

**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM
GEOGRAFIA**

BALTASAR FERNANDES GARCIA FILHO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: CIDADANIA E LEITURA DE
MUNDO NA PRÁTICA DOCENTE EM DUAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE JABOTICABAL (SP)**

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

Rio Claro – SP

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"Júlio de Mesquita Filho"

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

BALTASAR FERNANDES GARCIA FILHO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CIDADANIA E LEITURA DE MUNDO NA
PRÁTICA DOCENTE EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
JABOTICABAL (SP)**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do *Câmpus* de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Organização do Espaço.

Orientador: Prof. Dr. Diego Corrêa Maia

Rio Claro - SP

2023

G216e

Garcia Filho, Baltasar Fernandes

O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental : cidadania e leitura de mundo na prática docente em duas escolas municipais de Jaboticabal (SP) / Baltasar Fernandes Garcia Filho. -- Rio Claro, 2023

149 p. : fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: Diego Corrêa Maia

1. Geografia (Primeiro grau) Estudo e ensino. 2. Cidadania. 3. Espaço geográfico. 4. Etnologia. 5. Aprendizagem baseada em problemas. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

BALTASAR FERNANDES GARCIA FILHO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CIDADANIA
E LEITURA DE MUNDO NA PRÁTICA DOCENTE EM DUAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE JABOTICABAL (SP)**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. DIEGO CORRÊA MAIA (Orientador - Participação Virtual) do IGCE / UNESP/Rio Claro (SP)

Profa. Dra. ANDREIA MEDINILHA PANCHER (Participação Virtual) do IGCE / UNESP / Rio Claro (SP)

Prof. Dr. ISMAIL BARRA NOVA DE MELO (Participação Virtual) do UFSCar/Sorocaba (SP)

Prof. Dr. HUMBERTO CORDEIRO ARAÚJO MAIA (Participação Virtual) da UESC/Ilhéus (BA)

Prof. Dr. BRUNO MUNIZ FIGUEIREDO COSTA (Participação Virtual) do Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF/Juiz de Fora (MG)

Conceito: Aprovado.

Rio Claro (SP), 27 de outubro de 2023.

Dedico este trabalho à minha esposa Silvana,
meus filhos Baltasar Neto e Ana Carolina, a
minha Mãe Maria e meu Pai Baltazar (*in
memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNESP Rio Claro e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, pela oportunidade em cursar uma Pós-Graduação onde pude aprimorar meus conhecimentos.

Agradeço aos meus familiares, pelo apoio quando retomei meus estudos na faculdade.

Agradeço ao professor Dr. Diego Corrêa Maia pela força e esperança a que me foram concedidas desde a graduação. Nos momentos de decisão pude contar com seus conselhos e orientações para vida. Hoje, meu orientador nesse trabalho. Muito obrigado.

Agradeço aos membros da banca examinadora pela paciência e acolhimento nos momentos necessários. Sem eles, nada teria concretizado.

Obrigado aos colegas do grupo de pesquisa Núcleo de Ensino de Geografia e Didática – NEGED, pelos estudos e discussões que muito contribuíram para meu crescimento no campo da pesquisa em Geografia.

Agradeço a Secretaria de Educação de Jaboticabal (SP), pela parceria e comprometimento com minha pesquisa. A direção, gestoras, inspetoras, secretários, secretárias, crianças e zeladores das unidades escolares EMEB Afonso Tódaro e EMEB Palma Travassos que gentilmente me acolheram. Obrigado às professoras que permitiram minha presença por meses em suas salas. Sempre solícitas em me ajudar. Muito obrigado!

À minha família minha eterna gratidão. Agradeço ao meu filho Baltasar Neto e a sua esposa Raquel, a minha filha Ana Carolina e esposo Mateus, pelos encontros em nossa casa e momentos de descontração e lazer. Agradecer a Silvana é portar um sentimento de um amor de mais de trinta anos. Nos momentos mais difíceis e desarrumados da minha vida me recolhi em você. Fizemos tudo juntos. Neste trabalho estão suas sugestões, críticas, amor e afeto, marcas do sorriso mais lindo desse planeta!

Muito Obrigado!

“Somos todos escravos de um balde de lixo”
(Restos de nada)

“Cada cabeça uma sentença”
(Baltazar Fernandes Garcia – *in memoriam*)

RESUMO

Este estudo discute o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, como um aporte teórico e prático para uma atitude cidadã. Fruto de inquietações profissionais, quando se questionava se a Geografia e os mapas provocariam reflexões a respeito da cidadania, essa pesquisa tem com questão norteadora: como trabalhar com o ensino de Geografia nos anos iniciais e ao mesmo tempo propor ações para uma atitude cidadã em duas escolas municipais da cidade de Jaboticabal/SP? Percebia-se naquele momento inicial da carreira de professor, uma baixa adesão às argumentações relativas às problemáticas da esfera municipal, que se caracterizava por um desconhecimento sobre o local por grande parte dos estudantes da escola. Para reflexões acerca da questão da pesquisa propõe-se como objetivo principal, desenvolver práticas de Geografia voltadas para participação dos estudantes em decisões políticas que os afetam cotidianamente nos bairros e entorno das escolas. O principal aporte teórico-conceitual se fundamentou nos estudos sobre as noções geográficas e cartográficas nos anos iniciais, cidadania e lugar, a produção de mapas mentais e vivenciais e a leitura de mundo do estudante. A metodologia toma-se como base a pesquisa qualitativa e etnográfica e se utiliza como instrumento de coleta de dados a produção de atividades práticas. Constatou-se que, o ensino de Geografia ocupa pouco espaço nos anos iniciais das duas escolas. As docentes trabalham a Geografia por intermédio de outras disciplinas. Contudo, quando se trata de temas ligados à cidadania, a Geografia toma o campo das atividades e discussões e é trabalhada de forma corrente nas aulas, mesmo que as docentes não saibam que estão ensinando noções sobre os mapas e conceitos geográficos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Cidadania e Lugar; Pesquisa Etnográfica; Vivência.

ABSTRACT

This study discusses the teaching of Geography in the early years of elementary school, as a theoretical and practical contribution to a civic attitude. As a result of professional concerns, when it was questioned whether Geography and maps would provoke reflections on citizenship, this research has a guiding question: how to work with the teaching of Geography in the initial years and at the same time propose actions for a civic attitude in two municipal schools in the city of Jaboticabal/Sao Paulo, Brazil? At the early point of a teaching career, there was a low level of adherence to arguments relating to issues at the municipal level, which was characterized by a lack of knowledge about the place on the part of a large proportion of the school's students. For reflections on the research question, the main objective is to analyze the practice of Geography in the initial years aimed at student participation in political decisions that affect them on a daily basis in neighborhoods and around schools. The main theoretical-conceptual contribution was about studies on geographic and cartographic notions in the initial years, citizenship and place, the production of mental and experiential maps and the student's vision of the world. The methodology is based on qualitative and ethnographic research and action research is used as a data collection instrument. It was found that the teaching of Geography occupies a small space in the initial years of the two schools. Teachers address Geography through other disciplines. However, when it comes to themes linked to citizenship, Geography takes the field of activities and discussions and is approached regularly in classes, even if teachers do not know that they are teaching notions about maps and geographic concepts.

Keywords: Teaching of Geography; Citizenship and Place; Ethnographic Research; Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Aos 5 anos de idade no quintal da minha casa.	15
Figura 2 - Aos 14 anos recebendo diploma de conclusão da 8ª série.	15
Figura 3 - Aos 36 anos recebendo diploma de graduação de Licenciatura Plena em Geografia.	17
Figura 4 – Mapa de localização do município de Jaboticabal – SP	57
Figura 5 - Mapa de uso e ocupação do solo do município de Jaboticabal – SP.	58
Figura 6 - Mapa de localização das escolas.	61
Figura 7 – Entrada principal da escola EMEB Afonso Tódaro.	62
Figura 8 – Jardim didático ao lado do rol de entrada da escola.	62
Figura 9 - Corredor da escola com fundo para o pátio.	64
Figura 10 – Muro com pinturas no pátio da escola.	65
Figura 11 – Barraca colorida a céu aberto.	66
Figura 12 – Sala de aula 4º ano A – professora Aline (EMEB – AFONSO TÓDARO).	67
Figura 13 – Brinquedoteca no fundo da sala de aula do 4º Ano A.	67
Figura 14 - Fantoches aguardando a apresentação.	68
Figura 15 – Escola: “Dr. EDGAR PALMA TRAVASSOS”.	69
Figura 16 - Escola: Corredor principal da escola “Dr. EDGAR PALMA TRAVASSOS”.	70
Figura 17 - Projeto com abelhas e praça escolar.	71
Figura 18 - Sala de aula 2º ano A – professora Julia (EMEB – “Dr. Edgar Palma Travassos”).	72
Figura 19 - Atividades 2º ano A – professora Julia (EMEB – “Dr. Edgar Palma Travassos”).	73
Figura 20 - Página 143 da unidade 1 – sequência 2 do livro de Matemática.	77
Figura 21 - Trabalho sobre os biomas do Brasil.	81
Figura 22 - Leitura e reflexão sobre um texto na sala do 5º ano A.	88
Figura 23 - Mapa mental da vista da residência de uma estudante do 5º ano A.	90
Figura 24 - Mapa mental da vista da residência de um estudante do 5º Ano A.	92
Figura 25 - Identificação do lado da cidade em relação a escola 5º ano A.	96
Figura 26 - Mapa vivencial da escola feito em dupla 5º Ano A.	98
Figura 27 - Carta endereçada as crianças para o próximo ano letivo.	99
Figura 28 - Carta endereçada as crianças para o próximo ano letivo.	100

Figura 29 - Brincadeira da palma de uma mão.....	102
Figura 30 - Mapa vivencial da escola realizado em dupla no 5º Ano A.	103
Figura 31 - Carta endereçada as crianças para o próximo ano letivo.	105
Figura 32 - Carta endereçada as crianças para o próximo ano letivo.	106
Figura 33 - Identificação dos bairros no mapa do município de Jaboticabal pelas crianças do 5º ano B.....	108
Figura 34 – Lâmina cartográfica de parte do bairro.	109
Figura 35 - Mapa vivencial do bairro da estudante do 5º ano B.....	110
Figura 36 - Perguntas e respostas sobre o mapa da estudante do 5º B	111
Figura 37 - Museu histórico de Jaboticabal	113
Figura 38 – Croqui da região do parque Argeu Roma.	114
Figura 39 - página 74 do capítulo 3 Explorando o Universo do livro de Ciências.	116
Figura 40 - Utilizando o corpo para representar o Sol e planetas rochosos.	117
Figura 41 - Desenho de um planeta e de um ser com superpoderes.....	118
Figura 42 - Desenho de um planeta e de ser com superpoderes.....	119
Figura 43 - Professora Márcia explicando o sistema solar em slides na 5º ano B.	121
Figura 44 - Folhas impressas com atividades para as crianças do 5º B.....	122
Figura 45 - Exposição dos trabalhos no corredor da escola.	123
Figura 46 – Professoras e crianças as margens da Lagoa do Peta.....	126
Figura 47 – Vista da Lagoa do Peta.....	127
Figura 48 – Plantio de mudas frutíferas próximo a Lagoa do Peta.	127
Figura 49 – Plantio de mudas realizado pelas crianças da EMEB – AFONSO TÓDARO...	128
Figura 50 - Sementes de Ipê com características da espécie e instruções de plantio.	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental.....	29
Quadro 2 - Leitura e reflexão sobre um texto elaborado pelo autor.....	85
Quadro 3 - Temática da aula expositiva 5º Ano A.....	94
Quadro 4 - Referências bibliográficas utilizadas nas atividades.....	115
Quadro 5 – Letra da música O sol e a lua.	123

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMEB	Escola Municipal de Ensino Básico
NEGED	Núcleo de Ensino de Geografia e Didática
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo
ZPA	Zona de Preservação Ambiental
APP	Área de Preservação Permanente
OSPB	Organização Social e Política do Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I.....	25
GEOGRAFIA ESCOLAR: POR QUAL RAZÃO SE ENSINA?.....	25
CAPÍTULO II	39
O ENSINO DE GEOGRAFIA E LEITURA DE MUNDO: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	39
CAPÍTULO III.....	51
CAMINHOS METODOLÓGICOS: PERCORRIDOS OU CONSTRUÍDOS?.....	51
Escolas em contexto	56
CAPÍTULO IV.....	83
ATIVIDADES COM CRIANÇAS: O QUE ELAS TÊM A NOS DIZER?.....	83
Primeira atividade: mapas mentais e mapas vivenciais dos lugares conhecidos	84
Propostas de atividades com as crianças do 5º Ano A.....	85
Propostas de atividades com as crianças do 5º ano B.....	107
Segunda atividade: proposta de atividade realizada pelas professoras do 5º Ano A e 5º Ano B – tema da aula: “Sistema solar”	116
O Sol e a Lua	123
Terceira atividade: plantio de mudas entorno da Lagoa do Peta	125
CONSIDERAÇÕES SEM FINALIZAÇÕES	140
REFERÊNCIAS.....	145

APRESENTAÇÃO

Não há como escrever este memorial, sem passar pelas memórias da minha passagem quando criança pelos bancos da escola. Uma escola do século XX, com o ensino tradicional, baseado na rígida disciplina. Mesmo assim tenho boas lembranças, e algumas falas de minhas professoras, marcaram-me profundamente: “escreva com a mão direita para não ficar burro”, ou “sua voz não é apropriada para compor nosso coral”. Talvez essas memórias possam soar como críticas, mas não é essa minha intenção. Hoje, escrevo com minha mão esquerda e uso minha voz em diferentes tons para me comunicar com as pessoas.

Desde criança sempre fui contido em minhas emoções, tímido para falar, então iniciar a apresentação de um texto falando de mim mesmo é um grande desafio. Voltando às falas das minhas professoras, quando estudante, certamente me expressei em gestos e atitudes que me levaram a julgamentos. Contudo, não seremos aquilo que nos falam o que temos que ser, e como devemos ser, se tal afirmação fosse verdadeira, estaria noutra profissão, pois não ouvi no decorrer da minha vida alguém afirmar que eu seria um professor de Geografia.

Há dezessete anos (desde 2006) trabalho com a educação, e sempre me vem à pergunta ao ver jovens e adultos, ex-estudantes: o que levam de mim? A população onde resido é pequena, e em um dia comum de cidade interiorana, estava junto a minha filha andando pela rua, quando encontro um jovem eufórico vindo em minha direção: “bom dia professor, tudo bem com o senhor? Estou indo a São José do Rio Preto para trabalhar como designer gráfico. Obrigado por tudo que fez por mim”.

Estivemos juntos por muito tempo, do sexto ao terceiro ano do ensino médio, foram aulas expositivas, feiras de ciências, trabalhos de campo, e tantas outras atividades marcadas em minha memória, impossível de citá-las todas aqui.

Vejo nas relações entre os sujeitos, uma forma de posterizar suas atitudes e ações na eternidade. Digo: ao viver o presente busco reconhecimento futuro, mas passado certo tempo transforma-se em memória. Para que escrever e acreditar em uma Tese se não há possibilidade de se transformar?. Em um dos versos do poema “Tabacaria”, de Álvaro de Campos - heterônimo de Fernando Pessoa, a produção humana em qualquer espécie e tipo é um fazer inútil: “Fiz de mim o que não soube; E o que podia fazer de mim não o fiz; O dominó que vesti era errado; Conhecera-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me; Quando quis tirar a máscara; Estava pegada à cara; Quando a tirei e me vi ao espelho; Já tinha envelhecido”.

Vejo a memória como um livro com temas e assuntos dos mais variados tipos, entretanto, a memória vem antes dos capítulos em um livro sem título. Os livros estão em bibliotecas, livrarias, estantes, arquivos etc., e lê-los exercita a imaginação. Se Franz Kafka autor do livro “O Processo” fugisse antes de ser detido na pensão da senhora Gruback o livro tomaria outro sentido, talvez um romance policial. Mas quis o autor levar o suspense da sua prisão até o final, apontando a falha em todo processo jurídico da época, culminando em seu suicídio, por não saber a causa da sua prisão.

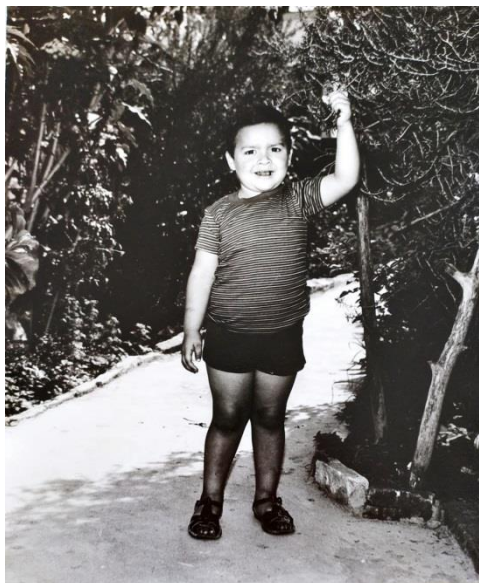
Na apresentação do livro, “Escritos sobre Educação e Geografia” dos autores Élisée Reclus e Piotr Kropotkin uma passagem me chama atenção “[...] Em sua crítica ao ensino moderno – confessional ou laico, religioso ou estatal – Reclus denuncia, já em meados de 1900, o caráter de prisão que as escolas apresentavam em sua organização espacial de disciplinar” (Reclus; Kropotkin, 2014, p. 10).

Quantos anos se passaram! Na crítica do geógrafo Reclus sua imaginação se volta para um futuro em que a concepção de educação rompa com o autoritarismo e se realize ao máximo com a ideia de liberdade ao estudante.

Com esses pensamentos e palavras, rumo a falar um pouco sobre minha vida. São findáveis os acontecimentos no presente, são finitos, transformam-se em memórias, mas aqui nesse texto reafirmo no presente, o sentimento de gratidão aos meus professores e minhas professoras. Estão em mim. Poucas são as memórias de quando me descobri leitor e escritor das minhas primeiras palavras em um banco escolar, mas posso imaginar o esforço da minha professora em alfabetizar a mim e tantas outras crianças.

Das memórias de infância no mundo das aventuras no grande quintal da minha casa, lembro-me das conversas com os pássaros que saltavam entre os galhos das árvores, e das consultas médicas, logo nos primeiros dias de nascimento dos filhotes das gatas. As árvores de jabuticabeiras refletiam o brilho do sol com seus galhos cobertos de seus frutos. Desse grande quintal provinham os galhos do jatobá, que eram recolhidos ao final das tardes para esquentar a água do nosso banho no fogão a lenha. O cuidado que tínhamos com a nossa horta retirando pulgões, ervas daninhas e a aguando todos os dias, trazia-me uma sensação de liberdade, procurando sempre o que fazer para ajudar meus familiares.

Figura 1 - Aos 5 anos de idade no quintal da minha casa.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Os tempos eram bem mais difíceis, todos ajudavam de alguma forma. Não tinha uma ideia nítida das necessidades que passávamos, mas a alegria de poder conviver naquele espaço em meio às árvores, pássaros e meus familiares são momentos que estão guardados na minha memória.

Quando iniciei meus estudos no ensino fundamental, tive dificuldades em me adaptar às regras escolares. A escola nunca foi atrativa para mim, posso dizer que não gostava de estar ali. Eu queria brincar, jogar bola na rua com meus amigos, aliás, penso que não era e não é, até hoje um desejo só meu. Mas, para mim o contexto escolar não tinha finalidade. Terminei o ensino básico sem nenhuma perspectiva de cursar o ensino superior. Queria que acabasse logo, para trabalhar com meu pai.

Figura 2 - Aos 14 anos recebendo diploma de conclusão da 8ª série.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Findado o terceiro ano do ensino médio, advindo socialmente da classe baixa, fui trabalhar de lavador de carros, e com o isso o ensino superior foi se afastando das minhas pretensões. Adiante, com dezenove anos minha namorada engravidou e nos casamos. Mais um momento sem pretensões de estudar. Para não me delongar, a vida nos prega peças. Quando abri meus olhos, vi meu primogênito com quinze anos, calçado de botas de borracha e capa, lavando carros. Este estalo me fez repensar se aquele trabalho, digno, que sustentava a minha família, estava me fazendo feliz. Foi um misto de desesperança e medo do futuro. Mas, a realidade veio à tona. O que fazer? Não estudei. Tenho uma família, como sustentá-los?

Assim como muitos, pensei em transformar minha vida e a da minha família por meio dos estudos. No entanto, não era tão fácil assim, afinal por onde começar? Pensei em cursar faculdade de Educação física, pela afinidade que sempre tive com o esporte na escola. Vi-me professor, ensinando as crianças nas quadras das escolas. No entanto, não foi bem assim que aconteceu, não consegui ser aprovado. E naquele momento, senti que não era capaz de ser professor, não era para mim, que eu deveria continuar lavando os carros.

Por meses fiquei chateado comigo, da minha incapacidade e que havia perdido o tempo de estudar. Tenho uma característica muito forte, sou persistente, passado o baque, consultei um catálogo de curso de uma faculdade de minha cidade. Analisando os prospectos vi o curso de Geografia, me chamou a atenção conteúdos ligado a reutilização de água. Algo que já fazia captando água de chuva, para lavagem dos carros.

Fiz a inscrição e prestei a prova. Fiquei preocupado se seria aprovado, só que desta vez a aprovação veio. Comemorei com minha família a entrada na faculdade, porém tínhamos um obstáculo, como faríamos para pagar. A mensalidade era inviável para o nosso orçamento. Novamente o desânimo tomou conta, sentia que estava sem saída, não iria conseguir voltar aos estudos.

Minha esposa e eu tivemos a ideia de conversar com os proprietários da faculdade e fazer uma permuta: eu estudaria na faculdade, e como pagamento lavaríamos os carros da instituição. Proposta aceita. Neste momento a esperança tomou conta da nossa família novamente.

O grande dia chegou, fui para a faculdade. Foi um estranhamento em me ver cursando o Ensino Superior. Havia um mantra, um paradigma, um convencimento externo de que estudar não era o caminho ideal para mim. A vida se tornou mais dura do que já era, e o desejo de mudar minhas condições e da minha família ficariam mais fortes, e eu tinha que enfrentar, não poderia desistir.

Ao passar pela entrada da faculdade, um sentimento de medo me tomou e praticamente não me lembro de nenhum acontecimento que me chamasse a atenção. Atônito com o fluxo de pessoas jovens, risos, comemorações, abraços, um mundo diferente do que vivia. Sentei-me no fundo da sala, e por lá fiquei até o final das apresentações dos novos colegas.

Retomo a memória das minhas professoras e dos meus professores. Na faculdade eram imensos os desafios, como os seminários, falar em público, pesquisas, avaliações e discussões sobre os temas mais difíceis. Trabalhava de segunda-feira a sábado, não tinha tempo para estudar. Ficava por horas na frente de um espelho falando, e tentando colocar minhas ideias para não as ler nos seminários. Na maioria das vezes, desapontado comigo mesmo, pensava que o banco de uma faculdade realmente não seria para mim.

Contudo, nada seria! Sem elas e eles. Minhas professoras e meus professores. A força e a solidariedade recebidas ultrapassam a vida. Estavam comigo eu podia sentir. Minhas decisões eram compartilhadas a ponto de levar seus nomes para todos os ambientes em que eu frequentava. Eram e continuam minhas referências principais. Em suas falas e atos entendia o que falavam: exija-se de si mesmo e liberte-se! Ao encerrar a graduação um professor me disse que eu estava pronto para atuar como professor.

Figura 3 - Aos 36 anos recebendo diploma de graduação de Licenciatura Plena em Geografia.



Fonte: Acervo do autor (2023)

Minha primeira experiência como professor já me colocou em xeque, se eu realmente estava pronto. Aqueles adolescentes me assustaram, não sabia como lidar, pois minha pouca experiência era visível. Ouvi muitos conselhos e aos poucos fui me apropriando neste novo mundo.

Sempre fui inquieto, e ver meus professores concluindo o mestrado e doutorado, me fez pensar se seria capaz também de ousar fazer uma pós-graduação. Várias foram as tentativas de ingresso, sem sucesso algum. Muitas vezes pensei em desistir, até que consegui

ser aprovado no mestrado profissional em sustentabilidade e gestão ambiental, na UFSCAR Campus de Sorocaba.

Inimaginável, estar numa universidade pública, cursando o mestrado. Consegui fazer parte de um grupo seletivo de brasileiros, cursando uma pós-graduação numa das melhores universidades públicas do país. Não foi fácil, a distância do campus onde cursava o mestrado até minha cidade era de aproximadamente 310 km. Nesse momento lecionava em três escolas. Saía às quintas-feiras 00h00 e retornava no sábado às 22h00. Pensei mais uma vez que não conseguiria cumprir os créditos, trabalhar, família ... Minha persistência me rendeu o tão sonhado título de mestre em 2015.

Ante esta conquista não pensei em parar, eu precisava de qualquer forma ingressar no doutorado. Mais uma vez, tentei por três vezes sem sucesso. Desta vez, almejava ingressar num curso em que se estudaria o ensino de Geografia. Em 2019, consegui ser aprovado no doutorado na UNESP de Rio Claro/SP.

A distância e custo não me impediu de cursar as disciplinas. Saía duas ou três vezes por semana às 5h da manhã rumo a Rio Claro. Retornava às 17h para entrar na aula em Jaboticabal às 19h. Tinha que conciliar trabalho e doutorado, agora em hipótese nenhuma poderia desistir.

Escrever hoje essa apresentação sobre meu percurso é acreditar que nunca devemos desistir dos nossos objetivos. Muitos obstáculos surgirão, nem nos meus melhores sonhos imaginei chegar até aqui. Minha entrada na faculdade transformou minha história de vida e da minha família. Meu filho hoje é doutor em genética, minha esposa é professora e coordenadora pedagógica e minha filha defendeu sua dissertação de mestrado em educação física no início de 2023.

Divagando, penso se eu tivesse desistido no primeiro obstáculo, como seria a história da minha vida e da minha família?

Estou como professor nesse momento, e mesmo com as transformações futuras, minhas memórias da escola, faculdade e da minha família estarão sempre no presente. As palavras possuem significados para sempre na minha memória. Gratidão eterna. Obrigado por tudo que fizeram por mim!

INTRODUÇÃO

Colocar em prática os preceitos da cidadania representa antes de tudo, utilizar as informações disponíveis a favor de iniciativas populares que busquem soluções para os problemas cotidianos. Estamos nos referindo às inúmeras instituições e organizações, que frente a uma necessidade de intervir em uma determinada situação, se apropriam dos aparatos tecnológicos e das normas legais vigentes, para construírem projetos e estratégias que ajudam a melhorar a sociedade.

Na escola, o ensino de Geografia é um campo social que ficou conhecido por tratar das questões relacionadas à cidadania. Essa disciplina, que ficou marcada na minha época de estudante do ensino básico como a disciplina dos hinos, cultuava o civismo, a moral e o conhecimento científico em sala de aula. Esses termos que foram emprestados pela corrente filosófica positivista ao regime militar, determinava uma Geografia que não se alterava em relação a esse emblemático rótulo dado pelos estudantes, mantendo seus conteúdos sobre uma base hierárquica de estudos e análises do espaço nacional.

Nas lousas das escolas de praticamente todo o território, prevaleciam os desenhos de mapas dos estados brasileiros, onde as diferentes cores dos gizes ilustravam os acidentes geográficos e as divisões entre os estados. Sobre as carteiras, os livros didáticos organizados pelo estado de São Paulo, tinham como base os conceitos de ordem e progresso dos feitos militares no país. As informações se limitavam a conteúdos sobre estradas de rodagem, ferrovias e hidrelétricas, além dos deveres a serem cumpridos em família e sociedade para segurança nacional.

Especificamente nas disciplinas de Estudos Sociais – História e Geografia (antigo ensino do 1º grau), Organização Social e Política do Brasil – OSPB (antigo ensino do 2º grau) e Educação Moral e Cívica (obrigatório nos ensinos dos antigos 1º e 2º graus), o ensino para cidadania praticamente estava voltado para a disciplinarização dos jovens para o mercado de trabalho, ensino que era enflorado pelos veículos de propaganda da época, por um sentimento nacionalista. Além disso, era muito comum uma técnica de avaliação conhecida como chamada oral, utilizada nas salas de aula dos antigos 1º e 2º graus, onde se respondiam perguntas sobre as datas de comemoração dos símbolos e heróis nacionais.

Passadas praticamente quatro décadas de encerramento do regime militar, a Geografia continua como uma disciplina, em que se discute em sala de aula as ações necessárias para construção da cidadania. Há fortes evidências de permanências de alguns comportamentos da cultura escolar projetados pelo Estado Militar. Alguns temas continuavam e continuam caros

aos docentes quando se apropriam de conceitos como o de política, democracia, gênero, racismo, desigualdade social entre outros. Porém, a transição desse modelo de educação, se iniciou com o cumprimento da Constituição Federal de 1988, onde se estabeleceu no seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988).

Observam-se avanços fundamentais no ambiente escolar, onde se discute os problemas sociais das regiões, a violência contra mulher, a violência nas cidades e no campo, a equiparidade econômica da população, a igualdade racial e de gênero, a conservação e preservação dos ambientes naturais. Os debates se constituem como essenciais na formação para a cidadania do país contando com o apoio das leis e da grande maioria da população.

Ainda no campo das mudanças pós Constituição Federal, não podemos deixar de destacar o estudo do conceito de lugar, como um princípio fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - 1997 (1ª a 4ª séries) verificam-se propostas de temas e metodologias direcionadas as singularidades do lugar. Essas propostas têm como temática principal, a compreensão da realidade social do lugar, onde os avanços e retrocessos devem ser comparados a outros lugares mais distantes no tempo e no espaço, percebendo as marcas do passado que estão presentes no lugar.

Permanece, portanto, na trajetória da Geografia a ideia de que, como disciplina escolar, ela continua a responsável pela construção da cidadania na sociedade. No entanto, no decorrer da pesquisa podemos observar críticas de alguns autores a esse e outros documentos oficiais da Educação. O ponto nevrálgico dessas críticas é o de terem deixado de fora as propostas metodológicas em que se efetivaram realmente as transformações do lugar, e que serviriam como base para iniciativas autônomas.

A pesquisa que aqui apresentamos se passa no município de Jaboticabal – SP. É nesse lugar que eu vivo com os sujeitos da pesquisa, e com outras pessoas nos diferentes espaços da cidade. Sou um andante pelos espaços públicos, das praças, das escolas, dos parques e academias ao ar livre. Usufruo tudo o que me é permitido na cidade. Tenho na minha memória a pequena cidade de quarenta anos atrás, que agora se expande pelos cantos, onde os novos bairros atravessam as áreas rurais levando asfalto, concreto e desenvolvimento.

Lembro-me do segundo edifício construído no centro da cidade, por onde as pessoas passavam e olhavam apreciando e temendo a sua altura, daquela que seria a primeira obra de engenharia de grande imponência para o desenvolvimento urbano do município. Hoje, o número de edifícios já passa de uma dezena, onde a luz solar penetra timidamente em meio a essas grandes construções, mas que não prestam os mesmos serviços ambientais das sombras

das árvores, caso essas estivessem cobrindo as calçadas e ruas de toda a área central.

Somos a cidade, não estamos em bustos de praças públicas, placas de agradecimentos ou em nomes de ruas, onde se homenageiam personalidades pelos feitos políticos e sociais. A política cidadã é diferente da que gere o dinheiro público, se recria continuamente com as decisões que precisam ser tomadas no presente. Muitas das ações realizadas no passado deixaram suas marcas na organização do espaço da cidade, mas que com o passar do tempo vem sendo reconstruídas pelos desejos e interesses de outros grupos sociais. Para esse propósito, o papel da escola é fundamental, que é o de permitir aos docentes e estudantes um olhar livre sobre os espaços da cidade no presente.

A cidadania representa a expressão e os traços das pessoas que vivem em uma determinada sociedade, e é através do diálogo que se dá o primeiro passo para a sua instituição. Independentemente dos temas a serem discutidos e da participação dos sujeitos envolvidos nesses diálogos, a cidadania não revoga os problemas, mas atua para a sua solução. Quem passou pela pandemia, por exemplo, não se esquecerá das contribuições da cidadania, no cumprimento das exigências das máscaras para a proteção da Covid-19, como também, da necessidade de se recolher por algum tempo, caso a pessoa estivesse contaminada pelo vírus.

Nesse sentido, cumprindo nosso dever de cidadão que foi o de permanecer em isolamento social durante a Pandemia, não podemos deixar de relatar sobre as mudanças de direção que tivemos que tomar em nossa pesquisa. Antes da pandemia objetivávamos realizar uma formação para docentes dos anos iniciais da rede municipal de educação em Jaboticabal (SP). Partiríamos de observações e anotações em sala de aula, e proporíamos a Secretaria da Educação uma formação teórica e prática sobre ensino de Geografia. Intencionávamos produzir um atlas municipal geográfico, histórico, cultural e ambiental do município com a participação dos docentes.

Com a descoberta da vacina para combater o vírus SARS-coV-2, que causa a doença infecciosa COVID-19, lentamente, as atividades educacionais começaram a voltar de forma presencial. Com a aprovação do Decreto Municipal, nº 7.499 de 10 de setembro de 2021 permitiu-se o retorno às aulas de forma parcial, com 50% das turmas. Mesmo com a volta às aulas o tempo era insuficiente para iniciar uma formação com os docentes de toda a rede pública municipal. Pensando nisso, interrompemos o projeto inicial sobre o atlas, e iniciamos as observações em sala de aula em duas escolas municipais.

A partir das primeiras observações nas escolas nos foi possível reelaborar a questão problematizadora da pesquisa, como se verifica a seguir: como trabalhar com o ensino de

Geografia nos anos iniciais ao mesmo tempo em que se propõem reflexões e ações para uma atitude cidadã? Essa questão foi elaborada com a ideia de que os documentos oficiais da Educação a tempos relatam a importância da construção de uma cidadania com o foco nas resoluções dos problemas sociais do país, contudo a mínima participação das crianças e da sociedade, e em geral, na política local demonstra o quanto a cidadania está estagnada no país.

O currículo prescrito às escolas é interpretado por visões diferentes que fazem críticas sobre a sua eficácia, principalmente, quando as teorias da Educação não apresentam soluções práticas para os problemas que afetam a sociedade. Diante desse entrave, onde o currículo base para uma formação cidadã, não atende aos princípios da própria Educação, se torna necessário investigar os elementos mais profundos e intrínsecos do ensino de Geografia que estão presentes nesses materiais oficiais, e que estruturam o ensino para uma formação cidadã.

O objetivo principal da pesquisa teve como foco: produzir atividades práticas de Geografia voltadas para o desenvolvimento de ações cidadãs em duas escolas municipais de Jaboticabal - SP. Buscou-se verificar nos diálogos, entrevistas e atividades, como a Geografia pode trazer contribuições para as mudanças de atitude em sociedade. Ainda, para dar subsídios às reflexões sobre o problema da pesquisa, têm-se os seguintes objetivos específicos: saber das professoras como foi o contato com a Geografia na formação inicial; verificar como o conceito de espaço geográfico é trabalhado em sala de aula; identificar as metodologias utilizadas para formação de uma consciência crítica; analisar as atividades com destaque para as transformações que foram feitas no lugar e identificar as noções cartográficas/geográficas utilizadas pelos estudantes nas atividades práticas.

Na estrutura da pesquisa iniciamos com a apresentação, onde se comenta sobre algumas passagens da minha história e do meu percurso pessoal para se chegar até a faculdade. Também, deixei como destaque nesse item a importância dos significados das palavras dos meus professores e professoras, familiares e amigos em minha vida. Os incentivos foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, o fato da Educação no país, principalmente a de nível superior, ser vista como um sonho inalcançável, para mim foi diferente. Com a ajuda e auxílio dessas pessoas, fui à luta!

Na Introdução apresentamos as mudanças de objetivos da pesquisa e que culminaram na elaboração de uma nova questão problematizadora. Discorreu-se sobre a Geografia e a cidadania, a partir de um breve histórico da Educação entre o período militar e a abertura do país para a democracia. No primeiro capítulo, “Geografia Escolar: por qual razão se ensina?”, discutiu-se a Geografia nos currículos oficiais, sobretudo, pelas marcas e emblemas que a imortalizaram como um componente curricular, exclusivamente utilizado para o exercício da

cidadania. Com base no conceito de cidadania dos países neoliberais, evidenciados nos estudos de Milton Santos compararam-se os objetivos da cidadania presente nos currículos, com os pressupostos de autores e autoras que tratam sobre esse tema na academia.

No segundo capítulo “O ensino de Geografia e leitura de mundo: contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental” trata-se das contribuições da Geografia e da Cartografia Escolar na compreensão da leitura de mundo das crianças. Para tanto, o espaço escolar precisa ser reconhecido como um lugar de produção cultural. A escola produz seu próprio conhecimento, na interface com as diversas culturas que ali se comunicam entre si e com o mundo. Em outras palavras, a escola recebe uma pouca influência do currículo oficial, pois o seu espaço está tomado por sujeitos com diferentes visões de mundo, o que enriquece o debate sobre a cidadania. Assim, o capítulo denota a importância de se trabalhar com a Geografia do Lugar, onde as crianças possam reconhecer os elementos naturais e construídos e expressá-los através de desenhos, mapas mentais e mapas vivenciais.

No terceiro capítulo, “Caminhos metodológicos: percorridos ou construídos?” Destacam-se os métodos qualitativo e etnográfico na composição do trabalho. A pesquisa se fundamentou nos preceitos da investigação qualitativa, pois anotávamos em um caderno de campo as falas, os gestos, as atitudes e os diálogos das professoras. Os dados coletados pareciam um emaranhado de informações soltas, mas que aos poucos foram se encaixando, sendo possível uma visão da influência de elementos externos à escola na prática da sala de aula.

Outro método que nos deu suporte foi a pesquisa do tipo etnográfica. A abordagem desse método na pesquisa educacional toma como critério básico a constante interação com os sujeitos da pesquisa e a combinação de métodos de coleta. A coleta dos dados foi realizada pelas observações que tínhamos do trabalho das professoras com os conteúdos escolhidos. Dessa forma, atentávamos em registrar as interações produzidas na prática da sala de aula entre as professoras e as crianças. Foram utilizadas duas técnicas na coleta dos dados: a observação participante e a gravação de entrevistas que foram transcritas em um caderno de campo, e a produção de atividades tanto da nossa parte, como também, por parte das professoras, que logo após a finalização das atividades refletiram sobre as suas próprias práticas.

