Por uma Geografia mais colorida: formação docente e práticas educativas nos anos iniciais

Diego Corrêa Maia

Livre Docência apresentada ao Departamento de Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro (SP), como parte dos requisitos para obtenção do título de Livre-docente, junto ao Departamento de Geografia, área de Ensino de Geografia e Formação Docente.

RIO CLARO

2019

Dedico esta pesquisa as mulheres da minha vida

Ana Cláudia, Malu e Alice

Agradecimentos

Esta pesquisa não seria possível sem o auxílio dos alunos da Geografia André e José, meus sinceros agradecimentos;

Agradeço as professoras “nossas protagonistas” que fizeram parte do curso de Formação;

Agradeço a Paulo Freire pelas suas inspirações e nunca nos deixar desistir.

“Ninguém pode improvisar-se professor”

(Aroldo de Azevedo, 1946, p.235)

Resumo

Esta pesquisa objetivou fortalecer o ensino de Geografia nos anos iniciais, através da proposição de um Curso de Formação docente, para professores pedagogos da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP). Através da pesquisa etnográfica e dos postulados da Teoria Histórico-cultural, propusemos uma formação docente que contemplasse temas da Geografia, com destaque para o conceito de lugar. Com a utilização de vários dispositivos didáticos, tais como mapas mentais, imagens de satélite, história em quadrinhos, planetários de madeira e mapas vivenciais, entre outros, desenvolvemos e discutimos práticas pedagógicas que viabilizassem o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados do curso de formação foram concretizados pela troca de experiências de atividades didáticas que já haviam sido aplicadas nas escolas, ou se iniciaram na formação. A valorização docente e o reconhecimento da importância do ensino de Geografia nos anos iniciais, foram os destaques da formação docente.

Palavras-chave: formação docente, Geografia nos anos iniciais, pesquisa etnográfica, vivência

Abstract

This research aimed to strengthen the teaching of geography in the early years of school, by proposing a teaching refresher course, for educator teachers of the public education system managed by the municipal government of Rio Claro city (State of São Paulo). Through the ethnographic research and the postulates of the Historical-Cultural Theory, was proposed by the researches of the presente study a teaching refresher course that covered themes of geography, highlighting the concept of place. Through the use of various didactic devices such asmental maps, satellite images, comic books, wood planetariums, experiential maps, among others; were developed and discussed pedagogical practices that made teaching and learning process possible. The results of the teaching refresher course were accomplished by the exchange of experiences among the teachers who took the course. The teacher appreciation and the recognition of the importance of geography teaching in the early years, were the highlights of the teaching refresher course.

Keywords: teaching refresher course, Geography in the early years, ethnographic research, experience.

Lista das figuras

Figura 1. Dinâmica da formação docente..... 18
Figura 2. Total de professores por faixa etária e sexo dos docentes Cursistas..... 39
Figura 3. Origem da Instituição de realização do curso de graduação em Pedagogia..... 40
Figura 4. Segunda graduação dos professores pedagogos..... 41
Figura 5. Jornada de trabalho dos professores cursistas..... 43
Figura 6. Tempo de serviço docente..... 44
Figura 7. Alfabetização cartográfica e suas principais noções..... 53
Figura 8. Fachada da Estação Ferroviária de Rio Claro (SP), na década de 80 (século XX)..... 54
Figura 9. Estação ferroviária "vista de cima"..... 55
Figura 10. Mapa mental da Estação Ferroviária (1)..... 55
Figura 11. Mapa mental da Estação Ferroviária (2)..... 56
Figura 12. Imagem aérea da região da praça da Liberdade..... 58
Figura 13. Mapa mental da praça matriz (1)..... 59
Figura 14. Mapa Mental da praça da matriz (2)..... 59
Figura 15. Vista aérea da região do Lago Azul..... 60
Figura 16. Mapa mental do Lago Azul (1)..... 61
Figura 17. Mapa mental do Lago Azul (2)..... 61
Figura 18. Imagem de satélite do Google Earth da região da avenida da Saudade..... 64
Figura 19. Croqui da região da avenida da Saudade realizado pela Docente..... 65
Figura 20. Tabuleiro do jogo "Mate a charada"..... 66
Figura 21. Construção da bússola..... 67
Figura 22. Planetário de madeira e a simulação do verão austral... 71
Figura 23. Diferença entre o tamanho do Sol e da Terra..... 71
Figura 24. As estações do ano conforme o movimento de Translação..... 72
Figura 25. Confecção do relógio de Sol..... 73
Figura 26. Capa da história em quadrinhos "Malu e o galinho do tempo"..... 74
Figura 27. Narrativa da formação sobre a diferença entre tempo e clima..... 76
Figura 28. Apreensão correta do termo tempo atmosférico..... 76
Figura 29. Descrição correta da tipologia climática da região Sudeste..... 77
Figura 30. Proposta de atividade do tempo atmosférico..... 78
Figura 31. Elaboração de maquete de relevo..... 80
Figura 32. Proposta docente para elaboração de maquete do Relevo..... 81
Figura 33. Palestra da Profa. Darlene sobre a cidade de Rio Claro (SP)..... 82
Figura 34. Visita dos docentes da formação no Arquivo Público Municipal..... 83
Figura 35. Trabalho de campo sobre a tema cidade, coordenado pela Profa. Darlene..... 84

Figura 36. Fotografia do lugar preferido da escola..... 86
Figura 37. Mapa vivencial realizados pelas docentes..... 87
Figura 38. Maquete vivencial do lugar mais afetuoso da escola..... 87
Figura 39. Fotografia do parque da escola..... 88
Figura 40. Mapa mental do parquinho da escola..... 89
Figura 41. Maquete vivencial do parquinho da escola..... 89
Figura 42. Mapa vivencial da biblioteca da escola..... 91

Lista das tabelas

Tabela 1. Lista das leituras indicadas para a formação docente..... 35
Tabela 2. Atividade dos Professores Participantes da Formação... 38
Tabela 3. Etapas e anos lecionados pelos docentes..... 45

SUMÁRIO

1. Anunciação..... 1
2. Das águas onde brindei..... 8
   2.1. Resumo da ópera 9
   2.2. Didática dos conteúdos específicos..... 11
   2.3. Formação Continuada..... 13
      2.3.1. Desafios do desenvolvimento profissional da Docência..... 19
   2.4. Alfabetização geográfica nos anos iniciais e formação Docente..... 24
   2.5. Muro de arrimo..... 33
3. "Nossas protagonistas"..... 38
   3.1. Desafios enfrentados para o ensino de Geografia nos anos iniciais..... 46
4. A cereja do bolo..... 50
   4.1. Lugar de vivência..... 50
      4.1.1. Atividade prática: consolidando a visão vertical do Mapa..... 63
      4.1.2 . Atividades práticas de orientação propostas pelas docentes cursistas..... 66
         4.1.2.1. Mate a charada..... 66
         4.1.2.2. Construção da bússola..... 68
   4.2. O que vivenciamos na natureza..... 69
   4.3. A vivência na cidade de Rio Claro..... 81
   4.4. Mapas e maquetes vivenciais..... 84
5. Para nunca finalizarmos..... 93
6. Referências..... 97
7. Apêndices..... 102

1. Anunciação

Primeiramente, ao refletir sobre a feitura desta tese de Livre--Docência, talvez seja necessário enfatizar o emprego mesclado das primeiras pessoas do plural e do singular. Essa escolha heteróclita e antagônica aos propósitos acadêmicos foi intencional, haja vista que nesta pesquisa sobre "formação continuada para professores pedagogos", ora me responsabilizava pela sua condução, ora a tarefa era dividida com diversos sujeitos que aceitaram fazer parte dessa empreitada.

Antes de adentrar o escopo da pesquisa, devo retratar a história que levou à construção desta Livre-Docência. Com início registrado no segundo semestre de 2011, época em que atuava como professor da Universidade Federal da Bahia, fui convidado pelos professores Maria Couto (Educação-Universidade Federal da Bahia) e Clímaco Dias (Geografia-Universidade Federal da Bahia), para ministrar a disciplina "**Geografia no Ensino Fundamental I**". Essa disciplina compunha a grade do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), do curso de Pedagogia, vinculada à Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Convém destacar que o Parfor foi uma ação destinada para contemplar a primeira graduação, para professores que já lecionavam nas redes municipal e estadual de Educação do Estado da Bahia, muito embora esses docentes não fossem formados "academicamente". Com uma carga horária de 60 horas, a disciplina era ministrada aos sábados, no período vespertino. Pode-se imaginar uma disciplina considerada secundária e de menor expressão escolar, ser ministrada aos sábados, em plena primavera soteropolitana!

Enganei-me, no entanto, sobre esse prognóstico inicial, pautado nas dificuldades projetadas, justamente por estar debutando nessa área, pois essa foi umas das mais belas experiências que já tive como docente.

No contexto apresentado, a disciplina passou por várias alterações em função de o programa de ensino estar ancorado em parâmetros extremamente teóricos. Assim, as atividades práticas foram amplamente utilizadas na segunda parte da aula, com destaque para a confecção de

maquetes, mapas mentais, globos terrestres, relógios de sol e cordéis. Foram momentos edificantes naquelas tardes de sábado.

Ao retratar meu primeiro contato como docente formador em Geografia para os anos iniciais, no ano de 2015, foi dado outro passo importante para a formulação desta pesquisa. Através de um trabalho elaborado a três mãos, publicamos uma história em quadrinhos, destinada aos anos iniciais, intitulada "Malu e o galinho do tempo" (MAIA, MAIA e MARCUSSI, 2015). O material foi idealizado, visando suprir as lacunas da alfabetização geográfica nos anos iniciais, com destaque para temas ligados ao tempo e ao clima. Ao elaborar a história em quadrinhos, pensamos prontamente na formação docente para sua utilização nos espaços escolares.

Partindo dessa premissa, fomos visitar duas escolas públicas municipais do município de Rio Claro, que nos receberam atenciosamente e com muito engajamento, fato que contribuiu para encorajar a apresentação da proposta da formação arquitetada nesta livre-docência. Não poderíamos deixar de citar os nomes das escolas: a Escola Municipal "Prof. Antônio Sebastião da Silva", situada no bairro Cervezão e a Escola Municipal "Prof. Dennizard França Machado", situada no distrito de Batovi.

E lá fomos nós para aquelas unidades escolares, com dezenas de histórias de quadrinhos e galinhos do tempo, adquiridos em um projeto de extensão. Ao realizar nosso primeiro contato com crianças, tivemos uma relevante contribuição das equipes gestoras e dos docentes, que sempre nos orientavam e sugeriam possíveis sequências didáticas que seriam efetivas. Nesse período de experimentação, passaram-se dois anos, com formações pontuais e muitas discussões acerca da importância de a Geografia estar sendo desenvolvida no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Após esse período de descobertas e aprendizados, nossas práticas reverberaram na comunidade escolar de Rio Claro e, em 2017, tivemos uma grata surpresa, ao receber um convite da Escola Municipal "Jovelina

Moratelli", para ministrar um curso de formação para os professores pedagogos, que tivesse como tema central a Geografia.

Foi nesse momento que nos demos conta da responsabilidade que iríamos ter, ao preparar um curso de "Alfabetização Geográfica" para os docentes da unidade escolar. Os espaços para os diálogos foram realizados nos HTPCs. O termo HTPC é utilizado para o trabalho pedagógico coletivo, sendo o tempo estabelecido para reunião de professores e coordenadores, para a proposição de caminhos que possam dar conta das demandas educacionais que são presenciadas diariamente no ambiente escolar.

Tínhamos uma hora e vinte minutos para explorar conteúdos ligados à alfabetização geográfica e, nesse sentido, foi sugerido pela coordenação da escola, que nos detivéssemos, inicialmente, nas didáticas de conteúdos específicos, tais como clima, tempo e estações do ano, já que poderíamos utilizar a história em quadrinhos e o galinho do tempo, como dispositivos didáticos. Nos encontros, os professores sempre relatavam sobre dificuldade de trabalhar com **mapas** com as crianças, então, nos dispusemos a trabalhar a cartografia escolar com práticas que utilizavam imagens de satélite do *Google Earth*, mapas mentais e a construção de mini globos, assim como com as indicações de sequências didáticas que utilizavam esses dispositivos.

Foi nessa formação que nos deparamos com um desafio maior – o de propor uma formação docente para a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. Fomos, então, conversar com a coordenação dos anos iniciais da Secretaria de Educação do Município, que nos acolheu e nos oportunizou a formação intitulada **"Práticas formativas e diferentes estratégias para o ensino de Geografia nos anos iniciais"**.

A partir dessa parceria com a Prefeitura Municipal, vivenciamos nosso primeiro desafio! Nossa preocupação era a de como proporcionar aos professores pedagogos (1° ao 5° ano) da rede municipal, composta por 25 escolas, uma formação sobre "Alfabetização geográfica", que contribuísse para o fortalecimento da Geografia e que esse ramo do saber escolar, igualmente contribuísse para formação de um cidadão crítico

com um raciocínio geográfico progressista, munindo-os de saberes para o desvelamento da realidade vivenciada, em suas diversas escalas geográficas.

Ao iniciar a formação, eu me questionava sobre quais seriam os saberes e procedimentos metodológicos basilares da Geografia, necessários para serem desenvolvidos pelos professores pedagogos, visando suprir a lacuna deixada na formação inicial? Foi angustiante essa escolha.

Como não existe uma orientação curricular de Geografia para os anos iniciais para o município de Rio Claro (SP), nos debruçamos sobre três alicerces importantes para auxiliar os professores na prescrição dos conteúdos a serem abordados na formação. O primeiro norteador foi a Orientação Curricular do município de São Paulo (2013) sob a coordenação das professoras Sonia Castellar e Sueli Ângelo Furlan; a segunda referência foram as proposições indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)[1].

E, como último alicerce para a escolha dos temas da formação, e o mais relevante deles, foi requerer aos docentes que participaram da formação, que sugerissem temas que consideravam importantes, ou sobre os quais não se sentiam "seguros" em abordar em sala de aula, fato esse que acabou acontecendo no primeiro encontro. A partir do diálogo e da demanda relatada pelos professores, procuramos contemplá-los em suas aspirações, tornando assim, a formação **dos** professores e não **com** os professores.

Outro desafio a ser transposto era como atender o elevado número de professores, que lecionavam nas 25 escolas sob a jurisdição do município. Por meio de uma escolha conjunta com a gestão da Secretaria Municipal de Educação, decidimos que teríamos um grupo composto por 25 professores e 21 coordenadores pedagógicos, totalizando 46

[1] Na idealização do projeto de formação, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estava sendo lançada pelo Governo Federal; no entanto, não há como utilizá-los como referência, em função da ausência de discussões sobre sua efetividade como documento norteador das prescrições curriculares de Geografia para os anos iniciais.

professores. Os 25 professores participantes, foram selecionados nas unidades e por escolha democrática de cada um.

Um fato decisivo para o sucesso da parceria foi a predisposição da Secretaria em capacitar os professores em horário de expediente, ou seja, enquanto os professores estivessem na formação, outro docente o estaria substituindo em sala de aula, evitando, assim, que a formação fosse ministrada aos sábados ou em períodos noturnos, evitando a sobrecarga de trabalho que já desgasta os docentes em sua rotina diária.

Para quem estava debutando na formação docente, foi um grande desafio. Foram 10 encontros que se iniciaram em fevereiro de 2018, finalizado em maio de 2019. A carga horária do curso foi distribuída em 120 horas, sendo 80 horas cumpridas presencialmente e as 40 horas restante, foram atribuídas a leituras de artigos científicos, capítulos de livros e livros que se relacionavam com o tema específico da formação. Convém destacar que, nos encontros presenciais, o período matutino era destinado às discussões teóricas e metodológicas e o período vespertino era utilizado para a execução de atividades práticas e para a elaboração de materiais didáticos.

A tríade relatada anteriormente, composta pelas Orientações Curriculares do Município de São Paulo; os PCNs; e a indicação dos docentes participantes da formação, foi a responsável pela escolha dos temas da formação e pela sua divisão. Os temas foram divididos em três partes e correlacionados com as especificidades do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, como podemos observar na sequência seguinte:

Lugar de vivência

• Noções de espaço e de lugar (próximos e distantes) e transformações nas paisagens próximas;
• Vínculos espaciais: localização e referências;
• A importância da leitura de mapas.

O que vivenciamos na natureza

• Tempo, clima e previsão do tempo e sua importância no cotidiano dos alunos;

• Relevo e sua influência nas atividades do educando.

A vivência na cidade de Rio Claro

• Localização e organização geográfica da cidade;

• Histórias e memórias da cidade e dos bairros;

Agricultura e sua importância para o município.

Essa classificação do conteúdo foi realizada com o intuito de facilitar o desenvolvimento da alfabetização geográfica e o seu planejamento. O grupo era composto por professores do 1° ao 5° ano do primeiro segmento e nosso objetivo era contemplar a totalidade dos participantes. Não foi o propósito desta pesquisa, ser a "régua e o compasso" dos conteúdos mínimos de Geografia a serem desenvolvidos nos anos iniciais, mas apenas uma proposta de formação docente em Geografia para os anos iniciais.

A Livre-Docência está dividida em seis capítulos. Na "**Anunciação"**, tratamos da origem da pesquisa e seus caminhos percorridos. O objetivo do primeiro capítulo foi demonstrar como idealizamos a formação, sempre numa perspectiva dialógica com os sujeitos envolvidos. No segundo capítulo, **"Das águas onde brindei",** encaminharemos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. O terceiro capítulo demonstrará a caracterização do universo de pesquisa, ou seja, os docentes que dela participaram, com destaque para os percursos formativos e aqueles desenvolvidos nos espaços escolares pelos professores. No quarto capítulo, serão discutidas as atividades didático-pedagógicas realizadas na formação, com base com na expressão geográfica **lugar**. O desfecho da pesquisa constará de nossas considerações finais e as principais referências bibliográficas utilizadas em nosso trabalho.

O curso de formação teve como objetivo principal discutir as dificuldades encontradas pelos professores pedagogos em oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem da Geografia escolar. Nesse contexto, pretendemos demonstrar nessa formação, os avanços e as proposições didáticas produzidas por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, com destaque para os estudos da Geografia Escolar nos anos iniciais.

Nesse contexto, é preciso refletir sobre a maneira como está sendo ensinada a Geografia nos anos iniciais – ou se está sendo ensinada – no município de Rio Claro (SP), já que os professores são formados em Pedagogia e, na maioria dos cursos, os professores têm contato apenas como uma disciplina de 60 horas, nas quais se propõem a discutir o repertório básico, de todo conteúdo de Geografia a ser ministrado de 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental I.

Será que um curso de formação continuada consegue mobilizar os conteúdos geográficos dos anos iniciais da "inércia" em que se encontra? Qual foi /será a contribuição do curso da Geografia da Unesp de Rio Claro, para os professores pedagogos da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP)?

No decorrer do texto, pretendemos dialogar com os leitores e demonstrar possíveis caminhos para atuar de forma responsiva e progressista, perante os desafios de formar (e de nos formarmos também) uma geração que tenha uma leitura de mundo, permeada pela alegria e a esperança de um futuro justo e solidário.

2. Das águas onde brindei

Neste tópico, serão discutidos os principais referenciais teórico--metodológicos utilizados na pesquisa, divididos em cinco tópicos. O primeiro tópico irá versar sobre dois termos centrais que alicerçam esta pesquisa: **vivência e ato responsivo**. Nesta primeira seção, iremos retratar também a importância do caráter qualitativo e etnográfico da pesquisa, ancorados em Ludke e André (2014), Ghedin e Franco (2011) e Martinez (1985). As pesquisas etnográficas têm contribuído significativamente para a produção de pesquisas na área pedagógica no Brasil.

Libâneo (2013) Callai (2013) Lastória (2009), Shulman (2005) e Davídov (1988) serão utilizados para discorrermos sobre a relevância da didática específica do conteúdo de Geografia, fato esse que será um dos aspectos basilares desta pesquisa e estarão aludidos no segundo tópico. Destarte, iremos ressaltar a pertinência dos conteúdos e como esses precisam ser bem compreendidos pelos docentes, evitando, assim, a sua desvalorização.

A formação docente será abordada, respaldada por Bitencourt (2003), García (2009), Lastória e Assolini (2010), Fiorentini (2010), Davis et al. (2012), Tardif (2012), Callai (2013), Castellar (2015), Girotto e Mormul (2016), Katuta e Déak (2017), Rodrigues (2017), Gatti (2018), entre outros autores. Nessa terceira seção, serão mencionados os principais autores que se debruçam sobre a formação docente e sua importância para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Serão expostos, principalmente, os modelos que lograram êxito na prática formativa, com destaque, para a "nossa" formação. Nesse tópico, serão desvelados os desafios de que a formação continuada necessita para torná-la um dispositivo eficaz e permanente, a ser incorporado nas pautas das políticas educacionais.

No quarto tópico do nosso caminhar teórico, abordaremos a consolidação do termo "alfabetização", como tema gerador da formação, praticada segundo preceitos de Freire (1996), objetivando demostrar

nossos ideais progressistas e inclusivos. Nessa perspectiva, trataremos, também, da discussão sobre a alfabetização geográfica e suas principais prescrições oriundas da Geografia Escolar dos anos iniciais.

Nessa seção, adentraremos, ainda, as discussões de autores que versam especificamente sobre a Geografia nos anos iniciais, tais como, Almeida e Passini (1989), Simielli (1996), Rufino (1996), Pereira (2003), Straforini (2004), Gonçalves e Lopes (2008), Marques (2009), Callai (2013), Almeida e Juliasz (2014), Marzari e Moraes (2015) e outros mais. Nesse tópico, serão elencadas e discutidas as necessidades do empoderamento da Geografia no espaço escolar, visto que essa disciplina já sofreu inúmeras perdas desde sua criação e, no seu percurso escolar e no ambiente escolar, ainda está prejudicada em relação às disciplinas de Português e Matemática.

Na última seção desse capítulo, trataremos dos métodos utilizados na pesquisa, com destaque para os levantamentos de dados primários, a indicação das principais leituras científicas, a aplicação de questionários e das atividades práticas, realizadas durante os dez encontros da formação.

Convém ressaltar que nas discussões das atividades formativas, os pressupostos teórico-metodológicos que as subsidiam, serão imbricadas e aprofundadas nos respectivos tópicos, para facilitar o entendimento do processo pedagógico das atividades.

2.1. Resumo da ópera

No conteúdo programático da formação, é visível a presença dos termos vivência/vivenciamos, em seus quatro tópicos temáticos. A presença dos termos é proposital, visto que a formação teve como princípio teórico-metodológico a perspectiva do desenvolvimento humano, no qual o termo vivência (*perijivane*), de origem russa e cunhado por Vigotski (2010, p.683), significa "[...] um ato incontrolável e uma unidade que a criança possui com o meio".

Nessa perspectiva, Vigotski (2010, p.683-684.) enfatiza que a "[...] a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança". Portanto, nessa "livre--discência", como sujeito-educando de Vigotski, concebemos o desenvolvimento humano, reportado aos atributos do meio – contexto geográfico –, sendo esse social e dialeticamente edificado pela produção do espaço.

Complementando a perspectiva teórica desta pesquisa, utilizaremos como ideário permanente em nossa escrita, a importante contribuição de Bakhtin (2014), em que retrata o **inacabamento** do desenvolvimento do ser humano, como ser em perpétua aprendizagem. Não poderíamos deixar de revelar outra grande contribuição de Bakhtin, pertinente ao **ato responsivo**, ação que se manifesta através da relação responsiva com o outro, ou seja, parte "[...] do pressuposto de que aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos são sempre respostas ao nosso modo de apreender o mundo" (CORSINO, 2015, p.340).

A expressão "ato responsivo" é constante nas obras de Bakhtin e assinala a centralidade do conceito responsivo (*otvenyi* – termo russo), termo que remonta à "[...] conexão entre a compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e 'pensamento participante' [...]" (PONZIO, 2010, p.10-11)

O método de interpretação escolhido para este trabalho está ancorado na pesquisa qualitativa e etnográfica, cuja escolha foi em função do meu interesse em desvelar as dificuldades encontradas pelos professores pedagogos, no ensino de Geografia para as crianças, escutando suas histórias, partindo das suas vivências do contexto escolar no qual estavam inseridas.

Com base em Martinez (1985, p.218), a pesquisa etnográfica "[...] tem constituído a produção de estudo analítico-descritivo dos costumes, crenças, práticas sociais e religiosas, conhecimentos e comportamentos de uma cultura particular, geralmente de povos ou tribos primitivas".

Assumindo as atribuições do trabalho etnográfico, Ghedin e Franco (2011, p.180) reiteram que a pesquisa de cunho qualitativo "[...] está ligada a um modo de perceber o mundo do outro ou de 'treinar' o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo como alguém que se percebe diferente, como uma identidade que é sua e dos outros ao mesmo tempo".

Ancorada nos postulados de Ludke e André (2014, p.14), a pesquisa qualitativa possui como objetivo central a "[...] obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes".

A abordagem etnográfica na pesquisa educacional, segundo Ludke e André (2014, p.15), está amparada em seis critérios basilares: "a) o problema são redes coberto no campo, simplificando, a pesquisa não possui um rigor em suas hipóteses; b) o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente; c) o trabalho de campo deve durar, pelo menos, um ano escolar; d) o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas; e) a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta; e f) o relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários".

2.2. Didática dos conteúdos específicos

Ao discutir os méritos da pesquisa qualitativa e etnográfica, partiremos, nesse momento, para a argumentação de uma lacuna relevante no ambiente escolar, que diz respeito à ausência dos conteúdos específicos no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Segundo Libâneo (2013), os cursos de Pedagogia têm falhado na formação dos pedagogos, ao não se preocuparem em promover os saberes disciplinares, assim como seus procedimentos didáticos. As brechas deixadas na formação do pedagogo, conforme ressalta Libâneo (2013, p. 74), prejudicam "[...] a formação e o desenvolvimento das crianças [...]", justamente numa fase em que "[...] elas são iniciadas na cultura, na

ciência e na arte, por meio da **alfabetização**, das bases da Matemática, das Ciências, da História, **da Geografia** [...]" (Grifo nosso).

