

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

**ANGELA MARIA DO CARMO**

**A ATUAÇÃO DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM  
GEOGRAFIA E PEDAGOGIA NOS ANOS INICIAIS EM  
CONTEXTO DE PANDEMIA**

Rio Claro - SP

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

ANGELA MARIA DO CARMO

**A ATUAÇÃO DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM  
GEOGRAFIA E PEDAGOGIA NOS ANOS INICIAIS EM  
CONTEXTO DE PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em Geografia.

Orientador: Diego Corrêa Maia

**Rio Claro - SP**

**2022**

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C287a | <p>Carmo, Angela Maria do</p> <p>A atuação de professores com formação em Geografia e Pedagogia nos anos iniciais em contexto de pandemia / Angela Maria do Carmo.</p> <p>-- Rio Claro, 2022</p> <p>135 p. : tabs., fotos, mapas</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro</p> <p>Orientador: Diego Corrêa Maia</p> <p>1. Geografia Escolar. 2. Ensino Fundamental-Anos Iniciais. 3. Pandemia COVID -19. 4. Pedagogia. 5. Interação Social. I. Título.</p> |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

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

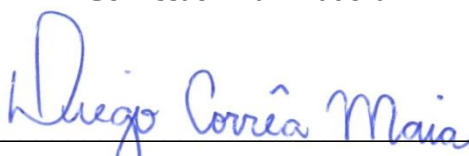
Essa ficha não pode ser modificada.

ANGELA MARIA DO CARMO

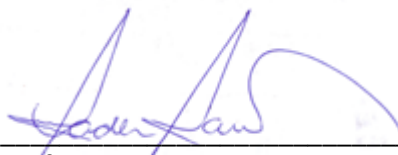
**A atuação de professores com formação em Geografia e Pedagogia  
nos anos iniciais em contexto de pandemia**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas do  
Campus de Rio Claro, da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,  
como parte dos requisitos para obtenção do  
título de Mestre em Geografia

Comissão Examinadora



Prof. Dr. Diego Corrêa Maia – orientador  
Universidade Estadual Paulista – UNESP



Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes  
Universidade Federal Fluminense – UFF



Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Conceito: Aprovado

Rio Claro/SP, 21 de março de 2022

# **MEMORIAL**

## **1. DADOS PESSOAIS**

Nome: Angela Maria do Carmo

Data de nascimento: 29/07/1976

Nacionalidade: Brasileira

Naturalidade: Rio Claro (SP)

E-mail: carmoangela@hotmail.com

LOCAL DE TRABALHO: Escola Municipal Professor Victorino Machado

Endereço: Avenida M27 Parque das Indústrias Rio Claro-SP

Telefone: 3527 0241

## **2. FORMAÇÃO ESCOLAR**

Educação Infantil: Escola Municipal Professor Victorino Machado (1981)

Ensino Fundamental I e II: Escola Estadual “Prof. Nelson Stroili” (1983 a 1990)

Ensino Médio (Magistério) Escola Estadual “Joaquim Ribeiro” (1991 a 1994)

Curso Superior Graduação em Pedagogia (1997 a 2000) UNESP – Campus de Rio Claro (SP)

Título TCC: Estudo exploratório sobre a formação e o trabalho de Diretores do Ensino Fundamental Público em escolas do município de Rio Claro.

Orientadora: Prof. Dra. Thereza Maria de Freitas Adrião.

Pós-graduação Especialização Psicopedagogia (2009 a 2010) ULBRA– Universidade Luterana do Brasil- Campus Rio Grande do Sul

Título TCC: A atuação pedagógica do professor de ensino regular com criança com indícios do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)

Orientador: Laino Alberto Schneider

Coorientadora: Maria Elaine Sopran Sirico

## APRESENTAÇÃO

### *Como me tornei professora*

Sempre quando sou questionada sobre isto, digo que não era um sonho de criança, contudo, minha irmã relembrou que eu adorava brincar de ser professora e que vivia dizendo que queria ter uma caderneta para fazer chamada. Que bobinha, o registro institucional (chamada, notas, folhas de HTPIs- Horário de Trabalho Pedagógico Individual-, atas, registros de ocorrências, atestados, relatórios de encaminhamento) consiste na parte mais desinteressante dos afazeres profissionais!

Pensava em ser telefonista ou datilógrafa, gostava da ideia de falar, comunicar-me e, na época, ter um telefone ou uma máquina de escrever era um luxo! Estudei sempre em escola pública e tive muitos professores: comprometidos, relapsos, entusiasmados, descréditos com a evolução humana, esperançosos. Lembro que faltava muito, talvez por morar distante, em um sítio, a escola era na cidade, mas creio que a causa é que, mesmo faltando, conseguia sempre ótimas notas, tinha facilidade em aprender, ou talvez a escola fosse “muito fraca” compreendendo este conceito na concepção da época em que as escolas centrais tinham melhor ensino e que as periféricas, muitas vezes com público de baixa renda, tinham um ensino com menos cobranças, portanto menos qualificado.

Na foto abaixo meu avô, meu pai e um funcionário da Olaria, este era nosso ofício, na década de 80. Tudo era feito manualmente e usávamos tração animal nas carroças para transporte da argila e para a fabricação da massa que essa argila compunha os tijolos.



Fonte: Foto acervo pessoal (1980)

Na pipa (Chamava-se pipa o lugar onde punham o barro para ser mexido. Tinha um eixo e cavalos que andavam em volta para mexer o barro. Mexia até chegar num determinado ponto. Aí se punha aquele barro numa forma – uma caixinha com o logotipo da olaria em relevo – socava-se bem, passava-se um arame em cima e deixava-se o tijolo de lado) duas pessoas participavam desse processo, pessoas queridas ele já se foi, o Tito jogava o “barro” na pipa e a Rosa, esposa dele, cortava a argila e enchia o carrinho, que era levada para o rancho para ser colocado nas formas e fazer os tijolos, no qual passariam pelo processo de secagem natural e após esta etapa iriam para o forno no final do rancho, onde eram queimados por cerca de 40 horas e assim ficavam prontos para a venda. Muitas vezes ajudava nesse processo, ainda criança era responsável por limpar as “bocas” dos fornos, retirando as cinzas e ou ajudava “engabetar” (colocar os tijolos empilhados com frestas para facilitar a secagem).



Fonte: Foto acervo pessoal -2 (1985)

No Ensino Médio, ou 2º grau como era denominada essa etapa de ensino, era comum fazer cursos profissionalizantes e sonhava com os cursos de edificações ou contabilidade, mas eles só tinham no horário noturno e como não tinha quem me levasse ou buscasse do sítio onde morava, resolvi fazer magistério no período diurno, à tarde. De manhã, trabalhava na olaria do meu pai. Foram quatro anos difíceis, tinha que pegar ônibus e andar um bom trecho a pé para ir e vir. No inverno, dormia na casa de uma tia, pois quando descia do ônibus já estava escuro e tinha medo de retornar sozinha. Meu pai tinha meios de transporte, mas dizia que já fazia muito me deixando estudar, e minha mãe não dirigia. Por isso, tinha que contar com a boa vontade alheia. E acordar bem cedo, para trabalhar durante a manhã. A escola, às vezes, era um descanso.

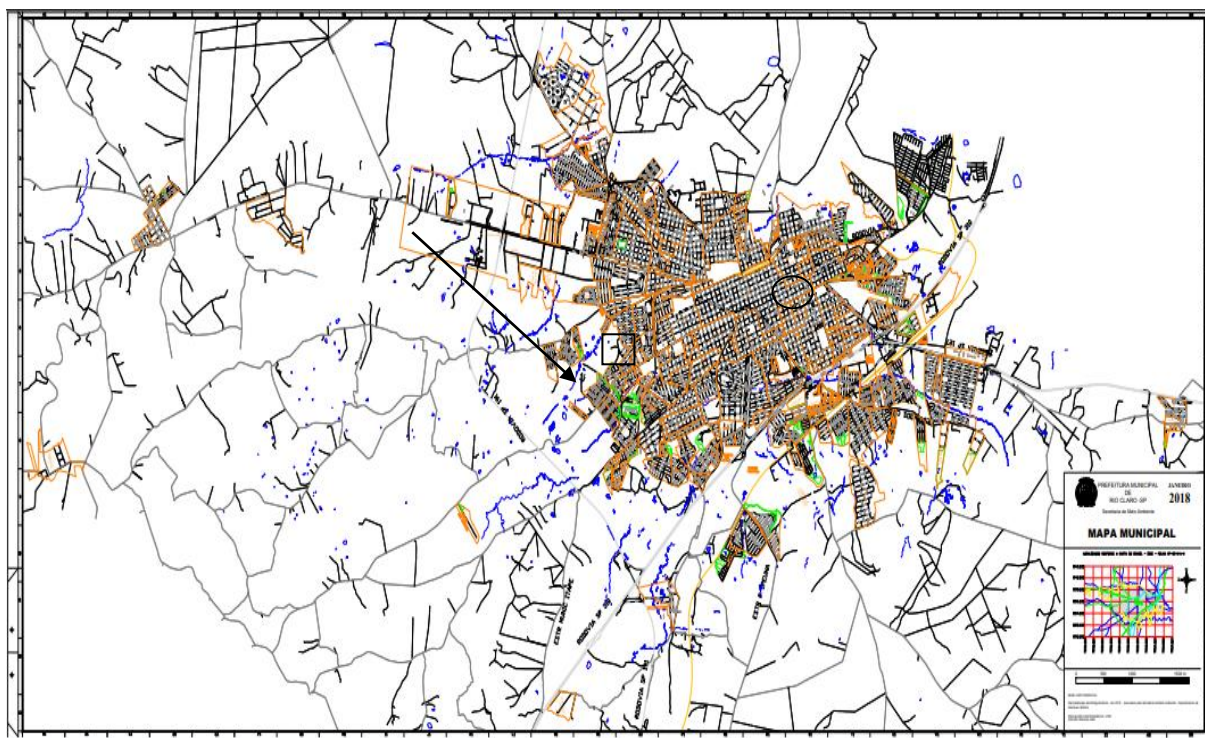
Nesta época a olaria já tinha vivenciado uma transformação, era década de 90, então para continuar competitiva, foram instaladas máquinas para a fabricação de tijolos, os animais foram substituídos por tratores e motores elétricos. Os ranchos foram modernizados com telhas de amianto, mais altas, o que facilitava o processo de secagem. Todos da família

trabalhavam, eu era responsável por cortar os tijolos que saiam da máquina e colocá-los nos carrinhos que eram levados para o rancho. Trabalhava até as onze, ou onze e meia da manhã. Era preciso produzir no mínimo 10.000 tijolos dia para cumprir a cota diária.



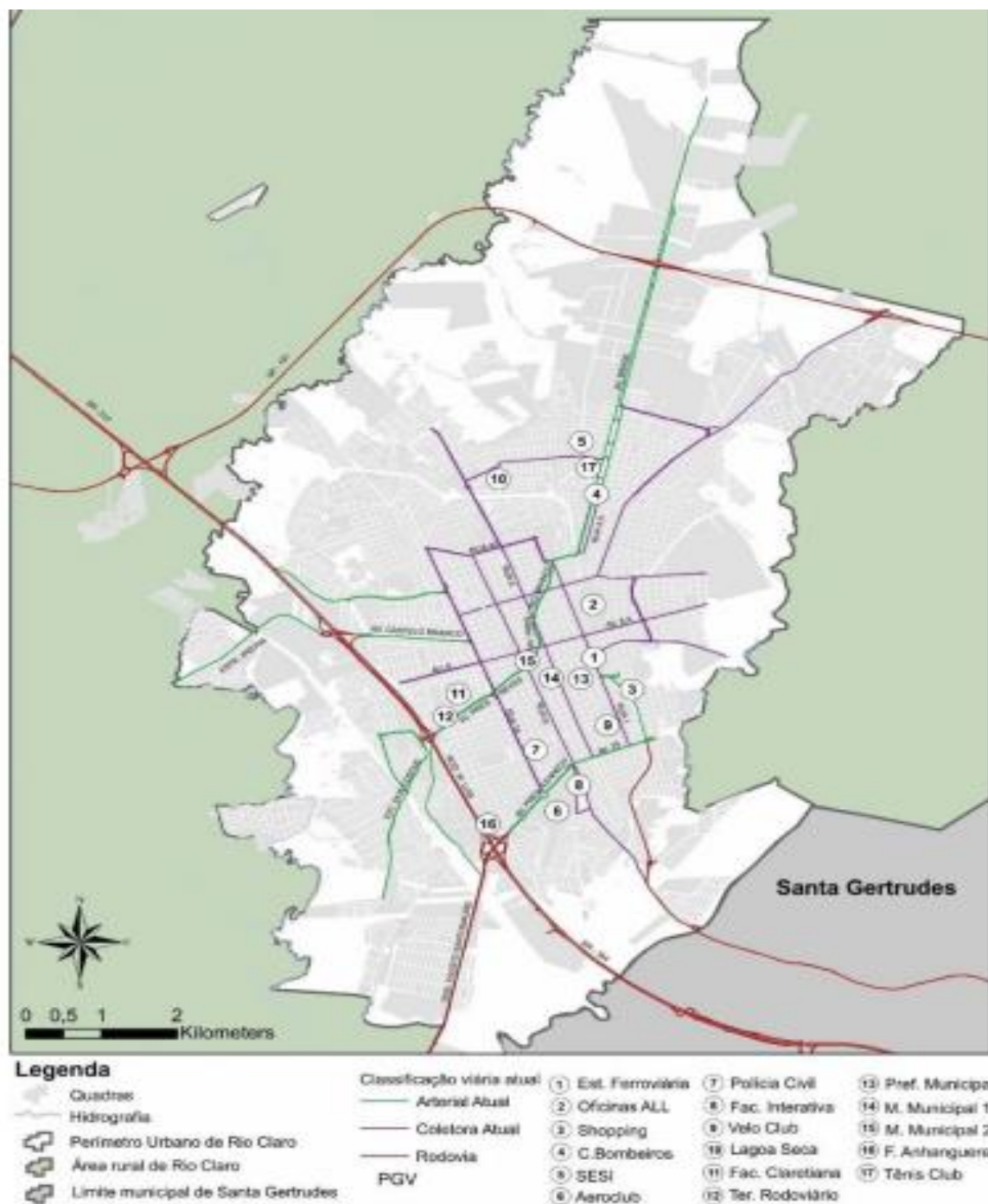
Foto acervo pessoal -3 (naquela época um avião passou fazendo fotos aéreas dos sítios e após ofertavam a venda de quadros) A seta indica a Olaria do meu pai. O círculo minha casa. Na foto aparece também a olaria do meu tio e as outras residências, além da igreja da família (São Doutrina Espiritual do Sétimo Dia) que meu avô construiu (quadrado) e acima da igreja a cerâmica vizinha que produzia blocos.

Nos mapas a seguir podemos ver a localização do sítio que ficava na área rural da cidade, mas próximo, ia a pé até o ponto de ônibus, naquela época trólebus, um sistema de ônibus elétrico que tinha uma linha fixa por causa dos cabos.



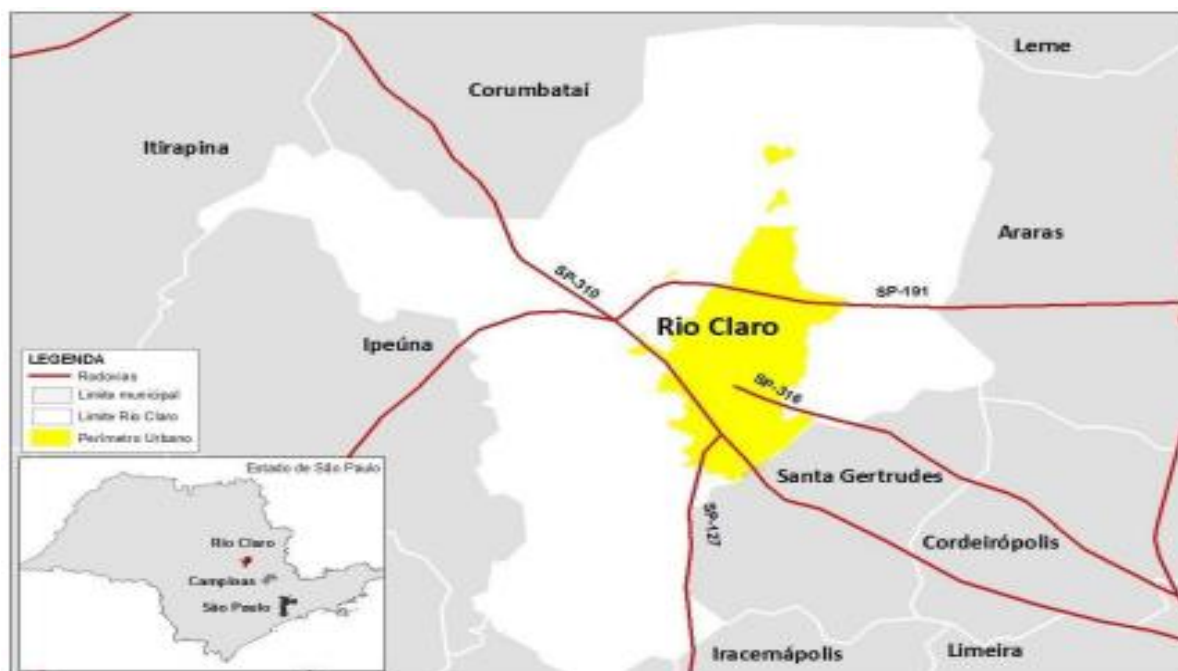
A seta indica a localização do sítio, alguns bairros que aparecem neste mapa de 2018, naquela época não existiam. O quadradinho localiza onde pegava o Tróibus. O círculo indica a localização da escola onde fiz o magistério.

No mapa a seguir é apresentada a Hierarquia viária do município:

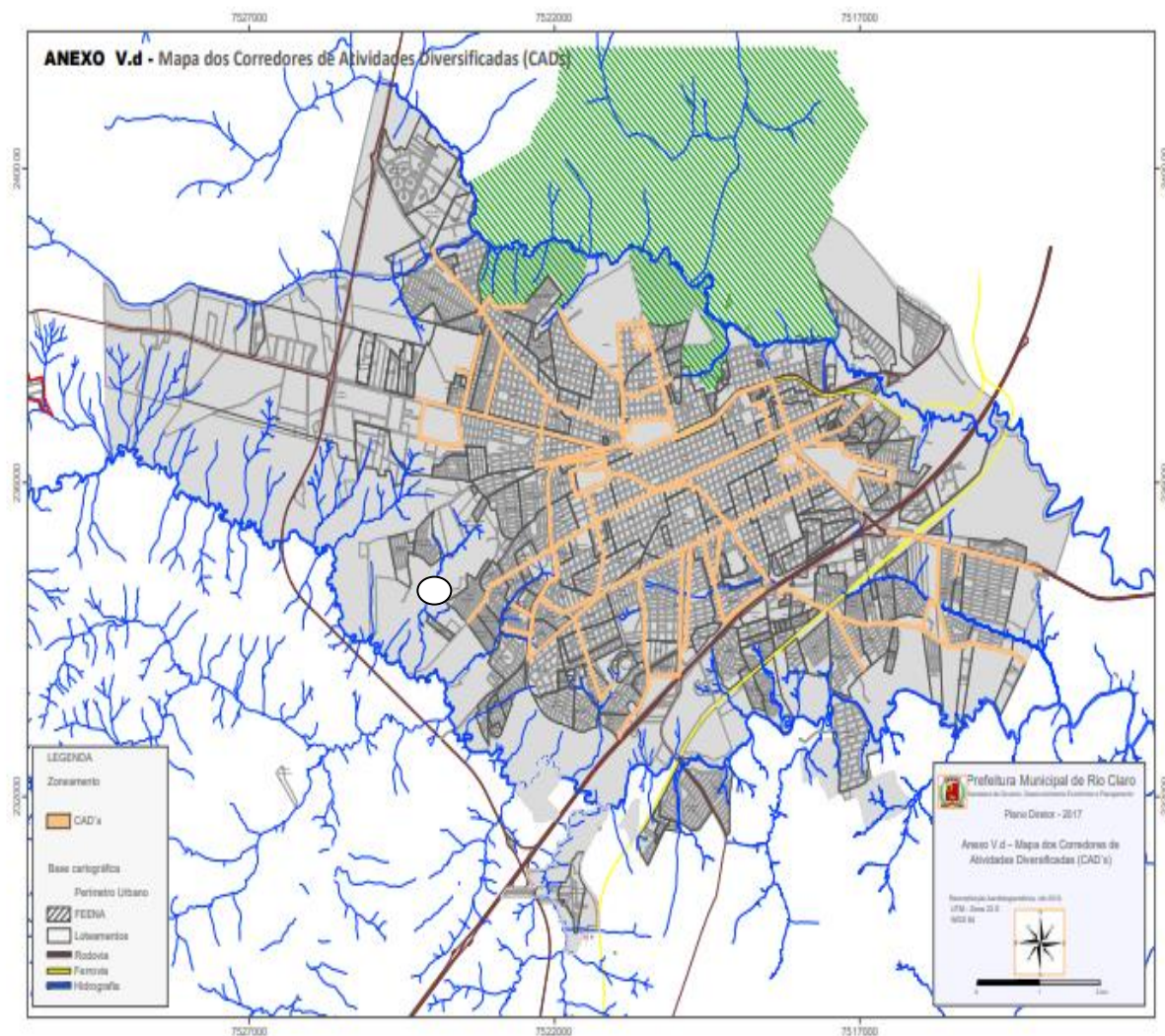


Fonte: Tectran, 2015.

Como podemos ver os meios de transportes eram bem limitados para quem queria sair do bairro e ir para área central do município.



Fonte: Tectran, 2015.

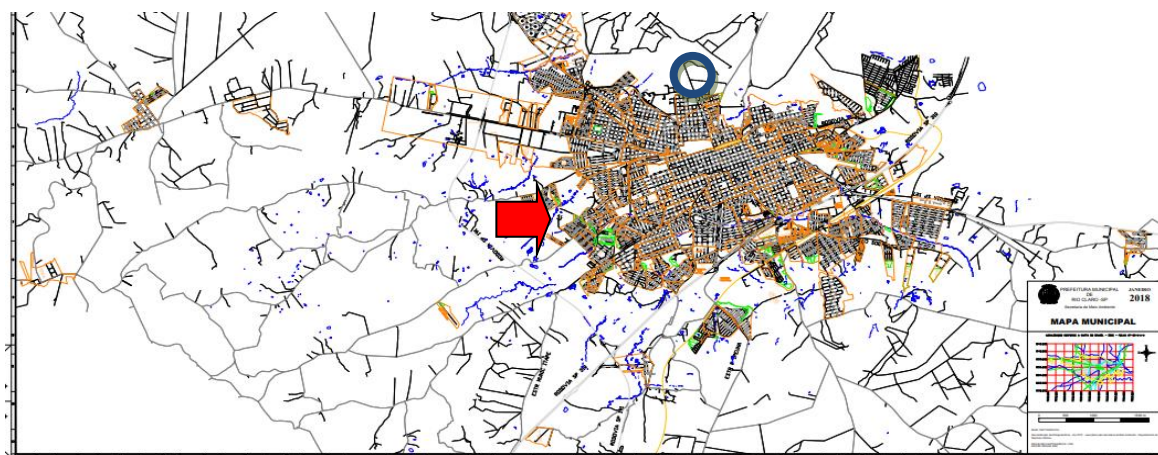


Após a minha formatura do Magistério, com dezoito anos, já comecei a dar aulas como eventual. Tinha uma prima que já lecionava e que me indicava para substituições. As diretoras gostavam do meu trabalho, diziam que tinha controle das turmas, por isso sempre me punham nas salas mais agitadas. Creio que o critério era manter a ordem, e como eram escolas estaduais distantes, os professores faltavam muito. Nesta época, eu chegava trabalhar todos os períodos e em todas as modalidades: Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos [EJA]. Prestei vestibular na UNESP para cursar Pedagogia, mas minha classificação não estava na primeira chamada e desconhecia como funcionava a lista de espera.

No segundo ano de aula, assumi o cargo de estagiária do Estado, ficava na escola um período, à disposição para substituições, ou “rodava” o mimeógrafo, caso raro, já que sempre estava substituindo algum professor. Podia pegar também licenças, e isso foi ótimo, pois o salário subia. Nos dois anos, fiquei com algumas turmas de dois a oito meses, recebia o salário igual ao da professora titular, e isso era muito bom! Numa delas ouvi de uma professora que quando saiu e soube que eu ficaria, ficou muito preocupada por ser muito jovem, contudo, ao retornar percebeu que a sala estava ótima. Na segunda licença, estava em outra turma, uma senhora a substituiu e quando voltou à sala, ela estava de cabeça para baixo!

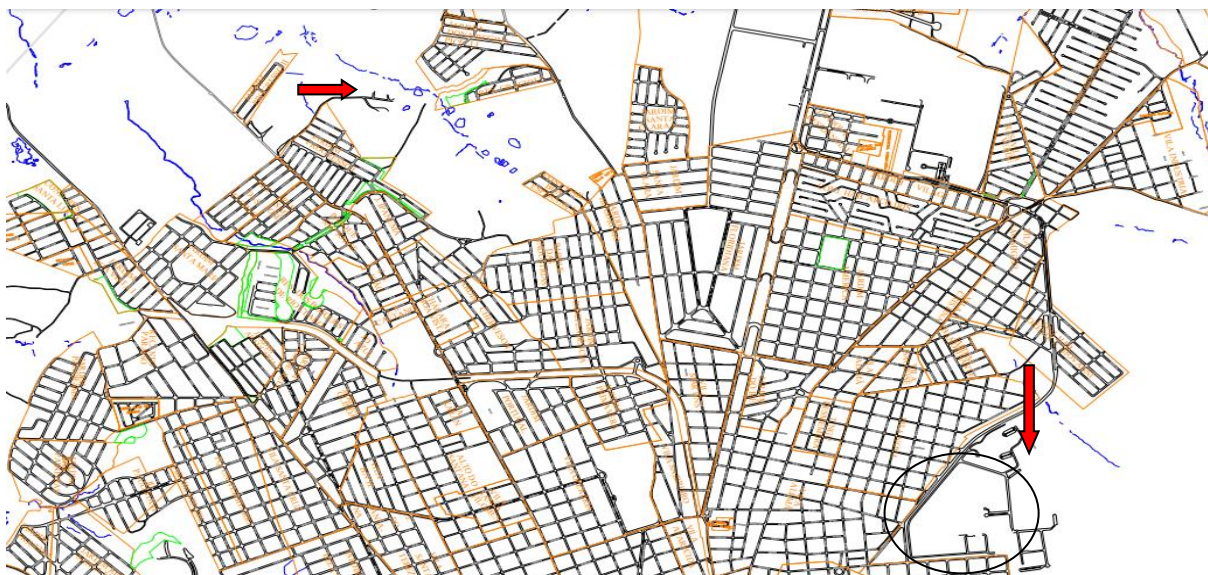
Lembro-me da diretora dessa escola em que fui estagiária, pois, ao assumir uma sala, ela disse: “Agora você vai aprender a dar aula, gruda nas mais velhas, elas vão te ensinar, o que você está aprendendo na faculdade aqui não serve”. Achei bobagem, contudo a prática me revelou o contrário aprendi muito com elas e com os alunos. A faculdade dá o embasamento teórico que permeia todo seu fazer pedagógico, entretanto ele torna-se nulo se a linguagem com o aluno não for eficiente, se não estiver adequado à situação vivida por eles, acaba sendo o pensar de um lado e o fazer do outro!