O quarto capítulo “Atividades com crianças: o que elas têm a nos dizer?”, apresenta as atividades que foram realizadas. Em nossas propostas de atividades as professoras não participaram ativamente no planejamento, execução e análise das atividades, pois não tínhamos a intenção de uma formação docente. Contudo, elas nos acompanharam ajudando

com a organização das salas, nos instrumentos necessários e horários livres para aplicarmos as atividades. Do mesmo modo, não tivemos participação no planejamento das atividades que foram elaboradas pelas próprias professoras.

Deixamos as nossas considerações sobre a cidadania nos anos iniciais, partindo da leitura das noções dos estudantes sobre o lugar onde vivem e as suas experiências cotidianas com outros sujeitos. A escola estabelece um vínculo entre o conhecimento científico e o saber dos estudantes, uma junção essencial no desenvolvimento de um pensamento crítico e de mudanças de atitudes.

O mundo globalizado, por não impor mudanças nem melhorias substanciais na vida dos sujeitos e sim apenas permanências, provoca um impasse no ambiente escolar, onde de um lado a globalização faz uso da maquiagem tecnológica para resolver todos os problemas, inclusive na Educação, voltada para uma mão-de-obra tecnicista e do outro o olhar de professores (as) e estudantes que visionam o mundo de forma dinâmica, em produção constante por meio das relações sociais com o lugar, dialogando sobre as questões reais da vida que as afetam de forma direta.

CAPÍTULO I

GEOGRAFIA ESCOLAR: POR QUAL RAZÃO SE ENSINA?

Quando em textos, atividades ou livros didáticos apareciam mapas de variados temas, figuras sobre as estações do ano, entre outros assuntos da Geografia, as professoras comentavam com as crianças sobre a nossa pesquisa. Algumas vezes os conteúdos geográficos serviam para ilustrar as aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, em outras ocasiões, a Geografia se tornava matéria para estudo.

Adentrou-se, nesse capítulo, em temas que dizem respeito a presença da Geografia no currículo oficial dos anos iniciais. Selecionaram-se alguns dos pressupostos teórico-metodológicos presentes em documentos oficiais da Educação, relacionando-os com trabalhos de autores e autoras que corroboram com as pesquisas dessa área no Brasil.

Observou-se um ideário social, em que se coloca a Geografia como a responsável pela aplicabilidade dos conceitos básicos direcionados à construção e exercício da cidadania. Identificou-se nos currículos prescritos para os anos iniciais alguns aspectos semelhantes aos da Geografia de décadas anteriores. Apesar do período de transição do regime militar para o democrático, poucos foram os avanços da Geografia Escolar direcionados para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a própria realidade.

Gonçalves e Lopes (2008, p. 47) ao tratarem sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, indagam “[...] de que cidadania estamos falando?”. Acredita-se que, a autora e o autor estão se referindo a uma cidadania, sobre a qual escrever somente o próprio nome já não é o suficiente, haja vista, a imensa quantidade de informações disponíveis, e que hoje precisam ser decodificadas e interpretadas.

No entanto, mesmo com tantas informações disponíveis permanecem questões centrais como a da fome e a do analfabetismo no país. Essas mazelas, que por hora foram tratadas como culpa da Pandemia, mas que em momentos anteriores, pela falta de investimentos em Educação, nos levou a um questionamento para esse capítulo: a Geografia da sala de aula está produzindo mudanças importantes no cumprimento à justiça social? Se a cidadania é o exercício ao cumprimento de direitos e deveres, a qual exercitá-la é atuar sobre os problemas, então é no espaço escolar por meio do ensino da Geografia, onde se inicia uma mudança de atitude e de transformação da realidade do país.

Milton Santos, em 1998, apresenta uma ideia sobre o conceito de cidadania em países onde prevalecem economias neoliberais. Diz o autor que, a cidadania no neoliberalismo se

delimita pelo regime político/econômico e nível de conhecimento dos sujeitos. Em outras palavras, a união entre as empresas e os governos colocam as pessoas sobre duas condições: a primeira – são aquelas pessoas que possuem uma carteira de trabalho e proteção sindical apta ao trabalho; a segunda – são as pessoas com alto poder de consumo, nível educacional e rendimento salarial. Retiram-se essas duas condições, o que sobra? Indago o autor: “[...] Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não são?” (Santos, 1998, p. 7).

A cidadania, nesse sentido, é uma hierarquia entre dois tipos de poder: o do topo, onde concentram-se os atores das grandes empresas privadas e estatais, instituições bancárias e dirigentes políticos, e o poder da base formada por trabalhadores de todos os tipos. Na parte de cima os agentes da esfera econômica arcam com algumas responsabilidades que deveriam ser do Estado, como os custos com habitação, saúde e educação. Por outro lado, esses mesmos agentes recebem do Estado um retorno em infraestruturas, redução de impostos e flexibilização das leis trabalhistas e ambientais.

Essa associação entre a esfera econômica e a estatal agrava ainda mais a condição de uma pessoa que está desempregada ou fora de uma escola, pois só há cidadania para quem se especializa em determinada profissão. Completa o autor: “[...] para cada atividade regulamentada passou a dominar a preparação escolar dos candidatos a esta ou àquela profissão, limitando, assim, o escopo dos programas escolares e as ambições dos alunos” (Santos, 1998, p. 26).

Para se colocar em prática tal ideia de cidadania dos países neoliberais, ou em transição para este regime econômico, como no caso do Brasil, elaboram-se leis, diretrizes e parâmetros curriculares educacionais. Entre as reformas da Educação do final do século XX e início do século XXI, encontram-se dois documentos essenciais no desenvolvimento do conceito de cidadania no Brasil, sendo eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Esses documentos foram e continuam alvos de críticas pela comunidade acadêmica e escolar, principalmente, pela baixa participação da sociedade civil na elaboração de ambos e, especificamente, pela falta de sistematização do pensamento espacial no ensino de Geografia, no qual, se ocultam conexões importantes para se compreender as transformações e consequências provocadas pelo processo produtivo, tanto em nível local como mundial (Giroto, 2017).

A partir de meados do século XX nos governos militares, a ascensão das políticas educacionais vem se estabelecendo por meio de normatizações pautadas pelas privatizações

de empresas e serviços. As áreas da saúde, habitação, segurança e educação públicas, constantemente, sofrem com a falta de investimentos e recursos humanos, oportunizando a entrada de empresas privadas nesses setores. Esse modelo de organização territorial atende as instituições externas, como Fundo Monetário Internacional (FMI) exigindo dos Estados economias pautadas em um forte apelo recessivo.

Nesta lógica, os PCNs vinham acompanhados da imposição de um sistema de avaliação da educação básica nacional, com forte viés tecnicista que reduzia a ideia de avaliação aos testes padronizados. Ao mesmo tempo, este modelo de currículo unificado e a adoção de testes padronizados como sinônimo de avaliação garantia, aos diferentes sistemas de ensino, um maior controle sobre o trabalho docente, com profundas implicações em suas condições de carreira (Giroto, 2017, p. 430).

Nota-se que, a avaliação dos estudantes se resume a um instrumento de seleção de conteúdo didático e de valorização econômica do docente. As atividades seguem sequências didáticas preparadas para desenvolver competências e habilidades para cada temática, e ao final de cada ano, os resultados das avaliações influenciam diretamente nos salários dos docentes.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries (Brasil, 1997), Cidadania:

[...] é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado — constantemente em transformação — do qual ele faz parte e, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente (Brasil, 1997, p. 76).

No entanto, o sentimento de pertencimento é destituído pela aplicação de uma grande quantidade de conteúdos didáticos de acordo com as notas e mérito dos estudantes. Trabalha-se, assiduamente, um livro como um sinônimo de desenvolvimento humano, e exalta-se esse modelo de educação como o único caminho confiável para eliminar o analfabetismo e desenvolver um pensamento crítico, as notas precisam ser altas para que os estudantes sejam capazes de refletir sobre os problemas sociais.

Contudo, bem antes da gestação desse modelo de ensino, outras experiências com objetivos diferentes permeavam as escolas no Brasil. Pontuschka (2004) discorre sobre o método de ensino conhecido como estudo do meio, idealizado por Francisco Ferrer Y Guardia. As primeiras escolas com esses princípios se instalaram em São Paulo no início do século XX, em bairros de imigrantes italianos. Ativo até os dias de hoje, esse método tem

como principal objetivo estudar os lugares próximos e distantes das escolas para resolução de problemas com os avanços do conhecimento.

Na prática, o estudo do meio se realiza pelo livre pensamento, fugindo de avaliações e trabalhos fundamentados na competição, elogios e castigo. Conforme a autora: “[...] aos poucos, o aluno aprende a ver e analisar, desenvolver a observação e a crítica com base na realidade em estudo” (Pontuschka, 2004, p. 256). Dessa forma, sair a campo e estudar o lugar pode ultrapassar a aprendizagem embasada somente nas leituras e atividades do currículo formal, superando a fragmentação do ensino por disciplinas, construindo novas experiências com outras áreas do conhecimento e criando soluções para os problemas.

A cidadania, nesse sentido, segundo Pontuschka (2004), não ocorre somente pelas normas educacionais, depende também da abertura do espaço escolar, onde, já nos anos iniciais, a aprendizagem deve implicar em uma relação entre o saber social e o conhecimento escolar mediado por professores (as) e estudantes.

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) a formação para cidadania ocorrerá a partir da: “[...] construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7). Nesse documento os currículos dos sistemas de ensino das redes escolares têm como objetivo priorizar um trabalho:

[...] que se organize em torno dos *interesses manifestos pelas crianças*, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2018, p. 58-59, grifo do autor).

Observa-se que, para se desenvolver uma formação cidadã com base na vivência das crianças, se torna necessário aplicar as habilidades específicas para cada componente curricular. No cumprimento dessas habilidades voltadas para a cidadania, uma das competências adquiridas pelas crianças será a de aprender a: “[...] negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental” (Brasil, 2018, p. 357). Na BNCC, as propostas de atividades de Geografia buscam reflexões sobre as transformações das paisagens e os impactos produzidos na natureza pela ação humana.

Em uma análise mais aprofundada sobre o documento percebe-se a falta de caminhos (metodologias em Geografia) para problematizar as temáticas e intervir de forma direta na realidade. O quadro abaixo é um compilado de informações da BNCC, onde se vinculam

temas e habilidades específicas referentes ao conceito de lugar e exercício da cidadania. Nem todas as habilidades estão presentes no quadro, pois a nosso ver, algumas se distanciam do conceito de cidadania do próprio documento. No entanto, as habilidades que não foram escolhidas para compor o quadro, poderiam se encaixar em outros conceitos da Geografia.

Quadro 1 - Atividades de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental.

Unidade temática “O sujeito e o seu lugar no mundo”	Objetos do conhecimento (Conteúdos, conceitos e processos).	Habilidades específicas em Geografia para os anos iniciais.
1º Ano	O modo de vida das crianças em diferentes lugares.	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.
	Situações de convívio em diferentes lugares.	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. (EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).
2º Ano	Convivência e interações entre pessoas na comunidade.	(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação.	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.
3º Ano	A cidade e o campo: aproximações e diferenças.	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais

		dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
4º Ano	Território e diversidade cultural.	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	Instâncias do poder público e canais de participação social.	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
5º Ano	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018, p. 370-379).

Torna-se importante destacar a falta de alguns temas relevantes ligados à cidadania como: democracia participativa, identidade e pertencimento ao lugar e consciência histórica e cultural produzida nas experiências cotidianas. Considerando as prescrições do documento

coloca-se a seguinte questão: para além do cumprimento das habilidades específicas, o ensino de Geografia nos anos iniciais pode contribuir para uma ação cidadã?. Para tanto, Gonçalves e Lopes (2008, p. 50) nos diz que o espaço escolar precisa relacionar “[...] o conhecimento e o saber, desenvolvendo o pensamento crítico e proporcionando ações no sentido de levar o educando a resolver situações problemas, num processo eficaz de construção do conhecimento”.

Observa-se a necessidade de se relacionar o conhecimento escolar as experiências das crianças. São nessas relações dos conteúdos didáticos com os saberes das crianças que se cria uma forma singular de ver e compreender o mundo.

Nesse contexto, a escola tem um papel central em propiciar essas práticas sociais, porque através da oralidade e da escrita o educando se expressa em situações de letramento, possibilitando, dessa forma, que uma cidadania mais ampla e consciente se concretize na vida dos educandos, para que possam atuar de forma crítica e responsável nos diferentes grupos sociais aos quais pertencem (Gonçalves; Lopes, 2008, p. 47).

Outro ponto de crítica a BNCC (2018) é o de exercitar o pensamento espacial das crianças por meio de atividades, que possam identificar e analisar as semelhanças e conexões entre fenômenos geográficos, diferenciar as áreas conforme a variação climática, localizar a posição espacial das pessoas e objetos considerando as fronteiras geográfica e econômica. A análise do espaço, naturalmente, vai além de localizar e comparar elementos entre as áreas locais e as regiões do mundo. A globalização vista desse modo superficial incute a ideia de conexão entre povos e culturas, como se fosse um fenômeno positivo na sociedade atual. Mas, na medida em que o espaço se transforma por essa conectividade, há necessidade de compreender os interesses que estão por detrás dessas transformações, relacionando-os com as consequências que afetam a vida local. Nesse sentido, é preciso um aprofundamento sobre o conceito de globalização, sendo necessário “[...] situações de aprendizagens diferenciadas, porque saberes diferentes necessitam de intervenções diferentes” (Gonçalves; Lopes, 2008, p. 50).

A ideia de cidadania presente nos documentos oficiais do Brasil toma uma posição bem semelhante à da cidadania de tempos anteriores. Nota-se tal semelhança quando se compara os objetivos das habilidades em Geografia presentes na BNCC, com os estudos realizados por Tonini (2006) que descreve uma perspectiva histórica sobre o discurso da Nova Geografia, que emergiu a partir da metade do século XX:

Para se estudar uma região geográfica prontamente são trazidos números em tabelas, gráficos, fluxogramas, possibilitando melhor visualização e fixação do valor de verdade, chegando-se à explicação da região estudada. A partir dessa constatação a região estudada obedecia a um critério de variáveis, como índices de exportação, produto interno bruto, mão-de-obra qualificada, escolaridade, natalidade, crescimento vegetativo, entre outros que permitiam a realização de um modelo de classificação (Tonini, 2006, p. 63).

Portanto, com a BNCC se dá continuidade em um ensino de Geografia de décadas anteriores. Os inúmeros modelos de classificações representadas pelos termos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, metrópoles e megalópoles, cidades centrais e periféricas, cinturão verde, bairros nobres, periferia urbana, distrito industrial, entre outros rótulos notadamente da Nova Geografia, ainda permanecem na BNCC.

Eleva-se um discurso utilitário com vista ao gerenciamento e domínio do espaço, com a finalidade de maximizar lucros e oportunidades, por meio de um planejamento territorial organizado por números e estatísticas. Essa condição sacramentada pela esfera econômica e acatada pelo Estado, se justifica pelos inúmeros benefícios ao mundo do trabalho, como por exemplo, o aumento nos números de empregos. Porém, se “esquece” de se colocar no cumprimento dessa condição, os problemas que ela gera, como o da concorrência desleal entre os ensinos público e privado, e o descompromisso com a educação voltada para criação e desejos dos próprios estudantes, abafados pela formação tecnicista.

Para se organizar o pensamento sobre as origens do ensino de Geografia na escola elencam-se algumas pesquisas de renomados autores a partir de uma perspectiva histórica. Inicia-se com Moraes (1995), que nos diz que a organização do conhecimento geográfico ocorreu no início do século XIX, quando se efetivava as grandes descobertas científicas, como a extensão real do planeta e as formas dos continentes.

Essas descobertas impulsionadas pelas grandes navegações aguçaram em toda a Europa, o valor de capital e lucro ao explorar a natureza, o “[...] domínio implicava em ir além do simples conhecimento de novas terras, era necessário penetrá-las e criar aí estabelecimentos constantes, enfim apropriá-las” (Moraes, 1995, p. 35-36).

Um fato histórico de grande importância para se compreender a inserção da Geografia na escola se deu pelo atraso no processo de mudança do feudalismo para o capitalismo mercantilista na futura Alemanha. O principal obstáculo para incorporar o sistema capitalista ao território alemão estava no fato de que boa parte das suas terras serem ainda controladas por proprietários de pequenas áreas no campo.

A unificação do território alemão surge, oficialmente, com a universalização do ensino primário e a gratuidade da escola, se tornando um espaço de controle do conhecimento com a

contribuição da Geografia escolar. As aulas de Geografia pautavam-se fundamentalmente na relação entre o homem e a natureza, onde obstáculos naturais como solos inférteis, falta de água, entre outros problemas, permitiriam ao homem alemão justificar as invasões sobre outros territórios, pois o mesmo precisava de recursos para suprir as necessidades vitais de sobrevivência do seu povo, dessa forma, “[...] a Geografia foi autorizada a ter lugar garantido na grade curricular ao ser inventada como matéria escolar” (Tonini, 2006, p. 32).

Já na França, destaca Lacoste (1997, p. 58) o relato de um militar “[...] Fomos vencidos porque o professor prussiano lhes ensinou a Geografia”, denota a importância do ensino de Geografia na escola primária alemã para os franceses, principalmente por terem perdido seus territórios de Alsácia e Lorena na guerra franco-prussiana em 1870. O fato de ligar o ensino de Geografia na Alemanha aos territórios invadidos levou a França a universalizar a Geografia escolar em todo o seu território.

Tonini (2006) afirma que, diferentemente do projeto político alemão, onde a Geografia tinha como objetivo construir uma identidade patriótica, justificando as invasões pela falta de recursos naturais e diferenças culturais, a França, pretendia em suas escolas imputar um discurso em que a ação humana transforma a natureza produzindo diversas paisagens no planeta:

Assim, foi possível criar várias classificações de região com base em diferentes critérios. Por exemplo: físicos: zonas climáticas, geológicas; políticos: Brasil, Suíça; humanos: densidade demográfica, crescimento populacional (Tonini, 2006, p. 55).

A princípio o projeto Francês tinha como objetivo desconstruir a ideia do expansionismo alemão. Com “[...] um tom mais liberal” (Tonini, 2006, p. 50), a França condenou a ideia de que o expansionismo territorial traria benefícios às populações em condições “selvagens”.

O ensino de Geografia na França passou para outro entendimento, o de que a mudança de hábito dos incivilizados (povos colonizados) ocorreria por meio de uma mudança na cultura, ensinando-lhes, por exemplo, novas técnicas de preparar os solos e cultivar plantas como meios de dominar e transformar a natureza. Contudo, aponta Tonini (2006, p. 50), que essa nova ideia “[...] nada mais faz do que mascarar seu conteúdo político, visto que a França também teve uma política de expansionismo, embora só a tenha praticado fora do território europeu”.

Entende-se, nesse período a preocupação de se ensinar Geografia para o cumprimento de projetos nacionais. Na Alemanha, o principal objetivo era o de estabelecer um pacto nacional entre a necessidade das invasões territoriais e o desenvolvimento de um sentimento patriótico no cidadão. Entremeio a essas duas ideias, a escola se torna um palco ideal para uma formação cidadã nos princípios do determinismo alemão.

Já nas escolas da França a superioridade do seu povo está presente nos estudos e técnicas de comparação entre os fenômenos culturais, ambientais e econômicos entre as regiões do mundo, justificando através de parâmetros como o de povos civilizados (clima temperado) e incivilizados (clima tropical) a necessidade de levar o seu modo de vida francês aos povos pobres. Esse foi o princípio básico da ação depredatória e exploratória do sistema colonial visto no possibilismo francês.

Inicialmente, a Geografia apontou para um ensino militarizado e planejado para memorizar nomenclaturas de fenômenos físico-geográficos, com estratégias focadas na expropriação territorial e dominação cultural de povos europeus e de outros continentes. O fato é que, desse momento inicial ao atual, a Geografia Escolar vem passando por transformações, mas não deixou de ser a área do conhecimento responsável pela interpretação e a organização do espaço.

Apesar de os termos cidadania e leitura de mundo compor o título desse trabalho por expressões separadas, o sentido das palavras se diluem produzindo um único significado. Propor uma escola com base em ideais para cidadania, sem ao menos dar um mínimo de condição para que os estudantes possam compreender as permanências e transformações do lugar em que vive, pode-se encaminhar para uma formação cidadã sem embasamento teórico e pensamento crítico. Assim, a escola vem sendo digerida por um tipo de sociedade que se acostumou com a ideia de uma passagem instantânea do estudante cidadão para o trabalhador.

[...] que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade e é mais competente, ao mesmo tempo em que deve ser desprovido de historicidade, da consciência de classe e do conhecimento de viver em uma sociedade concreta baseada na exploração do seu trabalho. Para a formação desse tipo de cidadão, a educação assumiu um papel de extrema relevância (Farias, 2021, p. 20).

Na busca por outro ideal, a cidadania pode intervir no espaço por meio do valor cultural e pertencimento dos sujeitos ao lugar, ressignificando a palavra formação, atribuindo-a outro sentido, qual seja, para uma leitura de mundo e ação cidadã, trocando a expressão “formação para cidadania” para a de “ação sobre o lugar”.

Entende-se que as decisões mundiais transformam o modo de vida local, e as ordens vindas de outras regiões podem gerar insatisfações e contestações nesses mesmos lugares. Assim, as fraquezas e resistências a essas transformações servirão de base para as mudanças de paradigmas. Em outras palavras é na essência da leitura de mundo e ação cidadã que se criam condições contra a usurpação aos bens naturais e violação aos direitos humanos, “[...] compreendendo que o município é a reprodução da sociedade brasileira num determinado lugar, o aluno estará em condições de conhecer e exercer a crítica sobre aquela realidade” (Callai; Zeni, 2011, p. 76-77).

A afirmação anterior aponta para outra forma de ensino nos anos iniciais, na qual as reflexões, discussões e as atividades sobre os acontecimentos cotidianos, naturalmente rompem com práticas de decorar sílabas e formar palavras. Quer dizer que mesmo antes de entrar em uma escola, a criança traz e produz conhecimentos ao escutar e debater sobre as informações do ambiente externo à escola. As noções socioespaciais adquiridas pelas crianças em diálogos e experiências penetram nas informações transmitidas pelas aulas, e juntas produzem um conhecimento com base na consciência crítica.

Porém, ainda são os conceitos geográficos que marcam o ritmo das aulas nos anos iniciais. Um estudo geográfico sobre as mudanças em uma paisagem regional, por exemplo, por mais aprofundado que ele seja, a forma como é transmitido, principalmente, pela aula expositiva, tem por objetivo aglutinar a passividade no pensamento, mantendo as ideias no campo da teoria. Em situações mais extremas, pode se dizer que o estudante ao cruzar o portão da escola em direção a sua residência, já se esqueceu do que foi discutido e lido em um livro ou ditado e anotado em seu caderno.

O fato de se desejar permanentemente os estudos sobre um determinado conceito leva a crer que, a atividade foi preparada para atingir um objetivo específico de aprendizagem, que seria o foco na memorização. Dessa forma, se aciona um escape para desvencilhar-se do diálogo crítico sobre a realidade. Essa prática pedagógica tem grande adesão nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, esse formato se contradiz à Constituição Federal, onde encontramos a garantia e ampliação dos direitos de cidadãos e cidadãs.

Para Farias (2021), a resistência e rejeição ao diálogo crítico podem estar relacionadas a pouca articulação entre a Geografia Escolar e as teorias da Educação, a exemplo da histórico-cultural de Vigotski, que pressupõe que o aprendizado não pode ser dissociado do contexto histórico, cultural e social do sujeito. Assim, são nos diálogos com outros sujeitos e na vivência com a realidade cotidiana que “[...] o conceito vai sendo construído” (Farias, 2021, p. 26).

Callai (2005) cita a importância da leitura de mundo na construção da cidadania, relacionando o processo de alfabetização à realidade concreta do lugar de vivência. Segundo a autora:

Importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. Um lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra os resultados das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza (Callai, 2005, p. 234).

O espaço escolar é lugar de aprender a ler e a escrever, ao mesmo tempo, em que se vivencia o mundo. Assim, o prédio escolar, sua arquitetura, seus instrumentos tecnológicos e pedagógicos, professoras e professores, materiais didáticos e gestão escolar, são elementos disponíveis às crianças, com a função de mediar o saber apreendido no seu contexto social com os conhecimentos escolares.

Por outro lado, os lugares são excessivamente utilizados como subprodutos de lucros na tendência do mundo global. Sofrem influências da globalização, e se rearranjam em um só modelo de organização. Concorde-se com Moreira (2007), ao dizer que a homogeneização iguala os lugares e “[...] destrói e prejudica o modo de vida com que a humanidade se conhecia” (Moreira, 2007, p. 56). Na busca pela resposta da pergunta inicial do título desse capítulo “Geografia Escolar: por qual razão se ensina?” destacam-se três razões essenciais para ensiná-la na sociedade atual.

A primeira delas é utilizar as informações disponíveis para conhecer o mundo e suas disparidades. No passado, a informação era bem vinda para formar uma ideia sobre determinado acontecimento. Em uma pequena vila, por exemplo, as informações transmitidas entre os seus moradores ganhavam cada vez mais rapidez na medida em que o espaço da vila ia aumentando. O espaço se expandia e junto a ele, a informação.

Na sociedade atual o modo de produção de bens e serviços se assemelha em todos os espaços. Entremeio a diversidade cultural dos povos, um modelo padrão de uniformização comportamental vem assumindo o modo de ver a vida. Os lugares atraem pessoas e empresas pela sua identificação com o modelo mundial de supressão da identidade cultural local, e pela disseminação das ideias globais de mercado. Dessa forma, o lugar cede aos movimentos do capital e, estranhamente, esse modelo reorganiza o espaço e aniquila por meio de técnicas sofisticadas a regionalidade.

Nos postulados de Moreira (2007), não se lê mais uma sociedade pela sua cultura originária. Aos poucos se perde o ritmo da vida local com a intensa exploração das riquezas ambientais. Percebe-se a primeira mudança, com a troca do modelo de trabalho local por uma nova forma de produção agroindustrial, fabril, extrativista ou manufatureira, com base na nova divisão do trabalho mundial.

Essa por sua vez, objetiva extirpar o comércio entre fábricas nacionais e regionais e diminuir os laços comerciais entre pequenos agricultores e comunidades locais. Pela ideia anterior, o que se observa é que os lugares vão perdendo a função criativa, impregnada nas relações locais, para dar lugar à especialização do trabalho, muito comum em países pobres e em desenvolvimento. Assim, o trabalho sofre uma divisão em nível mundial. Por um lado, o capital converge com uma mão-de-obra altamente qualificada dos países desenvolvidos, e por outro, os trabalhadores dos países restantes, onde a maioria é de baixa qualificação profissional, divide o espaço de trabalho com aqueles que se especializaram para uma produção tecnicista.

A segunda razão de se ensinar a Geografia é a de que, desde a mais tenra idade devem-se explicitar aos estudantes os interesses que estão por detrás da forma como os espaços se organizam e reorganizam. A produção do espaço envolve troca de informações. Na pequena vila, o mundo substancialmente muda de forma lenta, e a espera para essas mudanças não aparentava ser doentia, a ponto de uma mesma paisagem permanecer décadas da mesma forma, sem necessariamente trazer conflitos por aquilo que aquela paisagem tinha a oferecer.

Na atualidade, a transformação do espaço se caracteriza como um elemento essencial de transmissão de um mundo melhor para se viver. A superficialidade e flexibilidade dos elementos espaciais em determinadas regiões do mundo, é resultado dos novos meios de transportes e comunicação, e das novas formas de produção agrícola e industrial. Esses fatores atraem o capital de bancos e empresas para se instalarem nesses locais. Uma base completa desse modelo de desenvolvimento econômico, via de regra, é a entrada de empresas transnacionais em lugares antes desconhecidos, mas que por ter um atrativo ambiental ou trabalhadores baratos, entra em um circuito mundial de exploração, e passa a ter importância nas decisões econômicas e de controle territorial. A sadia vida que ali existia, aos poucos adoece.

No mesmo nível e grau de importância das razões anteriores, a terceira necessidade de se ensinar Geografia é a contribuição que a mesma pode oferecer nas ações de fortalecimento para uma sociedade mais crítica. Frente ao que já se viu nesse capítulo, sobre as normas e referenciais para o ensino de Geografia nos anos iniciais, alguns elementos precisam deixar de

serem apenas conteúdos didáticos para fundamentarem os objetivos das escolas na consciência crítica. Diga-se que, apesar da solidificação da Geografia como matéria a ser estudada e aplicada na construção de uma cidadania, por meio de habilidades gerais e específicas, há sérios desafios em como realizar tal feito.

O primeiro desafio é o de se compreender os porquês de ensiná-la como se viu anteriormente. Se as razões anteriores estiverem na pauta docente, há uma grande oportunidade de se aproximar da Geografia real, da problematização dos acontecimentos e dos reais interesses deles existirem. O segundo desafio é por quais metodologias. Se as tecnologias disponíveis hoje são essenciais para o modelo econômico se alimentar e se manter vivo, em outras palavras, se é pela informação antecipada e em tempo real que os negócios são fechados, diferentemente de séculos anteriores, onde o tempo não antecipava o desenvolvimento, logo, por meio do uso dessas mesmas tecnologias da informação é que se pode verificar e atuar sobre os problemas provocados pelos seus representantes.

Diante das razões e desafios de se ensinar a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, onde as vozes das crianças precisam participar ativamente sobre decisões que as afetam, se torna essencial considerar a leitura de mundo no processo de construção de uma cidadania participativa. Nesse sentido, a alfabetização geográfica nos anos iniciais assume uma função vital no levantamento dos inúmeros problemas do lugar, relacionando-os a realidade da vivência cotidiana.

No próximo capítulo se estabelece uma conexão entre o pensamento da criança frente aos problemas que as afetam, e as possíveis soluções introduzidas através das noções geográficas/cartográficas dos referenciais teóricos. O lugar, portanto, se torna o palco das relações entre aquilo que as crianças aprendem na escola com os problemas reais da vida, e assim vê-se uma possibilidade de uma atuação cidadã por meio da sua própria leitura de mundo.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE GEOGRAFIA E LEITURA DE MUNDO: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Estabelecendo conexões com o capítulo anterior, aqui se pretende abrir as janelas das escolas para a Geografia. Ao que parece ser um pleonismo, pois mesmo com as janelas fechadas a Geografia há muito tempo movimenta as cortinas escolares, nesse caso, porém se esconde uma antítese. Uma contrariedade nas ideias de uma Geografia, intencionalmente empurrada para as escolas pelos ventos das reformas curriculares de final do século XX e início do XXI, com condições atmosféricas exatas para precipitar no ambiente escolar, cidadãos e cidadãs aptos a exercerem a cidadania.

Se anteriormente, se perguntava a qual cidadania os currículos estão se referindo, nesse capítulo, discutem-se os direitos básicos das crianças de poderem participar da cidade como cidadãs atuantes. Nesse sentido, o espaço, e em específico o conceito de lugar, não pode ser deixado de lado, onde a escola, por obrigação, precisa cumprir o direito das crianças em participar das decisões que as afetam. Nesse sentido, a Geografia abre as janelas das escolas, para a entrada de raios solares mais intensos provocando um “[...] desconforto” (Santos, 1998, p. 74) naqueles interesseiros que preferem manter escolas, professores e crianças sobre a penumbra de uma cidadania oficializada.

Neste capítulo, expomos a importância do ensino de Geografia nas atividades práticas direcionadas à leitura de mundo dos estudantes. O que presenciamos no decorrer das nossas observações foi que em todas as atividades, sem exceções, a Geografia se fazia presente. As atividades tanto nos livros didáticos como nas fichas específicas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e História continham elementos do espaço geográfico.

Portanto, a Geografia tem um papel fundamental ao elevar a criança a um patamar, no qual ela possa se desenvolver, partindo das experiências e interações com outros sujeitos e com o mundo. Ainda, nas situações cotidianas, antes mesmo da alfabetização escolar, as crianças vivem as transformações no espaço geográfico. E para que possam compreendê-las, cercam-se de informações que são próprias dos momentos de interação com o meio.

A escola, nesse sentido, precisa estar alerta e desenvolver propostas pedagógicas e didáticas, conectadas à leitura dos fenômenos pelas lentes das crianças. Portanto, uma alfabetização com outra postura de consciência, uma reconstrução do próprio saber com base no que a criança compreende do seu próprio espaço geográfico, ampliando o nível de

compreensão para outros espaços, à medida que as atividades vão se conectando cada vez mais com as experiências das crianças. Nos dizeres de Paulo Freire:

[...] 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 uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 1967, p. 110).

O método freiriano consiste em inserir a cultura como conteúdo no processo de alfabetização. A partir de palavras conhecidas da cultura popular, as chamadas “palavras geradoras” o sujeito penetra na sua realidade, ao mesmo tempo, em que aprende a ler e a escrever. O autor torna claro aos seus leitores, que é na participação das decisões políticas diretamente ligadas às suas vidas, que surgem as lutas contra a formação de uma consciência ingênua, a qual na falta de um diálogo crítico sobre a realidade, se sobrepõe um poder impositor de um conteúdo didático pronto e desprovido de dúvidas.

Portanto, compreende-se que contra a docilidade em aceitar o mundo como ele se apresenta, o professor Paulo Freire coloca a linguagem dos sujeitos junto às letras, sílabas e palavras oriundas do alfabeto. Dessa forma, afloram frases carregadas de sentido, enunciando uma contraposição aos conteúdos escolares que emudecem os estudantes, possibilitando aos mesmos o direito de questionarem os problemas que os afligem.

As informações que perpassam pelas salas de aulas carregam dúvidas, sonhos e críticas próprias de cada estudante. As relações dinamizam a tensão entre as consciências individual e social, e o espaço escolar se constitui por diferentes visões em interação com os acontecimentos do lugar. Contudo, os programas atuais de alfabetização são frutos de um discurso dominante, proveniente de uma minoria que pretende impor a sua forma de pensar sobre outros grupos. Tal fato, não encerra essa discussão, justamente, porque a sociedade coexiste nas diferentes visões de mundo:

A reinvenção do poder, que passa pela reinvenção da produção, traria consigo a reinvenção da cultura, dentro da qual se criariam ambientes para incorporar, de maneira participativa, todos aqueles discursos que atualmente estão sufocados pelo discurso dominante (Freire, 2011, p. 75).

Portanto, é fundamental compreender as relações responsáveis pelas transformações que ocorrem no espaço local, tornando explícitos os discursos dos grupos que atuam nessas transformações. Assim, dar-se-á o início da transição de um modelo de Educação centrado na percepção dos problemas, para uma discussão aberta entre escola e sociedade, em que se prioriza a igualdade no poder das decisões políticas.

Para tanto, é imprescindível olhar a escola como espaço de ressignificação cultural. O que é e o que não é conteúdo escolar? Essa é uma questão até aparentemente fácil de ser respondida, pela quantidade de conteúdos presentes nos currículos especificamente, os direcionados aos anos de escolarização. Adiante nessa discussão, concorda-se com Maia (2022, p. 67), ao dizer que a escola é “[...] capaz de produzir seus próprios saberes ou produzir um saber específico, portanto, escolar”. Sendo capaz, também, de não aceitar os ditames pré-estabelecidos pelos ares que vem de fora.

Semelhante ao expresso na citação anterior, Silva (2006), se refere a escola como instituição que dita seus próprios rumos, mesmo que, vozes diversas compõem o seu espaço. Sabe-se dos fortes ecos provocados sobre a escola de grupos bem distantes, como vimos no capítulo anterior, outras vezes eles aparecem bem perto, em parágrafos ou alíneas dos documentos oficiais. Esses ecos são uma pequena parte do emaranhado de relações que se aproximam do comportamento da escola. Sendo que, há outros grupos envolvidos como as famílias, professores (as), estudantes e gestão escolar que também são responsáveis direta ou indiretamente pela formação da cultura escolar.

Silva (2006) dispõe em seu trabalho uma conceituação sobre as influências desses grupos em resposta a seguinte questão: por que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos? Porque,

[...] a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (Silva, 2006, p. 6).

Ainda, em resposta à pergunta anterior, a escola deveria responder com práticas e saberes, não apenas para manter um padrão cultural de repetição de comportamentos, mas também para a solução dos diferentes problemas de convivência em sociedade.

Em Chervel (1990), viu-se que, logo após a Primeira Guerra Mundial na França, poucas foram as pesquisas em que se relacionavam o termo disciplina escolar ao de conteúdos escolares. Sobretudo, pelo fato do termo disciplina se caracterizar pela seriedade de um sistema de ensino apto a vigiar as condutas inviáveis dos alunos da época. Adiante, o termo disciplina se ressignifica tomando um sentido diferente, qual seja, a disciplina como “[...] a instrução que o aluno recebe do mestre” (Chervel, 1990, p. 178-179).

Com essa mudança, principalmente direcionada para os ensinos primário e secundário, o termo francês “disciplina”, que objetivava verificar e controlar o nível de conhecimento dos alunos do ensino superior, tomou emprestado do latim a expressão “instrução ao aluno”, passando a ter outro sentido, no qual seja o de conteúdo.

Os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor forte do termo está sempre disponível (Chervel, 1990, p. 180).

A dois pontos a serem destacados. O primeiro diz respeito a mudança na forma de conceber a interpretação do termo disciplina para o de conteúdo. As reformas educacionais sempre buscam trazer novos termos pedagógicos para inculcar as mudanças que estão acontecendo no cenário político e econômico. Nessa linha das mudanças, em tempos atuais, podemos citar os termos competências e habilidades, que anteriormente poderiam ser interpretados pelo de ensino e aprendizagem. Ambos os termos se encontram nos documentos oficiais da educação e desejam “[...] disciplinar a inteligência das crianças” (Chervel, 1990, p. 179).

O segundo ponto é o termo vulgarização. Apesar de não se encontrar na citação, faz parte do arcabouço para a compreensão das ideias. Vulgarização é o termo utilizado pelo autor para esclarecer a passagem de transmissão de um conhecimento erudito para os jovens de outros ensinos. Como esse público teria dificuldades em apreender o conhecimento na sua mais autêntica profundidade, seria necessário vulgarizá-lo, rebaixá-lo a um nível apropriado para sua transmissão.

Assim, segundo o autor é que se acolhe a pedagogia para o sistema de ensino, para criar metodologias que reduzam o nível de atrito de um conhecimento fruto da ciência íntegra para os conteúdos das escolas, ligando-a a um tipo “[...] *safoir-faire*” (Chervel, 1990, p. 180),

ou seja, competências que atendam necessidades das sociedades de cada época e pela cultura dominante da qual se banha.

Esse esquema, largamente aceito pelos pedagogos, os didáticos e os historiadores, não deixa nenhum espaço à existência autônoma das ‘disciplinas’: elas não são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos. A história cultural de um lado, a história da pedagogia de outro, têm, até o presente, ocupado e esgotado a totalidade do campo (Chervel, 1990, p. 181).