Nesse cenário, Libâneo (2013) discorre sobre a necessidade de promoção dos conhecimentos disciplinares, assim como das didáticas específicas para cada componente curricular, insistindo que tais processos sejam considerados dentro de cada realidade escolar, visando atender [...] à necessidade de formação profissional de qualidade" (p.75).

Libâneo (2013) ressalta que as grades curriculares dos cursos de Pedagogia destinam menos de 30% das disciplinas dedicadas à formação específica, e os outros 70%, para as demais disciplinas. Esse fato, segundo o pesquisador, indica uma depreciação da formação profissional específica do professor. Os argumentos encontrados pelo pesquisador para essa deformidade estão na ideia subentendida, de que os alunos ingressantes no curso de Pedagogia, tiveram a consolidação do conhecimento das matérias específicas no Ensino Médio, sendo isso uma grande inverdade, ressalta o pesquisador.

Outro grande problema, apontado por Libâneo (2013), refere-se às "Didáticas e Metodologias Específicas" e à inserção dos conteúdos de tais matérias a serem ministrados nos anos iniciais. Existem duas fragilidades que devem ser destacadas e ajustadas; a "[...] primeira delas é a da não observação efetiva da articulação entre metodologias e conteúdos, ou seja, as metodologias são tratadas em desconexão com os conteúdos [...]"(LIBÂNEO, 2013, p. 83).

Como segunda preocupação, Libâneo (2013) relata que os procedimentos metodológicos são reportados como uma "via de mão única", ou seja, centrados na figura do professor e pelo desrespeito da capacidade criadora do educando e da realidade que o cerca.

Partindo das ideias de Shulman (2005, p.12), os conhecimentos disciplinares e seus procedimentos didáticos são obrigatórios na formação docente, pois os professores "[...] têm uma responsabilidade especial em relação ao conhecimento do conteúdo da matéria que ensinam, por serem [eles] a principal fonte de compreensão da matéria para os alunos".

Ainda segundo Shulman (2005), a maneira como a matéria específica é ensinada ao educando, *realça* os aspectos relevantes, assim como outros aspectos do conteúdo repassados, são considerados secundários. O autor ratifica suas deduções, demonstrando que os diversos [...] aspectos do conhecimento dos conteúdos tornam-se característica fundamental do conhecimento de base para o ensino (SHULMAN, 2005, p. 12).

Corroborando as ideias de Libâneo (2013) e Shulman (2005), Davídov (1998) argumenta sobre a importância do conteúdo no processo de ensino e aprendizagem, no qual o educando constrói seus próprios métodos e estratégias cognitivas inerentes ao conteúdo abordado, traduzindo tais ações em procedimentos mentais para a solução de problemas encontrados no espaço vivido.

Diante dos pesquisadores que defendem a importância dos conteúdos específicos no ambiente escolar, destacamos as palavras de Lastória (2009, p.310), que versam sobre a importância do conteúdo específico de Geografia, pois, para que "[...] os professores consigam ensinar Geografia às diversas populações de alunos, os conhecimentos da área específica de Geografia precisam ser bem compreendidos".

2.3. Formação Continuada

Após a discussão da importância da consolidação dos conteúdos específicos no processo de ensino-aprendizagem, iremos nos debruçar sobre os aspectos da formação continuada, um aspecto fundamental de nossa pesquisa.

A formação continuada possui inúmeros sinônimos no Brasil e no mundo, sendo designada como formação contínua, formação permanente, reciclagem docente, formação em serviço, desenvolvimento profissional, entre outras denominações. Parece-nos mais interessante o termo *desenvolvimento profissional*, em virtude da sua amplitude pedagógica, como veremos mais adiante. É importante salientar que

utilizaremos os diversos sinônimos no decorrer do texto, com o intuito de evitar a repetição do termo *desenvolvimento profissional.*

Conforme Rodrigues (2017, p.70), a formação profissional pode ser entendida como

> [...] um processo de desenvolvimento individual, em continuidade com a preparação profissional que se obtém para aceder à profissão docente (vulgarmente designada de formação inicial) e o seu objetivo maior é o de manter o corpo docente científica e tecnicamente atualizado nas diversas áreas componentes de sua profissionalidade e sintonizado com os objetivos traçados democraticamente para a escola.

A formação continuada de docentes no território brasileiro é hodierna e foi instituída com maior ênfase nos anos de 1980, do século XX, fato decorrente da criação de faculdades espalhadas pelo país, com o intuito de socorrer os docentes que se formavam de maneira inadequada para atender à demanda crescente de alunos em idade escolar. Nos anos 90 (século XX), o Brasil experienciou uma política de desenvolvimento profissional, assinalado por Bittencourt (2003, p. 44), "[...] como direito e como forma de 'reparar' a formação inicial de má qualidade".

Com base nas ideias aludidas, Davis et al. (2012, p.12) ressaltam a importância dos cursos de formação face à

> [...] formação inicial dos docentes é [que] aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidade para adequado manejo da sala de aula.

Desde o início do século XXI, a legislação sobre a formação de professores tem tido êxito na sua caminhada, capitaneada pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, destacamos o Decreto 6.755, de 2011, que inaugura a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. Tais ações denotam uma preocupação

do Governo Federal, visando ao aprimoramento da formação docente no território brasileiro (GIROTTO e MORMUL, 2016).

Nessa análise das políticas educacionais voltadas para o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores, Gatti (2018) manifesta sua percepção e relata que, apesar dos avanços produzidos pelos governos, existe um grande hiato entre avanços burocráticos e o que, de fato, é efetivado na prática.

Girotto e Mormul (2016) reforçam tais afirmativas de Gatti (2018) sobre a ideia de que o aprimoramento da formação docente está posta só na aparência, e reforçam a necessidade de considerar que o processo formativo, propalado pelo Governo, não considera a diversidade de saberes e de práticas existentes no território brasileiro.

Em uma pesquisa de fôlego, Davis et al. (2012) analisaram as modalidades e as práticas da formação continuada de professores, realizada nos municípios brasileiros. O objetivo do estudo foi traçar um panorama da formação continuada no Brasil, com destaque para os fatores que geram sua demanda, como acontece com os processos de implementação, assim como o acompanhamento e os aportes que são empregados para otimizar a prática pedagógica. O estudo, que foi realizado em 19 Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, teve a preocupação de investigar as modalidades mais utilizadas – curta ou longa duração –, assim como os métodos de monitoramento e avaliação desses processos formativos.

Como resultados desse estudo promovido pela Fundação Carlos Chagas, Davis et al. (2012) relatam que as ações empreendidas pelas Secretarias distribuídas pelo território brasileiro têm a predileção pelos anos iniciais, priorizando as áreas de Português e Matemática. Nessa continuidade, a pesquisa apresenta que os projetos implementados para a formação continuada adotam perspectivas individualizadas e colaborativas, ou seja, a primeira enfoca o reconhecimento das dificuldades do professor como sujeito relevante do processo de ensino e aprendizagem, enquanto a segunda centra seus esforços na escola, tendo

como princípio norteador o trabalho partilhado, com o propósito de superar o isolamento do professor.

As formações duradouras (de mais de um ano) e sistemáticas, segundo Davis et al. (2012), foram exitosas na promoção da aprendizagem docente e na mudança de postura pedagógica dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, a pesquisa de âmbito nacional reforçou a preocupação desta Livre-Docência, no que se refere à avaliação e ao acompanhamento das práticas docentes efetivadas nas unidades escolares pós-formação. Os resultados das avaliações são respaldados por aqueles alcançados pelos alunos nas avaliações nacionais e estaduais a que são submetidos, tais como: Prova Brasil, Provinha Brasil, Saresp e Enem.

A abordagem de formação diferenciada é um dos destaques dos estudos relatados por Davis et al. (2012). Através de uma perspectiva individualizada, o processo formativo de dois anos leva em conta o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional do docente. Nessa proposta inovadora, o docente se afasta 100% no primeiro ano e 25% no segundo ano. Esse docente fica sendo orientado por um professor responsável, vinculado a uma Universidade Pública, com o intuito de aprofundar seus conhecimentos e aperfeiçoar-se profissionalmente, progredindo na carreira do Magistério em que está inserido.

Os resultados desse tipo de formação são explicitados por Davis et al. (2012) e narrados por uma das coordenadoras do programa de formação, no momento em que o docente retorna à sala de aula

> [...] ele volta um professor melhor. Mas, em termos de aprendizagem eu não consigo medir isto ainda [...]. No primeiro momento, o resgate do ser humano, o resgate da autoestima do professor que estava desvalorizado, desacreditado e, de repente, você vê o brilho no olhar dele. Que bom que eu voltei para a universidade! Você dá muita dignidade ao professor, num primeiro momento (p.56).

Nessa formação diferenciada, ao concluí-la, segundo Davis et al. (2012), o docente é obrigado a cumprir seu plano de trabalho traçado no início do curso. Nesse plano é necessário que o docente elabore um

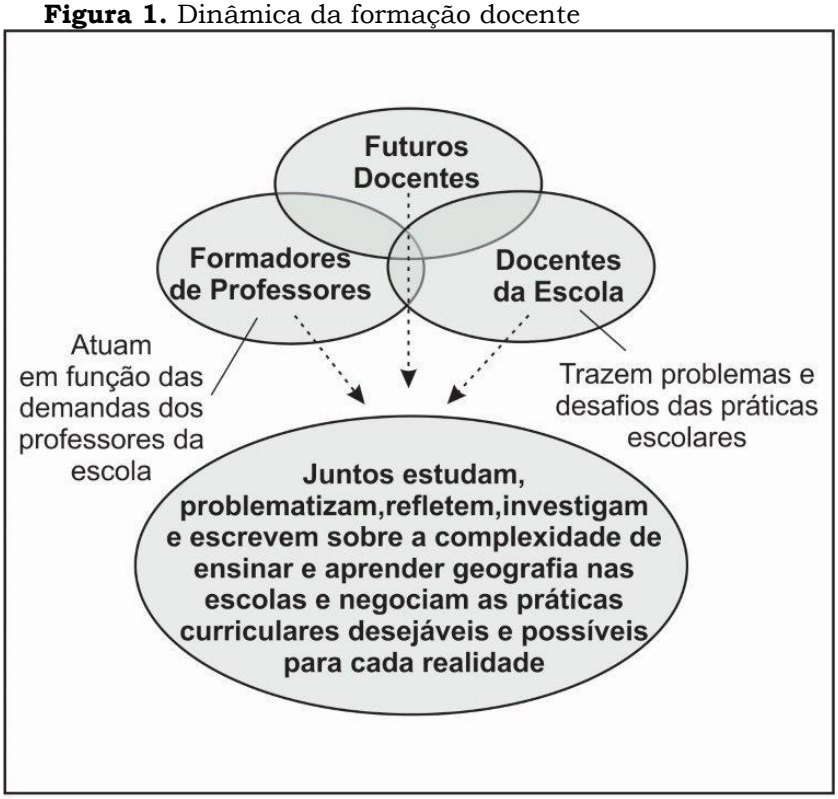
material didático para ser implementado após o seu retorno, no qual é desenvolvida uma formação com base no tema escolhido pelo professor, que também deverá orientar um grupo de trabalho que envolva professores da rede pública.

Optamos, nesta pesquisa, pelo termo **desenvolvimento profissional,** segundo García (2009), que retrata um ato em constante movimento e denota a "dupla formação – inicial e continuada". Com base em pressupostos teóricos do autor, o desenvolvimento profissional docente unifica a temporalidade das formações, sendo esse um "[...] processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor" (GARCÍA, 2009, p.10)

Nesse sentido, é recorrente encontrar na literatura acadêmica que o desenvolvimento profissional é o "elixir" para solucionar a precarização do trabalho do professor. No entanto, segundo as afirmações de André (2016, p. 31), existem outros fatores que influenciam diretamente uma prática docente, tais como "[...] o salário, a carreira, condições de trabalho, o clima institucional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico".

O desenvolvimento profissional da nossa formação está ancorado nos pressupostos de Fiorentini (2010) e pode ser visualizado na Figura 1. Nesse contexto, é possível demonstrar a dimensão do espaço formativo e os diferentes sujeitos que o compõem.

Figura 1. Dinâmica da formação docente



Fonte: Adaptado de Fiorentini, 2010, p. 32.

A relação orgânica entre os formadores de professores, futuros docentes e atuais docentes das escolas forma o tripé que está institucionalizado nas demandas trazidas pelos professores das unidades escolares. A transposição dos obstáculos e dos desafios encontrados nas práticas escolares, com destaque para a Geografia, foram os principais objetivos envolvidos no processo formativo (Figura 1).

Com base em Fiorentini (2010), esse modelo organizacional de desenvolvimento profissional tem o intuito de oportunizar o fortalecimento do conhecimento profissional docente. No que se refere aos formadores de professores, Fiorentini (2010) chama a atenção para a horizontalidade das discussões e dos saberes especializados, abstendo-os de qualquer imposição pela titulação do sujeito ou pela posição ocupada na formação.

Dentre as especificidades do desenvolvimento profissional, Rios (2010, p.30) destaca a complexidade de ser docente de seus "pares", o que denota "[...] a necessidade de olhar criticamente para a formação e a

prática do aprendiz que é ensinante, ou pretende sê-lo. Assim é que posso me ver melhor na prática de ensinante-aprendiz" (p.30).

Partindo desse ideário formativo, Lastória e Assolini (2010, p. 25) destacam a necessidade da relação dialógica entre os sujeitos, sendo esse o fio condutor da profissionalidade docente, processo no qual "[...] suas vozes são ouvidas e valorizadas – o que permite aos formadores, conhecimento das diversas realidades das unidades escolares, acarretando um ganho para ambos os envolvidos".

Na perspectiva da humanização do processo formativo, Castellar (2015) propõe um desenvolvimento profissional que considere a história do percurso escolar do professor, e esse seja estimulado na sua trajetória para a mobilização de suas práticas educativas. Dessa maneira, a autora enfatiza que a necessidade da formação continuada "bata na porta" da escola com validade, "[...] contribuindo para melhorar o ensino público" (p.32).

2.3.1. Desafios do desenvolvimento profissional da docência

Na literatura educacional, a ascensão da formação continuada de professores, associada aos preceitos do neoliberalismo, trazendo à tona, a culpabilização da docência e da escola pela precarização do ensino, frente aos desafios impostos pela modernidade, é recorrente (RODRIGUES, 2017). Não podemos deixar de reiterar que o incentivo e a execução do desenvolvimento profissional são medidas menosprezadas pelos órgãos de Planejamento e Gestão Pública Educacional, em todas as esferas de Governo, apesar de Pareceres e Decretos, incentivando a formação docente, terem sido instituídos na última década, como mencionamos brevemente.

Conforme os estudos de Hargreaves (1995), a ineficácia dos cursos de formação continuada está atrelada à desconsideração pelos seus mentores na reflexão do *por que* e *para quem* os professores ensinam. Nessa linha de pensamento, o autor destaca que, além de considerar a dimensão técnica do processo de ensino e aprendizagem, é necessário

levar em conta, os atributos éticos, políticos e emocionais envolvidos no processo.

A recuperação da alegria de ensinar e aprender é uma dimensão *sine qua non*, segundo Hargreaves (1995), para que os docentes consigam encarar novos desafios e suplantar os problemas encontrados na escola, ações que foram apagadas da memória do professor, restando apenas a angústia, a ansiedade e a frustração.

Dentre os desafios encontrados no desenvolvimento profissional, é frequente nos depararmos com projetos nos quais os professores/ formadores impõem seus conteúdos, objetivos e os processos pedagógicos a serem implementados. Esse perfil de formação não leva em conta as demandas das escolas e dos sujeitos envolvidos, tornando o espaço de diálogo improdutivo, além de propagar uma imagem desfavorável de uma estratégia extremamente relevante para o aprimoramento da prática educativa – **a formação continuada de professores.**

Tardif (2010) expressou nas suas investigações os diferentes saberes que moldam o saber docente. Segundo o autor, devemos legitimar o saber docente como plural, composto pelos saberes curriculares, saberes profissionais, saberes acadêmicos e os saberes experienciais. A esse último, Tardif (2010) atribui um interesse especial no processo de formação docente, pois "[...] não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados por todos os demais, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência" (p.54).

Destarte, é necessário reforçarmos a realização dessas experiências e que elas estejam presentes nos cursos de formação, fazendo com que os docentes realizem a autoanálise de suas práticas, promovendo, assim, o confronto dos diversos saberes (re)elaborados, através de diversos sujeitos e fontes.

É preciso valorizar o saber experiencial, em função da magnitude política e pedagógica que ele carrega. Segundo Tardif (2010), existe uma sobrevalorização dos saberes acadêmicos sobre os demais, trazendo nessa ação, uma concepção de que os saberes produzidos na escola são

secundários, em relação os produzidos na universidade. Esse tipo de conduta, segundo Tardif (2010), traz enormes prejuízos à dialogicidade entre os sujeitos envolvidos, atingindo diretamente os cursos de formação docente. A pergunta que vem à tona: é possível um curso de formação continuada ser eficaz com essas tratativas?

Tomando emprestados dois conceitos que se assemelham – **violência simbólica** de Bourdieu (1989) e **invasão cultural** de Freire (2015), podemos traçar um panorama do que Tardif (2010) retrata logo acima e diz respeito ao descompasso entre o valor imputado aos conhecimentos do universo acadêmico, em contraposição à vulgarização do conhecimento produzido no universo escolar. Freire (2015, p.40), retrata esse cenário da seguinte forma, o "[...] invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de ação".

Katuta e Déak (2017), ao enquadrarem a formação docente no segundo escalão das prioridades educacionais, reportam-se a um fato preocupante – o de que os livros didáticos pautam o processo educacional e acabam aprisionando os docentes a esse dispositivo. Nesse sentido, as autoras reforçam a ausência de diálogo entre as coleções, assim como é notória a descontinuidade dos pressupostos teórico-metodológicos dos volumes, fazendo com que os conteúdos geográficos sejam desconexos e parcelados.

A ênfase na alfabetização da literacia e da numeracia, segundo Katuta e Déak (2017), é reforçada nos anos iniciais, a partir dessas práticas editoriais elucidadas anteriormente. Existe outro problema relatado pelas pesquisadoras, atrelado à frágil formação docente, resultando, assim, na incapacidade de indicação do livro didático pelo docente, por não possuir referenciais epistemológicos e pedagógicos para tal escolha de responsabilidade na prática escolar.

Dentre as críticas mais agudas, Katuta e Déak (2017) demonstram que os livros de Geografia, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, possuem propostas inadequadas para crianças – que estão debutando no processo de alfabetização –, com destaque para a presença de textos extensos e a tradicional dicotomia sociedade e natureza, sendo essas

tratadas de forma separada, privando as crianças do desenvolvimento da totalidade do raciocínio espacial.

No debate educacional, é observado no imaginário dos professores que a formação docente privilegia somente os aspectos teóricos da educação e secundariza sua prática, fato que pode ser explicado pela inexperiência dos professores formadores e de esses estarem ancorados no "facultês", e distante das tensões que operam no ambiente escolar. Sobre essa problemática, Rodrigues (2017, p.81) relata que "[..] a ausência de formadores profissionalmente preparados para a formação de professores é reconhecidamente um obstáculo à implementação de um sistema de formação mais eficaz e satisfatório".

As formas de avaliação e os seus resultados concretos da formação são dois aspectos inerentes ao desenvolvimento profissional, e cobrados por todos no final da formação. Como podemos saber se a formação foi bem-sucedida? Uma atividade prática que foi desenvolvida, isoladamente, após a formação, pode ser considerada uma conquista por parte do curso realizado? Quais aspectos deverão ser observados para que possamos avaliar a formação continuada? Essas perguntas serão norteadoras da nossa discussão e por que não das nossas angústias durante a pesquisa?

Ao recorrer às proposições aludidas por Castellar (2015) sobre uma formação docente eficaz, primeiramente, temos que entender o valor que o docente atribui à sua dimensão intelectual. Esse fato é enfatizado pela autora, em razão da "invisibilidade dos sujeitos" na sociedade, já que não estão inseridos no ambiente acadêmico e não "[...] são reconhecidos pela sociedade como profissionais da educação, o que dificulta o estímulo para a vida intelectual" (p.35). Em face desse não pertencimento imposto pela sociedade, teremos "[...] dificuldade em estimulá-lo para a vida intelectual, na medida em que questões econômicas e as condições de trabalho são as mais evidentes e desestimulantes, entendendo que a luta pelo seu reconhecimento é uma luta social" (CASTELLAR, 2015, p.35).

A ausência de motivação e credibilidade dos docentes frente aos processos formativos ainda são desafios que temos que combater, assim

como o descrédito da troca de experiências e socialização dos problemas enfrentados, como uma forma de crescimento profissional e promoção da docência. Precisamos da escuta sensível e de nos enquadrar nos princípios descritos por Freire (1996, p.45).

> O que importa na formação docente, não é repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão dos valores dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem.

Compartilhando o raciocínio de Castellar (2015), é imprescindível levar em conta as histórias do universo escolar de cada docente, com o intuito de transpor medos, conflitos e falta de segurança. É preciso estimular o professor, a sair da "[..] sua recusa inflexível ao sonho e à utopia" (FREIRE, 1996, p.14), deixando sua zona de conforto e partindo para uma mudança do hábito nas práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar.

Nesse sentido, reiteramos que o fio condutor da formação docente, objeto de nossa pesquisa, foi estabelecido de forma horizontal e dialógica entre seus sujeitos, respeitando o saber experiencial de cada indivíduo e da realidade que o cerca. Creio que essa foi a tônica dos dez encontros que realizados nos 18 meses de convivência, nos quais tornamos a Geografia retratada nos anos iniciais, segundo as palavras dos docentes participantes, uma "*geografia mais colorida*".

Coragem, aceitação do novo, rejeição de qualquer forma de discriminação, consciência do inacabamento, docência exigem pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e à sua autonomia. Negação da fatalidade, criticidade, estética, ética, bom senso, humildade, tolerância, alegria e esperança são características imprescindíveis e personificadas por Freire (1996), e que nos levam a pensar nos formatos apropriados para a formação docente nos dias atuais.

2.4. Alfabetização geográfica nos anos iniciais e formação docente

Existe uma discussão atual entre emprego dos termos alfabetização geográfica ou letramento geográfico. Não será o objetivo desta pesquisa adentrar essa discussão; no entanto, a opção eleita será pelo uso do termo alfabetização, sendo esta, nas palavras de Paulo Freire (1967, p.110)

> [...] alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de ler e escrever. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar numa postura interferente do homem sobre seu contexto.

A definição proposta por Freire nos apresenta a importância do ato responsivo da docência e sua "[...] recusa inflexível ao sonho e à utopia" (FREIRE, 1996, p. 14). Essa afirmação freiriana vai ao encontro de nossos pressupostos, pelo que pedimos permissão para utilizá-la, reiterando que o ensinar exige pesquisa, sendo esse ato uma premissa básica do todo docente, desde que lhe seja dado o mínimo de condições para o seu exercício profissional.

Fazendo jus ao escopo da pesquisa, é preciso especificar a importância da alfabetização geográfica nos anos iniciais e o papel que ela exerce na leitura de mundo das crianças e, assim, fortalecê-la ainda mais, visando assegurar a sua presença ao lado dos principais componentes curriculares no primeiro segmento do Ensino Básico.

Temos várias conceituações sobre o que é alfabetizar geograficamente. Entre elas, podemos destacar a de Pereira (2003, p.14), em que retrata a necessidade da empatia entre os sujeitos – educadores e educandos –, ou seja "[...] o ensino dos códigos que lhes permitam

decifrar a realidade por meio da espacialidade dos fenômenos". Nessa perspectiva, o autor ressalta a necessidade de uma prerrogativa pedagógica, partindo da "[...] identificação dos elementos concretos do espaço, presente em situações, escalas, lugares e tempos extremamente diversos. Referimo-nos à noção de **paisagem** e de **lugar** como a materialização territorial do espaço" (PEREIRA, 2003 p.14, grifo nosso).

Iremos tratar dos conceitos de lugar e paisagem e suas diversas epistemes, quando adentrarmos a discussão das atividades formativas. É necessário ressaltar a importância da ciência geográfica no desenvolvimento desses conceitos; no entanto, a educação geográfica utiliza-se da cultura escolar e de sua dimensão pedagógica, assim como das finalidades sociais da escola para ressignificar os conceitos de lugar e paisagem no universo escolar.

Outra concepção relevante sobre alfabetização geográfica, segundo Gonçalves e Lopes (2008, p.51), enfatiza a necessidade de se trabalhar

> [...] a linguagem cartográfica na escola, no início da escolarização, é uma tarefa importante que não pode ser considerada suficiente para que o educando realize uma leitura de mundo e compreenda os processos sociais, econômicos, políticos e culturais que abarcam a construção do espaço geográfico. Para tanto, noções como espaço, território, paisagem e lugar são conceitos essenciais para que o educando compreenda a organização do espaço geográfico e seu entorno.

Com relação à alfabetização em Geografia, Marques (2009) assinala que o educando não necessita ter apenas como referência a percepção do espaço que está no seu entorno; é preciso que o discente reconheça os lugares mais distantes, através dos laços afetivos que foram estabelecidos pela sua vivência espacial. De acordo com a autora, a alfabetização geográfica é norteada por princípios geográficos, com destaque, para a "[...] localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala que fazem mediação entre as categorias e [os] conceitos geográficos" (MARQUES, 2009, p.123).

Nesse sentido, Callai (2013) retrata a relevância de se florescer o pensamento espacial, fazendo com que o educando seja protagonista da sua história e dos sujeitos que estão ao seu redor. Partindo de tal premissa, Callai (2013, p.17) enfatiza que a Geografia inicia seu papel na escola, proporcionando "[...] condições que os alunos possam construir ferramentas intelectuais para compreender sua espacialidade, ou seja, [...] compreender sua vida".