Com vinte anos, entrei na UNESP de Rio Claro (SP) para fazer Pedagogia, fiz processo seletivo na rede municipal de ensino, já tinha uma sala na Prefeitura e substituí no Estado em outro período, o curso era noturno. Foram quatro anos mágicos! Penso: como dei conta?! O Ciclo Básico, naquela época, entrava ao meio-dia e meia e saía às seis. Estava na faculdade às sete horas, muitas vezes não dava tempo de me alimentar. Mas, mesmo assim era bom, as festas, os amigos, estudar é muito bom!



Mapa Municipal SEDEPLAMA 2018

O recorte deste mapa, abaixo mostra a localização do sítio (seta) e da UNESP (círculo) campus Rio Claro, onde fiz a graduação. No primeiro ano utilizava uma moto, já no segundo consegui comprar um Fusca. O Herbt fez história!



Ao terminar o curso, fiz outra habilitação. Na graduação cursei Administração Escolar e depois retornei para cumprir Orientação Educacional. Fiz o curso de inglês e pensava em fazer mestrado, mas o sonho foi abortado pela efetivação na rede municipal, pelos compromissos, pela necessidade de trabalhar e na época não tinha essa modalidade na Unesp de Rio Claro (SP), e a pós-graduação teria que ser cursada em Campinas SP ou em São Paulo.

Trabalhei em escolas e projetos e, em todos, vivenciei inúmeras situações boas e ruins. Hoje, acredito que as principais dificuldades no ensino sejam a burocracia e a ausência familiar. A papelada suprime todo seu tempo, mesmo com os HTPs (Horário de Trabalho Pedagógico). É impossível preencher tudo o que lhe é cobrado; continuo tendo que me privar do ócio, ele ainda parece ser “pecado” para o professor, se resultasse em mais aprendizagem, mas é papel por papel! Ausência familiar para ensinar valores, dar limites, alguns “depositam” seus filhos na escola e não querem ouvir reclamações porque, se reclamar, você pode virar alvo de violências e essas não se restringem à verbal.

Às vezes, sinto-me entediada com essas questões. Ouvindo inúmeras pessoas murmurando o que devemos fazer, dizer, agir e poucos vivenciando toda carga que carregamos, e nesse sentido, tais pessoas deveriam se debruçar em como otimizar o trabalho do professor para que tenhamos mais tempo de dar aula.

Dar aulas e ver o aluno aprendendo é esplêndido e isto ocorre em momentos pontuais, mesmo em aulas expositivas, cujo único recurso ainda é seu conhecimento e o giz! Para ser um bom professor é preciso entusiasmo com o ato de ensinar e ele acontece. Quem crê que “modernizando” a prática docente estará garantindo aprendizagem eficaz, desconhece os mecanismos envolvidos nesse processo e não forma o educando na sua plenitude.

Hoje sou divorciada e tenho um filho de seis anos. Diminuí minha jornada, preciso cuidar dele, para não cair naquilo que mais condeno. As crianças precisam de pais presentes, mesmo com menor salário acredito que terei mais qualidade de vida para poder educá-lo. Filho é escolha hoje e cuidar dele, significa cuidar da escola, da sociedade!

Entrei no mestrado em 2020, em busca de uma realização pessoal adormecida, mas jamais esquecida e, para tanto, não posso deixar de citar todo o encorajamento recebido de meu mestre Diego Maia que acreditou no meu potencial e tem aberto portas para novas conquistas.

E como nem tudo são flores, quando minha vida ganhava um novo significado, com o início do mestrado, fomos surpreendidos com a pandemia Covid 19 que suspendeu as aulas, meu estudo e trabalho e colocou uma nova ordem na sociedade: o isolamento. Esse acontecimento tem me causado angústia, mas também muita reflexão de como nós, seres humanos, nos relacionamos com os outros, com a natureza e, principalmente, com o tempo.

As urgências estão adiadas e neste novo contexto tento iniciar esta dissertação, desafio e meta neste novo mundo!



Fotos: Beatriz Azevedo do Carmo, 2021

Com o falecimento da minha avó Maria em 2002, os doze filhos não quiseram vender o sítio, o valor afetivo com este lugar é imensurável! Reuniram-se e através de sorteio o sítio foi dividido em doze chácaras. Agora ele está como apresentado na foto acima. (A seta indica a chácara do meu pai, o círculo minha casa em construção e as outras construções são de todos familiares)

## ***Eclesiastes 3***

- <sup>1</sup> Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.
- <sup>2</sup> Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou;
- <sup>3</sup> Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar;
- <sup>4</sup> Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar;
- <sup>5</sup> Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar;
- <sup>6</sup> Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora;
- <sup>7</sup> Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar;
- <sup>8</sup> Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.
- <sup>9</sup> Que proveito tem o trabalhador naquilo em que trabalha?
- <sup>10</sup> Tenho visto o trabalho que Deus deu aos filhos dos homens, para com ele os exercitar.
- <sup>11</sup> Tudo fez formoso em seu tempo; também pôs o mundo no coração do homem, sem que este possa descobrir a obra que Deus fez desde o princípio até ao fim.
- <sup>12</sup> Já tenho entendido que não há coisa melhor para eles do que alegrar-se e fazer bem na sua vida;
- <sup>13</sup> E também que todo o homem coma e beba, e goze do bem de todo o seu trabalho; isto é um dom de Deus.
- <sup>14</sup> Eu sei que tudo quanto Deus faz durará eternamente; nada se lhe deve acrescentar, e nada se lhe deve tirar; e isto faz Deus para que haja temor diante dele.
- <sup>15</sup> O que é, já foi; e o que há de ser, também já foi; e Deus pede conta do que passou.
- <sup>16</sup> Vi mais debaixo do sol que no lugar do juízo havia impiedade, e no lugar da justiça havia iniquidade.
- <sup>17</sup> Eu disse no meu coração: Deus julgará o justo e o ímpio; porque há um tempo para todo o propósito e para toda a obra.
- <sup>18</sup> Disse eu no meu coração, quanto a condição dos filhos dos homens, que Deus os provaria, para que assim pudessem ver que são em si mesmos como os animais.
- <sup>19</sup> Porque o que sucede aos filhos dos homens, isso mesmo também sucede aos animais, e lhes sucede a mesma coisa; como morre um, assim morre o outro; e todos têm o mesmo fôlego, e a vantagem dos homens sobre os animais não é nenhuma, porque todos são vaidade.
- <sup>20</sup> Todos vão para um lugar; todos foram feitos do pó, e todos voltarão ao pó.
- <sup>21</sup> Quem sabe que o fôlego do homem vai para cima, e que o fôlego dos animais vai para baixo da terra?
- <sup>22</sup> Assim que tenho visto que não há coisa melhor do que alegrar-se o homem nas suas obras, porque essa é a sua porção; pois quem o fará voltar para ver o que será depois dele?

Agradeço a Deus, familiares, amigos e  
em especial aos professores que me auxiliaram nessa jornada.  
Tempo de novas alianças.  
Tempo de aprendizagens.  
Tempo de recomeços.  
Tempo de partidas.

*Dedico este trabalho a todos que nos deixaram nessa pandemia.*

*Em especial aos queridos da família que partiram:*

*Tio Vanda (Ivanir); Tia Iris;*

*Primo Felipe; Tio Ivair; Tio Levi.*

*Dois anos de muitas tristezas...*

## RESUMO

Os conhecimentos de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda se constituem, para muitos professores de Geografia e Pedagogos, como saberes que podem ser explorados com maior relevância, após a aquisição da língua escrita, códigos e símbolos. Possibilitar a alfabetização geográfica propicia às crianças aprenderem a conhecer a si próprios e o mundo social e natural. Esta pesquisa busca compreender como formados em Geografia e Pedagogia atuam em sala de aula, identificando se há diferenciação na abordagem e condução desses conhecimentos sobrepondo a formação específica à formação que privilegia o saber pedagógico, voltado aos processos de ensino-aprendizagem. Com uma abordagem de cunho qualitativo por meio de entrevistas, questionários e análise documental, buscamos compreender através do estudo de caso o desenvolvimento prático dos saberes adquiridos, ressaltando o exercício neste período de aulas não presenciais em decorrência da pandemia de COVID 19. A formação acadêmica em Geografia e em Pedagogia muitas vezes não capacita o professor para o ensino de Geografia e o desenvolvimento do pensamento por meio de conhecimentos geográficos nessa etapa de ensino. Muitos dos saberes são constituídos na prática, o que ressalta a importância de se formar um professor pesquisador, que ressignifica sua atuação sendo proativo e sabendo interagir com seus pares na busca de uma formação coletiva. A pesquisa evidenciou essa concepção, pois, diante das intercorrências da pandemia os professores, que tinham essas características, independentemente da formação, conseguiram desenvolver um trabalho mais coeso, pois se mostravam aptos a redirecionar suas práticas e interagem de forma positiva com seus pares num trabalho cooperativo, possibilitando, assim, maior fluidez em suas propostas. Este trabalho tem como propósito também contribuir para que outros trabalhos sejam produzidos, tornando o professor sujeito do processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Geografia Escolar. Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Pandemia COVID - 19. Pedagogia. Interação Social.

## **ABSTRACT**

The knowledge of Geography in the early years of elementary school are still constituted for many geography teachers and Pedagogues as knowledge that can be explored with greater relevance after the acquisition of written language, codes and symbols. Enabling geographic literacy allows children to learn to know themselves and the social and natural world. This research seeks to understand how trained in Geography and Pedagogy work in the classroom, identifying whether there is differentiation in the approach and conduction of this knowledge overlapping the specific formation, in view of the training that privileges pedagogical knowledge, focused on teaching-learning processes. With a qualitative approach through interviews, questionnaires and documentary analysis, we seek to understand through the case study the practical development of acquired knowledge, emphasizing the exercise in this period of non-face-to-face classes due to the COVID pandemic 19. The academic training in Geography and Pedagogy often does not empower the teacher to teach Geography and the development of thought through geographic knowledge in this stage of teaching and many of the knowledge are constituted in practice, this emphasizes the importance of forming a research teacher who resignifies his performance being proactive and who knows how to interact with his peers in the search for a collective formation. The research showed this conception, because in view of the complications of the pandemic, the teachers independent of the training, who had these characteristics were able to develop a more cohesive work, because they were able to redirect their practices and interacted positively with their peers in a cooperative work, thus enabling greater fluidity in their proposals. This work also aims to contribute to other works being produced, making the teacher subject of the teaching-learning process.

**Keywords:** School Geography. Elementary School - Early Years. Pandemic COVID - 19. Pedagogy. Social Interaction.

## **LISTA DE SIGLAS**

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPUH – Associação Nacional de História

CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CNG - Conselho Nacional de Geografia

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD- Educação a Distância

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

HTP - Horário de Trabalho Pedagógico

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

SEE - Secretaria Estadual de Educação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO I** - Formação dos entrevistados

**QUADRO II** – Opinião sobre o gosto da disciplina Geografia na Educação Básica.

**QUADRO III** – Autores reconhecidos como sendo vinculados à área de Geografia.

**QUADRO IV** – O ensino de Geografia é importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

**QUADRO V** – Conteúdos importantes para ensinar em Geografia.

**QUADRO VI** – Conceitos abordados nas aulas de Geografia.

**QUADRO VII** – A pesquisa nas aulas de Geografia.

**QUADRO VIII** – Temas dos blocos de atividades.

## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 1** – Atividade 6º bloco – 5º ANO - Tema: Consciência Negra

**FIGURA 2** – Atividade 6º bloco – 5º ANO - Tema: Consciência Negra

**FIGURA 3** – Atividade 6º bloco – 5º ANO - Tema: Consciência Negra

**FIGURA 4** – Atividade 2º bloco – 5º ANO - Primavera/ Consciência ambiental

**FIGURA 5** – Atividade 2º bloco – 5º ANO - Primavera/ Consciência ambiental

**FIGURA 6** – Atividade 2º bloco – 5º ANO - Primavera/ Consciência ambiental

**FIGURA 7** – Atividade 2º bloco- 5º ANO - Primavera/ Consciência ambiental

**FIGURA 8** – Atividade 7º bloco- 4º ANO-Tema - Consciência Negra

**FIGURA 9** – Atividade 7º bloco – 4º ANO - Tema - Consciência Negra - Avaliação somativa

**FIGURA 10** – Atividade 7º bloco – 4º ANO - Tema - Consciência Negra – Inglês/ Arte/ Educação física.

**FIGURA 11** – Atividade 6º bloco - 4º ANO - Tema - Consciência Negra

**FIGURA 12** – Atividade 6º bloco- 4º ANO - Tema - Consciência Negra - *Bulling*

**FIGURA 13** – Atividade 6º bloco – 4º ANO - Tema - Consciência Negra – História/ Geografia

**FIGURA 14** – Atividade 6º bloco – 4º ANO - Tema - Consciência Negra – Arte

## SUMÁRIO

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| RESUMO .....                                                                                                 | 24  |
| 1. INTRODUÇÃO.....                                                                                           | 21  |
| 2. APONTAMENTOS INICIAIS.....                                                                                | 25  |
| 3 - PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....                                                                | 30  |
| 3.1 Critérios para seleção dos entrevistados.....                                                            | 32  |
| 4 – BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....                                              | 37  |
| 4.1 A formação do professor da educação básica. ....                                                         | 37  |
| 4.2 A formação no curso de pedagogia. ....                                                                   | 45  |
| 4.3 A formação no curso de geografia.....                                                                    | 50  |
| 5 - NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA CURVA, NÃO SABÍAMOS O SEU<br>TAMANHO! PANDEMIA, ESCOLA E ENSINO REMOTO..... | 56  |
| 6 - INTERPRETAÇÕES DOS DADOS COLETADOS E DAS ENTREVISTAS .....                                               | 63  |
| 6.1 Análises das atividades ofertadas nos blocos de atividades.....                                          | 80  |
| 6.2 A proposta pedagógica dos cursos de formação dos entrevistados.....                                      | 108 |
| 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                                 | 111 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                                              | 115 |
| APÊNDICE.....                                                                                                | 122 |
| ANEXOS.....                                                                                                  | 132 |

## 1- INTRODUÇÃO

A alfabetização geográfica nem sempre foi pensada como algo relevante para a leitura de mundo. Hoje muitos professores e pedagogos, apesar de terem como norteador curricular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a qual recomenda habilidades e competências desde o 1º ano do Ensino Fundamental, acaba privilegiando as disciplinas vinculadas à literacia e à numeracia, como essenciais e, nesse sentido, desprezam o campo do saber das Ciências Humanas (Geografia e História), como um conhecimento secundário a ser ensinado.

Nesse sentido, as orientações curriculares como a BNCC sobrevalorizam a leitura/escrita e a matemática no processo de alfabetização, consolidando uma concepção na qual as crianças, ao terem contato com os símbolos linguísticos e matemáticos estarão aptas a conhecer novos saberes e terão as habilidades necessárias para aprofundá-los. Contudo, como afirma Moreira (2007, p. 105): “a Geografia é uma forma de leitura do mundo”, portanto deve-se ensinar e aprender qual é este mundo em que a criança se encontra e quais as relações estabelece entre seu espaço e o espaço escolar-urbano.

Com esse ponto de vista, as prescrições educacionais desprezam a concepção da criança como um ser em formação, dotado de potencialidades múltiplas e capaz de se perceber como parte de um todo que é a sociedade em que está inserida. A frase “*conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses*”,... do Santuário de Delfos, na Grécia antiga e difundida por Sócrates, exprime a ideia que sintetiza a necessidade de conhecermos a nossa história e ela está situada num lugar, como salienta Tuan (1980, p.6) “*o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor*”, portanto conhecer o espaço de vivência, constitui o primeiro passo para conhecer tudo o que está além dele.

Os cursos de formação continuada podem ajudar na construção de saberes que, muitas vezes, a formação inicial não consegue abarcar, pois ela, como a própria nomenclatura designa, é inicial e não fim na formação do professor e pode proporcionar aos participantes revisitar suas práticas e conhecer novas experiências.

Como destaca Maia, (2019) em sua pesquisa sobre práticas formativas, a formação continuada em Geografia suscita a necessidade de elaboração de dispositivos didáticos para as aulas, com o intuito de torná-las mais dinâmicas e com destaque para “*lugares de vivência*”, tão necessária no ensino fundamental para conseguirem desenvolver o seu objetivo: “A

ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental –Anos Iniciais – oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais” (BNCC, 2018); e que esses materiais podem ser construídos com os alunos usando-se pesquisas, análise de documentos, fotografias, jornais e afins.

O processo de formação e as leituras que muitas vezes apontam para os professores da Educação Básica como “responsáveis pela formação insuficiente dos alunos”, colocando-os erroneamente como responsáveis por não desenvolverem de forma adequada os conceitos e categorias da Geografia, suscitou o desejo e motivou o desenvolvimento deste estudo sobre a docência e os conhecimentos geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os conhecimentos geográficos a serem trabalhados, os instrumentos e signos para efetivação das ideias são muitos. No entanto, para que haja uma seleção adequada desses temas e determinação de como abordar e aprofundar cada conceito dependerá do conhecimento do professor que ministrará a aula e, para tanto, esse profissional precisa estar imbuído de conhecimentos prévios do que ensinar, de como ensinar e para que ensinar. Muitas vezes, porém, o professor desconhece tais conceitos em sua totalidade e, por isso, reproduz materiais prontos que, na maioria das vezes, são formas descritivas empíricas da realidade. Muitos debates são realizados acerca dessa visão da Geografia tradicional, contudo, tais discussões muitas vezes se restringem aos muros das universidades.

Tendo em vista todas essas indagações, vieram à luz os dados coletados com o uso de uma pesquisa qualitativa - estudo de caso -, realizada com professores do Ensino Fundamental I dos 4º e 5º anos - com formação em Pedagogia e ou Geografia que atuam na mesma unidade escolar, mas que tem formações específicas diferentes. A análise do referencial teórico desse trabalho busca entender como, na prática, as aulas de Geografia acontecem com professores que fizeram licenciatura em Geografia e os Pedagogos; de que forma essa formação acadêmica os instrumentalizou ou não, para o desenvolvimento de práticas inovadoras, possibilitando uma análise reflexiva da realidade, suas transformações e permanências quanto ao estudo das categorias: território, região, paisagem e lugar, permitindo aos professores e alunos estabelecer referências mais amplas para analisar de forma crítica o mundo em que vivemos.

Este era o objetivo central, contudo diante da paralisação das aulas e da retomada com aulas não presenciais, a pesquisa foi reconfigurada, tendo como proposição entender como os conceitos geográficos foram abordados e se houve uma personalização nas atividades

remotas, sobretudo na adaptação pedagógica realizada pelos professores - licenciados em Geografia e Pedagogos -, ao desenvolverem suas práticas ligadas à Geografia Escolar.

Nos apontamentos iniciais, refletimos sobre o protagonismo do professor que, independente de sua formação, se faz necessário para romper com círculos viciosos de uma educação, que não desenvolve o senso crítico e apenas reproduz antigos modelos que resultam, muitas vezes, no fracasso educacional.

Logo após, nos procedimentos teórico-metodológicos, apresentamos os instrumentos que operacionalizaram esta pesquisa, através da escolha do método que busca nos postulados da pesquisa qualitativa/estudo de caso, com destaque para a interpretação dos dados coletados através de entrevistas semiestruturadas, com os cinco professores participantes, tendo para isso a análise do referencial teórico.

O referencial é apresentado em dois capítulos: num primeiro momento, fizemos um breve levantamento histórico dos cursos de formação de professores, desde o Império, até os tempos atuais, as legislações e regulamentações que esses cursos tiveram e como estão sendo estruturados hoje. Tal levantamento revelou que a Educação foi e é pensada de acordo com a bibliografia consultada, muitas vezes seguindo interesses econômicos, ou seja, forma-se o cidadão para atender às demandas do mercado produtivo. Os cursos para formação do professor tiveram inúmeras reformulações pensadas por estudiosos da educação que, apesar de sinalizarem mudanças plausíveis para uma formação de qualidade, como os CEFANS, acabaram por desmoronar, de acordo com as mudanças de diretrizes no campo político e econômico.

Com o intuito de contextualizar a situação vivenciada no decorrer da pesquisa, apresentamos a “curva”, ou seja, o recorte espacial em que desencadeamos o processo de construção deste trabalho. Tal sinuosidade foi concretizada pela situação pandêmica que vivemos nos anos de 2020 e 2021, salientando as mudanças decorrentes dessa circunstância que reconfigurou o ensino e a vida, no qual o convívio social ganhou *status* de perigo e a palavra de ordem tornou-se isolamento, em que o contato só se fez possível com distanciamento físico e proximidade virtual.

Em seguida, fizemos a análise das entrevistas e dos dados coletados nos blocos de atividades. Para tanto, sintetizamos os depoimentos dos professores, apresentando em quadros as falas dos entrevistados, tendo por fio condutor a correlação que faziam entre a formação prévia recebida e a atuação prática e neste sentido buscamos, também, nas atividades essa correlação. Foi de extrema importância a participação e disposição das professoras e do

professor, que foram atenciosos, narrando um pouco de suas trajetórias de vida e de suas carreiras profissionais, sem os quais este trabalho não se realizaria.

Nas considerações finais, relembramos o que foi apresentado nos apontamentos iniciais. Buscamos relacioná-los com os depoimentos das professoras e do professor, refletindo, então, sobre a importância da formação para a atuação prática.

## 2. APONTAMENTOS INICIAIS

As pessoas são agentes, sujeitos e personagens de sua própria história e da história coletiva, sendo influenciadoras e influenciadas por seu tempo e meio. Nesse sentido, toda história tem valor e não existe uma história melhor que outra, como diz Paulo Freire “(...) minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1997, p.60). Quando temos por premissa a formação do educando de forma crítica e emancipatória, indagamo-nos sobre o papel de quem auxilia na sua formação, se o professor realmente possui o protagonismo de suas aulas, como ressalta Lopes:

A ideia propulsora dessas teorias é que a autonomia profissional do professor, a qual poderia lhe assegurar maior protagonismo no desenvolvimento de suas aulas, supõe que o mesmo desenvolva, reflexiva e criticamente, uma crescente consciência sobre sua prática e as práticas institucionais que a condicionam. Destaque-se aí, o decurso de formalização dos saberes que emergem de sua própria prática pedagógica. Nesse contexto, uma prática educativa emancipatória se daria pelo domínio de um conjunto de saberes/ conhecimentos que permitam, em uma situação complexa como é a sala de aula, fundamentar os processos de decisão vinculados ao exercício profissional. (LOPES, 2016 p.27)

Refletindo sobre a importância do protagonismo do professor nos anos iniciais, nos deparamos, muitas vezes, com a falta de conhecimento específico em determinadas áreas do conhecimento para o fazer pedagógico diário, entre outras situações, que acabam por “engessar” o seu trabalho, levando-o a cumprir um currículo que tem pouco significado para o próprio professor e menos ainda para seus alunos.

É preciso alfabetizar, e como cada criança desenvolve essa habilidade em um tempo próprio, são enfatizadas as diversas formas de texto e possibilidades de interpretação. Para os professores com uma visão mais restrita do currículo, acredita-se que isto só seria possível nas aulas de Língua Portuguesa, ignorando as diferentes linguagens para o desenvolvimento da aprendizagem.

A formação do professor possibilita enxergar além desses programas a serem cumpridos e pode trazer novas possibilidades de atuação e emancipação, não só dos alunos, mas também dele próprio, em suas práticas:

Colaborando com essas afirmações, poderíamos acrescentar que a Geografia é uma ciência que numa instância mais elementar tem sua configuração na

ideia da “presença”. Na presença de “um” que inicialmente contemplava e descrevia a superfície terrestre e seus atributos e que lentamente desvelava a existência de formas, e de “outros” que ocupavam essas formas. Na presença de “um” e de “outros”, que agora buscam compreender a configuração das paisagens, dos territórios, dos lugares, do espaço e de como esses “uns e outros” participam desses processos. Ver a criança como mais um (que constantemente teve sua presença negada) que participa nesse processo, na elaboração dessas dimensões sociais é, sem dúvida, uma das grandes contribuições que nossa ciência pode trazer para o estudo das crianças e suas infâncias, buscando desvelar toda a complexidade que envolve seus processos de atuação perante o mundo e materializá-las como sujeitos reais na construção do território e da sociedade brasileira. (LOPES, 2008, p. 80)

Ao pensar em conhecer como o fazer pedagógico é promovido nos anos iniciais com professores especialistas e outros docentes com formação apenas em curso de Pedagogia, nos faz suspeitar de como esses educadores conduzem suas aulas. Perguntamo-nos se desenvolvem saberes específicos e como a bagagem dos conhecimentos prévios ou adquiridos na sua prática cotidiana os capacita para envolver os educandos no desenvolvimento de conceitos pertinentes à Geografia escolar, reconhecendo como são trabalhadas as categorias da disciplina, relações espaciais e conceituais, conceito de lugar, paisagem e território, além de região e espaço geográfico. São desafios a serem enfrentados pelos professores, sejam eles especialistas ou polivalentes. Como é a condução desses conhecimentos e a relevância que ocupam nas aulas para a formação do educando? Este é o objeto de nosso estudo.

