

Trabalho de Graduação do
Curso de Graduação em Geografia

**GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: OS DESAFIOS PARA A ALFABETIZAÇÃO
GEOGRÁFICA.**

Vitória de Barros da Paixão

Prof(a). Dr(a). Diego Corrêa Maia

Rio Claro - SP

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

VITÓRIA DE BARROS DA PAIXÃO

GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: OS DESAFIOS PARA A
ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA.

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Bacharel em Geografia e Licenciatura plena em Geografia.

Rio Claro - SP

2024

P149g	Paixão, Vitória de Barros da Geografia nos anos iniciais: os desafios para a alfabetização geográfica / Vitória de Barros da Paixão. -- Rio Claro, 2024 30 p. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e licenciatura - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro Orientador: Diego Correa Maia 1. Geografia. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Anos primários. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VITÓRIA DE BARROS DA PAIXÃO

GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: OS DESAFIOS PARA A
ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA.

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de
Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio
Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de Bacharel
em Geografia e Licenciatura plena em Geografia.

Comissão Examinadora

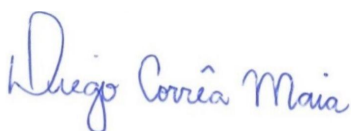
Diego Corrêa Maia (orientador)

Gabriel Martins de Queiroz Sampaio

Gabriela Aparecida Costola

Rio Claro, 20 de Fevereiro de 2024.

Assinatura do orientador



Assinatura da aluna



AGRADECIMENTOS

Eu sempre tive muito medo do tempo. Medo de perder horas, medo de perder prazos, medo de chegar atrasada, medo de perder pessoas queridas para o tempo. Escrever esse trabalho de conclusão me fez confrontar muito do meu medo de tempo e ainda sim, sentir muito medo de não ter tempo para finalizá-lo da maneira que eu gostaria, pois veja bem, o tempo correu durante esses cinco anos de graduação. Porém, existem pessoas que te ajudam a passar pelos seus medos e aos que me ajudaram, sinto o dever de agradecer. Gostaria de agradecer, primeiramente, meu orientador Prof. Dr. Diego Corrêa Maia, o senhor foi fundamental para a realização deste trabalho e de toda a minha vida acadêmica, fica aqui a minha profunda gratidão por sempre, carinhosamente, me lembrar de quanto tempo eu teria. Agradeço também toda minha família, especialmente minha mãe, por terem me ajudado e me apoiado tanto durante toda minha formação, o apoio de todos foi essencial, inclusive daqueles que o tempo já levou de mim, os meus avós. Não consigo falar de família, sem lembrá-los, minha família espiritual Dandalunda, por estarem comigo e em tão pouco tempo me ensinarem tanto sobre amor, evolução, paciência e caridade. A graduação é uma jornada difícil, mas no meu caso, não solitária, pois tive excelentes amigos que durante o caminho me auxiliaram em tudo, aqui fica o agradecimento aos meus amigos da graduação e a minha amiga Jacqueline que dividiu a casa, os sonhos e o tempo dela comigo, vocês fizeram a passagem do tempo ser mais leve. Por fim, quero agradecer meu companheiro Gabriel, por ser sempre o primeiro a ler tudo que eu escrevo, obrigada por todos os momentos juntos. Nas próximas etapas, o medo do tempo já me assombra, mas ter vocês comigo torna a caminhada mais leve, aqui a minha eterna gratidão.

*“Tudo que eu desejo é arriscado
Mas, Oxum sempre me deu força e clareza
Pra eu fazer uma passagem luminosa.”*

(Autor desconhecido).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta uma discussão acerca do ensino de Geografia nos anos iniciais da escola. O enfoque nas disciplinas de Português e Matemática, a falta de formação continuada de professores pedagogos, abstratização dos conceitos fundamentais da Geografia - lugar, paisagem, território-, políticas curriculares e escalas distantes da realidade dos alunos corrobora para uma defasagem na chamada “alfabetização geográfica”. Esse descompasso faz com que o ensino da disciplina se torne sem significado para o aluno, o tornando acrítico à sua realidade sem se enxergar como ferramenta de transformação social e leitura de mundo, além de prejudicar seu aprendizado posteriormente durante sua trajetória escolar dentro da Geografia. O objetivo deste trabalho é mapear essas dificuldades encontradas para a alfabetização geográfica, além de apontamentos para superá-las, por exemplo, a aplicação de conceitos advindos da Geografia da infância e a maior abertura de diálogo entre a Geografia escolar e a acadêmica e o papel do professor nesse processo inicial de ensino-aprendizagem, para isso, a partir da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico.

Palavra- chave: Geografia; ensino- aprendizagem; anos primários.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper (TCC) presents a discussion about the teaching of Geography in the initial years of school. The focus on the subjects of Portuguese and Mathematics, the lack of continued training of pedagogical teachers, abstraction of the fundamental concepts of Geography - place, landscape, territory -, curricular policies and scales distant from the students' reality contribute to a lag in the so-called “geographical literacy”. This mismatch makes the teaching of the subject become meaningless for the student, making them uncritical of their reality without seeing themselves as a tool for social transformation and reading the world, in addition to harming their learning later during their school career within Geography. The objective of this work is to map these difficulties encountered in geographic literacy, as well as suggestions for overcoming them, for example, the application of concepts arising from childhood Geography and the greater opening of dialogue between school and academic Geography and the role of the teacher in this initial teaching-learning process, for this, using bibliographical research as a methodological procedure.

Keywords: geography; teaching learning; primary years.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Competências específicas de geografia para o ensino fundamental.....	14
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA.....	12
3. DAS PROBLEMÁTICAS ELENCADAS.....	15
3.1. ESCALAS GEOGRÁFICAS.....	15
3.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	17
3.3. USO DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	19
3.4. DIFICULDADE COM A CARTOGRAFIA.....	22
4. CONCLUSÃO: GEOGRAFIA DA INFÂNCIA, UMA POSSÍVEL SOLUÇÃO.....	25
5. BIBLIOGRAFIA.....	27

1. INTRODUÇÃO

Os anos iniciais da escola referem-se à educação básica, isto é, compreende-se do 1º ao 5º ano. A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental I é marcada pela alfabetização geográfica, isto é, compreender os fatos e os fenômenos com um olhar geográfico e a introdução dos conceitos básicos da Geografia, como lugar, paisagem e território.