Como já reportado anteriormente, a alfabetização geográfica é vital para que a criança possa ler o espaço e assim reconhecer-se no lugar de vivência, mas, para a efetivação dessa leitura, é necessário que se tenha como pré-requisito a alfabetização cartográfica, que diz respeito

> [...] a aprender a operar com signos que expressam significados, que permitem, por sua vez, a leitura de mundo por meio da leitura do mapa. O mapa é, então, mais uma ferramenta de leitura do mundo. (CALLAI, p.27. 2013)

A partir da alfabetização geográfica/cartográfica, segundo Callai (2013), o educando é capaz de abstrair a noção de espaço geográfico, baseado nas características de sua distribuição, localização e organização das formas espaciais, concretizadas pelos elementos da sociedade e da natureza.

Não poderíamos de iniciar nossa discussão sobre alfabetização cartográfica, sem mencionar as pesquisas de Almeida e Passini (1989), que são referência para docentes que se empenham no entendimento das dificuldades encontradas pelos seus alunos no domínio espacial e na leitura de mapas. Conforme o argumento das pesquisadoras, as crianças possuem uma forma singular de representar o espaço, distinta daquela dos adultos. As autoras, no decorrer da pesquisa, demostraram a importância das situações de ensino, para o desenvolvimento da noção espacial e sua representação por uma criança.

Nessa perspectiva, Almeida e Passini (1989) argumentam que, no decorrer do desenvolvimento psicobiossocial da criança, ela desenvolve a noção espacial e, posteriormente, os conceitos espaciais, por meio de sua

interação com o meio circundante. As autoras reforçam a importância do aprendizado espacial na sociedade em que vivemos, visto esse ser aparato vital para a nossa sobrevivência, quando nos deslocamos no território, especialmente "[...] para que as pessoas tenham uma visão consciente e crítica do seu espaço social" (ALMEIDA e PASSINI, 1989, p.10).

Corroborando Almeida e Passini (1989), o autocontrole espacial é ampliado na escola, assim como o domínio das operações matemáticas e da escrita. As autoras destacam que o domínio espacial, deve ser estimulado desde os primeiros passos de uma criança, através de sua interação com o espaço vivido, no qual a noção de espaço vai sendo aprimorada, passando do vivido para o percebido e deste para o concebido.

Ainda segundo Almeida e Passini (1989), o espaço vivido é o espaço concreto no qual nos deslocamos através do nosso movimento corporal. As brincadeiras são primordiais no desenvolvimento dessa percepção, em que é explorada a relação do corpo com o espaço de vivência.

O espaço percebido, segundo as pesquisadoras, "[...] não precisa ser mais experimentado fisicamente" (p.26). A criança é capaz de memorizar o caminho realizado para escola, posto que, ao visualizar uma rua de destaque no início do caminho, já percebe que está se deslocando para sua escola.

O espaço concebido, conforme afirmam o relato das autoras, é quando a criança começa "[...] estabelecer relações espaciais entre os elementos apenas através de sua representação, isto é, é capaz de raciocinar sobre uma área retratada em um mapa, sem tê-la visto antes" (ALMEIDA e PASSINI, 1989, p.27).

Convém destacar que Almeida e Passini (1989) utilizam, como pressupostos teóricos metodológicos, os preceitos piagetianos, sendo que o processo de construção da noção espacial e sua representação se correlacionam com as etapas do "amadurecimento natural" da criança.

Rufino (1996), em sua pesquisa de doutoramento, abordou a importância do desenvolvimento da noção de espaço e sua representação cartográfica, com crianças de 7 a 10 anos de idade, pertencentes à rede

particular de ensino da cidade de São Paulo. Utilizando Piaget e estudos da psicologia da aprendizagem, a autora analisou, sob o prisma psicopedagógico, o processo de construção da alfabetização geográfica das crianças.

Segundo a pesquisadora, os conceitos de escala, legenda, visão lateral, visão oblíqua, visão vertical, cidade, natureza, população e transportes são imprescindíveis para a construção do conhecimento geográfico, a ser apreendido pelas crianças que passam pelos anos iniciais.

Conforme a exposição de Rufino (1996), os conceitos básicos a serem desenvolvidos nos anos iniciais embasam a alfabetização geográfica, sendo esse processo, uma relevante contribuição para de ensino de geografia, "[...] e sua relação com a construção da noção de espaço; na medida em que o aluno irá observar, perceber e representar o espaço vivido poderá, também, estabelecer relações entre as diferentes realidades sociais" (p.293).

A didática, a formação docente e seu reconhecimento profissional, são motivos de apreensão, apontados por Rufino (1996). Nesse ponto de vista, a autora afirma a necessidade do fortalecimento da formação inicial do professor polivalente, visando principalmente aperfeiçoar as práticas pedagógicas sob a perspectiva construtivista, no qual o educando é direcionado, para realizar a "[...] construção de operações mentais e, ao ensinar o aluno a pensar, raciocinar, a questionar estamos construindo o conhecimento e, ao relacionar conceitos, o aluno terá condições de construí-los [...]" (RUFINO, 1996, p.293).

Simielli (1996) traz, na sua tese de Livre-Docência, importantes contribuições para o ensino de Geografia para os anos iniciais, com destaque para a alfabetização geográfica, idealizada na *Coleção Primeiros Mapas: como entender e construir*, publicado pela Editora Ática, em 1995. A coleção é composta por quatro volumes, os quais contemplam as quatro séries que compunham primeiro grau, – atualmente com cinco anos – nos quais, a autora sistematizou progressivamente os conhecimentos

necessários que uma criança necessita ter adquirido, ao finalizar o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Destarte, a autora, baseada no material aludido, discorre sobre a necessidade de ensinar a leitura de mapas para crianças em faixa etárias distintas, tendo como ponto de partida, a alfabetização cartográfica, "[...] pois este é o momento em que o aluno tem que iniciar-se nos elementos da representação gráfica para [que] posteriormente possa trabalhar efetivamente com a representação cartográfica" (SIMIELLI, 1996, p.20).

No decorrer de sua obra, Simielli (1989) assinala as prerrogativas necessárias para introduzir uma criança na visão cartográfica. A pesquisa ressalta, inicialmente, a curiosidade nata da criança pela imagem, retratada por desenhos, fotos, maquetes, plantas e imagens de satélite. Esses recursos imagéticos, segundo a autora, precisam ser trabalhados com crianças, habituando-as com a linguagem visual, e que elas sejam estimuladas "[...] a encontrar significados para as figuras e a examinar os elementos detalhadamente, evitando desta forma uma visão apressada de cada informação apresentada" (SIMIELLI, 1996, p.25).

Como os recursos imagéticos possuem poucos escritos, é preciso que o educando desenvolva a capacidade de leitura e da comunicação oral, tendo como suporte o estudo do espaço concreto da criança, que esteja mais próximo, ou seja, "[...] o espaço-aula, espaço-escola, espaço--bairro, para somente nos dois últimos anos se falar em espaços maiores: município, estado, país e planisfério" (SIMIELLI, 1996, p.25).

Conforme as recomendações de Simielli (1996), a alfabetização geográfica necessita contemplar o desenvolvimento das noções, capacitando os educandos para realizar vários saberes procedimentais, tais como, identificar os tipos de visões (oblíqua e vertical); os tipos de imagens (tridimensional e bidimensional); o alfabeto cartográfico (ponto, linha e área); construção da noção de legenda; proporção e escala e lateralidade, referências e orientação espacial.

A pesquisadora finaliza sua argumentação, revelando que o "[...] desenvolvimento destas noções contribui para a desmitificação da Cartografia como apresentadora de mapas prontos e acabados"

(SIMIELLI, 1996, p.26). Portanto, é direito de toda criança, ao finalizar o primeiro segmento do Ensino Fundamental I, portar consigo, o domínio das representações gráficas, suporte esse necessário para atingir o status de "leitor crítico de mapas" e um aluno "mapeador consciente".

Straforini (2004) abordou a importância de ensinarmos Geografia nos anos iniciais, tendo como pressuposto a compreensão do espaço geográfico como uma totalidade e não como se "[...] o espaço fosse um amontoado de pedacinhos" (p.22). Nesse sentido, é destacado pelo pesquisador, que a Geografia possibilita a construção de um "outro mundo", que não tenha como referência o dinheiro e a mercadoria, ou seja, um mundo mais justo e democrático.

Straforini (2004) aponta três caminhos que levam ao desinteresse da Geografia na escola e as perspectivas de sua revalorização perante os desígnios da globalização. O primeiro caminho diz respeito ao fato de as políticas educacionais brasileiras estarem aprisionadas aos interesses externos que financiam o Estado brasileiro. A contrapartida desse conluio está na transferência das responsabilidades do Estado para as escolas, as quais são submetidas a avaliações periódicas, visando mensurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Esse *modus operandi*, segundo o autor, retrata a cultura neoliberal instalada no sistema escolar brasileiro, caracterizado pela competividade e pelo meritismo.

Tais características, segundo Straforini (2004), são dispositivos utilizados para a distribuição de verbas, premiando, assim, as unidades que se adequaram ao sistema imposto pelas agências externas de financiamento. O autor destaca a diminuição a carga horária nas disciplinas de Geografia e História, em função do peso maior dado na avaliação, às disciplinas de Português e Matemática. Retirar conteúdos de Geografia e História, inserindo Português e Matemática na grade curricular, é intervenção que denota o caráter ideológico do processo de globalização, no qual é preciso formar trabalhadores, com seus corpos disciplinados e qualificados para operar uma máquina de uma fábrica de um país em desenvolvimento, com um detalhe a mais, sem questionar nada.

Como segundo mote para o entendimento do descrédito da Geografia nas escolas, Straforini (2004) argumenta que a Geografia Crítica – na década de 1980, do século XX – começou a ser introduzida nas prescrições curriculares e nos manuais didáticos. O autor alega que as relações de trabalho e sistema capitalista, ofuscaram os conteúdos geográficos e se tornaram referência nos discursos e nos livros didáticos e a "[...] a própria prática em sala de aula voltava-se mais para as tais categorias pertencentes à sociologia e economia do que à Geografia propriamente dita" (STRAFORINI, 2004, p.49). O autor enfatiza que a Geografia Crítica não conseguiu transpor a Geografia Tradicional conteudista.

O terceiro modelo explicativo para o insucesso do ensino de Geografia nos tempos atuais, ainda conforme Straforini (2004), está na contramão metodológica da Geografia com os acontecimentos da sociedade globalizada, ou seja, "[...] a metodologia que propomos caminha em direção contrária à fragmentação e hierarquização do conhecimento e do espaço em escalas estanques, compartimentadas, impedidas do estabelecimento de qualquer relação entre si" (p.50).

A importância do ensino de Geografia, continua Straforini (2004) deve ser ressignificada na escola e utilizar como referência o lugar de vivência do aluno. Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de a Geografia "[...] proporcionar à construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender seu presente e pensar o futuro com responsabilidade ou, ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente" (p.51).

Marques (2009) realizou uma valiosa pesquisa sobre a alfabetização geográfica nos anos iniciais, tendo como base o 1° e 2° anos de escolas públicas municipais, distribuídas em três cidades do interior paulista. No contexto descrito, autora observou que a Geografia ensinada nos anos iniciais, é transmitida de forma mecânica e decorativa, ou seja, os conteúdos geográficos são repassados às crianças fazendo uso do preenchimento de questionários objetivos e pela atividade de colorir os mapas.

A autora concluiu que os alunos do 1° e 2° anos tiveram contato com a "alfabetização geográfica fragilizada", apontando cinco pontos críticos a serem sanados. A primeira dificuldade encontrada, diz respeito à estrutura curricular, pautada na matéria Estudos Sociais; o segundo obstáculo, apresenta-se no papel secundário destinado aos conteúdos geográficos ensinados para as crianças; a terceira barreira encontrada está no fato de o objetivo principal da Geografia, estar direcionado para o desenvolvimento da cidadania; o quarto problema, diz respeito a tratamento isolado do conceito de natureza; e o último desafio a ser transposto, relaciona-se com o tratamento escalar de os conteúdos geográficos estarem ancorados na didática dos círculos concêntricos.

Almeida e Juliasz (2014) trazem uma contribuição para o ensino de Geografia da Educação Infantil e dos anos iniciais, ao trabalhar com os conceitos de espaço e tempo, através da cartografia escolar. Tendo como pressuposto o desenvolvimento do raciocínio espacial, as autoras utilizam-se de histórias infantis para a apreensão dos conceitos, fundamentadas na teoria histórico-cultural de Vigotski, especialmente no conceito de imitação e mediação.

O ensino de Geografia nos anos iniciais e a formação docente foram tratados por Marzari e Moraes (2015). Através da abordagem histórico-cultural, com destaque para a *Didática Desenvolvimental da Atividade* de **Davidov**, os autores propuseram um curso de formação para professores pedagogos, visando ao desenvolvimento dos conceitos de lugar, paisagem e cartografia. Essa formação teve como ineditismo, a utilização da sua organização do ensino, baseada na identificação da **"célula"** do conceito.

Nessa lógica, Marzari e Moraes (2015) utilizaram diversas linguagens, como músicas, textos, imagens e desenhos para o desenvolvimento dos conteúdos assinalados. Os autores foram bem--sucedidos na sua prática, visto que os docentes cursistas "[...] tinham que elaborar situações–problema, definir atividades avaliativas e ler todas as produções realizadas (pelos docentes), ao longo do desenvolvimento de cada conceito, para acompanhar o processo de apropriação e, sempre que necessário, intervir" (p.63). A apropriação dos

conceitos dos professores pedagogos é auxiliada pela interlocução dos colegas, pelo que a socialização das experiências resulta no desenvolvimento cognitivo.

2.5. Muro de arrimo

Neste tópico, iremos discorrer sobre os caminhos percorridos nesta Livre-Docência, durante o período da pesquisa. A partir de uma escolha pessoal, fomos descortinando os métodos de pesquisa na sua introdução, deixando para este tópico, os detalhes não menos importantes, e que nos auxiliaram na idealização da formação continuada para os professores pedagogos da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP).

Em nosso primeiro encontro, realizado em fevereiro de 2018, após as boas-vindas aos professores cursistas e a apresentação da equipe de trabalho, formada por mim e dois graduandos em Geografia, os alunos André Luís Silva Carvalho e José Vitor Rossi Souza, discutimos os possíveis temas a serem trabalhados na formação.

Para a caracterização do perfil dos docentes cursistas, aplicamos um questionário semiestruturado no final do primeiro encontro (Apêndice I), com o intuito de conhecer as características pessoais e profissionais dos professores que estavam realizando a formação. Esse questionário ajudou-nos a consolidar os temas que seriam trabalhados nos dez encontros planejados. Junto com o questionário, foi entregue um termo de consentimento para que os professores autorizassem a divulgação das atividades desenvolvidas, assegurando sigilo e privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Foi realizada, no último encontro da formação, em abril de 2019, a avaliação geral da formação. Essa apreciação se deu, usando-se o formato dissertativo, no qual os professores teriam que apontar os pontos relevantes da formação, assim como apresentar contribuições para o seu aprimoramento. Não era obrigatório identificar-se, mantendo assim, uma isonomia nas informações descritas. Iremos utilizar o teor dessas

avaliações na discussão das atividades formativas e no decorrer dos capítulos.

A **Vivência na cidade de Rio Claro**, último tema da nossa proposta, perfazendo três encontros, foi coordenada pela Profa. Dra. Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira, professora do Departamento de Geografia da Unesp de Rio Claro (SP). Os temas **campo e cidade** em Rio Claro foram conduzidos pela docente, constituindo uma grande contribuição para a formação, fato que podemos conferir na leitura das avaliações.

Creio que, sem o auxílio da Profa. Darlene, não teríamos tido êxito na tamanha responsabilidade, que é realizar um curso de formação continuada que abarcasse os principais temas da Geografia abordados nos anos iniciais, apenas com ajuda do material humano, com parcos recursos financeiros, mas muita alegria e empolgação. Convém destacar que finalizamos a formação com um trabalho de campo, sob a coordenação da professora Darlene, cujas atividades serão aqui apresentadas e descritas.

Em relação à carga horária de cerca de 40 horas, externas à formação, essas foram realizadas fora do horário de formação, nas quais os professores cursistas tinham a incumbência de realizar a leitura prévia de artigos, livros e capítulos de livros para serem incorporados às discussões teóricas e metodológicas, conforme o tema abordado nos dez encontros presenciais.

Na tabela 1, segue a lista dos títulos indicados para leitura a fim de proporcionar aos docentes um repertório que consideramos essencial para o balizamento das discussões realizadas, principalmente na primeira parte do encontro, que se dava no período matutino, quando os aspectos teóricos eram discutidos, para que, no período vespertino, realizássemos as atividades práticas pertinentes ao tema discutido.

Um fato relevante a ser mencionado, diz respeito à organização das leituras, com seus respectivos autores e fontes, objetivando oferecer aos alunos, professores e pesquisadores da Geografia nos anos iniciais, um suporte teórico-metodológico, tendo em vista um aparato básico para discutir os principais temas da Educação Geográfica para crianças.

Tabela 1. Lista das leituras indicadas para a formação docente

Artigos, capítulo de livros e livros	**Autores**	**Fonte**
Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Helena Copetti Callai	Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005
Alfabetização geográfica na educação brasileira	Tânia Regina Peixoto da Silva Gonçalves e Vicente Paulo dos Santos Pinto	Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul.dez. 2015
Cartografia e ensino: proposta e contraponto de uma obra didática	Maria Elena Ramos Simielli	Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996
A formação de professores paulistas e o ensino-aprendizagem da linguagem cartográfica para crianças e escolares	Andrea Coelho Lastória e Thais Angela Cavalheiro de Azevedo Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005	Boletim Paulista de Geografia v. 99, p.21-33, 2018
Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental	Tânia Regina Peixoto da Silva Gonçalves e Jader Janer Moreira Lopes	Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008
Quarta aula: questão do meio na pedologia	Lev Semionovich Vigotski (Tradução de Márcia Pileggi Vinha)	Psicologia USP, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010
Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas	Jader Janer Moreira Lopes	Revista Geografares, n°12, p.211-227, jul. 2012
O Livro didático para as séries iniciais do Ensino Fundamental e formação docente no Brasil	Ângela Massumi Katuta e Simone Conceição Pereira Deák	Terra Livre – N. 44 (1): 114-143, 2015
Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores	Joana Paulin Romanowski e Pura Lúcia Oliver Martins	Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010
Formação continuada de professores: a questão psicossocial	Bernadete Gatti	Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, jul./ 2003
Alfabetização cartográfica nos anos	Andressa Bilhalva Rodrigues Bartz, Lígia	Revista Brasileira de Educação em Geografia,

iniciais como desafio de uma pedagoga	Cardoso Carlos e Madalena Klein	Campinas, v. 7, p. 200-211, jul./dez., 2017
Imaginação e criação na infância	Lev Semionovich Vigotski	São Paulo: Ática, 2009
Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais	Jader Janer Moreira Lopes, Bruno Muniz Figueiredo Costa e Cassiano Caon Amorim	Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 11, p.237-256, jan./jun., 2016
O ensino de Geografia como prática espacial de significação	Rafael Straforini	Estudos Avançados, n° 32 , p. 175-195, 2018.
Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais	Rafael Straforini	São Paulo: Annablume, 2004
A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado	Rafael Straforini	Terra Livre, São Paulo, ano 18, V.I, n.18, p.95-114, jan./jun. 2002
Formação de professores e conhecimentos cartográficos para abordagem do espaço local no currículo de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental	Sergio Luiz Miranda	Revista de Ensino de Geografia, V. 1, p. 47-71, 2010
A noção de curva de nível no modelo tridimensional e o ensino-aprendizagem do mapa de relevo	Sergio Luiz Miranda	In: GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira; MENDES, Iandara Alves. (Org.). Do natural, do social e de suas interações: visões geográficas. Geografia, Unesp/ p. 225-238, Ago.2002
Quadrinhos na Geografia: uma proposta didática para os anos iniciais	Diego C. Maia, Ana Claudia N. Maia, Jéssica C. Marcussi e Anderson L. H. C.	Geografia, Rio Claro, v. 41, n. 3, p. 403-418, set./dez. 2016
Paisagens, lugares e espaços: a Geografia no ensino básico	Diamantino Pereira	Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n°79, p.9-21, 2004

Fonte: elaboração do autor, 2019

Esse trabalho de sistematização das principais obras que versam sobre a Geografia nos anos iniciais é um dos pressupostos desta Livre--Docência, sobretudo, pela diversidade e complexidade dos temas

explorados pela formação. Não houve uma ordenação das leituras realizadas na formação, e também não foi o intento deste autor realizar essa proposição para os nossos leitores. Os textos eram disponibilizados por meio de uma plataforma digital e tinham um caráter opcional de leitura, deixando a cargo do ato responsivo do professor cursista realizar essa incumbência.

Ao finalizar as considerações deste tópico, gostaria de ressaltar que todos os encontros foram gravados e fotografados com a devida autorização de todos os participantes da formação docente. As gravações serão utilizadas para resgatarmos, em nossa argumentação, aspectos que contribuam para valorizar a epistemologia da prática e o protagonismo do saber experiencial dos professores da formação, que compunham a Rede Municipal de Ensino do Município de Rio Claro (SP).

3. Nossas protagonistas

Neste tópico iremos discorrer sobre o nosso universo de pesquisa, os nossos protagonistas, as nossas professoras pedagogas. Nesse sentido, desejamos, inicialmente realizar uma análise da formação profissional desses sujeitos, retratando a formação acadêmica, o tempo de magistério, a carga horária de trabalho, perpassando pelos desafios encontrados no ensino de Geografia nos anos iniciais. Neste item, versaremos, também, sobre os dispositivos didáticos que os docentes utilizam nas aulas, ao abordar as temáticas ligadas à Geografia.

Pelo levantamento do perfil dos professores, faz-se necessário considerar as especificidades de cada professor e do seu local de trabalho. Essa sondagem tem o intuito de evitar que nossa formação tenha um formato único, uma vez que a meta é poder abarcar a diversidade do nosso universo, considerando sexo, idade, tempo de experiência e os interesses que os trouxeram à formação.

A formação continuada contou com a participação de quarenta e seis professores e, desse montante, vinte e um eram coordenadoras pedagógicas e vinte e cinco eram professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação do Município de Rio Claro, conforme podemos observar na tabela 2.

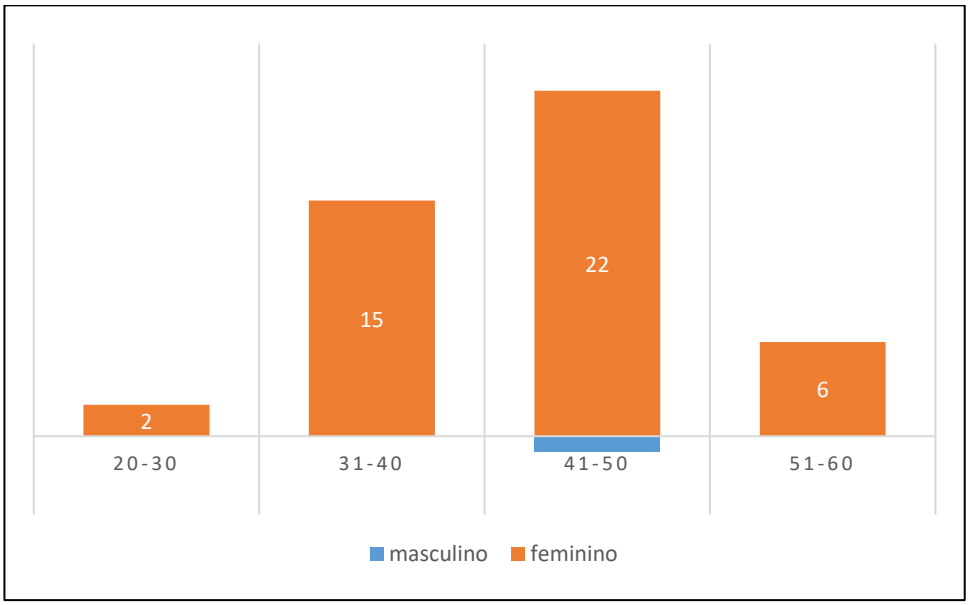
Tabela 2. Atividade dos Professores Participantes da Formação

Função escolar	**Número de professores**
Professor - Atividade em sala de aula	25
Professor - Função Coordenador Pedagógico	21
Total	**46**

Fonte: dados de campo, 2018

Em relação ao sexo dos professores participantes, percebemos que a profissão ainda é desenvolvida, majoritariamente pelas mulheres. Em nosso grupo havia apenas um representante do sexo masculino e com 42 anos, conforme podemos observar na figura 2.

Figura 2. Total de professores por faixa etária e sexo dos docentes cursistas



Fonte: dados de campo, 2018

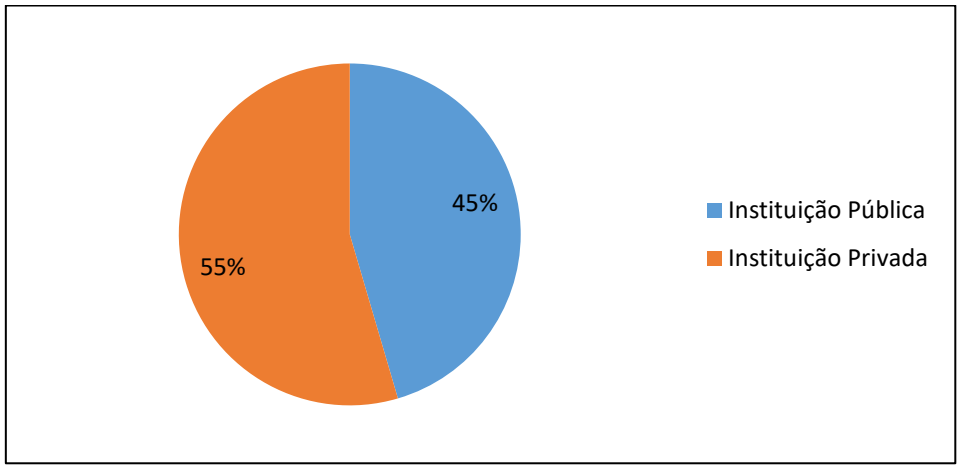
Com base na figura acima, podemos afirmar que 22 docentes se enquadram na faixa etária de 41 a 50 anos, totalizando 48% do professorado. Em seguida, temos 15 docentes que integram a faixa dos 31 a 40 anos de idade, com 32% da população analisada. Seis docentes (13%) compõem a faixa etária de 51 a 60 anos, e 2 docentes abrangem a faixa etária entre 20 e 30 anos, perfazendo 7% dos docentes. Nesse sentido, concluímos que a maioria do professorado se enquadra na faixa etária entre 31 e 50 anos, totalizando 80% dos professores pedagogos.