O professor, ao abordar temas geográficos, pode restringir-se a reproduzir o conteúdo disponível no livro didático ou, conjuntamente com os alunos, pesquisar e conhecer as tramas e as dinâmicas que estruturam o espaço vivido, de quais recursos dispõem e de quais desses eles se utilizam: se o veem como integrantes desse lugar, ou se só são moradores que se restringem à casa e à escola.

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma, visão espacial, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. [...] Um cidadão que reconheça o mundo em que vive que se compreenda como indivíduo social capaz de construir sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto. (CALLAI, 2001, p.134)

Com a apropriação do conhecimento do espaço que ocupa no mundo e reconhecendo-se como parte dele, a criança pode desenvolver a noção de pertencimento e ser sujeito de transformação e permanência das práticas sociais desse lugar, permitindo a

formação de um cidadão proativo nas relações que a vida em sociedade estabelece, sendo capaz de respeitar a diversidade de sua população e os saberes que ela produz.

O ensino da Geografia ganha significado quando não se restringe à memorização de dados e localizações. As aulas precisam ser dinâmicas, envolventes e mobilizar os alunos a realizarem conexões com os conceitos aprendidos, como afirma Goulart (2011):

Aprender geografia é algo que envolve muito mais que exercitar a cópia de mapas, o preenchimento de cruzadinhas, a construção de maquetes e roteiros de casa à escola, entre outras atividades tão recomendadas nos manuais de geografia, desde os anos iniciais. Aprender significa estabelecer um diálogo com o conhecimento, isto é pensar sobre aquilo que está sendo produzido, questionando as diferentes etapas e estabelecendo conexões com conceitos já construídos tanto em geografia como em outras áreas do conhecimento. (GOULART, 2011, p.23)

Refletindo acerca de todas essas questões, surgiu a indagação: as aulas ministradas por especialistas na área de Geografia e que também são Pedagogos diferem da prática de Pedagogos que não são licenciados em Geografia? Como são constituídas as situações didáticas propostas? Os professores conseguem ir além das propulsões do livro didático e das prescrições curriculares ou limitam-se a elas? Os professores pesquisados apresentam aulas diferenciadas no desenvolvimento dos conceitos abordados, buscando a construção e o desenvolvimento deles, para uma compreensão do espaço que ocupam, e leitura de mundo que amplie os horizontes dos conceitos locais, regionais e mundiais e suas correlações?

A formação acadêmica específica em Geografia capacita os professores atuantes na Educação Básica anos iniciais, para que suas aulas consigam contemplar de forma diferenciada os conceitos e as categorias geográficas, ou será que esses também, por causa das prescrições curriculares, acabam por privilegiar os saberes linguísticos e matemáticos? A priori, os especialistas possuem o conhecimento necessário para selecionar e explorar com maior desenvoltura os conteúdos propostos pelo currículo.

Entender e socializar como especialistas em Geografia/ Pedagogia atuam em sala de aula e realizam o fazer pedagógico, contrapondo sua formação inicial à experiência adquirida e as mazelas enfrentadas por todos ao cumprimento das exigências cada vez maiores dos currículos, eis o desafio deste estudo.

Outro critério fundamental na seleção de conteúdos refere-se às categorias de análise da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: paisagem, território, lugar e região. A partir delas é que podemos identificar a singularidade do saber geográfico. É importante que os conteúdos a serem estudados promovam a

compreensão, por parte dos alunos, de como as diferentes sociedades estabeleceram relações sociais, políticas e culturais que resultaram em uma apropriação histórica da natureza pela sociedade, mediante diferentes formas de organização do trabalho, de perceber e sentir a natureza, de nela intervir e transformá-la. (SEE, 1998b, p. 139).

Repensar a autonomia, a formação continuada, como os saberes acadêmicos se materializam nas salas de aula, se a formação para o desenvolvimento pedagógico auxilia mais ou menos na atuação dos professores nos anos iniciais, poderá auxiliar na compreensão de como o conhecimento do educando na Educação Básica se torna mais significativo, e poderá aproximar a vida acadêmica da vida escolar, minimizando a distância em que, teoricamente, se encontram.

A Geografia é parte do currículo e, como tal, tem suas especificidades e precisa ser construída na formação do educando. É preciso dar-lhe a base necessária para que conhecimentos geográficos sejam cada vez mais compreendidos em sua totalidade, ressaltando o papel do sujeito na sociedade, compreendendo-o em constante formação e interação com o meio em que vive que absorve os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e que, nesse processo, é também construtor dessa relação. Ao ensinar Geografia, o professor como afirma Cavalcanti,

A Geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente. (CAVALCANTI, 2008, p. 27-28)

Pensar em formação, conhecimento técnico não se restringe aos Pedagogos, pois a formação do professor de Geografia também tem suas especificidades e essas, muitas vezes, não estão voltadas para a formação dos futuros professores que poderão, também, atuar nos anos iniciais, como afirma Callai:

Alguns cursos introduziram créditos destinados a estudar a Geografia para as Séries Iniciais, muitos deles com a clara intenção de informar que existe Geografia a ser ensinada também para as crianças de 6 a 10 anos. Além de faltar à discussão a respeito dos conteúdos desse nível de ensino também é restrita a aprendizagem do tratamento pedagógico com crianças dessa idade. Os docentes nos cursos de formação de professores de Geografia têm maior preocupação e atenção com os conteúdos específicos e nas suas especialidades muitas vezes desconhecem que está ensinando Geografia para o acadêmico ser professor de Geografia. Torna-se mais grave então a falta de atenção com a iniciação geográfica, nos anos iniciais, o que vai refletir nos anos finais quando os alunos não conseguem ter desenvolvidas as

habilidades e competências básicas para estudar Geografia. (CALLAI, 2010, p. 185)

Helena Callai, através da elaboração de inúmeros artigos e livros publicados, também se debruça sobre essa questão: como se dá a formação e a atuação desses professores Pedagogos, Geógrafos na Educação Básica e é essa atuação que procuraremos compreender, pois são temas relevantes e complexos e conteúdos secundários, caminhos a serem percorridos... dificuldades dos saberes geográficos nos anos iniciais.

Essa inquietação não é algo inédito, ela se apresenta com inúmeros estudos já produzidos que apontam alguns caminhos já percorridos. E, nesse sentido, destacamos como questão crucial, a formação docente e suas ressonâncias na sala de aula. Ao refletir sobre tal questão, resolvemos voltar nosso foco de pesquisa para a atuação e entender quais outros fatores são agentes nesse processo tão complexo que envolve o início da escolarização formal e seus desdobramentos sobre a ótica de quem os faz acontecer: o professor, a professora.

Muitos autores ressaltam que o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas é o alicerce para as ações emancipatória dos professores.

Em síntese, o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas das exigências fundamentais da formação profissional de professores, o que requer deles a compreensão da estrutura da matéria ensinada, dos princípios de sua organização conceitual, do caminho investigativo pelo qual vão se constituindo os objetos de conhecimento, e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como temas e problemas podem ser organizados e trabalhados de modo a serem aprendidos pelos alunos (LIBÂNEO, 2010, p.575).

Libâneo (2010) sinaliza algo que no período pandêmico ficou mais evidente, visto que os professores precisaram trabalhar em grupos, de acordo com as turmas, como especificado no decorrer desta dissertação e o que deveria contribuir para o engrandecimento de todos acabou por engessar o trabalho. A correlação dos saberes que não deveriam ser disputados em verificar o mais valioso, mas como complementares como sinaliza Tomoko, (1996, p.256) “a vida social constitui um objeto privilegiado de estudos nas primeiras séries por não dissociar a vida do aluno da sociedade em que ele vive”. (apud BEZERRA; LOPES; FORTUNA, 2015, p.23)

A integração dos conhecimentos tendo como premissa a interdisciplinaridade como Castrogiovanni (2020), tanto ressalta ainda configura em desafios a serem alcançados na formação e atuação docente.

### 3 - PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do trabalho elencamos a pesquisa qualitativa para coleta, análise e interpretação dos dados. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa demonstra preocupação com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, direcionando a análise do objeto pesquisado para uma explicação mais dinâmica, considerando, essencialmente, as relações sociais. Assim, a pesquisa qualitativa busca contemplar, dentro do tema pesquisado, motivos, crenças, valores, aspirações e atitudes dos sujeitos envolvidos no estudo.

Nesse sentido, tendo em vista que os temas de pesquisa se tornaram mais complexos, as abordagens metodológicas acompanharam essas mudanças, de forma que, no contexto educacional, a pesquisa qualitativa tem se apresentado como ferramenta importante no processo de compreensão das dinâmicas vivenciadas pelos sujeitos. Segundo André (2001, p. 54), os estudos “qualitativos”

Englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Portanto, as abordagens qualitativas de pesquisa são fundamentadas em um processo social, no qual ocorrem as interações construídas cotidianamente pelos sujeitos, dentro de sua realidade, em um âmbito de transformação.

À luz das concepções de Rios (2008, p. 40):

Na busca de uma reflexão mais ampla sobre a questão da identidade [...] é fundamental indagarmos sobre as vivências, as práticas dos sujeitos que ocorreram e ocorrem nos espaços sociais, sobre como e por que cada um se tornou o que é. Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente construídas desde o lugar que ocupam e são essas histórias que produzem uma identidade particular [...]. As histórias de vida documentam experiências pessoais e subjetividades tanto quanto refletem estruturas sociais, movimentos sociais e instituições nas quais os narradores, as narradoras e seus interlocutores são inseridos.

Ainda, conforme Josso (2009), as vivências constituem o tecido do nosso cotidiano, embora, nem sempre, fiquem vivas em nossa memória. Além disso, para Macedo (2015), a experiência tem um claro conteúdo narrativo, haja vista que perpassa o tempo, refletindo nas ações dos sujeitos e implicando em sua história. Assim, de acordo com o autor, a experiência

precisa da narração para se expressar e fazer-se como tal. Desse modo, estaremos buscando compreender em que medida o conhecimento específico da área de Geografia pode ou não contribuir para aulas mais reflexivas na premissa da construção do raciocínio espacial dos alunos, mediado pelos conhecimentos geográficos, nos anos iniciais, ou se o fazer pedagógico se manifesta de forma mais eficiente na efetivação desses saberes.

Para análise dos dados será feito um estudo de caso, este possibilita o recorte de uma dada situação para compreensão de um fato,

(...) o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650)

Com o intuito de investigar a problemática supracitada, a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas com seis professores selecionados, tendo para essa seleção os seguintes critérios: três com formação inicial específica em Licenciatura em Geografia e três com formação inicial em Pedagogia e ou Magistério e que atuem na Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental I. Serão realizadas entrevistas com questões objetivas e dissertativas sobre as práticas de ensino; como são conduzidos os saberes geográficos nessa etapa do ensino; as propostas e sua relevância na formação do educando.

Essas entrevistas serão semiestruturadas, pois tal sistemática permite a interação entre entrevistador e entrevistado. As entrevistas semiestruturadas não pressupõem uma ordem rígida de questões, uma vez que se orienta por um roteiro maleável, permitindo que o entrevistador realize as necessárias adaptações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

Para Menga Lüdke e Marli André,

Nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, é verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34)

Ainda segundo as autoras, cabe ressaltar que a escolha da entrevista como instrumento de pesquisa, deve-se, também, ao fato de “permitir correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficazes na obtenção das informações desejadas [...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

Com a coleta das atividades escritas, imagens, materiais utilizados nas aulas não presenciais, relatos diversos, faremos a análise das entrevistas e esse material será organizado seguindo uma ordem cronológica, compondo, assim, o objeto de estudo. Como salienta Ventura (2007),

A segunda fase é a coleta de dados que geralmente é feita com vários procedimentos quantitativos e qualitativos: observação, análise de documentos, entrevista formal ou informal, história de vida, aplicação de questionário com perguntas fechadas, levantamentos de dados, análise de conteúdo etc. Há uma pluralidade de procedimentos que podem ser incorporados. (VENTURA, 2007, p. 385)

O objetivo das entrevistas estava pautado em verificar, nos relatos de professores selecionados do Ensino Fundamental de Rio Claro/SP, se a sua prática, como está sendo efetivada tem diferenciação daquela dos professores com formação específica em Geografia; se professores com formação apenas em Pedagogia, conduzem de forma diferenciada os conceitos geográficos. Como ancoragem final, esta investigação visa averiguar o destaque dado aos temas da Geografia Escolar nos anos finais da Educação Básica no período de aulas não presenciais, se os professores conseguiram desenvolver conceitos que ajudavam entender a distribuição da pandemia, disseminação do vírus aportando-se aos conceitos geográficos, ou se ainda prevaleceu os saberes linguísticos no desenvolvimento das aulas.

### **3.1 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS**

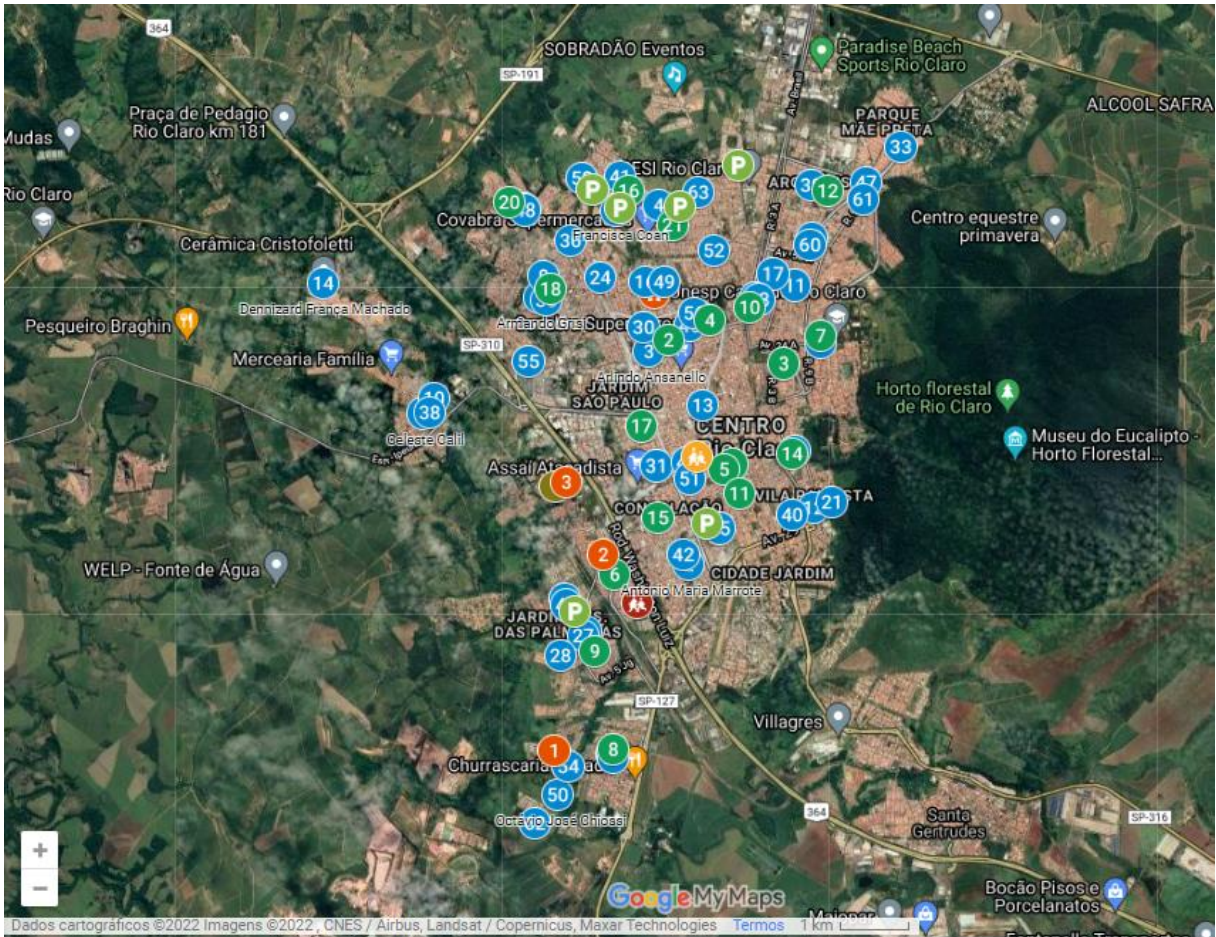
Na busca de entender o que da formação prévia estava presente na atuação prática dos professores entrevistados, e o que dessa formação em Pedagogia e ou em Geografia contribuiu para o exercício da sua função, selecionamos um conjunto de seis professores que atuavam nos anos finais do Ciclo II Ensino Fundamental I (4º e 5º anos), no ano de 2020 e que tinham essas formações.

Acreditávamos que eles poderiam relatar experiências vivenciadas na formação acadêmica que ajudaram na sua atuação prática, atestando as que lhes foram úteis ou não. As entrevistas foram realizadas na cidade de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo, durante o primeiro semestre de 2021.

A rede municipal de ensino de Rio Claro tem 63 escolas e atende a educação básica com creche, escola de Educação infantil, Ensino Fundamental I e uma escola que atende o

Ensino Fundamental I e II em período integral (Escola Agrícola). Na figura1 é possível visualizar as escolas que e verificar que elas estão presentes na cidade toda, principalmente nas áreas mais distantes do centro e atende também com projetos educacionais em período contrário ao ensino regular.

Figura 1. Mapa do município de Rio Claro - distribuição das escolas municipais localizadas em sua maioria na zona urbana.



Dados cartográficos 2022, CNES/ Airbus, Landsat/ Copernicus, Maxar Technologies.

**LEGENDA**

**Pontos de Interesse**

-  Secretaria da Educação
-  Univesp

**Escolas Municipais Rio Claro**

-  Angela Mônaco Perin Aily

**Escolas Estaduais Rio Claro**

-  Armando Bayeux da Silva

**Obras Infantil**

-  Jardim das Nações I (Viver Melhor I)

**Projetos e Salas Descentralizadas**

**Obras Fundamental**

-  Benjamin de Castro

-  Projeto

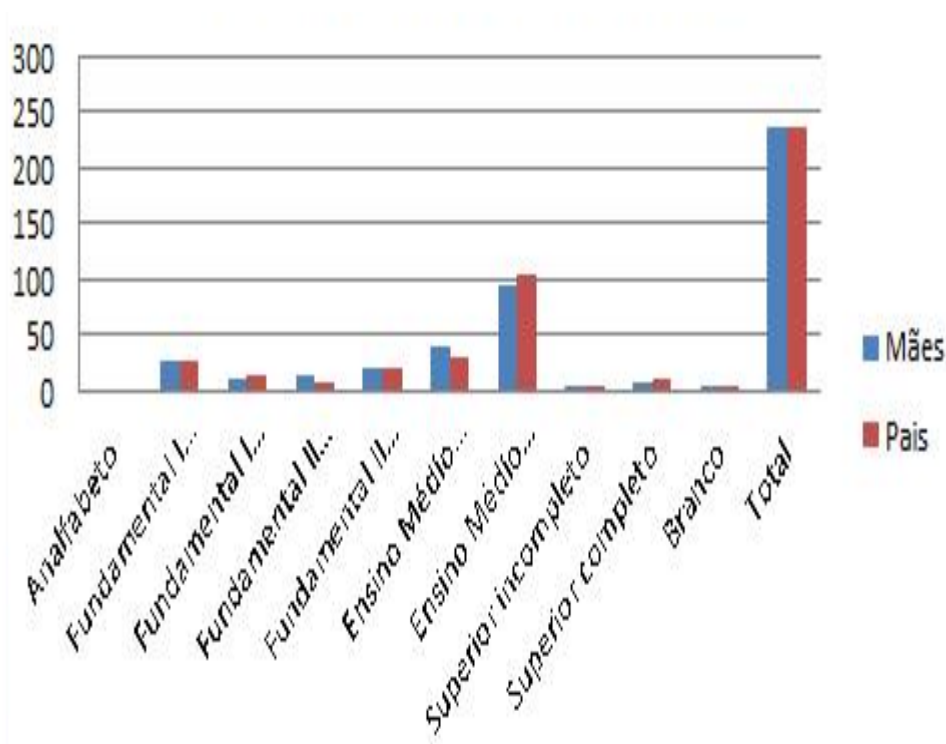
-  Salas Descentralizadas

Foi selecionada uma escola que tinha no corpo docente professores com formação em Pedagogia e em Geografia e, como não havia aulas ministradas por especialistas nessa área do conhecimento, os professores atuavam como polivalentes (professores que ministravam aulas de diferentes áreas do conhecimento Língua Portuguesa; Matemática; Geografia; História; Ciências) as demais disciplinas: Arte; Educação Física; Inglês, eram dadas por professores com licenciatura específica da área, por isso chamados especialistas, todos os participantes tinham como formação inicial o curso de Magistério, então estavam aptos para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental I.

Essa escola não será nomeada para preservar a identidade dos envolvidos. Ela atende três modalidades de ensino: Educação Infantil (Maternal II, Infantil I e II e Projeto Recriando); Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos); Educação de Jovens e Adultos I (I ao IV termo) em três turnos, sendo a EJA o único noturno.

A unidade escolar analisada atende uma clientela de 14 bairros distintos, que formam um aglomerado, contando com outras escolas. De acordo com dados coletados no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015) atende quase 750 alunos. São 33 salas. Com 16 de manhã, 16 à tarde e uma a noite. A maior parte dos pais tem ensino médio, enquanto a minoria é analfabeta ou possui nível superior de ensino (Figura 2).

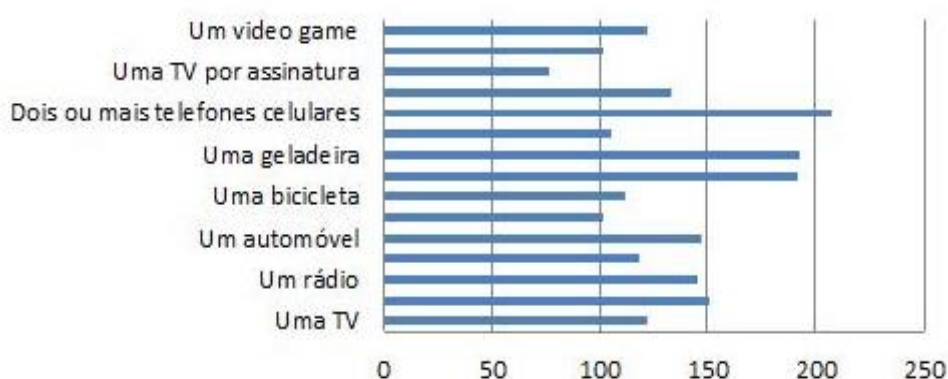
Figura 2. Nível de escolaridade dos pais



Fonte: PPE, 2015

Como podemos observar na Figura 3 a maioria das famílias possui eletrodomésticos básicos e meios de transportes próprios, os telefones celulares estão em todas as casas, contudo como veremos no desenvolvimento da pesquisa eles se restringem aos pais e ou responsáveis, o que para o ensino remoto foi uma das dificuldades encontradas, pois se tornou o principal meio de comunicação entre escola/ famílias/ responsáveis.

Figura 3. Recursos eletrônicos, eletrodomésticos e veículos próprios



Fonte: PPE, 2015

Foram contatados seis professores que estavam atuando no ciclo a ser estudado, e que tinham formação em Pedagogia e ou Geografia, no entanto uma docente não respondeu à solicitação de participação, então se efetuou a pesquisa apenas com os outros cinco que aceitaram a proposta de investigação do trabalho realizado remotamente, durante o segundo semestre de 2020, período de retomada das aulas de forma não presencial, em decorrência da pandemia.

A entrevista visava perceber de um lado, a avaliação que faziam de sua formação acadêmica e de outro a correlação entre conteúdos abordados durante sua formação e necessidades decorrentes da prática profissional<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Foram propostas as seguintes questões:

- 1 – Como o curso de Pedagogia/ Geografia contribui para a sua prática?
- 2– As disciplinas de Didática e Metodologia das diversas ciências que você estudou durante sua formação inicial foram desenvolvidas de maneira interdisciplinar?
- 3 – A disciplina de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Ensino Fundamental contribuiu para ampliar/melhorar o seu conhecimento e a sua prática no ensino de Geografia?

Cada entrevistado foi designado por um nome fictício, procedimento necessário para assegurar o anonimato dos entrevistados. Num primeiro momento foi enviado um questionário via *e-mail* (endereçamento postal virtual) para que os professores respondessem, na tentativa de fazer emergir novos aspectos que pudessem compor um quadro que subsidiasse um posicionamento em relação ao trabalho desenvolvido e suas implicações didáticas. Também foram abordados temas abrangendo: dados de identificação (nome, idade, formação escolar e acadêmica), como se deu o início de seu trabalho como professor (a), a sua rotina; a sua concepção sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula e como acompanha o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos em Geografia.

Após o preenchimento desse questionário, foi solicitada aos participantes uma cópia dos blocos de atividades enviados aos alunos nesse período de aulas remotas (setembro/2020 a janeiro/2021). Foram feitos dez blocos que eram entregues aos alunos com periodicidade de quinze dias, para sua realização, em casa, com auxílio de familiares e ou responsáveis, com orientações dos professores nos plantões de entrega ou devolutiva e o uso de um grupo de *whatsapp* criado por cada turma para comunicação entre pais/ responsáveis e professores, além do número de telefone particular dos professores que foram disponibilizados aos envolvidos.

Num terceiro momento, foram realizadas cinco entrevistas, operacionalizada de duas formas: dois professores solicitaram fazê-la na escola, no dia de seus plantões, outras três foram concluídas usando o recurso tecnológico, numa sala virtual do *Google meet*. Todas foram feitas individualmente, para garantir a exclusividade das declarações e o ponto de vista relatado.

Com todos os dados coletados, à luz do referencial teórico, fez-se uma análise entre os conceitos estudados e os relatos dos professores. Para melhor compreensão de como a formação se apresenta na atuação dos professores, realizamos um breve histórico dos cursos de formação dos professores da educação básica, Pedagogos e licenciados em Geografia procurávamos entender como esta formação poderia ou não capacitar os professores para uma atuação emancipatória.

---

4 – O que você pensa a respeito da separação dos conteúdos de História e Geografia, ensinados na disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia?