Entretanto, essa apreensão dos conteúdos iniciais da Geografia fica em segundo plano porque a preocupação maior está na alfabetização plenamente dita e na aprendizagem das operações matemáticas. Ocorre um grande enfoque dos anos iniciais nas disciplinas de Português e Matemática, e a própria formação continuada de professores contempla majoritariamente os docentes dessas duas áreas (Maia, 2021), além de que políticas curriculares transformam a Geografia em algo sólido com o uso não críticos de livros didáticos, apenas como objeto de leitura e cópia (Silva, Paula Tânia; Silva, Regina Laura; 2018, p. 258). Corroborando ainda mais para a secundarização geográfica, a abstração dos conceitos iniciais e muitas vezes a prática docente, sem uma adequada formação continuada, não possibilita relacionar o conteúdo com a cotidianidade dos alunos, apenas fornecem dados e informações que eles assimilam como distantes da sua realidade.

Diante deste contexto de problematização, surge a necessidade de ensinar o aluno a olhar geograficamente para os fenômenos, entender os espaços como espaços geográficos que possuem distribuição, localização e organização e compreender a Geografia como ferramenta de intervenção em seu meio. O aluno precisa ser apto a ler o mundo geograficamente, para depois criticamente conseguir ser um agente de transformação social.

É esperado nos anos iniciais que ao aprender a decifrar os códigos, o aluno consiga interpretar a própria realidade do mundo e entender a sua Geografia, como dito por Diamantino Pereira (2003, p. 12):

Alfabetizar Geograficamente é, pois, dar sentido a essa espacialidade dos fenômenos. Mas, como estamos nos referindo a um processo pedagogicamente de ensino-aprendizagem, é preciso que nos referenciamos construir, para podermos passo a passo, essa noção e esse instrumento de análise com o nosso aluno (Pereira, Diamantino; 2003, p. 12).

Essa noção citada pelo autor (2003) pode ser definida como a identificação de objetos concretos no espaço, que vai ser toda a base para a compreensão da Geografia nos anos iniciais da escola. Sendo assim, o ponto de partida da alfabetização geográfica é a identificação de objetos concreto no espaço e a reflexão sobre eles; porque os fenômenos ocorrem socialmente ou naturalmente e não há diferenciação entre áreas de conhecimento

sobre eles, apenas análises geográficas sobre, que cabe ao professor implementar esse olhar geográfico nos alunos dos anos iniciais acrescentando-os suas primeiras noções.

Além de introduzir as primeiras noções, também se encarrega ao professor refletir os conteúdos da Geografia, para que ao passar para aluno, seja significativo e socialmente relevante que permita a contextualização e a problematização das questões geográficas, neste sentido contribui Tânia Paula Silva e Regina Laura:

[...] O professor tem um papel extremamente importante, pois cabe a ele, por meio do ensino de Geografia, propiciar o conhecimento e facilitar o entendimento da realidade em que o aluno vive, facilitando-lhe o acesso ao saber já produzido e à compreensão do processo social cotidianamente vivido (Silva, Paula Tania; Silva, Regina Laura; 2018, p. 244).

Sem esquecer de conhecer o aluno e sua realidade para assim adequar sua escala local até a global, que engloba toda diversidade presente no território, por exemplo, ao tratar inicialmente de Cartografia:

A alfabetização cartográfica propiciará para o aluno a possibilidade e a capacidade de visualização da organização espacial, considerada imprescindível para educar as pessoas para a autonomia visando uma ação independente. Essa autonomia, por seu turno, é alcançada pelo pensamento próprio, pelas tomadas de decisões, pela criatividade e por vários outros elementos (Machado, José Dias; Dias, Passos Ferreira Fernanda; 2013, p. 154).

A partir disso, constata-se que a alfabetização Geográfica é uma etapa de suma importância para o aprendizado da Geografia e que pelas adversidades já retratadas neste trabalho, é um desafio para os professores conseguirem concretizá-la de maneira efetiva, proporcionando uma prática docente significativa, como corrobora José Roberto e Fernanda Passos (2013, p. 156): “É importante refletirmos acerca da responsabilidade de se formar o cidadão que consiga participar da reconstrução do espaço da sociedade, sem que se reproduzam as injustiças existentes”.

Portanto, este Trabalho de Conclusão de Curso mapeia as dificuldades da alfabetização geográfica nos anos iniciais da escola, o papel do professor nesse processo, além de refletir como o sistema educacional, organização das escolas, políticas curriculares e privilégio do ler, escrever e calcular influência para que a Geografia mas outras humanidades fiquem em segundo plano nos fundamentais escolares, e em como a Geografia da Infância mostra pra Geografia Escolar que o saber geográfico é produzido cotidianamente, sendo necessário o enfoque nos objetos concretos da realidade dos alunos como meio de alfabetização geográfica.

2. ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA

Esse capítulo dedica-se a explicar brevemente como está estruturado o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental para, posteriormente, as seções seguintes se aprofundarem nas dificuldades elencadas. Apresenta-se brevemente a estrutura baseada em documentos oficiais e elenca-se o que se espera da escolarização nesta etapa.

Os anos iniciais do ensino fundamental corresponde à etapa de escolarização do 1º (primeiro) ao 5º (quinto ano), englobando a faixa etária de crianças de 6 (seis) aos 10 (dez) anos, e sendo o momento o de alfabetização, e desenvolvimento de aspectos sociais, cognitivos e motores. É o primeiro contato com a escola que começa a desenvolver o aprendizado, para além do brincar. Começa a desenvolver noções de conteúdos e saberes, o que antes eram apenas estímulos para crescimento e desenvolvimento.

Nessa etapa, a Base Nacional Comum Curricular prevê:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, 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. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (BNCC, 2018, p. 58).

O mesmo documento também atribui que os alunos tenham as quatro áreas do conhecimento, sendo elas, linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, com seus respectivos componentes curriculares, língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa em linguagens, matemática como componente curricular da área do conhecimento matemática, ciências da natureza com ciências e história e geografia de componente curricular das ciências humanas, e cada componente curricular, possui sua unidade temática, que divide os principais tópicos a serem abordados. Ao se tratar da geografia no documento, possui cinco unidades temáticas: sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; território, redes e urbanização; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial e natureza, ambientes e qualidade de vida (BNCC, 2018).