Um dado importante que levantamos foi em relação à formação acadêmica do grupo dos professores. Nossa intenção foi conhecer a origem da formação dos docentes, questionando-os se eram provenientes de Instituições Públicas ou de Instituições Privadas e, também, se haviam cursado uma segunda graduação, além do curso de Pedagogia, formação acadêmica mínima, exigida para ministrar aulas no Município de Rio Claro (SP). Nesse levantamento de campo, questionamos se os nossos protagonistas possuíam cursos de especialização ou pós-graduação, fosse ele *lato sensu* ou *stricto sensu.*

Conforme podemos observar na figura 3, 55% dos professores cursistas realizaram o curso de Pedagogia em uma Instituição Privada, e

44% cursaram Pedagogia em Universidade Pública. Existe um equilíbrio entre os professores que participaram da formação, e realizaram sua graduação no curso de Pedagogia em Intuições Privadas (Faculdades ou Centros Universitários) ou em Universidades Públicas.

Figura 3. Origem da Instituição de realização do curso de graduação em Pedagogia



Fonte: dados de campo, 2018

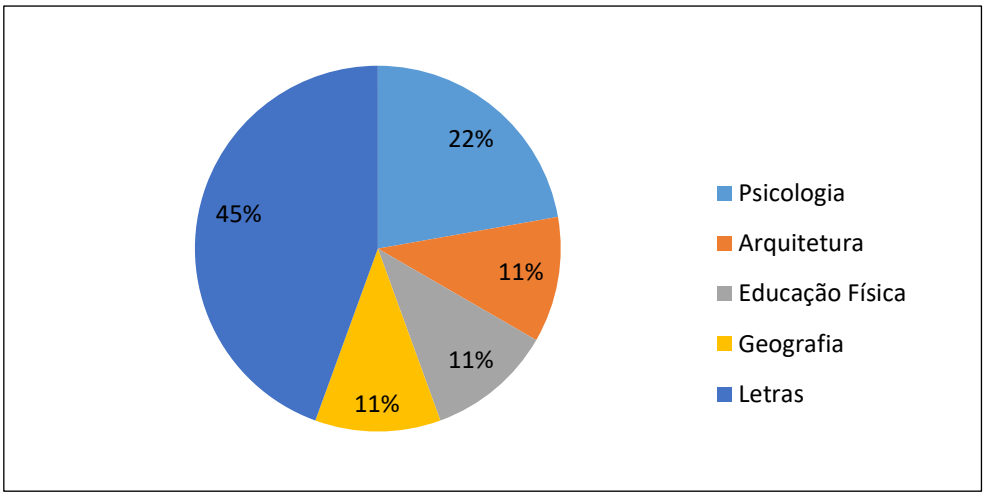
Um dado interessante diz respeito à correlação entre a idade das professoras e a origem da Instituição. As professoras que se enquadram na faixa etária de 41 a 60 anos, são as docentes em maior número, em relação às demais, as quais cursaram Pedagogia em Universidades Públicas.

Apesar de a grande maioria das professoras serem pedagogas, 20% dos docentes possuem a segunda graduação em Letras (4); Psicologia (2), Educação Física (1), Arquitetura (1) e Geografia (1). Vale ressaltar que a professora formada em Geografia é a única participante do curso de formação que leciona no Ensino Fundamental II.

Ao analisar a figura 4, concluímos que a maioria dos professores que cursaram a segunda graduação, no caso Letras (45%) e Psicologia (22%), objetivaram complementar sua formação como professor pedagogo, em função da complexidade de ser docente polivalente e ministrar aulas para crianças que adentram o sistema oficial de ensino,

tendo como responsabilidade apresentar todas as disciplinas do saber acadêmico, do 1° ao 5° ano dos anos iniciais.

Figura 4. Segunda graduação dos professores pedagogos



Fonte: dados de campo, 2018

Nesse sentido, a especificidade do professor pedagogo nos anos iniciais, promove a busca permanente de seu aperfeiçoamento, em cursos que envolvem questões do processo de ensino e aprendizagem, ligados diretamente ao curso de Letras, tais como a alfabetização e o letramento. Conforme nossas discussões, as disciplinas de Português e Matemática são priorizadas nos anos iniciais e potencializados pela "cobrança" nos processos de avaliação externa. A Psicologia é uma área de destaque nos processos pedagógicos, sobretudo pela influência nas correntes pedagógicas e no auxílio em relação às questões comportamentais e emocionais do educando.

Em nosso levantamento profissional, questionamos as docentes sobre a realização de cursos de especialização, além de cursos de mestrado e doutorado na Educação ou em áreas afins.

A elevada participação em cursos de especialização foi um fator que nos chamou a atenção, visto que aproximadamente 59% (27) das professoras realizaram capacitações em diversas áreas do conhecimento, com destaque para o curso de Psicopedagogia (10), Alfabetização e Letramento (6), Gestão Educacional (2), Educação Especial (2), Educação Inclusiva (2), Literatura, Arte e Matemática, Arte e Educação, Educação

Africana e Indígena e Educação Física Escolar. No grupo de professores da formação, temos três professoras que realizaram pós-graduação *strictu sensu*. Temos duas docentes que cursaram o mestrado em Educação e uma docente que se doutorou em Geografia.

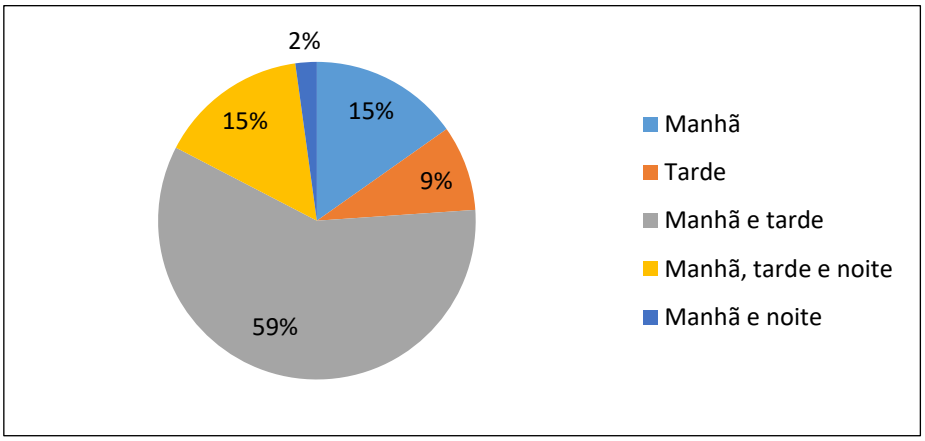
Um dado preocupante em relação aos cursos de especialização, diz respeito à natureza das Instituições que ofereceram os cursos de capacitação, a maioria delas privada, sendo que apenas três docentes realizaram os cursos de especialização, em instituição pública. Não nos cabe, nesta pesquisa, avaliar a qualidade desses cursos, no entanto, é notória a mercantilização dos cursos de especialização, sobretudo pela anuência da Universidade Pública, que não viabiliza essa formação, de forma gratuita, para docentes da rede pública de ensino. Infelizmente o foco da Universidade Pública são os cursos *strictu sensu,* deixando os cursos *lato sensu* a cargo das Instituições Particulares.

Todas as docentes que participaram do curso trabalham na Prefeitura Municipal de Rio Claro (SP); no entanto, duas professoras dividem sua jornada de trabalho, exercendo seu ofício professoral em colégios particulares. Apesar de a grande maioria, dedicar sua jornada à escola pública, 56% das docentes trabalham em dois períodos, ou seja, trabalham cerca de 40 horas semanais (Figura 5).

O período de 40 horas semanais é o período oficial das atividades na unidade escolar; todavia, o trabalho docente é estendido para a residência do professor, onde ele realiza o planejamento e preparo das aulas, aos finais de semana ou no período noturno. Esse contexto retratado inviabiliza o aperfeiçoamento da formação docente, conforme os dados aludidos anteriormente.

Um dado relevante para nossa discussão, diz respeito aos 15% das professoras trabalharem três períodos diários, perfazendo 60 horas semanais (Figura 5). Essa jornada elevada de trabalho, retrata um panorama triste da educação brasileira, refletido no adoecimento dos professores, resultando no desgaste físico e mental, a que o professorado está submetido.

Figura 5. Jornada de trabalho dos professores cursistas



Fonte: dados de campo, 2018

As professoras afirmam que o fator preponderante que as leva a optar pela dupla ou tripla jornada de trabalho, é o aumento do salário, sendo muitas delas, arrimo da família. Segundo seus relatos, as professoras afirmam que apenas **um período** é insuficiente para manter os custos de uma família. Essa afirmação pode ser comprovada pelo relato de uma docente ao ser questionada sobre o motivo que a leva a trabalhar mais de um período diário

> "- *Apenas um período não dá para ajudar manter a casa*"
> (RELATO DE CAMPO, 2018).

Além da jornada de trabalho exaustiva, a maioria das professoras é casada e com dois filhos, em média, dificultando ainda mais, o acesso à realização de cursos de formação e aprimoramento. Além disso, temos que considerar as dificuldades encontradas no cotidiano dessas professoras, ao dedicarem mais de dois períodos, em sua jornada diária de trabalho.

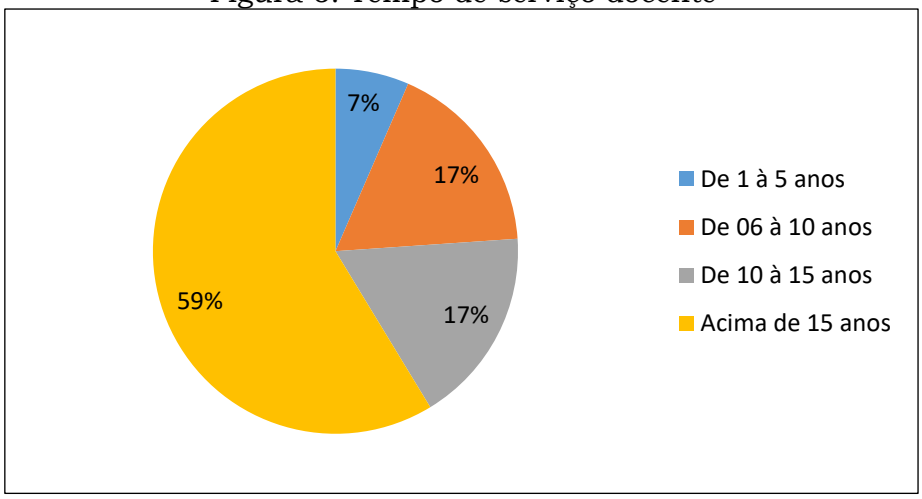
Conforme o relato das professoras, os principais problemas encontrados pela jornada exaustiva de trabalho resultam na falta de tempo de para se dedicar à família e ao lazer; pouco tempo para pesquisar e aperfeiçoar-se profissionalmente; não terem tempo para se alimentar corretamente, em função do deslocamento diário, para duas ou três

unidades escolares em que trabalham; privação de sono; problemas nas cordas vocais, além do cansaço e do *stress* diário.

Em relação ao tempo de serviço na função de professor, a maioria delas, já está em sala de aula há mais de 15 anos, perfazendo 59% dos professores cursistas, conforme podemos observar na figura 6. Esse retrato demonstrado motivou-nos ainda mais, a viabilizar uma formação de qualidade, atendendo às especificidades da maioria das professoras cursistas. Entre 10 e 15 anos de experiência docente, compunham 17% dos docentes, sendo esse mesmo índice para as professoras que tinham entre 6 e 10 anos de experiência de sala de aula. Apenas 7% dos docentes tinham menos de 5 anos de experiência.

O perfil das docentes pedagogas deixou-nos bastante intrigados, em decorrência de a maioria, estar com mais de 15 anos de experiência de sala de aula. A primeira hipótese, diz respeito ao fato de as professoras com menos tempo de sala, acreditarem que a formação não seja necessária, já que acabaram de se formar e a prioridade no momento, não seria um curso de formação, mas um curso de especialização *lato sensu*. Nossa segunda hipótese remete ao *status* que as docentes com pouco tempo de sala aula possuem. O fato de não serem concursadas, diferente das mais experientes, as coloca numa situação vulnerável profissionalmente e, assim, priorizam a busca pela ampliação da carga horária, trabalhando, às vezes, em três escolas.

Figura 6. Tempo de serviço docente



Fonte: dados de campo, 2018

Entre as professoras que participaram da formação, apesar de a maioria delas lecionar no Ensino Fundamental I, totalizando 49% (Tabela 3), existe uma grande diversidade de classes, em relação às etapas da Educação Básica, nas quais as professoras lecionam, com destaque para a Educação Infantil (4%), Maternal (4%) e Ensino Fundamental II (4%).

Tabela 3. Etapas e anos lecionados pelos docentes

Ano que leciona	**N° de professores**	**N° de professores em %**
1° ano	5	9
2° ano	6	11
3° ano	7	13
4° ano	5	9
5° ano	4	7
6° ao 9° ano	2	4
Maternal	2	4
Educação Infantil	2	4
Coordenação Pedagógica	21	39

Fonte: dados de campo, 2018
* 1° ao 5° ensino fundamental I
* 6° ao 9° ensino fundamental II

Essa diversidade de classes em que os docentes ensinam, foi motivo de preocupação no início da formação, já que os temas planejados foram divididos pela seriação dos anos iniciais, e temíamos desestimular a formação, ao abordar um tema pertencente ao 1° ano, composto por 9% dos docentes, sendo que uma parcela deles (13%) trabalhava com os 3° anos. Não tivemos problema algum em relação a essa especificidade mencionada, pelo contrário, a diversidade foi um aspecto relevante, visto ter sido possível abranger os principais temas da educação geográfica para os anos iniciais.

A polivalência dos professores pedagogos foi comprovada também pela presença de etapas que não estavam sendo contempladas diretamente na formação, como a Educação Maternal, Educação Infantil e o Ensino Fundamental II, ambos com 4% de presença do professorado.

3.1. Desafios enfrentados para o ensino de Geografia nos anos iniciais

Neste tópico, abordamos as narrativas dos professores em relação às principais dificuldades enfrentadas no ensino de Geografia no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os relatos foram relevantes para o planejamento das atividades, visando, justamente, enquadrar--nos, frente às adversidades apresentadas pelos docentes. Convém destacar que muitos dos obstáculos relatados se repetem, portanto, iremos nos ater às descrições contundentes no que se refere às barreiras que o professor pedagogo, enfrenta ao ensinar Geografia no seu dia a dia. O primeiro aspecto assinalado pelos professores, diz respeito à deficiência na formação inicial e na falta de formação continuada na área. Segundo o relato de uma docente, esse panorama os deixa inseguros para ensinar Geografia, conforme podemos verificar pelo relato da professora, em que ela associa falta de formação e insegurança.

" - A insegurança é um problema enorme, já que não temos formação suficiente para dar conta dos conteúdos de Geografia" (RELATO DOCENTE, 2018).

Dentre os desafios apontados, podemos destacar a ênfase dada à alfabetização e à matemática nos currículos, e a Geografia acaba sendo deixada de lado, como podemos comprovar pelo relato abaixo:

" - O maior desafio ao meu ver é sobre o currículo, pois o mesmo para o 1° ano enfatiza e prioriza a alfabetização, o ler, escrever e calcular, impossibilitando o professor de estar trabalhando com mais detalhes sobre a Geografia" (RELATO DOCENTE, 2018).

A falta de importância e reconhecimento da Geografia no currículo é um problema assinalado pela docente, ao afirmar a falta de um currículo do Município de Rio Claro, onde *"as crianças têm pouca noção do macro, além do seu local de vivência"* (RELATO DOCENTE, 2018).

A questão escalar foi um motivo recorrente nos relatos, trazendo à tona as dificuldades que as professoras possuem para trabalhar a escala geográfica com seus educandos. Utilizando um relato angustiado de uma docente, podemos demonstrar na prática essa dificuldade.

" - Um córrego poluído que passa atrás de escola, pode interferir na qualidade da água do município de Piracicaba, é difícil ensinar isto para um aluno" (RELATO DOCENTE, 2018).

É muito comum os professores confundirem escala geográfica com a escala cartográfica, sendo que nos anos iniciais a escala geográfica constitui um aspecto a ser desenvolvido. Esse conteúdo geográfico pode ser sanado através de uma visita de campo ao rio Piracicaba, demonstrando através da observação de sua coloração, que nem todo rio é azul, como é demonstrado nos mapas mentais.

Outro desafio relatado por um docente e que se relaciona com a escala cartográfica, é a noção de localização e desenvolvimento espacial, sendo esse um conteúdo muito abstrato para os alunos, afirmam vários docentes que ministram aulas nos 4° e 5° anos do Ensino Fundamental.

" - Sobre a questão da localização, localizar Rio Claro no mapa e depois irmos para o Estado de São Paulo, Brasil e os continentes, é uma noção muito abstrata, mesmo com o auxílio dos mapas" (RELATO DOCENTE, 2018).

A saída a campo foi um aspecto aludido pelos professores, principalmente na pela ausência de recursos financeiros e dificuldade de planejamento das atividades fora da sala de aula e, também, em virtude da falta de clareza dos conteúdos a serem abordados.

Conforme o relato da docente, a maior dificuldade que ela possui

" - É a falta de recursos como a ida a locais onde as crianças poderiam vivenciar melhor os conceitos trabalhados em sala de aula" (RELATO DOCENTE, 2018).

Os docentes retrataram nas discussões iniciais da formação, a grande dificuldade de reconhecer quais conteúdos são da Geografia e quais conteúdos são da História, conforme o relato da professora, ou seja, *"...tenho desconhecimento dos conteúdos que são próprios da Geografia e daqueles que são próprios da História"* (RELATO, 2018).

Esse problema está na disciplina que foi(é) ministrada na formação inicial quando os conteúdos e a metodologia de Geografia e História, estão unidas em uma única disciplina, chamada Estudos Sociais, para ao alunos do curso de Pedagogia.

Nesse contexto, temos um relato docente que demonstra como os Estudos Sociais estão incutidos na "cabeça" dos professores, como no relato a seguir:

" - É muito importante falarmos de Estudos Sociais, porque na hora do planejamento eu me perco o que é História e o que é Geografia, porque são extremamente associadas, e às vezes separando, você está minimizando os conceitos" (RELATO DOCENTE, 2018).

O relato finaliza, da seguinte forma:

" - *Nas aulas de História do município do 4° ano é impossível desassociar, fica empobrecido a aula. Tem muitos professores que não separam o caderno, porque uma coisa está junto à outra"* (RELATO DOCENTE, 2018).

Após essa discussão, acabei intercedendo, colocando-me da seguinte forma:

" - *É necessário discernirmos o que é História e o que é Geografia, senão estaremos reproduzindo o discurso ideológico proposto pela disciplina Estudos Sociais. O olhar geográfico é muito diferente do olhar do historiador*" (RELATO DE DIEGO MAIA, 2018).

Ao finalizar nossas discussões sobre os desafios a serem suplantados pelos docentes, um em especial deixou-me preocupado.

Segundo o relato dos professores cursistas, a maioria das escolas que compunham a formação, destinava uma ou duas aulas por semana para trabalhar conteúdos de Geografia nos anos iniciais.

Os dispositivos didáticos utilizados pelos professores cursistas ao trabalharem com a Geografia foram elencados, com destaque, para o uso de mapas, Atlas do Município de Rio Claro (SP), globos, livros didáticos, fotos e vídeos.

Nas discussões das atividades formativas, iremos demostrar que é possível ampliar o rol de dispositivos a serem utilizados, como podemos citar, o uso de maquetes, relógios de rol, planetário de madeira, galinho do tempo, mapas mentais, mapas do corpo, mapas vivenciais, bússola, estação meteorológica, jornais, história em quadrinhos, jogos de orientação, mini-globos, imagens de satélite e outros dispositivos que possam viabilizar o ensino de Geografia nos anos iniciais.

Conforme as assertivas de Davis et al. (2012), o perfil dos professores comprometidos com a formação continuada são os professores pedagogos, justamente por estar incutida na sua cultura, de formação a necessidade de um aprimoramento constante. A especificidade de serem polivalentes os torna mais receptivos aos processos formativos, destacaram os autores, justamente por não terem uma formação específica bem desenvolvida na formação inicial.

4. “A cereja do bolo”

Neste capítulo, iremos discutir os resultados das atividades práticas e das sequências didáticas realizadas na formação, tendo como elemento norteador os temas escolhidos democraticamente pelos sujeitos da formação. Nesse sentido, reforçaremos nossa postura teórica, aprofundando-nos nas respectivas práticas e respeitando a realidade dos “espaços de fala” dos sujeitos envolvidos na formação.

Os temas que iremos abordar neste tópico, estão organizados da seguinte forma:

Lugar de vivência

• Noções de espaço e de lugar (próximos e distantes) e transformações nas paisagens próximas;
• Vínculos espaciais: localização e referências;
• A importância da leitura de mapas.

O que vivenciamos na natureza

• Tempo, clima e previsão do tempo e sua importância no cotidiano dos alunos;
• Relevo e sua influência nas atividades do educando.

A vivência na cidade de Rio Claro

• Localização e organização geográfica da cidade;
• Histórias e memórias da cidade e dos bairros;
• Agricultura e sua importância para o município.

4.1. Lugar de vivência

Neste início de formação, tivemos a preocupação primeira de consolidar o conceito de lugar, sendo esse o mais relevante instrumental

para a leitura de mundo, a ser introduzida para os primeiros anos. Nessa acepção, iniciamos nossa discussão com o conceito de lugar.

Segundo Callai (2013, p.25), lugar

> [...] é onde vivemos, moramos, trabalhamos, enfim, onde acontece nossa vida. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade dos homens na busca pela sobrevivência e pela satisfação de suas necessidades.

Callai (2013) enfatiza que o lugar não é produzido apenas pelas decisões dos sujeitos na localidade onde residem, e muito menos pelos agentes externos que, ideologicamente, querem impor a qualquer custo suas predileções; no entanto, é preciso considerar, com prioridade, a força dos sujeitos locais que ali vivem.

Nesse sentido, o lugar "[...] está inserido numa rede que comporta essa escala de análise e, por isso, a articulação dos fatos, fenômenos e forças reais e/ou virtuais tem que ser reconhecida e considerada em seu contexto (CALLAI, 2013, p. 25)". Reforçando as convicções da pesquisadora, os fenômenos "[...] acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente num lugar" (CALLAI, 2013, p.26).

Straforini (2004) corrobora os princípios declarados por Callai (2013), ao enfatizar que o lugar "[...] é o ponto de partida para o ensino de Geografia para séries iniciais do Ensino Fundamental, todavia esse lugar tem que ser entendido como sendo o ponto de encontro de lógicas locais e globais, longínquas e próximas" (p.16)

Após as discussões teóricas sobre o conceito de lugar, iniciamos nossas atividades práticas com os professores pedagogos, tendo sido proposto a eles, a elaboração de um **mapa mental** de lugares conhecidos da cidade de Rio Claro, com base no vídeo feito por um drone, intitulado "Rio Claro – visto de cima", de responsabilidade da empresa Zênite Imagens aéreas. (RIO CLARO, 2018).

Nesse vídeo, com duração de 3 minutos, é possível visualizar, através de uma câmara acoplada a um drone, imagens belíssimas de lugares ilustres da cidade de Rio Claro, tais como, a Praça da Liberdade,

a Estação Ferroviária, o Shopping Center, a Avenida da Saudade, o Lago Azul e o Jardim Inocoop.