Ao exemplificar sobre o ensino de gramática na França, o autor relata a inversão desse ensino pelo de ortografia, por meio de métodos pedagógicos. A gramática por si só, já é um método pedagógico de aquisição da ortografia, e que por isso não se torna conteúdo para outras metodologias pedagógicas.

Observa-se uma ideia contrária a escola como um instrumento de transmissão de conhecimento, utilizando métodos pedagógicos. Por ser uma instituição social, a escola é, na sua origem, o ambiente de criação e difusão da cultura. A cultura escolar é uma produção constante de conhecimento, mas também cria o seu próprio conhecimento sem adaptações.

Quando vem de fora, em momentos de forte pressão a programação dos documentos oficiais revestidos por métodos pedagógicos dos poderes públicos e econômicos, e se unem ao “[...] ato pedagógico” (Chervel, 1990, p. 192) da prática docente, segundo o autor, o que se percebe dessa união, é uma influência visivelmente pífia dos documentos oficiais sobre a atividade docente. Pois, basta verificar a diversidade no modo de ver o mundo dos sujeitos escolares, que já cai por terra o objetivo principal do currículo atual, que é o de desenvolver crianças e adolescentes com imagens idênticas de comportamento.

Um ponto essencial a ser observado é quando a escola deixa de ser um produto cultural de experiências e pesquisas externas, e toma um sentido original que é o de ter uma função educativa na sociedade, onde as culturas dialogam tanto nas suas divergências quanto nas suas semelhanças. É, nesse sentido, que as disciplinas desempenham um importante papel no espaço escolar, o qual seja de fomentar um processo contínuo de criação de conhecimento constituído na própria escola pelas contribuições das diferentes culturas.

[...] disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema (nos internatos

ou junto ao preceptorado que pode ser exercido depois da aula) (Julia, 2001, p. 33).

Partindo desse ponto de vista, as nuances e dimensões da Geografia estabelecem meios para que professores (as) se posicionem como agentes pensantes sobre as suas ações e interferências. Não só as escolas dos anos iniciais, mas como todas as outras, precisam despertar para as interações constantes entre o conhecimento acadêmico e os saberes sociais, que de certo modo, em determinados momentos caminham juntos, e noutros disputam o espaço escolar para legitimarem seus discursos.

A leitura de mundo é um ponto de mudança, na tradição recente, na forma de se pensar a influência da globalização na Educação. Embora individual, o ato de ler o mundo, estabelece leituras particulares dos sujeitos sobre os acontecimentos que envolvem o coletivo. Em outras palavras, na relação entre estudantes, professores (as) e a escola, o ato de escutar e de atribuir importância ao saber das crianças, em um mundo onde escutar necessariamente não é o de concordar, há grandes possibilidades de se estreitarem os vínculos afetivos e de respeito de uns pelos outros.

O ensino de Geografia nos anos iniciais, por esse caminho, implica aproximar o inacabamento do sujeito, marcado por um saber aberto às novas aprendizagens, e pela potência do imaginário infantil em recriar o mundo pela sua própria leitura, a partir das noções geográficas adquiridas com as experiências do cotidiano.

Nos dizeres de Vigotski (2010), o desenvolvimento humano está ligado às influências com o meio externo e as especificidades da personalidade do sujeito. Nesse sentido, as condições externas a criança, os problemas e situações que a afeta, influenciam na formação da sua consciência. Nessa perspectiva o termo vivência cunhado pelo autor é

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p. 686).

A criança ao desenhar uma paisagem se reconhece nos elementos que a compõem. Essa historicidade singular com os elementos da paisagem é fruto das experiências que

marcam a sua vida, com os encontros na rua da escola, o desenho no caderno, as brincadeiras, os conflitos familiares, entre outros ensaios no qual participa, enfim, são essas vivências produzidas no meio que irão influenciar suas ações cotidianas.

Daí é que se expõe a escola a um desafio. A de ocupar um espaço no meio onde as situações didáticas influenciarão na construção de um pensamento crítico. O conteúdo didático, nesse sentido, é a materialização do lugar, é a possibilidade de viabilizar a leitura das manifestações políticas e culturais da cidade e do mundo.

Os elementos geográficos são vivenciados pela criança ao mesmo tempo em que as noções que as mesmas têm sobre o espaço se transformam em saberes. Portanto, apesar da expressão “disputa pelo espaço”, não se desvencilhar do significado da palavra “conflito”, não está se falando de um campo de batalha entre saberes, e sim daquele que vem primeiro, o saber social produzido nas atividades cotidianas das crianças:

Reconhecer as práticas geográficas das crianças considerá-las como conhecimento válido no espaço escolar, aprender (e se refazer) com elas é o sentido do direito à aprendizagem que guia nosso fazer e potencializa o encontro de vida, gerações, histórias e geografias, evidenciando a dimensão de aprendizagem que gera o desenvolvimento humano (Lopes; Gonçalves; Lima, 2015, p. 191).

Reconhecer as práticas geográficas das crianças é possibilitá-las autoras criativas, é suscitar-las produtoras da sua própria história de vida, atribuindo valor as suas capacidades de compreensão das influências que meio produz em suas vidas, ao mesmo tempo em que ela por meio da sua cultura o influencia. Em outras palavras, é reconhecer como válido um saber produzido pelo diálogo com os lugares, onde as respostas às situações vivenciadas têm como base a cultura, na qual coloca o ser humano como um ser social. Portanto, é de fundamental importância as contribuições das didáticas, em que se possam contemplar as crianças, permitindo-as criarem soluções para o mundo junto as suas vivências nos lugares.

Lopes e Costa (2023) veem uma impossibilidade de compreenderem as crianças e suas infâncias sem levar em conta suas espacialidades. Destacam os autores uma condição essencial que é a de ouvir a criança, sua voz que enuncia a sua existência no mundo, que nele interveem pela sua condição humana e produtora de novas espacialidades e linguagens.

Bem distante do determinismo geográfico alemão inaugurado por Friedrich Ratzel, o espaço não é vital na condição de justificar povos de diferentes culturas e invasões territoriais, o espaço é acontecimento e geográfico ao mesmo tempo, palco das vivências dos sujeitos com o meio forja-se em unidade “[...] tendo no espaço geográfico uma dimensão de abertura à

multiplicidade e coetaneidade” (Lopes; Costa, 2023, p. 326). Assim, nessa pesquisa os autores nos expõem meios para que possamos compreender as relações espaciais da criança, sua espacialidade, constituída pela sua própria forma de interação com seus pares e com o mundo pela sua linguagem que é própria e singular. Estamos nos referindo aos mapas vivenciais.

A produção dos mapas vivenciais, nessa perspectiva, é um acontecimento social discursivo que rompe com as hierarquias de saberes dentro do próprio campo da cartografia, em direção às diferenças constitutivas e a pluralidade. Seu foco é a compreensão das singularidades do sujeito ao olhar o mundo, produzir significados e compreender suas vivências espaciais por meio de artefatos cartográficos produzidos que vão muito além da clássica noção de representação do real, mas, sobretudo, traçados de encontros geracionais e criadores, fazedores de histórias e geografias outras (Lopes; Costa, 2023, p. 327)

Nos estudos que procuram compreender os acontecimentos cotidianos do ambiente externo na formação da personalidade dos sujeitos, os mapas vivenciais, por serem produções autorais e livres, expressam o espaço geográfico vivenciado pelas crianças, expondo as formas e os sentidos de lerem o mundo com seus pares e adultos.

Para Straforini (2001), o ensino fatiado em conteúdos didáticos, limita a compreensão de totalidade-mundo, não condizendo com a realidade do lugar, pois o ponto de partida do estudo é a relação entre os acontecimentos do mundo com os locais e vice-versa, [...] “encontrar esses elementos globais no lugar e estabelecer as relações do próximo com o longínquo pode levar a criança a desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo” (Straforini, 2001, p. 58).

Entende-se a Geografia no âmbito da totalidade-mundo, o componente curricular que responde aos estudos da pluralidade cultural entre os lugares do mundo. A aprendizagem nos anos iniciais passa primeiramente, pela leitura da própria realidade. O cotidiano estabelece vínculos com a imaginação e criatividade da criança. É por meio dessa interação que surgem formas de representar o mundo por aquilo que já se sabe, compreende e imagina sobre ele. Assim, o espaço geográfico da criança é a própria ideia de mundo, e a representação do que é mundo, nesse sentido, vem antes das letras do alfabeto, portanto:

[...] 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 (Maia, 2019, p. 24).

Várias são as conceituações sobre a alfabetização geográfica nos anos iniciais do ensino fundamental, dentre as quais se destaca a de Gonçalves e Lopes (2008, p. 48) como: [...] “a possibilidade de construir uma aprendizagem significativa sendo capazes de observar, ler, escrever, comparar, ordenar, classificar e identificar os fenômenos geográficos para melhor interagirem no seu cotidiano”.

Nessa perspectiva, é crucial por parte do docente buscar meios para interpretar as noções geográficas das crianças. Os conceitos de lugar, território, região e paisagem podem ser relacionados às noções que os estudantes têm do seu local. Essas noções são frutos das leituras e saberes produzidos nas experiências cotidianas, nesse sentido a “[...] leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo” (Freire, 1996, p. 139).

Torna-se essencial já no início da escolarização desenvolver junto com as crianças atividades nas quais as mesmas possam tomar os seus saberes para explicarem o mundo partindo das suas ações criadoras. Nos dizeres de Maia (2019, p. 26) [...] “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”.

Simielli (2003) ao propor às séries iniciais do ensino fundamental a alfabetização cartográfica reconhece a importância de se trabalhar com os espaços mais próximos, ou seja, espaço da sala de aula, da escola e do bairro. Nessa etapa o objetivo básico é o desenvolvimento das noções de “[...] visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional, imagem bidimensional; alfabeto cartográfico: ponto, linha, área; construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade/referências e orientação” (Simielli, 2003, p. 98).

Para os ensinos fundamental e médio, a autora classifica dois eixos possíveis para que os estudantes possam desenvolver trabalhos com mapas. O primeiro eixo se encarrega dos trabalhos com leituras de mapas prontos. Os alunos usuários do mapa trabalharão para atingir os níveis de análise e localização dos fenômenos, correlacionando-os a outros acontecimentos, com a finalidade de produzir uma leitura e interpretação de conjunto.

O segundo eixo apresenta o aluno como um mapeador consciente, sendo um participante no processo de confecção de mapas, croquis e maquetes. A autora enfatiza nesse segundo eixo um maior envolvimento do estudante com os elementos, pelo fato de ele mesmo desenhar e selecionar as variáveis, participando de uma maneira mais efetiva no trabalho em que está realizando.

Com base nos estudos de Bailly (1989), Simielli (2003) diz 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” (Simielli, 2003, p. 107).

Na relação entre a alfabetização cartográfica/geográfica, entende-se que, desde o início da fase escolar, as crianças são capazes de produzir seus mapas, ligando por meio da linguagem gráfica os símbolos produzidos aos significados dos elementos no mapa. Ao mesmo tempo em que estão relacionando mentalmente esses elementos conhecidos às suas funções no espaço, portanto, o “[...] mapa é, então, mais uma ferramenta de leitura do mundo” (Callai, 2013, p. 27).

Para Almeida e Passini (2000), para realizar uma leitura sobre a circulação das riquezas ambientais, serviços, mercadorias, entre outros fluxos da sociedade global, se torna necessário dominar as simbologias dos fenômenos representados nos mapas. Para levar os estudantes ao nível mais complexo de compreensão dos mapas, são necessárias atividades sobre as quais os estudantes possam explorar primeiro o espaço próximo, para aos poucos avançarem aos mais distantes. Dessa forma, a noção de espaço vai sendo aperfeiçoada passando do espaço vivido, para o percebido e concebido.

O espaço vivido considera a noção da construção do espaço no qual, aos poucos, a criança vai adquirindo consciência do seu corpo, por meio das suas relações espaciais com objetos e pessoas. As brincadeiras cotidianas são fundamentais para que as crianças explorem os lados do seu próprio corpo com o espaço de vivência. O espaço percebido se inicia quando a criança começa a lembrar de alguns percursos que faz no seu cotidiano, sem a necessidade de percorrê-lo fisicamente. A partir dessa percepção surge a ideia da aparência dos objetos, ou seja, como deve ser um fenômeno, e, o que o levou a compor tais aspectos imaginários. Ao avistar uma rua conhecida percebe que está se aproximando da sua escola (Almeida; Passini, 2000).

O espaço concebido, já se estabelece pelas relações entre elementos a partir da representação de uma área, mesmo sem conhecê-la. Nesse estágio, a criança tem a capacidade de isolar mentalmente um fenômeno (ponto principal da abstração), estudando-o do ponto de vista da sua localização (sistemas de coordenadas - paralelo e meridiano), correlacionando-o com outros fenômenos, que juntos formam uma ideia generalizada do objeto de estudo em uma única representação espacial (Almeida; Passini, 2000).

As ideias anteriores apresentadas por Almeida e Passini (2000), convergem com os estudos de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento da criança, “[...] sendo que o processo de construção da noção espacial e sua representação se correlacionam com as etapas do ‘amadurecimento natural’ da criança” (Maia, 2019, p. 27).

O segundo aspecto considerado por Almeida e Passini (2000), é o de que a escola precisa trabalhar as relações espaciais discutidas anteriormente no “[...] contexto sociocultural da sociedade moderna, como instrumento necessário à vida das pessoas, pois esta exige certos domínios de conceitos e referenciais espaciais para deslocamento e ambientação” (Almeida; Passini, 2000, p. 10).

O terceiro aspecto fundamental para se trabalhar com conceitos relativos à noção de espaço no aprendizado com crianças, segundo as autoras, é o domínio espacial. Sabe-se das preocupações da Geografia, para que os estudantes possam compreender o espaço geográfico, assim, precisam estar preparados para lerem e interpretar os mapas, tanto para investigar os dados confrontando-os com a realidade, como para constatar a credibilidade dos mesmos, permitindo um posicionamento crítico do seu contexto social.

Nota-se diante do que foi visto até o momento, a importância de pesquisas direcionadas a compreensão do espaço pela criança. No decorrer de encontros, congressos, simpósios, entre outros eventos, direcionados para o ensino básico, outras perspectivas estão surgindo, pelo fato das pesquisas avançarem a campo, quer dizer, teoria e prática se encontrando no ambiente escolar.

Entende-se a necessidade nos anos iniciais do ensino fundamental de se apresentar assuntos socioambientais, econômicos, políticos e culturais. Por isso que se pressupõe por uma Geografia, como possibilidade para leitura crítica da realidade local e do mundo nas suas mais complexas relações, sendo assim, são essas ideias formadas no pensamento crítico as referências de base para as aulas no ensino de Geografia dos anos iniciais.

Outro ponto central é o de manter na escola a curiosidade dos estudantes. Alimentada pela vivência do/no mundo, a criança curiosa ao ser instigada para uma prática, anuncia o seu saber frente a uma dada situação. O saber da criança surge com a criatividade que se desenvolve desde muito cedo, em conjunto com a imaginação, a memória, o pensamento e a brincadeira. Esses processos psíquicos se ligam ao contexto histórico, familiar, escolar e as ricas experiências vivenciadas com as outras crianças, criando uma nova ideia como resposta a situação que lhe foi dada.

Direcionando-nos para o próximo capítulo, constatamos no início das nossas observações inúmeras propostas de leituras e atividades onde se entrelaçavam assuntos

geográficos com outras áreas do conhecimento. Assim, refletíamos sobre o ensino de Geografia na escola. Em como e de que forma essa área do conhecimento poderia contribuir para a compreensão das transformações do espaço geográfico, principalmente, aquelas que afetariam diretamente o modo de vida dos estudantes. Pensávamos naqueles primeiros dias de observações, a escola como se fosse um grande tabuleiro de xadrez, onde se movimentam peças para submergirem diálogos críticos sobre a realidade, de suma importância para uma ação cidadã.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS: PERCORRIDOS OU CONSTRUÍDOS?

O método de interpretação escolhido para este trabalho é o da pesquisa qualitativa e etnográfica. A escolha desses métodos se deu em função do meu interesse em observar o trabalho de pedagogos (as) com o ensino de Geografia voltado para a cidadania, acompanhando as aulas, observando as suas demandas e produzindo atividades com crianças.

Com base em Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características específicas. A primeira é a influência do contexto do ambiente no comportamento humano. Tanto que, a escola, ambiente natural dos docentes, é o local de estudo mais importante para o pesquisador. A segunda é a descrição dos acontecimentos por meio de palavra escrita e imagens. Tudo tem significado, os gestos, a fala, a decoração das salas e as palavras consideradas, para o pesquisador, palavras especiais. A terceira característica é a ênfase no processo de interação entre pessoas ou grupos, buscando compreender como se formam as explicações pelas perspectivas dos sujeitos. A quarta é a forma de interpretação dos acontecimentos. A análise dos dados recolhidos é de forma indutiva, ou seja, do geral para o particular. Os dados a princípio estão soltos, e as análises vão afunilando, se tornando mais fechadas e específicas. A última das características é a importância dos significados na abordagem das pesquisas qualitativas.

Para André (1994) é no espaço escolar que se realiza a interação entre todos os atores envolvidos com a educação. Diz a autora que ensinar não é seguir um manual de atividades, onde cada nova metodologia ou dispositivo didático será o suficiente para aprendizagem da criança. Tal ação, tão comum entre professores experientes e ingressantes, não atrai ideias para a transformação da própria prática, o que torna necessário trazer para a educação, pesquisas que se preocupam com o cotidiano escolar, captadas por técnicas do tipo etnográfico.

As pesquisas do tipo etnográfico em educação são aquelas em que se faz uso de entrevistas, análise de documentos, observação participante e pesquisa-ação. Essas técnicas de coletas de dados originalmente surgiram com os estudos dos antropólogos, descrevendo relatórios com base em vivências junto aos grupos sociais investigados (André, 2013).

Algumas características definem a pesquisa etnográfica. A primeira são as circunstâncias que envolvem o pesquisador, em interação constante com os sujeitos da pesquisa. Essa situação pode levá-lo a tomar decisões no momento da coleta dos dados como:

a de rever toda a metodologia, mudar temas das entrevistas, participar na elaboração de atividades e descobrir novos sujeitos que serão importantes para a pesquisa. A segunda característica é a busca pela identificação das causas dos acontecimentos. No método etnográfico há uma necessidade de se compreender as situações cotidianas, observando as relações entre os sujeitos, e desses com o lugar. E a terceira característica é a compreensão dos significados que os próprios sujeitos dão a si mesmos, as suas experiências e ao mundo que os cerca, portanto o “[...] pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (André, 2013, p. 25).

São os valores evocados pelos sujeitos nas relações pessoais e com o contexto escolar que buscamos descrevê-los e compreendê-los, para que, em seguida ter-se as condições de revelar os seus significados.

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (André, 2013, p. 34).

A investigação em sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos, que fazem parte de um universo cultural a ser considerado na pesquisa. Os dados coletados não nos dão as respostas imediatas e precisas, mas sempre nos apresentam dúvidas. O que se busca é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados.

A abordagem etnográfica na pesquisa educacional, segundo Ludke e André (2014) está amparada em seis critérios basilares: a) o problema a ser 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.

A escolha da metodologia para esta pesquisa propõe, justamente, verificar as influências do contexto escolar na prática com a Geografia para uma ação cidadã. Nosso trabalho se delimita em registrar as ações tanto na escola quanto na sala de aula, que assumem um papel de formar os estudantes para cidadania. Para esse objetivo, realizamos observações, entrevistas, atividades e questionários junto às professoras e crianças. Partindo desse ponto da pesquisa vamos identificar as protagonistas da pesquisa como professoras pedagogas. Nas

escolas alvo da pesquisa, não nos foi indicado o acompanhamento com professores pedagogos.

Como citado anteriormente a escola sofre as influências dos ambientes externos tanto na sua organização espacial, como no pensamento crítico dos sujeitos envolvidos no processo escolar. Assim, não podemos deixar de relatar aqui as influências da Pandemia nas direções e caminhos que foram trilhados na escolha da metodologia da pesquisa. A indagação do título desse capítulo está relacionada as observações em sala de aula e situações cotidianas que presenciamos no ambiente escolar. As escolas voltavam de um período de aproximadamente dois anos de portões fechados. Todas as ações eram minuciosamente pensadas para que não houvesse descumprimento legal por parte da comunidade escolar.

Da nossa parte, tínhamos um planejamento no desenvolvimento das atividades com as crianças e entrevistas com as professoras. Contudo, as primeiras observações nos mostravam o quanto seria difícil produzir atividades naquele momento. Ficamos por alguns meses somente observando as aulas e projetos escolares com a distância que nos foi permitida, pois às salas de aula estavam com apenas 50% de estudantes divididos entre os dias da semana em turmas A e B. Tanto as crianças quanto as professoras, obrigatoriamente, precisavam utilizar máscaras, além de permanecerem bem distantes no espaço da sala.

No dia 08 de novembro de 2021 houve o retorno com 100% dos estudantes. A professora de uma das escolas não autorizou a minha entrada na sala de aula. Ela me disse que havia vários combinados e novas regras que precisavam ser passados às crianças. Observei uma movimentação bem diferente das semanas anteriores na escola, com mais alunos circulando pelos corredores e uma tensão maior por parte das professoras dentro das salas.

Observava-se um trabalho intenso de leitura e escrita com as salas completas. Dialogando com uma das professoras sobre os quase dois anos interrompidos pela Pandemia, esta relatou: “Estou iniciando a carreira de professora e tenho um grande desafio de ensinar as crianças a ler e a escrever já que tem alunos que, mesmo no quinto ano, ainda não sabem escrever o próprio nome” (Relato da professora Rute – EMEB Afonso Tódaro, 2022).

Apesar das escolas terem oferecido trabalhos impressos e aulas on-line devido a Pandemia, poucas crianças tiveram acesso a esses materiais, algumas por falta de equipamentos tecnológicos, outras pela falta de tempo dos seus familiares em poderem retirar as atividades na própria escola. Por não serem professores, por não saberem ensinar ou por terem de trabalhar, os pais ou responsáveis da grande maioria das crianças do ensino público não puderam participar com uma maior efetividade na vida escolar das crianças nesse período:

Acrescente-se a essa variável da participação familiar o constrangimento que a condição da “escola em casa” pode representar. Na “invasão” do espaço doméstico, as telas do ensino flagraram condições desiguais de moradia, para não falar de interferências, por vezes cômicas, mas igualmente constrangedoras: um cachorro que late ao lado do computador, um carro barulhento que passa pela rua, a mãe que, inesperadamente no canto da tela, aparece deixando uma panela cair ao chão. Tudo isso em um só dia, rompendo com o “sagrado clima” de ensino (Colello, 2021, p. 3).

Após a volta observávamos as dificuldades das professoras em retomar as aulas presenciais. Algumas crianças apresentavam leituras com muita dificuldade, enquanto outras não queriam ler para as professoras. Em conversa com a professora da turma da sala do quinto ano A, esta nos disse: “estou receptível as atividades de Geografia e quando quiser você pode realizar atividades com os alunos” (Relato da professora Rute – EMEB Afonso Tódaro, 2022).).

Diante dessas dificuldades e do relato da professora, compreendemos que nossa presença nas observações das aulas poderia avançar para produção de atividades com as crianças em sala de aula. Assim, no percurso da pesquisa, houve uma alteração, o que nos levou a interromper as observações naquele momento e iniciar atividades práticas com as crianças dos quintos anos A e B da escola Afonso Tódaro no município de Jaboticabal/SP.

Antes de apresentarmos as atividades realizadas com as crianças, relata-se aqui o que nos moveu a pesquisar o ensino de Geografia nos anos iniciais. Ao assumirmos pela primeira vez uma sala no ano de 2006, sempre nos questionávamos se os estudantes estavam aprendendo as atividades relacionadas aos mapas e como essas atividades ajudavam-nas a compreenderem os problemas locais.

Desde o início da faculdade venho observando uma vasta literatura disponível sobre Geografia e Cartografia Escolar para o ensino fundamental, mas que por outro lado há um sistema de ensino preocupado apenas em classificar os conteúdos geográficos e cartográficos de acordo com os anos de escolarização. Diante desse fato concorda-se com Almeida (1999, p. 83) que diz que a Geografia tem por finalidade “[...] munir os alunos de conhecimentos que lhes permitam agir de modo mais lúcido ao tratar das questões que tem a ver com a ocupação e gestão do espaço em diferentes níveis. O ensino de Geografia tem, portanto, papel decisivo na formação para a cidadania”.

Dessa forma, a escala espacial e os elementos que o constituem não são barreiras que só serão ultrapassadas pelas crianças quando as mesmas atingirem níveis maiores em idade, mas sim quando puderem interpretá-las por meio da sua visão e leitura de mundo. Tanto as ações que intervêm na escola, bairro ou município, como aquelas em outras escalas são ações em

grande parte apreendidas no espaço escolar. Portanto, a Geografia tem como dever formar para uma ação que propõe mudanças, já que o próprio ato de interpretar é um pensamento crítico e reflexivo do espaço em transformação.

O ensino de Geografia e Cartografia Escolar para construção de uma cidadania está disponível em livros, artigos e pesquisas acadêmicas que auxiliam o trabalho docente. Destaco aqui alguns trabalhos de diferentes autorias com vários assuntos relacionados a Geografia, Cartografia Escolar e cidadania: (Callai, 2005, 2013; Callai; Zenni, 2011; Gonçalves; Lopes, 2008; Lopes; Costa; Amorim, 2016; Almeida, Juliasz, 2014; Vesentini, 2004; Lopes; Pontuschka, 2010), sendo impossível trazer todos os trabalhos aqui, na certeza de que muitos outros, significativos também, ficaram de fora.

Há também contribuições importantes para que o mapa e suas diferentes posições e visões pudessem chegar até a escola de hoje, e assim ajudar na elaboração de atividades relacionadas à cidadania. A primeira pesquisa sobre a Cartografia Escolar no Brasil foi feita pela pesquisadora e professora Dra. Livia de Oliveira da Unesp de Rio Claro/SP. Em sua tese de Livre docência intitulada “Estudos Metodológicos e Cognitivos do Mapa” (Oliveira, 1977), a professora aborda um foco inovador na relação entre a cartografia, escola, professores e estudantes da educação básica. Nesse trabalho, a pesquisadora ampliou a discussão sobre a produção dos mapas, afirmando que, os mapas das crianças são diferentes dos feitos pelos cartógrafos, classificados pela professora como mapas de adultos.

Outra importante pesquisa na área de Cartografia para o ensino de Geografia foi o da pesquisadora e professora Maria Elena Ramos Simielli intitulado “Atlas Geográfico Escolar (1982)”. A partir desse trabalho se iniciaram as pesquisas com professores do ensino fundamental e médio, ouvindo suas demandas profissionais em trabalhar com cores, número de informações, tamanho dos mapas entre outros aspectos (Lopes; Paula; Costa, 2018).

Para Melo (2018), a Cartografia tem um importante papel no que diz respeito a produção, leitura e interpretação dos mapas nos cursos de Licenciatura em Geografia. No trabalho intitulado “Múltiplas Perspectivas da Cartografia na Formação Inicial em Geografia”, o autor traz diferentes visões e posições sobre o tema, e destaca que a Cartografia pode: [...] “a) permear o ensino da Geografia no ensino básico; b) ajudar no entendimento do processo de construção histórica do espaço geográfico; c) contribuir na formação do cidadão; e d) ser um instrumento de luta de diferentes grupos da sociedade civil” (Melo, 2018, p. 268).

Para o autor, a história dos mapas acompanha a dos humanos, pois desde as primeiras organizações sociais, os humanos já utilizavam os mapas para localizar e marcar pontos e trajetos que seriam importantes para a sobrevivência. Hoje os mapas estão inseridos nas

escolas, empresas, instituições etc., sendo que é praticamente impossível o desconhecimento dos mapas, mesmos para as pessoas que não o manuseiam de forma adequada. Conforme as mudanças que vem ocorrendo desde as primeiras aglomerações humanas, até as novas técnicas cartográficas de mapeamento digital, percebe-se que a produção cartográfica está cada vez mais ligada e disponível ao contexto sociocultural das sociedades.

Nesse sentido, o ensino de Geografia pode auxiliar a criança a ler o espaço e a se reconhecer no lugar de vivência. O trabalho com o pensamento espacial torna-a protagonista da sua história e dos sujeitos inseridos no seu contexto sociocultural, sendo necessário como um pré-requisito “[...] aprender a operar com signos que expressam significados, que permitem, por sua vez, a leitura de mundo por meio da leitura do mapa” (Callai, 2013, p. 27).

Escolas em contexto

Ao chegar às escolas entendíamos que o nosso maior desafio seria o de ser aceito pelas professoras. Após nossas primeiras impressões não deixaremos de relatar aqui, o carinho e a atenção que nos foi permitido desde o primeiro minuto até o final da nossa pesquisa.

As escolas participantes se localizam no município de Jaboticabal, a nordeste do estado de São Paulo, com uma população de aproximadamente 71.821 habitantes (IBGE, 2022). A população da cidade tem um salário médio mensal de 2,8 salários mínimos. Na comparação com outros municípios do estado de São Paulo o salário médio mensal no município ocupa 82º posição em relação aos 645 municípios do estado. No ranking do PIB per capita a cidade está na 171ª posição do estado com um valor de R\$40.825,46 em 2020 (IBGE, 2022).

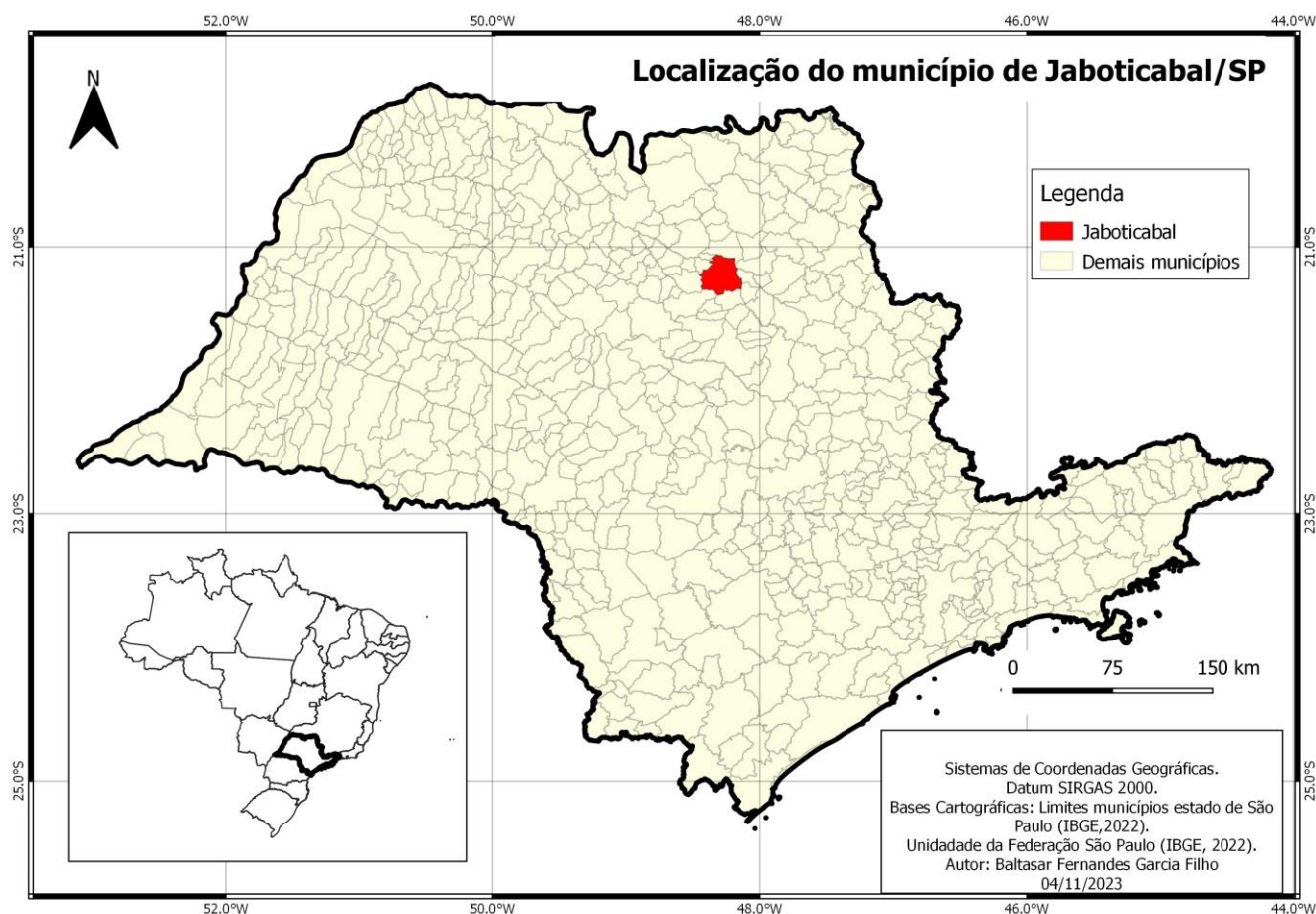
Quase 70% das matrículas para o ensino fundamental anos iniciais são realizadas em escolas municipais, e o restante em escolas privadas. Já, as taxas de aprovação nas escolas municipais chegam a 98,4%, sendo que 1,3% para reprovadas e 0,3% para abandono de um total de 100% (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, 2022).

A cidade de Jaboticabal foi fundada em 1867, quando passa a categoria de vila, desmembrando-se de Araraquara. Nesse período, as terras da vila de Jaboticabal chegavam até São José do Rio Preto, no estado de São Paulo, passando por vários outros municípios. Hoje a cidade possui 708,6 Km² e o grande impulsionador econômico foi a cafeicultura na segunda metade do século XIX, trazendo desenvolvimento para a região, principalmente pela implantação das ferrovias à época.

As indústrias de alimentação se destacavam regionalmente, juntamente com a cerâmica, fábricas de louças e olarias. Na década de 30, Jaboticabal tornou-se um importante centro regional, sendo conhecida como "Athenas Paulista" pela grande atividade cultural (Jaboticabal, 2023).

Com o final da cafeicultura se abateu uma grave crise econômica, levando o município a uma diversificação na lavoura com destaque para o algodão, amendoim, arroz e milho. A partir dos anos de 1950 a cana-de-açúcar trouxe grande importância econômica para a região, transformando o município em um dos maiores polos na produção de etanol e açúcar. A seguir o mapa de localização do município no estado de São Paulo.

Figura 4 – Mapa de localização do município de Jaboticabal – SP

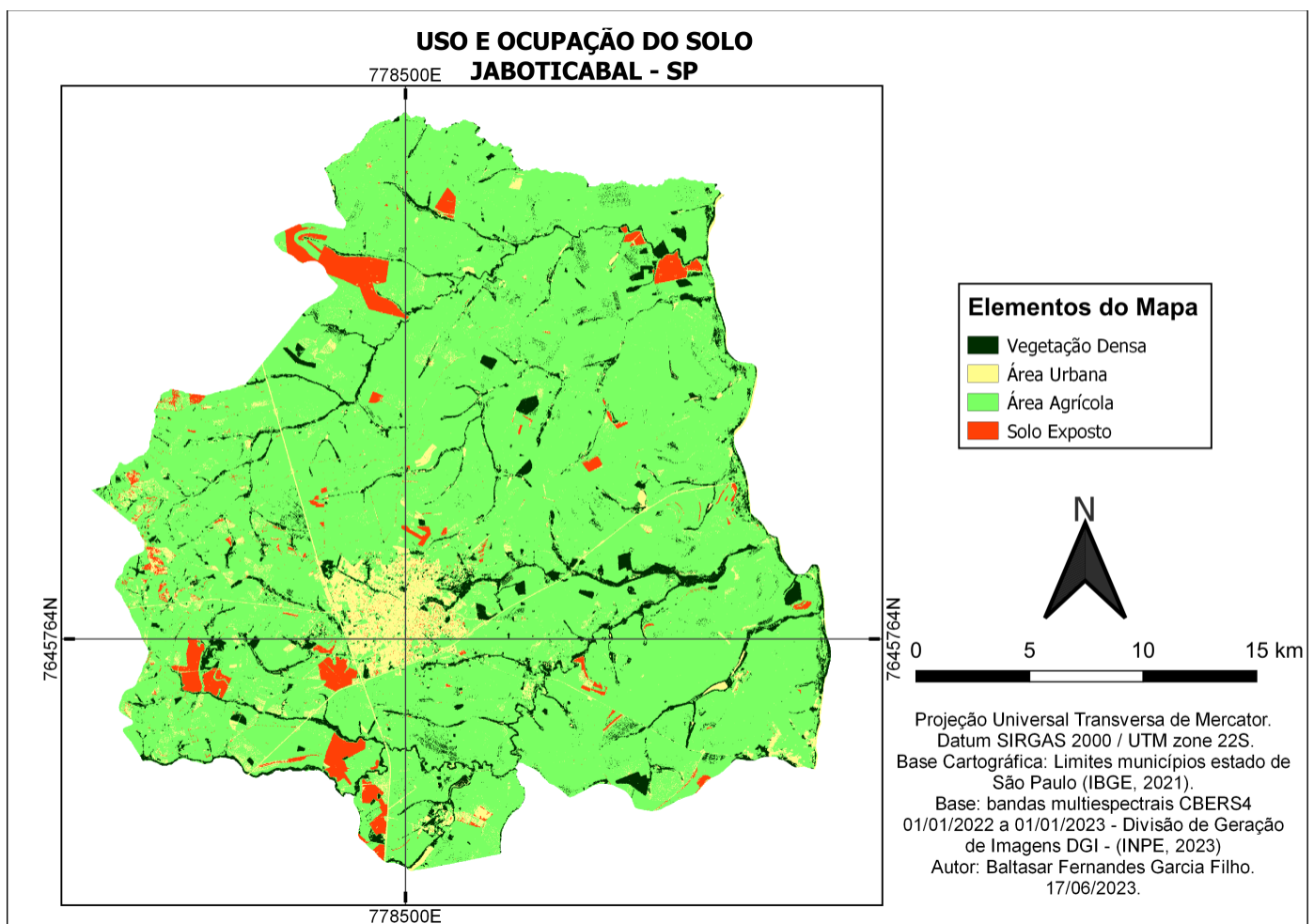


Fonte: Acervo do autor (2023)

Segundo André e Garcia (2015), no município predomina um clima úmido com pequena deficiência no inverno, clima mesotérmico, ou seja, com grandes amplitudes térmicas anuais. Os autores trabalharam com os dados de um período de 43 anos (1971 a 2013), e apontaram um aumento gradativo no Índice de aridez (Ia) na maior parte dos anos.