Analisando o componente curricular de geografia, o mesmo, possui suas competências específicas, apresentadas na figura abaixo:

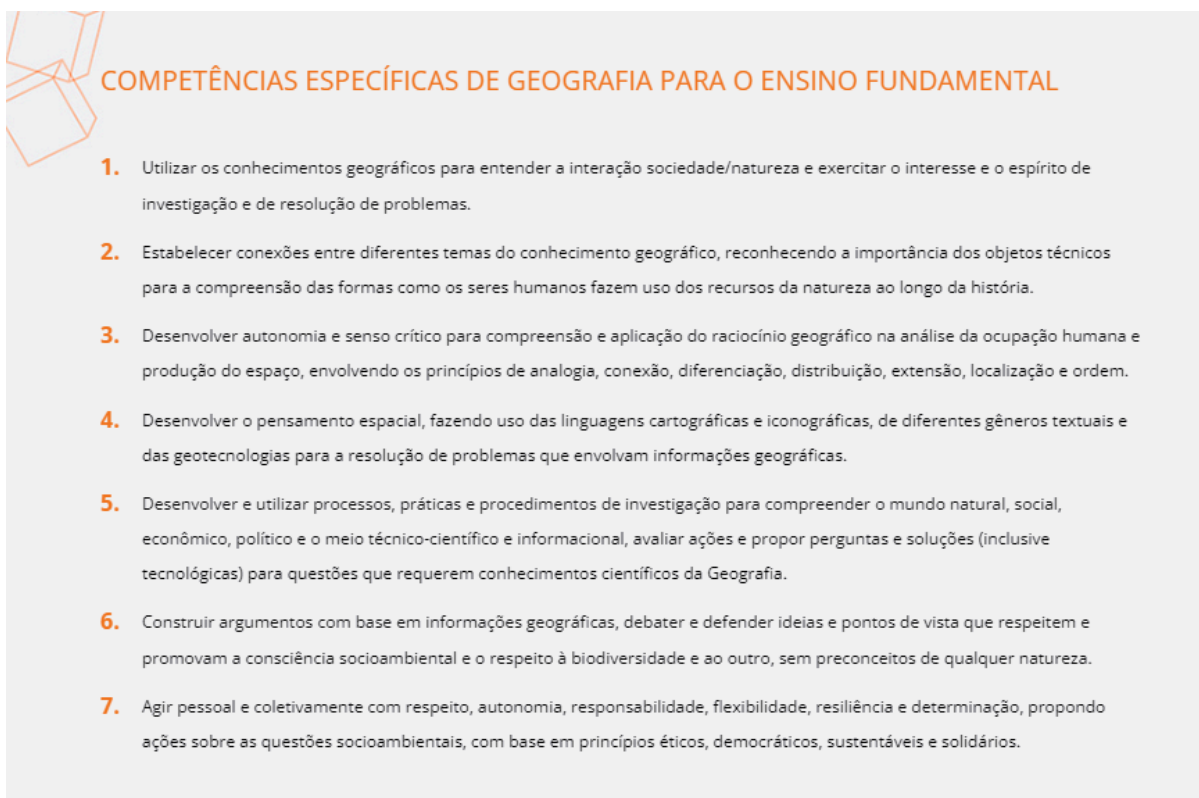


Figura 1: Competências específicas de geografia para o ensino fundamental. Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, P.?. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 16 de Outubro de 2023.

A partir das competências apresentadas, denota-se que a geografia prevista pela BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental é voltada para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e do desenvolvimento das primeiras noções:

Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localizam? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo (BNCC, 2018, p. 367).

Mesmo que tenha um documento oficial que vai auxiliar o processo de ensino aprendizagem, a geografia é uma área de conhecimento que tem experiência se dando de maneira ímpar nos anos iniciais do ensino fundamental, argumenta-se a necessidade de conteúdos específicos da Geografia serem trabalhados, Maia (2021) e discute se o professor polivalente, aquele que é responsável por ministrar todas as aulas de todas as disciplinas do primeiro ciclo do ensino fundamental consegue abranger a complexidade dos debates geográficos, Gatti e Nunes (2009), compreendem que “a ausência de conteúdos específicos das matérias que irá ministrar às crianças torna o professor das séries iniciais despreparado para o ensino – o professor ensina o que sabe!”(p.55).

A geografia nos anos iniciais é imprescindível para o aprendizado de leitura do mundo, é ela quem vai propiciar para o aluno o aprender a pensar no espaço, segundo Callai (2005, p. 232) “O importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam.”. Apesar de a Geografia ter mostrado sua importância na formação de alunos críticos e agentes de transformação na sociedade, a disciplina ainda é colocada em segundo plano durante os anos iniciais da escola, portanto emerge a necessidade deste Trabalho de Conclusão para concentrar os estudos sobre a alfabetização geográfica e apresentar propostas a fim de um ensino de Geografia mais significativo.

Importa-nos compreender como uma disciplina tão importante, presente em todos os ciclos da escola, e fixada nas grades curriculares desde os primeiros currículos escolares, pode ser vítima de secundarização no ensino, falta de formação continuada e apresentada para os alunos de uma maneira engessada que não permite reflexão sobre o cotidiano.

3. DAS PROBLEMÁTICAS ELENCADAS

O objetivo principal do presente trabalho é entender a dificuldade da alfabetização geográfica nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, a pesquisa tem como foco principal levantar as principais dificuldades encontradas para o ensino aprendizagem da Geografia na escola e o porquê elas ocorrem. Foram elencadas, a partir de diversos autores e uma vasta bibliografia, as seguintes dificuldades: escalas geográficas, formação continuada de professores, uso dos livros didáticos e dificuldades com a cartografia. Respectivamente, serão elucidadas nas sessões abaixo.

3.1. ESCALAS GEOGRÁFICAS

A escala geográfica pode ser considerada ao mesmo tempo como uma noção, um conceito e uma teoria (Santos; Castro, 2015) e está presente desde os primórdios debates da geografia. Segundo Marques e Galo (2009) “Não há leitura em um mapa sem determinação da escala, assim como não há análise de fenômenos sem que seja esclarecida a escala geográfica adotada” (p.48), sendo então, os conceitos de espaço, território, região, paisagem e lugar primordiais para os estudos geográficos.

Nesta perspectiva, o debate tem dado conta de que mudando a escala, mudamos também a ótica e o nível da informação. Ou seja, cada processo social deve ser analisado segundo sua própria escala e esta deve ser selecionada de maneira coerente ao objeto a ser estudado (Marques e Galo, 2009, p. 137).

Sem rebuscadas definições e linhas epistemológicas definidas, é trago que o espaço geográfico é o conceito mais abrangente, verifica interação entre o homem e o meio, promovendo alterações; paisagem relaciona-se à tudo que é perceptível aos sentidos humanos, realidade atual construída a partir dos acúmulos de tempos; território é tido como objeto de várias áreas do conhecimento, mas diz respeito às relações de poder determinados por uma fronteira; o conceito de região passa por muitas discussões na história da geografia, mas secciona-se espaços em características semelhantes; por fim, o lugar, se associa a cada indivíduo ou grupo, área onde as relações e as cotidianidades acontecem (Lisboa, 2020).

A escala geográfica é a escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida/concebida, é uma forma de dar-lhe uma figuração, uma representação, um ponto de vista que modifica a percepção da natureza deste espaço e, finalmente, um conjunto de representações coerentes e lógicas que substituem o espaço observado (Castro, 1996, p.21).