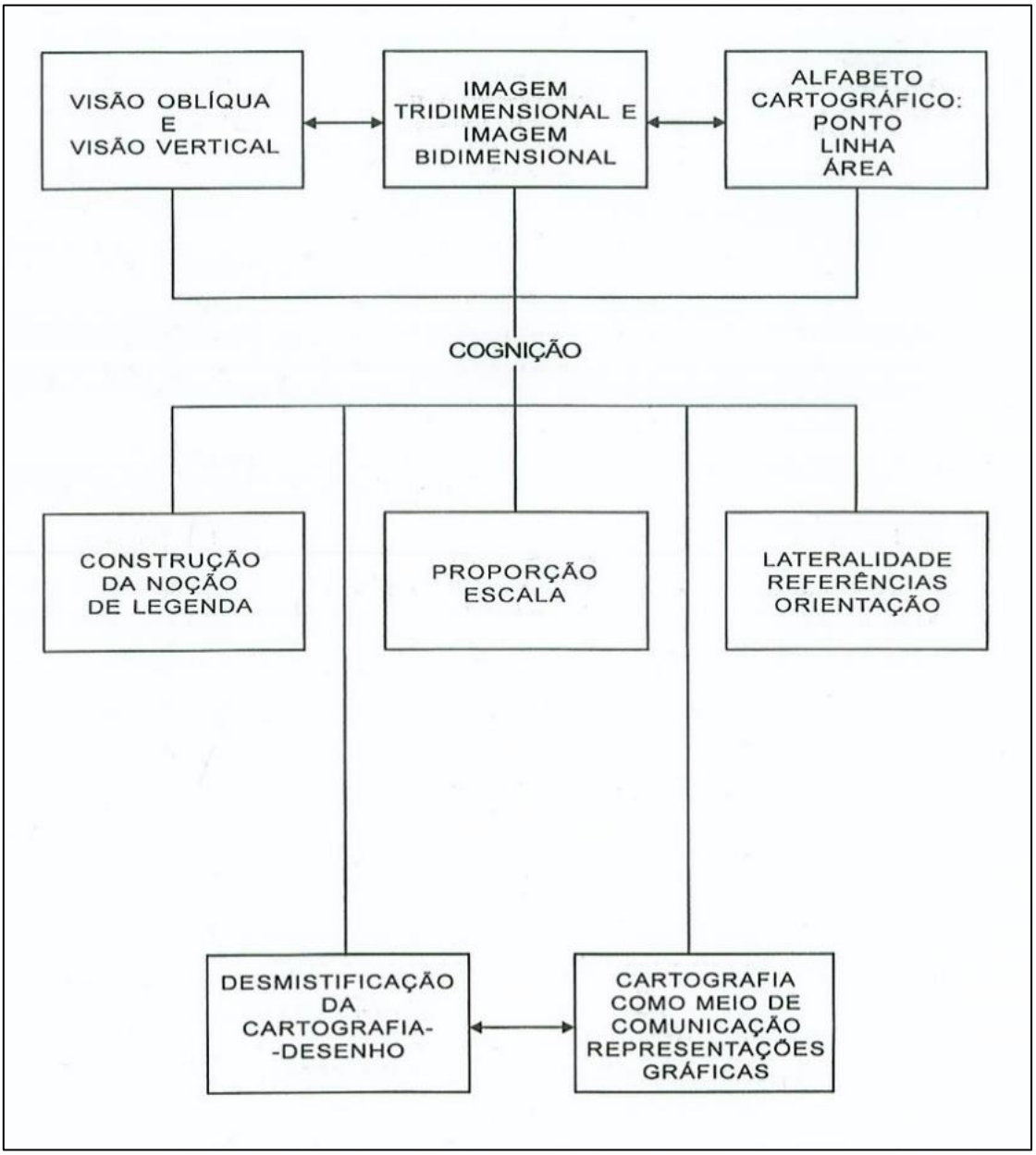
A primeira dificuldade com que nos deparamos, foi o fato de que a maioria dos docentes não conhecia o que era um **mapa mental** e quais as suas potencialidades didáticas. Iniciamos, então, nossas discussões, demonstrando que o **mapa mental** poderia ser o ponto de partida para a alfabetização cartográfica.

Antes de demonstrar os resultados dos mapas mentais, solidificamos o conceito de alfabetização cartográfica, proposto por Simielli (1996), no qual a autora aponta as principais noções de que o educando necessita, visando transferir para o papel o seu repertório espacial, utilizando a linguagem gráfica.

Segundo Simielli (1996), é preciso que os professores dos anos iniciais, conheçam o vocabulário cartográfico e saibam como ensinar seus alunos para utilizá-los de maneira correta. Os alunos deverão conhecer escala, imagem bidimensional e tridimensional, lateralidade, legenda, orientação, referências, visão horizontal, visão oblíqua, visão vertical e alfabeto cartográfico, representado pelo ponto, linha e área, para acompanhar os detalhes da aula.

Conforme podemos observar na Figura 7, a alfabetização cartográfica proposta por Simielli (1996) deve contemplar todas as noções representadas no organograma, visando **desmitificar a cartografia desenho**, sendo essa representação gráfica, um relevante meio de comunicação.

Figura 7. Alfabetização cartográfica e suas principais noções



Fonte: Simielli (1996, p.138)

Através dos mapas mentais realizados pelos alunos, é possível aferir o nível de percepção que o aluno possui do seu espaço vivido, representado por meio de um desenho. A importância dos mapas mentais é retratada por Simielli (2001, p.107), com base nos estudos de Bailly, em que o mapa mental

> [...] permite observar se o aluno tem uma percepção efetiva da ocorrência de um fenômeno no espaço e condições de fazer a sua transposição para o papel. Ela vai trabalhar com todos os elementos essenciais que a cartografia postula no tocante à sua forma de expressão – a linguagem

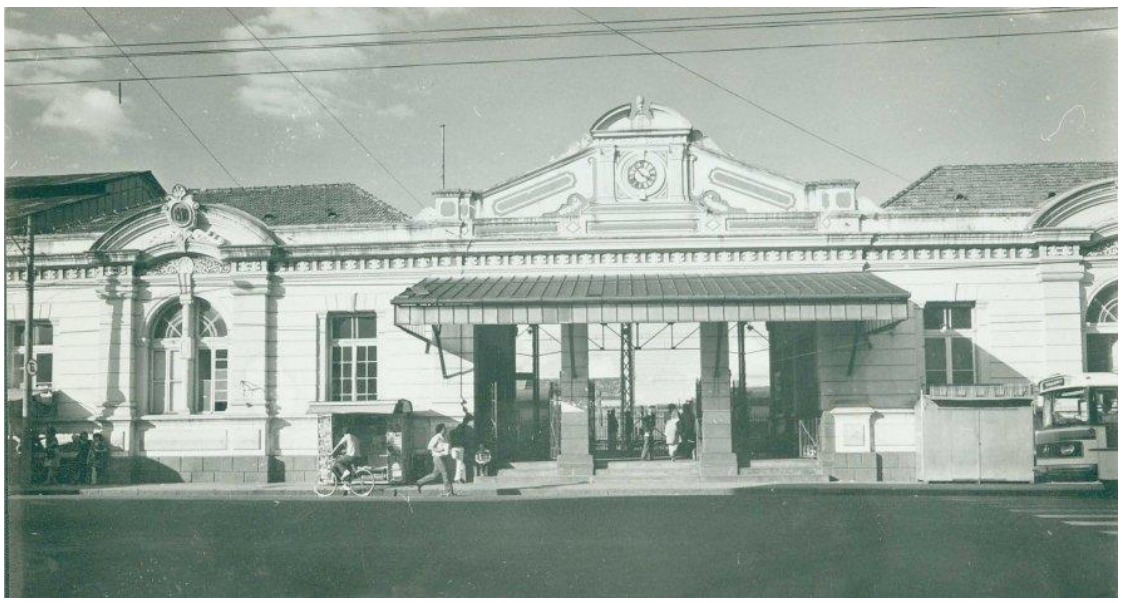
> gráfica. Ele nos possibilita analisar a representação oblíqua e vertical, o desenho pictórico ou abstrato, a noção de proporção, a legenda, as referências utilizadas (particular, local, internacional e inexistente) e o título.

Após as discussões sobre as potencialidades dos mapas mentais no processo de alfabetização cartográfica, apresentaremos os mapas mentais confeccionados pelas professoras da formação e a nossa interpretação desse material.

Os mapas mentais produzidos pelas docentes são provenientes de três lugares públicos escolhidos por elas. Os locais escolhidos pelas professoras foram a Estação Ferroviária, o Lago Azul e a Praça da Liberdade. A Avenida da Saudade, o Jardim Inocoop e o Shopping, praticamente não foram reproduzidos nos mapas mentais.

A antiga Estação Ferroviária é um dos pontos marcantes da cidade, estabelecida a partir da pujança do ciclo do café e do transporte de passageiros para a capital paulista e para as cidades do interior, conforme podemos observar nas Figuras 8 e 9.

Figura 8. Fachada da Estação Ferroviária de Rio Claro (SP), na década de 80 (século XX)



Fonte: Estação ferroviária, 2018

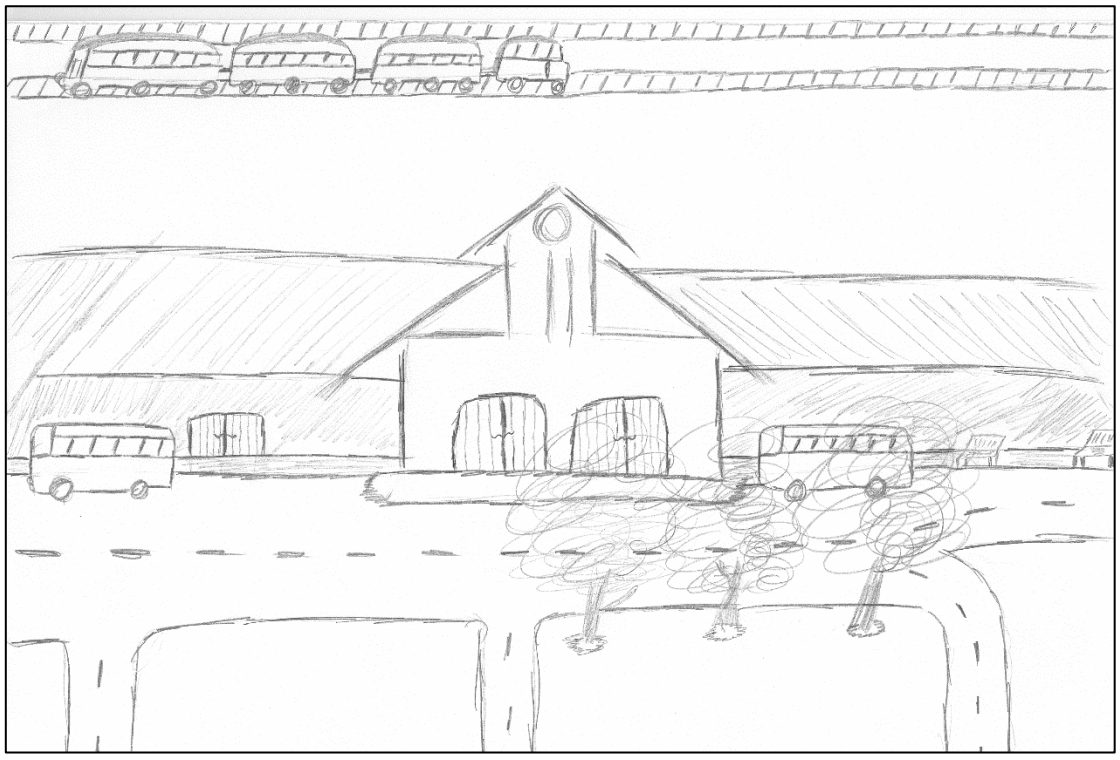
Figura 9. Estação ferroviária “vista de cima”



Fonte: Rio Claro, 2018

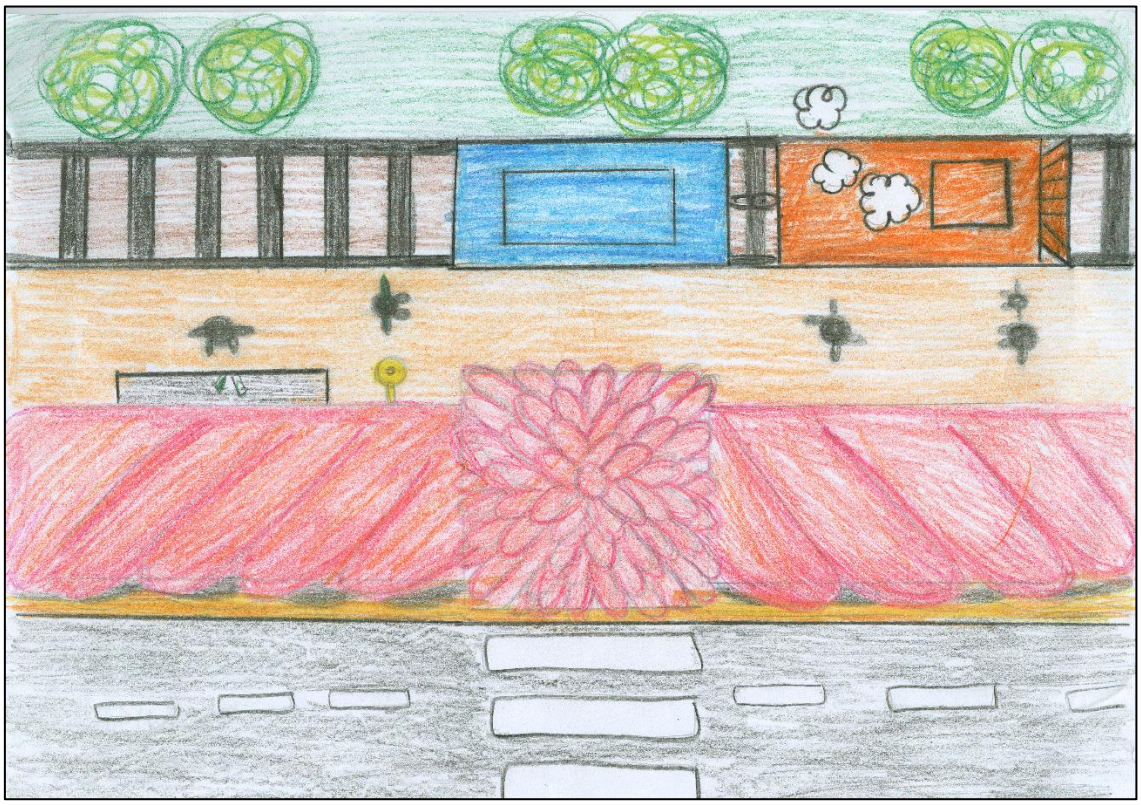
Nas Figuras 10 e 11, podemos observar os mapas mentais realizados pelas professoras cursistas, representado a Estação Ferroviária de Rio Claro (SP).

Figura 10. Mapa mental da Estação Ferroviária (1)



Fonte: Docente da formação, 2018

Figura 11. Mapa mental da Estação Ferroviária (2)



Fonte: Docente da formação, 2018

Ao analisar os mapas mentais dos docentes (Figuras 10 e 11), é necessário, primeiramente, elogiar a qualidade das ilustrações e a fidelidade das formas reproduzidas nos mapas mentais.

Na Figura 10, a docente retrata a Estação Ferroviária com muita semelhança com a imagem obtida pelo drone, através de uma visão oblíqua e lateral, com destaque para o relógio posicionado no pórtico da Estação. Nesse mapa mental, é possível visualizar as árvores que não são demonstradas no vídeo, mas sua presença é, provavelmente, em virtude da vivência do lugar pela docente, no qual árvores frondosas fazem parte da paisagem.

Atualmente, a Estação Ferroviária é utilizada como espaço para a realização de atividades culturais do município e também abriga, na parte externa, o terminal central de ônibus interurbano, função representada pela docente, assim como a locomotiva com seus vagões estacionados sobre os trilhos, na parte superior do mapa. Convém destacar que as representações cartográficas presentes na ilustração,

pelo desenho dos trilhos da ferrovia e o traçado das ruas que circundam a estação, são convenções cartográficas que atribuem significado a esses dispositivos.

O mapa mental da Figura 11 demonstra a fidelidade da visão vertical representada pelo mapa, diferindo do mapa mental anterior, que posicionava a Estação na visão oblíqua e lateral. Os detalhes do mapa mental elaborado pela docente cursista chamam nossa atenção, visto que a Estação é desenhada com cenas cotidianas ocorridas no passado do município de Rio Claro, como podemos observar no detalhe da fumaça saindo da chaminé do trem movido a vapor que, durante muitos anos, trafegou sobre esses trilhos.

Esse passado rio-clarense é possível ser imaginado pela representação das pessoas que estão no pátio da estação, aguardando a chegada ou a partida do trem a vapor (Figura 11). Detalhes, como o relógio do pátio, o guichê de entrada e a torre da entrada da Estação, são aspectos que demonstram a vivência pretérita da autora do mapa mental com a Estação Ferroviária. Sobre a perspectiva vertical, destacamos as árvores na parte superior do mapa e a representação das pessoas no pátio da estação.

Uma cena mais contemporânea, registrada pela autora, diz respeito à faixa de pedestre e à faixa de sinalização da rua que perfila a parte frontal da estação, representações que demonstram as alterações na região da Estação que, no decorrer do tempo, passaram a exercer dupla função urbana, Estação Ferroviária e Estação de Ônibus interurbano da cidade de Rio Claro (SP).

Na região da Praça da Liberdade, representada pela Figura 12, é possível visualizar sua intensa arborização e a rosa dos ventos como ponto de destaque. No entorno da Praça, temos atualmente vários prédios públicos, como o Fórum Municipal e a Casa da Cultura do Município.

Ao analisar os mapas mentais das professoras da formação (Figuras 13 e 14), percebemos as diferentes perspectivas utilizadas, sendo a primeira uma visão horizontal e oblíqua (Figura 13); a segunda, uma visão vertical da Praça da Matriz (Figura 14).

Figura 12. Imagem aérea da região da Praça da Liberdade

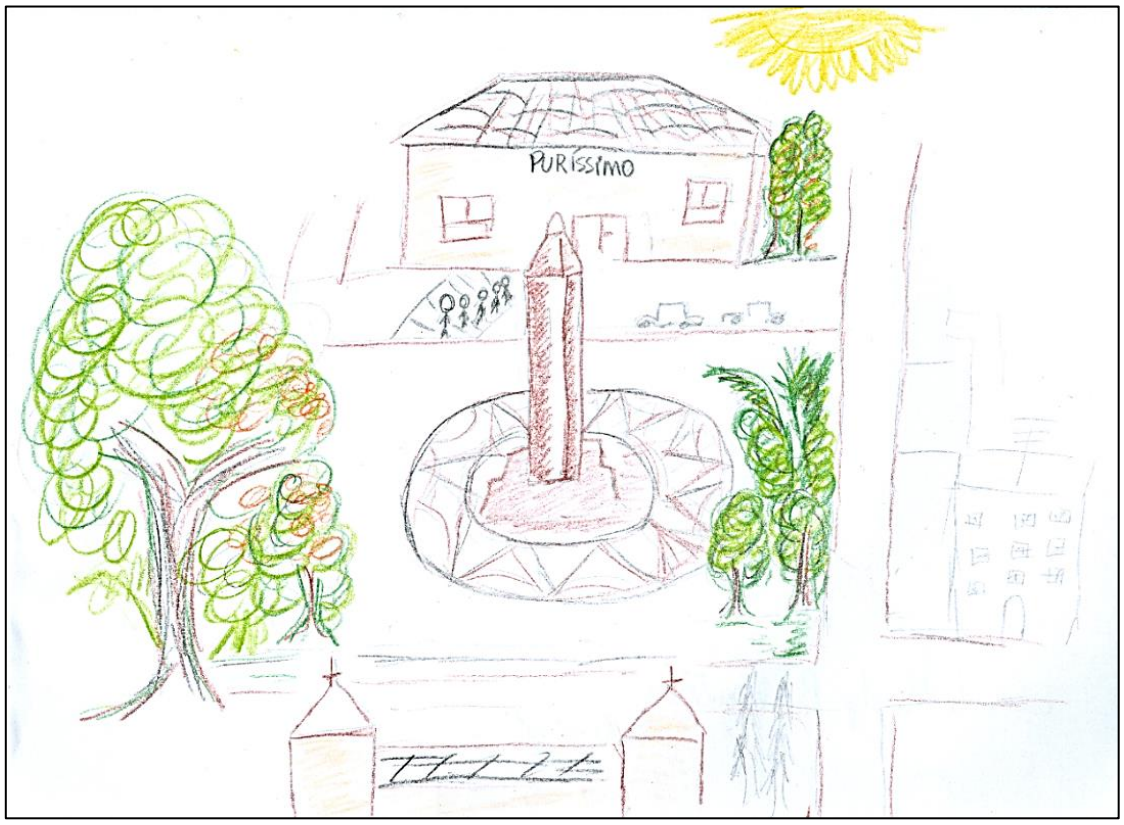


Fonte: Rio Claro, 2018

Na Figura 13, podemos deduzir que o mapa mental da Praça da Matriz, contempla vários aspectos que circundam o local, dentre eles a Igreja da Matriz, o Colégio Puríssimo e a arborização da região da Praça. Nesse mapa mental, é possível visualizar os alunos em frente ao colégio, assim como os carros estacionados na rua. O destaque do mapa mental é o obelisco de comemoração à fundação da cidade, situado no centro da rosa dos ventos. O sol, brilhando na parte superior da ilustração, finaliza, com maestria, a imponência do mapa mental.

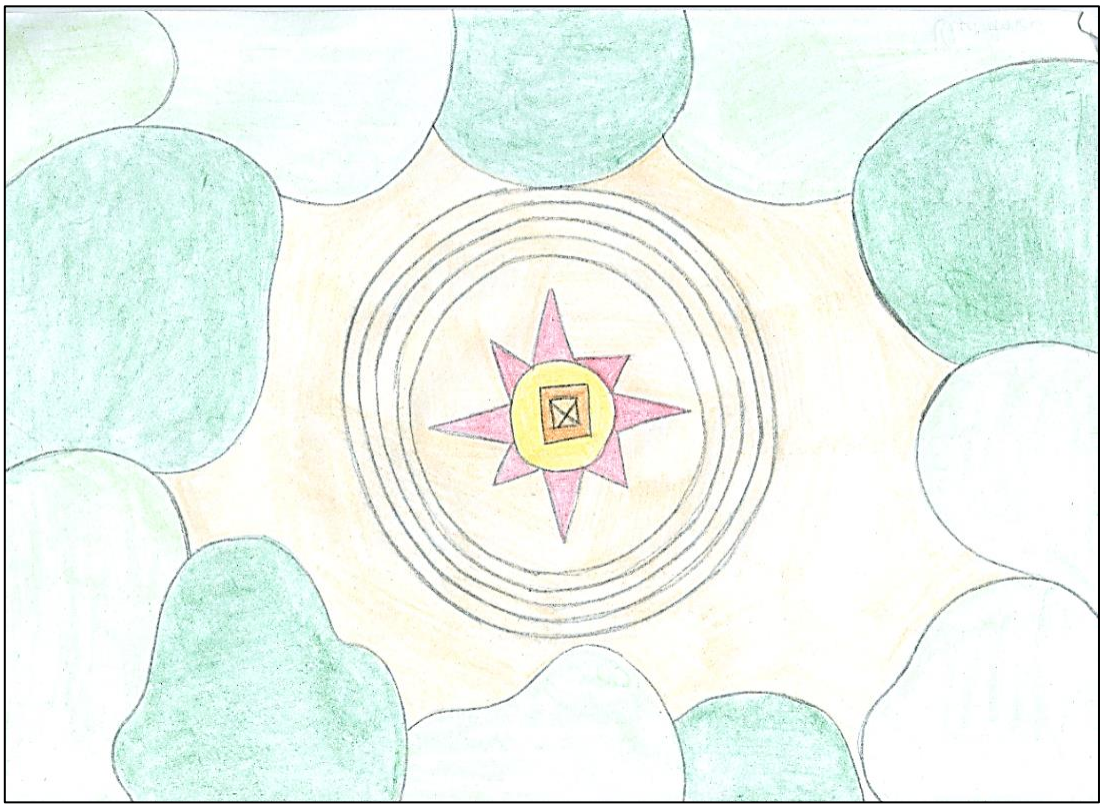
O mapa mental evidenciado na Figura 14 apresenta o recorte exato do que foi apresentado no vídeo e retratado pela Figura 12. Na ilustração, é possível visualizar a exuberante arborização do entorno da praça e os círculos simétricos, composto pela rosa dos ventos e o obelisco na parte central da figura. A visão vertical é seguida criteriosamente pela docente, assim como as proporções dos elementos que estruturam a praça. A diferença de coloração esverdeada das copas das árvores demonstra a acuidade do desenho realizado pela professora cursista, demonstrando as diferenças de espécies e das idades das árvores que colorem a Praça da Liberdade.

Figura 13. Mapa mental da Praça da Matriz (1)



Fonte: docente da formação, 2018

Figura 14. Mapa Mental da Praça da Matriz (2)



Fonte: docente da formação, 2018

O Lago Azul é um represamento artificial do córrego da Servidão e foi construído com o desígnio de atenuar as enchentes que inundavam a região (Figura 15). Nesse local fica a nascente do córrego e, atualmente, o lago é utilizado para atender o turismo, a cultura e o lazer dos munícipes rio-clarenses.

Figura 15. Vista aérea da região do Lago Azul



Fonte: Rio Claro, 2018

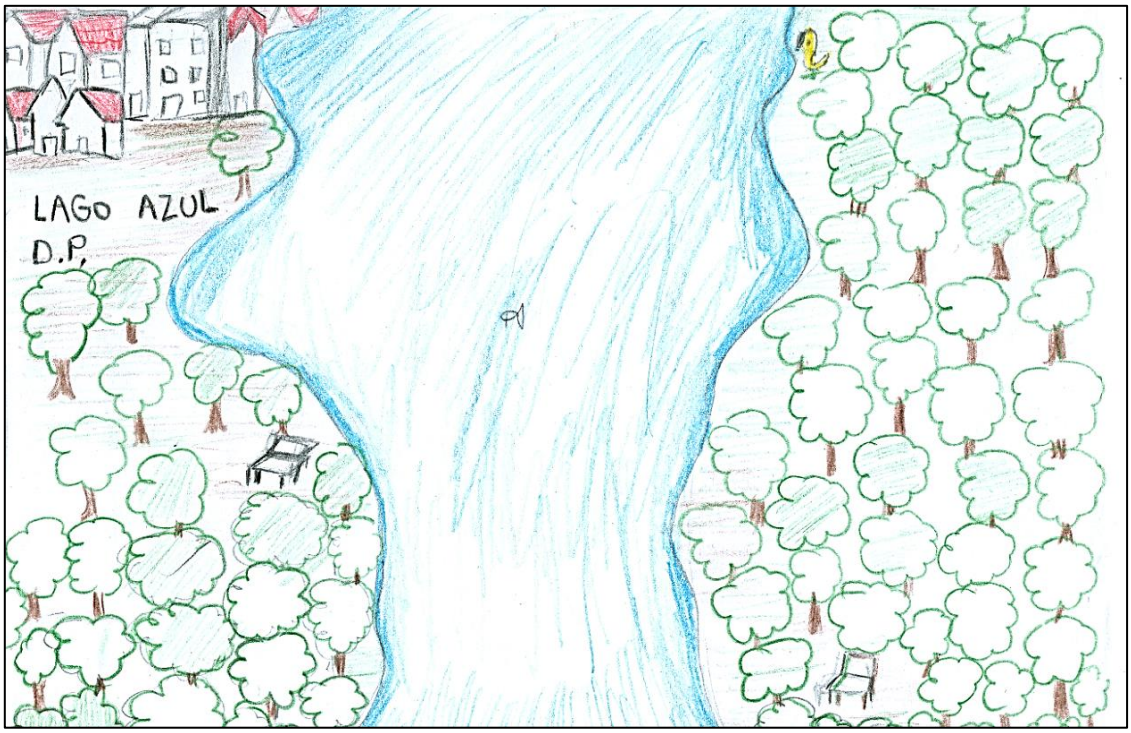
O mapa mental, representado pela Figura 16, demonstra a perspectiva oblíqua e horizontal do Lago Azul. O destaque do mapa é para a abundante arborização e a coloração azulada desse atributo geográfico. Pressupomos que o desenho de um peixe solitário no centro do lago, corresponde à reduzida presença de peixes no local. No canto superior esquerdo, a docente retrata um aglomerado de casas e prédios, podendo ser local de moradia da autora do mapa. Um pássaro amarelo, na parte superior do mapa mental, indica a presença de aves que habitam esse local da cidade de Rio Claro (SP).