O Índice de umidade (Im) é decrescente com o passar dos anos, [...] “acredita-se que esta tendência de aumento do déficit anual de umidade e decréscimo do excesso anual de umidade, deve-se ao fato de mudanças na cobertura vegetal e das práticas agrícolas durante os anos estudados, que influenciaram nos valores de temperatura” (André; Garcia, 2015, p. 268). O solo do município é quase todo destinado a monocultura da cana-de-açúcar. Tal fato aponta para dois sérios problemas da região: a falta de vegetação nativa ou de reflorestamento e a concentração de terra. A seguir, o mapa de uso e ocupação do solo do município.

Figura 5 - Mapa de uso e ocupação do solo do município de Jaboticabal – SP.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Segundo Baccarin, Oliveira e Mardegan (2020), no período entre 1996 e 2006 o reflorestamento em pequenas e médias propriedades com cana-de-açúcar sofreu pouca alteração, mas por outro lado os estabelecimentos agrícolas de grande porte mantiveram uma participação de quase 60% no reflorestamento. Esse dado mostra uma desigualdade entre as pequenas propriedades e os grandes latifúndios em que,

[...] “depois de ter concedido vários contratos de arrendamento, o pequeno ou médio agricultor se deparará com barreiras, como o fato de sua área se apresentar desprovida de cercas e outras benfeitorias e ter sido manejada de maneira a facilitar apenas o cultivo de cana” (Baccarin; Oliveira; Mardegan, 2020, p. 47).

Outro problema é a concentração de terra por parte da indústria sucroalcooleira, que além da posse da maior parte das áreas produtivas, ainda assim, arrendam as terras dos agricultores, o que dificulta a volta dos mesmos às atividades agrícolas, já que não teriam condições de instrumentalizar suas propriedades com tecnologias de plantio e colheita, quando se compara as usinas de açúcar e etanol, [...] “pode-se dizer que a monopolização do território na região canavieira paulista se fortaleceu nos últimos anos, ainda que o instrumento básico empregado pelos usineiros e grandes fornecedores não tenha sido a compra, mas sim o aluguel de terras” (Baccarin; Oliveira; Mardegan, 2020, p. 58).

A escassez de cobertura vegetal no município de Jaboticabal é retratada nos trabalhos de Greggio, Pissarra e Rodrigues (2009), Borges *et al.* (2005), Dourado *et al.* (2013) entre outros. Borges *et al.* (2005), em estudos sobre a microbacia hidrográfica do município, aponta para urgência nas atividades de reflorestamento de córregos e nascentes para manter a qualidade e retenção da água na solo da região, destacam os autores.

A reversão da maioria dos processos de degradação, originados da interferência humana na dinâmica da paisagem, requer dos agentes sociais uma maior consciência político-ambiental, integrada à educação e ao cumprimento das leis de proteção à vida e ao meio ambiente (Borges *et al.*, 2005, p. 94).

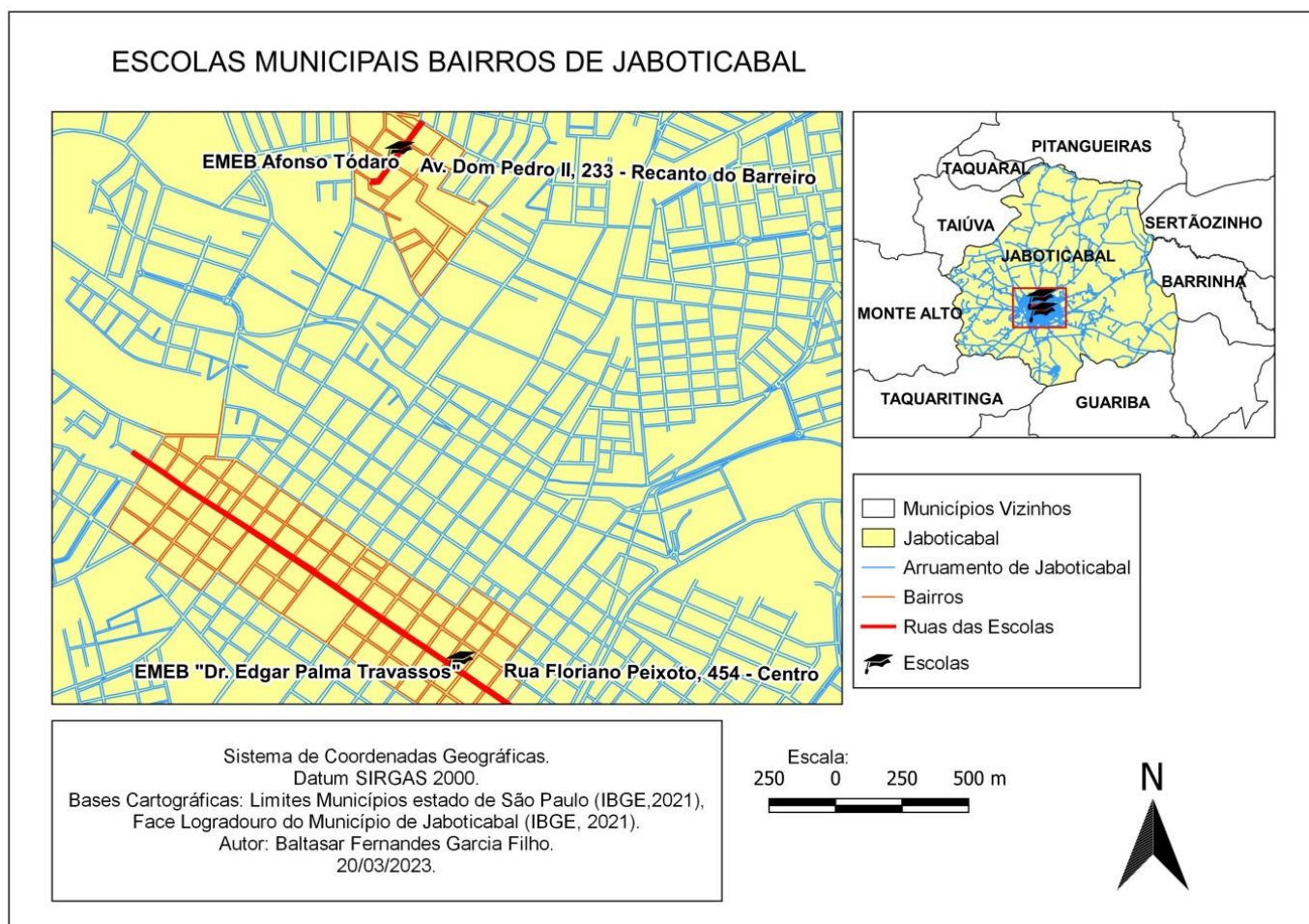
Conforme a citação, é importante que a sociedade opine sobre fatos cotidianos, notadamente, aqueles que por uma razão tanto política quanto econômica possam interferir em suas vidas. Para tanto, é essencial para os estudantes de todos os ensinos atividades em que se possa verificar a falta de vegetação na cidade, observar a coloração da água dos rios, córregos e lagoas, sentir as texturas dos solos, notar aves e outros animais inseridos no meio urbano. Ainda nessas saídas, os estudantes precisam experienciar mudanças térmicas em pontos diferentes da cidade e da escola, observar as cores do céu diurno em diferentes horários, verificar a falta de ponto de ônibus e calçadas com sinalização para os deficientes visuais e de baixa visão, entre outras questões. Nessa perspectiva, atividades didáticas construídas em contato direto com meio possibilitam unir os saberes, em prol de soluções dos problemas, e exercício de uma cidadania participativa.

Não esquecer que os atributos do meio interagem e se influenciam conforme leis que precisam ser redescobertas pelos alunos e que, na ecologia duas máximas fundamentais podem ser trazidas para a Geografia: Tudo é natureza, pois não existe nada que esteja fora dela e outra de que na natureza todos dependem de todos (Furlan, 2011, p. 142).

Talvez esquecida pela formalização e obrigação no cumprimento dos conteúdos escolares, as professoras podem se recuperar na inquietação dos questionamentos das crianças nessas saídas a campo, e assim possam retomar a pesquisa científica em seu trabalho cotidiano. As duas unidades participantes da pesquisa são Escolas Municipais de Ensino Básico (EMEB), e se localizam em áreas diferentes da cidade. A EMEB “Afonso Tódaro” é de tempo integral e atende a uma população distante do centro.

No seu entorno as pessoas vivem em casas e prédios de padrão habitacional, em uma área antiga da cidade. Próxima a escola, há uma lagoa bem conhecida pela população chamada de “Lagoa do Peta”. A EMEB “Dr. Edgard Palma Travassos” se localiza na área central, em meio a prédios modernos e alta circulação de pessoas e automóveis, próxima ao comércio pujante da região. A seguir, o mapa de localização das duas escolas alvo da nossa pesquisa.

Figura 6 - Mapa de localização das escolas.



Fonte: Acervo do autor (2023).

As observações e atividades na EMEB “Afonso Tódaro” foram realizadas entre os dias 30 de setembro de 2021 a 10 de junho de 2022. Ininterruptamente, foram 9 meses de observações, sendo que, após esse período, sempre voltávamos quando necessário, para esclarecer algumas dúvidas. Tanto a escolha das professoras, quanto os dias para as observações foram indicações da própria direção. A professora Aline (nome fictício) responsável pela turma do 1º ano A, me recebia às segundas-feiras, já a professora Silvia (nome fictício) responsável pela turma do 4º ano A, me permitia observar suas aulas às terças-feiras, ambas no período da manhã.

No portão de entrada da escola “Afonso Tódaro” há um jardim com diversas árvores, espécies de plantas, brinquedos, caminhos cercados com rochas coloridas, recipiente com água, abrigo para os pássaros, um relógio, entre outros atrativos que chamam a atenção dos visitantes. Nesse espaço, sob uma grande sombra proporcionada pelas diversas árvores, as

crianças usam lupas, para observar pequenos insetos e folhas e contam e ouvem histórias. Na figura o rol de entrada da escola Afonso Tódaro.

Figura 7 – Entrada principal da escola EMEB Afonso Tódaro.



Fonte: Acervo do autor (2021).

Figura 8 – Jardim didático ao lado do rol de entrada da escola.



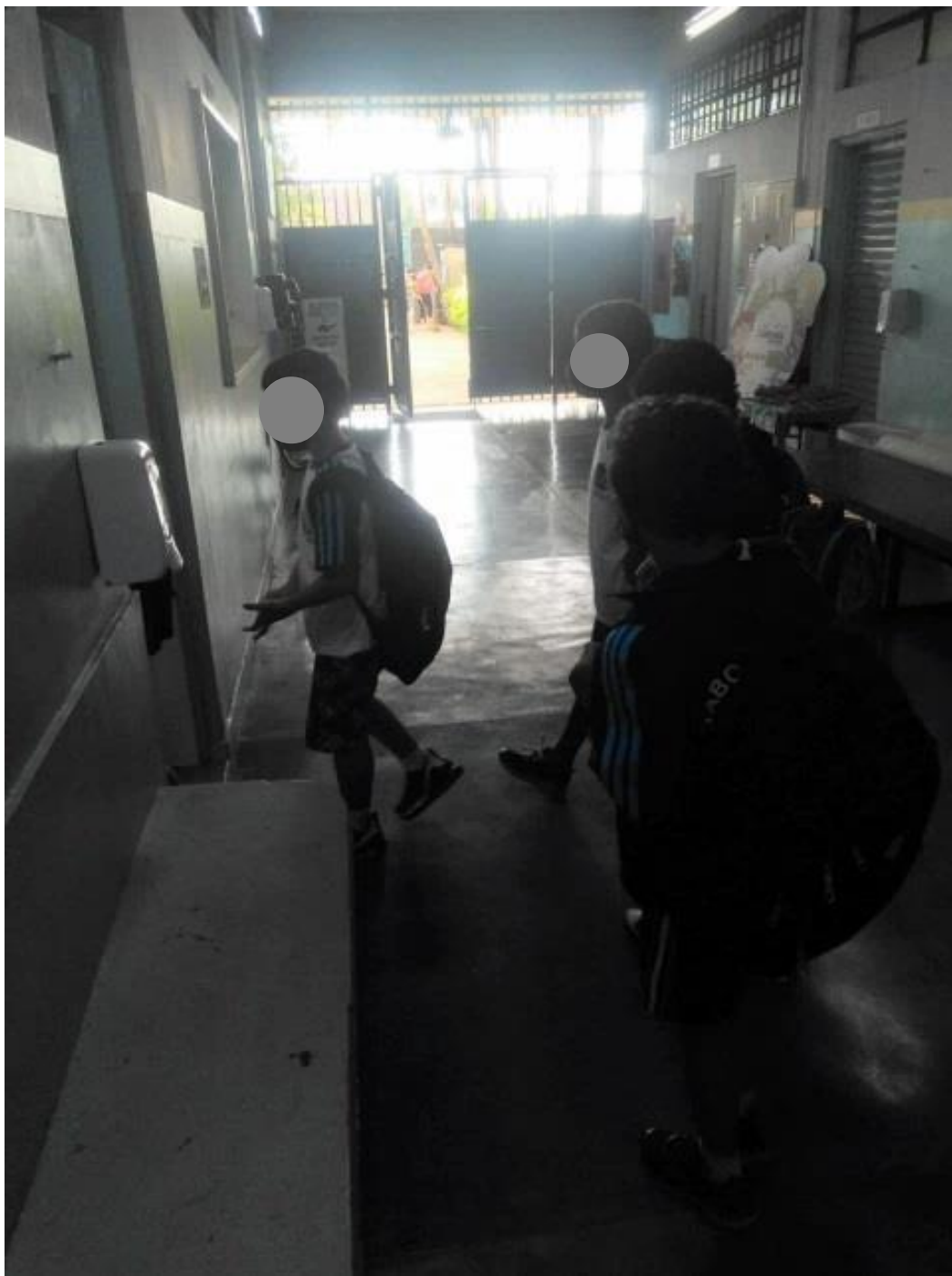
Fonte: Acervo do autor (2021).

Nos momentos de entrada, recreio e saída, o silêncio da escola é quebrado pelas risadas, correrias e brincadeiras das crianças. Nas filas antes da entrada para sala de aula as professoras se mantêm em pé, enquanto as crianças se sentam ao chão em um momento de

meditação. Aos poucos, as crianças, vão se levantando e seguem a professora em fila até suas respectivas salas.

A organização das crianças nas filas era uma exigência fundamental, pois as crianças precisavam fazer um silêncio absoluto para se deslocarem até suas respectivas salas de aula. Não podiam sair dos seus lugares, a ponto de a sala voltar caso alguma criança descumprisse a regra estabelecida. A professora seguia à frente, observando se a fila estava em linha reta. Ao parar na porta da sala, a mesma verificava se as carteiras estavam organizadas, para que em seguida as crianças pudessem se acomodar nos seus respectivos lugares. Durante todo o período que estivemos nessa escola, praticamente todas as entradas e saídas da sala de aula seguiam essa regra.

Figura 9 - Corredor da escola com fundo para o pátio.



Fonte: Acervo do autor (2022).

Um longo corredor anuncia as salas de aula. Parecido a um pavilhão industrial, as janelas são bem grandes voltadas para o lado contrário ao corredor. Ao final, a escuridão do corredor se dilui em uma imensa claridade, e um pátio a céu aberto surge com árvores, bancos, arquibancada e uma barraca colorida, onde, as crianças cantam e dançam músicas no intervalo do recreio. Os muros e a barraca dão um colorido especial no pátio da escola.

Figura 10 – Muro com pinturas no pátio da escola.



Fonte: Acervo do autor (2021).

As pinturas retratam a cultura nordestina na música e na colheita manual da cana-de-açúcar. Feita por um artista local, a pintura no muro da escola resgata a identidade dos migrantes do norte de Minas Gerais e estados do Nordeste e Sul que migraram para a região de Jaboticabal, em busca de trabalho no corte da cana-de-açúcar.

Nesse local, além das pinturas duas grandes árvores cobriam as mesas e cadeiras feitas de cimento. As crianças sempre se sentavam nas sombras dessas duas árvores. Às vezes brincavam utilizando folhas e galhos das árvores, em outros momentos as mesas serviam de obstáculos para a brincadeira de pega-pega. As inspetoras da escola, todos os dias no intervalo do recreio, instalavam caixas de som com diversos tipos de músicas. As crianças cantavam e dançavam músicas conhecidas. As inspetoras acompanhavam as crianças em momento de muita alegria na escola.

Figura 11 – Barraca colorida a céu aberto.



Fonte: Acervo do autor (2021).

No primeiro dia de observação na EMEB “Afonso Tódaro” a professora Aline pediu para que eu me sentasse em uma carteira no fundo da sala. No final das atividades, a professora sempre estendia ao chão um grande tapete para que as crianças pudessem brincar com bonecas, carrinhos e jogos. A sala estava com cinco crianças. O número reduzido era devido a separação das salas em turmas A e B. Mesmo separados por turmas, muitos pais não enviaram seus filhos no início da volta às aulas, pelo receio das mesmas serem contaminadas pelo vírus da Covid-19.

Figura 12 – Sala de aula 4º ano A – professora Aline (EMEB – AFONSO TÓDARO).



Fonte: Acervo do autor (2021).

Figura 13 – Brinquedoteca no fundo da sala de aula do 4º Ano A.



Fonte: Acervo do autor (2021).

Em nossa primeira conversa, a professora se preocupou em explicar o déficit na aprendizagem da sua turma, pois seria a primeira aula presencial após dois anos de escola fechada. A professora reconhece a importância da Geografia e da História nos anos iniciais,

mas ambas as disciplinas ficariam para segundo plano, atribuindo em sua fala, mais importância a Língua Portuguesa e Matemática no período pós-pandemia. Soou o sinal do recreio. A professora pediu para que as crianças formassem a fila e saíssem da sala. Algumas correram para o refeitório, outras foram para fila de entrega de livros. A Secretaria da Educação do município tem um projeto de leitura intitulado “Passarinhos”, os alunos escolhem os próprios livros, ganham um marca texto e a devolução é feita após uma semana. Após o intervalo, desloquei-me até a sala da professora Silvia. Não pude entrar de imediato, a professora conversava com a diretora. Fiquei esperando no rol de entrada, onde, ao meu lado um professor ventríloquo esperava para iniciar a sua apresentação na escola.

Figura 14 - Fantoches aguardando a apresentação.



Fonte: Acervo do autor (2021).

Ao saber sobre minha formação em Geografia, Luquinha, um dos bonecos me fez várias perguntas sobre os planetas e os movimentos de rotação e translação da Terra. Ao final da nossa conversa, Luquinha me disse que era muito difícil entender “um mundo de outro mundo”. Permaneci na sala da professora Silvia o tempo inteiro da aula. Ela apresentou os combinados às crianças. Terminada a aula, nos despedimos até o próximo encontro.

Na escola EMEB “Dr. Edgard Palma Travassos”, o período de observações se deu entre os dias 21 de outubro de 2021 a 25 de novembro de 2021 – um mês e quatro dias. Fui recepcionado pela coordenadora da escola, caminhei pelo prédio central, onde todas as salas estão equipadas com aparelhos de ar condicionado. A escolha das salas e das professoras também foram indicações da direção. A professora Julia (nome fictício), responsável pelo 2º ano A, me recepcionava nas manhãs às quintas-feiras. Já a professora Rita (nome fictício), do 2º ano B me recebia no período vespertino. A professora Rita me recepcionou prontamente, pois a primeira professora escolhida pela direção não permitiu a observação. A figura a seguir mostra a entrada principal da escola “Dr. Edgar Palma Travassos”.

Figura 15 – Escola: “Dr. EDGAR PALMA TRAVASSOS”.



Fonte: Acervo do autor (2021).

O espaço físico da escola é pequeno. Nota-se pouca movimentação de funcionários em um ambiente semelhante a um lugar com pouquíssimas pessoas. Os sons mais usuais são dos automóveis e ônibus passando pelas ruas que dão acesso aos dois portões da escola. Os brinquedos se encontram no pátio a céu aberto, e em um dos jardins há um abrigo para abelhas pendurado em um galho de uma árvore. A seguir, a imagem interna da escola “Dr. Edgar Palma Travassos”.

Figura 16 - Escola: Corredor principal da escola “Dr. EDGAR PALMA TRAVASSOS”.



Fonte: Acervo do autor (2021).

Segundo a coordenadora, o projeto com as abelhas foi uma iniciativa da UNESP de Jaboticabal. O projeto foi produtivo e importante nas atividades com as crianças. As professoras puderam conhecer diversas temáticas sobre a importância das abelhas para o meio ambiente, e ao mesmo tempo desenvolveram atividades relacionando-as com a alfabetização. Na imagem, o círculo em vermelho aponta o abrigo de abelhas sem ferrão implantado na escola como experimento didático.

Figura 17 - Projeto com abelhas e praça escolar.



Fonte: Acervo do autor (2021).

No momento em que conversávamos com a coordenadora, a mesma corrigia uma avaliação diagnóstica promovida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME). A avaliação tinha como foco analisar a influência da pandemia na leitura e escrita das crianças.

Um guia foi enviado aos municípios do estado com orientações de como proceder com a aplicação da avaliação. Segundo o Guia de Avaliação de Fluência (2021), com a pandemia houve uma estagnação de mais de 50% dos estudantes nas redes municipais do estado nos níveis de leitura e escrita dos estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Ou seja, as crianças ficaram sem avançar na alfabetização, e mantiveram-se no mesmo estágio durante o período da pandemia. “[...] A ausência de aulas presenciais e, por vezes, falta de capacidade técnica dos familiares para ensinar são alguns fatores apontados como as maiores dificuldades no processo de alfabetização durante este período de escolas fechadas” (Guia de Avaliação de Fluência, 2021, p. 3).

No final da nossa conversa a coordenadora nos disse que todas as formas de ensinar são válidas: “se deu certo a ler e a escrever decorando sílabas como BA – BE – BI – BO – BU não importa o método, é bom” (Relato da coordenadora da escola “DR. Edgar Palma Travassos”, 2021). Ainda, segundo a coordenadora, as professoras também trabalham com a vivência do mundo da criança e conclui: “devido a pandemia as professoras estão trabalhando Língua Portuguesa e Matemática diariamente”.

Em nosso primeiro dia de observação na escola “Dr. Edgar Palma Travassos”, de imediato, a professora Julia iniciou o seu trabalho com leituras, ditados, contação de histórias e uma cópia de um texto. Entre uma atividade e outra, passava entre as fileiras para tirar dúvidas e ao mesmo tempo anotar em um caderno as crianças com dificuldades na aprendizagem. A seguir, o ambiente interno da sala de aula do 2º Ano A.

Figura 18 - Sala de aula 2º ano A – professora Julia (EMEB – “Dr. Edgar Palma Travassos”).



Fonte: Acervo do autor (2021).

Entre as atividades havia o desenho de uma sala, onde as crianças deveriam pintar os nomes e identificar a posição direita ou esquerda de um nome em relação ao outro. Como se pode observar a seguir:

Figura 19 - Atividades 2º ano A – professora Julia (EMEB – “Dr. Edgar Palma Travassos”).

ATIVIDADE 2

1) ESCREVA DO MAIOR PARA O MENOR.

11	37	28	75	61					
64	43	59	10	87					
19	73	95	24	36					
62	57	48	89	79					

2) OBSERVE A IMAGEM DA SALA DA PROFESSORA E RESPONDA O QUE SE PEDE:

A- QUEM ESTÁ SENTADO NA FRENTE DE MÁRCIO?	D- AO LADO ESQUERDO DE ROSE, QUEM ESTÁ SENTADO?
B- QUEM ESTÁ SENTADO ATRÁS DE ANALU?	E- QUAIS ALUNOS ESTÃO SENTADOS NA FILEIRA ENTRE JOÃO E LAURA?
C- QUEM ESTÁ SENTADO NA FRENTE DA MESA DA PROFESSORA?	F- QUANTOS ALUNOS ESTUDAM NESSA TURMA?

Fonte: Acervo do autor (2021).

No desenho, observa-se o lado direito e esquerdo da sala. A professora desenhou a sala de aula na lousa e perguntava os nomes que estavam dentro dos retângulos. Juntas, as crianças pronunciavam e contavam os nomes, finalizando a atividade.

No período da tarde fui recebido pela professora Rita, responsável pela turma do 2º ano B. A professora me disse gostar de Geografia e que já tinha realizado atividades no Google Earth com as crianças. Começou a aula com a família da letra “F”. As atividades como a do “bingo do azarão”, contas de subtração e de escrita eram sempre alegres. Havia um clima de brincadeira e amizade em meio às atividades didáticas. Segundo a professora Rita, muitas crianças não tinham equipamentos tecnológicos para acompanhar as aulas na pandemia e buscaram atividades impressas, já outras crianças praticamente abandonaram a escola.

Na primeira entrevista pedimos às professoras que comentassem sobre os seus trabalhos. Perguntamos o que era mais importante para elas, quando antes mesmo da Pandemia viam uma criança ler e escrever por conta própria. Enquanto as professoras respondiam, anotávamos no caderno as frases. Obtivemos as seguintes respostas:

“Quando conseguimos passar o desafio. Quando o aluno aprende e traz uma linguagem própria e você como professora entende essa linguagem. Compreender a vivência do aluno” (Relato da professora Aline – EMEB Afonso Tódaro, 2021).

“A escola é uma equipe. A interação entre os professores, funcionários, gestão” (Relato da professora Silvia – EMEB Afonso Tódaro, 2021).

“As crianças e a aprendizagem sem assistencialismo. A motivação e a forma de aprendizagem pautada exclusivamente no processo de ensino e aprendizagem” (Relato da professora Julia – EMEB Dr. Edgar Palma Travassos, 2021).

Uma observação a ser considerada é a de que não conseguimos entrevistar a professora Rita, devido a uma mudança de horário no dia da entrevista.

Em uma das respostas, ao destacar a aprendizagem por meio de uma linguagem própria, compreende-se que há uma preferência por práticas em que se valoriza o espaço da escola como um lugar de organização de ideias socialmente apreendidas, para depois desenvolver métodos de ensino. A linguagem das crianças habitualmente, diferente da dos adultos, desafia as professoras a acolherem o saber das crianças junto ao conhecimento escolar. No entanto, em nossas primeiras observações, na maioria das vezes, as aulas se mantinham por meio de uma linguagem verbal, respeitando uma sequência didática, se aproximando com mais intensidade das fichas textuais e livros didáticos. Não presenciamos

nas aulas o imaginário infantil como meio de produção teatral, musical, dança ou outras formas artísticas de expressão.

Outras palavras como, “equipe”, “gestão”, “assistencialismo” e “motivação”, presentes nos relatos das professoras evocam um sentido de organização social e política, cotidianamente, expressas para vencer o atraso da Educação no país. Marques (2009) esclarece que o uso dessas palavras fundamenta narrativas de superação de um ensino tradicional, por outro ensino, mais colaborativo em que se associa a Educação as necessidades da sociedade. Contudo, alerta a autora: são apenas [...] “palavras sagradas que vão sendo transformadas em ‘leis’ dentro do ambiente escolar, nas capacitações, nos documentos oficiais, nas conversas dos professores e na mídia falada e escrita. Toda a problemática vai sendo reproduzida pelas professoras no dia a dia escolar” (Marques, 2009, p. 82).

Para além das formas tradicionais, a dinâmica de acesso ao ensino é diferente quando nas aulas se unem as concepções de mundo da criança aos conteúdos didáticos, ou seja, não é apenas estabelecer uma relação, e sim problematizar o presente em que se vive com o assunto a ser tratado. [...] “Assim, a cultura hegemônica, imposta nos currículos, pode ser problematizada e/ou substituída pela cultura não-hegemônica, própria dos sujeitos com e no mundo, a partir da realidade observada e vivida” (Maia, 2022, p. 62).

Para Callai (2005, p. 30) perpetua-se uma prática tradicional em que se fragmentam e justapõem os espaços da vida da criança como, por exemplo, o espaço da política não apoiar a participação das crianças em tomadas de decisões. A autora não desconsidera a importância do estudo local, pelo contrário, as atividades relacionadas aos lugares próximos possibilitam aprender a pensar o espaço. Entretanto, o problema são as atividades que nesse caso, as crianças analisam o espaço sem se verem nele, sem participar ativamente da sua produção “[...] como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo”. Destaca a autora:

A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter prazer em compreender o significado social da palavra – o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda, produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita (Callai, 2005, p. 233).

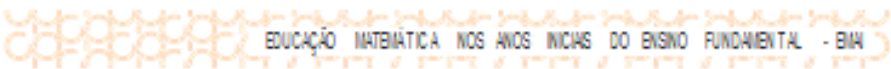
Dessa forma, uma proposta pedagógica que busque novas alternativas de ensino e aprendizagem que “[...] permitirá ao educando perceber-se como um sujeito histórico e social, atuante no espaço que estuda, entendendo que os fenômenos são decorrentes da vida e do trabalho humano, num processo contínuo de adaptação às novas necessidades da sociedade” (Gonçalves; Lopes, 2008, p. 48).

Finalizado o ano letivo de 2021 procuramos no início de janeiro de 2022 as professoras na EMEB Afonso Tódaro, para iniciarmos as observações, e fomos informados que não estavam na escola. As professoras foram para outras unidades do município. Conversamos com a direção, e nos foi informado que acompanhariamos outras duas professoras com as turmas dos 5º anos A e B.

Na EMEB “Dr. Edgar Palma Travassos” fui informado pela diretora que uma das professoras não permitiria as observações em sala de aula. De comum acordo com o exposto, e alinhado com a ideia do meu orientador, deixamos a escola e permanecemos com as observações em apenas uma das duas unidades iniciais.

Iniciamos o ano de 2022 na EMEB Afonso Tódaro. A professora Rute (nome fictício) responsável pelo 5º ano A me recebia às quintas-feiras a partir das 7h. No mesmo dia, a professora Márcia (nome fictício), com a turma do 5º ano B me recebia no horário das 10h, após o recreio. No primeiro dia de observação, a professora Rute nos relatou que aquela seria a sua primeira aula, pois havia terminado a graduação em Pedagogia no ano anterior. Ainda comentou sobre o seu grande desafio que é o de ensinar as crianças a ler e a escrever, já que, alguns alunos da sua sala ainda não sabem escrever seu próprio nome. Após o intervalo do recreio fomos até a sala da professora Márcia. A professora pediu para que eu me apresentasse a sala. Relatou-nos que a sua primeira formação foi a de Licenciatura em Matemática e a sua segunda formação em Pedagogia. Começou a aula com o livro de Matemática onde havia um mapa dos estados do Brasil, e a professora pedia para que as crianças respondessem questões sobre as regiões do país. A seguir, a página específica da atividade do livro de Matemática.

Figura 20 - Página 143 da unidade 1 – sequência 2 do livro de Matemática.



EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - EIM

143

- Observando o mapa, quais estados ficam na região sul?
- Em que região fica o Estado de São Paulo?
- Você sabe o que significa fronteira?

Comente com a turma que fronteira é um limite que separa um país ou um território de outro.

DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÕES

Faça outras questões relativas à localização dos estados no mapa, como:

- Quais estados brasileiros fazem fronteiras com a Argentina?
- Quais países não fazem fronteira com o Brasil?
- Indique dois estados que fazem fronteira com o Estado de São Paulo?

Explore a localização de estados ou países no mapa, por meio da socialização das respostas dos(as) estudantes, referentes às perguntas acima, a fim de criar condições para que os(as) estudantes desenvolvam as noções de coordenadas geográficas e consequentemente as primeiras noções de coordenadas cartesianas.

ATIVIDADE 2.4

Observe o mapa da América do Sul no plano cartesiano.



4. No mapa, marque com alguns pontos, os rios. Dê o nome dos pontos e as coordenadas dos pontos, em que eles se localizam.

5. Marque alguns pontos de São Paulo no Brasil. Indique as coordenadas dos pontos de partida e de chegada dos rios.

00 EIM/LP/Inf/Sao Paulo/indicando 113

19/01/2022 15:30:39

Fonte: São Paulo (2022, p. 143).

Disse a professora: “não concordo que se deva trabalhar apenas Matemática e Língua Portuguesa, mas somos obrigadas a aceitar. Sou uma contra todo esse sistema” (Relato professora Márcia – EMEB Afonso Tódaro, 2022). Outra queixa da professora é a falta de recursos tecnológicos, e que por isso precisou comprar um computador portátil (tablet) para

auxiliar na didática. É evidente o descontentamento da professora com atividades que privilegiam algumas áreas em detrimento às outras. Os componentes curriculares por si só, não são o suficiente no trabalho docente. Há uma vontade própria de exercer atividades diferenciadas. Observa-se na expressão “mas somos obrigadas a aceitar” uma busca por estratégias ancoradas em novas experiências e vontades de ensinar conteúdos por meio de novos métodos.

Nas escolas de Jaboticabal, o Plano Gestor é um documento curricular oficial onde consta a proposta pedagógica e o planejamento das metodologias e conteúdos para os anos iniciais das escolas municipais. Nesse documento há uma estrutura para cada componente curricular do primeiro ao quinto ano, organizado com os seguintes itens: objetivos geral e específico, conteúdo programado por bimestre, metodologia, avaliação, recuperação e referências. No plano de ensino de Geografia, especificamente para o 5º ano, o objetivo é o de desenvolver processos em que a criança compreenda o espaço a partir da realidade vivida. Também nesse ano de escolarização a Geografia precisa

[...] desenvolver a capacidade de analisar como os seres humanos produzem e organizam o espaço e de que modo dele se apropriam. Além disso, deve-se propiciar a reflexão sobre a posição que se assume nessas relações, valorizando a importância da cidadania e do papel do ser humano na transformação do espaço (EMEB “Afonso Tódaro”, 2019, p. 301).

Pode-se constatar que a Geografia é um componente curricular que compõe o documento oficial do município. E que entre os procedimentos metodológicos para o alcance desses objetivos estão os trabalhos com mapas mentais, alfabetização cartográfica, mapas de localização, situações-problemas, entre outras. No entanto, a ausência da Geografia vai além da obrigação da professora em trabalhar determinados componentes curriculares em detrimento a outros. Há um problema estrutural na formação inicial dos cursos de Pedagogia como aponta Libâneo (2010), em um estudo sobre a estrutura curricular e as ementas das disciplinas de instituições de ensino que mantêm cursos de Pedagogia. Considera o autor que:

[...] a função precípua do curso de Pedagogia, tal como estabelecido na legislação em vigor, é a formação de professores, pode-se afirmar que no conjunto dos cursos analisados a proporção de horas destinadas à “formação específica” em relação aos outros quatro blocos é pequena. Com efeito, enquanto os demais blocos somam 55,7% (fora “estágio, atividades complementares”), a “formação específica” tem 28,2% (Libâneo, 2010, p. 567).

Observa-se que a carga horária que compõe os cursos de formação em Pedagogia aponta uma disparidade quando se compara as horas destinadas para as disciplinas de

diferentes categorias. Como as disciplinas que ensinam conteúdos específicos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, que no total apresentam bem menos hora/aula em relação às disciplinas das outras categorias.

Para o autor há uma lacuna na formação de pedagogos (as) dos anos iniciais, sendo que, entre os principais problemas a serem resolvidos, está o de formar um profissional que compreenda as estruturas das matérias específicas, que conheça a origem e história da área do conhecimento em que essa matéria está envolvida e que internalize métodos e estratégias dessa área, articulando os conteúdos com as metodologias específicas, para realização de um ensino que proponha resolver problemas e situações da vida prática.

Ainda, é superior a ideia de uma formação profissional, na qual o conteúdo se torne a matéria-prima essencial para ensinar. É bem atual a didática dos vínculos positivos, somente quando o professor bom, é o que sabe transmitir para o estudante o que aprendeu na esfera acadêmica, fora isso, o que se pressupõe é que o mesmo passou por uma formação inicial ou continuada fraca.

É na neutralidade do assunto tratado em sala de aula preferencialmente, orientado por atividades didáticas bancárias, que se observa temas referentes à sobreposição cultural entre os povos e a racionalidade humana sobre a natureza. Diante disso, há uma necessidade de quebra dessa rotina e superar o modelo tradicional por outro [...] “mais compatível com a ideia de construção de conhecimento, com uma visão complexa da realidade social, cultural e ambiental, dentre outras que possam superar o reducionismo dos processos de ensino e de construção do conhecimento no âmbito escolar” (Souza, 2011, p. 52).

Para Souza (2011) esse polo do conhecimento geográfico possibilita importantes orientações didáticas para o ensino da Geografia até os dias atuais [...] “Para esse modelo, a supremacia do conhecimento [científico e acadêmico] também é referência na formação do professor. Dessa forma, a fonte para tal formação, no modelo tradicional, são exclusivamente os saberes disciplinares” (Souza, 2011, p. 50).

O mesmo autor remete ao pensamento anterior uma contraposição, ou seja, outro polo da ciência geográfica que nega a razão humana como a essência do conhecimento. Argumenta que, a cada período da historicidade humana a produção cultural e socioambiental é a responsável em dar um sentido às “coisas”. As diferentes culturas, suas particularidades, redefinem a compreensão de se viver em um mundo uniforme, regido pela racionalidade humana, dessa maneira, retira das relações a necessidade de se explicar por meio de uma lógica o mundo social e físico separados, no entanto, destaca o autor que ambos os polos

atuam [...] “com maior ou menor ênfase e têm influenciado epistemológica e didaticamente o ensino da Geografia” (Souza, 2011, p. 49).

Salienta-se que, a Geografia antes mesmo das invenções técnicas e experimentais estava presente em sociedade através de observações sobre o tempo atmosférico, o solo, a água e a vegetação. Ainda povos milenares reconstruíam a história das suas vidas em pinturas e artes rupestres, nos diferenciando de todas as outras espécies por produzirmos cultura. Portanto, uma condição decorrente da Geografia na vida dos sujeitos é a de que, mesmo atualmente, tanto as professoras e estudantes como a sociedade em geral continuam desenvolvendo saberes geográficos articulados às diferentes formas de intervir e estar no mundo.