Além de estarem muito presentes no que diz respeito aos debates da geografia acadêmica, as escalas geográficas aparecem nos currículos e propostas de ensino de geografia nas escolas. A dificuldade do ensino de geografia nos anos iniciais voltadas para as escalas

geográficas é o entendimento dessas noções ou conceitos e aplicabilidade na realidade, visto que, muitas vezes, eles são abstratos até para os professores polivalentes.

O uso indiscriminado dos termos dentro das ciências, de modo geral, e particularmente da Geografia, pode conduzir ao empobrecimento do objeto de estudo e dos próprios conceitos. Então, é necessário conhecer o universo da discussão conceitual que circunda as categorias de análise que são utilizadas nas pesquisas geográficas. Portanto, é preciso investir epistemologicamente na Geografia (Lisboa, 2020, p. 24).

Os principais conceitos de espaço, território, região, paisagem e lugar são de exímia importância para o ensino de geografia, pois são estes que permitem a construção do pensamento geográfico e a compreensão da realidade, a problemática é que quando se passa para a escolarização, se tornam vazios, abstratos e que não permitem o aluno desenvolver sua criticidade.

Há muitas críticas na forma como essas noções são aplicadas na escola, segundo Lisboa (2020, p.33), “o estudo dos conceitos não deve, no entanto, ser realizado isoladamente e se esgotar em si mesmo, pois estes somente adquirem real significado quando associados às realidades humanas”, isso porque esse primeiro contato com esses conceitos permite a articulação, para futuramente, uma crítica leitura de mundo, desta forma, o impasse não é as escalas geográficas e sim como as mesmas são trabalhadas dentro de sala de aula.

Observa-se, predominantemente, no Ensino Fundamental do país, tanto nos livros didáticos como nas propostas e políticas curriculares, uma abordagem de escala geográfica que se baseia no método sintético de progressão do conteúdo. O que se propõe é o alargamento das escalas, em um processo de expansão do conhecimento, a partir dos conteúdos, na medida em que o aluno progride nos anos do Ensino Fundamental, que vai do local ao global, na busca por uma melhor compreensão do mundo (Mustafé, 2019, p. 52).

As categorias devem ser ensinadas de maneira integrada, que leve em consideração todo o espaço global e o sistema capitalista vigente (Mustafé, 2019) que não fiquem maçantes e sirvam para o aluno interpretar a sua realidade, o estudo geográfico deve ser alinhado entre a teoria e ela se rebater na vivência do estudante, para que ele consiga compreender e não memorizar.

Somente uma formação geográfica que responda a esses novos desafios para educação básica possibilitará uma formação crítica que possa decodificar as diversas ideologias, muitas vezes contraditórias e errôneas, que se encontram ocultas nas informações, de modo proposital, ou muitas vezes pelo erro do senso comum. O professor que não se adapta ao novo ritmo pode acabar se encontrando em uma luta desigual pela atenção e o interesse de seus alunos (Mustafé, 2019, p. 52).

Há a necessidade de fazer da geografia uma disciplina interessante, que tenha a ver com a realidade, e não com dados e informações que pareçam distantes Silva, Silva (2018), é uma ciência humana que permite o aluno utilizar seus conhecimentos como ferramentas de alteração da realidade, Mustafé pontua: “Principalmente pelo fato de que o direito à cidadania

na educação envolve uma educação que proporcione para o aluno desenvolver uma compreensão integrada do mundo e de suas dinâmicas sociais” (Mustafé, 2019, p.53) então os conceitos precisam estar integrados com as vivências e escalas locais do aluno, e não apenas decorar a definição e um exemplo longínquo.

Essa abstração dos conceitos primordiais e iniciais da geografia faz com que a disciplina se torne massante para os alunos e é elencada como uma principal dificuldade para o ensino da mesma da geografia nos anos iniciais.

Não apenas encontros ocasionais entre o mundo do professor e o mundo do discente. O professor precisa “enxergar”, de fato, o estudante, para que a Geografia, como disciplina, tenha algum significado real para o mundo do estudante. Mundo que, por sinal, já é geográfico. Deve-se alcançar, sobretudo, o interesse do estudante, proporcionando-lhe não meramente um desenvolvimento mnemônico, mas, também, um desenvolvimento nos campos da ética, da consciência e da cidadania (Mustafé, 2019, p. 56).

3.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A aquisição de saberes e o aperfeiçoamento profissional, faz parte da trajetória de todas áreas especialistas, sendo extremamente necessário aos professores, mesmo após formados, continuar sua trajetória de melhorias, a partir da formação continuada, seja para a obtenção de novos conhecimentos, como para resgate de conhecimentos longínquos ou conceitualização melhor de alguma área específica. A formação continuada é a principal proposta para suprir as defasagens do ensino de geografia nos anos iniciais da escola, tendo como objetivo atualizar as bases teórico metodológicas e adquirir as devidas condições para a produção, junto aos alunos, do conhecimento sistematizado (Perussi e Sena, 2012).

É previsto na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional(LDB), especificamente no art.42, parágrafo 1 que a formação continuada e a capacitação de professores devem ser fornecidas pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios dos professores, demonstrando sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Na mesma lei, também é dito:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ,Artigo 62, p. 42, 2017).

Mesmo com as especificidades das leis voltadas para a formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental e denotando sua importância, é apontado a falta de formação continuada oferecida como um dos maiores obstáculos para a concretização plena do ensino e que não contempla toda diversidade do território Maia (2021), e Castellar (2017) também

pontua que a formação continuada como esta estruturada não contempla todas as adversidades do processo educativo, principalmente no que diz respeito aos estudos da geografia, se mantendo desatualizada, baseando-se na geografia tradicional e descritiva.

O ensino de geografia é primordial para os anos iniciais do ensino fundamental, porém, é ensino pelo denominado professor polivalente, aquele que se formou em pedagogia e/ou magistério que obteve contato com a geografia, durante um curto período de tempo de sua formação, não sendo efetivo, muitas vezes, para os questionamentos que surgem na sala de aula. O professor possui papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas no que diz respeito aos dos anos iniciais, não tiveram o conhecimento sistematizado sobre a geografia durante sua graduação, por isso a necessidade de formação continuada, pois da práxis docente está diretamente relacionada ao papel da formação inicial e, também, da formação continuada de professores Moraes e Lastória, (2022).

Assim, a formação continuada ganha destaque nas recentes pesquisas da área educacional e “quebra” a visão de formação tecnicista que já vinha sendo desconstruída desde meados das décadas de 1980 e 1990. E é, em oposição a essa formação tecnicista, que Veiga (2002) defende uma formação docente que contemple a discussão política acerca das condições de trabalho, de salário, de carreira e de organização da categoria. O professor, nessa perspectiva, é entendido como agente social privilegiado na luta por uma Educação crítica e de qualidade (Moraes e Lastória, 2022, p. 10).