5 – O que você considera que poderia ter sido diferente na sua formação inicial, no que se refere à sua prática no ensino de Geografia?

## **4 – BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **4.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Muitos são os autores que se debruçam ao levantamento histórico dessa temática, como: Nagle, 1974; Conti, 1976; Mello, 1983, 1999; Saviani, 1985, 2008; Gatti, 1987; Penteado, 1991; Cavalcante, 1994; Vidal, 1995; Tanuri, 2000; Rocha, 2000; Hilsdorf, 2003; Silva, 2003; Ribeiro, 2011; Libâneo, 2012 entre outros. Apresentamos a seguir alguns pontos dessa história sobre a ótica de alguns dos autores citados e da legislação que regulamentou as reformas do ensino no país.

A história da formação docente para a Educação Básica no Brasil tem início com os cursos denominados Normal, para formar professores das primeiras letras, que correspondem hoje, ao Ensino Médio.

Como relata Tanuri,

A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país (TANURI, 2000, p.64).

A autora faz, em seus estudos, um histórico desse período imperial e de como a Educação era pensada, discorrendo sobre as dificuldades e como a escola estava a serviço de um pensamento positivista, ou seja, a importância da ordem e da hierarquia, para reafirmar o modelo europeu que tinha por objetivo consolidar e expandir a supremacia dos senhores detentores do poder da época, como podemos analisar nos escritos de Comte(1798-1857).

A primeira Escola Normal foi criada pela Lei nº 10, de 1835 na província do Rio de Janeiro, para formar pessoas interessadas no Magistério da instrução primária e para os professores que não tivessem tido a instrução nas escolas de ensino mútuo, conforme estabelecia a Lei 15/10/1827.

A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método

lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. (TANURI, 2000, p. 64).

Vemos, portanto, que o ensino tinha por foco noções elementares do conhecimento e a formação moral de hegemonia cristã católica, à qual eram também recorrentes as ideias de ordem e submissão ao poderio regente. Segundo estudos de Tanuri (2000), esse curso não teve êxito na conquista de alunos e ficou pouco tempo em vigor, pois a carreira do Magistério não era atrativa financeiramente “A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar (TANURI, 2000, p.65)”.

Em face disso, a “formação” do professor era feita na prática, com a instrução de um professor atuante, sem nenhuma base teórica, com a formação dos professores adjuntos, esses que foram “adotados na Corte, pelo Decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo Ministro Couto Ferraz e, a seguir, instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das Escolas Normais”. (TANURI, 2000, p. 65), ou seja, o professor ministrava suas aulas e tinha um “aprendiz” que copiava sua atuação para formar-se professor e, muitas vezes, o próprio professor tinha um conhecimento que não ia além de noções básicas, aferidas em exames que não tinham concorrência, visto ser a carreira desprezada por muitos.

Após vinte e quatro anos, foi promulgada uma nova Lei que ampliou os conhecimentos do Ensino Normal:

Somente a 4/2/1859, a Lei Provincial 1.127 determinou a criação de outra Escola Normal na Capital da Província, cujo curso teria a duração de três anos, compreendendo o seguinte programa: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (terceira cadeira). (Moacyr, 1939a, p. 232 *apud* TANURI, 2000, p.64)

Contudo, pela nova Lei, pouca coisa mudou, pois a Escola Normal continuava fadada ao fracasso pela baixa procura e a descrença de que ela pudesse ser eficiente para uma sociedade que não valorizava a Educação e essa se restringia a poucos que tinham uma educação particular. O ensino não era obrigatório, então quem frequentaria essas escolas e para quê?

Já no início dos anos 1870, uma nova corrente ideológica passou a ganhar destaque no cenário nacional, as transformações ideológicas, políticas e sociais clamavam por uma

formação que, realmente, pudesse impulsionar mudanças e não meramente a reprodução da sociedade que tinham. A Escola Normal passou a ganhar destaque e deixou de ser exclusividade dos homens, pois, até então, as mulheres não podiam frequentar o curso. “Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também o enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino” (TANURI, 2000, p.66). Com a abertura para as mulheres, resolviam-se duas demandas: a profissionalização feminina e a falta de mão de obra para o ensino. Por causa da baixa remuneração a profissão não era atraente aos homens.

A mulher, como mãe, poderia estender seu papel, pois a ela a educação era diferenciada com um currículo menor ao ministrado para homens e como não dispunha de liberdade profissional, seria algo muito proveitoso para seu casamento e ou afazeres domésticos. Tal realidade perdura nas ideias machistas de muitos até hoje, que delegam a educação dos filhos à mulher e desqualificam o professor de Ensino Básico como algo inferior que não demanda muito conhecimento.

Com o Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), o currículo foi ampliado e os alunos eram aferidos em exames por séries concluídas e não mais em anos. Com isso, o Curso Normal tinha em média três anos de duração, mas o currículo ainda era restrito à atuação prática com pouca reflexão teórica ao desenvolvimento do ensino e da formação pedagógica.

O currículo deveria abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). (TANURI, 2000, p.67)

Com o fim da Monarquia e início da República, pouca coisa ou quase nada mudou. Se, outrora, o poder concentrava-se na realeza, na República ele continuou centralizado nos grupos dominantes de produtores e exportadores de café. Houve grande discrepância entre os Estados, com o deslocamento do eixo econômico do nordeste para o sudeste. O Estado de São Paulo, como principal pólo comercial do país apresentou alguns avanços na formação de

professores, segundo Tanuri, (2000, p.69)“Nessas escolas foram introduzidas as ideias de Pestalozzi, acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana” que serviram de referência aos demais Estados da Federação na reformulação do ensino.

A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos”.(TANURI, 2000, p.69)

Com o passar do tempo, muitas mudanças ocorreram no Curso Normal, em seu tempo de duração e na configuração curricular, atendendo às necessidades dos Estados, dos municípios e até da iniciativa privada, que já existiam desde o Império, mas foram impulsionadas nesse período, com a criação de Escolas Normais particulares, que preenchiam uma lacuna da esfera governamental, ausente em muitas províncias. O ensino complementar, contudo, só começou, efetivamente, na segunda década do século passado.

(...) foi somente a partir da segunda década do presente século que os estados brasileiros começaram a instalar cursos complementares em continuação ao primário, destinados a funcionar como curso geral básico, de preparação para a escola normal, justapondo-se paralelamente ao secundário. Nestas condições, introduzia-se em nosso sistema de ensino uma bifurcação nos estudos gerais imediatamente após a escola primária: o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensinos interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação. (TANURI, 2000, p.70)

Nessa escola, segundo historiadores como Tanuri (2000); Nagle (1974); Saviani (1985), a preocupação voltava-se para a Escola Nova, um ensino ativo, ao método analítico, testes e medidas para aferir conhecimento; os problemas eram analisados por uma perspectiva técnica, científica, ignorando as condições históricas e sociais da educação, como vemos até os dias atuais, por muitos pesquisadores.

O Movimento da Escola Nova que visava a uma educação mais dinâmica, com descentralização do papel do professor e alunos ativos, levaram à remodelação do curso

Normal, destacando-se a reforma realizada por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932. Ele fazia dura crítica à Escola Normal, colocando que:

(...) pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos.” Em outro texto Anísio esclarece melhor sua proposta: “Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério”. (VIDAL, 1995, p. 65)

Muitas adequações a esse currículo foram feitas, ora priorizando a cultura geral, ora a formação pedagógica na busca de uma estrutura curricular que atendesse à formação geral e conceitual desse futuro professor. E essas eram específicas dos Estados, destacando-se São Paulo e Distrito federal, que serviram de modelo para a reestruturação curricular com a “Lei 5.692/ 72. A medida foi adotada inicialmente pelo Distrito Federal e por São Paulo, no sentido de excluir o conteúdo de formação geral das escolas normais, substituindo-o pela exigência do curso secundário fundamental como condição para ingresso.”(TANURI, 2000, p.74)

Vemos, portanto, que com a promulgação dessa nova Lei estava “resolvido” o que priorizar e, com isso,

... a preocupação central do currículo da escola normal deslocava-se dos “conteúdos” a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia. Encontra-se nos documentos legais dessas reformas a presença de dispositivos indicadores de ideias da escola renovada, relativas ao atendimento às possibilidades biopsicológicas da criança, à adequação do currículo às características do meio social, ao tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmos, à importância dos processos intuitivos, da observação direta, da atividade do aluno, do método analítico para o ensino da leitura. (TANURI, 2000, p.74)

Se antes a preocupação era a formação do aluno e dos processos pedagógicos com exigência do ensino secundário para o ingresso no Curso Normal, isso já havia sido suprido e o curso se voltava totalmente à formação pedagógica e ao conhecimento do desenvolvimento infantil.

A regulamentação governamental em âmbito federal do ensino foi fixada com “Leis Orgânicas do Ensino”, Decretos-Leis federais promulgados de 1942 a 1946 – a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946)(TANURI, 2000, p.75).Todavia, essas leis e esses decretos não instituíam uma base comum nacional as quais foram objeto de muitas

críticas; cada Estado adotava uma forma organizacional que melhor atendia aos seus interesses; a Carta de 1934 estabelecia as diretrizes que deviam obedecer à formação das crianças e jovens e o currículo ainda privilegiava a cultura geral, dando-se pouca ênfase à formação profissional.

Em face de inúmeras mudanças ocorridas até a Lei 4.024/61, entre elas, destaca-se a criação de Escolas Normais Rurais, em que “se buscava utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e, assim, se constituir um instrumento de fixação do homem ao campo” (TANURI, 2000, p.75).

E, embora alguns ainda acreditem na neutralidade educacional, no entanto, como a vemos, ela sempre está a serviço de algum interesse.

...durante o período de vigência da Lei 4.024/ 61, cumpre destacar a reforma do ensino secundário e normal realizada no estado de São Paulo em 1968, durante a administração Ulhôa Cintra (Decreto 50.133, de 20/8/68). Com vistas a adiar o momento da opção pelo curso normal e possibilitar a ampliação dos estudos de formação geral, a reforma unificou os dois primeiros anos do curso secundário e normal, organizou uma terceira série diversificada por áreas (artes, ciências administrativas, ciências humanas, ciências físicas e biológicas, letras e educação) e criou uma quarta série dedicada especificamente às disciplinas profissionalizantes da Educação. (TANURI, 2000, p.80)

O objetivo era diminuir o número de matrículas e melhorar a cultura geral e intelectual dos estudantes; a formação, todavia, tornou-se mais precária, pois os melhores alunos que visavam à continuidade dos estudos desprezavam essa modalidade de ensino. As condições de trabalho e a baixa remuneração eram outros fatores que diminuía o interesse pelo Magistério.

No regime militar, foi promulgada a Lei 5.692/71, “que estabeleceu as diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo, a profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau” (TANURI, 2000, p.80). Nesse sentido, foi instituída a Habilitação Específica para o Magistério e, com isso, os Institutos de Educação deixaram de existir e os especialistas e professores para o Curso Normal passaram a ser formados nos cursos de Pedagogia. Quanto ao currículo, houve pouca mudança:

No que diz respeito ao currículo da HEM, este deveria apresentar um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional – composto de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências – e uma parte de formação especial. Esta, conforme explicita o Parecer CFE 349/72, seria constituída de fundamentos de educação (aspectos biológicos,

psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino. (TANURI, 2000, p.80)

Essa mudança foi alvo de muitas críticas, pois houve um esvaziamento do currículo, com as inúmeras habilitações que o curso oferecia, tendo um 1º ano comum ao ensino de 2º grau e, a partir do segundo ano, a introdução de disciplinas pedagógicas. Como afirmam as autoras Mello (1983) e Gatti (1987), o curso descaracterizou-se de ginásio, escola de formação para um curso de Ensino Médio com habilitação para o Magistério, sem a devida preocupação com a prática de ensino, sendo ministrada muitas vezes em período noturno com empobrecimento e desarticulação dos conteúdos. De acordo com publicação do CENAFOR, 1986.

A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. (CENAFOR, 1986, p. 25)

Os problemas apontados são muitos, tais como: “a dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; (...) e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação” (TANURI, 2000, p.82) Era prescrição do curso o estágio de observação, participação e regência, contudo inúmeros são os relatos de que esse só se configurava em observação para mero cumprimento formal, sem uma análise das práticas de ensino e os professores que, por necessidade, muitas vezes ministravam várias disciplinas sem ter conhecimento do ensino de 1º grau, por nunca terem trabalhado nele.

Estudando tudo isso, reporto à formação que vivenciei que abarcava todas essas condições: professores despreparados, muitas vezes com reflexões acerca das observações que não configuravam uma análise da atuação do professor da Educação Básica, mas um recorte de aula, sem a devida problematização das situações, com uma reflexão das mazelas que poderiam acarretar tais desfechos observados. Como apontado no início, desde a década de 30 os problemas educacionais são analisados por visão tecnicista, científica, esvaziando-se as condições históricas e sociais que agem sobre elas. As produções acadêmicas da década de 80 ainda apontavam essas deficiências dos cursos e teciam inúmeras críticas à falta do conhecimento sócio-histórico na formação dos professores.

Por conta da queda das matrículas, a desvalorização da profissão, muitas foram as discussões para uma reformulação do Ensino Normal. O Ministério da Educação e as

Secretarias Estaduais buscavam formas de reformular o curso e uma das soluções encontradas foi a criação do projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982, pela Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC. O objetivo do projeto era, como o nome sugere, criar um centro de formação para professores da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, para sua operacionalização, como ensino integral, foram criadas:

[Mediante o projeto] “Bolsas de Trabalho para o Magistério”, foram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. Com a descontinuidade desse projeto no âmbito do MEC, as bolsas passaram a ser financiadas, em alguns estados, com recursos dos respectivos governos (CAVALCANTE, 1994, p.73).

Embora a proposta fosse muito positiva, a falta de recursos financeiros e a descontinuidade dos projetos educacionais na esfera administrativa do MEC, o não aproveitamento dos profissionais formados nas redes públicas acabou por enfraquecer esse ambicioso projeto que previa:

a) promover a revisão curricular de formação de professores, visando redimensionar a habilitação do magistério para que responda adequadamente às necessidades de ensino das séries iniciais da escola básica; b) proporcionar condições ao professor, habilitado em nível de 2º ou 3º grau, vivenciando o cotidiano da escola, de tornar-se capaz de assumir atitude crítica em relação à função da escola e de buscar soluções alternativas para os problemas nela observados; como também de atuar como agente de mudança, tomando por base referenciais diversificados. c) contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política, comprometido com o social, capaz de responder adequadamente às necessidades da escola de 1º Grau e do pré-escolar [...] (CAVALCANTE, 1994, p.59)

Vemos, portanto, uma preocupação com a formação técnica e política do educando, para ser agente de transformação na sociedade, para uma escola que realmente cumpra o seu papel e não seja somente reprodutora do conhecimento historicamente produzido. O alto custo financeiro dos CEFAMs inviabilizou sua ampliação por todo território nacional e sua manutenção como fora elaborado. Muitos foram os esforços em prol da melhoria e adequação da formação a realidade do ensino no país, tanto na esfera nacional quanto na estadual.

Em São Paulo, Tanuri (2000), em suas pesquisas, evidencia que o curso foi reestruturado com definição do currículo para o Magistério desde 1º ano e a unidade dos

componentes curriculares, antes fragmentados, além de instituir horas atividades, a presença de um coordenador pedagógico e a disponibilização de recursos e materiais didáticos.

Esse esforço em remodelar a formação dos professores para atuarem na Educação Básica anos iniciais foi que culminou na remodelação do curso de Pedagogia, que também passou por inúmeras adequações, até chegar à configuração que temos hoje.

## 4.2 A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA.

O início da formação do professor universitário teve como base o Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado pelo Governo Provisório em 1931, criando, pelo Decreto 19.852 de 11/04/1931, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que seria responsável pela qualificação de pessoas consideradas capazes de exercer o Magistério, tendo como objetivo melhorar o desempenho dos professores, no mesmo Decreto que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, ressaltando que:

Art. 305. No empenho de elevar, quanto possível, a capacidade didática dos atuais membros do magistério secundário da República, o Ministério da Educação e Saúde Pública, por intermédio do Departamento Nacional de Ensino, providenciará, no caso de ginásios federais, e realizará acordo com os ginásios e outros estabelecimentos equiparados de ensino secundário, afim de que, anualmente, parte do professorado respectivo possa realizar cursos de aperfeiçoamento na Faculdade de Educação, Ciências e Letras. (BRASIL, 1931)

Nessa Lei, destaca-se ainda que:

Art. 196. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras ministrará o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originais; de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; de sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais. (BRASIL, 1931)

É interessante ver que essa faculdade era dividida em três especificidades que assim se organizavam: (redação original)

Art. 206. A frequência e habilitação nos cursos seriados da Faculdade de Educação, Ciências e Letras conferirão diplomas, de acordo com os seguintes itens;

**I. Secção de Educação:**

a) Licenciado em Educação.

**II. Secção de Ciências:**

a) Licenciado em Ciências matemáticas;

b) Licenciado em Ciências físicas;

- c) Licenciado em Ciências químicas;
- d) Licenciado em Ciências naturais.

### **III. Secção de Letras:**

- a) Licenciado em Letras;
- b) Licenciado em Filosofia;
- c) Licenciado em História o Geografia;
- d) Licenciado em Línguas vivas. (BRASIL, 1931)

Nessa faculdade, vemos a distribuição dos cursos em três seções e que agrupavam as ciências físicas (matemática; física; química; natural) em um grupo; noutro, o de Letras, estavam às ciências sociais e as relativas às línguas (letras; filosofia; história; geografia; línguas vivas) e o curioso é que havia uma seção somente para Educação, sem nenhuma outra licenciatura. A Geografia tem sua linguagem, contudo, por ela estar com a licenciatura de Letras e não de Educação, não fica explícito o critério desse agrupamento nos textos pesquisados. Faz-nos suspeitar que a Educação fosse vista como uma formação acadêmica e não uma ciência.

Em 1939, foi publicado o Decreto - lei que definiu como seria o curso de formação dos novos professores, como aponta Saviani, (2009):

(...) a partir do Decreto - lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.(SAVIANI, 2009, p.146)

Esses três anos iniciais, segundo o autor, eram para o estudo das disciplinas específicas de cada curso, já o último residia na formação didática do educando. Com isso, a formação dos profissionais que seriam os professores das escolas Normais passou a ser mais técnico, diferente do que era ministrado nos Institutos de Educação que, vinculados aos ginásios de formação, previam maior interação das diferentes modalidades de ensino. Como aponta Saviani (2009, p.147), “em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”.

O curso de Pedagogia tinha três anos de formação do bacharel em educação e o quarto era de didática para a licenciatura; assim, o acadêmico poderia ministrar aulas no curso Normal para formar os novos professores. No entanto, havia uma dissociação do professor com as séries iniciais, pois o técnico formava o futuro professor, sem ter nenhuma experiência nessa modalidade de ensino.

Com o golpe militar em 64 e a publicação da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) o ensino primário e médio recebeu novas nomenclaturas para primeiro e segundo grau respectivamente. Como já exposto, desapareciam então as Escolas Normais e foi instituída a Habilitação Específica para o Magistério, organizada em duas modalidades: uma com duração de três anos, que habilitaria o profissional a ministrar aulas até 4ª série (hoje 5º ano) e outra com duração de quatro anos para atuação até a 6ª série (7º ano) do 1º grau (Ensino Fundamental).

Para as séries finais do 1º grau, a mesma Lei previa formação de professores em nível superior em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Os cursos de Pedagogia, além de formarem professores aptos a ministrar aulas na Habilitação Específica para o Magistério, também formariam os especialistas em Educação (Diretores de Escola, Orientadores Educacionais, Supervisores Escolares e Inspetores de Ensino).

Na década de 80, emergiram inúmeros movimentos que pediam a reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas. As principais questões foram discutidas e desenvolvidas nos encontros nacionais, sob a coordenação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) até 1990, quando a Comissão se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), movimento que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Esperava-se, também, que os cursos de Pedagogia passassem a formar o professor da Educação infantil e do Ensino Fundamental, ciclo I.

Com o fim da Ditadura Militar, acreditou-se que a valorização do Magistério e as mazelas dos cursos de formação dos professores seriam equacionadas; no entanto, com a promulgação da nova LDB, 20 de dezembro de 1996, não foi exatamente isso que se viu. Essa nova Lei previa uma reformulação dos cursos de formação com a criação dos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores que, segundo Saviani, (2008) “seriam instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.” (SAVIANI, 2008c, p. 218-221).

A formação para muitos da sociedade da época deveria ocorrer nas Universidades com a possibilidade de pesquisas e reflexões, e não somente num curso rápido; que acabassem as fragmentações com as habilitações e a dicotomia dos pedagogos e demais licenciados. No entanto, a nova LDB ainda previa a formação dos professores para as séries iniciais em curso oferecido no Ensino Médio.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 26)

Vemos, portanto, que não ocorreram grandes mudanças, pois, apesar de instituir a formação em nível superior, ela ainda declara que a formação mínima poderá ser na modalidade Normal no Ensino Médio. Tal medida levou em conta a diversidade educacional brasileira, pois muitos Estados não dispunham de cursos em nível superior que pudessem atender toda a demanda de formação.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 1)

Ainda analisando a nova LDB de 1996, constatamos que a formação prevê a pluralidade de conhecimentos e que esses seriam consolidados no exercício da profissão, ou seja, o saber fazer, aprender fazendo, mas como o sujeito aprendiz não dispõe de uma mesma versão, vemos que a preocupação com uma formação consistente fica delegada ao próprio aluno que, por meio de suas estratégias pessoais, se formará na atuação prática ou não.

No artigo 63, inciso II, ainda propõe a possibilidade de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica”(BRASIL, 1996). Abre-se, portanto, uma gama de facilidades para formação do professor da Educação Básica, contrariando todos os movimentos que buscavam melhoria na qualidade de formação.

Nas disposições transitórias, ficou estabelecido no “§ 4º [que] Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”(BRASIL, 1996).Entretanto tal parágrafo foi revogado pela lei nº 12.796, de 2013) que estabeleceu essa nova redação “§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública”.

Como a meta ainda parece muito distante, a formação em muitos Estados continua no curso Normal, Ensino Médio, com a possibilidade de cursos “rápidos” de formação como os Institutos de Educação. A medida adotada foi a mudança da Lei.

Vale ressaltar que, anterior à mudança da Lei, foram instituídos vários Decretos que priorizavam a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais, exclusivamente nos cursos normais superiores (Decreto Presidencial 3.276, de 6 de dezembro de 1999). A comunidade acadêmica se opôs veementemente a esse Decreto, então o governo viu-se obrigado a editar em agosto de 2000, o Decreto lei n. 3.554 que substitui o “exclusivamente” por “preferencialmente”. O curso de Pedagogia ficava nessa dicotomia, entre a licenciatura e a formação técnica tão amplamente discutida e negada, pois o profissional da educação é o professor e não o técnico.

Muita discordância na definição curricular do curso esteve presente, até que, em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a proposta da ANFOPE de 1999, com algumas alterações, definindo que a formação deveria abranger a docência, a gestão, a avaliação e a execução de todas as atividades educativas.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente, a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (DCN, 2006, p.6)

Assim, as habilitações foram extintas do curso de Pedagogia e o currículo deveria formar integralmente o pedagogo para as suas várias funções. Isso foi um avanço muito positivo para a formação integral e não fragmentada em habilitações como vinha ocorrendo. Contudo, essa gama de abrangência em muitas instituições acabou por não aprofundar questões essenciais, dando ao pedagogo apenas noções gerais em sua formação, por isso a formação em serviço se faz tão necessária. A sua formação teórica com diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulam no decorrer do curso, formaria o futuro profissional, apto a buscar novos conhecimentos, de acordo com as exigências de sua prática.

### 4.3 A FORMAÇÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA

Quanto ao curso de Geografia, seu percurso histórico não difere muito, pois esse aparece como o de Pedagogia, oficialmente, com a criação da Faculdade de Ciências e Letras, em Decreto promulgado pelo Governo provisório, em 1931. Criou-se, através do Decreto 19.852 de 11/04/1931; porém, desde os jesuítas, os saberes geográficos já eram ensinados, embora o fossem de uma forma literária descritiva das paisagens brasileiras.

Com a fundação do Imperial Colégio Pedro II, no século XIX é que a Geografia passou a fazer parte do currículo, mas não existiam cursos de formação de professores da disciplina no país, por isso, os professores que ministravam essas aulas eram profissionais de outras áreas, que se identificavam com a matéria e/ou pessoas que não conseguiam melhores ocupações, como aponta Rocha:

É interessante lembrar que os (as) docentes que atuavam no ensino desta disciplina eram oriundos(as) ou de outras profissões (advogados, sacerdotes etc.), ou então eram autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira que exerciam o magistério até encontrar uma boa posição nas suas profissões de origem. (ROCHA, 2000, p.131)

Então, desde 1837, ano de fundação do Colégio até as primeiras décadas do século XX, o ensino de Geografia pautou-se pelo modelo francês, que norteava toda a educação brasileira; o Colégio era referência para as demais escolas; o ensino era descritivo, mnemônico, consistindo na memorização e descrição de rios, mares, montanhas, distantes da realidade do aluno.

Com a criação da Faculdade citada, os primeiros professores para lecionar no curso vieram da Europa, pois no Brasil não havia profissionais com formação para lecionar tais aulas e o curso oferecia Geografia e História como uma única graduação.

Dentre os cursos surgidos no interior destas Faculdades, aparece pela primeira vez o de História e Geografia, à época constituindo uma única graduação, ministrados por professores contratados em sua maioria na Europa. A contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de geografia. (ROCHA, 2000, p. 132)

Assim, o curso de Geografia começava a formar os primeiros professores para essa ciência aqui no Brasil que, até então, tinha aulas de geografia em nível secundário de forma precarizada como já descrito. Outros marcos importantes para essa ciência foram: a fundação

da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1935; a criação do Conselho Nacional de Geografia (CNG), em 1937; além da fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1939, os quais, dessa forma, puderam empregar os bacharéis formados nesse período. Muitos cursos foram criados, tanto pela iniciativa pública quanto pela privada na década de 50, pois existia carência de mão de obra qualificada nas mais diversas áreas do conhecimento, em um país em pleno desenvolvimento e em expansão técnica e científica.