A Figura 17 apresenta o mapa mental do Lago Azul numa visão vertical e horizontal. A autora da ilustração possui uma vivência do local, já que retrata cada atributo presente no entorno do lago, tais como o Centro Cultural, Academia ao ar livre, a quadra de "Gatebol"[2], os campos

[2] Gatebol é um esporte muito praticado pela comunidade japonesa, que utiliza o taco e a bola e é praticado tanto em quadras de terra batida, como no gramado.

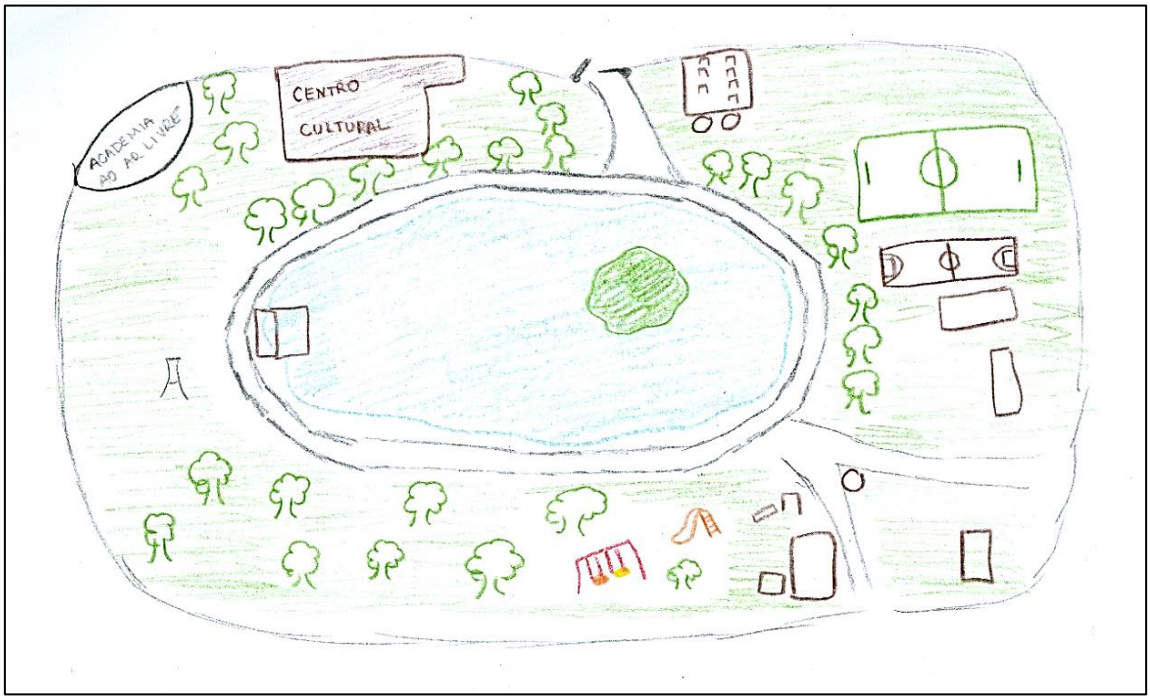
de futebol, as quadras esportivas, a ilha e o Parque de brinquedos para as crianças.

Figura 16. Mapa mental do Lago Azul (1)



Fonte: Docente da formação, 2018

Figura 17. Mapa mental do Lago Azul (2)



Fonte: Docente da formação, 2018

As árvores e o parque infantil são os atributos desenhados sob a perspectiva horizontal, divergindo da perspectiva vertical dos outros elementos que compõem o mapa mental (Figura 17).

Após a descrição e as análises dos mapas mentais, essas observações foram exploradas na formação, com o intuito de demonstrar às docentes as principais noções que devem ser analisadas para viabilizar a alfabetização geográfica, utilizando o mapa mental como um dispositivo didático.

Nesse sentido, foi explicado aos docentes, que não existe certo ou errado ao desenharmos duas perspectivas no mapa mental (vertical e horizontal); no entanto, é preciso alertar os alunos para os diferentes pontos de vista do mapa – horizontal, vertical ou oblíquo – no qual o desenho foi concebido e realizado, reforçando a máxima de que a visão vertical é a perspectiva do mapa.

Complementando a projeção ou perspectiva a ser utilizada, é preciso trabalhar outras noções relevantes, tais como localização, proporção ou escala e a simbologia representada pela legenda do mapa.

No desenvolvimento das noções de localização, é preciso iniciar com as noções de lateralidade e, posteriormente, trabalhar o uso das terminologias de orientação espacial (norte, sul, leste e oeste). Iremos, no final deste tópico, apresentar duas propostas desenvolvidas por docentes da formação, que envolvem o processo de ensino e aprendizagem do tema orientação, sendo a primeira atividade um jogo chamado “Mate a Charada”, e a segunda, remete à construção de uma bússola.

A proporcionalidade entre os elementos da representação é um fator que deve ser levado em consideração ao se analisar um mapa mental de uma criança. A maquete da sala de aula é um excelente dispositivo para que o aluno perceba as proporções entre a realidade e a maquete.

Como um aspecto final da alfabetização cartográfica, é preciso verificar se o aluno utilizou algum símbolo ou legenda, avaliando se existe a presença de alguma convenção para a representação de rios e estradas, por exemplo.

As noções de espaço e lugar – próximos e distantes – e transformações nas paisagens próximas devem ser constantemente trabalhadas com os alunos. Essas competências foram exploradas na formação, utilizando os três mapas mentais confeccionados pelas professoras (Estação Ferroviária, Praça da Liberdade e Lago Azul). A Estação Ferroviária está próxima da Praça de Liberdade, e o Lago Azul está distante dos dois lugares mencionados. O exercício é extremamente importante para que os alunos tenham essa dimensão espacial, do lugar que é próximo, contrapondo-se ao lugar que é distante.

A transformação da paisagem da Estação Ferroviária e da construção do Lago Azul foram atributos utilizados, como exemplo, para abordar as mudanças que ocorrem no espaço geográfico, de acordo com as necessidades impostas pela sociedade. Nesse sentido, os pedagogos perceberam que o termo paisagem é abordado a todo o momento, inclusive para complementar o conceito de lugar ou vice-versa e, nesse sentido, demonstramos que os conceitos de lugar e paisagem são fundamentais para que as crianças possam "[...] construir as ferramentas intelectuais para compreender sua espacialidade" (CALLAI, 2013, p.17).

Partindo do pressuposto de que a educação geográfica, nos anos iniciais, permite ao educando a construção de ferramentas intelectuais para o a leitura de mapas, esse foi o fio condutor deste tópico.

4.1.1. Atividade prática: consolidando a visão vertical do mapa

Visando à consolidação da visão vertical do mapa, propusemos aos docentes, a realização de uma atividade prática que objetivou a elaboração de um croqui. Através de um recorte da imagem de satélite do *Google Earth* de 2018, os docentes teriam que identificar, com auxílio do alfabético cartográfico (ponto, linha e área), os elementos geográficos de um lugar de Rio Claro (SP) (GOOGLE, 2018).

Escolhemos a região da Avenida da Saudade para ser representada, visto já ter sido abordada no vídeo "Rio Claro – visto de cima" – e, também, pela diversidade de construções urbanas presentes no local, tais como

Cemitério Municipal, Supermercado, Ginásio de Esportes, Piscina Municipal, Estádio de Futebol e elevada arborização, entre outros (Figura 18).

Figura 18. Imagem de satélite do Google Earth da região da Avenida da Saudade



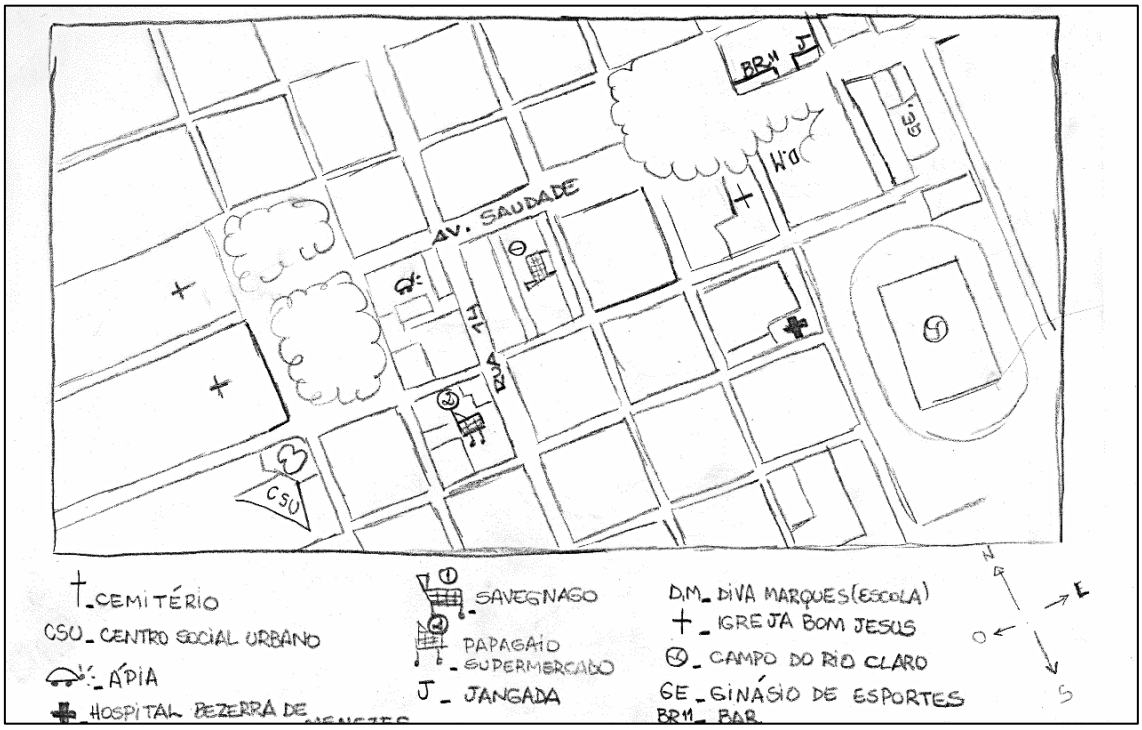
Fonte: Google Earth, 2018

Essa atividade foi baseada na proposta realizada por Almeida, Sanchez e Picarelli (1995), na qual os autores propuseram a realização do croqui de uma área, utilizando como dispositivo didático, uma fotografia aérea.

Em nossa atividade, requisitamos aos professores que assinalassem, no croqui, com o auxílio de um papel vegetal, os principais elementos do mapa, como título, escala, legenda, orientação e os principais atributos geográficos da região da Avenida da Saudade.

Na Figura 19, é possível visualizar um croqui realizado por uma professora cursista da região da Avenida da Saudade. Na representação, é possível observar a indicação da Avenida e o traçado quadriculado das ruas e avenidas, assim como, os locais urbanos citados, tais como o Cemitério, a Concessionária de Veículos (Ápia), os supermercados, o Hospital Bezerra de Menezes, uma unidade escolar, o campo de futebol do Rio Claro (Estádio Municipal), a Igreja do Bom Jesus, trechos de arborização, o Ginásio de Esportes e outros elementos da paisagem.

Figura 19. Croqui da região da Avenida da Saudade realizado pela docente



Fonte: Docente da formação, 2018

Como havíamos relatado anteriormente, essa atividade tinha o propósito de capacitar o professor para a leitura do mapa sob a perspectiva vertical. A legenda foi escolhida com muita criatividade, realizando a correlação entre os significados e significantes, com destaque para o carrinho de compras, representando os supermercados (Figura 19). A orientação foi adicionada no canto inferior direito, com o auxílio de uma bússola escolar; no entanto, a escala e a legenda foram dois aspectos ausentes no croqui.

Para desenvolver a noção de escala, ausente no croqui, fizemos a sugestão de escolher uma referência geográfica presente no croqui, para transpor para a realidade. A piscina municipal foi escolhida como referência, por medir exatos 50 metros de comprimento e 1,5 centímetros na imagem de satélite. Com a intenção de facilitar o entendimento, demonstramos o sistema internacional de medidas, no qual o metro é a unidade principal. Ao transformar a escala para 1 centímetro no croqui, vimos que seriam precisos 33,3 metros na realidade para validar a escala numérica da região mapeada, chegando numa escala de 1:33, ou seja, 1 centímetro no mapa corresponderia a 33 metros na realidade.

4.1.2. Atividades práticas de orientação propostas pelas docentes cursistas

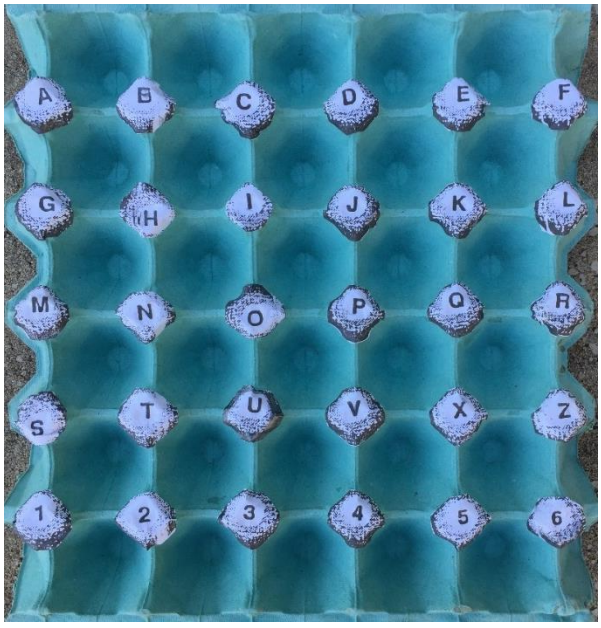
Neste tópico apresentaremos as atividades práticas que foram desenvolvidas pelos docentes da formação em suas unidades escolares. Como forma de democratizar a prática docente, solicitamos aos docentes que expusessem as atividades na formação e, posteriormente, elaboraríamos os dispositivos envolvidos na atividade.

4.1.2.1. Mate a charada

O período inicial dos encontros era destinado à socialização das práticas educativas e um momento muito enriquecedor, devido à troca de experiências e à discussão de novas possibilidades de aplicação da atividade.

O jogo chamado “Mate a charada” foi apresentado por uma docente e, curiosamente, o suporte utilizado para a atividade, era uma caixa de ovos vazia, em que o alfabeto de A a Z e os números de 1 a 6 eram colados no “topo” das divisórias da caixa de ovo, conforme observamos na figura 20.

Figura 20. Tabuleiro do jogo “Mate a charada”



Fonte: Docente da formação, 2018

A atividade didática, segundo a docente, tinha como objetivo trabalhar inicialmente com a lateralidade da criança – direita, esquerda, em cima e embaixo –, partindo sempre da escolha de um número aleatório, situado na parte inferior do tabuleiro. Como exemplo, iremos retratar a experiência que a docente, explanou na formação.

"- Partindo do ponto 4, ande:
- 1 casa para esquerda,
- 3 casas para cima,
- 2 casas para direita,
- 3 casas para baixo,
- 1 casa para a direita,
- Onde vocês chegaram?;
- Muito bem, no número 6!
- Esta é a 1° charada!"
(RELATO DOCENTE, 2018)

Após essa primeira parte do jogo, a docente relatou que viria o ponto principal do jogo, utilizar os pontos cardeais como referência para encontrar o suposto ponto misterioso.

"- Partindo do ponto 3, ande:
- 3 casas para o Norte,
- 2 casas para o Leste,
- 2 casas para o Sul,
- 3 casas para o Oeste,
- 1 casa para o Nordeste,
- Onde vocês chegaram?
- Acertaram, no Oeste!
- Parabéns, vocês encontraram a 2° charada!"
(RELATO DOCENTE, 2018)

Conforme foi demonstrado pela docente, a jogo utiliza letras e números, mediando a atividade com o processo de alfabetização. A

dinâmica do jogo vai, gradualmente, trabalhando a lateralidade (1° parte), até chegar aos pontos cardeais (2° parte). A aquisição do material é simples e barata. A atividade foi um sucesso entre as professoras, cuja maioria desconhecia tal prática.

4.1.2.2. Construção da bússola

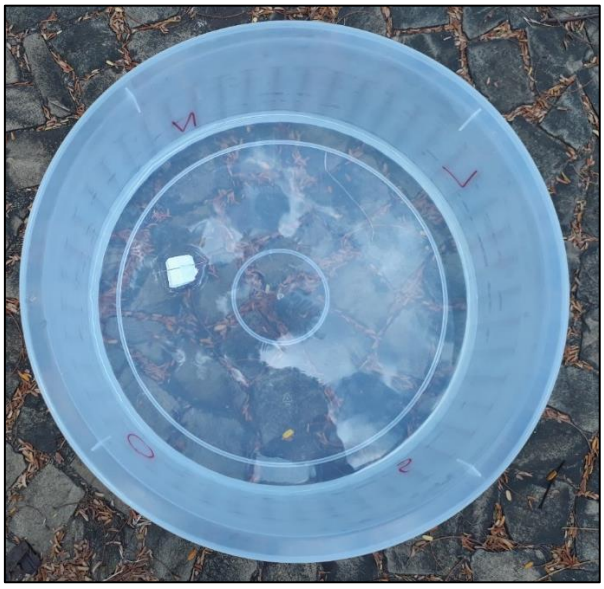
A elaboração da bússola foi uma atividade motivada após a necessidade de inserirmos a orientação no croqui da Avenida da Saudade. Como tínhamos uma bússola escolar, encontrar a orientação norte, foi uma tarefa fácil. Nesse contexto, sugiram várias inquietações, uma das quais dizia respeito ao desconhecimento do funcionamento da bússola, assim como a sua ausência nas aulas de Geografia. Poucos professores da formação utilizavam a bússola como dispositivo didático.

Para iniciar nossa atividade de construção da bússola, vamos listar os materiais que foram requeridos pela docente, visando à elaboração do instrumento. Os materiais requisitados pela docente foram: imã, pedaço de rolha, cortiça ou isopor com mais ou menos 1 cm de altura, agulha, fita adesiva transparente, vasilha ou prato, água, tinta ou caneta à prova d'água.

Essa prática é muito tradicional no ensino de Geografia nos anos iniciais, no entanto, tem sido relegada pelos professores. Nesse sentido, a docente traz uma série de etapas que devem ser realizadas, visando a estabelecer uma sequência didática. Primeiro é necessário escrever as iniciais dos pontos cardeais na aba da vasilha, como podemos observar na Figura 21.

Como segunda ação, é preciso colocar água na vasilha e esfregar uma das pontas da agulha no imã, sempre na mesma direção. O ato de magnetizar uma ponta agulha é ponto principal da atividade, visto que ela será guiada pelo campo magnético da Terra, sendo atraída para um dos polos do planeta.

Figura 21. Construção da bússola



Fonte: docente da formação, 2018

Posteriormente, fixamos a agulha no isopor com fita adesiva e colocamos esse artefato na água (Figura 21). Após essas etapas, é preciso esperar o isopor parar de girar e ajustar a agulha imantada para a direção Norte, conforme está desenhado na vasilha.

Essa atividade foi motivadora, justamente porque muitos professores realizavam essa prática nos anos iniciais, mas há muito tempo não mais a realizavam. Nesse sentido, a formação tem o pressuposto de resgatar práticas que tinham sido abandonadas e trazê--las de volta para o repertório do professor, sendo essa uma grande conquista para o ensino de Geografia nos anos iniciais.

4.2. O que vivenciamos na natureza

Neste tópico serão abordados os temas ligados à natureza, como tempo atmosférico, clima, estações do ano e relevo. Convém destacar que tais temas serão atrelados ao cotidiano e à influência que eles exercem nas atividades do dia a dia dos alunos.

Segundo Furlan (2011), a leitura do espaço "[...] é um processo de construção do olhar que cria e recria a possiblidade de construção de contextos variados, a partir de sucessivas aproximações" (p.140). Por

esse ângulo, o olhar pode enxergar além das formas visíveis, segundo a autora.

Furlan (2011) reflete sobre a necessidade de proposição de atividades significativas, que instiguem o olhar geográfico dos educandos em relação à natureza. Segundo a autora, é "[...] preciso propor atividades que permitam analisar a natureza como um conceito socialmente construído, e uma forma de ler o mundo vivido e apropriado pela sociedade, pode ser um caminho" (FURLAN, 2011, p. 142).

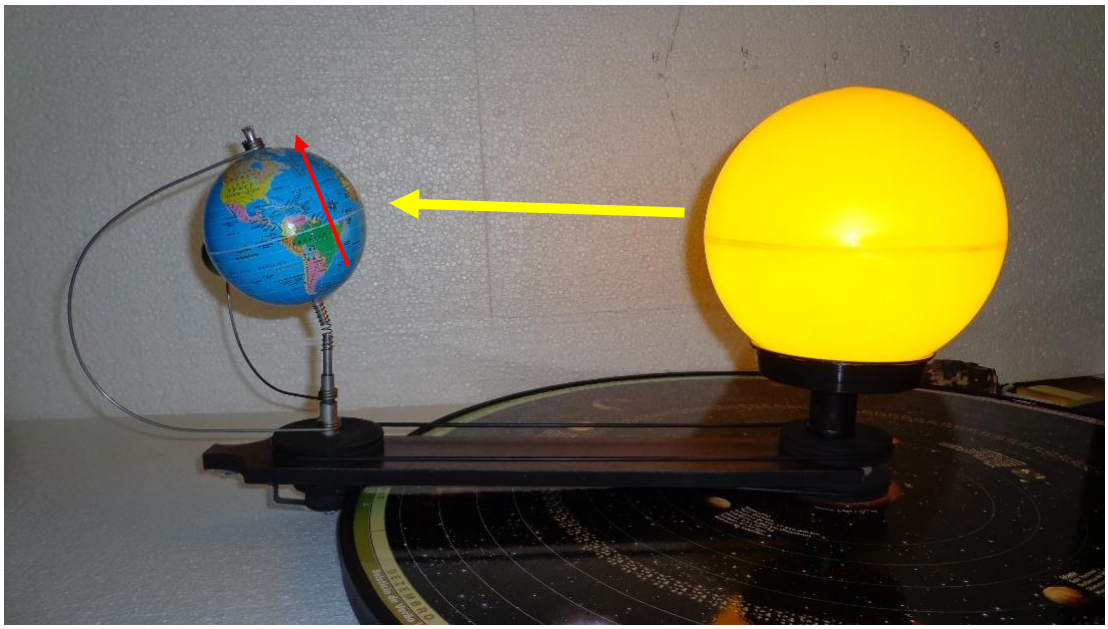
Conforme Maia e Maia (2017) os conteúdos ligados à natureza "[...] são abstratos e necessitam de que os alunos construam uma leitura geográfica para que percebam sua importância no cotidiano, promovendo, assim, uma 'alfabetização da natureza' "(p. 116).

Dentre os temas escolhidos para trabalhar inicialmente a natureza na formação, optamos pelas estações do ano. Ao adentrar a temática, nos deparamos com um "ato de fé" e diz respeito à explicação que os professores pedagogos emitem sobre geração das estações do ano.

Segundo o relato de uma professora pedagoga "[...] *as estações do ano são geradas pela relação de proximidade entre o Sol e a Terra, quando é inverno, o Sol está distante da Terra, e quando estamos no verão, o Sol está mais próximo da Terra"* (RELATO DA FORMAÇÃO, 2018)

Visando desmitificar esse ato de fé, utilizamos como dispositivo didático um planetário de madeira, para demonstrar que a geração das estações do ano é decorrente da variação do ângulo de inclinação da Terra durante um ano, devido ao movimento de translação. Esse ângulo de inclinação está assinalado em vermelho, fazendo com que, no verão austral, o hemisfério sul receba mais energia, acarretando, assim, a elevação da temperatura, conforme podemos observar na Figura 22.

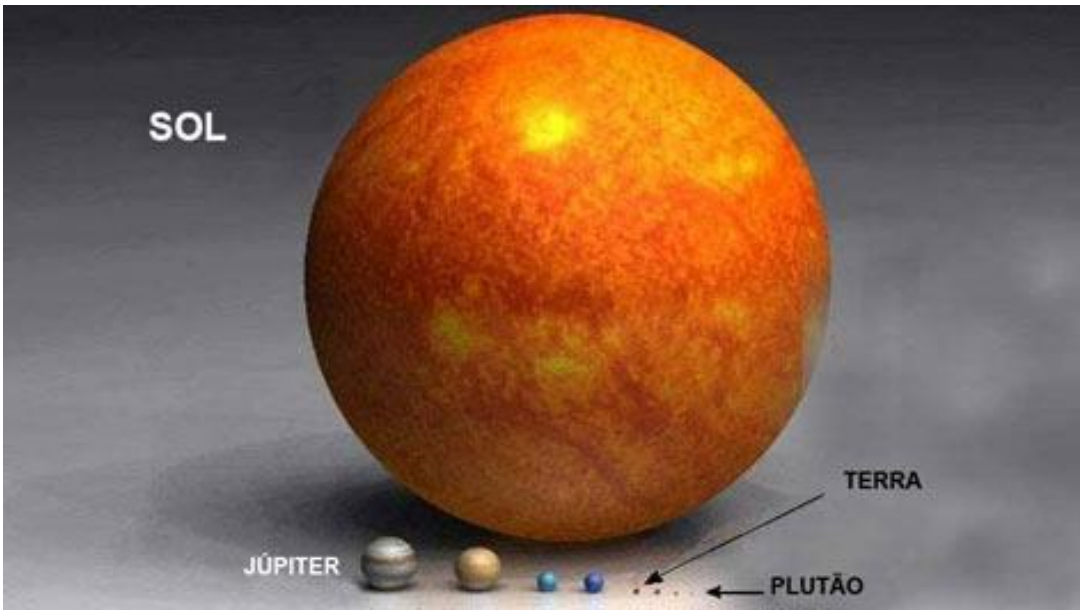
Figura 22. Planetário de madeira e a simulação do verão austral



Fonte: Foto do autor (2019)

O tamanho do Sol em relação à Terra, conforme podemos observar na Figura 23, é um aspecto para o qual alertamos as professoras cursistas, sendo o Sol, cerca de 100 vezes maior que a Terra. Todas ficaram surpresas com a grande diferença de tamanho existente entre eles.