O professor, então, para melhorar sua prática e adquirir conhecimentos necessários para conseguir manejar todas as dinâmicas e complexidades, é um profissional sempre em formação, demonstrando a necessidade da formação continuada em geografia, para abranger as defasagens apresentadas pelo ensino da mesma. Sendo assim,

Assim, as formações se transformam em importantes espaços de socialização das experiências pedagógicas e dos saberes docentes construídos por cada professor em suas distintas realidades a partir da vivência cotidiana de cada um em suas respectivas realidades em sala de aula. São espaços de abundantes processos de problematização das práticas docentes, possibilitando a contextualização dos processos de formação dos professores com as necessidades político-pedagógicas vivenciadas em sala de aula (Pacheco, Clecia, 2015, p.76).

Emerge assim a necessidade de articular a formação inicial e continuada para auxiliar a práxis docente e tentar minimizar as lacunas existentes no processo de formação dos alunos Batista, Davi, Feltrin (2019), fazendo com que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar e as necessidades docentes vividas, seja alvo de articulação de teoria e prática para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e responda as inquietações que surgem na sala de aula. E ao adentrar no campo da geografia, os autores citados também destacam a importância de:

Profissionais comprometidos com o entendimento das categorias de análise dessa ciência (espaço geográfico, paisagem, lugar, região e território) e de sua transposição didática crítica. O professor de Geografia não pode e não deve se abster das

discussões sobre a relação sociedade e natureza e do aprofundamento das temáticas (Batista, Davi, Feltrin, 2019, p. 12).

É necessário que o professor que ministra geografia tenha acesso a uma formação docente reflexiva, multicultural e articulada com a realidade, para assim, superar a defasagem do ensino da mesma.

3.3. USO DOS LIVROS DIDÁTICOS

É debatido a presença dos livros didáticos dentro da sala de aula, para auxiliar o trabalho do professor, segundo Copatti (2017) ele tem ganhado destaque em diversas pesquisas em educação visto que tem sido o material mais utilizado na rede pública de ensino do país.

O livro didático, manual ou compêndio escolar, é um objeto de estudo complexo que reúne vários elementos para a sua análise. Constitui-se em uma obra pedagógica que reflete os conhecimentos científicos e características culturais de uma dada sociedade em determinado período histórico e espaço geográfico. Além disso, acompanha os processos técnicos e mercadológicos da produção editorial, sendo uma das vertentes curriculares no ambiente escolar (Vitiello; Cacete, 2021, p. 6).

Ainda que pensado para facilitar a docência e tentar de maneira democrática nivelar o conhecimento, o uso dos livros didáticos e a forma engessada o qual é utilizado, demonstra uma dificuldade do ensino libertador de Geografia nos anos iniciais da escola. Para que o material didático seja utilizado de maneira a corroborar com o aprendizado, Choppin (2004) aponta as quatro funções essenciais que os livros didáticos: a referencial, ou curricular, na qual se observa uma tradução fiel do programa de ensino e um suporte privilegiado dos conteúdos educativos; instrumental, pois coloca em prática métodos de aprendizagem, na maioria das vezes com exercícios e atividades; ideológica e cultural, pois é um importante vetor de disseminação da língua, mas também dos valores das classes dirigentes; e documental, pois compõem um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, que podem contribuir com o desenvolvimento do espírito crítico do aluno.

O livro didático desempenha um papel importante no auxílio do trabalho de professores, e é um excelente instrumento para complementar conhecimentos, encontrar textos, atividades interdisciplinares, sugestões de leituras complementares, entre outros recursos que poderão facilitar o trabalho docente. Vitiello; Cacete, (2021).

Cada atividade, com seus recursos próprios, possui objetivos específicos. É orientada para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades que modificam positivamente a conduta do aluno frente à realidade. Entre os instrumentos auxiliares que propiciam tais atividades, está o livro didático, se bem pensado pelo professor, quando de sua adoção. No entanto, não pode ser convertido em um manual didático (Castrogiovanni; Goulart, 1988, p. 17).

O livro didático deve servir como um apoio ao professor, como um complemento e não como um manual ou regra a ser seguido. O professor tem que estar apto a interpretá-lo e aplicá-lo a sua sala de aula e a condição dos seus anos, segundo Copatti (2021) apenas reproduzir textos que não condizem com a realidade dos alunos, isto porque, a cópia ou a transcrição de trechos do livro ou em atividades pode simplesmente servir apenas como preenchimento do tempo da aula, sem relação com a realidade, com o mundo atual, suas dinâmicas, interações e transformações constantes não colabora com a aprendizagem, apenas os desestimulam e transformam em seres não pensantes, apenas reprodutores do que já está posto. A mesma autora explica então a necessidade de adequar o uso do livro, ao planejamento da aula, sendo função do professor, o conhecer e o explorar para melhor aplicabilidade.

Dentre estas e tantas outras possibilidades de uso do livro didático defende-se a dedicação, por parte dos professores, de um tempo para a avaliação deste material, para a leitura de suas propostas, aliando a isso o uso de outros recursos que complementam o seu planejamento. Para tanto, precisa considerar as necessidades da turma, de sua faixa etária, a realidade local, ou seja, estabelecer propostas coerentes ao ensino da geografia que se pretende desenvolver (Copatti, 2017, p. 90).

Visando o melhor aproveitamento do material, o professor precisa estar alinhado com o mesmo e ele ser significativo para a prática de sala de aula, uma das principais dificuldades de se trabalhar com os livros didáticos de maneira propícia é a forma na qual o professor adquire o material, isso porque deveria ser repassado um guia com a explicação de todos os livros didáticos disponíveis e o professor escolher aquele que seja mais coerente com sua práxis, o que por muitas vezes não ocorrem, sendo o Estado ou a gestão da escola fazendo essa escolha e o professor precisando se adaptar a um material não condizente, Copatti (2017) pontua:

A escolha do livro didático pelo professor é uma etapa essencial, que dá continuidade a todo o processo de produção e avaliação dos materiais didáticos. Estas etapas, se bem realizadas, permitem adentrar à escola um recurso que potencializa a aprendizagem, que instiga professores e alunos a tê-lo como importante ferramenta, não única, nem inquestionável, mas como um suporte que pode ser manuseado, lido, observado pelo aluno em seu cotidiano, para além da sala de aula. Por isso a importância de uma escolha bem feita (Copatti, 2017, p. 3).

Corroborando com Copatti (2017), Azambuja (2014) também afirma a importância dos professores terem acesso a todos os livros didáticos para escolherem o mais coerente e que irão se adequar mais ao seu modelo de ensino e como essa não informação pode prejudicar a escolha, e consequentemente o ensino.