Observava-se no cotidiano das escolas e não por acaso, que havia sim essa vontade e desejo de pesquisar sobre novas metodologias e práticas de ensino dos componentes curriculares. Essas situações ocorriam nos intervalos entre as aulas, principalmente nos corredores, quando as professoras dialogavam rapidamente sobre algo novo. Às vezes conversavam sobre um projeto, outras vezes sobre um trabalho interdisciplinar, o qual os conteúdos que estavam sendo trabalhados se entrelaçavam. Fora isso o tempo era escasso e mínimo e as propostas de pesquisas se diluíam no didatismo. Um dos relatos expõe bem essa citação “Corro contra o relógio. Corrida contra o tempo. Me sinto como se estivesse patinando” (Relato da professora Silvia – EMEB Afonso Tódaro, 2021). Notava-se a necessidade de um tempo maior para as pesquisas diretamente produzidas no ambiente escolar. Além do obstáculo do pouco tempo há outra necessidade, que é a de fazer parte ou ser a parte do currículo, de poder colocar sobre a mesa da Educação as ideias e ideais docentes. Esses dois entraves encorajam os docentes a dialogar com tamanha crítica.

Os relatos anteriores demarcam bem o que as professoras pensavam sobre sistema central da Educação, principalmente, pelas falhas que o mesmo apresenta no currículo, na participação democrática, na interdisciplinaridade, nos desejos e vontades dos docentes e no respeito ao saber profissional e experiencial da classe docente. Para Lopes e Pontuschka (2010, p. 9-10) tomar essas atitudes é romper com “[...] uma concepção de educação tecnicista, baseada na racionalidade técnica, na qual ‘os produtos de ensino’ são definidos *a priori*, ou seja, exteriormente aos interesses de seus beneficiários”. Passado algum tempo de observação, notei uma colagem na lousa do fundo da sala do 5º ano A. Foi um trabalho realizado pela professora Rute. A colagem foi produzida em um dos dias da semana em que não comparecíamos a escola. A professora informou que a atividade estava no livro de

Ciências e que foi um trabalho bem legal. Na figura a seguir, a colagem do trabalho de Ciências realizado pelas crianças do 5º ano A.

Figura 21 - Trabalho sobre os biomas do Brasil.



Fonte: Acervo do autor (2022).

No diário de classe, a professora chamava pelas crianças com perguntas do tipo: “qual a sua comida favorita” e “o que você vai ser quando crescer”, questionada, a professora nos justificou que chamando as crianças pelas perguntas melhorava a interação entre ela e as crianças. Terminada a chamada no diário de classe a professora Rute iniciou um ditado diagnóstico de palavras. Segundo a professora: “O ditado é feito no primeiro dia de aula, e agora passado um bimestre estou fazendo novamente o ditado com as mesmas palavras. para ver se os alunos avançaram na escrita” (Relato da professora Rute – EMEB Afonso Tódaro, 2022).

A partir dos relatos obtidos constataram-se algumas semelhanças entre as falas das professoras com observações em sala de aula. Assim, temos dois pontos a ponderar. O primeiro é o de se levar em consideração a linguagem da criança como meio de produzir as primeiras leituras e palavras. Esse caminho está envolvido com a leitura de mundo através da Geografia do lugar. As experiências no espaço vivido são trazidas para a sala de aula, unindo o saber das crianças com o conhecimento escolar. Presenciamos esses momentos quando a professora citava problemas comuns da cidade, para atrair a atenção das crianças iniciando um debate. Observávamos debates sobre a falta de água na cidade, inundações e poluição do ar. Na medida em que as crianças perguntavam sobre as causas desses problemas, ela citava a política e a economia da cidade como influência direta nesses acontecimentos.

Em outro momento nessa mesma sala 1º ano A, a professora de posse de uma pintura da Tarsila do Amaral intitulada “A família” (livro de Matemática), perguntava às crianças quem eram aquelas pessoas que estavam no quadro. Algumas crianças se reconheciam nas imagens da pintura, outras citavam pessoas próximas a sua família. Elas apontavam as características físicas das pessoas no quadro semelhantes às das pessoas que conheciam na cidade. Por fim, a professora explicou sobre o significado de museu e a importância de se manter a história da cidade.

Outro ponto dessa relação entre as repostas das professoras e a observação em sala foi o de presenciar a rapidez das crianças na produção das atividades. Sem debates, as atividades eram realizadas em silêncio o tempo todo. Após as correções, outras propostas eram sugeridas a sala. Ao término das atividades, as mesmas eram coladas nos cadernos e assinadas pela professora. E o ciclo se renovava. Percebia-se uma rapidez nas sequências das atividades. Um tempo que precisava ser recuperado depois de quase dois anos de portões fechados pela Pandemia. No próximo capítulo, apresentamos as práticas produzidas em desenhos e mapas sobre o espaço cotidiano das crianças. As professoras também realizaram as suas atividades utilizando os livros didáticos como suporte para as atividades.

CAPÍTULO IV

ATIVIDADES COM CRIANÇAS: O QUE ELAS TÊM A NOS DIZER?

A participação em disciplinas e encontros presenciais/virtuais oferecidos pela UNESP Rio Claro, nos proporcionou o contato com diversas pesquisas sobre o ensino de Geografia e Cartografia Escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram nessas participações que a nossa pesquisa ganhou força e fôlego, em busca de um referencial teórico-metodológico adequado ao que se propôs a pesquisar.

Reforça-se que o objetivo principal da pesquisa é o de promover junto às crianças atividades práticas vinculadas aos bairros do entorno da escola e no próprio ambiente escolar. Propõe-se contribuir para um pensamento crítico e reflexivo sobre os lugares, inserindo-as na condição de autoras e produtoras de mapas, que utilizam as suas próprias referências espaciais ao se orientarem e localizarem a partir das suas vivências.

A questão ética da pesquisa se faz presente com o compromisso de seguir as exigências da aprovação do nosso projeto, registrado na Plataforma Brasil. Atentamos em preservar a identidade das participantes utilizando nomes fictícios e realizando alterações em fotos ou outras aparições que garantirão o anonimato. Também prestamos às escolas todos os esclarecimentos sobre as entrevistas, fotografias, filmagens (se necessárias) e documentos disponibilizados.

Para demarcarmos nossa posição ética frente a comunidade escolar envolvida com a pesquisa, obtivemos uma declaração que nos foi emitida pela Secretaria da Educação Municipal permitindo nossa entrada nas unidades escolares. Decidimos divulgar apenas os nomes das escolas, sobretudo, por terem nos recepcionado e concordado com uma investigação acadêmica em seus espaços. Salienta-se que, a pesquisa não se fundamentou em julgar ou avaliar as escolas, docentes ou o conhecimento das crianças.

Deixamos claro o não direcionamento da pesquisa para a descoberta de novas teorias ou metodologias, geralmente, como se observa em cursos de formação docente. Como já descrito anteriormente, a pesquisa se realiza em contato direto e prolongado com as professoras e crianças no ambiente escolar, e nossa investigação por ser do tipo etnográfico, faz uso da observação participante, de diálogos e entrevista que “[...] visa descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial” (André, 2013, p. 54).

Na busca pela interpretação dos diálogos com os sujeitos da pesquisa e atividades desenvolvidas em sala, reconhecidos como documentos cotidianos, parte-se da ideia de que a pesquisa “[...] trabalha com o mundo conceitual dos sujeitos, sendo possível acessá-lo somente através do diálogo, do encontro com os seus discursos” (Costa, 2016, p. 91).

Nesse sentido, por meio da interpretação dos discursos dos sujeitos buscamos elaborar hipóteses para a questão que orienta nossa pesquisa. Nossas interpretações também focalizaram as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, por evocarem discursos portadores de marcas e sentidos impressos em folhas de papel através dos desenhos, das cores, das formas e frases criadas pelas crianças.

As atividades se basearam na produção de mapas mentais e mapas vivenciais, textos sobre lugares conhecidos ou não pelas crianças, e em um trabalho de campo. Nossa intenção é a de aproximar os saberes das crianças aos saberes escolares, tomando as atividades em um ato conjunto de promoção do pensamento crítico e reflexivo sobre os problemas socioambientais e econômicos que as afetam.

Primeira atividade: mapas mentais e mapas vivenciais dos lugares conhecidos

Participaram das atividades crianças com idades entre 10 e 11 anos dos 5º anos A e B da escola municipal Afonso Tódaro. As práticas aconteceram em quatro dias da semana, dos quais para cada dia e sala utilizaram-se diferentes dispositivos didáticos.

No primeiro dia, todas as crianças participaram da leitura e reflexão de um texto produzido por nós, a partir de cinco meses de observações. Um desenho relacionado ao texto foi entregue pelas crianças no final da atividade. No segundo dia, apresentamos em slides uma breve história sobre os mapas para ambas as salas. A proposta da aula expositiva foi a de relacionar o conteúdo do texto com a produção dos mapas.

No terceiro dia, de posse do mapa de zoneamento urbano, fomos para área externa da escola com a turma do 5º ano A. Mostramos a posição aproximada da escola em relação aos pontos cardeais, relacionando as orientações com as residências das crianças. Nesse dia, foi entregue em papel cartolina para produção de um mapa mental da escola. Também uma carta em folha de caderno foi endereçada aos estudantes do próximo ano. No quarto dia de atividade na sala do 5º ano B, discutiu-se sobre a localização dos bairros próximos a escola, e o significado dos símbolos da legenda do mapa do município. Após, saímos em visita em pontos conhecidos e não conhecidos da escola. As crianças receberam uma folha em papel A3, para que desenhassem o mapa do bairro, além de responderem a um questionário.

Propostas de atividades com as crianças do 5º Ano A

O conto é uma produção autoral baseado nos diálogos com as crianças e professoras sobre as suas percepções do ambiente escolar e do entorno. Escolhemos iniciar pela leitura de um texto por ser uma técnica entre os “[...] artefatos temáticos” (Lopes; Mello; Bezerra, 2015, p. 31), de se tentar compreender como as crianças se expressam através dos elementos conhecidos em seu espaço de vivência. Pretende-se com a leitura abrir os “[...] caminhos para revelar as vivências cotidianas que forjamos e nos forjam, cientes do constante inacabamento do debate” (Lopes; Mello; Bezerra, 2015, p. 31).

Iniciamos a primeira atividade lendo o conto a seguir:

Quadro 2 - Leitura e reflexão sobre um texto elaborado pelo autor.

Leitura	Texto
Leitura realizada em 17 de março de 2022.	Título: A Framboesa que subiu no teto - de lá pode ver – de lá viu. Autoria: Pesquisador. Era serelepe. Sempre inventando algo para fazer. Um dia subiu no teto da sua casa. Olhou receosa a altura. Um frio na barriga. Mergulhou em olhares as casas vizinhas. E exclamou: - Quantos tetos!!! De frente o teto da dona Ana, de trás o teto da Gigia. De lado o tetão do seu Ricardo, o rico, e de fundo o lado sem teto. O fundo não tinha teto. Apenas uma árvore com poucas folhas. E três pássaros de cores diferentes. Encafifada com o lado sem teto, pensou, nos porquês? Por que lá não tem teto? Por que lá tem árvore sem folhas? Por que lá pássaros são diferentes? De repente,

	Um grito de tão forte quase a derrubou do teto. - Frammmm, Berrou sua mãe, a dona flor. Só pelo grito Framboesa pulou duas fileiras do teto. Os pássaros levantaram voo em sua direção. Parecendo querer ajudá-la a chegar ao chão. Desceu escorregando pelo cabo da antena da TV. E em segundos apareceu na porta da cozinha. Onde sua mãe a esperava com um grande pedaço de bolo. O cheirinho bom daquele bolo chegou à casa de Amora. Pois o sinal foi dado; dois assovios imitando o inhambu. Framboesa e Amora repartiram o grande bolo e se deliciaram. O fim de tarde se aproximava, com as últimas cores do sol, colorindo os tetos das casas. Na calçada se deitaram. E olhando para o céu, Framboesa disse a Amora: - Hoje subi no teto. - Vi rios e canaviais. - Um rio bem marrom onde não tinha ninguém. - Os peixes de lá estavam indo embora. - Pássaros de cores iguais, voando em grupos cortavam uma floresta cheia de bichos. - Para chegar ao teto subi uma escada bem velha, com muito medo, porque dos lados tinham plantas vivas com as bocas bem abertas. - Vi uma árvore sem folhas bem triste, e três pássaros pendurados em um dos seus galhos, pareciam que estavam consolando-a sobre algo que aconteceria. - Um catador de reciclagem andava rápido, e a cada rua parava um pouquinho para descansar do trabalho.
--	---

	- Os carros eram chatos, tomavam o lugar das calçadas, onde passageiros dos ônibus se exprimiam sob uma grande sombra de um Ipê florido de início do outono. - O dono de um mercadinho era bem legal, vi quando chamou uma criança e lhe ofereceu um pequeno saquinho com gelo colorido – um geladinho. - Vi três escolas com muros altos, e as crianças brincavam de correr perto de um muro pintado com figuras de pessoas. Disse Amora a Framboesa: -Você dormiu no teto e sonhou? E de repente os três pássaros de cores diferentes, passaram voando bem baixinho perto das amigas. O barulho foi tão alto que acordara dona flor, que dormira na cadeira de descanso em frente ao jardim. Amora corre em direção ao seu irmão mais velho do outro lado da rua. Framboesa levanta a cabeça para o céu, e vê passar frente a seus olhos aquela grande árvore, toda recortada em troncos e galhos sobre um caminhão. Os homens riam intensamente parecendo ter finalizado a dor daquela triste árvore. A árvore que Framboesa viu sem folhas pela última vez.
--	---

Fonte: Acervo do Autor (2022).

Para a contextualização das ideias contidas no texto, as crianças fizeram um grande círculo no espaço da sala de aula. O ponto principal do debate foram as temáticas sobre o desmatamento e ar puro.

Figura 22 - Leitura e reflexão sobre um texto na sala do 5º ano A.



Fonte: Acervo do autor (2022).

Na lousa, a professora anotou palavras conhecidas e desconhecidas das crianças. Essas palavras foram essenciais para ativar suas memórias, pois diziam com propriedade o que conheciam, e com curiosidade perguntavam o significado das palavras estranhas. A transcrição a seguir é sobre a palavra conhecida dos estudantes: “Framboesa”.

Observador: De onde vem a framboesa?

Estudante: Do pé.

Observador: Onde está plantado a pé de framboesa?

Estudante: Na terra.

Observador: Se a framboesa está no pé, plantada sobre a terra está em uma cidade, em um estado, em um país, no mundo.

Observador: Se plantarmos uma muda de framboesa aqui na escola sobreviverá? Por quê?

Estudante: Não, porque a escola não gosta dela.

Estudante: Porque não tem terra.

Estudante: Porque os outros estragam.

Estudante: Porque tem muito sol. (Relato de estudantes 5º Ano A – EMEB Afonso Tódaro, 2022).

A vivência na escola se expressa pelos diversos sentimentos. A planta não nascerá porque a escola não quer que isso aconteça. Presente na expressão “disciplinar a criança”, a

forma de se educar com o auxílio de um sistema de ensino que não problematiza, ao contrário, tenta impor o conhecimento, aparece na visão de uma escola como uma instituição que pune. A criança tem ideia das necessidades de uma planta como a dos raios solares, solo, água e amor para cuidar, mas no ambiente escolar a planta corre o risco de não nascer.

A resposta “os outros estragam” foi citada várias vezes entre as crianças, no círculo de discussão. Em alguns momentos citavam a morte das árvores da “Lagoa do Peta” e a fumaça das queimadas nos canaviais em alguns finais de tarde que cobrem o bairro. A “Lagoa do Peta”, no mapa de zoneamento urbano, se caracteriza como Zona de Preservação Ambiental (ZPA) e está no caminho entre a casa e a escola da maior parte das crianças dessa sala. Algumas crianças veem a Lagoa do Peta, como um lugar inapropriado para se frequentar, já outras vão constantemente pescar com seus familiares. A problematização do conto levou-as a um debate no sentido de preservação ou não da Lagoa. As discussões entre as crianças evidenciavam os diferentes olhares e sentimentos dessa paisagem natural do município. Esse local está em plena expansão urbana e as áreas ao entorno da Lagoa estão praticamente todas edificadas. Além disso, a falta da mata ciliar no seu entorno a diminui drasticamente nos meses de estiagem. A especulação imobiliária vem aumentando os preços dos lotes atraindo comércio, serviços e novos moradores colocando-os, em contato direto com os moradores antigos do bairro.

Assim, as crianças têm pensamentos divergentes sobre a lagoa. Há aquelas que a veem como um lugar que precisa ser preservado, pois nasceram ouvindo seus familiares contando as histórias e se sentem pertencentes ao lugar por estarem por mais tempo no bairro. Outras dizem que é um lugar de muito medo. “Lá atrás, bem atrás, é a Lagoa do Peta, nós nunca fomos lá, mas às vezes meu tio vai lá pescar. Eu tenho medo, às vezes já falaram que pessoas foram sugadas lá, porque lá tem um buraco e aí se você for lá.... lá também tem peixe (Relato da estudante 5º B – EMEB Afonso Tódaro, 2022).

Em seguida, um desenho foi produzido com o seguinte título: “lugar que posso avistar da minha residência”. A atividade foi elaborada com base na alfabetização cartográfica proposta por Simielli (2003). A autora analisa os mapas mentais com base nos estudos de Gould (1974), como imagens espaciais de lugares próximos ou distantes, vivenciados ou não, que estão nos pensamentos construídos em contato com imagens, paisagens, culturas, entre outros elementos visíveis ou invisíveis. Esses elementos, representados por símbolos, estabelecem uma comunicação entre as pessoas e objetos, e podem ser representados na forma de desenhos ou mapas. A seguir, o mapa mental da vista casa de uma estudante do 5º ano A.

Figura 23 - Mapa mental da vista da residência de uma estudante do 5º ano A.



Fonte: Acervo do autor (2022).

Na figura, o mapa mental representa a paisagem do lugar observada pela criança da sua residência. As cores identificam os elementos conhecidos. As paredes em marrom, telhados em vermelho, números das residências em laranja, calçadas em amarelo. Do lado direito do mapa, observa-se um arruamento planejado, retratado por uma visão vertical, onde as casas são todas iguais e separadas por quadras do mesmo tamanho, semelhantes aos conjuntos habitacionais. As linhas tracejadas na frente dos automóveis indicam os carros em alta velocidade pela avenida.

Do lado direito do mapa, o campo de futebol, as árvores, o muro e as vagas de estacionamento foram retratadas pela visão vertical. Já ao fundo, representadas por uma visão oblíqua e frontal, verificam-se residências com portas e janelas de cores diferentes. Esses elementos apresentam proporções maiores, se comparadas as edificações do outro lado. Em uma das residências há uma piscina de cor azul. Essa área é vizinha à residência da criança, onde se encontram casas luxuosas e chácaras de aluguel com piscinas, campos de futebol, área de lazer etc.

Na parte inferior do lado esquerdo, há uma parede marrom com tonalidade forte e

janela em laranja indicada por “BL 54” (Bloco – 54). Diz a estudante: “Da janela desse bloco que eu desenhei o que eu consigo ver” (Relato do estudante 5º ano A – EMEB Afonso Tódaro, 2022). Inserimos sobre a janela um círculo em vermelho para melhorar a localização de onde foi feito o desenho.

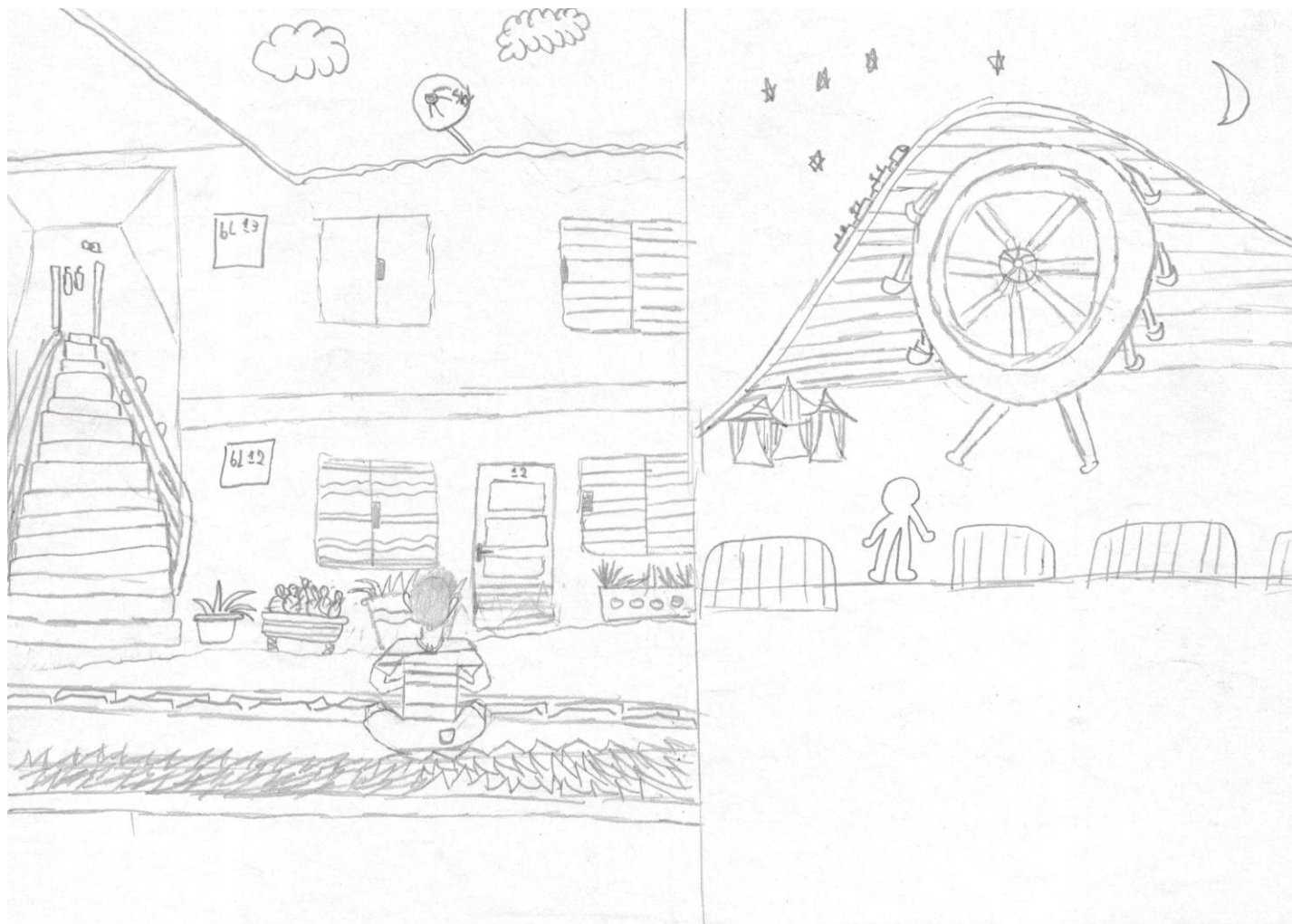
Um ponto que nos chamou a atenção foi a piscina em cor azul, logo abaixo da janela da estudante. Perguntada sobre a piscina, tivemos a seguinte resposta: “não tem piscina desenhei porque gostaria que tivesse” (Relato do estudante 5º ano A – Afonso Tódaro, 2022).

Cada cidadão ou cidadã tem uma imagem mental sobre a ideia de organização do lugar em que vive. Para colocar a ideia que tem do seu bairro no mapa, a criança partiu da correlação entre os elementos reais do lugar, avançando para outra de como poderia ser o seu bairro inserindo uma piscina. Portanto, a correlação entre os elementos, levou a criança a tomar uma consciência sobre a sua posição e função social no bairro, caracterizada a partir da sua própria visão de organização e ocupação do bairro.

Para Simielli (2003), as noções cartográficas podem auxiliar na produção de mapas mentais com o objetivo de preparar a criança para outros estágios, quando em idades mais avançadas possam ter contatos com produtos cartográficos já elaborados: “[...] portanto, será um leitor de mapas, acima de tudo um leitor crítico e não um aluno que simplesmente usa o mapa para localizar fenômenos (Simielli, 2003, p. 99).

Abaixo o retrato é de uma fachada residencial e um parque de diversões. Os detalhes dos elementos da paisagem estão bem caracterizados. Além da qualidade nas ilustrações, os desenhos revelam uma memória bem clara dos dois lugares representados.

Figura 24 - Mapa mental da vista da residência de um estudante do 5º Ano A.



Fonte: Acervo do autor (2022).

Observa-se, no lado esquerdo do desenho, a criança sentada na calçada de frente para uma residência. Ela se desenhou junto aos elementos da paisagem. A escada e as janelas sobrepostas mostram uma visão tridimensional, onde há uma escada em profundidade, ao lado dos blocos “BL 1” (Bloco – 1) e “BL 2” (Bloco – 2), com números de acordo com os andares. Os elementos estão proporcionais aos seus tamanhos, mudando apenas a estética das portas, janelas e dos vitrês entre os andares. Os puxadores das janelas e portas estão todos do mesmo lado seguindo um padrão, em uma das janelas há ondulações no formato de uma cortina interna. Chama atenção os detalhes expressos na paisagem natural, desenhos de vasos de flores com folhas pontiagudas e folhas largas. Está bem nítida a diferença entre o calçamento de concreto em paralelo com o de grama. Sobre o telhado uma antena parabólica em um céu aparentemente claro com nuvens.

Não somente nesse desenho, como em outros, as crianças inseriram elementos

distantes das suas residências como shopping center, drogarias, sorveterias, entre outros. Nota-se do lado esquerdo um parque de diversões com uma montanha russa, roda gigante, barracas e uma pessoa próxima a uma cerca. Há pessoas nos carrinhos subindo pelos trilhos da montanha russa, em um céu noturno com lua e estrelas, demonstrando, que esse lugar apesar de não fazer parte da vista da sua residência é bem conhecido pelos detalhes representados.

De acordo com Almeida e Juliaz (2014), com o passar do tempo, ao longo do desenvolvimento da criança, outras experiências vão sendo apreendidas na memória, devida as novas relações com outros espaços e pessoas em diversos ambientes. Para as autoras “[...] nas experiências vividas pelas crianças em situações de ensino, concorrem diversos meios que tem propriedade catalisadora da memória, trazendo registros de experiências anteriores e, ao mesmo tempo, criando novos marcos que a ampliam e modificam” (Almeida; Juliasz, 2014, p. 31). A propósito, essa nossa primeira atividade prática com o 5º Ano A tinha por objetivo produzir um mapa mental de lugares marcados na memória das crianças. O primeiro passo foi um debate inicial de um conto sobre os lugares conhecidos das crianças. Em seguida sugeriu-se o desenho de um mapa a partir da seguinte temática: “Lugar que posso avistar da minha residência”.

No dia seguinte chegamos à escola antes da entrada das professoras e crianças. Instalamos o aparelho de reprodução de imagens e uma caixa de som na sala do 5º ano A. Nesse dia, não mudamos a disposição das carteiras, apenas tomamos o cuidado com os fios que estavam sobre o chão da sala. A aula tinha como temática a relação entre os elementos do texto “A Framboesa que subiu no teto - de lá pode ver – de lá viu”, com as noções geográficas do lugar conhecidas das crianças. A seguir, alguns slides que foram apresentados na aula.

Quadro 3 - Temática da aula expositiva 5º Ano A.

Questões para discussão	
ONDE FICA O TETO DO MUNDO?	ONDE FICA O CHÃO DO MUNDO?
<u>COMO COLOCAR TODOS OS LUGARES DO MUNDO EM UM SÓ LUGAR?</u>	DE ONDE VEM O PÉ DE FRAMBOESA?

Fonte: Acervo do Autor (2022).

Utilizamos como dispositivos didáticos o globo terrestre e o mapa de zoneamento urbano do município. Acessamos o Google Earth localizando o Brasil, o estado de São Paulo, o município de Jaboticabal, a escola e, por fim, a Lagoa do Peta. A aula transcorreu pela exposição do conteúdo. A seguir as respostas das questões do quadro 3:

Observador: Onde fica o teto do mundo?

Estudante: O universo é o teto do mundo

Observador: Onde fica o chão do mundo?

Estudante: O chão do mundo fica nas Fossas das Marianas

Observador: De onde vem o pé de framboesa?

Estudante: A framboesa vem do pé (Relato de estudantes 5º Ano A – Afonso Tódaro, 2022).

Não obtivemos resposta para a seguinte questão: “Como colocar todos os lugares do mundo em um só lugar?”. No terceiro dia de atividade, fixamos o mapa do município de Jaboticabal na lousa da sala do 5º ano A. O principal objetivo era o de estabelecer um diálogo entre a cartografia produzida pelos adultos com a cartografia dos lugares vivenciados pelas crianças. Nessa atividade propusemos a confecção de mapas vivências. Fundamentado na teoria histórico-cultural, os mapas vivenciais “[...] 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; Costa; Amorim, 2016, p. 248). Para uma melhor visualização ampliamos graficamente a parte do bairro da escola. Assim, as áreas da cidade onde se encontra os elementos do bairro se ampliaram também, melhorando a visualização dos símbolos presentes no mapa. Pedimos para que as crianças se aproximassem da lousa e tentassem localizar seus bairros. Não foi possível fixar o mapa no chão da sala devido ao pequeno espaço. Também não conseguimos registrar as imagens das crianças observando o mapa na lousa. Após a observação e discussão sobre os elementos e símbolos contidos no mapa, nos deslocamos para a área externa da escola. Fomos até as esquinas das quadras vizinhas para saber o sentido que as crianças tomam para chegarem até a escola.

A grande maioria apontou para o lado do conjunto habitacional “Condomínio Vida Nova”, próximo a “Lagoa do Peta”. Nesse momento fizemos algumas perguntas: qual transporte vocês utilizam para chegar até a escola?; o que percebem no trajeto?; quais lugares podem ou não podem andar sozinhos pelo bairro? E o que tem do lado oposto as suas residências? Algumas respostas traziam dúvidas, principalmente, sobre os pontos de referências que se encontravam do lado oposto as suas residências. Já, as respostas direcionadas aos elementos percebidos no trajeto até a escola e aos lugares onde não podiam transitar no bairro, eram carregadas de certezas. Abaixo as crianças estão tentando identificar no mapa de qual lado da cidade elas chegam à escola Afonso Tódaro.

Figura 25 - Identificação do lado da cidade em relação a escola 5º ano A.



Fonte: Acervo do autor (2022).

Após, retornamos à sala de aula foram entregues cartolinas para confecção dos mapas. Sugeriram-se às crianças que realizassem modificações de como deveria ser a escola para o próximo ano letivo. Junto ao desenho foi entregue uma carta endereçada às crianças do próximo ano letivo. Nessa carta estão as mudanças pretendidas no espaço escolar, como também, as boas-vindas para as novas turmas. Não foi possível terminar a atividade nesse terceiro dia. Ao final da aula, a professora recolheu as cartolinas e enrolou-as uma a uma, presas a um fio de barbante. No quarto dia, as crianças terminaram os desenhos e escreveram as cartas.

A prática se fundamentou nas vivências das crianças no espaço escolar. Há maioria está há mais de quatro anos na escola criando brincadeiras, aprendendo letras, palavras e

números, experimentando novas sensações juntas as outras crianças. Nossa intensão foi a de promover nas crianças uma reflexão sobre o espaço escolar, levando-as a pensarem sobre como foi a vida durante esse tempo em que permaneceram na escola.

Para esta atividade nos ancoramos nos mapas vivenciais. Segundo Lopes, Costa e Amorim (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 ao dizerem que:

Os mapas vivenciais constituem uma produção didática. Em tal produção, os significados produzidos pelas crianças, as lógicas representativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são de máxima importância, revelando, de maneira vigorosa, como elas vivenciam, questionam, interpretam e representam a realidade e seus relacionamentos com ela. São mapas *das crianças* (Lopes; Costa; Amorim, 2016, p. 250).

Os mapas das crianças realizados intencionalmente por elas expressam seus interesses em participar na organização dos espaços como cidadãs. O fato de serem crianças não as inibe de lutarem pelos seus direitos. Ao contrário, estão sempre em busca pelo diálogo sobre diversos temas, expressando seus sentidos, admitindo que se lhe derem oportunidade podem sair da linha da inércia didatizante de apenas observadoras e não participantes, para usuárias do espaço escolar. Com a atividade procurou-se ir além das atividades que apenas utilizam os mapas para localizar fenômenos ou representar elementos já existentes no espaço geográfico. Pôde-se observar que a força inovadora de criação dos mapas produzidos pelo imaginário colocam-nas cidadãs com potencialidades de decisões no campo da política.

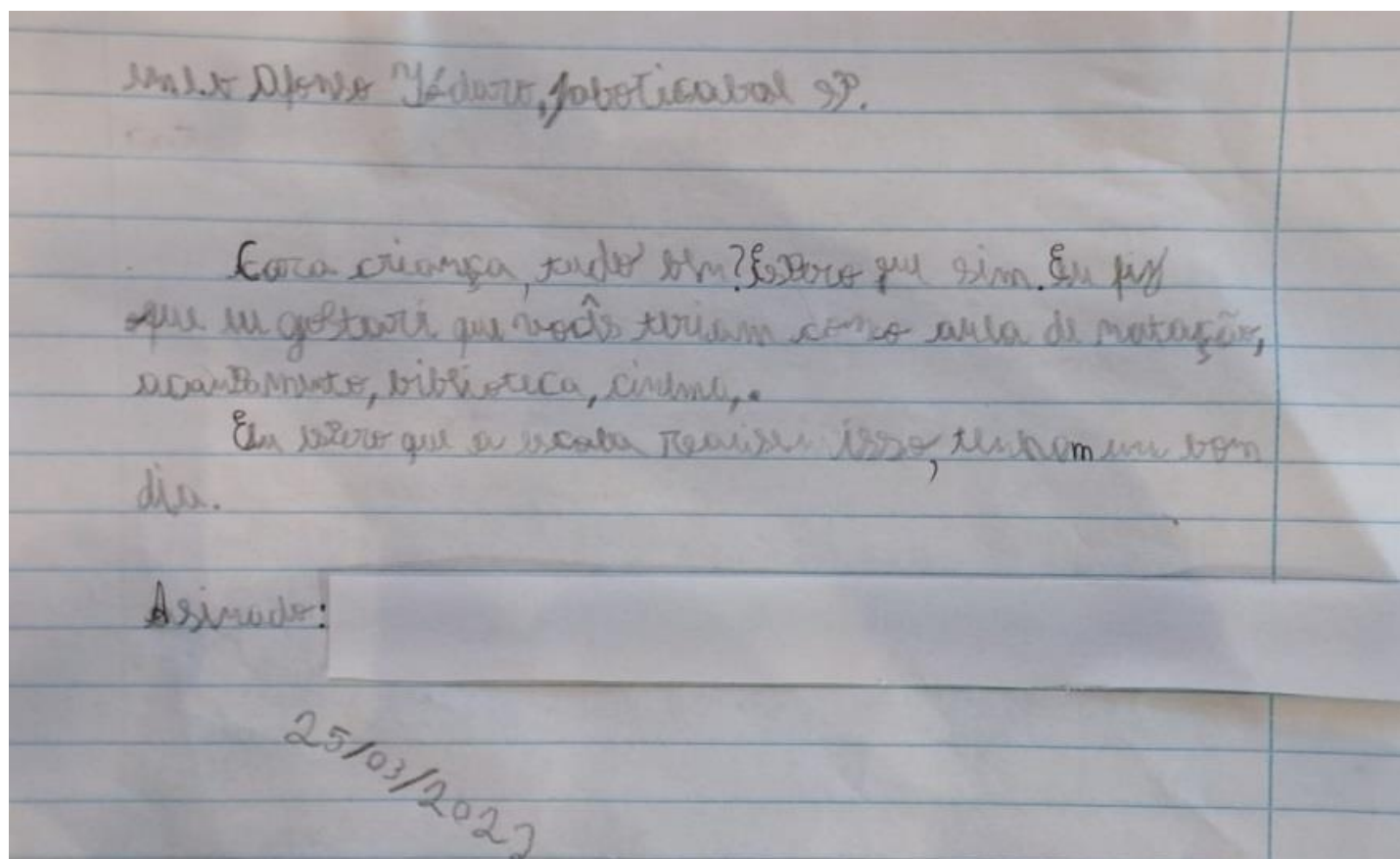
Figura 26 - Mapa vivencial da escola feito em dupla 5º Ano A.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

Inserimos os círculos em cores diferentes para ajudar a reconhecer as necessidades não atendidas nesse ano. As salas de aulas em cor verde foram trocadas de lugares. As menções aos espaços solicitados estão de acordo ao tempo que permanecem na escola, das 07:00 às 16:00 (1º ao 5º ano). Nos diálogos com as crianças sempre falavam sobre a falta de equipamentos melhores para poderem aprender e brincar. Em um dos diálogos, quando saímos para percorrer os espaços conhecidos e desconhecidos da escola, pediam carteiras mais confortáveis, um lugar para um período de descanso após o almoço, aumentar as áreas com equipamentos para brincadeiras e mudanças na alimentação escolar. A própria professora nos alertou das dificuldades das crianças em permanecerem por todo esse tempo na escola com a falta de algumas condições essenciais: como dormitórios, biblioteca e sala de informática.

Figura 27 - Carta endereçada as crianças para o próximo ano letivo.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

Transcrições literais dos textos produzidos pela dupla do 5º Ano A.

“meb afonso Tódaro, Jaboticabal SP.”

“Cara criança, tudo bem? Espero que sim. Eu fiz o que gostaria que vocês tivessem como aula de nataçãõ, acampamento, biblioteca, cinema,.”