Com a Lei 4024/61, houve uma reestruturação do curso com a definição do currículo mínimo que deveria ser aderido por todos os cursos dessa graduação. O relator do Parecer 412/62, o professor Newton Sucupira, membro do Conselho Federal de Educação apresentou o Parecer nº 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962, que apresentava o primeiro currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia: Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia. Duas matérias foram escolhidas dentre as seguintes: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica.

O curso passaria a ter quatro anos de duração. Com a reforma do Ensino Superior, em vista do período militar, foi promulgada a Lei nº5.540/68, porém, os conteúdos mínimos descritos pelo relator Newton Sucupira continuaram os mesmos, “acrescentada a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros” (ROCHA, 2000, p.134).

Essa mesma Lei instituiu nas escolas de primeiro e segundo grau no currículo a disciplina Estudos Sociais. Segundo a Lei nº5692/71 e o Parecer nº853/71, os Estudos Sociais constituíam:

uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando (PENTEADO, 1991, p.20).

Muitos movimentos surgiram, contrários a essa proposição, pois, para formar o professor dessa disciplina bastavam cursos de licenciatura curta e ou cursos com três meses de duração (Resolução nº1 de 17 de janeiro de 1972). Como aponta Conti (1976), o aligeiramento na formação poderia esvaziar os cursos de graduação com licenciatura plena, além de banalizar

os conteúdos próprios da Geografia e da História, visto que, para as séries iniciais os Estudos Sociais consistiam em atividades que abarcavam tais conteúdos.

Inúmeros cursos de Geografia e História acabaram sendo esvaziados, principalmente nas redes particulares de ensino, que, ao atenderem a nova legislação, passaram a formar ou “deformar” os futuros professores nesses cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais. E ainda ofereciam dois anos de ensino complementar, o que conferia a esses profissionais os mesmos direitos dos formados em licenciatura plena. Grupos de professores estudantes e outros órgãos como a AGB e a ANPUH manifestaram-se contrários a esse empobrecimento do curso, pois o bacharel acabaria por desaparecer e a ciência seria esvaziada. Assim, o curso foi enfraquecendo e, aos poucos, acabou sendo eliminado; contudo, como afirma Rocha(2000), sentimos as sequelas, até hoje, na educação de inúmeras gerações que foram formadas por esses profissionais.

A defasagem no ensino de Geografia não se restringe às escolas de 1º e 2º graus. A formação aligeirada em Estudos Sociais, conhecida como licenciatura curta, e a ênfase dada pelas universidades na formação do geógrafo-pesquisador, faz com que os alunos que não se enquadram nesse perfil, ou os que tenham optado pela licenciatura em Geografia, sejam pouco valorizados, como se o ensino fosse menos importante que a pesquisa. (RIBEIRO, 2011, p. 830).

Houve, nesse momento, uma dicotomia no curso entre o geógrafo e o professor de geografia. O primeiro, era visto como o pesquisador, detentor dos saberes geográficos e o segundo apenas um conhecedor superficial do que poderia ser ensinado no Ensino Básico e no Médio. Vemos como certas colocações acabam por empobrecer o ato de ensinar, como algo inferior, resultando em separações vistas, até hoje, dentro das instituições de ensino por causa dessa fragmentação do saber.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96), os cursos de graduação tiveram que rever seus currículos, de acordo com as novas diretrizes impostas pelo MEC. Tais diretrizes previam um alinhamento com o mercado de trabalho como disposto na Resolução do ano seguinte, que definia regras para uma formação também aligeirada de inúmeras graduações que estavam em falta nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

...estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (...).A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se. (RESOLUÇÃO Nº 2, de 26 de junho de 1997)

Infelizmente, a legislação proposta concebia a formação docente como mais um agravante na mercantilização do trabalho professoral, pois, embora haja muitos movimentos de vários setores que buscam por uma formação de qualidade, fatores como as más formações e a baixa remuneração perduram, durante anos, em diferentes governos. E, nessa Resolução, esses programas especiais também poderiam ser ofertados em Ensino a Distância:

Art. 8º A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. (...)

Art. 10º O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena. (apud, 1997)

Faz-se uma nova modalidade de ensino, rápida, barata de grande alcance e que forma o novo licenciado, com as mesmas qualificações de uma licenciatura plena. Então, há que se questionar: por que fazer um curso de quatro anos com inúmeras exigências, se é possível obter o mesmo diploma até em sua própria casa? Rocha (2000) tece em seu texto crítica ao enfraquecimento da ciência nessa formação, visto que a pesquisa nesses cursos não é estimulada, sendo apenas a formação para a prática, para um país pobre e dependente dos saberes produzidos pelas grandes potências mundiais.

Em 1999, uma nova Resolução ainda estabelecia a possibilidade, assim como a formação do Normal Superior, a licenciaturas nos Institutos de Educação, aqueles já citados, que também previam uma formação rápida sem a preocupação com a pesquisa. “Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programa” (RESOLUÇÃO CP N.º 1, DE 30 DE SETEMBRO DE 1999).

Essa resolução encontrava uma saída para a falta de profissionais; entretanto, a qualificação continuava sendo algo distante, pois os Institutos em vários Estados passaram a formar os novos professores polivalentes que não dominavam os conteúdos que ensinavam. Faziam uma formação para obtenção de diploma e, na ânsia de garantir uma maior renda, lhes eram atribuídas inúmeras aulas para as quais estava habilitado, contudo, na maioria dos casos, não eram formados. No parágrafo 1º do artigo sete define-se que “§ 1º Os cursos referidos no *caput* deste artigo serão organizados em habilitações polivalentes ou especializadas por disciplina ou área de conhecimento.”, ou seja, um professor polivalente:

... do ponto de vista legal vale lembrar que é possível ter professores especialistas desde o início do ensino fundamental, até mesmo da educação infantil. Da mesma forma é possível existirem professores polivalentes nas séries terminais do ensino fundamental e até no ensino médio. Do ponto de vista pedagógico esta é uma decisão que deve ser tomada no âmbito do projeto pedagógico dos sistemas de ensino ou das escolas. (MELLO, 1999, p.5).

A autora defende a ideia de um professor polivalente, pensando na desfragmentação do ensino, colocando-o de forma articulada integrando as diferentes disciplinas, prevendo um ensino interdisciplinar. Todavia, para muitos educadores, essa proposta poderia esvaziar os saberes e colocar, como visto em algumas localidades, professores com qualificação em Geografia dando aula de Química, com auxílio de videocassetes, assim aumentando a formação inicial, suprimindo avaliações para promoção automática ou por ciclos, atendendo às normas do Banco Mundial que, para liberação de verbas, previa uma maior escolarização da população (ROCHA, 2000).

O ensino nessa nova perspectiva, contudo, de “novo” não tem nada, pois vemos que para suprir a falta de mão de obra especializada, ao invés de ampliar a oferta de cursos de licenciatura plena, melhorar as condições de trabalho e a remuneração, para tornar a carreira mais atrativa, vemos nas diretrizes, novamente, uma abertura para a formação aligeirada e genérica, possibilitando a formação do polivalente interdisciplinar, que abre a possibilidade de um ressurgimento dos Estudos Sociais, dada a falta de especificidade na formação do professor, há um esvaziamento do conteúdo próprio da disciplina:

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015)

Nessa perspectiva, vemos que, embora muitos sejam os esforços de professores, alunos e entidades em defesa de uma escola pública de qualidade, esta, desde sua criação, trilha uma trajetória fundamentada na formação de professores para atendimento de demandas cada vez mais precárias, muitas vezes atendendo a interesses econômicos, com o esvaziamento dos conteúdos específicos.

Sobre essa questão Libâneo (2012) faz importantes considerações:

O novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário. (LIBÂNEO, 2012, p. 20)

Tendo compreendido como se “forja” a formação do professor dos anos iniciais e ou do geógrafo, passamos a analisar como se deu a formação dos alunos e alunas pesquisados, em seus respectivos cursos, qual a base curricular privilegiada por sua Instituição de ensino, para, assim, podermos analisar o percurso de formação, a atuação prática, facilidades e dificuldades encontradas diante do que as salas de aula pedem, se os conteúdos da Geografia, objeto deste estudo, são trabalhados e como os professores se enxergam nesse processo de formação.

## 5 - NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA CURVA, NÃO SABÍAMOS O SEU TAMANHO! PANDEMIA, ESCOLA E ENSINO REMOTO.

Esta dissertação foi pensada em um cenário há muito tempo configurado: sala de aula, professores, alunos, funcionários, escola... Entretanto, todos foram surpreendidos, logo no início do seu desenvolvimento. O mundo pensado e concebido, de repente parou como na música do compositor e cantor Raul Seixas. Como o mundo funciona integrando economias o que estava do outro lado do planeta, logo chegou a todos os lugares, como ressaltam Guimarães e outros autores:

Em tempos de globalização, a tarefa de análise desse processo de produção de informações tornou-se ainda mais árdua, pois o espaço geográfico está sujeito e é constituído, simultaneamente, por um crescente número de relações de toda ordem. Tendo grande consciência disso, Milton Santos (2008, p.17) afirmou em uma das suas últimas obras que “vivemos num mundo confuso e confusamente percebido”. Lembra-nos esse autor que “a complexidade do mundo é marcada pelo aumento vertiginoso de objetos e pela infinidade de relações que esses objetos sujeitam os processos sociais e espaciais” (ibidem, p.171). É o pressuposto da totalidade que fornece o caminho necessário para a compreensão dos eventos e das situações geográficas específicas. Cada coisa no mundo tem seu sentido dado pelo conjunto de relações ao qual está sujeito e do qual resulta (KOSIK, 1989; SILVEIRA, 1999). A totalidade que, ao mesmo tempo, evita imagens simplificadoras do mundo fornece os fundamentos necessários para apreender as principais estruturas que governam e dão sentido aos eventos, o que não seria diferente diante da rápida difusão espacial do novo corona vírus. (GUIMARÃES, 2020, p. 119-120)

Uma pandemia reconfigurou todos os lugares, o contato, a proximidade passou a ser perigosa pelo risco de contágio da COVID 19; mas o que era essa nova doença que paralisaria e recriaria as relações interpessoais?

Síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2), o vírus que causa a doença coronavírus 2019 ( COVID-19 ) e é responsável pela pandemia de COVID-19 . Os primeiros casos humanos de COVID-19 foram identificados em Wuhan , capital da província de Hubei, na China, em dezembro de 2019. O país ou território mais recente a relatar seu primeiro caso confirmado foi Palau em 31 de maio de 2021. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021)

Essa síndrome, que muitos acreditavam ser apenas uma “gripezinha”, logo se mostrou como algo extremamente grave, pois os casos mais agudos exigiam longo período de internação, para ventilação mecânica, já que os pulmões, principal órgão afetado ficava

extremamente comprometido. O sistema de saúde entrou em colapso, pois não era possível atender a uma demanda tão grande de pessoas em Unidades de Terapia Intensiva ao mesmo tempo; então, para frear a disseminação do vírus, em 17 de março de 2020 as aulas foram suspensas na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (SP), necessidade urgente e inadiável de enfrentar a propagação meteórica do novo coronavírus (recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), Decreto Estadual nº 64.862, de 13 de março de 2020, Decreto Municipal nº 11.785, de 17 de março de 2020)<sup>2</sup>.

Esta pesquisa previa como trabalho de campo a observação de aulas e análise de documentos, atividades de professores com formação em Pedagogia e em Geografia que atuavam no Ensino Fundamental I, Educação Básica, das escolas da rede municipal do município de Rio Claro (SP).

Como fazer a observação? Assim como as aulas, muitas pesquisas foram paralisadas, esperando-se que tudo logo voltasse ao “antigo normal” para retomar o que havia sido planejado. Não foi o que aconteceu. Os meses foram se passando e a epidemia, logo atingiu *status* de pandemia, as mortes se multiplicavam, os insumos necessários para o tratamento começaram a faltar, o caos, o medo, a angústia também paralisavam todas as esferas da vida humana e, como se não bastasse, crescia paralelamente o número de pessoas negacionistas que minimizavam a gravidade da situação com propagação de *fake news* (notícias falsas nos meios digitais) e ou receitas, remédios milagrosos sem comprovação científica para a cura da enfermidade.

Era preciso continuar e aceitar recriar a vida. Com o distanciamento, a tecnologia e os meios digitais passaram a serem as principais ferramentas para comunicação, estudo, trabalho - tudo o que fosse possível, seria feito virtualmente, para assim garantir o distanciamento das pessoas.

---

<sup>2</sup> Considerando o que estabelecem a Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Parecer CNE/CEB nº 007/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 004/2010 O (Definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica), a Deliberação COMERC nº 001/2011 (Fixa Normas Regimentais Básicas para as Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro) e a Lei Complementar 024/2007 e suas alterações (Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro); Dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) Artigo 4º - A organização curricular das escolas municipais que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, exceto na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), se desenvolverá em, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, com a carga horária anual estabelecida pela presente Resolução. - Anexo 1(...)§ 2º- A prioridade dada ao desenvolvimento das competências leitora e escritora e dos conceitos básicos da matemática, nos anos iniciais, não exime o professor da classe da abordagem dos conteúdos das demais áreas do conhecimento.

A Secretaria de Educação do município de Rio Claro (SP) apresentou uma proposta para retomada das aulas de forma gradual, em junho de 2020, três meses após o início da paralisação das aulas; contudo, isso não pôde ser efetuado, pois previa o retorno concomitante com aulas presenciais e remotas, atendendo 35% dos alunos na escola em forma de rodízio. No mês de agosto do mesmo ano, com a preparação da escola, a cidade teve um aumento significativo dos casos e mortes.

Diante de tal cenário, as aulas foram postergadas para o final do mês de setembro de 2020, de forma não presencial, cinco meses após serem interrompidas. O cenário ainda se mostrava muito incerto, e garantir que os protocolos de higiene e distanciamento fossem cumpridos, ainda se configurava algo muito temerário, principalmente para os menores, que estão em constante interação e que se comunicam frequentemente com o toque!

Nessa nova configuração da escola, o lugar, espaço escolar, já não existia; a interação, socialização com os colegas ficou comprometida. As aulas eram preparadas pelos professores em blocos de atividades com periodicidade quinzenal, através de interação via *whatsapp*, *Google meet*, *Google docs*, e entregues via *e-mail* para a Coordenação. A Direção que voltou a estar presente na escola, com escala de funcionários fazia a impressão que era entregue às famílias em “plantões” dos professores (esses estavam presentes uma vez por semana na escola em dias preestabelecidos para cada turma); havia, também, a possibilidade de retirada pelo portal da educação do município (<https://www.educacaorc.com.br>); Entretanto, a maioria das famílias fazia a retirada na escola de forma impressa. Os professores precisaram se reinventar e aprender a “ensinar”; talvez o termo mais adequado fosse orientar os pais à distância.

Os blocos de atividades deveriam compreender todas as disciplinas e ser produzidos de forma coletiva, com todos os professores da turma; seriam propostas, também, atividades adaptadas para os alunos com necessidades educacionais especiais e atividades diferenciadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem: todas elas estariam dentro de um tema escolhido pelos professores e visavam à conclusão do ano letivo. O plano de ensino foi reformulado pelos professores e adequado a essa nova proposta. As reuniões coletivas por turma com as coordenadoras selavam essas propostas via *Google meet*. As famílias poderiam contatar os professores por mensagens e ou ligações; os educadores disponibilizaram seus endereços de *e-mail* e telefone móveis particulares para que os pais e ou responsáveis pudessem tirar suas dúvidas, na execução das atividades propostas.

Com essa nova configuração de estudo, trabalho, ficava a indagação: Como continuar a desenvolver a pesquisa? Vamos esperar tudo voltar ao normal? Que normal? Quanto tempo

ainda seria necessário para conter esse vírus? A vacina chegou a tempo recorde, mas a vacinação caminhava a passos lentos, pois economia, política, interesses econômicos se sobrepunham às questões da saúde. E, enquanto todos ou a maioria da população não fosse vacinada, a perspectiva de voltarmos à vida anterior a pandemia ainda era incerta.

Diante de todo o exposto, reconhecemos que a curva é mais longa do que imaginávamos, os desafios a serem enfrentados ainda são incertos, mas a estrada continua e, se quisermos ir adiante, precisamos criar novos caminhos. Se as aulas são propostas de forma remota, então vamos verificar, analisar como o ensino de Geografia aconteceu nesse novo modelo educacional. Como a disciplina esteve presente nos blocos de atividades, veremos a forma que professores Pedagogos e Geógrafos encontraram para desenvolver os conteúdos pertinentes à disciplina de maneira não presencial.

Como já exposto neste trabalho, vemos que a prioridade de muitos professores reside nos conceitos linguísticos e matemáticos e que essa não é uma decisão pessoal, mas está ancorada em inúmeros pressupostos.

Será que a Geografia, com toda sua gama de abrangência e tão necessária à compreensão dos fenômenos espaciais foi contemplada nesses blocos? Como discorre Guimarães (2020), em seu artigo publicado no início da propagação da pandemia no Brasil, a Geografia se desenvolve também através da leitura dos mapas e esses não são estáticos, eles são formas de mostrar fatos e sua distribuição, e estão sujeitos a outros acontecimentos passados e presentes, que se desenvolvem no tempo e no espaço e, para ler esses acontecimentos, precisamos da Geografia.

Segundo MacEachren (2004), a análise espacial com base em ferramentas quantitativas contribui para evidenciar a importância do arranjo espacial na distribuição do fenômeno mapeado que, no caso específico do presente trabalho, refere-se aos casos confirmados da Covid-19 no território brasileiro. Mas o aporte dos modelos espaciais obtidos da análise geoespacial não é um fim em si mesmo (Rojas, 2008). Ao contrário do mapa ser resultado da análise, ele deve ser considerado como base na identificação de estruturas espaciais elementares (Brunet, 2001), chaves de leitura da disseminação da Covid-19 no território e o caminho metodológico, estabelecido por uma espécie particular de raciocínio científico: o raciocínio geográfico. Veremos que essa forma de pensar a disseminação da Covid-19 no Brasil, a partir de conceitos e procedimentos metodológicos da geografia, foi desenvolvido nos últimos 100 anos e conta com a contribuição de obras clássicas dessa disciplina, com a aplicação de modelos matemáticos e geotecnologias para a correlação e a síntese de grande volume de informações espaciais. Apresentaremos, sucintamente, a seguir quais são esses princípios científicos formulados pela geografia para, em seguida, discutir os passos metodológicos necessários para uma melhor compreensão da pandemia, considerando os dados dessa doença no Brasil. (GUIMARÃES, 2020, p.120)

Compreender Geografia significa entender as formas de organização das sociedades que compõem o mundo e suas inúmeras transformações físicas, espaciais e climáticas. Se ela for ensinada e aprendida, a compreensão de dependência dos recursos naturais para preservação da vida humana será entendida como fundamental para nossa sobrevivência.

Nas aulas de Geografia poderia prevalecer a compreensão da dinâmica global da disseminação do vírus, a trilha do adoecimento e mortes, bem como a relação com a cadeia produtiva e de circulação de bens, mercadorias e pessoas, por exemplo. Igualmente, o significado de viver na metrópole em tempos de mobilidade populacional controlada: que fazer com a vida nas cidades conurbadas e suas articulações imprescindíveis? Como tal conurbação problematiza a condução da crise sanitária, de saúde, nos serviços essenciais e mobilidade via transporte público? (SANTANA FILHO, 2020, pág.13)

A pandemia escancara o caos educacional, com o ensino centrado na figura do professor, entendendo esse como mediador da aprendizagem, mas isso não significa que o culpabilizamos por essa situação, ela somente reflete o que a pesquisa tem mostrado desde o início, a educação brasileira apesar das inúmeras reformulações continua com antigas práticas de aulas expositivas, as quais não puderam ocorrer nesta nova proposta de ensino “remoto”, contudo o ensino precisava continuar como nos aponta alguns autores, esta ação pautava-se na necessidade de ofertar algo como é destacado:

De acordo com este argumento, o que se chama de “ensino remoto” é uma prática corrida, improvisada, sem nenhum tipo de planejamento prévio e feita a toque de caixa pelas Secretarias de Educação de estados e municípios como intuito de atender as demandas imediatas de educação que surgiram em função do fechamento das escolas causado pela pandemia da COVID-19. Em que pese à discussão sobre a suspensão ou não do calendário letivo, a questão toda recai sobre a necessidade da escola ser capaz de oferecer algum tipo de apoio pedagógico aos alunos, uma vez que não é possível a abertura das salas de aula durante a permanência da quarentena. (FRANÇA-FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p.27)

Os autores acima citados traçam em seu artigo publicado em uma revista com edição especial sobre o tema COVID – 19 e a educação, um interessante panorama sobre o estado do Rio de Janeiro (RJ), mas que representa toda a nação. Sem referencial, visto ser uma situação inédita nos tempos atuais e na busca de acertar, educadores, gestores se mobilizaram em como retornar as aulas, em como ofertar ensino aos alunos, sem escancarar o abismo já existente da desigualdade econômica e social de nossa população.

A saída foi os blocos de atividades que possibilitavam a todos a retirada e possível realização, no município de Rio Claro (SP), foi feito um levantamento e este constatou que a oferta em meios digitais não atenderia a todos os estudantes, principalmente aqueles com menor renda familiar. Foi oferecido ainda o *site* da educação em que as famílias poderiam acessar para impressão ou realização das atividades em folhas que poderiam ser fotografadas, escaneadas e enviadas aos professores, algo que praticamente não ocorreu.

Os pais relataram muita dificuldade com os meios digitais, enviar um *e-mail* para muitos ainda é novidade. O acesso aos meios digitais é feito principalmente pelo celular e este, em sua maioria não é do aluno e sim dos pais, responsáveis que nem sempre estão próximos aos filhos, por causa dos turnos de trabalho. A maioria das famílias não dispunha de impressora o que dificultava ainda mais a realização sem a retirada na escola.

Aos professores foi solicitada de forma espontânea a realização de vídeos com explicação das atividades e a interação com a família com a criação do grupo de *whatsapp*. Os professores com mais conhecimento nos meios digitais, acabaram por assessorar os que tinham mais dificuldades na elaboração dos blocos, formatação, *layout* dos conteúdos e isso gerou um novo gatilho para situações desagradáveis e atritos entre os pares, pois essa não era uma exigência do ofício e passou a ser essencial para que as “aulas” acontecessem.

Santana Filho, 2020 destaca essas novas preocupações que passaram a fazer parte da vida dos professores

Esse tratamento tem muitos elementos invisíveis, armadilhas: a tecnologia salvadora da educação como serviço; as relações de trabalho postas em outras bases de contrato, de desenvolvimento; as patentes e autorias; o direito de imagem e a proteção de dados. Esses elementos recentes não faziam parte das preocupações da categoria docente, nem dos sindicatos até então e não têm recebido a devida atenção das autoridades educacionais. A saída apressada por atividades educacionais online impõe uma expectativa exagerada sobre a capacidade de ação das famílias: elas, além de ter que sobreviver ao vírus precisam arquitetar a escola domiciliar. Um espanto. Sofrem as famílias e crianças. Tanto que em uma atividade compartilhada pela internet a criança estaria a declarar para a professora: “É muito difícil ser aluno da minha mãe”. (SANTANA FILHO, 2020, p.11)

Muitos foram os desafios, se expor em meios digitais sem nenhum respaldo para controle do uso da imagem, os julgamentos e falsas interpretações que poderiam ocorrer passaram a assombrar os professores que resistiam na ideia de fazer os vídeos, enquanto eram ovacionados aqueles destemidos que com maior domínio dos meios digitais passaram a usar todas as possibilidades para estarem próximos aos alunos.

A preocupação como bem destacada acima não era simplesmente como transpor aulas presenciais para um ensino remoto, à distância, mas como orientar pais/ responsáveis, como sanar dúvidas, auxiliar a execução de propostas que foram pensadas por pessoas qualificadas, para que outros sem qualificação nesta área de atuação e até mesmo semi-analfabetos executassem? Quais encaminhamentos? Como seriam os questionamentos que desencadeiam todo o processo de relações para o desenvolvimento do raciocínio?

Era preciso fazer algo e contrariando alguns artigos lidos, o imprevisto, não foi descaso, mas necessário como um ensaio científico que busca isolar as tentativas negativas na busca da certa; professores, pais, alunos, gestores, todos envolvidos nessa situação iam buscando caminhos para encurtar a curva, sempre com o desejo de vislumbrar o término dela e se recriando, pois a inércia era dolorida, os dias, meses e agora anos passando e o que essas crianças terão de oportunidades?

Todos os esforços dos professores como relatado nas entrevistas estava em assegurar em ofertar um ensino de qualidade, não interromper o processo de aquisição da leitura, da escrita, do cálculo e as outras ciências tão necessárias a formação para compreensão do mundo e suas dinâmicas.

A urgência sanitária estava à frente e isso era necessário, como nos ensinou Tuan

Somos a favor da vida, especialmente como se manifesta na saúde de nosso próprio corpo. A integridade do corpo é o alicerce de nossa sensação de ordem e completude. Quando adoecemos, também parece que o mesmo acontece com o mundo. Quando fechamos os olhos e morremos, o mundo também cai no esquecimento. O corpo é nosso cosmo mais íntimo, um sistema cuja harmonia é sentida em vez de percebida simplesmente. (TUAN, 2005, p. 139-140)

Precisamos continuar, mas com todos os cuidados necessários, visto que os tempos de aprendizagem não são estáticos, mas a vida, um sopro, a qual não podemos arriscar, estamos aprendendo e isso tudo tem ensinado, talvez sermos mais humanos, no cuidado com o outro, consigo mesmo e com a coletividade.

## 6 - INTERPRETAÇÕES DOS DADOS COLETADOS E DAS ENTREVISTAS

Como relatado no item 3.1 (CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS), a pesquisa foi desenvolvida com cinco professores que atuavam no ciclo final II do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos) nos quais foram selecionados por formarem um grupo de professores que atuava nos mesmos anos e que tinham a formação em Magistério ou Pedagogia/Geografia, mas que davam aulas na Educação Básica como professores polivalentes (ministravam diferentes disciplinas curriculares).