Nos livros didáticos ou nos livros do professor, adendo que acompanha os exemplares encaminhados às escolas e aos professores pelas editoras, não é explicitada ou assumida uma corrente específica de pensamento geográfico. Neste sentido, está em conformidade com as definições do texto de orientação curricular, referência para o ensino médio, no qual há relativa abertura para diferentes

posicionamentos científicos. É possível, no entanto, identificar tendências mais acentuadas de uma ou de outra concepção teórica e metodológica (Azambuja, 2021, p. 29).

Para além das críticas do uso não crítico do livro didático, o mesmo também passa pelo debate sobre sua relevância cultural, visto que ele é entendido muitas vezes como mercadoria, atendendo vigências do sistema e políticas, tendo uma maior preocupação com sua venda e distribuição do que com a formação dos alunos, percebe-se uma resistência na adequação de determinados temas nos materiais didáticos e atualizações do mesmo evidenciando o caráter mercadológico do livro didático, considerado, além de um objeto político e cultural, uma mercadoria Copatti, (2017). O livro é visto, como um instrumento de perpetuação de ideias servindo para uma lógica neoliberal na educação.

O livro didático se constitui como uma mercadoria e muitas vezes objeto de críticas, sobretudo considerando a centralidade desse tipo de texto na consecução o currículo, o que pode perpetuar a clássica dependência do professor, reservando-lhe um papel de mero manipulador e reproduzidor de manuais (Vitiello; Cacete, 2021, p. 17).

O livro didático então, possui seu caráter mercadoria e de agente ideológico, sendo alvo de críticas de sua não eficiência dentro da sala de aula, necessitando sempre conter informações, conceitos e atividades corretas e atualizadas, e, também, estar adequado às transformações sociais, Copatti (2017). Também expressa que o aumento do uso do livro didático relaciona-se à expansão capitalista, exigindo preparo de “recursos humanos através de treinamento técnico, militar e industrial” (SCHÄFFER, 2001, p. 134).

Ao se tratar do ensino de geografia nos anos iniciais, os livros didáticos se fazem presentes nessa etapa, e é apontado como uma das dificuldades do ensino da disciplina, quando mal utilizado. Além das problemáticas do livro didático, expostas acima, Copatti (2017) reitera “Na formação inicial dos professores de geografia por vezes não ocorre o contato com o livro didático, o que dificulta, no momento da inserção em sala de aula, em saber o que usar do livro, em que momentos utilizá-lo e como inserir este material no seu planejamento” (Copatti, 2017, p. 85), e o livro acaba sendo um desestimulante das aulas de geografia, pretendo a práxis apenas na leitura e resolução de exercícios, não condizente com a proposta metodológica da geografia, de ensinar o aluno a refletir sobre seu espaço e adquirir ferramentas para alterá-lo, nesse sentido a mesma autora comenta:

Leitura e interpretação são essenciais em geografia, porém, mais do que isso: é preciso relacionar, analisar, estabelecer relações, diferenciações, compreender pela leitura do espaço, em diferentes escalas, o que significa cada tema, cada conceito, cada movimento que se realiza na constante interação que realizamos em sociedade. Por vezes essas atividades parecem complexas frente à linguagem mais elaborada de alguns livros didáticos, o que torna necessário, mais uma vez, a atuação do professor para mediar, com uso de outras linguagens ou diferentes recursos, a aprendizagem. Leituras de jornais, revistas, textos literários, músicas, poemas, desenhos, charges, são algumas das possibilidades de “movimentar” a aula. Estas podem servir para

comparar, complementar ou até mesmo contestar determinada informação disponibilizada no livro didático (Copatti, 2017, p. 89).

Ou seja, não há como o ensino de geografia ser pleno, se a aula for uma cópia do livro didático e não ir para além da sala de aula, a disciplina exige propostas de observação e análise, estudos do meio para que se estimule a percepção espacial e a criticidade. O livro didático deve servir como um suporte ao ensino e não como uma cartilha ser seguida pelo professor e se mantém presente em sala de aula mesmo com inúmeros outros materiais e recursos disponíveis aos professores e precisa ser compreendidos, para além do que ele apresenta, como um complemento na formação que se estabelece vínculos cotidianos Copatti (2017), essa combinação de boa práxis pedagógica com o livro didático como complemento, pode garantir melhor ensino aprendizagem da geografia nos anos iniciais.

3.4. DIFICULDADE COM A CARTOGRAFIA

As representações cartográficas servem, antes de tudo, para o entendimento do espaço geográfico, sendo assim, a cartografia muito presente no ensino de geografia, e primordial para o entendimento de mundo nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Geografia aparece, aparentemente, separada da Cartografia e o conteúdo cartográfico vai ficando cada vez mais ausente, sendo observada uma queda no uso dos mapas no ensino da Geografia, mesmo que a sua necessidade seja admitida. Com a Geografia Crítica, retoma-se a discussão sobre a importância do ensino pelos mapas, sendo ele visto como essencial para a condução do ensino geográfico (Francischett, 2002, p.4).

A cartografia tem sua importância, não apenas para que os alunos consigam ler mapas, mas também contribui para o entendimento do espaço e suas relações, e para o estabelecimento de articulações entre conteúdo e forma, utilizando da linguagem cartográfica para construir conhecimentos Francischett, (2002) sendo imprescindível seu entendimento pleno, nos anos iniciais. Junta e Lastoria (2014) defendem que a cartografia no ensino fundamental também pode ser utilizada como formação crítica, conscientização cultural e auxilia o sujeito no processo de se entender como agente produtor do espaço.

Dada a importância da cartografia para o ensino de geografia e para a formação do aluno, a prática deve ser prioritária no ensino escolar desde os anos iniciais e o professor, como mediador dos saberes no processo de ensino aprendizagem, deve dominar a linguagem cartográfica para possibilitar, junto ao aluno, a aprendizagem. Mas, segundo Castellar (2017), o letramento cartográfico nos anos iniciais, ainda apresentam desafios, diferentes saberes e fazeres pedagógicos, além do entendimento da forma como ocorre a apropriação do

conhecimento pela criança. A mesma autora aponta que a dificuldade do ensino está no processo de formação de professores, seja o inicial ou o continuado.

Essa afirmação corrobora com a necessidade do professor obter uma formação que lhe permita autonomia e reflexão para, a partir de propostas curriculares, definir o que será dado e como ocorrerá o processo de aprendizagem do aluno. Isso porque os conteúdos escolhidos é que determinarão os núcleos conceituais e os procedimentos. O conhecimento disciplinar deve ser dinâmico para poder gerar novos conhecimentos (Castellar, 2017, p. 6).

Explicando assim, a dificuldade dos professores polivalentes de explicar a cartografia nos anos iniciais, isso porque em sua formação tal tema não era abordado com aprofundamento e não permitia pensar práticas pedagógicas que facilitam o aprendizado.

