas Firkowski ... [et. al.]. 1a ed. – San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2016. 248p.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata, 1984.

STRAFORINI, Rafael. **A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado**. Terra livre, São Paulo, v.1, n.18, p.95-114, jan/jun. 2002.

_____. **O currículo de Geografia do Ensino Fundamental: Entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica**. In: **O ensino de geografia e suas composições curriculares** / Antonio Carlos Castrogiovanni ... [et al.] ; organizadores Ivaine Maria Tonini ... [et al.]. – Porto Alegre: Mediação, 2014. 272 p. ; 25cm. p. 46-60.

_____. **Permanências e mudanças no currículo de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In: Revista brasileira de Educação em Geografia. Campinas, v. 6, n. 11, p. 160-184, jan./jun., 2016.

_____. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação**. In: Ensino de Humanidades. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. Estud. av. 32 (93). SP: May-Aug 2018. p. 175-195.
Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?lang=pt>
Acessado em: 27/05/2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Mariana Marques. **O Instituto de Educação da Paraíba: uma história de formação docente (1935-1956)** / Mariana Marques Teixeira. João Pessoa, 2018. 326f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13088/1/Arquivototal.pdf> Acessado em: 17/09/20.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência** Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. **Lugar: uma perspectiva experiencial**. In: Geograficidade. v. 8, n. 1, 2018. Traduzido por Márcia Manir Miguel Feitosa e Renata França Pereira com a colaboração de Millena Portela, Tércila Duarte e Ubiratam Barros do original em inglês “Place: an Experiential Perspective”, publicado no v.65, n.2 da **The Geographical Review**, Abril 1975. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/27150/pdf> Acessado em: 28/10/20.

TURRA NETO, N. **Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil**. RA’EGA: o Espaço Geográfico em Análise, v. 23, p. 340-375, 2011.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães e ASINELLI, Thania Mara Teixeira. **Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas**. In: Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Editora UFPR. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf> Acessado em: 02/09/2020.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. **Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da geografia.** In: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo. p. 16634-16648. Disponível em:
<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/19.pdf> ACESSADO EM 17_12_19

APÊNDICE – A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

<p>Data: ____/____/____</p> <p>Local: _____ _____</p> <p>Duração: ____:____:____</p>	<p>Características do sujeito:</p>
<p>Anotações Descritivas</p>	<p>Anotações Reflexivas</p>

APÊNDICE – B

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA (1) COM OS SUJEITOS DA PESQUISA (02 PROFESSORAS DO 5º ANO) DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE CABEDELO/PB

Data da entrevista ____/____/____

1. DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Sexo: () M () F Idade (opcional): _____ Contato: _____

E-mail: _____

2. DADOS PROFISSIONAIS

Vínculo de trabalho: () Efetivo () Contratado () Comissionado

Quantidade de escolas que trabalhou: _____

Tempo de sala de aula: _____

Tempo de sala de aula na escola atual: _____

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

3.1. Graduação: _____

3.2. Modalidade:

Licenciatura () Instituição: _____ Conclusão: _____

3.3. Especialização: _____

Instituição: _____ Conclusão: _____

3.4. Mestrado: _____

Instituição: _____ Conclusão: _____

3.5. Doutorado: _____

Instituição: _____ Conclusão: _____

Tema: Formação e exercício da profissão

4. Como foi a sua formação? Estudou o que sobre Geografia? Participou de cursos que abordou a Geografia?
5. Como você se tornou professor?
6. Qual o seu sentimento acerca da profissão?
7. Qual a sua concepção acerca do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
8. Como é ensinar a alunos do 5º ano (10 anos)?
9. Você se identifica com todas as disciplinas ou tem uma que goste mais? Qual? Por quê?

Tema: Currículos para o ensino de Geografia

10. Para você o que é o currículo? Você já leu sobre a BNCC de Geografia?

Tema: Ensino de Geografia

11. Quantas vezes por semana você trabalha com Geografia?
12. Que dificuldades você percebe nos alunos ao trabalhar Geografia?
13. Que metodologias/práticas docente você utiliza para dar aula de Geografia?
14. Como é o planejamento na escola? Que questões a coordenação fornece?
15. Você poderia falar um pouquinho dos alunos/família (situação sócio-econômica)?
16. Quais conceitos da Geografia são trabalhados com seus alunos? Como você os associa aos conteúdos e aos próprios aspectos naturais, sociais e econômicos da cidade?
17. Agora, fale sobre a escola e a pandemia.
18. Como são as avaliações de Geografia?