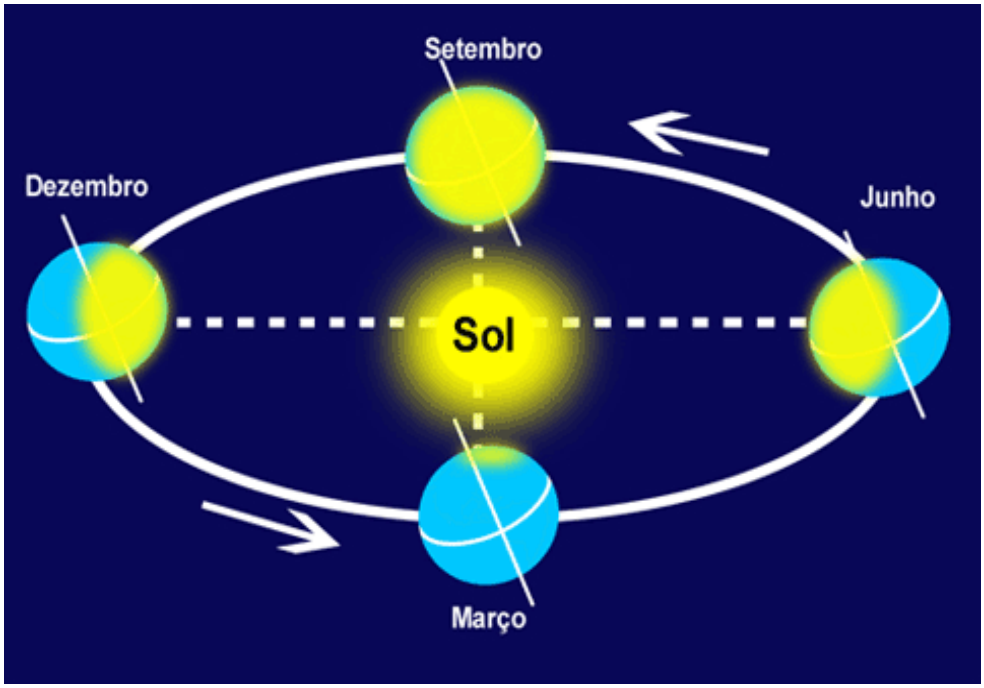
Figura 23. Diferença entre o tamanho do Sol e da Terra



Fonte: Colegioweb, 2019

Foi importante salientar, na formação, a discrepância de tamanho entre o Sol e a Terra, em função das ilustrações presentes nos livros didáticos dos anos iniciais, ao abordarem o tema estações do ano e o movimento de translação, como podemos observar na Figura 24.

Figura 24. As estações do ano conforme o movimento de translação



Fonte: Colegioweb, 2019

Conforme podemos visualizar na Figura 24, o Sol não está na escala correta, assim como no planetário de madeira, portanto, é nossa obrigação indicar a escala exata, desvalorizando assim, esse conteúdo escolar.

O modelo observado na Figura 24 é utilizado nas aulas de Geografia dos anos iniciais, visando apresentar as quatro estações do ano, e pode acarretar interpretações curiosas realizadas pelas crianças, conforme os estudos de Almeida e Passini (1989, p.9).

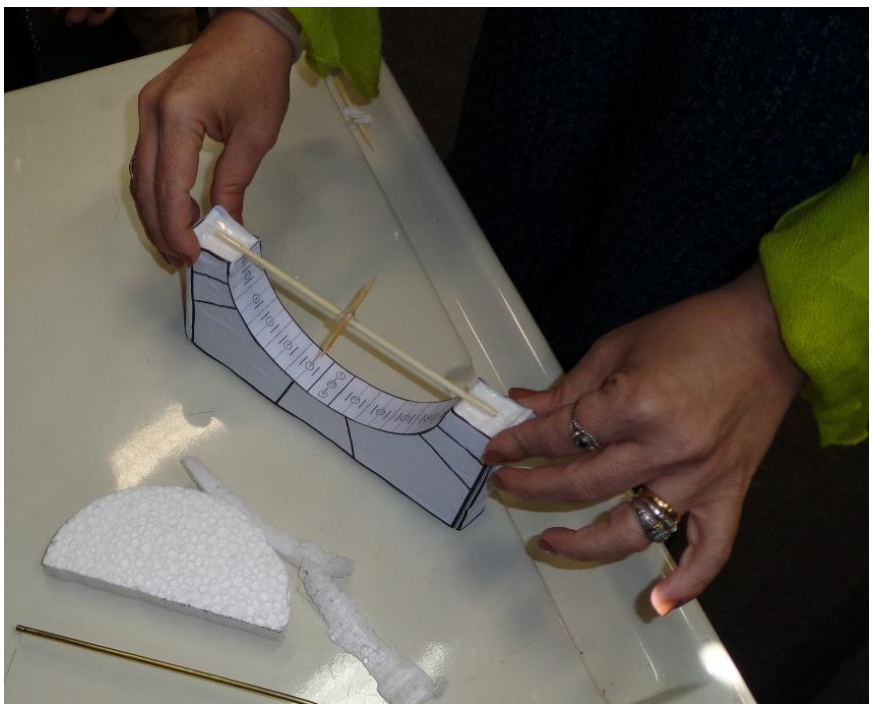
> Ao assistirem uma exposição de slides com essa ilustração dois alunos da escola primária se admiraram em ver quatro terras. Um deles comentou: “Eu não sabia que existiam quatro terras. Você sabia?” Ao que o outro indagou: “Em qual delas nós estaremos agora?”.

Conforme demonstra o diálogo apresentado, a utilização de modelos para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem é ineficiente para as crianças, já que são elaborados por adultos e não se comunicam com os pequenos aprendizes.

Visando consolidar os conteúdos ligados às estações do ano, propusemos às professoras pedagogas, a elaboração de um relógio de Sol (Figura 25). O relógio de sol é excelente dispositivo para a explanação do movimento de rotação da Terra, ao perceberem que a sombra do ponteiro, vai se deslocando de acordo com a hora do dia. Outro conceito interessante, explorado na formação, diz respeito à trajetória aparente do Sol, que vai variando conforme a estação do ano, sendo mais inclinada no inverno e com sol a pino no verão. Essa trajetória aparente pode ser utilizada para trabalharmos a translação.

Para a montagem do relógio é necessário ter conhecimento dos pontos cardeais, requisitos necessários para possibilitar a leitura do relógio, visto que necessitamos entender qual é a orientação do nascer e do pôr-do-sol. O posicionamento correto para a leitura do relógio deve sempre estar direcionado para o Norte (Figura 25).

Figura 25. Confecção do relógio de Sol



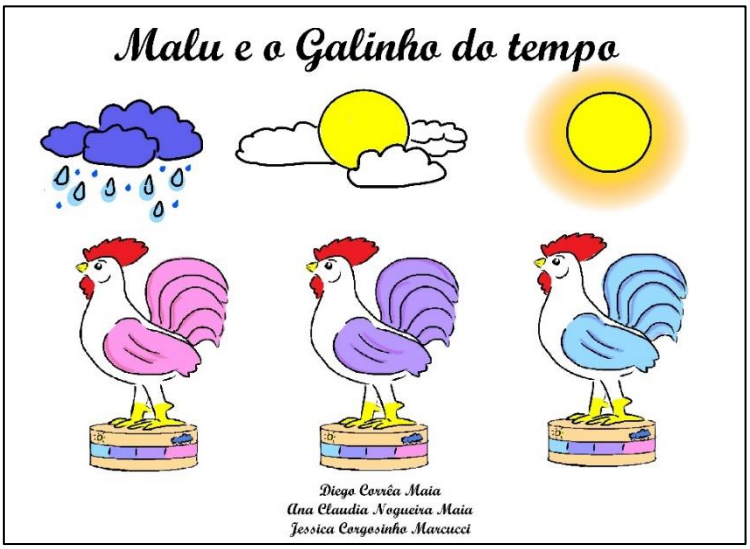
Fonte: foto do autor, 2018

Segundo Almeida e Passini (1989), esse conteúdo exige grande abstração por parte dos alunos, para o entendimento da orientação espacial. Conforme a autora [...] O leste (nascente), não pode ser ensinado apenas como "lugar onde o Sol nasce" e o oeste (poente) como "lugar onde o Sol se esconde" (p.42).

Segundo Morett, Azevedo et al. (2013), o relógio de sol é uma ferramenta poderosa, aproximando o aluno e a natureza "[...] fazendo com que o estudante passe a observar e a compreender seu ambiente" (p.2). Conforme a pesquisa realizada pelos autores, o relógio de sol contribui que para o aluno construa a noção de tempo cronológico, observando o deslocamento aparente da posição do Sol.

Tendo em vista o desenvolvimento dos conceitos de tempo atmosférico e clima, utilizamos como dispositivo didático uma história em quadrinhos intitulada "Malu e o galinho do tempo" (MAIA, MAIA e MARCUSSI, 2015). Nessa história, criada pelos autores, uma menina chamada Malu, sai da cidade e vai para o sítio do avô passar suas férias escolares. Nesse convívio familiar, os personagens discutem a importância e as possibilidades de se prever o tempo para os moradores do campo e da cidade, tendo como um dos personagens principais o galinho do tempo (Figura 26).

Figura 26. Capa da história em quadrinhos "Malu e o galinho do tempo"



Fonte: Maia, Maia e Marcussi (2017)

Para a consolidação dos conceitos de tempo atmosférico e clima, a narrativa original da história foi retirada e propusemos às professoras que criassem uma narrativa, em que seriam obrigadas a utilizar os termos tempo e clima, pelo menos uma vez no diálogo. Os conceitos tempo atmosférico e clima foram amplamente discutidos e demostrados para os docentes. Nessa discussão, foi comentado como os meios de comunicação, com destaque para os jornais, realizam uma grande confusão entre os termos tempo e clima. Foi indicado para as professoras que o título teria que ser elaborado por elas e a ordem das cenas da história em quadrinhos poderiam ser alteradas.

Ao analisar os títulos da história em quadrinhos, percebemos uma grande criatividade nas designações, tais como, "*O galinho do vovô", "A descoberta do galinho do tempo", "Bia na fazenda", "Um galo muito sabido", "Galix: a galinho do tempo", "Penachinho, o galo do tempo" e "A natureza ensina".*

Examinando as narrativas criadas pelos professores, percebemos a consolidação dos termos tempo atmosférico e clima. Na Figura 27, é possível visualizar, através da narrativa, a separação conceitual entre tempo atmosférico e clima. Nesse sentido, os termos estão corretos e de acordo com os pressupostos científicos do tema abordado.

Convém destacar que a letra bastão também era um item obrigatório na construção da narrativa, visando contemplar a possibilidade de leitura dos alunos oriundos dos anos iniciais.

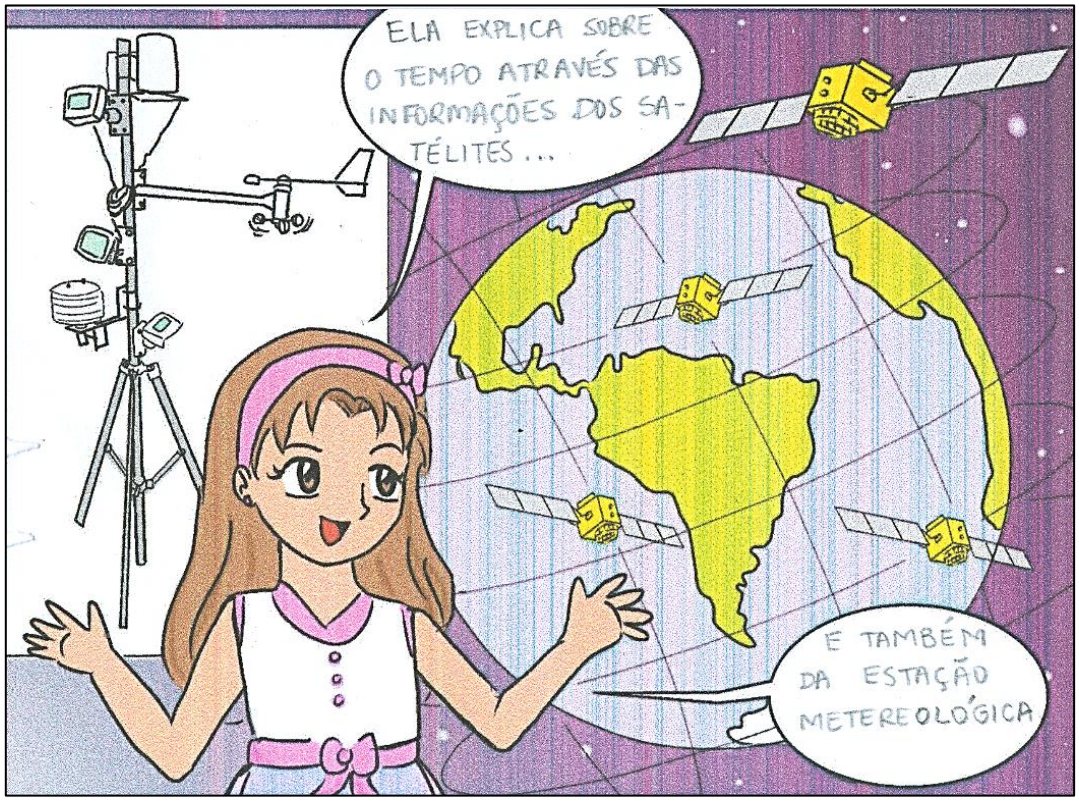
No enredo original da história em quadrinhos, são demonstrados vários dispositivos que dão suporte para a previsão do tempo, como as estações e os satélites meteorológicos. Em uma cena da história, foi possível averiguar que a docente se apropriou corretamente conceito de tempo atmosférico (Figura 28).

Figura 27. Narrativa da formação sobre a diferença entre tempo e clima



Fonte: Docentes da formação, 2019

Figura 28. Apreensão correta do termo tempo atmosférico



Fonte: Docentes da formação, 2019

Na Figura 29, observamos a coerência científica da tipologia climática que abastece a Região Sudeste, na qual o município de Rio Claro (SP) está inserido. Destacamos, também, a correlação do clima com as atividades realizadas no campo, já que as condições climáticas regulam o sucesso ou o malogro da produção agrícola. Nesse sentido, ampliamos o debate, justamente para realizar a integração dos elementos geográficos, pela natureza (clima) e pela sociedade (plantio), evitando, assim, a separação dessas categorias que, na maioria das vezes, são abordadas de forma fragmentada nos anos iniciais.

Usando essa atividade didática e utilizando a história em quadrinhos como fundamento, foi possível conferir nas narrativas apresentadas, a coerência dos termos *tempo, clima* e *previsão do tempo*. Convém destacar que os professores visualizaram a relação sociedade natureza de uma forma integrada e que contemplasse cenas do nosso cotidiano que são vivenciadas no campo e na cidade.

Figura 29. Descrição correta da tipologia climática da região sudeste



Fonte: Docentes da formação, 2019

Quando nos deparamos com uma proposta que foi discutida na formação e essa é implementada na escola, é sempre uma sensação indescritível. Esse fato aconteceu quando uma professora me mostrou uma cartolina, na qual fora desenvolvida a noção de tempo atmosférico, especificamente no mês de agosto de 2018, conforme podemos observar na Figura 30.

Na figura 30, podemos observar a sistematização da observação diária do tempo atmosférico, com destaque para a sensação térmica – quente, fresco ou frio – sol (insolação), chuva, nublado (nebulosidade), vento e temperatura. Vale destacar que as temperaturas eram consultadas diariamente por um aplicativo de celular.

Figura 30. Proposta de atividade do tempo atmosférico



Fonte: Formação docente, 2018

Nesse sentido, pedi à docente que fizesse a explanação dos resultados da atividade para o grupo de professores. Segundo seu relato, "*os alunos perceberam que o tempo atmosférico varia bastante, visto que a temperatura no momento da atividade, sempre era no início da aula, às 7:15. A temperatura teve uma variação grande de 18°C (dia 01 de agosto) a 31°C (dia 23 de agosto). A sensação da temperatura era um consenso*

coletivo mas às vezes havia discordância entre eles, entretanto logo chegávamos a um acordo. Foi muito interessante porque eles começaram a perceber que, quando o tempo estava fresco, o vento era o responsável por essa sensação. Foi demais e eles gostaram muito. Eles ficam me cobrando todo dia pela manhã a realização da atividade, assim eu nunca esqueço" (RELATO DA FORMAÇÃO, 2018)".

O relevo é um tema pouco abordado nas aulas de Geografia nos anos iniciais. A intenção da formação continuada é, justamente, suprir essa lacuna existente, propondo às docentes um dispositivo que ajude na construção do conceito. Para isso, escolhemos a construção de maquetes para viabilizar o entendimento do conceito de relevo.

Conforme as pesquisas de Miranda e Almeida (2002), a maquete deve "[...] ser empregada como procedimento didático para a passagem do tridimensional para o bidimensional, do concreto ao abstrato – e não o contrário – para que o ensino seja adequado ao modo como a criança aprende" (p.227).

Conforme as prerrogativas de Miranda e Almeida (2002, p.226),

> Sem o conhecimento do mapa de relevo, o aluno estará limitado para o estudo de questões que integram o programa curricular de Geografia na escola, tais como: a delimitação de bacias hidrográficas relacionada à exploração hidrelétrica, transporte fluvial, conservação e uso dos recursos hídricos; ocorrência de recursos minerais; situações de riscos ambientais como erosão, deslizamentos de encostas, assoreamento e inundações; adequação dos tipos de uso rural e urbano do solo; a relação entre processos e elementos naturais como relevo, clima, vegetação e hidrografia na formação das paisagens.

Propusemos, então, às professoras cursistas a elaboração de uma maquete de relevo, representando um topo de relevo, no quais a altitude era delimitada pelas cores, utilizando a hipsometria como referência (Figura 31).

Figura 31. Elaboração de maquete de relevo

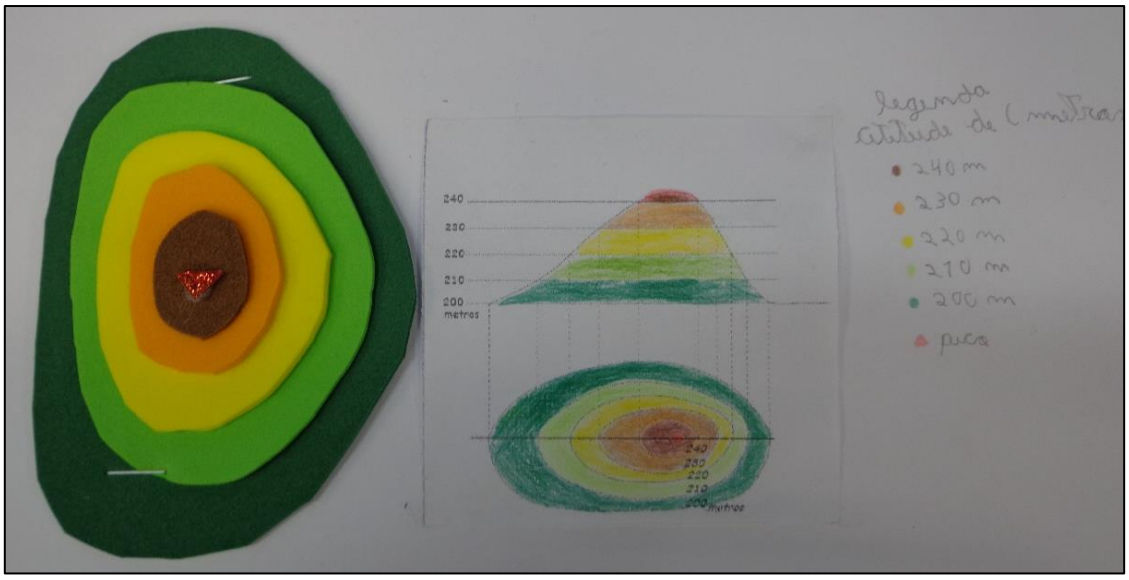


Fonte: Docentes da formação, 2019

Conforme podemos observar na Figura 31, o verde escuro delimitou as altitudes de 0 a 10 metros; verde claro de 11 a 20 metros; amarelo de 21 a 30 metros; laranja de 31 a 40 metros; marrom de 41 a 50 metros; preto de 51 a 60 metros. Após o término da maquete, as docentes teriam que desenhar o perfil altimétrico da forma de relevo, representada pelo seu trabalho. O propósito de variar a escala de 10 em 10 metros se deu em virtude da facilidade de abstração por parte dos professores e, posteriormente, dos alunos. Apesar de não haver uma grande variação altimétrica, a escolha facilitou a compreensão das dessas diferenças.

Após a realização da atividade, foi proposto às docentes que realizassem essa atividade em sala de aula, tendo como ponto de partida a maquete e, posteriormente, esse relevo tridimensional fosse rebatido para a visão do mapa, ou seja, uma perspectiva bidimensional, como podemos observar na Figura 32.

Figura 32. Proposta docente para elaboração de maquete



Fonte: Docentes da formação, 2019

Com base na Figura 32, o aluno de uma professora cursista, com o auxílio do EVA, demonstrou a transposição da visão tridimensional para a perspectiva vertical/lateral da forma de relevo. A inserção da legenda foi uma atitude da docente, inclusive com a indicação do pico, ponto mais alto da maquete.

4.3. A vivência na cidade de Rio Claro

Este tópico que versa sobre a vivência na cidade de Rio Claro, será descrito brevemente, em virtude de sua atribuição estar sob a coordenação da Profa. Dra. Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira, professora do Departamento de Geografia da Unesp de Rio Claro (SP).

Ao tratar da localização e organização geográfica da cidade e das histórias e memórias da cidade e dos bairros, programamos o encontro para ser realizado no anfiteatro da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. Pela manhã, o encontro foi conduzido pela Profa. Darlene e no período vespertino havíamos agendado uma visita ao Arquivo Público Municipal, conforme podemos observar nas Figuras 33 e 34.

Figura 33. Palestra da Profa. Darlene sobre a cidade de Rio Claro (SP)



Fonte: foto do autor, 2019

A profa. Darlene iniciou sua palestra sobre a cidade de Rio Claro (SP), versando primeiramente sobre a importância dos estudos sobre as cidades, com destaque para o trabalho realizado pelo geógrafo Prof. Dr. Roberto Lobato Corrêa. Em sequência às suas observações, a Profa. Darlene retratou a importância da cidade de Rio Claro no contexto histórico brasileiro, inserido no ciclo econômico do café, com destaque para a construção de ferrovias [1876] e o consequente crescimento da cidade de Rio Claro [1827], representada pelas suas estruturas e formas urbanas. A Profa. Darlene utilizou fotos históricas da cidade de Rio Claro (SP), provenientes do Arquivo Público, retratando a evolução da paisagem urbana do município.

Como atividade prática, a Profa. Darlene sugeriu a realização de três oficinas. A primeira oficina tratava da "História de formação da cidade", na qual os professores poderiam consultar o Arquivo Público Municipal para sua realização. Como segunda oficina, foi sugerida aos docentes a pesquisa sobre "Quem é o vizinho do meu bairro?"; e a terceira oficina referia-se ao seguinte questionamento "Quem é o meu bairro?". Segundo

o relato da Profa. Darlene, pouco se conhece do bairro onde a escola está construída, assim como os bairros vizinhos que a circundam.

Figura 34. Visita dos docentes da formação no Arquivo Público Municipal



Fonte: foto do autor, 2019

Na segunda palestra realizada Profa. Darlene, a docente retratou as caraterísticas gerais da agricultura realizada no município, iniciando suas considerações, explicando as diferenças e similaridades entre campo e cidade. A docente demonstrou a evolução da agricultura no mundo até os dias atuais, onde o campo atualmente é comandado pelo agronegócio. Finalizando sua fala sobre o tema agricultura, a Profa. Darlene destacou as principais culturas desenvolvidas no município e discorreu sobre dinâmica da produção agrícola no Brasil.

Como desfecho de sua contribuição, a Profa. Darlene coordenou uma saída a campo com as professoras da formação, destacando as principais formas e funções da cidade (residencial, comercial e industrial), assim como diversas paisagens que compõem o cenário urbano, com destaque para o limite do perímetro urbano da cidade, que divide a área urbana da área rural do município (Figura 35).

Figura 35. Trabalho de campo sobre a tema cidade, coordenado pela Profa. Darlene



Fonte: foto do autor, 2019

Finalizando o trabalho de campo, a Profa. Darlene solicitou aos professores que aplicassem um questionário em uma área comercial de um bairro da cidade, visando demonstrar a diversidade do uso do solo urbano e sua importância para os moradores do entorno daquele eixo comercial. A atividade foi um sucesso e inédita entre os professores pedagogos, ao saírem da sala da aula para a apreensão do conhecimento.

4.4. Mapas e maquetes vivenciais

Encerrando nossas atividades da formação, propusemos aos docentes cursistas a confecção dos mapas vivenciais. Os mapas vivenciais são dispositivos empregados com o objetivo de oportunizar a representação do espaço pelas crianças e estão ancorados nos postulados da Teoria Histórico-cultural.