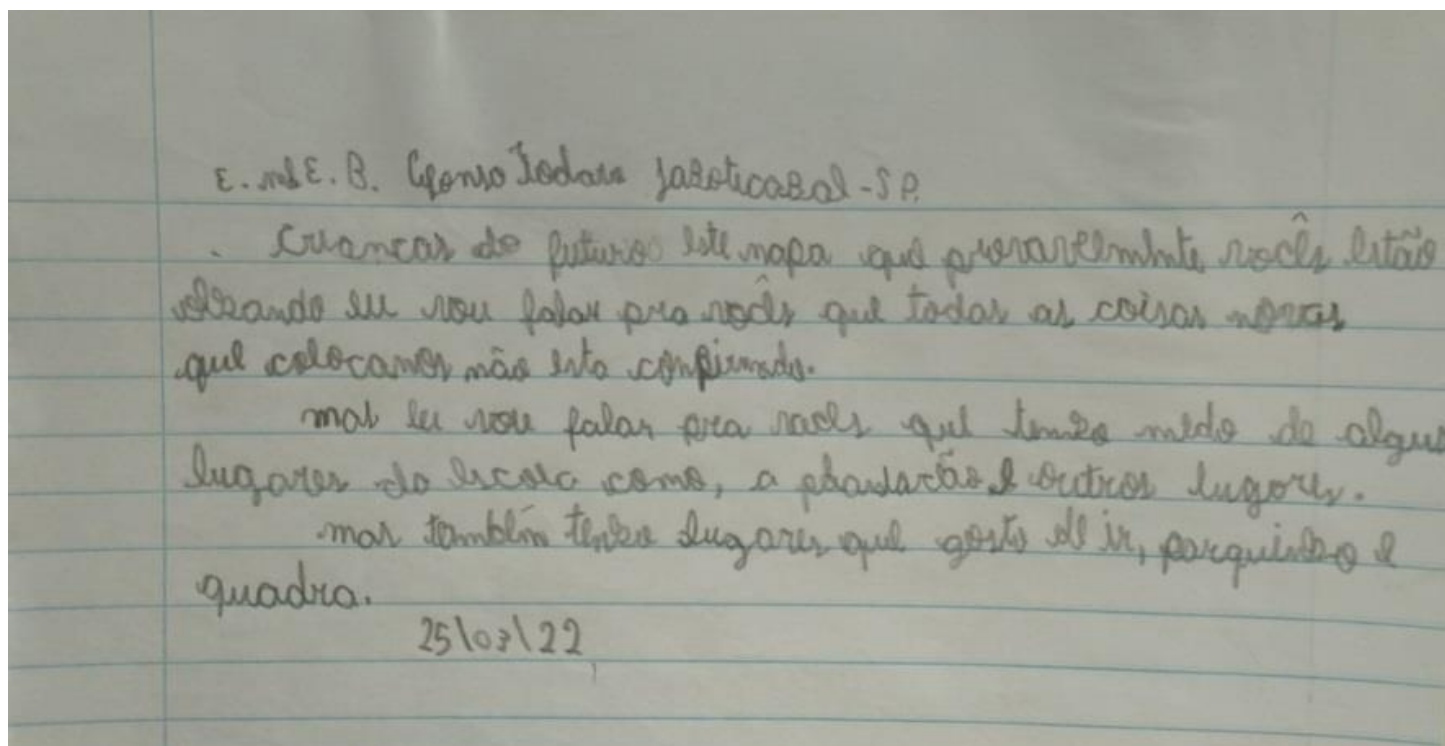
“Eu espero que a escola realisse isso, tenham um bom dia.”

“Assinado:”

“25/03/2022”

(Relato do estudante – 5º Ano A, 2022).

Figura 28 - Carta endereçada as crianças para o próximo ano letivo.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

“E.me E. B Afonso Todaro Jaboticabal SP.”

“Crianças do futuro este mapa que provavelmente vocês estão observando eu vou falar pra vocês que todas as coisas novas que colocamos não está confirmado.”

“mas eu vou falar para pra vocês que tenho medo de alguns lugares da escola como, a plantação e outros lugares.”

“mas também tenho lugares que gosto de ir, parquinho e quadra.”

“25/03/22,”

(Relato do estudante – 5º Ano A, 2022).

De fato as crianças querem mudanças para as novas turmas. Imaginam novas formas de socialização, diferente do que vivenciam atualmente na escola. Isso não quer dizer que estão deixando a escola de lado, pensando apenas em seus desejos, como o das brincadeiras. Pelo contrário, veem a escola como um ambiente onde se possa tomar consciência dos problemas, e assim dialogar sobre eles. Porém, as modificações no espaço físico estão endereçadas aos próximos estudantes, provavelmente, e não terão a oportunidade de debaterem essas mudanças junto às instâncias políticas. Dessa forma, admite-se uma circuncisão de um aprendizado para cidadania quando especificamente, se limitam às escolas dos anos iniciais conteúdos direcionados a participação democrática e emancipação política.

Por outro lado, as crianças criam suas próprias regras e normas no espaço escolar para o andar das brincadeiras. A brincadeira da “palma de uma mão” é um movimento conjugado que parará, quando um número for solicitado por um dos participantes. A dupla que parar com as mãos unidas, juntas escolherão a saída de um integrante da brincadeira. A criança que sai da brincadeira, na próxima rodada, escolherá um número, parando o movimento para que outra criança “morra”. E assim por diante. Porém quem sair, quando voltar à brincadeira escolherá o próximo número, uma espécie de imunidade, já que quem escolhe o número sempre estará “sã e salva” na rodada. Abaixo as crianças estão brincando de palma de uma mão. Uma brincadeira elaborada por elas próprias com estágios e regras a serem cumpridos entre os integrantes.

Figura 29 - Brincadeira da palma de uma mão.



Fonte: Acervo do autor (2022).

De acordo com Vigotski (2008), as brincadeiras surgem de desejos não mais realizados para as crianças, assim, elas utilizam da sua imaginação para criar brincadeiras suprimindo a falta desses desejos. As crianças acima de 3 anos na idade pré-escolar percebem a perda da realização dos seus desejos, de quando eram ainda bem pequenas. Mesmo assim, não perdem por completo esse desejo imediato da primeira infância, então as brincadeiras são imaginadas para que aos poucos possam substituir a falta de afeto e atenção, que antes era demonstrada pela mãe na realização dos seus desejos mais imediatos, é assim “[...] que surge

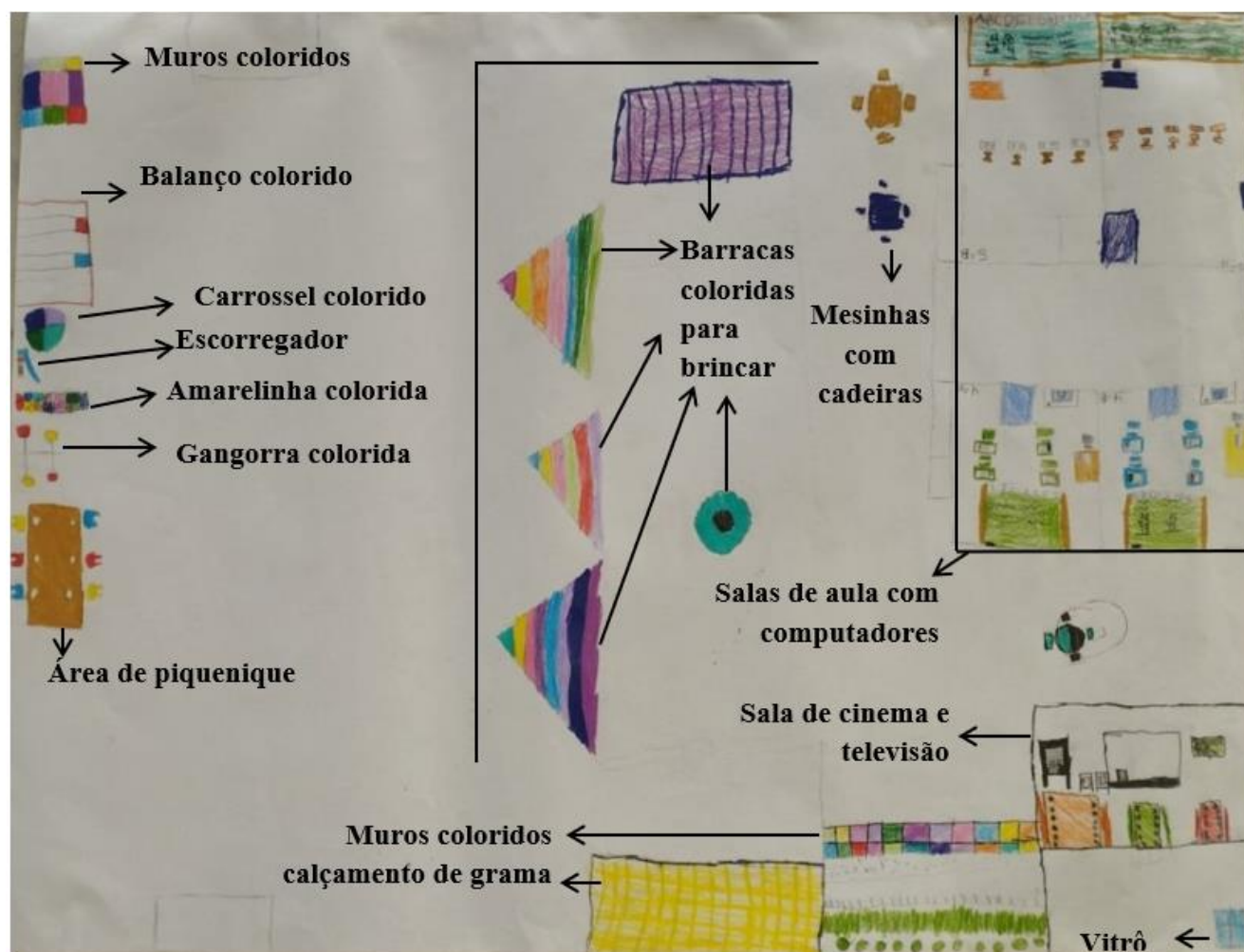
a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (Vigotski, 2008, p. 25).

As brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento da criatividade nas crianças. Para Almeida e Juliasz (2014, p. 33), “[...] As maiores aquisições da criança acontecem nas situações de brinquedo, nas quais ela transita entre o real e o imaginário, assumindo e mudando de papéis”.

Nesse sentido, as atividades lúdicas por meio de contos, histórias, brinquedos, brincadeiras de faz de conta, músicas, dramatizações, entre outras manifestações culturais, instigam a imaginação das crianças, sendo um processo fundamental na aquisição de ações futuras direcionadas a cidadania.

Na proposta a seguir centramos na produção de um mapa onde as crianças irão sugerir mudanças que pensam ser importantes para as futuras crianças que ali iniciarão o 1º ano do ensino fundamental em 2023.

Figura 30 - Mapa vivencial da escola realizado em dupla no 5º Ano A.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

Utilizamos as setas para uma melhor localização dos elementos. Praticamente toda a escola passou por algum tipo de mudança. Além dos novos ambientes, como a sala de aula com computadores e a sala de cinema/televisão com poltronas de variados tamanhos e cores, todos os outros espaços foram sistematicamente coloridos.

As experiências das crianças no espaço escolar mostram uma contrariedade à falta de cores nos ambientes. Os mapas vivenciais são produções autorais, nesse caso, feitos com crianças em condições de refletirem sobre seu contexto espacial. As cores despertam o sentido de alegria nas crianças preenchendo todos os espaços possíveis com diferentes cores no mapa. Nota-se o colorido em todos os objetos desenhados pela dupla, que vão desde a mesa da professora até todos os computadores da sala.

As crianças estariam rompendo com o estatuto da cidadania escolar, que as veem apenas como cidadãos no futuro, ao desejarem no presente uma escola mais colorida? Essa é uma questão que nos leva a refletir sobre as necessidades dos temas ligados a política nos anos iniciais. Não as impedindo, inclusive, de escolherem os temas das aulas que desejam estudar.

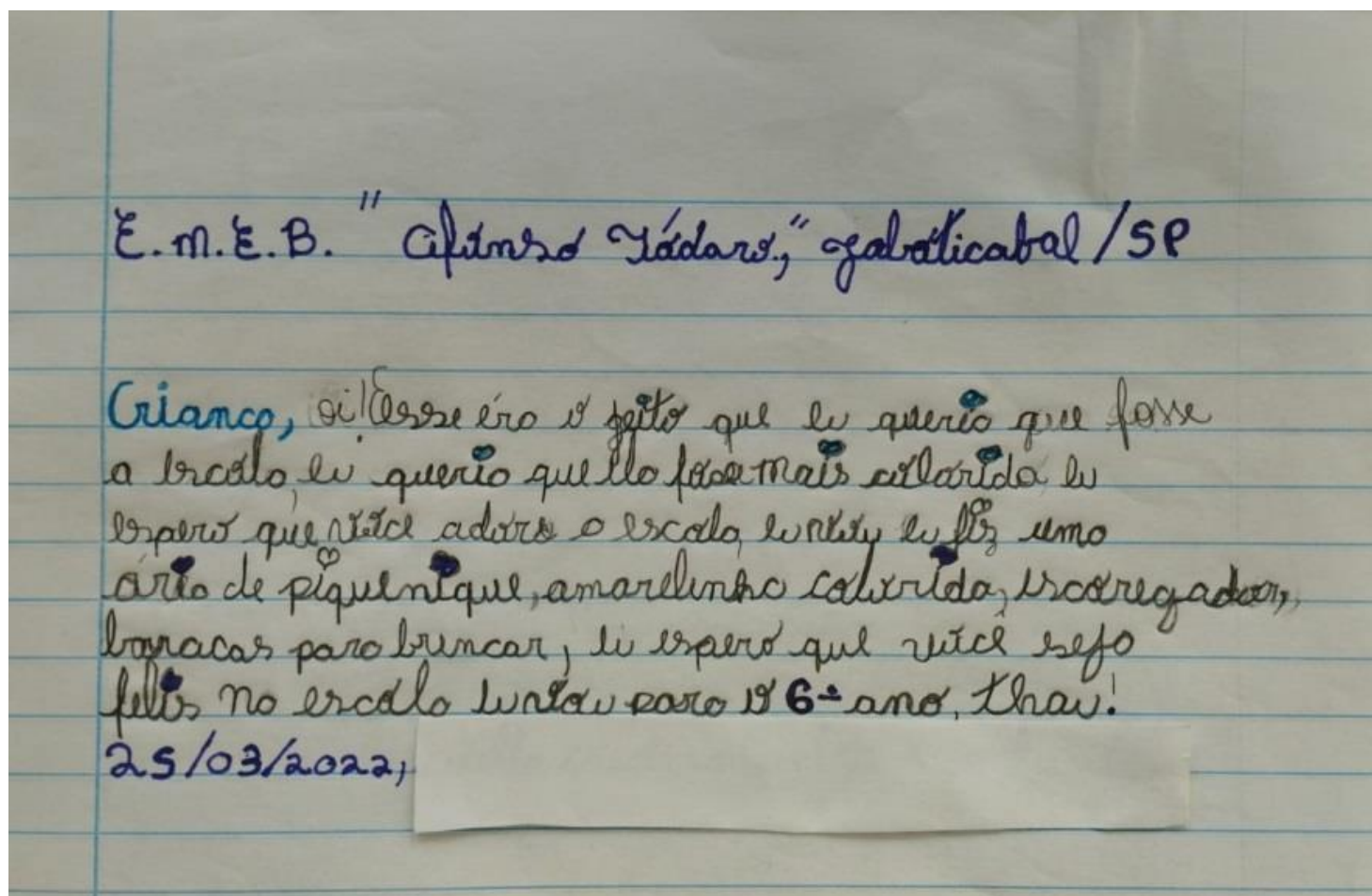
As diversas cores são as vozes das crianças não concordando com os espaços nos quais frequentam no ambiente escolar. Terem a possibilidade de se sentirem no espaço modificando-o, repensando a escola para as futuras crianças, traz para a análise algumas reflexões.

A primeira é sobre o espaço existente. Nesses espaços onde cotidianamente as crianças interagem com as outras, são espaços de afetos. E a falta de cor em alguns desses espaços não trariam uma boa lembrança. Assim, as cores estariam associadas às atividades prazerosas realizadas na sala de aula. Quando pintam por conta própria suas ilustrações, escolhendo os lápis de cores que desejam, quando dialogam com seus pares ou interagem com a professora sobre questões ligadas a vida, inevitavelmente, estão se constituindo cidadãos críticos alicerçadas sobre as bases do respeito em escutar ao outro e do direito em poder se colocar contrárias as situações que não concordam.

Outra reflexão centra-se na perspectiva de realizar atividades em duplas com as crianças. Observaram-se nas práticas, as duplas trocando informações sobre como utilizariam o espaço da cartolina, qual seria o melhor lado para iniciar o desenho, quais cores seriam mais apropriadas para os elementos mais importantes, entre outros acordos. Estavam empenhadas e dedicadas a pensarem juntas as melhorias necessárias na escola, para atender os novos estudantes. Via-se um sentimento de liberdade e de admiração ao desenhar cada novo traço deslizando sobre a cartolina. As falas abaixo mostram o quanto estavam entusiasmadas com a

proposta.

Figura 31 - Carta endereçada as crianças para o próximo ano letivo.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

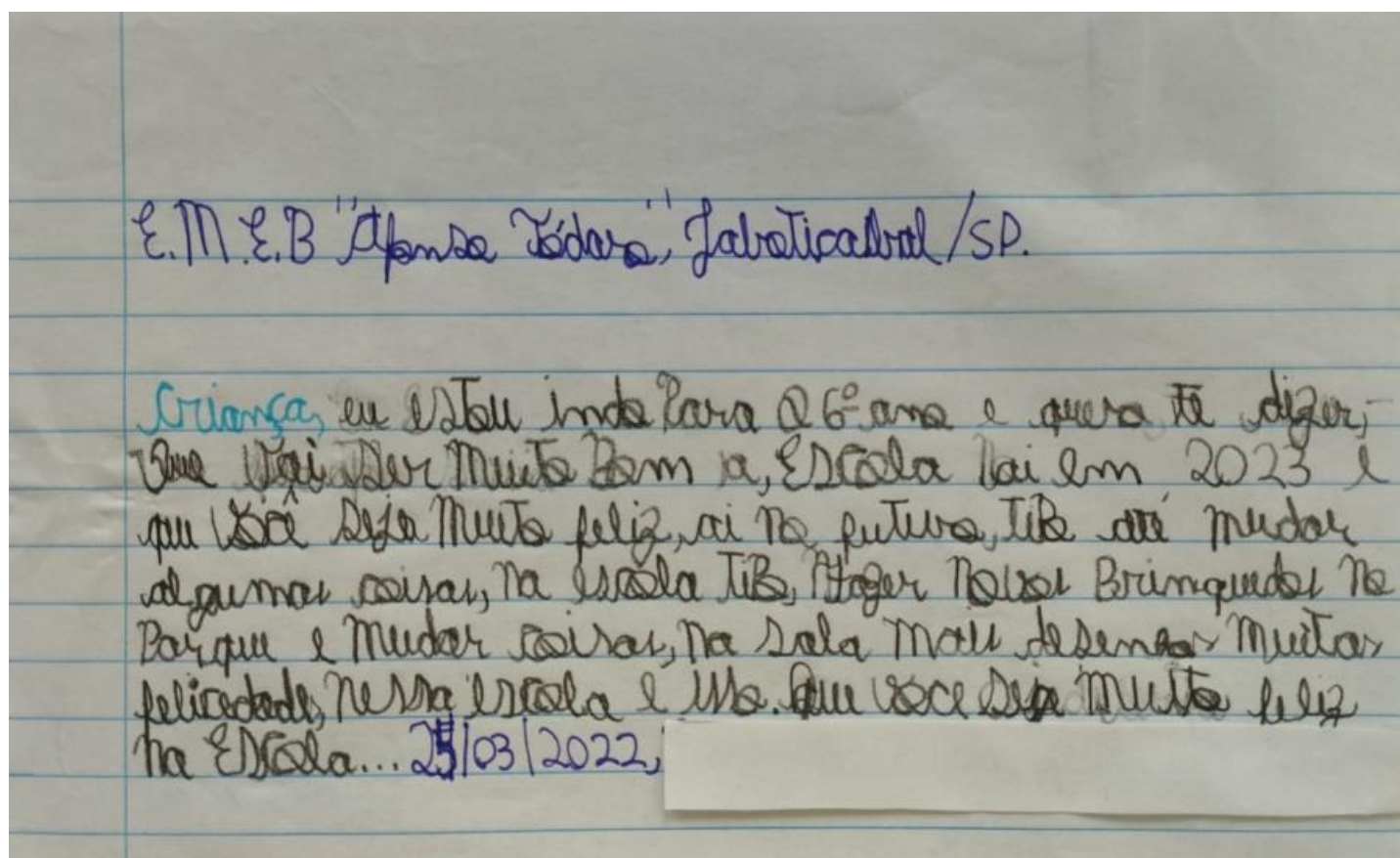
Transcrições literais dos textos produzidos pela dupla do 5º Ano A.

“E.M.E.B. “Afonso Tódaro”, Jaboticabal/SP

“Criança, oi! Esse é o jeito que eu queria que fosse, a escola, eu queria que ela fosse mais colorida eu espero que você adore a escola, eu vivi eu fiz uma área de piquenique, amarelinha colorida, escorregador, barracas para brincar, eu espero que você seja feliz na escola eu vou para o 6º ano, tchau!

25/03/2022,

Figura 32 - Carta endereçada as crianças para o próximo ano letivo.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

E.M.E.B “Afonso Tódaro” Jaboticabal/SP

Criança, eu estou indo Para o 6º ano e quero te dizer Que vai ser muito bom a, Escola ai em 2023 e que você seja muito feliz, aí no futuro, tã até mudou algumas coisas, Na escola tã, Fazer novos brinquedos No Parque e mudar coisas, Na sala mais desenhos Muitas felicidades Nessa escola é isso. Que você seja muito feliz Na escola...

25/03/2022,

A escola do futuro, portanto, se fará presente na vida das novas usuárias desse espaço com mais parquinhos coloridos, salas de computação, natação, dormitórios entre tantas outras intervenções que foram feitas no espaço físico da escola. Contudo, as escolas atuais precisam ouvir da cor das suas próprias paredes a necessidade de se transformarem. As crianças, desejam, acima de tudo, serem ouvidas, não necessariamente em meio a um diálogo formal entre as partes, de um lado a escola do outro as crianças, ou crianças, ou ainda professores (as) crianças, o qual se discute secamente o que ambas as partes devem ou não fazer. Mas desejam serem ouvidas pelas suas próprias práticas geográficas, pelas cores dos novos espaços, pela experiência do lápis que gruda na parede, pelas profundas cavoucadas nos

parquinhos de areia para ver o que tem no fundo, pelos compromissos que querem assumir como cidadãos atuantes no presente, pelas leituras de mundo que não as impeçam os pensamentos da infância de imaginar uma escola com a absoluta certeza de que as futuras crianças irão amá-la também.

Propostas de atividades com as crianças do 5º ano B

No primeiro dia com as crianças do 5º ano B fixamos o mapa de zoneamento urbano do município na lousa. As próprias crianças se organizaram para observá-lo. A cidade no mapa está distribuída em zonas de acordo com o tipo de ocupação do solo. Assim, as crianças tiveram dificuldades em distinguir o significado dessas áreas, como também, em localizar os bairros em que residem. Em vários momentos intervínhamos nas observações para responder a essas e outras questões. A seguir as crianças na lousa da sala do 5º ano B tentando identificar seus bairros no mapa.

Figura 33 - Identificação dos bairros no mapa do município de Jaboticabal pelas crianças do 5º ano B.



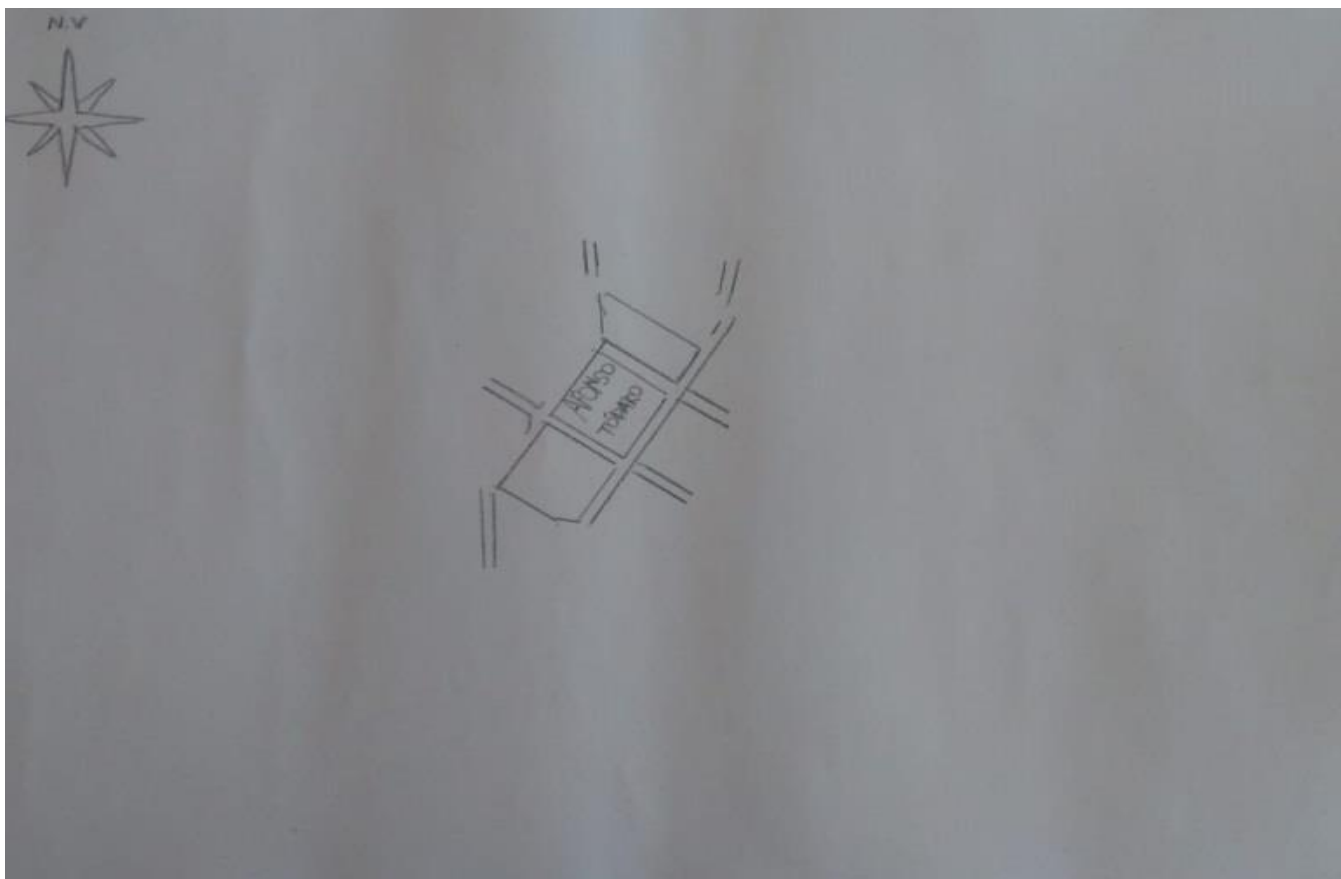
Fonte: Acervo do autor (2022).

Diferente do 5º ano A, as crianças do 5º ano B, em sua maioria, residem distante da escola. Um comentário da professora para efeito de explicação: “essa escola por ser de tempo

integral, muitos alunos se deslocam de outros bairros para vir até aqui, pois os pais precisam trabalhar e deixam seus filhos aqui o dia todo” (Relato da professora Márcia – EMEB Afonso Tódaro, 2022).

Após as primeiras observações no mapa, caminhamos pela parte interna da escola entre lugares comuns e conhecidos pelas crianças. Parávamos, e logo afloravam as histórias. Algumas crianças com medo e desconfiança, já outras bem à vontade nos mostravam os lugares. Perguntamos o que poderia ser feito para melhorar a escola para o próximo ano, e se em algum momento sentiram falta de algo na escola. As respostas se distribuíram entre novos espaços para descanso, mais brinquedos no parquinho, menos tarefas escolares, mais projetos legais etc. No segundo dia de atividade, entregamos uma folha A3 com a quadra da escola centralizada na folha. Fizemos o decalque em uma folha de papel vegetal e transferimos para a folha A3 para reproduzirmos as cópias. Os estudantes escolheriam uma das saídas da quadra e continuariam por conta própria imaginando as transformações possíveis que gostariam que acontecessem em seu bairro. Abaixo a lâmina cartográfica para escolherem uma saída e darem continuidade ao bairro.

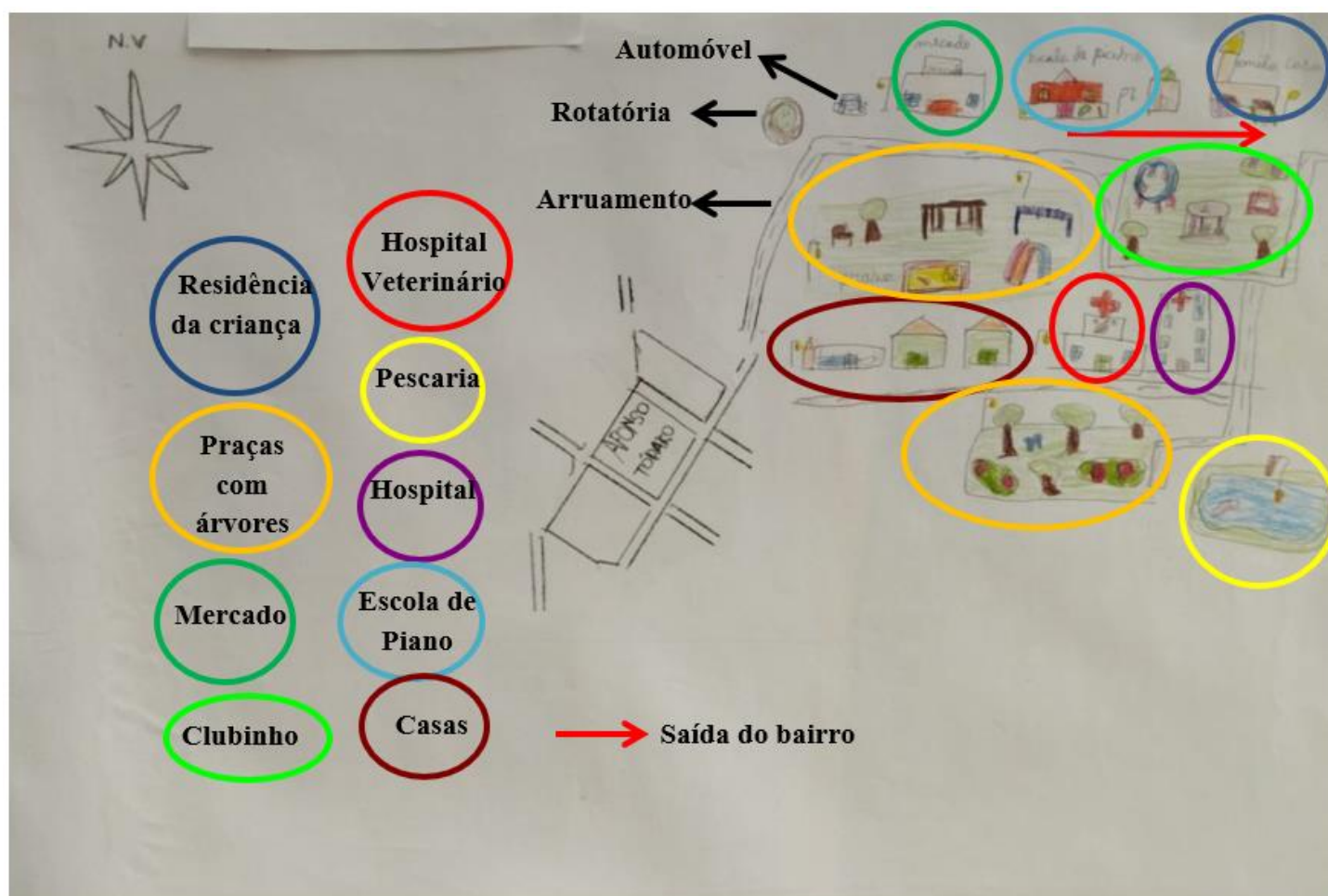
Figura 34 – Lâmina cartográfica de parte do bairro.



Fonte: Adaptado de Lopes e Lima (2015, p. 239).

O trabalho foi feito individualmente e tivemos poucas entregas das atividades. Ainda estávamos sobre um forte efeito da Pandemia. Os falecimentos pela Covid-19 tinham diminuído com a vacina no município, porém os dias não pareciam ser mais como antes. Professores (as), pais, crianças enfim todos os envolvidos diretamente com a escola, a qualquer rumor de um novo surto da doença na cidade se recolhiam em suas residências, esse fato interferiu diretamente na entrega dos trabalhos nessa sala. A seguir as modificações realizadas no bairro por uma estudante do 5º ano B.

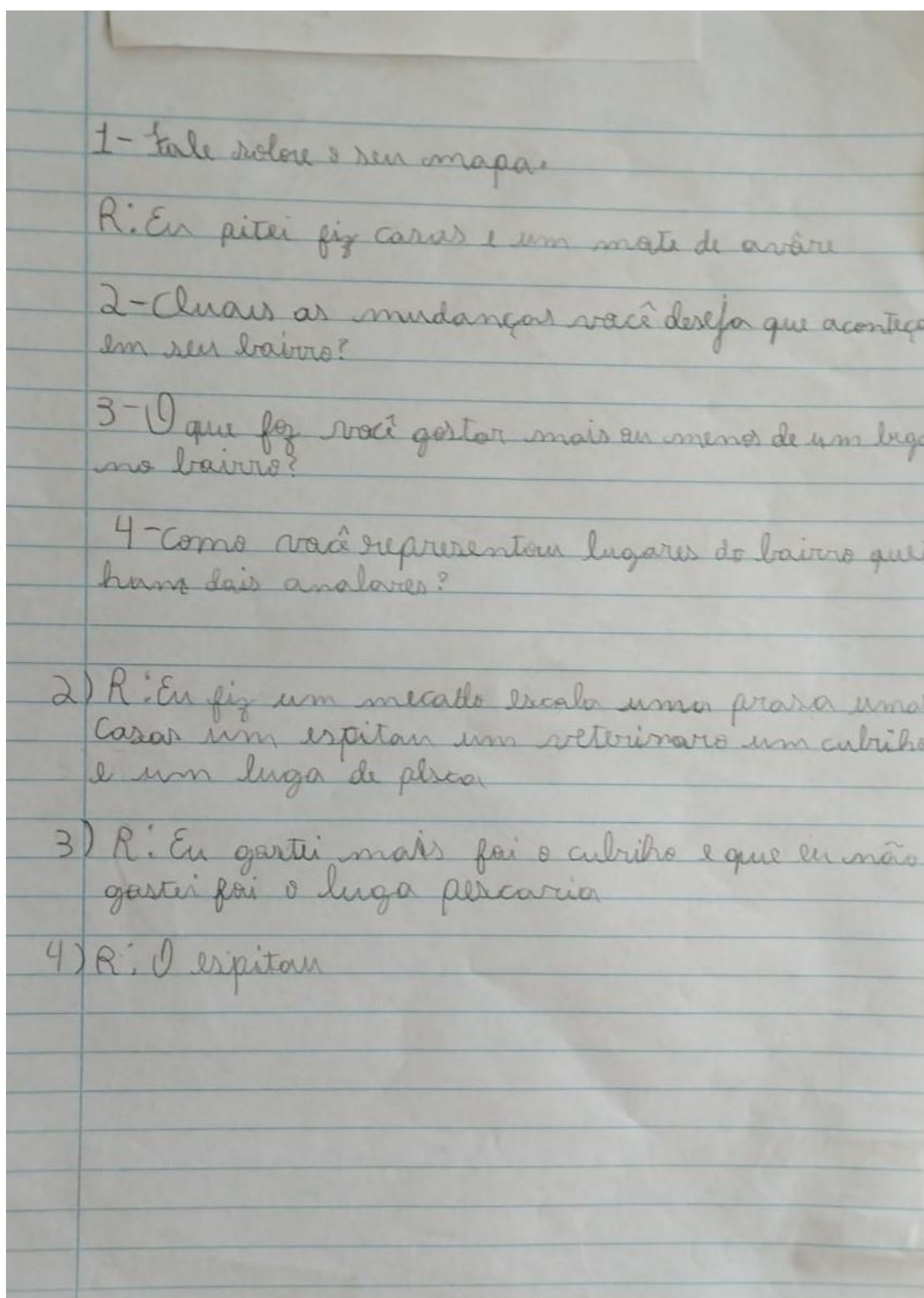
Figura 35 - Mapa vivencial do bairro da estudante do 5º ano B.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

Os círculos com cores diferentes apresentam as transformações desejadas pela estudante do 5º ano B. Após a realização dos mapas, as crianças responderam em uma folha a parte um questionário com as seguintes questões: Fale sobre o seu mapa; Quais mudanças você deseja que aconteça em seu bairro? O que fez você gostar mais ou menos de um lugar em seu bairro? Como você representou lugares no bairro que tinha dois andares? Abaixo as perguntas e respostas da estudante do 5º Ano B.

Figura 36 - Perguntas e respostas sobre o mapa da estudante do 5º B



Fonte: Acervo do Autor (2022).

Transcrição literal das perguntas e respostas:

1 – Fale sobre o seu mapa.

R: Eu pintei fiz casas e um monte de árvore

2 – Quais mudanças você deseja que aconteça em seu bairro?

3 – O que fez você gostar mais ou menos de um lugar no bairro?

4 – Como você representou lugares do bairro que tinham dois andares

2) R: Eu fiz um mercado escola uma prasa umas casas um ospitau um veterinario e um lugar de pesca

3) R: Eu gostei mais foi do cubiho e o que eu não gostei foi do lugar da pescaria

4) R: O ospitau

Nas respostas constatou-se que os aspectos reais do bairro estiveram unidos às mudanças desejadas, na produção do mapa. Permaneceu a continuação do arruamento, a saída do bairro, a rotatória, a praça, as casas e a própria residência da estudante. Todos esses elementos estão presentes no bairro.

Percebeu-se a distância como um fator de difícil acesso aos novos elementos inseridos no mapa. O município tem apenas um atendimento público emergencial hospitalar que se encontra mais próximo a área central, e o hospital veterinário está acoplado ao campus da Unesp Jaboticabal na saída da cidade. Outro ponto é a falta de lazer percebida pelo desejo de se ter no bairro um clubinho e um lugar para pescaria. Na cidade há poucas áreas de lazer, como parques e teatros. Há um lago próximo a prefeitura onde as pessoas caminham no seu entorno. A pesca nesse local é proibida, porém algumas pessoas a utilizam como meio de sobrevivência.

Além disso, percebemos que as crianças não conhecem, ou usam bem pouco, os raros espaços de lazer e cultura da cidade. Podemos citar o museu municipal “Aloísio de Almeida” no centro da cidade. Onde há ricas informações sobre os povos originários da região e dos colonizadores, além dos fatos históricos da política do município. Também, encontram-se arquivadas as mudanças econômicas responsáveis pelas transformações do espaço geográfico da cidade, que se iniciou por volta de 1828, com a expansão cafeeira na segunda metade do século XIX, passando por outras culturas agrícolas como algodão e laranja, até as monoculturas da cana-de-açúcar e do amendoim no momento atual. A seguir, a imagem do museu de Jaboticabal.