Com a coleta de dados por meio dos questionários e entrevistas (apêndices) fomos à análise das respostas, buscando o referencial teórico que embasa toda a interpretação, pensando o que da formação estava presente na prática e as descobertas que toda pesquisa proporciona.

Para facilitar a visualização dos dados apresentados, fizemos quadros que mostram os conteúdos mais frequentes nas respostas dos questionários.

O primeiro mostra a formação acadêmica em Pedagogia e ou Geografia. (Quadro 1)

**QUADRO I – Formação acadêmica dos entrevistados**

| PROFESSORES <sup>3</sup> | Pedagogia/ Magistério | Geografia/ Magistério |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| João P.                  | X                     |                       |
| Simone P.                | X                     |                       |
| Lilian G.                |                       | X                     |
| Julia P.                 | X                     |                       |
| Marta G.                 |                       | X                     |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Como mostra o quadro I, tínhamos três professores com formação em Pedagogia e duas com licenciatura em Geografia. Todos os entrevistados fizeram, no Ensino Médio, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), por isso todos estavam aptos a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um dos entrevistados tem outra formação acadêmica além da Pedagogia, feita logo após a HEM (Habilitação Específica para o Magistério). Esse entrevistado fez Filosofia e,

---

<sup>3</sup>Foram usados nomes fictícios para preservar a identidade dos entrevistados. Como tínhamos somente um participante do gênero masculino, suas respostas também não conferem com o gênero. A sigla após o nome corresponde à formação: P. Pedagogia e G. Geografia.

atuando nos anos iniciais, sentiu a necessidade da formação em Pedagogia para subsidiar sua prática, embora ressalte que a Filosofia contribuiu muito para ele em sala de aula, dando-lhe uma visão mais crítica da vida e ele procurava despertar isso em seus alunos.

Todos entrevistados (as) estão na faixa etária acima dos 34 anos (dois estão entre 35 e 45 anos, dois entre 46 e 55 e um acima de 56). São professores experientes com mais de 15 anos de exercício na função e com formação inicial em Magistério (Ensino Médio). Eles são formados em Pedagogia, dois com uma única graduação e três dos entrevistados têm mais que uma graduação.

Os três docentes com duas graduações na faculdade fizeram cursos distintos: na primeira graduação fizeram Geografia ou Filosofia, e na segunda, Pedagogia. Um dos entrevistados tem pós-graduação Mestrado em Geografia e os três têm especialização em Psicopedagogia. Segundo relatos, a segunda formação (Pedagogia) foi realizada para atender critérios do plano de carreira municipal e, por isso, foi realizada nos três casos em formação EaD. Vemos como ressalta Libâneo (2012), a formação aligeirada para atender critérios e não para a real formação, como descrita no capítulo quatro.

No Magistério, segundo relatos, não houve disciplinas voltadas para o ensino da Geografia, somente uma entrevistada se recordou de uma disciplina que se definia pela sigla CMM (Conteúdos Metodológicos de Ciências Naturais e Sociais e Matemática), mas, segundo ela, era explorado mais o conteúdo de Ciências Naturais e Matemática, não tendo recordação do estudo das Ciências Sociais (História e Geografia).

Na Educação Básica, foi questionado se os professores gostavam de estudar Geografia e o “porquê” da escolha na questão objetiva. Vejamos os relatos e os dados obtidos no Quadro II:

**QUADRO II – Opinião sobre o gosto da disciplina Geografia na Educação básica.**

| Professor | Opinião | Motivo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| João P.   | Pouco   | <i>“Porque quando me recordo das aulas recebidas na Educação Básica, me lembro de bons professores, mas não me sentia atraído pela disciplina.”</i>                                                                                                                                                                    |
| Simone P. | Muito   | <i>“Acho uma disciplina muito interessante e gostosa.”</i>                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Lilian G. | Muito   | <i>“Porque eu amava a disciplina e a professora no Fundamental II, ficava maravilhada com as aulas”</i>                                                                                                                                                                                                                |
| Julia P.  | Pouco   | <i>“Gostava mais do estudo relacionado ao Brasil, relevo.”</i>                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Marta G.  | Muito   | <i>“Sempre gostei muito de História e Geografia e passei a gostar mais depois de ter uma professora na 7ª série de Geografia que dava uma aula muito boa; as professoras costumavam usar o livro e segui-lo, essa professora não utilizava livro, ela falava a aula toda e a gente ficava encantada, tinha saber.”</i> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As professoras Lilian G. e Marta G. cursaram Geografia na Graduação. Das que não

fizeram Geografia, somente Simone P. relata gostar muito da disciplina. Lilian G. ressalta que fez o mestrado em Geografia e queria atuar como pesquisadora da área, contudo, por não conseguir ser aceita nas inúmeras instituições nas quais, segundo ela, fez concurso e foi aprovada, mas não foi convocada, acabou voltando para a área de ensino, onde a oferta de emprego era maior, e então, além do bacharelado, concluiu também a licenciatura em Geografia.

Todos os entrevistados estudaram na zona urbana, parte fez toda escolarização em escola pública (João P. e Lilian G.) outra parte (Simone P., Marta G. e Julia P.) cursou parte em escola pública e parte em escola particular.

Quanto à escolarização dos pais, dois entrevistados têm pais professores (Lilian G. e Julia P.), três fizeram somente o quarto ano primário (antigo grupo escolar), um pai de docente realizou 2º grau e um iniciou uma graduação, contudo não se sabe se a concluiu. Dois possuem formação técnica: químico e contador (pais de Lilian G. e Julia P.). Dois têm um filho, dois têm dois filhos (as) e um não tem filhos. Três têm quatro irmãos, um tem cinco e um tem apenas um o mais jovem, reforçando a mudança da composição familiar. Todos possuem casa própria.

Para três entrevistados a renda familiar é de 3 a 5 salários mínimos<sup>4</sup> e dois estão na faixa de 6 a 10 salários mínimos (as duas entrevistadas que têm cônjuge, os demais são divorciados ou solteiros). Todos têm um meio de transporte próprio, não utilizam o transporte público e possuem aparelhos eletrônicos como televisores, som CD player, notebook, telefone celular e computador, além de acesso à internet (via cabo) e assinatura de TV.

Quando questionados se sabiam usar o computador, todos afirmaram que sim, três com pouca habilidade e dois com muita habilidade, sendo estas formadas em Geografia. Quanto à frequência de uso do computador todos relataram que, mesmo os com pouca habilidade, o usavam muitas vezes por mês.

Quanto aos aspectos profissionais, todos trabalham em uma única escola, sendo que dois docentes possuem a ampliação de jornada,<sup>5</sup> mas na mesma escola e uma docente tem dois cargos, também ambos na mesma escola. Dois lecionam para o 4º ano e três trabalham com 5ºs anos. Os professores são polivalentes, ministravam todas as disciplinas, exceto Arte,

---

<sup>4</sup>Salários Mínimos. Obs.: SM a partir de 1º de janeiro de 2021 – R\$ 1.100,00 (mil e cem reais). De acordo com MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.021, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2020 DOU 31.12.2020.

<sup>5</sup>Na ampliação de jornada são atribuídas aulas livres da disciplina específica do cargo, existentes na unidade de classificação do docente efetivo, ou com aulas livres de disciplina não específica da mesma licenciatura plena, bem como com aulas livres das demais disciplinas de habilitação de seu cargo até o limite de 44 (quarenta e quatro) horas semanais de trabalho docente. (Lei Complementar 024/2007)

Inglês e Educação Física que são ministradas por especialistas nessa etapa de ensino da Rede Municipal de Rio Claro (SP). De acordo com a grade curricular (Anexo I) todos ministravam duas aulas de Geografia na semana.

Todos os professores relataram fazer cursos de formação continuada, os quais foram custeados com recursos próprios ou oferecidos pela Prefeitura, Institutos e Universidades que os oferecem sem custos. Metade dos docentes entrevistados participa de congressos científicos. Quanto aos congressos, os professores formados em Geografia mostraram maior interesse na participação desse evento; no entanto, de forma geral, a formação continuada é vista como algo necessário para todos os professores, pois, segundo eles, possibilita novas aprendizagens e maneiras diversas de explorar os conteúdos de forma mais significativa e atualizada com os alunos.

Para conhecer um pouco mais das leituras realizadas na área de Geografia, foi proposta uma tabela com nomes de autores e pedido que assinalassem quais professores reconheciam como sendo da área de Geografia.

Vejamos os assinalados no quadro abaixo com o número de frequência das respostas:

### **QUADRO III – Autores reconhecidos como sendo vinculada a área de Geografia**

|                           |                              |                           |
|---------------------------|------------------------------|---------------------------|
| [3] Milton Santos         | [1] Rui Moreira              | [0] Douglas Santos        |
| [2] Yves Lacoste          | [1] Helena Callai            | [0] Tomoko Paganelli      |
| [2] Melhem Adas           | [1] Marcos Amorim Coelho     | [0] Carlos Walter         |
| [2] William Vesentini     | [1] Nídia Pontuschka         | [0] Paulo César da Costa  |
| [2] Aziz Ab' Saber        | [1] Rafael Straforini        | Gomes                     |
| [2] Vidal de La Blache    | [1] Sonia Castellar          | [0] Lana Cavalcanti       |
| [2] Ratzel                | [1] Nestor Kaercher          | [0] Antônio Castrogiovani |
| [2] Roberto Lobato Corrêa | [1] Manoel Correa de Andrade | [0] Francisco Mendonça    |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

É interessante ressaltar que dos professores que não são licenciados em Geografia, apenas um assinalou conhecer um autor específico da área, que foi Milton Santos; os demais não assinalaram nenhum autor. Tal panorama demonstra como o conhecimento específico não é desenvolvido nas metodologias, pois todos os entrevistados tiveram aulas no curso de Pedagogia sobre Metodologias de Ensino de História e Geografia.

Nessa disciplina, tais autores poderiam nortear o repertório geográfico, com destaque para os temas que envolvem o ensino de Geografia, como é o caso de Rui Moreira, Sonia Castellar, Lana Cavalcanti, entre outros e esses autores configuraram nomes desconhecidos, mesmo para os três professores que fizeram recentemente o curso de Pedagogia. Podemos

sinalizar que não se trata de esquecimento, mas desconhecimento, o curso não trata as especificidades das disciplinas.

Questionamos, também, sobre o uso do livro didático, pois esse, segundo inúmeros autores, acaba sendo o recurso mais usado pelos professores, não como um recurso, mas um suporte para suas aulas, por muitos não terem formação específica. Dos entrevistados, todos consideram necessário o uso dos manuais didáticos em sala de aula, à exceção de Simone P. que relata a utilização diária desse dispositivo. Os demais assinalaram que utilizam muitas vezes.

Simone P. é a professora com mais tempo de vida e a que fez Magistério e Pedagogia há mais tempo. É possível perceber em seu relato a maior dependência desse recurso e, embora não relate o uso de pesquisa em suas aulas, tem uma postura mais tradicional, se mostra aberta a aprender e participar ativamente das propostas das colegas. Nas aulas de Geografia sua prática está ancorada nos conceitos ofertados no livro didático.

Marta G. relatou que, apesar de não achar necessário o uso do livro didático, gosta de usá-lo para que as crianças visualizem as imagens, fotografias e mapas. Ressaltou que muitas crianças não têm *internet* e isso facilita a compreensão dos conteúdos geográficos que estão sendo discutidos em sala de aula.

Fizemos questionamento também sobre a importância dessa disciplina para os professores que atuam nas escolas. O Quadro IV apresenta as respostas obtidas:

**QUADRO IV – O ensino de Geografia é importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental?**

| Professor | Não | Sim | Por quê?                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------|-----|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| João P.   |     | X   | <i>“Porque a Geografia é parte fundamental de conhecimento sobre quem somos e as características de nosso povo, nossa comunidade e traz respostas importantes e explicativas muitas vezes de determinada característica de comunidades, cidades, estados, regiões e ou países.”</i> |
| Simone P. |     | X   | <i>“É importante para conhecimento dos alunos.”</i>                                                                                                                                                                                                                                 |
| Lilian G. |     | X   | <i>“Porque a criança já vai sendo orientada espacialmente e temporalmente, tomando por base o que se é próximo de sua vida cotidiana.”</i>                                                                                                                                          |
| Julia P.  |     | X   | <i>“É muito necessário que a criança adquira os conhecimentos básicos de noção de espaço, relevo, formações no ensino fundamental.”</i>                                                                                                                                             |
| Marta G.  |     | X   | <i>“Porque é o que vai desenvolver a visão de mundo, situar-se e entender-se como um ser no mundo, extremamente importante”</i>                                                                                                                                                     |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Observamos no Quadro IV, que todos os docentes consideram a disciplina importante para a formação dos educandos, pois amplia a visão de mundo, o conhecimento daquilo que é próximo daquilo que não é, para compreensão da formação do povo principalmente. Não é especificado, mas, pelos relatos, é possível perceber que não se trata de uma Geografia mnemônica como a clássica que estava pautada no aprender as nomenclaturas, mas uma Geografia que prevê questões ambientais, e a interação do homem com o ambiente. E isso é observado por quem fez e por quem não fez a graduação em Geografia. Notamos, nas respostas, que a linguagem de quem fez Pedagogia não é a mais adequada na conceitualização, mas nos relatos fica evidente que o trabalho consiste nos mesmos objetivos.

Foi questionado como é o enfrentamento das dificuldades encontradas e os professores expuseram as alternativas a que recorriam, perante os desafios, como a busca de um diálogo com seus pares, pesquisa e a busca por novos conhecimentos. Julia P. não respondeu e Simone P. disse: “*mudando a forma de ensinar.*”

No quadro V apresentamos as respostas do que os professores consideram importante ensinar em Geografia:

#### QUADRO V – Conteúdos importantes para ensinar em Geografia

| Professores | CONTEÚDOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| João P.     | <i>“Que a criança se entenda como parte de um mundo, conhecer as características físicas e humanas de sua cidade, que conheça as diversas formas de representação espacial, a natureza e a qualidade de vida, seja capaz de compreender mapas, apresentar noção de localização, compreender dados de determinado grupo, comunidade e região.”</i>                                                                                                                                                                                                                        |
| Simone P.   | <i>“Sim, acho importante.”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Lilian G.   | <i>“A geografia está em tudo e em todos. Engloba a vida como um todo. Então, há muito que ensinar:</i><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- a vida em sociedade e sua organização espacial;</li> <li>- as paisagens naturais e construídas próprias do dia a dia da criança (por exemplo, o caminho de casa à escola e seus elementos neste contexto);</li> <li>- O urbano e o rural;</li> <li>- os movimentos da Terra (pode começar pelo dia e noite, construindo um relógio de sol, observando o nascer e o por do sol);</li> <li>- etc.....etc....”</li></ul> |
| Julia P.    | <i>“Relevo, clima, bairro, município, estados e países (suas características)”.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Marta G.    | <i>“Paisagem, definição de paisagem natural e modificada, Geografia cultural, associar conceitos geográficos de coordenadas, mapas, distância e vou pegando gancho para incluir as coisas que estão no programa a partir do que eles vão mostrando de curiosidades interesse em estudar.”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Como apontado no Quadro V os professores apresentam respostas condizentes com

uma Geografia “viva” que se transforma com o passar do tempo e que transforma a forma como se relacionam através dela. E, diante do exposto, questionei sobre quais conceitos ensinam nas aulas de Geografia, buscando evidenciar aquilo que enxergam como Geografia.

Vemos no histórico da disciplina que esta já foi concebida de diferentes formas. Num primeiro momento, uma Geografia mais descritiva que nomeava e localizava lugares, vindo a seguir, uma Geografia crítica que buscava interpretar situações através dos atores envolvidos e as disputas sociais e econômicas envolvidas e, num terceiro momento, a Geografia Cultural onde “*os significados que os homens atribuem ao espaço, à história e à cultura locais são elementos importantes para a compreensão da Geografia*” (MOÇO, 2008, p.2). Para duas professoras, Marta G. e Lilian G., essa concepção de Geografia que vai além da descrição fica evidente, João P. e Julia P. conceituam, ficando mais nítida a interpretação da Geografia tradicional como aponta Moço:

“Quando o foco da Geografia estava nas descrições físicas dos lugares, os estudos se concentravam em identificar os componentes da paisagem (tipos de vegetação, relevo e clima), o número de habitantes e o nome de cidades e rios importantes que banham a região. Essa abordagem, chamada de tradicional, era “a ciência dos lugares e não dos homens”, na definição do francês Vidal de La Blache (1845-1918). “Acreditava-se que, se os alunos conhecessem as características físicas do território, desenvolveriam uma consciência de nação”, conta Francisco CapoanoScarlato, do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo.” (MOÇO, 2008, p.1)

Esse autor relata a compreensão que Simone P., João P. e Julia P. apresentam do que é próprio da Geografia. É interessante ressaltar que a mesma questão foi refeita com uma diferente abordagem e nela somente Julia P. se pauta numa abordagem mais descritiva da Geografia tradicional. Os demais professores, sejam eles formados em Geografia ou não apresentam uma concepção Cultural como vemos no quadro VI:

**QUADRO VI – Conceitos abordados nas aulas de Geografia.**

| Professores | Formação  | Conceitos abordados nas aulas                                                                                                                                                                                       |
|-------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| João P.     | Pedagogia | <i>“Formação do povo brasileiro, Tipos de relevo, O continente Americano, a América do Sul, o Brasil, as grandes regiões do Brasil, tipos de vegetação do Brasil e o clima do Brasil.”</i>                          |
| Simone P.   | Pedagogia | <i>“Começando do município, zona rural e urbana, mapas e plantas, elementos naturais, cidadania e outros conforme roteiro de atividades, conforme o plano de ensino.”</i>                                           |
| Lilian G.   | Geografia | <i>“Espaço geográfico; lugar; as relações do Homem com o meio; Biosfera; paisagens naturais e construídas; cartografia inicial: o uso de mapas (por mapas, se entende croquis, plantas, maquetes e mapas) etc.”</i> |

|          |           |                                                                                                                                                                                        |
|----------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Julia P. | Pedagogia | <i>“Relevo, clima, bairros, municípios, estados e países (suas características)”</i>                                                                                                   |
| Marta G. | Geografia | <i>“Senso de localização, lateralidade, seria a alfabetização geográfica, clima, vegetação, tipos de relevo, Geografia Cultural, Geografia Política, universo, formação da Terra.”</i> |

(Fonte: Elaborado pela autora, 2021)

Como podemos observar no quadro VI, fica evidente que a formação específica subsidia a capacidade de entender e diferenciar nomenclaturas, contudo, somente isso não faz a aula, ela é viva, como já mencionado e, para melhor compreensão, vejamos a fala de Lilian G. no quadro acima. Ela aponta o mapa como um conceito da Geografia a ser estudado e Marta G. descreveu na entrevista uma aula na qual narra uma sequência didática em que utilizou isopor, mapa, algumas considerações sobre a construção do mapa para que os alunos compreendessem sua função social e formas de construção. Essas professoras com formação em Geografia descrevem com maior profundidade o trabalho com os saberes geográficos e o porquê de seu ensino.

Nenhum outro entrevistado fez essa observação, entretanto, em outras questões outros três professores também enalteceram o trabalho com esse elemento, apresentando-o, todavia, como recurso da aula e não como conceito, ou seja, os professores com formação específica possuem a capacidade de fazer aprofundamentos e inferências que, muitas vezes, o Pedagogo não possui o embasamento teórico para entender e explorar com seus alunos, mas ainda assim, o trabalho é efetivado.

Para João P. o uso do mapa aparece como grande potencialidade didática, mas como recurso didático e não um conceito:

*- Eu adorava usar mapa na minha aula, mapa é um recurso muito bacana, alguns joguinhos que davam para fazer que fossem muito legais que dá para trabalhar Norte, sul, leste, oeste e a Rosa dos Ventos. O que mais eu gostava de usar?! Data show nas apresentações que eram algo que as crianças adoravam, bom pensando no quinto ano, eu acho que é isso... dos três era assim algo que eu achava muito legal estar trabalhando com esses mapa, é interessante porque eles tinham a compreensão do espaço deles, então Rio Claro tem as suas limitações, então é isso!(JOÃO P., 2021)*

Nesse relato, constatamos que o mapa está presente nas aulas e causa até certo encantamento no seu uso, não só nos alunos, mas também no professor; no entanto, ele não é explorado como conceito representativo, como uma linguagem, mas sim, como uma representação que mostra determinados conteúdos aos alunos.

Nenhum relato dos professores com formação apenas em Pedagogia enalteceu o trabalho de construção de mapas nas aulas de Geografia. Os professores executam atividades

que visam à construção do trajeto casa-escola, desenho de lugares conhecidos, maquetes, mas a exploração dos elementos constitutivos dos mapas, a sua leitura, representação, construção de legendas, símbolos, isto não fica evidenciado nas falas dos participantes da pesquisa.

Questionamos sobre a realização de pesquisas, para compreender como esse recurso era acionado cotidianamente pelo docente em suas práticas, como um dispositivo a ser requerido aos alunos.

#### QUADRO VII – A pesquisa nas aulas de Geografia.

| Professores | Formação  | Realiza | Comente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------|-----------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JOÃO P.     | Pedagogia | SIM     | <i>“Porque é importante estimular a ação da pesquisa e o uso de outras fontes de informação.”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| SIMONE P.   | Pedagogia | SIM     | <i>“Nas disciplinas que são necessárias.”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| LILIAN G.   | Geografia | SIM     | <i>“Os alunos sempre se envolvem com um tema e pesquisam sobre o assunto. Neste contexto eu aproveito para me aprofundar nas questões trabalhadas com eles.”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| JULIA P.    | Pedagogia | SIM     | <i>“Para oferecer algo mais atual para meus alunos.”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| MARTA G.    | Geografia | SIM     | <i>“Por exemplo, eu pedi para pesquisarem a composição da rocha do vulcão, porque eu estava trabalhando tipos de rochas e como íamos construir o vulcão eu gostaria de saber com que cores íamos pintar na estrutura dele que fizemos de argila clara, então questionava, vocês já viram vulcão dessa cor? Então, por que não tem vulcão cor de areia? Então, vamos pesquisar que tipo de rocha tem no vulcão, lógico a gente já sabia, mas eles não, então a gente problematiza, tá vendo de acordo com o tipo de rocha é a vegetação e também o calor e aí você vai puxando os outros conhecimentos.”</i> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Na resposta de Julia P., vemos que a pergunta foi compreendida quanto ao seu trabalho. Essa professora relatou inúmeros exemplos de atualidades, a pesquisa está muito presente na sua prática de ensino, embora ela não a utilize como recurso didático para o desenvolvimento das aulas de forma efetiva. Nos outros relatos, é possível inferir que a pesquisa é uma fonte de informação e pressuposto para o desencadeamento de outras aulas, ou seja, ela não é fim, mas um meio de trabalho para a assimilação de conceitos estudados, senão perde sua especificidade como vemos

De acordo com o professor Fernando Becker: “O trabalho docente alienado só poderá gerar um produto discente alienado” (2012, p. 87). Ora, um trabalho de pesquisa realizado nestes termos, não leva à construção, apenas faz com que esses sujeitos sejam copiadores de textos da Internet, dos livros didáticos, meros reprodutores. (CASTROGIOVANNI, 2020, p. 89)

Foi questionado aos docentes “como” eles ensinam Geografia e, nessa questão, vemos que os saberes específicos e pedagógicos não se diferenciam na concepção, pois os professores evidenciam a compreensão de diferentes conceitos, buscando o que é próximo e ou distante numa dialógica, como vemos nos relatos abaixo de Lilian G.

*- Eu nunca tive uma sala de 1º e 2º ano, mas nas turmas em que já ministrei aulas a partir do 3º ano, eu sempre começo com o que se é conhecido, com o que é próximo da criança. Os movimentos que ela faz no espaço, as relações de espaço e lugar; gosto de trabalhar a toponímia, o caminho de casa a escola, seus elementos naturais e construídos, fazer maquetes da casa, da sala de aula, observações cartográficas simples como croquis e plantas; o espaço urbano (a casa, a rua, o bairro, a cidade, o município, o entorno, as relações da cidade com o campo); a natureza (em si, a biosfera como um todo: atmosfera, litosfera e hidrosfera). Claro, que, levando em consideração a turma e o interesse pelos assuntos (LILIAN G., 2021).*

Lilian G. tem formação específica em Geografia, vemos no seu relato a importância da categoria “lugar” e como ela parte dele, mas vai além, não se atendo somente ao que é próximo. Como Cavalcanti salienta:

No ensino, não é diferente, pois esse conceito é salientado como referência constante na abordagem dos conteúdos, na perspectiva de que o estudante construa seu conhecimento geográfico a partir da sua interação com a realidade mediada por instrumentos simbólicos. Mas isso não significa trabalhar o espaço vivido restrito aos seus limites empíricos, pois o Lugar sintetiza de uma maneira específica o mundo, expressa relações mais gerais, mais globais, em sua complexidade e em suas contradições. Portanto, o estudo do lugar deve estar ligado a outras realidades, a outras dimensões da realidade, pois no local já estão materializados elementos de outras escalas. (CAVALCANTI, 2019, p.130-131)

Esse conhecimento de lugar propicia uma visão de mundo ampliada que proporciona aos alunos conhecer e dialogar com diferentes saberes, tendo o próximo e o longínquo como componentes na formação de um mesmo lugar e nas interações que nele são estabelecidas.

No relato de João P., cuja formação é Pedagogia se vê um exemplo que evidencia também a Geografia não somente descritiva, mnemônica, mas que propõe a compreensão da vida em sociedade e suas representações:

*- Eu gosto muito de iniciar com aulas expositivas, para depois transformar algo desta aula em uma situação prática, por exemplo, ao trabalhar as formas de poderes de nossa democracia; é necessário entender a nossa forma de democracia, o que cabe a cada poder, os direitos e os deveres, para então criar uma eleição de representante de sala, onde podemos usar aquilo que vimos em teoria. (JOÃO P., 2021)*

João P. relata o trabalho que vai além da apresentação do conteúdo, ele dialoga, apresenta, informa e, em uma situação prática, operacionaliza esses saberes. Nesta pesquisa tivemos como foco compreender a prática dos professores nesse período de aulas não presenciais; contudo, os professores, por ser algo muito recente, no questionário responderam de acordo com a prática presencial.

No questionário, foi pedido que fizessem um breve relato de como eram as aulas de Geografia, de acordo com sua prática. Vejamos duas respostas.