Entendemos que o professor deveria ter, em sua formação inicial, um grau de discussão teórica que lhe permitisse avaliar as formas como ocorre a apropriação dos conceitos e a aprendizagem do aluno. Caso contrário, a formação inicial já começa debilitada, pois, caso o professor não tenha clareza sobre a dimensão dos seus saberes, em uma concepção em que a construção de conceitos e a aprendizagem significativa sejam determinantes, como fazê-lo romper com a prática tradicional? E como compreenderão os conceitos específicos e, no nosso caso, como farão as mudanças no ensino de Geografia se não possuem a dimensão das categorias e conceitos geográficos/cartográficos? (Castellar, 2017, p. 6).

Existe um imenso abismo entre a formação do professor polivalente e os debates compreendidos pela Geografia, tornando assim, as noções de cartografia complexas ao entendimento do professor, dificultando o ensino aos alunos, resultando para a má compreensão da construção dos conhecimentos geográficos, os alunos da Pedagogia e da Licenciatura ao se formarem irão ensinar numa perspectiva que os leve a construir, junto com o aluno, o conhecimento, mesmo que ele próprio deveria estar, também, no processo de construção de alguns conceitos e conteúdos Castellar (2017), principalmente no que diz respeito ao currículo da geografia. É dado que a falta de noções cartográficas durante sua formação, não permite que o professor ensine esse tema de maneira plena, defasando assim, o ensino de geografia nos anos iniciais.

É esperado nessa etapa do ensino fundamental, que o professor propicie aos alunos as noções e conceitos de cartografia, como localização, orientação, legenda, proporção/escala, representação gráfica e cartográfica, visão vertical e oblíqua, imagem tridimensional e bidimensional, são a formação desses conceitos que permitem o letramento cartográfico e precede o ensino de cartografia, e nota-se que “ muitas vezes, que o professor não possui esses conceitos estruturados, não conseguindo algumas vezes saber como desenvolvê-los e, muito embora esteja trabalhando com os conteúdos específicos, não sabe utilizá-los de forma mais significativa.” (Castellar, 2017, p.10.).

A formação do professor é identificada como uma dificuldade a ser superada para o letramento cartográfico, a fim de aprimorar o ensino de geografia nos anos iniciais, nota-se o

consenso entre as pesquisas da área de Cartografia Escolar que ensinar o mapa para as crianças e compreender o seu processo de ensino e aprendizagem são desafios permanentes para os professores do Ensino Fundamental Moraes e Lastória (2022).

O ensino de geografia só se torna pleno quando os alunos conseguem, para além da teoria, se entender como sujeitos na prática de sua realidade, sendo assim, muito necessário o aprendizado de noções cartográficas e suas linguagens, refletindo que há uma defasagem a ser cumprida na formação continuada dos professores polivalentes para que no trabalho com os conceitos cartográficos deve ser mais sistematizada, pois as categorias do espaço geográficos como território, paisagem, lugar e região já fazem parte do currículo e devem ser aprendidas, a partir do letramento cartográfico nos anos iniciais possibilita ao educando articular uma melhor compreensão do próprio espaço. Moraes e Lastória (2022). Os professores devem continuar sua formação, e adquirir conceitos cartográficos durante sua trajetória, visto que a licenciatura deve ser uma caminhada permanente de adquirir saberes.

4. CONCLUSÃO: GEOGRAFIA DA INFÂNCIA, UMA POSSÍVEL SOLUÇÃO

E se, no exercício de pensar e procurar caminhos da geografia para as crianças, fosse encontrada a chave para desvendar as possibilidades de construção de uma geografia escolar mais consequente? Seria uma reflexão interessante. Como fazer, então, para superar um ensino tradicional, e um professor igualmente tradicional, trabalhando com conteúdos alheios ao mundo da vida? Como trabalhar com a realidade sem seguir de forma linear as escalas, mas superpondo-as, interligando-as, para conseguir dar conta da complexidade do mundo? Como olhar o local com os olhos do mundo, como ver o lugar do/no mundo? (Callai, Copetti Helena, 2005, p. 232).

A partir das dificuldades elencadas para o ensino de geografia nos anos iniciais, evidencia-se a necessidade de pensar novas propostas teórico metodológicas para se pensar o ensino dessa disciplina para as crianças. O presente trabalho propõe-se utilizar das teses da Geografia da infância, a fim de superar esses desafios, isso porque esta área do conhecimento entende as crianças como seres sociais, históricos e geográficos, sendo sujeitos ativos, capazes de entender e alterar a realidade e os espaços que interagem, e a valorização desse protagonismo e do entendimento da criança e da infância para além de um ser subordinado, pode ajudar nas lacunas deixadas pela geografia escolar.

Segundo Lopes (2013), às contribuições do campo da geografia da infância são bem recentes, mas se apresentam como um importante referencial para a geografia, isso porque propõe uma nova visão da infância e das relações criança - espaço, e permite, como este trabalho viabilizar medidas que melhorem a aprendizagem dentro da sala de aula. O mesmo autor também pontua sobre dois pontos importantes de como a geografia da infância enxerga as crianças:

O primeiro defende as crianças como sujeitos sociais ativos e que também produzem espaços, como sujeitos de geografias, o que nos impossibilita pensar as dinâmicas das crianças fora de suas espacialidades. O segundo vê no espaço geográfico, um vetor fundamental para a compreensão das crianças, constituintes e constituídas pelos espaços do mundo. À Geografia da Infância atribui-se “ler” a infância através do espaço geográfico e de suas expressões, tais como a paisagem, o território, os lugares, as redes, entre outros. É também o reconhecimento de que as crianças apresentam seus protagonismos geográficos, na interface dos mundos infantis e mundos adultos (Lopes, 2013, p.105).

A escola para além de suas clássicas funções sociais e educativas, também indicam a escola como espaço privilegiado de encontro para as crianças, ou seja, emerge a necessidade de pensar em como construir esse ambiente com elas, e não para elas. A geografia nos anos iniciais precisa romper com a ideia posta de seguir como um receituário os currículos, o livro didático e que o professor é o único detentor de conhecimento que precisa passá-los de maneira vertical para os alunos, isso porque as crianças nos mostraram que, em suas geografias da infância, o saber geográfico cotidiano é produzido de muitas maneiras. Costa (2020).