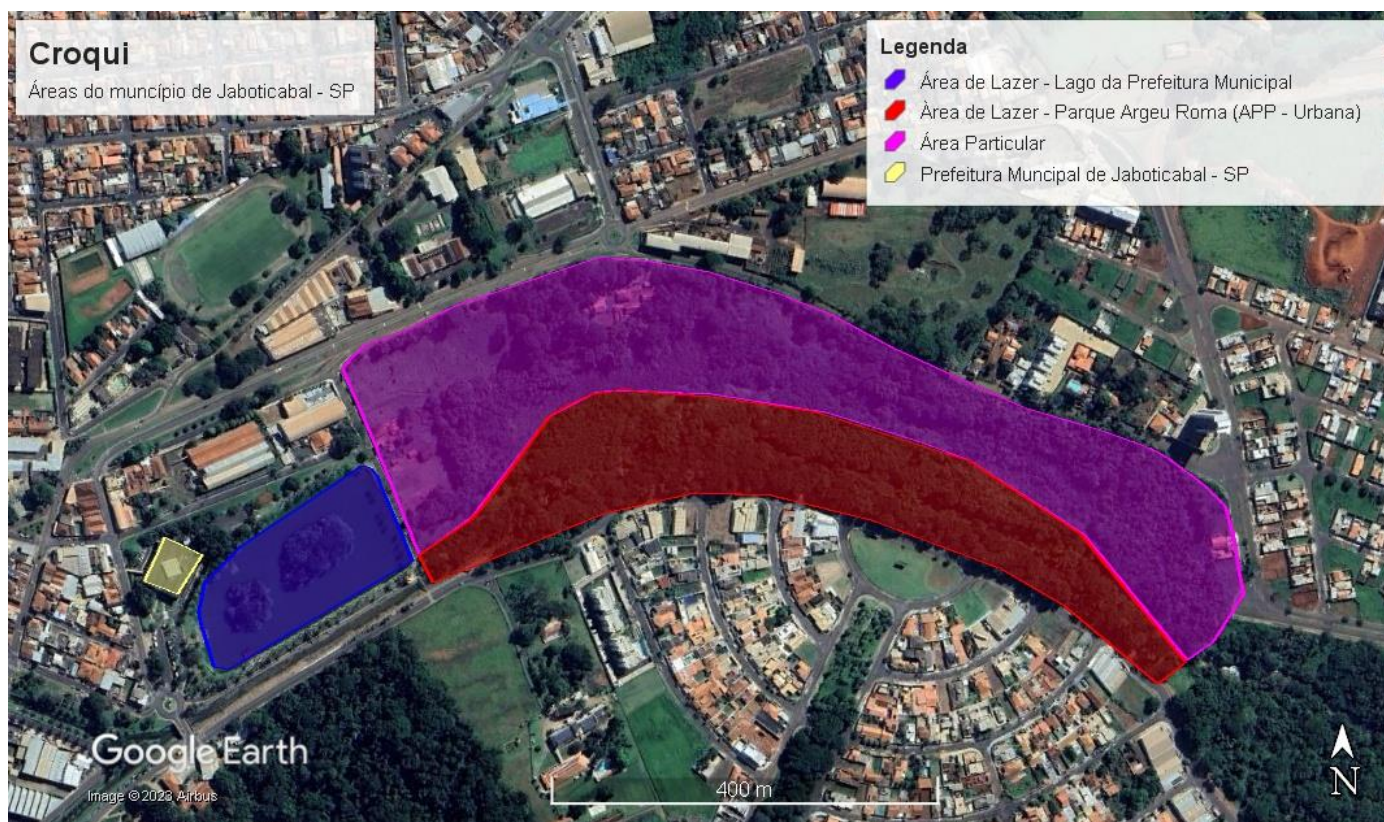
Figura 37 - Museu histórico de Jaboticabal



Fonte: Jaboticabal (2023)

Para lazer, próximo ao lago municipal, se encontra o parque “Argeu Roma”, que apesar de ser um local de caminhada apenas para adultos, poderia ser explorado pelas crianças no contato direto com a natureza preservada. O local também oferece farto material para estudos de campo. Em meio a uma região densamente povoada, o parque é uma Área de Preservação Permanente (APP) que margeia um dos córregos da cidade.

Figura 38 – Croqui da região do parque Argeu Roma.



Fonte: Google Earth Pro (2023).

O parque possui uma vegetação bem densa. A diferença pode ser notada na sensação térmica mais amena por quem passa por ali nos dias de verão. Em uma cota de altitude de aproximadamente 560m em relação ao nível do oceano, o parque recebe águas pluviais de boa parte dos bairros do entorno, atuando no controle de infiltração de água no solo de forma lenta, evitando as trágicas inundações que acometem todos os anos à cidade, em locais onde não foram preservadas as matas ciliares.

Verificou-se que mesmo em áreas com realidades distintas todos os elementos desejados pela criança no mapa da figura 30 estão relacionados às suas vivências. Nessa direção, em uma perspectiva histórico-cultural, pode-se enxergar nas análises dos trabalhos, que as ideias colocadas nos mapas sobre o conhecimento físico do espaço foram importantes na elaboração das transformações desejadas, já que para elaborar os aspectos subjetivos e enunciar as mudanças, antes as crianças buscam na memória as percepções e sensações vivenciadas nesse lugar. Quer dizer que conhecem o lugar e inseriram novos elementos a fim de melhorá-lo. No quadro a seguir, as referências bibliográficas que fundamentaram as atividades.

Quadro 4 - Referências bibliográficas utilizadas nas atividades.

TIPO	TÍTULO	AUTORES (AS)
Livre docência	Por uma Geografia mais colorida: formação docente e práticas educativas nos anos iniciais	Diego Corrêa Maia
Tese	Geografia Escolar: Crianças e Infâncias no Primeiro Ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG)	Bruno Muniz Figueiredo Costa
Artigo	Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental	Tânia Regina Peixoto da Silva Gonçalves Jader Janer Moreira Lopes
Livro	Climatologia Escolar: Saberes e práticas	Diego Corrêa maia
Livro	Geografia da Infância: reflexões sobre uma área da pesquisa.	Jader Janer Moreira Lopes Tânia de Vasconcelos
Livro	Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (org.) A Geografia na sala de aula. São Paulo.	Maria Elena Ramos Simielli
Artigo	A cartografia das mãos – e das vozes – das crianças	Jader Janer Moreira Lopes Reinaldo José de Lima
Livro	Espaço e tempo na educação infantil.	Rosângela Doin de Almeida Paula C. Strina Juliasz

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022).

Após as atividades propostas pelo pesquisador na sequência apresentaremos as práticas de Geografia realizadas pelas professoras. O desejo partiu das próprias professoras e de comum acordo as mesmas escolheram os dispositivos didáticos necessários, as metodologias para realizarem as atividades e os conteúdos didáticos ligados ao sistema solar que seria o tema da aula.

Segunda atividade: proposta de atividade realizada pelas professoras do 5º Ano A e 5º Ano B – tema da aula: “Sistema solar”

A professora Rute do 5º ano A utilizou como referência o livro didático de Ciências do 5º ano do autor Rogério G. Nigro, editora Ática S.A., 2021. A professora nos relatou que no livro de Geografia do 5º ano não havia conteúdos sobre o sistema solar. Abaixo a página específica do livro no qual a professora se embasou para a atividade.

Figura 39 - página 74 do capítulo 3 Explorando o Universo do livro de Ciências.

1. No caderno, complete o esquema abaixo com exemplos citados no texto da página anterior de corpos celestes encontrados no Sistema Solar.

2. No caderno, complete o texto abaixo da **Enciclopédia digital das crianças**. Você sabe qual é a diferença entre “lua” e “Lua”? *satélite natural que orbita um planeta. Existem várias luas no Sistema Solar.*

3. Analise o que as crianças estão conversando: Você concorda com o que todas elas dizem? No caderno, corrija as frases que você considera erradas.

Correta.

Planetas são maiores do que seus satélites.

Incorreta.

Estrelas cadentes são o mesmo que cometas.

Incorreta.

Todos os planetas têm luas.

Incorreta.

Além do Sistema Solar onde habitamos, não existem outros sistemas planetários no Universo.

Espera-se que os estudantes concordem somente com a fala “Planetas são maiores do que seus satélites.”

roteiros de aula e orientações didáticas

Atividade 3

Inicialmente, sugerimos que verifique se os estudantes concordam somente com a fala “Planetas são maiores do que seus satélites.”

Depois, peça que formulem por escrito argumentos que demonstrem que as demais falas podem ser consideradas erradas. Por fim, eles podem apresentar seus argumentos em voz alta. Com esses procedimentos, você potencializará o trabalho com argumentação e oralidade.

Sugestões de correção das demais frases: “Estrelas cadentes são o mesmo que meteoros.”; “Nem todos os planetas possuem luas.”; “Existem muitos outros sistemas planetários no Universo”.

Esta atividade também possibilita o desenvolvimento da **competência específica 5 de Ciências da Natureza**. Incentive a troca de ideias entre os estudantes, aliada ao exercício do respeito à diversidade de opiniões. Promova um ambiente seguro para que cada criança possa expressar sua opinião e justificá-la usando os dados e as informações de que já dispõe. Reforce a importância de ouvir com atenção o que os outros têm a dizer, esperar seu turno de fala e manifestar-se de maneira crítica mas respeitosa.

Você pode explorar a imagem das crianças conversando para incentivar os estudantes a se envolverem em contextos de troca de ideias sobre os temas em estudo. Procedendo assim, você estimulará o desenvolvimento de

Fonte: Nigro (2021, p. 74).

O capítulo 3 traz conteúdos sobre o céu noturno e o sistema solar. Há uma seção onde se mobilizam os saberes das crianças fazendo perguntas sobre os temas. Também, sugere uma atividade prática ensinando como construir um simulador de telescópio. Ainda, há um texto complementar sobre um diálogo entre um entrevistador e o entrevistado, o pesquisador

António Mário Magalhães (astrônomo). O livro sugere que as crianças em dupla refaçam a entrevista oportunizando o trabalho com o gênero textual entrevista.

A atividade também conta com uma proposta coletiva para um consumo consciente propondo o recolhimento de todos os resíduos dos materiais utilizados na construção de um telescópio, descartando-os corretamente em menção ao lixo espacial deixado na órbita da Terra pelos países que enviam missões ao espaço sideral. A professora nos disse que não construiu o telescópio, mas que após as explicações dos temas “céu noturno” e “sistema solar”, fez as seguintes perguntas as crianças: “quem seriam os sobreviventes no planeta que você escolheu?” e “quais superpoderes eles precisariam para viver nele?”.

Questionada sobre a elaboração das questões disse a professora: “os alunos estão sempre conversando sobre jogos e brincadeiras com ideias de personagens com superpoderes. Criei as perguntas com base nas conversas entre eles durante as aulas” (Relato da professora Rute – EMEB Afonso Tódaro, 2022). A representação a seguir mostra os movimentos de translação e rotação utilizando o corpo humano em substituição aos corpos celestes.

Figura 40 - Utilizando o corpo para representar o Sol e planetas rochosos.

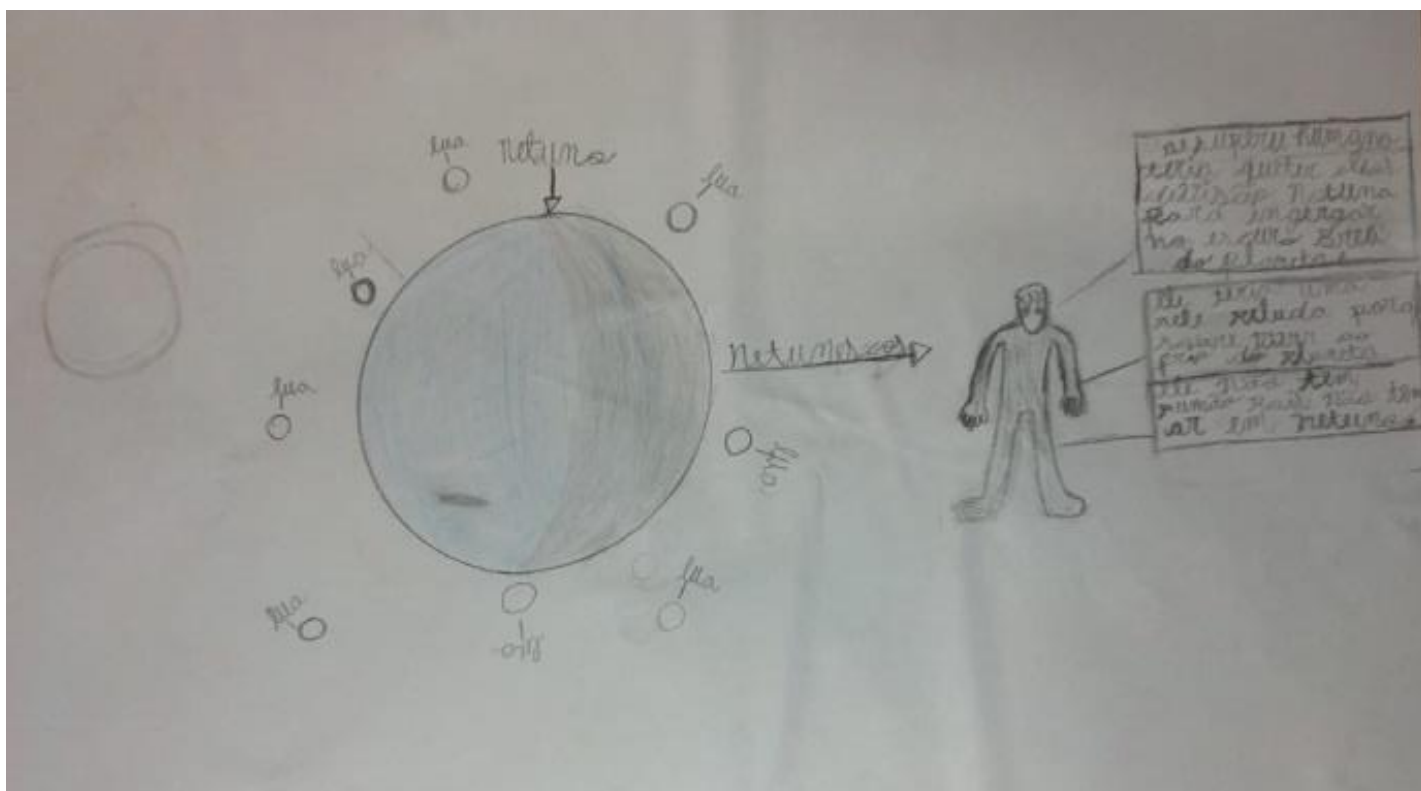


Fonte: Acervo do Autor (2022).

Para a atividade utilizaram-se slides, globo terrestre, mapas e o livro didático de Ciências. Ainda, no dia da entrega dos desenhos, a pedido da professora, representei o sol na frente da sala, enquanto algumas crianças seriam os planetas rochosos realizando o movimento de rotação.

Do fundo da sala a professora aplicava os comandos semelhantes ao movimento de translação para que as crianças que representavam os planetas girassem em torno do sol representado por mim. O desenho abaixo representa um ser com superpoderes para enfrentar os obstáculos de um planeta sem oxigênio. O planeta escolhido foi Netuno.

Figura 41 - Desenho de um planeta e de um ser com superpoderes.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

Perguntas que foram feitas pela professora após o desenho:

- 1 - Quem seriam os sobreviventes no planeta que você escolheu?
- 2 - Quais superpoderes eles precisariam para viver nele?

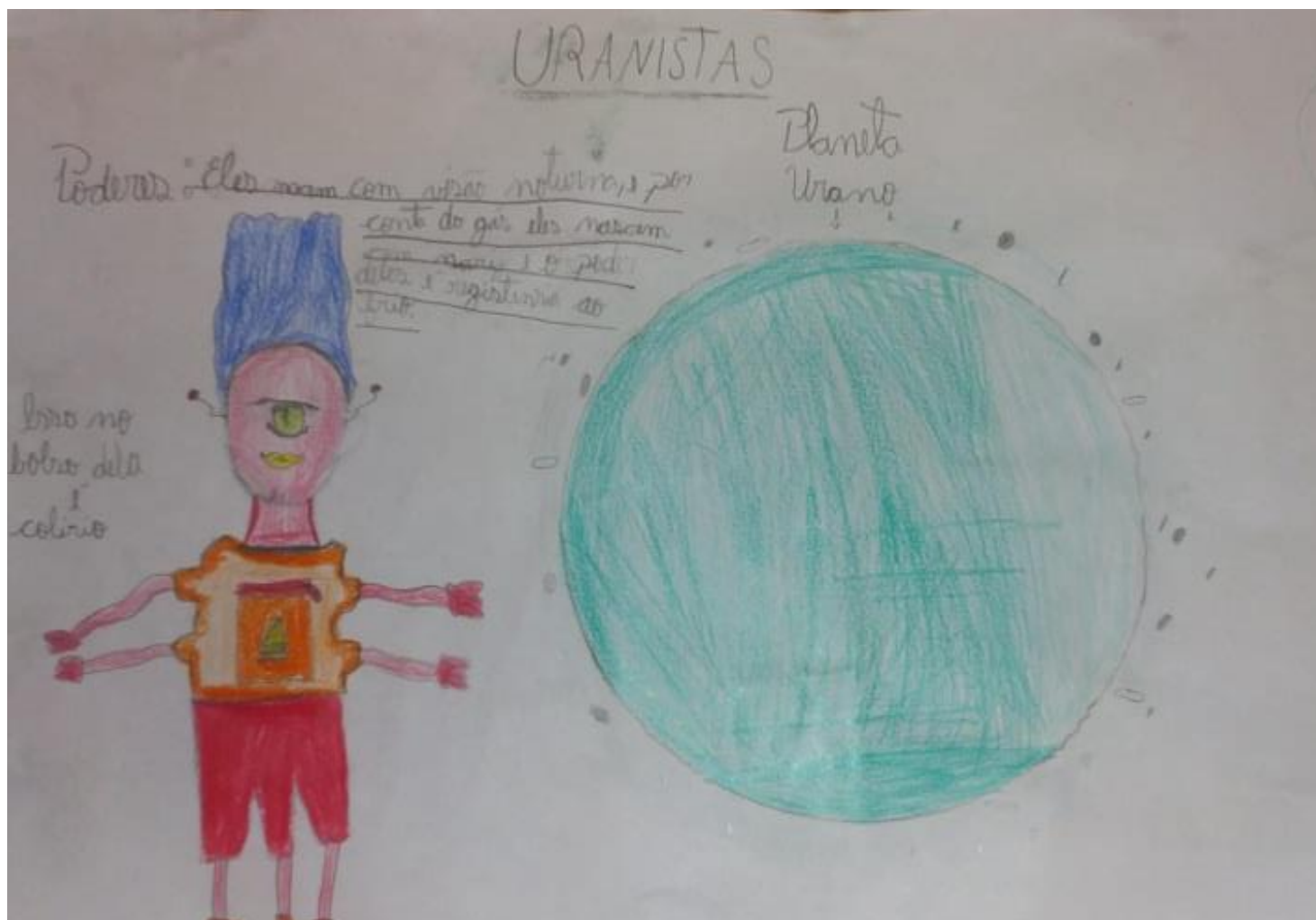
Transcrição literal do texto que aparecem no desenho:

Tema do desenho: Lua netuno netunesco

- 1 – Resposta: Ese superu humano teria queter olhos devisão noturna para ingergar no escuro Breu do planeta
- 2 – Resposta: Ele teria uma pele peluda para sobre viver ao frio do planeta. Ele não tem pumão pois não tem ar em netuno

No segundo desenho o planeta escolhido pela criança foi Urano. Notou-se que as crianças tiveram muita facilidade em expor as ideias sobre os planetas e seres que vivem neles, além do entusiasmo das crianças com a atividade. A seguir um ser adaptado para sobreviver em Urano.

Figura 42 - Desenho de um planeta e de ser com superpoderes.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

Perguntas que foram feitas pela professora após o desenho:

- 1 - Quem seriam os sobreviventes no planeta que você escolheu?
- 2 - Quais superpoderes eles precisariam para viver nele?

Transcrição literal do texto:

Tema do desenho: Uranistas Planeta Urano

1 – Resposta: Poderes: Eles nascem com visão noturna, e por conta do gás eles nascem com nariz

2 - e o poder deles é rezistensia ao frio.

Comentário: Isso no bolso dela é colírio

Observou-se que a professora optou por fazer as atividades de Geografia em dias intercalados da semana. A professora nos informou sobre a necessidade de focar em conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, que as atividades de Geografia aconteceriam em momentos de descanso das crianças. Quando na mudança de uma aula para outra, ou seja, de Língua Portuguesa para Matemática ou vice-versa a professora retomava as práticas de Geografia.

Na sala da professora Márcia responsável pelo 5º ano B fui informado que estava faltando algumas imagens de planetas que seriam enviadas por um amigo. A professora nos perguntou se poderia realizar a atividade no dia seguinte.

Disse a professora: “na sala dos professores, as professoras estão conversando sobre a formação que tiveram na faculdade. A formação que tiveram de áreas específicas como Geografia, Matemática e Língua Portuguesa foi falha. Todas nós que estávamos na sala concordamos que nossa formação nessas áreas foi péssima” (Relato professora Márcia – EMEB Afonso Tódaro, 2022).

No dia seguinte a professora iniciou a aula utilizando vários slides para mostrar o sistema solar. As explicações se iniciaram sobre a formação dos cometas e asteroides. Comentou sobre a importância da preservação da biodiversidade no planeta Terra. Ao voltar do horário do recreio, continuou a aula acessando a internet no seu computador, e transmitiu imagens da Lua ao vivo disponibilizadas no aplicativo Instagram de um amigo.

Ao mesmo tempo em que comentava sobre a imagem da Lua em tempo real uma música de fundo acompanhava as imagens. A professora ficou surpresa quando todas as crianças sem exceção sabiam cantar a música. Uma aluna comentou que a música tinha como título “O sol e a Lua” tema de uma novela “O carrossel”. Abaixo a professora explicando sobre as camadas atmosféricas que envolvem a Terra e a sua importância na manutenção dos seres vivos.

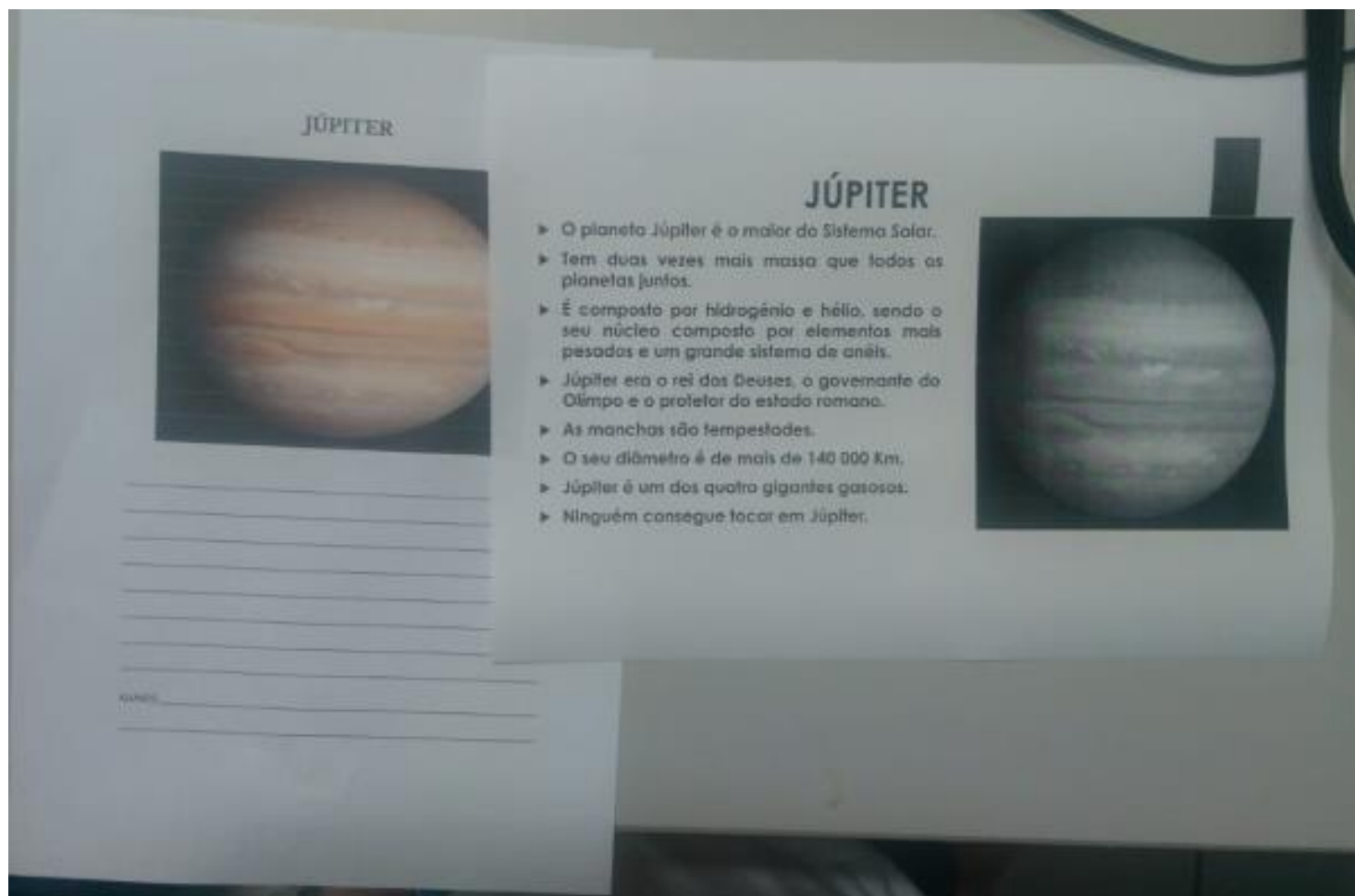
Figura 43 - Professora Márcia explicando o sistema solar em slides na 5º ano B.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

Em seguida a professora dividiu a sala em grupos distribuindo as folhas de atividades. Uma folha impressa continha os slides com os planetas outra folha em branco era um rascunho para que as crianças pudessem descrever as características de cada planeta. A professora disse as crianças: “primeiro vou corrigir o rascunho para depois vocês escreverem na folha que ficará em exposição no corredor da escola” (Relato da professora Márcia – EMEB Afonso Tódaro, 2022). Como podemos observar nas imagens abaixo, as crianças copiavam as informações da folha dos slides para a folha de rascunho, e após as correções transcreviam com bastante cuidado para não errarem as palavras na folha oficial, que ficaria em exposição no corredor da escola. A seguir as folhas de rascunho e oficial utilizadas na atividade sobre o sistema solar no 5º ano B.

Figura 44 - Folhas impressas com atividades para as crianças do 5º B.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

As explicações se pautavam sobre as características dos planetas rochosos e gasosos e a posição aproximada da sequência dos planetas em relação ao sol. Para explicar sobre a distância dos planetas em relação ao Sol a professora citou os termos periélio para explicar o ponto da órbita elíptica mais próximo ao sol, e afélio o ponto da órbita mais distante do sol. Nas discussões fortaleceu a importância das Unidades de Conservação (UC) espalhadas pelo Brasil. Detalhou a biodiversidade da Amazônia para as descobertas de novos componentes ativos para a medicina. As atividades foram preparadas e selecionadas para uma exposição no corredor central da escola.

Figura 45 - Exposição dos trabalhos no corredor da escola.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

Entremeio as explicações professora e crianças interagem cantando a música de fundo. Em alguns momentos a professora pausava a música para explicações sobre o conteúdo, já em outros momentos as crianças pediam para não a interromper. A música foi retomada três vezes durante a aula uma amostra sobre a necessidade de vários dispositivos didáticos nas aulas para os anos iniciais. Na figura 38, ao lado dos trabalhos, a professora expôs a letra da música. Informou-nos que a letra serviria como um atrativo para as crianças nos momentos de lazer na escola, onde todas as crianças juntas poderiam cantar também. No quadro a letra da música.

Quadro 5 – Letra da música O sol e a lua.

O Sol e a Lua

O Sol pediu a Lua em casamento
 Disse que já a amava há muito tempo
 Desde a época dos dinossauros
 Pterodáctilos, tiranossauros

Quando nem existia a bicicleta, nem o Velotrol
 Nem a motocicleta
 Mas a Lua achou aquilo tão estranho
 Uma bola quente que nem toma banho?
 Imagine só
 Tenha dó
 Pois meu coração não pertence a ninguém
 Sou a inspiração de todos os casais
 Dos grandes poetas aos mais normais
 Sai pra lá, rapaz!

O Sol pediu a Lua em casamento
 E a Lua disse: Não sei, não sei, não sei
 Me dá um tempo
 O Sol pediu a Lua em casamento
 E a Lua disse: Não sei, não sei, não sei
 Me dá um tempo

E 24 horas depois, o Sol nasceu, a Lua se pôs, e

O Sol pediu a Lua em casamento
 E a Lua disse: Não sei, não sei, não sei
 Me dá um tempo
 E o Sol congelou seu coração

Mas o Astro-Rei, com todos os seus planetas
 Cometas, asteroides, Terra, Marte, Vênus, Netunos e Uranos
 Foi se apaixonar justo por ela
 Que o despreza e o deixa esperar

Acontece que o Sol não se conformou
 Foi pedir ao vento para lhe ajudar
 Mas o vento nem sequer parou
 Pois não tinha tempo para conversar
 O Sol, sem saber mais o que fazer
 Com tanto amor pra dar, começou a chorar
 E a derreter, começou a chover e a molhar

E a escurecer

O Sol pediu a Lua em casamento
 E a Lua disse: Não sei, não sei, não sei
 Me dá um tempo
 O Sol pediu a Lua em casamento
 E a Lua disse: Não sei, não sei, não sei
 Me dá um tempo

E 24 horas se passaram, e outra vez
 O Sol se pôs, a Lua nasceu
 E de novo, e de novo, e de novo

O Sol pediu a Lua em casamento
 E a Lua disse: Não sei, não sei, não sei
 Me dá um tempo
 E o Sol congelou seu coração

Se a Lua não te quer, tudo bem
 Você é lindo, cara
 E seu brilho vai muito mais além
 Um dia, você vai encontrar alguém
 Que, com certeza, vai te amar também.

Composição: Taciana Barros/ Antonio Pinto

Fonte: Barros e Pinto (2009).

Houve um grande empenho das professoras das duas salas dos 5º anos A e B para a realização das atividades. As professoras pesquisaram materiais na internet, instalaram por conta própria o som e o projetor de slides, propuseram desenhos em folhas A3 e fizeram impressões de várias imagens e textos. Percebemos uma mudança na rotina das professoras com as propostas das atividades sugeridas por elas.

Terceira atividade: plantio de mudas entorno da Lagoa do Peta

Um trabalho de campo foi organizado com o objetivo de realizar um plantio de cinquenta mudas de espécie frutíferas no bairro da escola, próximo a Lagoa do Peta. A

atividade contou com a parceria da prefeitura municipal, e foi realizada no dia 18 de novembro de 2021 com as turmas do 1º ano A e 4º ano A. A saída a campo foi a primeira das atividades práticas desde o início das observações na escola. Na imagem abaixo as professoras e as crianças prestando atenção na fala da diretora da escola, que também acompanhou o trabalho.

Figura 46 – Professoras e crianças as margens da Lagoa do Peta.



Fonte: Acervo do autor (2021).

O plantio foi realizado próximo a lagoa em uma área cedida pela prefeitura municipal. Uma parte das mudas frutíferas e as sementes de Ipê amarelo (*Handroanthus albus*) foram doadas pela Unesp-Jaboticabal. O restante cedido pelo viveiro de mudas do município. O terreno foi preparado com a ajuda dos funcionários da prefeitura e de um voluntário da área ambiental da cidade, que vem reflorestando várias áreas do município.

Figura 47 – Vista da Lagoa do Peta.



Fonte: Acervo do autor (2021).

Figura 48 – Plantio de mudas frutíferas próximo a Lagoa do Peta.



Fonte: Acervo do autor (2021).

Figura 49 – Plantio de mudas realizado pelas crianças da EMEB – AFONSO TÓDARO.



Fonte: Acervo do autor (2021).

Abaixo as sementes de Ipê amarelo (*Handroanthus albus*) com as instruções de local e de plantio adequados para esse tipo de espécie. Os sachês foram produzidos na própria escola pelos funcionários e ficaram disponíveis no rol de entrada da escola para os interessados em realizar o plantio dessa espécie.

Figura 50 - Sementes de Ipê com características da espécie e instruções de plantio.



Fonte: Acervo do Autor (2021).

Nas semanas posteriores a essa atividade era comum ver nas aulas professoras e crianças relacionarem o conteúdo das fichas teóricas com a prática do plantio. Essa relação marcou bem nossa observação quando foi realizada a leitura do texto “Repare bem é a primavera” sem autor (a) na sala do 4º Ano A.

A professora dividiu a sala de acordo com os personagens do texto. A temática principal do texto se pautou nas estações do ano. As frases eram grifadas com cores diferentes

de acordo com as personagens. A cada leitura de um parágrafo parava-se para escutar as explicações da professora que comentava sobre a mudança da estação do ano de inverno para a primavera e a importância das árvores para as precipitações e temperatura média terrestre, além de explicações sobre espécies de árvores ameaçadas de extinção.

A Lagoa do Peta é muito conhecida na cidade. Suas histórias se entrelaçam a falta de cuidados e ao mesmo tempo ao seu extermínio. Nos meses de estiagem praticamente a lagoa seca submergindo no centro uma pequena lâmina de água. Nossa proposta com a prática do plantio foi o de aproximar as professoras e as crianças da lagoa, pois as mesmas tinham uma ideia das condições em que ela se encontrava, por outro lado eram poucas das professoras quando as crianças questionavam o motivo da mesma estar naquela condição de seca.

Nas discussões após a atividade prática as professoras debatiam com as crianças as mudanças que vinham ocorrendo na lagoa, relacionando-as a impermeabilização do solo e a baixa infiltração de água nos lençóis freáticos e aquíferos. Ao se aproximarem das condições reais do lugar compreenderam as diferenças de valores entre as novas construções e a lagoa. Partindo da prática para a teoria no caminho contrário ao da tradição escolar, permitiram-se interpretações sobre a realidade, fazendo com que as professoras rememorassem estudos da ação humana sobre o meio apreendidos em experiências na própria prática cotidiana.

Nesse sentido, as aulas após o plantio das mudas transitavam entre as semelhanças e diferenças das características do mundo natural pelo ponto de vista de professoras e crianças. Essa troca de informações pode ter contribuído no desenvolvimento das noções sobre o espaço vivido marcando o uso social que fazemos da natureza como destaca Furlan (2011, p. 142), “[...] Os esforços buscam a construção de uma didática que permita ao aluno desenvolver capacidades para aprender sobre o ambiente em que vive, ser capaz de compreender processos da natureza nesse ambiente e identificar estratégias de vida que degradem menos os recursos”.

Como um pano de fundo na elaboração da atividade nossos esforços centraram-se nas experiências das professoras e crianças com a lagoa, tocando na água, areia, vegetação, observando na trilha os pássaros, os insetos, as árvores etc. Enfim elementos que permitissem as professoras e crianças aprenderem sobre o meio, sendo possível compreender a dinâmica da natureza, ao mesmo tempo em que pudessem identificar estratégias para minimizar a degradação no local.

O segundo objetivo com o plantio foi o de reconhecer a necessidade da vegetação para a preservação da lagoa. Os assuntos mediados após a prática reviveram os conteúdos que compõem o campo do ensino de Geografia mostrando que a natureza é um conceito

entrelaçado as ações humanas, portanto construído por visões diferentes do ambiente. Outro ponto foi a significativa importância atribuída a prática, como possível estratégia de recuperação para as áreas que estão degradadas sendo essencial a vegetação para a proteção dos corpos d'água.

Em muito dos mapas produzidos pelas crianças vimos a lagoa. Com uma cor de água azul pessoas pescando e árvores no tom de cor verde ao seu entorno. A interpretação da lagoa pelos olhares das professoras e crianças antes do trabalho de campo não parecia ser de tanto desconsolo. Havia a possibilidade de vê-la vivaz como em muitos livros e textos onde se liam sobre os elementos naturais como fonte de inspiração de tanta beleza. Contudo, em um momento de grande insatisfação em ver a lagoa naquela condição diz uma estudante querendo desmentir o mundo que lhe é passado: “nos livros a natureza não morre ela só é desmatada” (Relato do estudante – 4º Ano A, 2021).

Para Furlan (2011), parte das informações sobre as questões ambientais constantemente repetem a mesma máxima de que estamos prejudicando o ambiente. Porém, é comum também não se pesquisar sobre os assuntos que possam esclarecer melhor os problemas ambientais. Para uma ação cidadã é fundamental desenvolver uma atitude científica e investigativa unindo o gosto pela curiosidade inata nas crianças suas descobertas aos experimentos práticos. Nessa perspectiva a escola precisa abrir possibilidades para autonomia, ideias, desejos e opiniões de participação direta do estudante, desenvolvendo desde os anos iniciais posturas e posicionamentos fundamentais nos debates, audiências públicas, conselhos de classe e manifestações nas diferentes formas de expressão.

Um pouco antes de finalizarmos as observações da pesquisa realizamos uma entrevista pelo gravador de celular de aproximadamente trinta e dois minutos com a professora Rute. As gravações foram transcritas para o caderno de campo. Não foi possível a entrevista com a professora Márcia. Um dia antes da entrevista ela se acidentou a caminho da escola e precisou se afastar do trabalho por um período.

Apesar de um roteiro de questões pré-definido não pretendíamos canalizar as respostas para apenas um grupo de temática. Seguindo os preceitos da coleta de dados em estudos qualitativos, elaborou-se um questionário com o propósito de facilitar ao máximo o surgimento de outras dúvidas e questionamentos, analisando primeiro um pouco sobre a vida da professora e seu envolvimento com a Educação, para em seguida tentar compreender suas relações com o ensino de Geografia e a Educação de uma forma geral.

O local da entrevista foi no pátio a céu aberto. E em meio aos nossos diálogos parávamos a entrevista para responder as curiosidades das crianças. “Professora, por que você

está com um microfone?"; "Professora, o que ele está perguntando?"; "Já bateu o sinal"; "Posso falar aí também tio?".

Problematizamos a entrevista entorno de temáticas sobre formação inicial e continuada, procedimentos metodológicos autorais, coleguismo e colaboração, desenvolvimento da aprendizagem, a Geografia na sala de aula, currículo e valorização docente. Devido a abrangência das temáticas e o alcance das análises pela quantidade de informações coletadas deixou-se algumas respostas e aproveitou-se outras mais próximas aos propósitos desse trabalho. A seguir, um compilado das respostas da professora Rute responsável pelo 5º ano B da escola Afonso Tódaro.

1 – Por que você quis ser pedagoga?