APÊNDICE - C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CARTA DE ANUÊNCIA



ESTADO DA PARAÍBA
 GOVERNO MUNICIPAL DE CABEDELLO
Secretaria de Educação

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador **SÉRGIO FERNANDES DIAS DOS SANTOS** a desenvolver o seu projeto de pesquisa **“O LUGAR DA GEOGRAFIA NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um olhar para a prática docente”**, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro, cujo objetivo é compreender o lugar que a Geografia ocupa no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental considerando a importância dos currículos e da prática docente para o ensino dessa disciplina no 5º ano das escolas municipais Silvana de Oliveira Pontes e Altimar de Alencar Pimentel, localizadas no município de Cabedelo/PB.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Cabedelo-PB, 30 de Julho de 2020.

Marcia de Lourdes Moreira de Oliveira
 Prof.ª M.ª Lourdes Moreira de Oliveira
 Secretaria de Educação
 Alameda da Silva
 Cabedelo - Paraíba
 mat. 1400-1

MÁRCIA DE LOURDES MOREIRA DE OLIVEIRA
 Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE - D**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA (2) COM OS SUJEITOS DA PESQUISA (02 PROFESSORAS DO 5º ANO) DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE CABEDELO/PB

Data da entrevista ____/____/____

1. Diante do momento vivenciado, como é que você conseguiu trabalhar as disciplinas, quais foram as metodologias utilizadas durante a pandemia do novo Coronavírus?
2. Quais foram os principais desafios e as dificuldades enfrentadas durante o exercício da sua profissão nesse período de pandemia?
3. Você trabalhou a Geografia? Como foi? Como eram as atividades?
4. Como foi o desafio de ensinar Geografia?
5. Sobre as aulas, como elas aconteceram? Quais as ferramentas e procedimentos foram utilizados no decorrer da sua prática docente?
6. Quais foram as respostas dos alunos diante desse novo cenário? Como você avalia a participação deles?
7. Sobre o ensino de Geografia, qual o olhar dos alunos para as questões trabalhadas pela disciplina?
8. O que eles aprenderam sobre Geografia durante as aulas remotas foi suficiente ou ficou faltando algo? O que?
9. Após um ano atípico com aulas não presenciais, como seus alunos chegarão ao 6º ano no que diz respeito ao ensino de Geografia?
10. As aulas de Geografia que os alunos tiveram ao longo do ano foram suficientes para que eles cheguem ao 6º ano com o olhar crítico do mundo em que vivem?
11. Sobre o plano estratégico do município para a educação em tempos de pandemia, quais foram as orientações da SEDUC?

APÊNDICE - E



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO CONSUBSTANCIADO CEP – CCS/UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LUGAR DA GEOGRAFIA NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um olhar para a prática docente

Pesquisador: SERGIO FERNANDES DIAS DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36433120.3.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.299.148

Apresentação do Projeto:

O LUGAR DA GEOGRAFIA NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um olhar para a prática docente

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o lugar que a Geografia ocupa nos anos iniciais do Ensino Fundamental considerando a importância dos currículos e da prática docente para o processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os autores:

Este estudo apresenta risco mínimo, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico no momento em que os sujeitos responderem o questionário e a entrevista, para que isso não venha a ocorrer será escolhido um local adequado sem a presença de pessoas que não fazem parte do presente estudo. Destacando também, que no caso da observação promovida pelo pesquisador responsável, essa conduta será adotada de forma mais discreta possível para não promover nenhum episódio de constrangimento aos participantes do estudo.

E os Benefícios:

Os resultados dessa pesquisa irão contribuir para que o professor generalista formado em

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.299.148

Pedagogia possa compreender sobre o ensino aprendizagem dos conceitos da Geografia e sua aplicabilidade no cotidiano dos alunos. Nesse sentido, é de fundamental importância que o docente olhe para a sua prática, sobretudo como esta pode refletir de forma harmoniosa nas demais unidades escolares da rede municipal de ensino da cidade de Cabedelo/PB.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O título está claro e de acordo com os objetivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram contemplados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O estudo apresenta-se apto a ser executado, de acordo com as exigências do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604453.pdf	04/09/2020 11:49:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	04/09/2020 11:46:20	SERGIO FERNANDES DIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	8_INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	04/09/2020 11:45:01	SERGIO FERNANDES DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	04/09/2020 11:44:49	SERGIO FERNANDES DIAS DOS SANTOS	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