O saber geográfico não pode vir pronto e engessado para as crianças, isso porque o aprendizado delas é complexo e amplo, é necessário entender e voltar a práxis em como ela aprende e que significados dá ao espaço, como desenvolve essa noção, a partir da sua vivência e do desenvolvimento do seu pensamento Callai (2005), pois as crianças apresentam uma espacialidade própria que não se constitui de forma linear e por etapas, mas de forma processual e revolucionária Costa (2020). É necessário então que a escola incorpore esses domínios da geografia da infância dentro do seu processo de ensino e aprendizagem, já explícito por Costa:

O que podemos perceber nesse processo é uma dimensão dialógica entre a Geografia Escolar e Geografia da Infância. Trata-se de um movimento em que as crianças vivenciam suas Geografia da Infância e levam-nas ao encontro da Geografia Escolar, ao mesmo tempo em que as práticas escolares lhes possibilitam revisitar suas Geografia da Infância (Costa, 2020, p. 299).

Com a colaboração das crianças, defendemos uma Geografia Escolar com crianças como um campo de saberes autônomo, produzido no cotidiano da escola, na interface entre a dimensão formativa dos lugares pelos sujeitos, as orientações oficiais, as bases teóricas acadêmicas, além de outras instâncias, como as diferentes mídias, os livros didáticos, a literatura, as artes, a brincadeira, entre outras (Costa, 2020, p. 304).

Há inúmeras possibilidades de se trabalhar a geografia nos anos iniciais apoiadas na valorização da criança como indivíduo, resalta-se os mapas mentais, os trabalhos de meio, música, literatura infantil, desenhos, experiência sensorial, necessita de uma escuta sensível para que pensar uma geografia escolar feita com crianças e não para elas, “o modo como consideramos as crianças e suas infâncias indica também o que pensamos sobre como a Geografia Escolar está relacionada com elas” (Costa, 2016, p.45), por exemplo, os mapas mentais também são a forma que as crianças representam o mundo a partir do seu psicológico (Carvalho, Maia, 2019).

A fim de finalizar, este trabalho de conclusão visa contribuir para identificar as principais defasagens presentes na bibliografia ao se tratar da geografia nos anos iniciais, e apontar conceitos importantes da geografia da infância para pensar melhor a forma de ensinar e a relação com as crianças dentro da sala de aula. Este trabalho não tinha a finalidade de se desdobrar em todas as barreiras presentes na educação, e nem abordar todos os desafios do ensino de geografia, porém auxilia na reflexão dos mesmos e possibilita pensar novos caminhos para o ensino, respeitando e valorizando crianças como indivíduos.

Assim, tencionamos aprofundar nos estudos na área da Geografia da infância, respeitando existências no espaço, diversidades, subjetividades além de seus protagonismos e suas vozes, tornando a Geografia cada vez mais inclusiva e decolonial (Carvalho; Maia, 2019, p.89).

5. BIBLIOGRAFIA

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. **O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA DO BRASIL**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul./dez., 2014.

Batista, N. L.; David, C; Feltrin, T. **Formação de professores de geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar**. Geog Ens Pesq Santa Maria, v.23, e13, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CALLAI Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66**, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CARVALHO, A. L. S.; MAIA, D. C. Geografia da Infância e sua importância na ação educativa. **Boletim Campineiro de Geografia**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 79–91, 2019. DOI: 10.54446/bcg.v9i1.420. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2743>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CASTRO, I. E. Das dificuldades de pensar a escala numa perspectiva geográfica dos fenômenos. Trabalho apresentado no Colóquio “O discurso geográfico na aurora do século XXI. Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFSC. Florianópolis: 1996.

CASTROGIOVANNI Antonio Carlos, Lígia Beatriz GOULART. **Boletim Gaúcho de Geografia, Associação Brasileira de Geógrafos**, seção Porto Alegre, Porto Alegre,p. 17-20,1988.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3**, p. 549-566, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

COPATI, Carina . Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula. **Élisée, Rev. Geo. UEG – Porangatu, v.6, n.2**, p.74-93, jul./dez. 2017.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo Costa. Geografia Escolar: Crianças e Infâncias no Primeiro Ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG). Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência para obtenção do título de doutor em Geografia Humana. São Paulo, 2016.

COSTA, Figueiredo Muniz Bruno. Por Uma Geografia Escolar Com As Crianças. **RevistAleph, UFF, ISSN 1807-6211**, Dezembro. 2020, No 35.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. <https://doi.org/10.1590/>

Francischett, Nesi Mafalda. A cartografia no ensino-aprendizagem da geografia. v. 7 n. 01 (2002): **Revista Mato-Grossense de Geografia**, 2002.

LISBOA, Sarah Severina. A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS DA GEOGRAFIA PARA A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS ESCOLARES . **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 23–35, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9746>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LOPES Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

Machado, Roberto José; Dias, Passos Ferreira Fernanda: Alfabetização geográfica no ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: Importância e desafios. **ACTA Geográfica, Boa Vista, v.7, n. 14**, jan/abril, de 2013. ppp 153-173.

MAIA, Corrêa Diego; **Por uma geografia mais colorida**: Formação Docente e práticas educativas nos anos iniciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MARQUES, A. J.; GALO, M. DE L. B. T. ESCALA GEOGRÁFICA E ESCALA CARTOGRÁFICA: DISTINÇÃO NECESSÁRIA. **Boletim de Geografia**, p. 47-55, 6 out. 2009.

MORAIS, C. C. de; LASTÓRIA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. O letramento cartográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 36–50, 2017.

MUSTAFÉ, Nascimento Diego. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS): A ESCALA GEOGRÁFICA E O CONCEITO DE LUGAR COM VISTAS À FORMAÇÃO CIDADÃ DO ALUNO. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre. GOI NIA/GO, 2019.

PACHECO, R.G.S Clecia, - Professor de Geografia e Formação Continuada: Dicotomia entre Teoria/ Prática. **REVASF**, Petrolina, PE, vol. 5, n. 7, p. 73-83, 2015.

PEREIRA , Diamantino; Paisagens, Espaços e Lugares: A Geografia nos ensinos básicos. **Boletim Paulista Geografia**, SÃO PAULO, n. 79, p. 9-21, 2003.

PERUSI, M. C., & Sena, C. C. R. G Educação em solos, educação ambiental inclusiva e formação continuada de professores: múltiplos aspectos do saber geográfico. **ENTRE-LUGAR**, 3(6), 153–164. Entre-Lugar Dourados, MS, ano 3, n.6, 2012.
S1517-97022004000300012

SANTOS MELAZZO, E.; CASTRO, C. A. A ESCALA GEOGRÁFICA: NOÇÃO, CONCEITO OU TEORIA?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 29, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/244>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. [et. al.]. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 3. ed. Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Porto Alegre, 2001.

SILVA, Paula Tânia; SILVA , Regina Laura;; O ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a formação e práticas metodológicas. (**Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas**, v. 8, n. 15, p. 242-265, jan./jun., 2018)

VITIELLO, Márcio Abondanza; CACETE, Núria Hanglei . Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260013, p.1-21, 2021.