Então, eu sempre fui babá desde novinha sempre tive um vínculo afetivo muito forte com crianças. Mas, não queria fazer pedagogia porque eu sei que é um curso muito desvalorizado. Ser professor é ser desvalorizado, não só financeiramente, mas socialmente também, e fiquei nesses dois extremos de escolher ou não a Pedagogia. Acabei escolhendo Pedagogia. Amei o curso me encontrei, mas mesmo assim ficava um pouco triste porque vou ser desvalorizada, os professores mesmos te desmotivam, nossa você vai fazer Pedagogia, vai ganhar pouco, mas continuei até eu me formar.

2 – Como se sentiu ao ser observada no trabalho?

A princípio eu não fiquei desconfortável porque eu sabia o que estava fazendo e me preparei para aquilo, então, eu sabia o que estava fazendo. Eu iria dar aula pelo que eu me preparei alfabetização, leitura, escrita, português, matemática, mas a geografia a gente não se prepara para isso na faculdade, a gente dá o que a gente aprendeu enquanto a gente era estudante. Eu não tive uma matéria específica de geografia para me ensinar a dar aula de geografia. É isso. Então umas coisas que eu aprendi para lidar nos próximos anos o que eu for dar de geografia. Como trabalhar a Geografia, a alfabetização geográfica e é bom também porque as crianças estão com muita defasagem e você vai trabalhar geografia com elas. Então, foi muito válido aqui pra escola.

3 – Como é o seu trabalho com o ensino de geografia?

Então, na verdade hoje eu entendo quando as pessoas falam que o professor nunca para de estudar. Qualquer conteúdo que eu vou dar para as crianças eu tenho que reestudar relembrar todos. A mesma coisa acontece com geografia, ciências até português e matemática, alfabetização e compartilhando essas notícias com as outras professoras elas também falam a mesma coisa que, infelizmente, a pedagogia não te prepara para essas áreas, acham que ela foca muito na alfabetização. Então as professoras compartilham do mesmo pensamento que o meu. A gente tem muita defasagem em geografia e história, a gente não foi preparada para isto, mas eu sinto muito comprometimento por parte dos professores pela minha também, quando eu trabalhei geografia com as crianças eu tirei um tempo dos meus estudos foquei no livro tirei as dúvidas que eu tinha pra caso as crianças apresentassem alguma, eu tivesse segurança para respondê-las. É a gente pela gente mesmo.

4 – Como você vê a formação continuada na escola?

Então, na verdade já estive do outro lado acabei de me formar em uma faculdade federal, eu participei de dois programas de extensão então eu sabia o que era ser um observador em sala de aula, eu não sabia o que era ser um professor observado. Eu acho que a universidade falando agora como uma aluna de uma federal que escreveu muitos textos, eu acho que a gente critica muito a escola, porque hoje estando aqui eu vejo que é outra realidade. É muito fácil você sentar observar e achar os erros o professor poderia melhorar nisso naquilo tal, mas como então? Você vem aqui dá uma formação, fala como. Você tem uma base teórica estudar autores ler livro é uma coisa, você vem aqui lidar com trinta crianças. É outra coisa. Mesma coisa os livros didáticos eu pego aquilo como uma base o que que eu preciso estudar porque eles estão engajados nas leis vigentes a BNCC os PCNs mas aquilo, não vai fazer com que nenhum aluno adquira conhecimento ficando lendo livro didático. Então eu pego estudo vejo como eu posso trabalhar de forma lúdica.

5 - O que você pensa sobre desenvolver o seu próprio material didático, o seu próprio livro?

Então sim, se eu pudesse.... fazer o próprio livro documentando as experiências como trabalhar eu acho muito mais válido do que um texto com falas muito bonitas, mas que não se aproxima nem do professor que tá ali numa realidade totalmente diferente muito menos da criança, então eu senti a universidade os textos que eu lia os relatórios que eu deveria fazer porque a universidade pública querendo ou não é muito diferente sim de uma universidade particular ela trabalha muito a teoria a escrita foca muito na carreira acadêmica então é sempre criticando professor tal... professor trabalha a leitura e a escrita de uma forma distante do aluno ele não valoriza as outras áreas como ciências história, a gente sabe disso, mas a gente chega aqui na sala de aula é totalmente diferente. Estou falando como uma pessoa que já fiquei em uma sala por um ano só observando, meu TCC foi com base em residência pedagógica que eu acompanhei durante um ano. Eu cheguei aqui no 5º ano para dar aula o que eu vou dar? Eu não sei ser professora. Eu estudei livros de Vygotsky, eu estudei alfabetização, mas eu não estudei como ser professora, eu não estudei em como lidar no primeiro dia de aula, não estudei isso. Quem me ensinou foi a professora que eu observei. Então... eu peguei tudo o que eu aprendi na prática com ela durante que foi só um ano e eu era uma pessoa que tinha que estar lá para ajudá-la mas eu fiz muito mais só observar e colocar no meu TCC só, não trouxe soluções palpáveis para ela e ela me ajudou muito mais. Então eu acho que a universidade ajuda, mas de que forma? Por que realmente a escola e a universidade são duas realidades, bem diferentes paralelas afastadas, mas por quê? De quem que é a culpa? Não acredito que seja nem da escola nem da universidade, uma coisa muito mais estrutural.

6 – É válido aproximar pesquisadores universitários dos professores escolares?

Exatamente, essa é uma das formas de aproximar o conhecimento com a minha necessidade e a necessidade das crianças. Essa é uma das formas que a universidade tem de ajudar. Tem umas crianças aqui que precisam de amor. Então quando você vive a Educação você percebe que ela é permeada por várias coisas e não só o conteúdo que a gente precisa dar para as crianças entende. Então é uma questão muito delicada ser professor. A universidade tem muito mais suporte teórico e a escola tem muito mais suporte de

experiência. Então engajar, os dois seria perfeito... Um trazer o conhecimento o outro a experiência. Eu engajei só o lúdico de como trabalhar, como a gente trabalhou com os planetas. Eu falei: como que eu faço para a criança aprender sobre aquele planeta? Sobre o sistema solar? A um desenho pra ela né... o lúdico para ela aprender. Adquirir de uma forma... Porque adulto adquiri de uma forma, lendo e escrevendo a criança não, a criança precisa de algo mais concreto. E foi o que eu fiz. Eu peguei a experiência que eu tenho da minha sala de aula e engajei. Enquanto eu estava na faculdade eu estudava muito sobre Vygotsky, hoje eu tento aplicar na prática, só que quando a gente entra na escola, a gente não foca tanto na teoria, a gente foca mais no que a gente vai fazer no dia a dia.

7 – Qual a importância da Geografia na vida das crianças?

Quando elas demonstram né, tudo o que eu ensino reflete na vida delas, não só aqui na escola também no cotidiano e elas me demonstram isso. E a gente, é evolutivo a gente consegue analisar no início do ano, no meio e no final. Assim, nesse momento. Eu acho que um dos principais fatores que envolvem ensino e aprendizagem é a realidade das crianças. O cultural. Eu aprendi muito isso na Educação, na minha formação quando foi o aspecto mais discutido quando a gente traz Vygotsky que a realidade das crianças é o ponto de partida, então, eu parto de onde eu sei que há necessidade. E eu trago a realidade das crianças pra cá. Por exemplo - na escrita o que chama a atenção, os joguinhos que eles mais gostam, eu trouxe numa prova de Português a Lagoa do Peta para trabalhar substantivo próprio, então, eu trago tudo ao redor deles para dentro da sala de aula, para eles verem que a escola, a educação faz parte do cotidiano deles. Com certeza a Geografia sim. O trabalho inclusive na Lagoa do Peta foi significativo para eles. A alfabetização geográfica para eles entenderem o lugar deles no mundo, mas também o lugar espacial que eles estão que eles ocupam onde eles se encontram onde eles se localizam, com certeza (Relato da professora Rute – EMEB Afonso Tódaro, 2022).

Começamos nossa análise discorrendo sobre a desvalorização da profissão docente. Conforme a BNCC (2018) o docente precisa trabalhar com habilidades práticas destinadas a resolverem os problemas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Contudo, a desvalorização do papel do professor por uma parcela da sociedade, e a falta de estrutura para realizar o seu trabalho, são condições que aumentam ainda mais a necessidade da professora adaptar-se à realidade da escola.

A adaptação pedagógica é uma questão histórica no país. Os documentos oficiais eliminam das suas teses a produção autoral do professor e afunila o conhecimento válido produzido por especialistas da Educação. Esse material tanto no formato impresso quanto digital disputam os espaços editoriais no país.

Ao separar o profissional do cientista, o modelo produtivista implantado no Brasil acabou por redefinir o papel da universidade como instituição voltada à formação profissional docente pragmática e utilitária, perspectiva formulada nos anos 1950 prevalece dominante em território nacional desde a

década de 1960 até a atualidade (Melo, 2022, p. 31).

Nesse sentido, a profissão de professor segue um itinerário de operariado no modelo padrão da Educação. Na sequência foi na década de 1970 que se pressionou ainda mais para um vínculo entre Educação e mercado de trabalho. A lógica de um ensino técnico amalgamado ao pedagógico, implicou em um sistema de ensino que está subordinado cada vez mais ao treinamento e produtividade de uma mão-de-obra especializada para atender o sistema produtivo do país.

Em relação à análise anterior a junção entre o técnico e o pedagógico pode ser observada no contexto de uma das respostas quando o livro didático é um importante dispositivo para tirar as dúvidas das crianças ao mesmo tempo em que, é preciso valorizar as produções autorais e as experiências docentes desenvolvidas na sala de aula. Pode-se perceber a valorização autoral das professoras quando no decorrer das atividades se mobilizaram por vontade própria e saíram do trabalho tradicional dos livros e fichas didáticas avançando nas pesquisas dos temas que seriam trabalhados na aula.

Por isso, existe desde os anos 80, no ensino da geografia nas escolas elementar e média, uma situação paradoxal, meio caótica e ao mesmo tempo bastante rica: implementação de caminhos plurais, de experiências diversificadas, de tentativas ora de renovar dentro do tradicional, ora de mudar tudo desta ou daquela maneira. Podemos mesmo afirmar com segurança que nenhuma outra disciplina escolar – a matemática, a biologia, a química, a história, a língua portuguesa etc. – vem conhecendo uma pluralidade tão grande de tentativas de renovação quanto a geografia (Vesentini, 2004, p. 220).

Vimos algumas dessas tentativas de renovação citadas pelo autor na prática. A começar pela estrutura disponibilizada pelas próprias professoras com a instalação de aparelhos projetores e caixas de som. Apesar de a escola disponibilizar os aparelhos, os mesmos não se encontravam instalados nas salas. Dessa forma, a montagem dessa estrutura sempre trazia alguns transtornos ou no cumprimento do tempo da aula ou mesmo com outras colegas de profissão.

Observamos também os diferentes dispositivos didáticos utilizados nas aulas para mobilizar as reflexões sobre o assunto. Destaca-se o uso da internet para a observação da Lua em tempo real, a letra de uma música que condizia com o tema da aula, questões elaboradas pelas próprias professoras, impressões de materiais coloridos que estavam ligados diretamente a necessidade daquele momento. Todos os esforços estavam centrados na relação entre os conteúdos geográficos e a forma mais lúdica possível para que as crianças pudessem compreender os temas e assim participar ativamente nas aulas.

Outro ponto é o questionamento sobre o ensino de Geografia no processo de alfabetização. Há uma necessidade nos cursos de Pedagogia de um aprofundamento sobre os

conceitos geográficos. Pode-se verificar a necessidade desse aprofundamento quando na escolha da temática da aula, ambas as professoras relataram que escolheram pesquisar sobre o Sistema Solar pela dificuldade que tinham em compreender o assunto.

Sobre essas dificuldades Maia (2019, p. 48), traz uma valiosa observação a partir de uma experiência de formação com um grupo de professoras da cidade de Rio Claro no estado de São Paulo. O autor, ao verificar nos relatos das professoras sobre os obstáculos a serem ultrapassados com a Geografia nos anos iniciais cita que os “[...] docentes retrataram nas discussões iniciais da formação, a grande dificuldade de reconhecer quais conteúdos são da Geografia e quais conteúdos são da História”, e continua na explicação a seguir. “[...] Esse problema está na disciplina que foi (é) ministrada na formação inicial quando os conteúdos e a metodologia de Geografia e História estão unidos em uma única disciplina, chamada Estudos Sociais, para os alunos do curso de Pedagogia” (Maia, 2019, p. 48).

É importante ressaltar que no ensino da Geográfica dos anos iniciais as temáticas estão ligadas as transformações do espaço a partir das técnicas produzidas em sociedade, levando em consideração a realidade e a historicidade infantil:

Ao nascerem, nossas crianças recebem um mundo preconcebido, composto por paisagens que lhes são ofertadas e vivenciadas. Em sua condição autoral, apresentam um vasto repertório de uso desses espaços, seja incluindo seus elementos em brincadeiras e falas, seja pela negociação ou subversão da ordem estabelecida pelos adultos, seja transformando tais espaços ou se conformando neles. A experiência infantil não é universal, havendo várias formas de ser criança e viver as infâncias nos mais diferentes lugares que compõem os contextos de suas vivências (Costa, 2016, p. 46).

Nessa perspectiva associa-se ao ensino de Geografia o conceito de território de infância. Há espaços criados pelos adultos para que as crianças possam utilizá-los, como os espaços Kids, que são espaços para brincadeiras em estabelecimentos comerciais. Porém, as mesmas são produtoras dos seus espaços e neles colocam a sua identidade, um sentimento de pertencer ao lugar de protegê-lo, amá-lo e marcá-lo “[...] os territórios de infância comportam também, a ação das próprias crianças, nesse embate de tensão com quem tenta controlá-las a todo o momento” (Costa, 2016, p. 53).

Sobre capacitação e formação continuada na própria escola, a docente não culpa a escola e a universidade por não ter recebido esses tipos de complementação pedagógica. Diz que, essa situação vem da própria estrutura do sistema educacional. Para ela o principal problema é o sistema de ensino padronizado que tem por objetivo a memorização de habilidades específicas para cada área do conhecimento. Como há materiais disponíveis,

plataformas digitais para pesquisa, formações anuais não há necessidade de uma formação continuada bastando abrir o livro didático e seguir as sequências didáticas sugeridas nos capítulos.

Maia (2019) coloca em questão outro problema na formação continuada quando professores/formadores estabelecem seus próprios conteúdos e interesses a serem implementados e compartilhados entre os docentes em formação. Diz o autor:

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** (Maia, 2019, p. 20, grifo do autor).

Torna-se, portanto, de suma importância uma formação continuada longa no ambiente escolar, onde se discuta entre todos os atores escolares as necessidades das crianças, como também de algumas áreas do conhecimento, geralmente esquecida na formação inicial e continuada. Nos anos iniciais do ensino fundamental, um exemplo desse esquecimento é o fato corriqueiramente citado pelas professoras de não saberem trabalhar com os mapas.

Na expressão “é a gente pela gente mesmo” revela as inúmeras tentativas de solucionar um dos problemas crônicos da Educação. Estamos nos referindo as poucas iniciativas de ajuda ao docente no início do seu trabalho e a falta de um acompanhamento junto aos docentes mais experientes. Presenciamos uma formação continuada em uma das escolas no início do ano letivo de 2022. Foram realizadas palestras com personalidades renomadas da Educação, oficinas, entre outras atividades, em uma semana intensa de estudos e debates sobre os temas sugeridos, mas após a formação tudo voltara como era antes. Uma das saídas encontrada pela professora para essa questão é a de aproximar o pesquisador universitário ao professor da escola de forma contínua, pois ela vê o suporte teórico oferecido pela pesquisa universitária caminhar junto a sua experiência prática da sala de aula.

Conforme a professora nos relatou quem realmente a ajudou foram as próprias colegas de profissão. Para ela a troca de experiência com as outras professoras foi fundamental tanto no início das aulas como motivação para não desistir da carreira de professora. Como disse: “quem me ensinou foi a professora que observei” e “as professoras compartilham do mesmo pensamento que o meu” (Relato da professora Rute – EMEB Afonso Tódaro, 2022). Esses relatos revelam que desde o início da carreira há uma proximidade entre as professoras iniciantes e as mais experientes. Colocam-se esses termos não pensando em separar as profissionais, e sim para refletir sobre uma formação continuada coletiva na escola. A

formação deve ser contínua e coletiva porque presenciamos trocas de experiências entre todas as professoras independente do tempo de carreira.

Considera-se que antes de propor uma formação conteudista é necessário pensar na formalidade da formação. Se insistirmos nos conteúdos prontos das formações atuais, em especial àquelas com começo, meio e fim, a aparência da formação até enaltece o formador de professor pela quantidade de conteúdos e conhecimentos vistos e apreendidos no campo teórico. Contudo, a formalidade da formação não está inserida na pauta, quando se desconsidera o trabalho prático do docente que é constantemente permeado pela imprevisibilidade de um ambiente dinâmico como é o da escola.

“Quando eu trabalhei geografia com as crianças eu tirei um tempo dos meus estudos foquei no livro tirei as dúvidas que eu tinha” (Relato da professora Rute – EMEB Afonso Tódaro, 2022). Os estudos citados pela professora eram sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois a própria atividade de Geografia elaborada por uma das professoras, sofreu alguns cortes para em seu lugar retomar as aulas das disciplinas citadas. O livro citado pela professora foi o de Ciências porque segundo a professora no de Geografia do 5º ano não havia conteúdos sobre o tema “Sistema Solar”.

Na visão da professora o trabalho com a Geografia faz uma ponte, entre o que ela ensina, com aquilo que a escola propõe para ser ensinado e com o que a criança aprende com as suas experiências cotidianas. Ela deixa bem evidente que a Geografia desenvolve o saber da criança levando-a a compreender a sua realidade. Ao iniciar o seu trabalho partindo da vivência concreta com o lugar permite-se a criança, a possibilidade de criar condições de se realizar como cidadã. Podemos citar o trabalho da professora com a Lagoa do Peta que ela utilizou para explicar o conceito de substantivo próprio na sala de aula. Esse trabalho facilitou a compreensão dos fatos que ocorrem ali, ao mesmo tempo em que se articulou os assuntos da Lagoa do Peta a outros acontecimentos distantes sobre um olhar crítico da realidade.

Para a professora é essencial relacionar a visão de mundo da criança aos conceitos das disciplinas. Como se pode observar no exemplo acima onde se firmou uma ligação entre a Geografia do local representada pela paisagem da Lagoa e a vivência das crianças que sentem essa paisagem de formas diferentes. Talvez um dos maiores desafios no ensino dos anos iniciais é o de compreender como que a leitura de mundo do estudante pode estabelecer uma relação os conceitos da Geografia.

Assim, como no relato da professora Rute em uma das suas respostas quando foi entrevistada: “A alfabetização geográfica para eles entenderem o lugar deles no mundo, mas também o lugar espacial que eles estão que eles ocupam onde eles se encontram onde eles se

localizam, com certeza”, a Geografia tem um grande papel na alfabetização.

CONSIDERAÇÕES SEM FINALIZAÇÕES

Hoje vivenciamos uma cidadania mergulhada na cultura digital que posicionam cidadãos e cidadãs a tomarem decisões sobre os diversos tipos de problemas em sociedade. Verifica-se a disponibilidade de um vasto campo de informações acessíveis, de maneira que as pessoas possam exigir do poder público o cumprimento daquilo que está estabelecido na Constituição Federal. Em face dessas transformações, quando as comparamos as de décadas anteriores, faz-se necessário refletir sobre o papel da escola para uma ação cidadã, que não pode mais atuar com os princípios da transmissão de conteúdos para uma formação técnica, em mundo dinâmico cheio de novas expectativas.

A escola precisa ressignificar o seu papel e atuar na junção entre o conhecimento científico e o saber social com propostas pedagógicas pautadas na resolução de problemas da vida dos estudantes e da população em geral, ao mesmo tempo em que avança na construção de uma cidadania sólida. Mais do que mediadora entre o conhecimento e o saber, a escola precisa também facilitar o acesso das crianças e jovens às novas tecnologias, pois sem elas o protagonismo dos estudantes, que está presente em muitos documentos oficiais, se tornará inviável no decorrer das próximas décadas do século XXI.

Pensar o ensino de Geografia nos anos iniciais é valorizar o saber dos estudantes, anteriormente produzido no contato com outros sujeitos e com o lugar onde vivem, utilizando-se das tecnologias para o levantamento e a solução das questões socioambientais. Essa é uma forma ativa de se fazer cumprir os direitos e deveres em sociedade, onde ao mesmo tempo a cidadania se tornará firme e estável sobre as bases do conhecimento escolar e os saberes apreendidos socialmente no lugar.

Convém lembrar sobre as nuances do conceito de cidadania, que para algumas instituições é a forma de emplacar um patriotismo sentimentalista de cumprimento da ordem e progresso. E já para outras instituições é o combate à miséria, desemprego, preconceito, racismo, degradação ambiental, entre outros sérios problemas do país.

A propósito da ideia anterior, ainda é no ambiente escolar que se aprende sobre cidadania, pois pessoas com culturas e modos diferentes de ver o mundo se encontram para socializar saberes, crenças, conflitos, alegrias etc. É nesse ambiente que, de algumas décadas para cá, vem percebendo os retrocessos sociais do país, principalmente na falta de participação da sociedade civil na defesa dos seus direitos como cidadãos.

Nesse sentido, para que se restabeleçam essas condições de atraso, estão em curso transformações que possam garantir a igualdade e a liberdade dos direitos e deveres de

cidadãos e cidadãs instituídos na Carta Magna. Essas transformações estão ligadas as pesquisas escolares que, de algumas décadas para cá, apontam uma maior aproximação da escola com o seu entorno. Algumas dessas inquirições dizem respeito a temas como a saúde dos estudantes, as tecnologias na aprendizagem, a cultura regional, valorização do ambiente e a formação para cidadania. Estes motes precisam ser investigados com a participação direta da escola, dos estudantes, das universidades e dos habitantes dos bairros mais próximos. Assim, a escola se constituirá como um centro de decisões e apoio as resoluções dos problemas locais.

Entre uma escola instituída pelo poder público e a constituída pela cultura local, há um corpo docente com ampla liberdade de atuar e refletir sobre a sua prática. Assim, mesmo que a escola passe por uma forte pressão para o cumprimento das suas atribuições, ela pode romper com o excesso do didatismo burocrático e questionar a natureza desse ensino, reavaliando a sua própria função em sociedade.

Conseguimos demonstrar que é possível desenvolver atividades junto com estudantes com a finalidade de ampliar o rol de discussões sobre as influências do mundo globalizado no município, especificamente no bairro da escola. Bem distante de uma educação patriótica, calcada na utilização de símbolos nacionais para a construção de uma consciência cidadã, a escola que se abre para um aprofundamento do seu corpo docente, em pesquisas direcionadas às necessidades dos estudantes, possibilita ações coletivas de intervenção no lugar.

A pesquisa trouxe à tona a inquietação de que todas as escolas são iguais, como se pode observar nas avaliações externas dos alunos das escolas públicas, que visam mensurar o conhecimento adquirido nos ciclos escolares, deixando de lado a leitura de mundo dos estudantes. O trabalho em conjunto com professoras, crianças, gestão escolar e pesquisador gerou um ambiente afetivo permeado por um sentimento de pertencimento à escola, ao bairro e à cidade. Pode-se observar que a escola passou a ter uma identidade nas discussões sobre os problemas reais ligados a vida das pessoas. Assim, as atividades com os mapas se constituíram como base principal para formação de opiniões livres por parte das crianças, e ao mesmo tempo puderam trazer a público o descumprimento das reais necessidades que passam cotidianamente no lugar onde vivem.

Partindo da ideia anterior rompeu-se com atividades escolares com características do processo produtivo, no qual tudo precisa ser bem feito, e em sequência equiparando-se ao mandamento da especialização para o mundo do trabalho. Contrário a essa posição, as professoras pesquisaram por conta própria e trouxeram críticas ao seu trabalho, o que não as feriu em sua dignidade, por não acreditar nas determinações das lógicas e sequências didáticas

sugeridas pelo currículo, pelo contrário as mesmas desvelaram por meio da crítica que aquilo que lhe é colocado como sugestão para ensinar têm como essência uma condição imposta para a repetição de comportamentos nos estudantes.

Torna-se relevante mencionar que na entrevista a professora eleva a Geografia como uma disciplina fundamental na vida do estudante. Para ela, o trabalho com a Geografia em sala de aula possibilita dar condições para que os estudantes compreendam o seu lugar no mundo e na sociedade na qual participam como cidadãos. Pela maneira como se expressavam, observa-se que o interesse em ensinar a Geografia é o de dismantelar as condições impostas pelo mercado global, que quer regular a política, a economia e a vida nos lugares, mantendo-os homogeneizados para o seu controle. No entanto, as professoras romperam com essa ideia ao levar ao estudantes debates e atividades práticas, que os tornam ativos sobre as temáticas locais/globais e vice-versa.

Não ensinar a Geografia para reproduzir os interesses de outras instâncias do mundo é um remédio contra os problemas locais, haja vista a relação entre o local e global e vice e versa não se caracterizar por um espaço único com as mesmas condições, como dizem os defensores da fábula da globalização. Pelo contrário, as fronteiras estão bem demarcadas na/pela visão que se tem dos bairros de luxo comparando-os aos das periferias, propagando essa visão para outras escalas geográficas.

Vimos em nossas observações essas discussões nos períodos de estiagem na região. Uma das professora expôs a falta de água no bairro como um problema crônico e recorrente, devido à falta de vegetação no entorno das nascentes do rio que abastece a cidade, provocada pela expansão das monoculturas nas últimas décadas. Citando ainda, que os outros bairros teriam água para todo o período abastecido por poços artesianos profundos.

Entendemos que o ensino de Geografia é fundamental na interpretação da leitura de mundo dos estudantes dos anos iniciais. O pertencimento ao lugar é uma marca da identidade da criança/cidadã que toma como base seu modo de vida cultural para produzir um lugar diverso, com uma abertura para outros grupos e sujeitos nas tomadas de decisão.

A cultura nesse sentido são as trocas, exemplos, tradições e as contradições dos sujeitos com lugar. As necessidades, os desejos e as vontades de se viver em um local digno para todos, se esbarram em interesses comuns regulados por grupos sociais e normas locais. Ainda, há uma influência das organizações econômicas nos locais e na política do Estado, que provoca um rearranjo com uma forte inclusão e exclusão dos cidadãos e instituições nas decisões sobre o município.

Portanto, é de suma importância as ações cidadãs se iniciarem nos primeiros anos de

escolaridade através da liberdade concedida ao estudante, para que possam pensar sobre as transformações no espaço e as implicações dessas mudanças em sua vida. Para isso, faz uso das suas experiências socialmente construídas com outras pessoas e o local de convívio, relacionando suas experiências com os seus traços da personalidade. Daí se estabelece a vivência no sujeito. Do convívio externo com outras pessoas e lugares e as suas condutas que são inerentes a sua natureza.

As atividades com os mapas vivenciais se constituíram no pensamento dos estudantes por meio das relações com o bairro, amigos, escola, professoras e sentimentos. Os resultados foram mapas que passaram por um escâner cultural e social com cores e significados particulares para cada estudante. Para alguns o bairro é maravilhoso, colorido, brilhante, para outros é preciso hospitais, escola de piano, paz, mercado.

Assim, estamos chegando próximo daquilo que procuramos revelar com essa pesquisa, por acreditar que a vivência se constitui por tudo o que está externo aos sujeitos e nos seus sentimentos, que marcam a sua personalidade. Ao sentir a morte da Lagoa do Peta, a morte do seu próprio bairro, por ter medo de andar em lugares onde ciganos moram, por querer sentir o prazer de ver uma escola mais colorida com espaços afetivos, são processos decorrentes das vivências com outros sujeitos e com o ambiente do entorno.

O ambiente é uma junção ambiente/sujeito interpretado por uma percepção pessoal, tendo sentidos diferentes nas diferentes fases do desenvolvimento dos sujeitos. Nessa concepção de ambiente tem-se por de trás uma grandeza de invenção de um novo espaço, uma forma de criar que se fundava na reinvenção dos lugares, nos reencontros com outros modos de vida e nas resistências impostas pela cultura global, o que possibilita as crianças/estudantes conceberem os espaços da cidade nas suas mais diversas formas de existir como urbana.

A escola que vivenciamos e compartilhamos durante nossa pesquisa recebe um público que permanece praticamente o dia todo ali. Estão fisicamente ali, mas imaginam mundos diferentes do dali, do bairro em que moram e da cidade que os acolhem. Assim, não podemos nos direcionar para esse ambiente apenas como um lugar que se aprende a ler e a escrever, pois ali também se criam mundos, elaborados esteticamente pelas crianças, que por meio da linguagem dos mapas podem se assumir como cidadãos que confrontam, descobrem e se libertam, tomando como base na criação uma perspectiva crítica.

A interpretação dos dados nos confirma a perspectiva crítica na elaboração dos mapas, como meio de expor direitos que foram negligenciados. As atividades autorais são implicações das lógicas que criam espacialidades próprias, tanto individuais quanto em grupos, marcadas pelo olhar singular das crianças sobre o mundo. Assim, a escola é um palco

dialógico hora concebida pela sua estrutura curricular, noutra, um ambiente social de produção autoral dos sujeitos que sentem a necessidade de criarem um mundo partindo dos seus anseios, desejos, vontades e sentimentos.

Incumbiu-se ao ensino de Geografia, uma área do conhecimento, como a responsável pela formação cidadã dos sujeitos escolares. A cidadania e a Geografia sempre andam juntas, num processo contínuo de formação para consciência crítica. Porém, poucos trabalhos se voltam aos anos iniciais, quando se trata de produzir junto com as crianças novos espaços. A própria escola expõe sua fragilidade em não saber lidar com a autoria infantil, quando colocam sobre as crianças o preço de serem imaturas, pois não se encontram biologicamente prontas para discutirem sobre questões que afetam diretamente suas vidas.

Nesse sentido, é que cabe rever o ensino de Geografia nos anos iniciais. Seus conteúdos não podem mais seguir uma sequência didatizante dos conceitos na forma de competências e habilidades prontas a serem aplicadas. As crianças são produtoras de geografias, e se deslocam rapidamente do mundo adulto quando brincam com outras crianças e adultos, preparam suas próprias regras e atividades e delimitam o espaço geográfico com suas vivências. Isso não induz em cumprir todos os desejos e necessidades das crianças. Na realidade, é se comprometer com o saber geográfico infantil, é manter o olhar na perspectiva de como aprendem, é reconhecer as crianças/estudantes protagonistas na interpretação do mundo em que vivenciam, é desmontar a ideia de escolarização como processo de transformação, por fim, é colocar a Geografia como saber para as crianças que são genuinamente crianças geográficas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. Ensinam Geografia para quem vive num outro mundo. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA*, 5., 1999, Belo Horizonte.: **Anais [...]** Belo Horizonte: PUC/MG, 1999.
- ALMEIDA, R. D.; JULIASZ, P. C. S. **Espaço e tempo na educação infantil**. São Paulo: Editora contexto, 2014.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2000. 90 p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 89, p. 72-75, maio 1994.
- ANDRÉ, R. G. B.; GARCIA, A. Alguns aspectos climáticos do município de Jaboticabal-SP. **Nucleus**, v. 12, n. 2, p. 263-269, 2015.
- BACCARIN, J. G.; OLIVERA, J. A.; MARDEGAN, G. E. Monocultura e concentração da terra: efeitos da expansão da cana-de-açúcar na estrutura fundiária do Estado de São Paulo, Brasil. **Revista NERA**, v. 23, n. 55, p. 38-62, set./dez., 2020.
- BARROS, T.; PINTO, A. O sol e a lua. *In: Pequeno cidadão*; BARROS, T.; PINTO, A.; SCANDURRA, E.; ANTUNES, A. **Pequeno cidadão**. [S.l.]: MVC Editora, 2009. Disponível em: <https://www.pequenocidadao.com/>. Acesso em: 21 de nov. 2023.
- BOGDAN R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BORGES, M. J. *et al.* Reflorestamento compensatório com vistas à retenção de água no solo da bacia hidrográfica do Córrego Palmital, Jaboticabal, SP. **Scientia Forestalis/Forest Sciences**, [S.l.], p. 93-103, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. A Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia**. Brasília: MEC, 1997, 156 p.
- CALLAI, H. C. **A Formação do profissional da Geografia - O PROFESSOR**. 1. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. v. 1. 164 p.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 227-247, 2005.
- CALLAI, H. C.; ZENI, B. S. A importância do lugar: construindo cidadania na fábula perversa do globalitarismo de Milton Santos. **Teoria & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 62-75, 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, v. 35, p. 1-22, 2021.

COSTA, B. M. F. **Geografia Escolar**: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora (MG). 2016. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

EMEB “AFONSO TÓDARO”. Prefeitura Municipal de Jaboticabal. Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Plano Gestor 2019/2022**. 2019. Jaboticabal, 2019. 455 p.

EMEB “DR. EDGAR PALMA TRAVASSOS”. Prefeitura Municipal de Jaboticabal. Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Plano Gestor 2019/2022**. 2019. Jaboticabal, 2019. 262 p.

FARIAS, P. S. C. A Geografia Escolar crítica e a formação para a cidadania. **Revista GeoSertões**, v. 5, n. 10, p. 12-39, 2021.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Coleção Leitura.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). **Banco de Dados de Informações dos Municípios Paulistas**. Departamento Gráfico da Fundação SEADE. São Paulo: 2004. Disponível em: <https://municipios.seade.gov.br/> Acesso em: 29 maio 2023.

FURLAN, S. A. Natureza e ambiente no ensino de geografia. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (orgs.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

GIROTTI, E. D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, v. 1, p. 419-439, 2017.

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

GOOGLE. **Google Earth Pro**. Disponível em: <https://www.google.com.br/earth/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

GREGGIO, T. C.; PISSARRA, T. C. T.; RODRIGUES, F. M. Avaliação dos fragmentos florestais do município de Jaboticabal-SP. **Revista Árvore**, v. 33, n. 1, p. 117–124, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-67622009000100012>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GUIA DE AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA. **Secretaria da educação do estado de São Paulo**. São Paulo, 2021. 20 p. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp->

[content/uploads/2021/10/Guia-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-de-Flu%C3%Aancia-leitora-2021_Redes-Municipais_2.0.pdf](#). Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Jaboticabal – Panorama**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jaboticabal/panorama>. Acesso em: 11 ago. 2023.

JABOTICABAL (Município). Prefeitura Municipal. **Decreto nº 7.499, de 10 de Setembro de 2021**. Jaboticabal. 2021. Disponível em: <https://transparencia.jaboticabal.sp.gov.br/Arquivos/1550dcef3ffc424aadfba9fcdde0eb8f.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

JABOTICABAL (Município). Prefeitura Municipal. **História**. 2023. Disponível em: <https://www.jaboticabal.sp.gov.br/portal/servicos/1001/historia/>. Acesso em: 04 nov. 2023.

JABOTICABAL (Município). Prefeitura Municipal. **Vamos falar sobre o museu?** 2023. Disponível em: <https://www.jaboticabal.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/17876/vamos-falar-sobre-o-nosso-museu>. Acesso em: 12 ago. 2023.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

LACOSTE, Y. A **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1997. Tradução Maria Cecília França.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 562-583., 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2892>. Acesso em: 16 jun. 2022.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio**: fundamentos e estratégias. Maringá: Eduem, 2010. 47 p. Coleção Fundamentum; 56.

LOPES, J. J. M. Mapas narrativos e espaços de vivência: cartografando os lugares de infância. In: ANDRADE, D. B. S. F.; LOPES, J. J. M. **Infâncias e crianças** – lugares em diálogo. Cuiabá: Ed. UFMT, 2012.

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, n. 11, p. 237-256, 2016.

LOPES, J. J. M.; GONÇALVES, T. R. P. S.; LIMA, R. E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em Geografia nos anos iniciais. **Educação em Foco**, p. 187-201, 2015.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B.; BEZERRA, A. C. A. Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, p. 28-32, 2015.

LOPES, J. J. M.; PAULA, S. R. V.; COSTA, B. M. F. O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados: reflexões sobre a formação de professores em cartografia com crianças e escolares. In: PANTEVIS SUAREZ, M.; LOPES, J. J. M.; MELGAREJO, P. M. **Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica**. Tomo 4. Actores de la educación: del ser al quehacer docente Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2018. 103 p.

LOPES, J. J. M.; LIMA, R. J. A cartografia das mãos – e das vozes – das crianças. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 17, n. 2. 2015.

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. **Por uma Geografia mais colorida: formação docente e os desafios para o ensino nos anos iniciais**. 2019. 105 f. Tese (Livre Docência - Área de Ensino de Geografia e Formação Docente). Departamento de Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro, SP, 2019.

MAIA, H. C. A. **Ritos Geográficos Docentes: ser e tornar-se professor (a) de geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. 2022. 165 p. Tese (Doutorado - Área de Ensino de Geografia e Formação Docente). Departamento de Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro, SP, 2022.

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

MELO, E. P. C. B. N. **Formação inicial de professores alfabetizadores em cursos de Pedagogia-licenciatura da região norte do Brasil**. 442 p. Tese (Doutorado). Instituto de Biociências, Campus de Rio claro, SP, 2022.

MELO, I. B. N. Múltiplas perspectivas da cartografia na formação inicial em Geografia. **Estudos Geográficos**. Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 268-279, jan./jun. 2018.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 14. ed. São Paulo: Ed. Hucitec. 1995.

MOREIRA, R. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **Ciência Geográfica**, n. 6, 2007.

NIGRO, R. G. **Ápis mais: Ciências: 5º ano**. 1. ed. São Paulo: Ática S. A. 2021. 208 p. Disponível:

https://storage.googleapis.com/edocentecontentproduction/PNLD/PNLD_2023_OBJETIVO_1/ATICA/APISMAIS/CIENCIAS/ApisMais_Ciencias_5ano_PNLD2023_Obj1_MP_CARAC.PDF. Acesso em: 26 jun. 2023.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e Cognitivo do mapa**. 1977. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro, SP, 1977.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 249-288.

RECLUS, E.; KROPOTKIN, P. **Escritos sobre educação e geografia**. Biblioteca Terra Livre: São Paulo, 2014. Edição virtual.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998. Coleção espaços.

SÃO PAULO (Estado). **Ler e Escrever & EMAI** – Educação matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. v. 1. 5º ano. Orientações Didáticas para professores (as). Versão atualizada de acordo com currículo paulista. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: 2022. 341 p. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/00-EMAI-LP-Prof-5-ano-EF-V1-miolo.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em revista**, Curitiba. n. 28, p. 201-216, 2006.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. 144 p.

SOUZA, V. C. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2011.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP, 2001.

TONINI, I. M. **Geografia escolar**: uma história sobre os seus discursos pedagógicos. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 88 p.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004, p. 249-288.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. V. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 681-701, 2010.