Segundo Lopes et al. (2016, p.237), os mapas vivenciais têm como pressuposto contemplar a visão do mundo pelas crianças, e "[...] viabilizar a produção de representações de suas vivências nos lugares". Os autores retratam a importância dos mapas vivenciais, quando dizem que:

> O trabalho com mapas vivenciais desenvolvidos por nós não tem apenas a mera condição figurativa, mas rompe com a planificação cartográfica, ao assumir uma condição humana que não se esgota e não se encerra em discursos únicos e universais (LOPES, et al. 2016, p.248).

Nesse sentido, sugerimos às professoras que tirassem uma fotografia do lugar da escola do qual elas mais gostavam e trouxessem para a formação. Solicitamos que fizessem em dupla o mapa vivencial, em uma folha e que, no verso, fizessem a narrativa do lugar escolhido por elas. Posteriormente, requisitamos aos docentes que a fotografia fosse transformada em uma maquete vivencial[3].

Após a realização dos mapas vivenciais, narrativas e as maquetes vivenciais, iremos demonstrar as criações das professoras cursistas. Conforme podemos observar nas Figuras 36, 37 e 38, dispusemos em sequência a fotografia do lugar mais querido da escola pelas docentes, o mapa vivencial e a maquete vivencial.

Segundo a narrativa do mapa vivencial das professoras, esse relato vai muito além de uma simples ilustração.

Relato das docentes

> *" Simone e Eliane escolheram a porta de entrada da E.M. Dante Egrégio como seu local preferido. Essa fachada representa para as duas uma nova fase de suas vidas. Ambas procuravam, no início de 2018, mudanças em suas vidas profissionais. Essa busca por novos caminhos encontrou, nas portas abertas da Escola Dante Egrégio, respostas para as angústias e*

[3] Estas atividades foram sugeridas pelo Prof. Dr. Bruno Muniz Figueiredo Costa, professor do Colégio de Aplicação João XXIII/Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)

inseguranças pelas quais Simone e Eliane vinham enfrentando até o final de 2017. Portas haviam sido fechadas para as duas, mas um "belo portão" colorido, alegre, disponível abriu-se para essas professoras que foram recebidas de braços abertos e encontraram vida nova para recomeçar com vigor e poder fazer aquilo que AMAM...EDUCAÇÃO!!! (RELATO DOCENTE, 2019)

Figura 36. Fotografia do lugar preferido da escola



Fonte: formação docente, 2019

Figura 37. Mapa vivencial realizados pelas docentes



Fonte: Formação docente, 2019

Figura 38. Maquete vivencial do lugar mais afetuoso da escola



Fonte: formação docente, 2019

Nos materiais produzidos pelas professoras (Figuras 36, 37 e 38), é possível perceber a importância da *perejivane* (vivência); que a porta de entrada da escola retratava para as professoras, um recomeço, uma nova vida, sempre recorrendo às sensações do amor à profissão docente e do *ato responsivo* de serem bem-recebidas na unidade escolar, independente dos fatos que geraram a chegada das docentes.

Um destaque que gostaríamos de ressaltar nas narrativas das professoras, foi o de que a escola, antes de ser um grande aliado dos alunos na construção dos conhecimentos, pode ser também um local de acolhimento dos professores que estão passando por dificuldades profissionais e pessoais. A maquete vivencial representa o imenso carinho que as docentes possuem pela escola que proporcionou o seu acolhimento.

Ao analisarmos a Figura 39, visualizamos a fotografia de um parquinho de escola, escolhido por uma docente, como o seu local favorito.

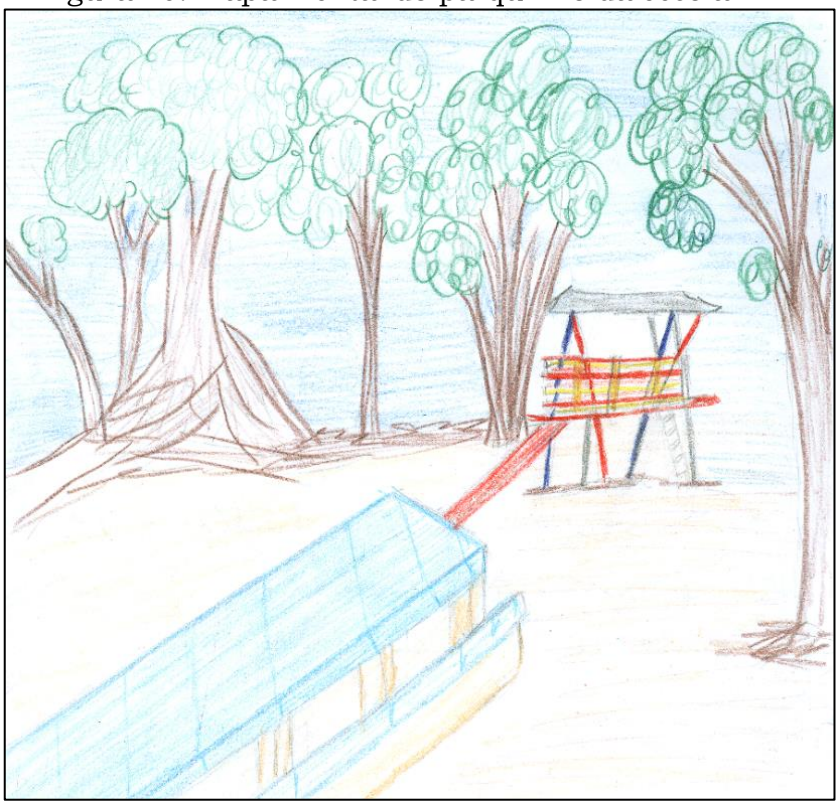
Figura 39. Fotografia do parque da escola



Fonte: formação docente, 2019

Nas Figuras 40 e 41 serão demonstrados os mapas mentais e a maquete vivencial. Em seguida, apresentaremos a narrativa elaborada pela professora.

Figura 40. Mapa mental do parquinho da escola



Fonte: formação docente, 2019

Figura 41. Maquete vivencial do parquinho da escola



Fonte: formação docente, 2019

> *"Escolhi o parque da escola, pois é o local em que mais me sinto bem. As crianças se divertem e gostam muito. As crianças e os adultos sentem-se mais próximos da natureza. Nosso parque tem uma mesa imensa, que podemos usar para fazer inúmeras atividades e também os nossos piqueniques. Temos várias árvores frutíferas, um exemplar de pau-brasil e uma imensa figueira centenária". (RELATO DOCENTE, 2019)*

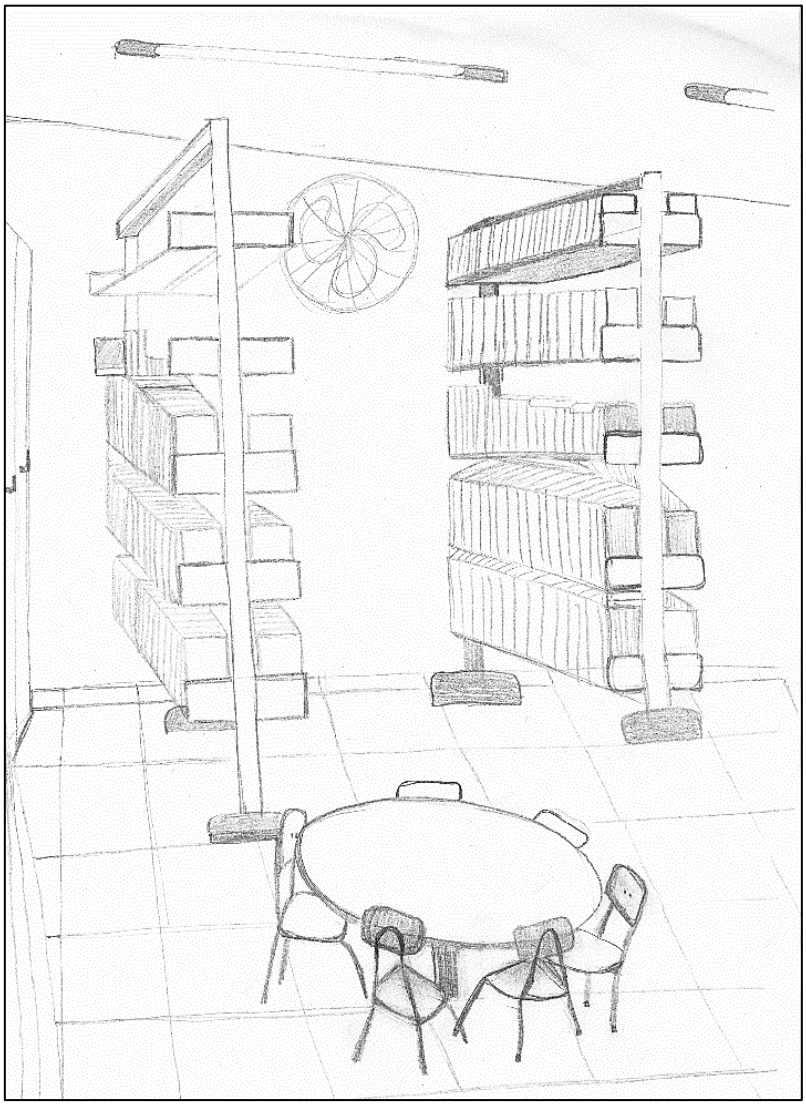
Nesse relato, juntamente com os mapas e a maquete vivencial é visível a importância das áreas de lazer nas unidades escolares, os chamados "parquinhos". O relato representa uma grande maioria de professoras que remetem ao parquinho, como seu local favorito, tendo como justificativa a presença na natureza e do trabalhar ao ar livre.

O ato de brincar das crianças faz com que o espaço seja motivo de alegria e descontração para as professoras. Vivemos num período, em que a escolarização precoce vem prejudicando a vivência das crianças nas escolas; portanto, vejo uma militância clara nas obras das professoras, MENOS SALA DE AULA E MAIS PARQUINHOS PARA OS ALUNOS.

Eu não poderia deixar de mostrar esse mapa vivencial da Figura 42, visto que esse mapa representa uma projeção de esperança para os alunos e professores. À primeira vista pode parecer uma paisagem estática e restritiva, no entanto, a biblioteca no mundo atual representa o mundo vivo impresso nas folhas dos livros. Na narrativa do mapa vivencial, a docente descreve a vivência da biblioteca.

> *"-Onde sua realidade vai ao encontro aos sonhos e imaginação. Podemos conhecer o mundo através das palavras e imagens os livros nos trazem*" (RELATO DOCENTE, 2019).

Figura 42. Mapa vivencial da biblioteca da escola



Fonte: formação docente, 2019

Os mapas e as narrativas vivenciais analisadas, corroboram as alegações de Lopes et al. (2016, p.252), onde suas "[...] falas, textos e até mesmo o desenho feitos dão ao mapa vivencial uma conotação processual e de inacabamento"

Os mapas e as maquetes produzidos pelas docentes, conforme as considerações de Lopes et al. (2016), amparados nas ideias de Bakhtin (1993) trazem uma polifonia, rompendo com as representações impostas pelos mapas tradicionais, nos quais são transmitidos apenas um ponto de vista.

A utilização de mapas vivenciais e mapas mentais nas atividades da formação, demonstram as potencialidades de cada dispositivo e suas

potencialidades didáticas. O grande desafio para o grupo da formação, era enfatizar que cada mapa, seja ele mental ou vivencial, possuíam uma episteme que os subsidiava, fortalecendo assim, os aspectos teóricos metodológicos das atividades formativas.

6. Para nunca finalizarmos

É no lugar que construímos nossa história e podemos escolher sermos protagonistas, evitando que outras narrativas venham substituir nossas ideologias, representada pela excelência na qualidade do ato educativo nas escolas públicas. O conceito de lugar foi nosso principal aliado na inserção e valorização da Geografia nos anos iniciais.

Consideramos que a parceria entre a universidade pública e escolas públicas foi vital contribuirmos com uma educação de qualidade e uma formação docente que seja coerente com a realidade, estimulando a criatividade e autonomia tanto dos professores quanto dos alunos. A formação vivenciada por nós foi uma variável importante neste contexto.

A integração entre os estudantes de Geografia e os docentes cursistas, materializou um importante elo de afinidade e diálogo entre a universidade e comunidade, sobretudo pela contribuição que o curso proporcionou aos jovens aprendizes, uma vez que propiciou os discentes, a realidade vivida pelos professores pedagogos de 25 escolas públicas do município de Rio Claro (SP.)

A formação não teve como objetivo a regulação dos conteúdos mínimos de Geografia a serem trabalhados nos anos iniciais, pelo contrário, os temas foram escolhidos democraticamente e desenvolvidos conforme nossa máxima dedicação e esforço, e respeitando principalmente, as demandas específicas das escolas e dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento profissional.

Além do curso de formação, outras conquistas foram alcançadas, como o desenvolvimento de projetos de iniciação científica e a participação de docentes da formação em projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino Geografia e Didática (NEGED), sob minha coordenação. Muitas professoras pedagogas estão participando atualmente das discussões e projetos do NEGED, e vislumbrando assim, a entrada na pós-graduação *latu sensu,* visando o desenvolvimento de pesquisas ligadas à educação geográfica nos anos iniciais.

Várias práticas realizadas na formação estão sendo apresentadas no XXV Simpósio Municipal de Educação de 2019, promovida anualmente pela Secretaria de Educação de Rio Claro (SP). Neste ano, o Neged foi convidado para ministrar uma oficina sobre "*Mapas vivencias e suas potencialidades na Geografia dos anos iniciais".*

O perfil das professoras pedagogas demonstrou que a opção voluntária pela realização do curso, foi realizada por docentes bem formados e comprometidos. Este fato, foi comprovado pela análise do perfil das professoras, no qual muitas delas, já possuíam a segunda graduação e aproximadamente 60%, possuíam um curso de especialização ligada à área da educação. Metade das docentes possuíam entre 41 a 50 anos de idade e 56% possuíam mais de 15 anos de sala de aula.

Um fato que chamou nossa atenção, foi em relação a elevada carga horária das professoras, onde mais de 75% trabalham de dois a três períodos diários. A maioria das professoras são casadas e possuem uma média de dois filhos por família, portanto, a sobrecarga de trabalho é decorrente da necessidade de subsidiar o sustento da família. A valorização dos professores através da ascensão nos planos de carreira, através do aperfeiçoamento profissional incluída no período de trabalho, foram grandes conquistas trazidas por esse curso de formação docente

Os temas desenvolvidos na formação tiveram como contrapartida, a democratização das práticas desenvolvidas pelos professores participantes nas escolas nos quais estão lotados, fazendo com que pudéssemos ultrapassar as "simulações" amparadas pelas discussões teóricas e metodológicas. Este processo foi incentivado a todo momento na formação, visando acompanhar o retorno das práticas discutidas na formação. As práticas foram apresentadas e discutidas, fortalecendo ainda mais o vínculo afetivo dos participantes do curso.

Nas discussões das atividades formativas, conseguimos demostrar que é possível ampliar o rol de dispositivos a serem utilizados nas aulas de Geografia dos anos iniciais, como podemos citar, o uso de maquetes, relógios de rol, planetário de madeira, galinho do tempo, mapas mentais,

mapas do corpo, mapas vivenciais, bússola, estação meteorológica, jornais, história em quadrinhos, jogos de orientação, mini-globos, imagens de satélite e muitos outros dispositivos que possam viabilizar a Geografia Escolar no primeiro seguimento do Ensino fundamental.

É imprudente termos como "bastião" da avaliação dos alunos das escolas públicas brasileiras, avaliações elaboradas visando "mensurar" o conhecimento adquiridos nos ciclos escolares, sendo que, temos como postura norteadora da formação continuada, privilegiar a literacia e da graficacia. A geografia nos anos iniciais, tem o direito de estar sendo ensinada nos anos iniciais, em função de suas especificidades, com destaque para a maior delas, propiciar aos alunos uma leitura do mundo.

A avaliação do curso de formação foi um dos fatores que discutimos incessantemente nos dez encontros que tivemos juntos. Perante a leitura das avaliações das professoras, creio que o curso foi além das nossas expectativas, justamente por estarmos debutando formação de professores e com a prerrogativa de trabalharmos a Geografia dos anos iniciais. Nunca fui professor dos anos iniciais, mas com o auxílio dos sujeitos envolvidos, conseguimos contribuir com o fortalecimento do ensino de Geografia em escolas públicas do município de Rio Claro (SP).

Uma das finalidades desta pesquisa, diz respeito a continuidade da formação continuada em Geografia no município de Rio Claro (SP), assim como a diminuição dos tempos de sua ocorrência, já que tivemos uma formação docente em Geografia no ano de 2001, coordenada pela Profa. Dra. Rosangela Doin. Não podemos deixar uma lacuna de 18 anos entre as formações, já que é dever da Universidade priorizar cursos de extensão, principalmente aqueles que se debruçam na formação continuada de professores.

No que se à consolidação dos conteúdos específicos, foi notório a consolidação de vários conteúdos pertinentes a Geografia escolar, justificado inclusive pela sua ressignificação através do retorno das práticas realizada pelos professores que já as realizavam em sala de aula, ou começaram a fazê-las depois da formação.

Partindo destas considerações supracitadas, aquela angústia antes da formação foi substituída pela sensação do dever cumprido, haja visto, as inúmeras atividades realizadas, assim como a construção de saberes e a socialização de procedimentos metodológicos entre os sujeitos envolvidos na formação **dos** professores.

6. Referências

ALMEIDA, R. D. de. **O espaço geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.

ALMEIDA, R. D. de; SANCHEZ, M. C.; PICARELLI, A. **Atividades cartográficas**. São Paulo: Atual, volume 3, 1997.

ALMEIDA, R. D. de; JULIASZ, P. C. S. **Espaço e tempo na educação Infantil**. 1° edição, São Paulo: Contexto, 2014. 126p.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.

AZEVEDO, A. de. Dez anos de ensino superior de Geografia. **Revista Brasileira de Geografia,** Rio de Janeiro, ano VIII, n. 2, p. 227, abr./jun. 1946.

AZEVEDO, S. da S. M.; PESSANHA, M. C. R.; SCHRAMM, D. U. da S.; SOUZA, M. de O. Relógio de sol com interação humana: uma poderosa ferramenta educacional. **Revista Brasileira de Ensino Física**. [online]. 2013, vol.35, n.2, pp.1-12.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & Joao Editores, 2014.

BITTENCOURT, A. B. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 43-64

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia. Brasília: MEC, 1998, 156p.

CALLAI, H. C. **A Formação do profissional da Geografia** - O PROFESSOR. 1° edição. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. v. 1. 164p.

CASTELLAR, S. M. V. A Formação Continuada mediada pelas pesquisas acadêmicas. In: Sacramento, Ana Claudia; Antunes, Charlles; Santana Filho, Manoel. (Org.). **Ensino de Geografia:** produção do espaço e processos formativos**.** 1° edição, Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, v. 1, p. 31-48.

COLÉGIO web. Apresenta informações especializadas sobre conteúdos de Geografia. Disponível em:<**https://www.colegioweb.com.br**>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

CORSINO, P. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. **Educação e realidade**, v.40, n°2, p. 399-419, 2015.

DAVIS, C. L. F; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P. F. da; SOUZA, J. C. de. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2012.

DAVÍDOV, V. V. **La ensenãza escolar y el desarollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

ESTAÇÃO FERROVIÁRIA de Rio Claro (SP). Apresenta informações de estações ferroviárias do estado de São Paulo. Disponível em:<**https://www.estacoesferroviarias.com.br/r/fotos/rioclaro9702.jpg**>. Acesso em: 12 set de 2018.

FIORENTINI, D. Relações entre a formação docente e a pesquisa sobre os processos de conhecimento e a prática dos professores. In: HAGEMEYER, R. C. de C. (Org.). **Formação docente e contemporaneidade**: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p. 23-35.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FURLAN, S. A. **Natureza e ambiente no ensino de Geografia.** In: CALVACANTI, L. de. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (Orgs). A produção do conhecimento e a pesquisa sobre ensino de Geografia. Goiânia: Editora da PUC, 2011, p. 139-148.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. A. Por uma política de formação de professores. **Pesquisa Fapesp.** Edição 267, maio de 2018.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2011.

GIROTTO, E. D.; MORMUL, N. M. **Formação docente e educação geográfica:** entre a escola e a universidade. [S.l: s.n.], 2016.

GOOGLE Earth Pro. Acesso em: 26 de set de 2018.

GONCALAVES, T. R. P. S. LOPES, J. J. Moreira. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Instrumento** (Juiz de Fora), v. 10, p. 45-52, 2008.

GOULD, P.; WHITE, R. **Mental Maps**. Penguin: Hamondsworth, 1974.

KATUTA, Ângela Massumi; DEÁK, Simone Conceição Pereira. O livro didático de Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental e formação docente no Brasil. **Revista Terra Livre**, v. 1, 2017, p. 114-143.

HARGREAVES, A. Introduction. In: CLARK, C. M (Eds.) **Thoughtful Teaching.** Wellington: Cassel, 1995.

LASTORIA, A. C. **Didática da Geografia e Geografia Escolar**: ensino fundamental - conteúdos, metodologias e práticas. 1°edição, Campinas SP: Alínea, 2009, v. 1, p. 295-312

LASTORIA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. A aprendizagem, a formação e a experiência como elementos centrais dos processos educativos de professores. In: ASSOLINI, F.E.P.; LASTORIA, A. C. (Org.). **Formação continuada de professores**: processos formativos e investigativos. Ribeirão Preto (SP): Compacta, 2010. p. 19-26.

LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A; SILVA JUNIOR, C. A. da; NICOLETTI, M. da G. (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. 1° edição, São Paulo: Editora UNESP, 2013, v. 1, p. 7-227.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, p. 237-256, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A. A **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2° ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAIA, D. C.; MAIA, A. C. N.; MARCUCCI, J. C. **Malu e o galinho do tempo**. Rio Claro (SP): Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro (SP), 2015. 18p.

MAIA, D. C.; MAIA, A. C. N. Práticas formativas e diferentes estratégias para o ensino de Geografia nos anos iniciais. **Geotextos** (online), v. 13, p. 115-134, 2017.

MARQUES, V. M. **Alfabetização geográfica:** o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTÍNEZ, M. **Nuevos métodos para la investigación del comportamento humano.** Caracas: Universidad Simon Bolivar, 1985.

MARZARI, M.; MORAES, I. D. C. de; OLIVEIRA, R. N. S. de. O ensino de Geografia na perspectiva da Teoria Desenvolvimental de Davídov. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** v. 5, p. 56-70, 2015.

MIRANDA, S. L. A noção de curva de nível no modelo tridimensional e o ensino-aprendizagem do mapa de relevo. In: GERARDI, L. H. de O; MENDES, I. A. (Org.). **Do natural, do social e de suas interações**: visões geográficas. 1° edição, Rio Claro: PPG em Geografia-Unesp/Ageteo, 2002, v.1, p. 225-238.

PEREIRA, D. Paisagens, lugares e espaços: a Geografia no ensino básico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n° 79, p.9-21, 2003.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. BAKHTIN, M. M. **Para uma Filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.9-40.

RIO CLARO (SP) visto de cima – Drone. Zênite Imagens Aéreas. Apresenta uma visão panorâmica dos principais lugares históricos da cidade. Disponível em:<**https://www.youtube.com/watch?v=HuL2hmHWEiw**>. Acesso em: 30 ago de 2018.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. edição. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, A. Formação profissional contínua de professores: que necessidades de formação. DOS SANTOS JUNGES, K; PAGANINI da S., E. (Org.); APARECIDA S., V. (Org.). **Formação docente**: tendências, saberes e práticas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. v. 1. pp. 69-89.

RUFINO, S. M. V. C. **Noção de espaço e representação** cartográfica: ensino de geografia nas séries iniciais. 1996. 320f. Tese (Doutorado em Geografia Física). Faculdade de Ciências e Letras da USP, São Paulo, 1996.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia e ensino**: proposta e contraponto de uma obra didática. 1996. 178 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia,

Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na Sala de Aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2001, p.92 – 108.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo**: ensino fundamental – anos iniciais (Versão Preliminar), 2013.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais. São Paulo, Annablume, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, Petrópolis, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Marcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

7. Apêndices

APÊNDICE 1

Prezado(a) colega professor(a),

Este material destina-se exclusivamente para a pesquisa intitulada "**Práticas formativas e diferentes estratégias para o ensino de Geografia nos anos iniciais".** Esta formação é fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro e o Laboratório de Apoio ao Estudo de Geografia (LAEGE), vinculado o Departamento de Geografia da Unesp – Rio Claro (SP). O objetivo deste questionário é o aprimoramento dos cursos de Formação Docente.

I - Informações gerais		
Nome:		
Endereço:		
Bairro:		
Fone:	Idade:	Sexo:
Naturalidade:	Estado:	
Estado Civil:		
Número de filhos:		
II - Caracterização profissional		
<u>Formação acadêmica</u>		
Curso:		
Local (Nome da Instituição):		
Ano de Conclusão da graduação:		
<u>Trabalho atual</u>		
( ) Escola Pública Municipal		
( ) Escola Pública Municipal e Estadual		
( ) Escola Pública Municipal e Rede Particular		
( ) Escola Pública Municipal, Estadual e Rede Particular		

Tempo de Magistério
( ) 1 a 5 anos
( ) 6 a 10 ano
( ) 11 a 15 anos
( ) acima de 15 anos
Turno/período de trabalho
( ) manhã ( ) tarde ( ) noite
Há quanto tempo atua como professor do município de Rio Claro (SP)?
Quais anos leciona atualmente?
Quais os maiores desafios encontrados para o ensino de Geografia nos anos iniciais?
Quais são os dispositivos didáticos mais utilizados nas aulas de Geografia?

Qual o conceito de Geografia que você tem?
Relate quais são os conteúdos mais trabalhados por você nas aulas de Geografia
Quais as lembranças que você tem sobre os conteúdos de Geografia em sua formação inicial?

Está garantido o direito de anonimato dos participantes!

Pesquisador responsável: Diego Corrêa Maia