*- No quinto ano do ensino fundamental, gosto muito de trabalhar as cinco grandes regiões do Brasil. Como sou apaixonado por História, primeiro faço uma introdução das primeiras formas de divisão de nosso país até chegar à forma atual. Explico as razões de se regionalizar um país como o nosso e os principais critérios utilizados para a formação desses grupos de Estados.*

*Após uma base do assunto apresentada aos alunos, eu gosto de propor um 'mini-seminário', onde, além de vários aspectos pedagógicos que envolvem esta prática, eu divido os alunos em grupos, peço que pesquisem e apresentem aos colegas a região estudada pelo grupo. Incentivo que pesquisem e apresentem roupas típicas, comidas, população, tipo de relevo, sua formação e alguma curiosidade que entendam ser interessante. (JOÃO P., 5º ano)*

*- Para o 4º ano, as aulas de Geografia estão em consonância interdisciplinar com a História e as Ciências, o conteúdo é baseado no planejamento e na BNCC. Os alunos recebem os blocos de atividades impressos e realizam as tarefas em casa. (LILIAN G., 5º ano)*

Como os demais não responderam no questionário, a questão foi novamente colocada em pauta, pois fora compreendida de forma diferente, visto que o intuito era saber como as aulas foram ministradas na forma remota e a questão foi compreendida de maneira geral, como respondida por Lilian G. e na prática regular como descrita por João P., que enfatiza a importância da pesquisa e socialização dos saberes entre os alunos.

De acordo com as respostas nas entrevistas, os professores fizeram, para elaboração dos blocos, a seleção do que eram os conteúdos “mais importantes”, como relata Julia P. e foram inseridos esses conceitos nas atividades:

*- Houve uma diminuição não só de Geografia, né..., por causa, pelo nosso*

*tempo, pela nossa infraestrutura e tudo, a gente teve que diminuir todas as disciplinas e Geografia não foi diferente, não deixamos de dar, porque a gente acredita muito na importância de todas as disciplinas, então Geografia, História, Ciências, todas, porém, então... e, de tudo planejamento anual, então vamos pegar o que é mais importante? O que uma criança de 4º, 5º ano não pode ir embora sem saber? Então foi dessa forma que a gente aplicou nos blocos, entendeu, mandando o livro didático junto, com textos explicativos, inclusive informativos, imagens, desse jeito é que eu fui inserindo nos blocos, né! (JULIA P., 2021)*

Para inserir as disciplinas nos blocos foi feita uma redução dos conteúdos, elencando o que era primordial; contudo, tais ações foram realizadas de forma superficial de acordo com a entrevistada, pois faltava à interação, os questionamentos que levam o aluno a pensar sobre o conceito em estudo, como relata João P.:

*- Durante a pandemia, a Geografia foi trabalhada, mas eu creio que tem algumas questões que devem ser abordadas e que de forma remota é bem complicado, pois por mais que a gente tenha transmitido algumas coisas ainda são muito abstratas para as crianças, as coisas de forma remota dificultaram bastante (JOÃO P., 2021)*

#### **Qual foi a dificuldade maior que você sentiu (entrevistadora)**

*- Bem, primeiro eu acho que a gente está trabalhando, a gente está trabalhando regiões, estados eu acho que assim, para as crianças, muitos desses conceitos se tornam abstratos, porque eles ainda têm um conceito limitado do que seria uma grande região, por exemplo, o Nordeste conhecendo apenas pela TV, por exemplo, né ela tem um leve conhecimento, mas é ainda muito abstrato para eles. É assim que eu vejo. (JOÃO P., 2021)*

Outra dificuldade salientada nesse período foi, como relatada por Lilian G., o fato de os professores terem que trabalhar em grupo na confecção dos blocos. Para ela:

*- Então, ano passado como eu estava com quinto ano e trabalhava com mais dois professores, então é complicado quando você quer realizar certas coisas e outras pessoas não querem, eu acho bem complicado, não que eu não goste, que eu não goste de trabalhar em grupo, é claro que eu gosto! É um crescimento uma troca de experiência, mas eu achei que o ano passado foi bem lento: toma aqui você vai receber o conteúdo, vai ler, vai responder, vai me entregar para eu corrigir, foi bem assim esse ano eu acho que está bem melhor. (LILIAN G., 2021)*

Marta G. também relatou dificuldade na interação entre os professores e divergências na composição dos blocos como relatado abaixo:

*- Eu fazia aquele Português tudo bonitinho, aí já dava o contexto pra colocar a Matemática, ou a Ciências, aí vinha uma atividade nada a ver, ou*

*vinha uma atividade com uma folha tipo de 1º ano/ estavam no 5º, coisas que você fala assim: gente eu não posso mudar porque é colega de trabalho, mas você vê né! Atividades com imagem ruim, não sabem fazer uma pesquisa por imagem, pegar uma imagem grande, embaçada! (MARTA G., 2021)*

Lilian G. e Marta G. dividiram as disciplinas e cada uma elaborava aquela com a qual mais se identificava; era proposto um tema geral e todos faziam sua parte para a composição da sequência didática e um professor (a) ficava responsável pela integração e formatação das atividades. Era tudo muito novo, e os professores apresentavam concepções diferentes do que deveria ser ensinado, talvez faltassem mais diálogo e empatia, além de uma mediação mais eficiente, pois tinham reuniões remotas em HTP (horário de trabalho pedagógico) com a Coordenação para a confecção do bloco, onde todos os professores da turma participavam e tinham espaço para fazer considerações, definição do tema, conceitos a serem abordados.

Nos relatos, fica evidente uma prática mais tradicional do aluno tarefeiro e que não havia uma possibilidade efetiva de interação, troca de experiências. Com o grupo de professores com visões diferentes, os conceitos estudados ficaram mais difíceis para os alunos e para os professores que não conseguiam estabelecer um vínculo maior com seus alunos. A turma da professora Lilian G., segundo ela descreve, era muito dispersa e não interagiu muito, o que desestimulava a produção e realização das atividades:

*- O ano passado, o ano passado a interação era 20% com a família, as crianças estavam muito ausentes, eu tinha uma sala muito pacata, sabe umas crianças muito pacatas, uma classe sonsa, esse ano não!, Esse ano, todos participam é um outro que dão problema, uma dificuldade de aprendizagem, mas os pais participam, ligam, eu faço vídeo aula, eles são muitos fofos, tem uns alunos excelentes, a maioria.. Nas aulas de Geografia é engraçado porque eu falo “ninguém tem dúvida? Vocês não têm dúvida?”, todos compreendem (LILIAN G., 2021).*

Como no ensino regular com aulas presenciais, as turmas são diferentes, as entrevistas ocorreram quando o segundo ano de aulas remotas já estava em curso, então, como vemos no relato da professora, ela já tinha uma postura diferente e uma turma talvez mais “adaptada” ao novo modelo de ensino. Lilian G. tem formação em Geografia, por isso ressalta sua preocupação de saber se os alunos estão entendendo a matéria. Os alunos nessa segunda turma interagiam mais e a participação familiar fazia toda a diferença, pois com a parceria era possível propor atividades que, de acordo com essa professora, eram essenciais para compreensão dos conceitos estudados:

- Assim, eles têm participado muito, em Geografia eles têm participado muito, me parece que todos estão compreendendo e têm as práticas, eles fazem a bússola, por exemplo, né eu pedi para fazer a maquete, a maquete não sei se vai sair né precisava de uma orientação presencial, né!.

**Então você está conseguindo trabalhar esses conteúdos mesmo que de forma distante?(entrevistadora)**

- Sim estamos.

**E você sente que os alunos estão aprendendo como foi ano passado?**

- Ano passado a turma era bem pacata eles não se comunicavam esse ano está ótimo acho também que facilita a contribuição da família, mas nada substitui a escola presencial. (LILIAN G., 2021)

Questionei os professores se encontravam dificuldades em ensinar Geografia e todos relataram que não. Foi perguntado, também, se usavam situações-problema para ensinar Geografia, pois como aponta Castrogiovanni, (2020), a problematização aliada à pesquisa move os saberes:

Saber transformar as incertezas que surgem em sala de aula, dialogar com o ser professor pesquisador. Ser pesquisador é ser reflexivo, uma vez que, o docente incorporado nesta qualidade, terá condições de resolver as diversidades e incertezas advindas no todo. O professor pesquisador terá condições de esperar o inesperado, isto, levando-se em conta, o dia a dia no meio escolar. (CASTROGIOVANNI, 2020, p.90)

Tendo a situação-problema como componente inicial da aula, o professor precisa saber aonde quer chegar e nortear todo o processo. Metade dos professores disse não utilizar, outra metade apresentou respostas que mostram alguns percursos dessas práticas:

- Por exemplo: ser um bom cidadão requer novas e melhores atitudes. Um ponto desta reflexão foi: fazer um levantamento de dados em casa sobre uso da água e da energia. Já fiz isso num projeto. Eles trouxeram a conta de água e energia e nós comparamos os dados, e observamos os gráficos. Nesse sentido, usamos os mapas para conhecer os rios da cidade e sua importância, como a cidade é abastecida, entre outros. Em seguida, fomos a um trabalho de campo para conhecer a usina de Corumbataí, para assimilar o conceito de geração de energia, bem como o uso da água. Ainda fomos à ETA (estação de tratamento de água e esgoto do DAAE), para que compreendessem que a água que chega encanada em casa, passa por um tratamento. Fizemos um levantamento do uso racional da água em casa e, a partir dali, chamamos os pais para lhes mostrar o nosso trabalho e pesquisa e apresentar à família, opções de uso e economia de água e energia, mas há muitos procedimentos que podem ser gerados a partir dela, como elencar listas de como economizar água, fazer cartazes, influenciar os vizinhos, etc.(LILIA G., 2021)

- *Situações que envolvem o cotidiano dos alunos. Produzir questionários, gráficos, produção e análise de mapas.* (JULIA P., 2021)

- *Medir a quadra: como você vai desenhar a quadra num papel de cartolina? Como passar isso? Então vamos lá, começaram a usar inúmeros objetos, apontador, até que um teve a brilhante ideia de usar o centímetro para representar cada metro, trabalhamos o conceito de escala.* (MARTA G., 2021)

O trabalho de campo configura-se como um importante componente de aprendizagem, visto que move saberes e os relaciona com os lugares em que se concretizam. Ao relatar que foram conhecer a Usina de geração de energia, a professora Lilia G. propiciou aos alunos vivenciarem o objeto em estudo, não se atendo somente aos textos, mas lendo as paisagens que os constituem.

A pesquisa e solução de situações-problema requerem do professor um conhecimento dos conceitos que vai além do que é apresentado aos alunos, pois acabam surgindo questionamentos na interação entre os envolvidos, e os objetos de estudo são levantados em novos questionamentos que, muitas vezes, suscitam novas investigações. Nessa incessante busca, a educação ocorre não de forma linear, mas como apontam os escritos de Piaget, eles acontecem por assimilações, desequilíbrios e acomodações que vão ressignificando a compreensão do aluno e o modo como o professor efetiva sua aula, vendo-a como única, visto que os alunos, suas vivências, experiências pessoais são únicas também, e essas singularidades são o motor que operacionaliza os saberes constituídos.

Seguindo esse pensamento, Piaget e Inhelder (1993, p. 32) pontuam:

O que é ser professor pesquisador? O que é ser um professor reflexivo? Estas perguntas norteiam a formação do professor contemporâneo, mas fazem parte de um mesmo movimento de preocupação comum professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. O ideal da educação, não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é, antes de tudo, aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

Diante de todas essas colocações sobre a prática escolar, fizemos alguns questionamentos sobre a formação dos entrevistados, não somente a formação acadêmica. Muitos estudos sugerem que o professor vai se constituindo não somente com a graduação, licenciatura para o exercício da função, mas por meio das inúmeras vivências em sua formação escolar.

Como relatado, todos fizeram Magistério e somente Lilian G. e Marta G. narraram com mais ênfase o seu período como alunas no Ensino Básico. Os demais relataram que as aulas de Geografia constituíam simplesmente um texto, leitura, cópia, explicação, questionário e, em alguns casos, copiar com folha de seda o mapa que ilustrava o texto. As aulas para eles não foram significativas e muitas vezes eram óbvias, portanto, não despertavam interesse.

Quanto à abordagem teórico-metodológica para ensinar Geografia nos anos iniciais, foram apresentadas as três opções: tradicional, crítica, humanística. Marta G. assinalou que mistura a crítica com a humanística e somente Lilia G. que fez Geografia assinalou um comentário; os demais deixaram a questão em branco.

*Todas têm seu valor e seu prestígio. O mais importante é ministrar aulas que corroborem na construção do conhecimento e desperte na alma da criança o interesse pela pesquisa, enfim, uma Geografia que os torne sedentos de vontade de construir um mundo melhor e ainda, se tornar um cidadão melhor, já que somos todos cidadãos geográficos, planetários, no tempo e no espaço. (LILIAN G., 2021)*

Na entrevista, questionei-os sobre as abordagens, contudo os entrevistados não souberam responder, por desconhecer as definições. Todavia, em seus relatos, podemos afirmar que as três correntes são observadas, como define Moço (2008, p.3)

Nas escolas brasileiras, a perspectiva tradicional, a crítica e a cultural dividem espaço nas salas de aula. E isso é positivo. Para falar do rio que passa pela cidade, por exemplo, o professor pode começar pelo estudo da nascente e dos municípios que ele banha, abordando o conceito de mata ciliar (análise descritiva da perspectiva tradicional); trabalhar o impacto da produção industrial e as dificuldades econômicas dos ribeirinhos (relação entre a economia e as consequências sociais defendidas pela perspectiva crítica); pedir pesquisas sobre a relação da população com o curso d'água e a importância para a cultura local (objetos de estudo da perspectiva cultural).

Os professores podem não apresentar uma definição do que é, mas como têm práticas de pesquisa com os alunos, trabalham a partir de suas vivências e buscam ir além delas como nos relatos apresentados; vemos essa percepção de que todas as abordagens são trabalhadas em contextos e situações distintas. Todas essas colocações da prática são atreladas às aulas presenciais; no ensino remoto, o que prevaleceu foi à abordagem tradicional.

O fato de os professores terem uma interação precária com os alunos devido às medidas de distanciamento e à falta de recursos tecnológicos que poderiam minimizar o fato,

corroboraram para essa situação. Não que os professores estivessem confortáveis com essa proposição mais tradicional, mas era algo novo essa busca por meios do fazer pedagógico e tanto para quem fez Pedagogia, quanto para quem fez Geografia, ficou difícil realizar a interação. Propor situações que, cotidianamente, eram apenas ponto de partida para debates, rodas de conversa, sínteses, esquemas. Era preciso prosseguir e ofertar o mínimo dos conceitos, apenas o essencial para que os alunos compreendessem e prosseguissem em seus estudos.

Muitos foram os entraves: o uso das tecnologias, a falta delas, os professores passaram a usar seus computadores, celulares, provedores de *internet* para trabalhar em casa e entregar de forma impressa aos alunos a aula a ser dada.

Nessa etapa de ensino, todos os alunos faziam as retiradas dos blocos de forma impressa que eram disponibilizadas, virtualmente, no site da Secretaria da Educação Municipal, mas eles optaram por buscá-las na escola, talvez por não terem condições de fazer a impressão.

Os professores relataram propor nos blocos de atividades situações práticas, mas não tinham como interagir. Além do material impresso, alguns fizeram vídeos, contudo, muitas vezes esses vídeos não chegavam aos alunos, pois a maioria não tinha celular próprio, usavam dos pais e ou responsáveis aos quais só tinham acesso, quando eles chegavam do trabalho.

As ferramentas tecnológicas existem e são de extrema importância para a educação contemporânea, principalmente neste momento de aulas não presenciais:

Pensamos que a educação contemporânea se insere em uma realidade tecnológica que caminha com grande velocidade. A sociedade da informação dispõe de redes digitais de serviços integrados que conectam, ao mesmo tempo, diversos equipamentos eletrônicos que permitem interagir dados, textos, imagens e sons. Os avanços tecnológicos trouxeram um leque de possibilidades para serem utilizados no âmbito educacional, e, para a construção do ensino da Geografia, ainda mais, porque nós professores, trabalhamos com (n) conceitos de diversas disciplinas e que, por serem conceitos representativos, as TIC parecem favorecer a motivação e a capacidade cognitiva dos sujeitos. (CASTROGIOVANNI, p. 96, 2020)

Castrogiovanni nos lembra da importância das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na compreensão dos alunos que cada vez mais está inerte neste novo mundo. Entretanto, no país em que vivemos, onde as desigualdades sociais são extremas, o que parecia configurar-se como algo a que todos teriam acesso, tem se mostrado a precariedade desse acesso, pois a maioria das famílias possui meios digitais, mas que não atende a todos individualmente, mas coletivamente. As crianças usam as ferramentas dos pais e só têm como

utilizá-las quando eles estão próximos. Os professores se preocuparam em formular questões, vídeos, jogos, enquetes, mas a participação se reduzia a menos da metade da turma.

Os blocos de atividades eram entregues aos professores com todas as atividades realizadas, mas não havia, na realização deles, questionamentos, interação entre os professores e alunos; os grupos criados na rede móvel de *whatsapp* serviam quase que exclusivamente para transmissão de recados e informes. Os professores perguntavam se havia dúvidas quanto ao conteúdo, pois se dispunham a atender aos alunos até de forma privada, disponibilizando seu número de celular particular, mas foram pouquíssimos os questionamentos. As respostas apresentadas nos blocos eram sucintas, os alunos respondiam o quê, sem se aterem aos porquês das questões.

Passamos a analisar as propostas que compunham as atividades dos alunos nessa etapa de ensino remoto no ano de 2020, para compreender melhor as proposições e os relatos dos professores.

## **6.1 - ANÁLISES DAS ATIVIDADES OFERTADAS NOS BLOCOS DE ATIVIDADES**

Foi realizada a coleta de todos os blocos dados aos alunos durante o período de aulas remotas. São 10 blocos de cada turma (4º e 5º anos) com periodicidade quinzenal, os quais foram produzidos e entregues no período de setembro de 2020 a janeiro de 2021. Ao todo, foram entregues dez blocos para cada turma, com uma média de 15 páginas cada.

Para a elaboração do material, os professores se reuniam virtualmente através do *Google Meet* com a Coordenadora. Faziam parte dessa reunião, a professora titular da classe, professores especialistas de Arte, Educação Física, Inglês, professora da Educação Especial, nas turmas que tinha aluno público alvo desta modalidade de ensino e professora do Projeto Integral (PEI – Projeto de Educação Integral), já que alguns alunos eram vinculados a esse projeto. Num outro prédio, que também faz parte da escola, realizavam atividades em horário contrário ao de ensino regular, no qual era ofertadas oficinas de leitura, jogos, meio ambiente, entre outros.

Através da mediação da coordenadora pedagógica, os professores elencavam os temas a serem desenvolvidos e já faziam algumas proposições do que seria possível e deveria ser abordado a partir dele, ou seja, os conceitos, as possibilidades que o tema permitiria. Cada professor do grupo do 5º ano ficava responsável por uma disciplina que, após elaboração da atividade, era enviada para o(a) professor(a) formatador(a). Esse professor, então era o que

reunia todas as atividades formando o bloco, sendo o responsável pelo *layout*, numeração e organização das páginas. No 4º ano, não houve essa especificação, apenas os especialistas produziam suas atividades de forma individualizada, e as demais eram compostas coletivamente pelas três professoras da classe.

Ao analisar o *layout* dos blocos do 5º ano, percebemos uma regularidade da disposição dos conteúdos, da forma como foi apresentado e organizado. No 4º ano, essa regularidade não foi observada, pois o bloco não apresentava margem, nomenclatura das disciplinas, introdução dos conceitos a serem estudados e, em alguns, as atividades parecem ter sido escolhidas aleatoriamente, sem nem mesmo atenderem a um tema.

Para visualizarmos com maior clareza e entender a organização dos blocos, foram dispostos em duas tabelas os temas abordados pelas turmas em cada período. No primeiro e no último bloco, temos a mesma proposta, pois esta foi direcionada pela Secretaria Municipal da Educação, que previa no primeiro bloco a elaboração de questões para que os alunos, pais e ou responsáveis expusessem, de maneira sucinta, como estava sendo a rotina da família naquele período, com a ausência das aulas presenciais e fazia parte desse bloco uma carta de apresentação dos professores, dando as boas vindas e explicando como seria esse momento de aulas “remotas”.

No último bloco, foi feito um questionário coletivo pela equipe escolar (Anexo II), no qual os pais e ou responsáveis deveriam apontar dificuldades, facilidades nesse período “novo” de aulas e, juntamente, foram entregues cartas de despedida dos professores.

Os dados coletados foram organizados em gráficos e apresentados aos professores, no início do ano seguinte, para que tivessem maior efetividade na participação e entendimento do que estava sendo proposto aos alunos.

**QUADRO VIII – Temas dos blocos de atividades**

| PROFESSORES                                                                       | PERÍODO                   | TEMA                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>4º ANOS</b><br><br>3 SALAS<br><br>(2 PROFESSORAS<br>COM PEDAGOGIA<br>E UMA COM | <b>1º(08 A 18/09)</b>     | Acolhimento/ carta/ história em quadrinhos (como foi período de quarentena) |
|                                                                                   | <b>2º (21 A 30/09)</b>    | Primavera                                                                   |
|                                                                                   | <b>3º (01 a 16/10)</b>    | Hábitos saudáveis                                                           |
|                                                                                   | <b>4º (19 a 30/10)</b>    | Queimadas                                                                   |
|                                                                                   | <b>5º (03 a 13/11)</b>    | Sustentabilidade                                                            |
|                                                                                   | <b>6º (16/11 a 01/12)</b> | Consciência negra                                                           |

|            |                     |                                         |
|------------|---------------------|-----------------------------------------|
| GEOGRAFIA) | 7º (02 a 16/12)     | Consciência negra                       |
|            | 8º (17 a 30/12)     | Natal                                   |
|            | 9º (04 a 15/01/21)  | Solidariedade                           |
|            | 10º (18 a 29/01/21) | Carta/ questionário (pesquisa familiar) |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

| PROFESSORES                                                                                    | PERÍODO             | TEMA                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>5º ANOS</b><br><br>3 SALAS<br><br>(2 PROFESSORAS<br>COM GEOGRAFIA<br>E UM COM<br>PEDAGOGIA) | 1º(08 A 18/09)      | Carta/ vídeo apresentação/ questões sobre o período sem aulas. |
|                                                                                                | 2º (21 A 30/09)     | Primavera/ consciência ambiental                               |
|                                                                                                | 3º (01 a 16/10)     | Infância                                                       |
|                                                                                                | 4º (19 a 30/10)     | Covid 19                                                       |
|                                                                                                | 5º (03 a 13/11)     | Brasil                                                         |
|                                                                                                | 6º (16/11 a 01/12)  | Consciência negra                                              |
|                                                                                                | 7º (02 a 16/12)     | Família                                                        |
|                                                                                                | 8º (17 a 30/12)     | Solidariedade                                                  |
|                                                                                                | 9º (04 a 15/01/21)  | Revisão                                                        |
|                                                                                                | 10º (18 a 29/01/21) | Questionário (pesquisa familiar) cartas de despedida           |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao analisar atentamente os temas contidos nas tabelas, é possível verificar um fato relevante, a ligação da escolha do tema com a data comemorativa do calendário na execução das atividades, embora o trabalho educativo não esteja pautado nelas. As datas comemorativas estão vivas e ainda são difundidas, mas de forma mais velada, não como conteúdo a ser ensinado, memorizado, mas no contexto das escolhas dos percursos a serem seguidos, como vemos nas duas tabelas os temas: Primavera (setembro); Consciência Negra (novembro); Natal (dezembro).

Entretanto, vale ressaltar que, a partir da contextualização, as atividades propostas visam conceitos que não se restringem ao saber as datas, mas no conhecimento contextualizado de situações que fomentaram a criação daquela data em especial. A Consciência Negra, por exemplo, como mostra as atividades abaixo é uma abordagem que

evidencia a formação do povo brasileiro, a cultura, costumes que herdamos de um povo escravizado, marginalizado que precisa ser concebido, sem os preconceitos ainda vivenciados na sociedade. O trabalho busca essa compreensão pelos educandos.

**FIGURA 1** – Atividade 6º bloco – 5º ANO - Tema: Consciência Negra

**QUERIDOS ALUNOS:**

No mês de novembro comemoramos no dia 20, o **"Dia da Consciência Negra"**, mas, o que isso quer dizer?

Ao longo da história, os africanos e seus descendentes têm contribuído de forma significativa para o desenvolvimento mundial, entretanto, sempre houve por diversas sociedades, inclusive a brasileira, o não reconhecimento e a discriminação dessas contribuições. Para reverter esse quadro, precisamos conscientizar a todos e impedir a desigualdade, a injustiça e a discriminação e possibilitar o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da identidade de africanos e afros descendentes. No Brasil, o dia da consciência negra foi criado pensando nesse contexto, o dia escolhido foi o 20 de novembro, que faz referência à morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, situado entre os estados nordestinos de Alagoas e Pernambuco. Considerado símbolo da luta pela liberdade e valorização do povo negro, Zumbi foi morto em 1695, na referida data, por bandeirantes. A homenagem a Zumbi foi mais do que justa. Ele é um personagem histórico representou a luta do negro contra a escravidão, no período do Brasil Colonial. Ele morreu em combate, defendendo seu povo e sua comunidade. Os quilombos representavam uma resistência ao sistema escravista e também uma forma coletiva de manutenção da cultura africana aqui no Brasil. Zumbi lutou até a morte por esta cultura e pela liberdade do seu povo.

Esperamos que os textos e atividades propostas neste bloco estimulem uma reflexão sobre as referências históricas dos povos africanos e afrodescendentes, e o orgulho de suas contribuições intelectuais para a construção e desenvolvimento de nosso país.



(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - atividade 5º ano – elaboração dos professores participantes da pesquisa)

**FIGURA 2** – Atividade 6º bloco – 5º ANO - Tema: Consciência Negra



Fonte: [http://walterlinhistoria.zip.net/arch2007-06-03\\_2007-06-09.html](http://walterlinhistoria.zip.net/arch2007-06-03_2007-06-09.html)  
(acesso em 15/10/2013)

Sabemos que o Brasil é um povo formado pelos europeus, principalmente, pelos indígenas, donos desta terra e pelos africanos, advindos da ÁFRICA.

A África é um continente e consiste num conjunto de países, com muitos povos. Vamos conhecer alguns detalhes da cultura africana, trazida para o Brasil e incorporada em nosso país.

Leia atentamente o texto que conta um pouquinho dessas contribuições. E em seguida, escreva um pequeno texto (com suas palavras) como você imagina que seja a África. Pode completar com figuras (recortar em revistas, livros, artigos de internet). Seja criativo (a)!!!! Faça numa folha a parte para entregar junto com as atividades.

Depois de tudo pronto, você poderá brincar de colorir máscaras africanas. Acesse o link: <https://culturas.colorir.com/afrika/tribos-da-afrika.html>

(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - atividade 5º ano – elaboração dos professores participantes da pesquisa)

**FIGURA 3** – Atividade 6º bloco – 5º ANO - Tema: Consciência Negra

# *Brasil com jeito de África*

**Especial para a Folhinha**

Estudar a vida dos povos africanos no Brasil é importante para as crianças entenderem como eles contribuíram para a cultura brasileira. As tradições que vieram da África deram aos brasileiros um jeito particular de ser, um tipo de beleza, religião e arte. Por mais de três séculos, príncipes e súditos foram capturados nas terras africanas para o trabalho escravo nas plantações de cana-de-açúcar, nas minas e nos cafezais dos senhores europeus que viviam no Brasil.

Não se sabe ao certo o número de africanos que chegaram aqui. As estimativas variam de 12 milhões a 50 milhões. Nagô, Jeje, Mina, Benin, de origem sudanesa, Angola, Cabinda, Congo e Benguela, de origem banto, são algumas tribos africanas que foram trazidas para o Brasil. Alguns reinos africanos foram destruídos pelo tráfico. E outros reinos eram ricos e sábios. Exemplos são Djenné e Timbuctu, importantes centros culturais do século 16 que ficavam na atual Líbia.

No Brasil, documentos que registravam as origens desses povos foram queimados logo após a abolição da escravidão (1888). A ideia era apagar a história negra do país.

**Religião - Orixás simbolizam a natureza**

As tradições trazidas da África criaram formas diferentes de religião, como o candomblé e umbanda, a macumba que era um ritual religioso e o xangô, cujas características variam conforme o lugar do Brasil. Os orixás são os santos africanos. Eles são mais conhecidos pelos nomes orubás: Ogum (deus da guerra), Oxóssi (caçador dos montes), Oxumarê (arco-íris), Ossain (rei das folhas), Xangô (dono dos raios), Logum Edê (menino que todo velho respeita), Oxum (deusa das águas e do amor), Iansã (deusa das tempestades), Iemanjá (mãe da água), Oxalá (pai criador), Ifá (saber divino) e outros. Os orixás simbolizam certas forças da natureza e possuem o axé, que é o poder de energia pura. Os iniciados nessa religião recebem a força do orixá e trazem a alegria para a comunidade.

**Zumbi era guerreiro**

As religiões dos povos da África conseguiram se manter graças aos quilombos. Os africanos e brasileiros escravizados se refugiavam nas matas. Formavam quilombos, que eram agrupamentos parecidos com alguns reinos da África. O quilombo de Palmares, em Alagoas, tinha Zumbi como líder dos guerreiros. Ele resistiu a muitos ataques e tornou-se símbolo da liberdade. Em 20 de novembro, data da morte dele, virou o Dia da Consciência Negra e é hoje feriado escolar.

**Língua- A língua mais falada no candomblé no Brasil é o iorubá. Exemplos de palavras da língua falada no Brasil são lê, acarajê, jabá (came-seca) e axé. Mas há mais palavras de origem banto em português: cafunê, dengo, calango, macaco, canjica, samba, inhaca, jiló, ginga, moleque, xodó, zangado, zum-zum-zum. Isso porque na época da colonização os grupos eram mais numerosos no Brasil.**

**Moda- Nos anos 70, chegou ao Brasil o movimento black dos Estados Unidos e o cabelo black-power grande e solto influenciou o comportamento dos brasileiros. Também nessa época, no Carnaval, os cabelos ficavam soltos ou arrumados em lindos trançados com búzios e contas coloridas. Os blocos afro-carnavalescos cantavam a beleza negra.**

**Música- Blues, rap e samba- A música dos africanos criada nos Estados Unidos ficou conhecida no mundo inteiro e influenciou muitos gêneros musicais: blues, jazz, soul, rock, funk e rap. No Brasil foi criado o samba, inspirado nos ritmos dos rituais religiosos. O samba foi inventado principalmente nos morros do Rio de Janeiro e na Bahia e nas festas populares do país.**

(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC- atividade 5º ano – elaboração dos professores participantes da pesquisa – Especial para a Folhinha [não constam no bloco mais detalhes sobre a fonte])

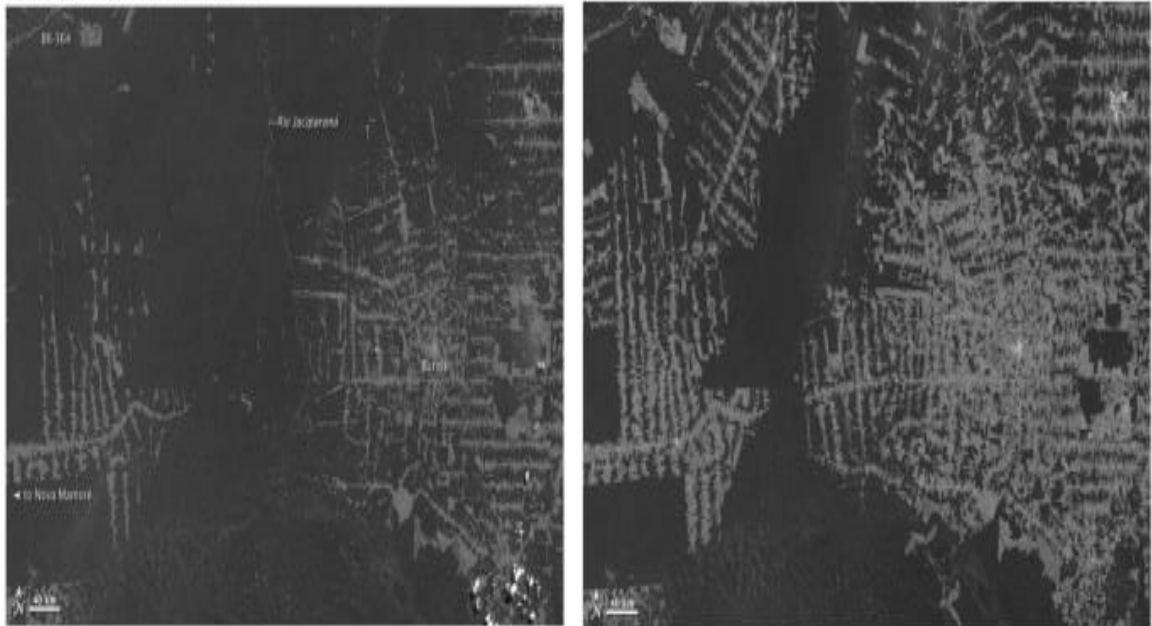
Como mostram as figuras 1, 2 e 3 não se trata de um ensino voltado à memorização de fatos, nomenclaturas, mas à concepção de um ensino cultural e crítico que evidencia a necessidade de se conceituar para o desenvolvimento do senso crítico.

No 5º ano dois dos três professores eram formados em Geografia, algo que evidencia suas formações é a utilização de mapas e imagens nas atividades, elas sempre estavam presentes, e mesmo com a divisão das disciplinas naquela que era do professor com formação em Pedagogia. As imagens e mapas também aparecem, todavia, não é visto um trabalho de construção, mas como um recurso que ilustra, representa, evidencia os conceitos estudados como as que foram usadas para desenvolver o tema Primavera/ Consciência ambientais nas atividades abaixo:

**FIGURA 4** – Atividade 2º bloco – 5º ANO - Primavera/ Consciência ambiental

Observe as imagens de satélite:

**Amazônia (2000 - 2010)**

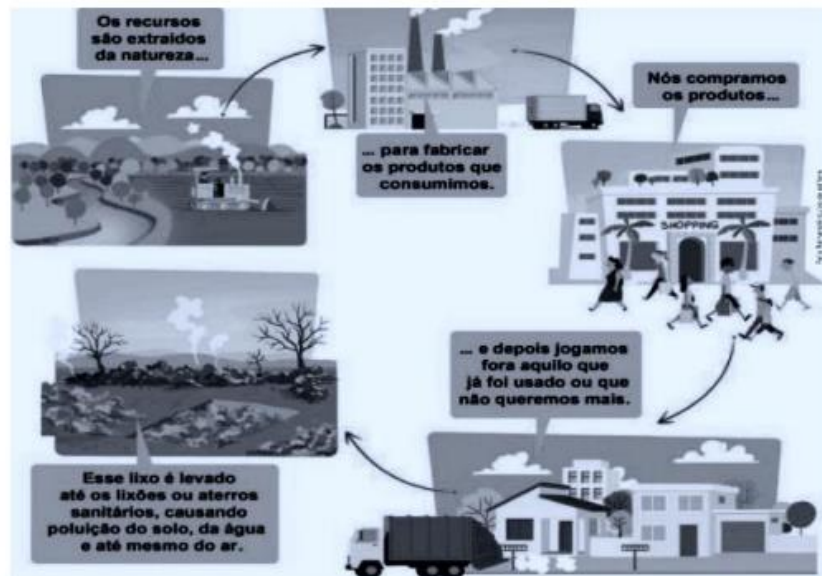


Observando atentamente as imagens, o que podemos observar quanto a cobertura vegetal da área (parte escura)? Qual a causa dessa diferença?

(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - atividade 5º ano – elaboração dos professores participantes da pesquisa)

**FIGURA 5** – Atividade 2º bloco – 5º ANO - Primavera/ Consciência ambiental

OBSERVE O INFOGRAFICO :



Mudanças de hábito podem ajudar a evitar mudanças climáticas em decorrência do aquecimento global, o consumo consciente é uma das maneiras mais eficientes para preservar o meio ambiente e os recursos naturais.

### VAMOS REFLETIR?

Em seu dia a dia, você observa o desperdício de materiais? Em quais situações?

---



---



---

Observe a imagem



Observe a imagem:



A família de Luana compra mais alimentos do que consomem. Observando a imagem e responda: Como podemos comprovar que sua família tem comprado mais alimentos do que necessita?

---



---

O hábito da família de Luana prejudica o meio ambiente? Por que?

---



---



---

Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - atividade 5º ano – elaboração dos professores participantes da pesquisa.

**FIGURA 6** – Atividade 2º bloco – 5º ANO - Primavera/ Consciência ambiental

## ***ATIVIDADE COM O LIVRO***

Relembrando as aulas de geografia, observe o mapa das regiões brasileiras abaixo. Em seguida, tendo como base o mapinha no **LIVRO DE GEOGRAFIA** da página 32, pinte cada região de uma cor diferente. Aproveite para ler e responder toda a página 33 e preencher a tabela com o nome de cada estado e sua respectiva capital. Na página 34, faça uma leitura complementar dos três complexos regionais brasileiros: a Amazônia, o Nordeste e o Centro – Sul.



Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - atividade 5º ano – elaboração dos professores participantes da pesquisa.

**FIGURA 7** – Atividade 2º bloco- 5º ANO - Primavera/ Consciência ambiental

LEIA ATENTAMENTE O TEXTO ABAIXO. VOCÊ VAI CONHECER AGORA, UMA PARTE DO BRASIL, LOCALIZADA NA REGIÃO NORTE DO PAÍS:

### A FLORESTA AMAZÔNICA

A floresta Amazônica, ou Amazônia é a maior floresta tropical do mundo e estende-se por nove países: Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Suriname, Guiana, Guiana Francesa e Brasil, onde está a sua maior parte.

A região da floresta é úmida e quente na maior parte do ano. A floresta amazônica é banhada pelo rio Amazonas e seus inúmeros afluentes. Na Amazônia, a quantidade de água existente é muito grande.

### TIPOS DE VEGETAÇÃO DA FLORESTA AMAZÔNICA

A floresta Amazônica apresenta diversos tipos de vegetação que variam de acordo com o relevo, o solo ou a proximidade dos cursos d'água. Os três principais tipos de vegetação dessa região são:

**FLORESTA DE IGAPÓ:** ficam nas áreas permanentemente alagadas junto aos rios. Nessas regiões existem muitas plantas aquáticas como a vitória-régia, a maior planta aquática do mundo.

**FLORESTA DE VÁRZEA:** crescem em terrenos planos nas proximidades de algum curso d'água. No período das chuvas, o nível das águas sobe inundando temporariamente o chão dessas florestas. O solo é rico em nutrientes trazidos pelas águas, contrastando com os solos pobres encontrados na maior parte da região amazônica.

**FLORESTA DE TERRA FIRME:** crescem em terrenos que nunca são alagados, compõem a maior parte da floresta amazônica. A castanheira é um exemplo de árvore dessa região.

#### PLANTAS AMAZÔNICAS

Na floresta Amazônica, há milhares de plantas que vivem em interação entre si e com inúmeros animais, fungos e microrganismos. Existe uma variedade de palmeiras na floresta amazônica, entre elas está o açaizeiro, que produz o açaí.

#### ANIMAIS DA FLORESTA AMAZÔNICA

Nessa floresta abrigam-se muitas aves, ( araras, tucanos, etc.), vários tipos de mamíferos, (onça-pintada, tamanduá-bandeira, bicho preguiça, lontras, etc.). Nenhum outro bioma no mundo abriga tantos tipos diferentes de macacos como a floresta amazônica. Encontramos também, muitos tipos de serpentes, lagartos, jacarés, rãs, pererecas, sapos, peixes como a piranha, tucunaré, boto, peixe-boi, ariranha e o pirarucu.

LEIA ATENTAMENTE O TEXTO ABAIXO. VOCÊ VAI CONHECER AGORA, UMA PARTE DO BRASIL, LOCALIZADA NA REGIÃO NORTE DO PAÍS:

#### A FLORESTA AMAZÔNICA

A floresta Amazônica, ou Amazônia é a maior floresta tropical do mundo e estende-se por nove países: Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Suriname, Guiana, Guiana Francesa e Brasil, onde está a sua maior parte.

A região da floresta é úmida e quente na maior parte do ano. A floresta amazônica é banhada pelo rio Amazonas e seus inúmeros afluentes. Na Amazônia, a quantidade de água existente é muito grande.

#### TIPOS DE VEGETAÇÃO DA FLORESTA AMAZÔNICA

A floresta Amazônica apresenta diversos tipos de vegetação que variam de acordo com o relevo, o solo ou a proximidade dos cursos d'água. Os três principais tipos de vegetação dessa região são:

**FLORESTA DE IGAPÓ:** ficam nas áreas permanentemente alagadas junto aos rios. Nessas regiões existem muitas plantas aquáticas como a vitória-régia, a maior planta aquática do mundo.

**FLORESTA DE VÁRZEA:** crescem em terrenos planos nas proximidades de algum curso d'água. No período das chuvas, o nível das águas sobe inundando temporariamente o chão dessas florestas. O solo é rico em nutrientes trazidos pelas águas, contrastando com os solos pobres encontrados na maior parte da região amazônica.

**FLORESTA DE TERRA FIRME:** crescem em terrenos que nunca são alagados, compõem a maior parte da floresta amazônica. A castanheira é um exemplo de árvore dessa região.

#### PLANTAS AMAZÔNICAS

Na floresta Amazônica, há milhares de plantas que vivem em interação entre si e com inúmeros animais, fungos e microrganismos. Existe uma variedade de palmeiras na floresta amazônica, entre elas está o açaizeiro, que produz o açaí.

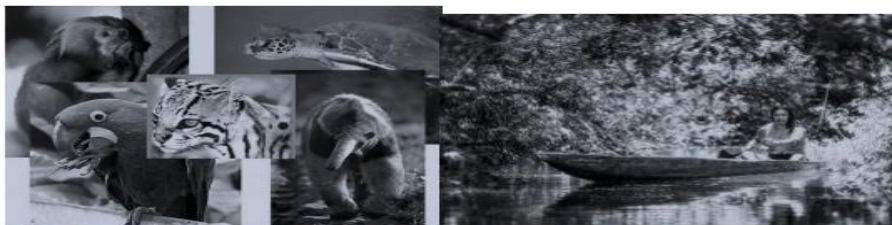
#### ANIMAIS DA FLORESTA AMAZÔNICA

Nessa floresta abrigam-se muitas aves, ( araras, tucanos, etc.), vários tipos de mamíferos, (onça-pintada, tamanduá-bandeira, bicho preguiça, lontras, etc.). Nenhum outro bioma no mundo abriga tantos tipos diferentes de macacos como a floresta amazônica. Encontramos também, muitos tipos de serpentes, lagartos, jacarés, rãs, pererecas, sapos, peixes como a piranha, tucunaré, boto, peixe-boi, ariranha e o pirarucu.

### OS PERIGOS QUE AMEAÇAM A FLORESTA AMAZÔNICA

Muitos recursos naturais amazônicos estão sendo explorados de modo acelerado e sem o devido controle. Nesse ritmo, em pouco tempo as reservas poderão estar comprometidas ou mesmo esgotadas. A matança de animais, a retirada de madeira e o desmatamento empobrecem os ecossistemas amazônicos e comprometem a sobrevivência de todos os seres vivos da floresta.

O desmatamento é um problema grave. Se a cobertura vegetal é removida, as chuvas intensas carregam os nutrientes empobrecendo o solo. O subsolo da região amazônica é rico em minérios. Esse fato tem gerado mais problemas para a região, pois a exploração desses minérios causa grande prejuízo ao solo, aos rios e aos seres vivos.



### ATIVIDADE NO CADERNO

A partir da leitura concentrada deste texto, pesquise em jornais, livros, revistas, documentários e pela internet um pouco mais sobre esta região brasileira.

Em seguida, elabore uma produção de texto, com o tema AMAZÔNIA. Capriche nas suas ideias, faça um rascunho no caderno, leia quantas vezes for necessário, corrigindo sua escrita e verificando a sequência de ideias.

Você tem muita coisa para pesquisar: os povos indígenas que lá vivem e seu modo de vida, a fauna e a flora, os problemas ambientais com as queimadas (desmatamento), com o tráfico ilegal de animais, entre tantos outros assuntos.

Você pode comentar sobre esses, ou dentre esses subtítulos, escolher um e se debruçar em longas pesquisas.

Acredite, você vai se surpreender como é bom e agradável estudar e pesquisar!!!

### ATIVIDADES NO LIVRO

O livro didático de **Geografia** promove alguns textos interessantes para complementar sua pesquisa. Sugerimos as páginas: 15 a 27 e a página 37.

Já no livro de **História**, recomendamos a leitura das páginas: 125 e 126.

Boa jornada!

(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - Bloco 2 -19 a 30/09 de 2020 - elaboração dos professores do 5º ano)

Nessas propostas de atividades, é possível observar uma integração das disciplinas, a multidisciplinaridade e, mesmo não sendo evidenciados nas nomenclaturas. Os conteúdos eram abordados separadamente por páginas, mas os conceitos transitam por várias áreas e dialogam, levando o aluno à ampliação dos seus conhecimentos por meio de diferentes enfoques.

Neste sentido, é possível constatar que a formação do professor e o trabalho integrado podem facilitar trajetos que têm um mesmo itinerário e, para tanto, a formação especialista pode contribuir, mas não é fator determinante, embora a representação do mapa esteja mais presente nas atividades. Mesmo um dos professores que estava nesse grupo e não tinha formação em Geografia, ele (a) apresenta esse repertório e enaltece o trabalho explorando mapas e imagens. O diferencial poderia ser a construção, mas nas atividades não vemos essa ação.

Foram sintetizados os conteúdos priorizando aqueles que envolvem conceitos geográficos para facilitar a compreensão desta pesquisa, mas no 4º ano vemos, como descrito no início deste trabalho uma nítida preocupação com os saberes linguísticos e matemáticos e a marginalização dos outros conhecimentos; as ciências sociais são pouco apresentadas, embora uma das professoras fosse formada também em Geografia.

Nas atividades propostas pelo 4º ano, é notória a falta de articulação dos saberes a serem constituídos. Era estipulado um tema, contudo as disciplinas eram apresentadas de forma “isolada”, os saberes não dialogavam nas diferentes áreas do conhecimento, como neste bloco apresentado abaixo, que aparentemente seria o tema a Consciência Negra, mas somente nas atividades de inglês e arte ele aparece, as atividades não apresentam uma sequência didática e sim uma seleção de atividades para o desenvolvimento linguístico e matemático como prioritários. São atividades do livro didático e uma reprodução de uma avaliação somativa.<sup>6</sup>

O bloco inicia com a reprodução das páginas do livro didático que deverão ser feitas, para o desenvolvimento do gênero textual diário pessoal, depois são apresentadas atividades gramaticais: sinônimos; antônimos; adjetivos; texto lacunado para completar com adjetivos; questões objetivas de conceitos matemáticos.

---

<sup>6</sup>É uma modalidade avaliativa pontual que ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc.). Atém-se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. É também chamada de avaliação das aprendizagens.

**FIGURA 8** – Atividade 7º bloco- 4º ANO-Tema - Consciência Negra

|                                                  |
|--------------------------------------------------|
| <b>PARA PREENCHIMENTO DA ESCOLA</b>              |
| ANO/TÉRMO/SÉRIE:                                 |
| PERÍODO: 02 de dezembro a 16 de dezembro de 2020 |
| COMPONENTE CURRICULAR: INTERDISCIPLINAR          |
| COMPONENTE CURRICULAR: INTERDISCIPLINAR          |

|                                                          |
|----------------------------------------------------------|
| <b>PARA PREENCHIMENTO DO RESPONSÁVEL OU DO ESTUDANTE</b> |
| NOME DO ALUNO:                                           |
| TURMA:                                                   |

**Atividades de Língua Portuguesa – Livro Didático**

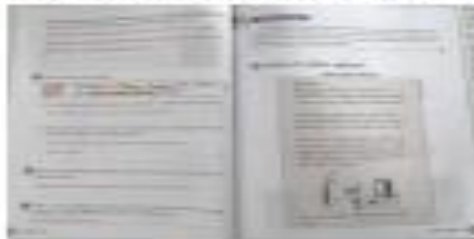
**Diário pessoal – Introdução – páginas: 44 e 45 (leitura).**



Leitura – Diário de Julieta - página: 46.

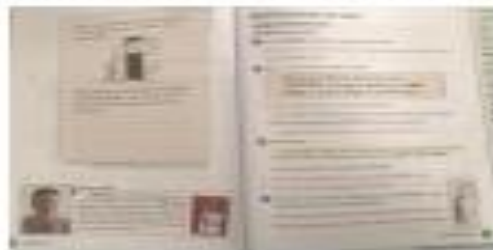


Interpretação do texto – páginas 47 e 48.

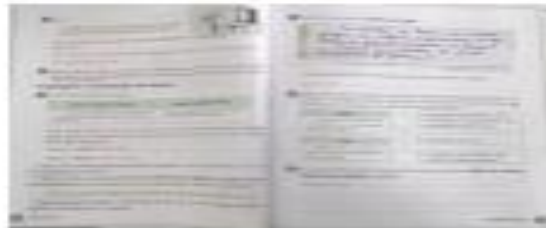


- Questões: 1,2,3,4,5 e 6.

Leitura – Diário de um Banana - páginas: 49 e 50.



Interpretação do texto – páginas 51 e 52.



- Questões: 1,2,3,4,5 e 6.

## Atenção

Responder em uma folha colocando:

- Número da página.
- Número da questão.
- Respostas completas

| PARA PREENCHIMENTO DA ESCOLA      |  |
|-----------------------------------|--|
| ANO/TÉRMOS/SÉRIE:                 |  |
| PERÍODO: de _____ a _____ de 2020 |  |
| COMPONENTE CURRICULAR:            |  |
| COMPONENTE CURRICULAR:            |  |

| PARA PREENCHIMENTO DO RESPONSÁVEL OU DO ESTUDANTE |  |
|---------------------------------------------------|--|
| NOME DO ALUNO:                                    |  |
| TURMA:                                            |  |

### ANTÔNIMOS E SINÔNIMOS

#### 1. MARQUE X PARA SINÔNIMO E # PARA ANTÔNIMO

|                                            |                                              |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> LIMPO, LÍZIO      | <input type="checkbox"/> RUÍ, CLARO          |
| <input type="checkbox"/> SÉRIO, MUDO       | <input type="checkbox"/> BASTA, PARADO       |
| <input type="checkbox"/> SACO, PULSO       | <input type="checkbox"/> TRISTE, AFELIZ      |
| <input type="checkbox"/> PROBLEMA, SOLUÇÃO | <input type="checkbox"/> FEMININO, MASCULINO |
| <input type="checkbox"/> COMPRIDO, LONGO   | <input type="checkbox"/> GUERREIA, PAZ       |

#### 2. LIGUE OS ANTONÍMOS CORRESPONDENTES

|          |             |
|----------|-------------|
| COMEÇAR  | LEVANTAR    |
| APARECER | OCORRER     |
| ACORDAR  | LIMPAR      |
| CARIR    | TERMINAR    |
| SLURR    | DESAPARECER |

#### 3. CIRCULE O ANTONÍMIO DA PALAVRA DESTACADA

|                    |         |         |         |
|--------------------|---------|---------|---------|
| A) <b>NOVO</b>     | PIVA    | COMIGO  | TERMINO |
| B) <b>AMAR</b>     | PLANTA  | COSSO   | BICO    |
| C) <b>TRISTEZA</b> | LEGISLA | NECESSA | INDO    |
| D) <b>BRIN</b>     | MINO    | PRETETE | AMGO    |

► Adjetivo é a palavra que dá qualidade ao substantivo.



► As palavras: carinhoso, bonito, alegre, linda, elegante e amiga são adjetivos.

► O adjetivo acompanha o substantivo e nos informa como ele é, podendo vir antes ou depois dele.

| ADJETIVOS                                        |             |             |           |
|--------------------------------------------------|-------------|-------------|-----------|
| Pinte o adjetivo mais adequado para cada figura. |             |             |           |
|                                                  | BONITO      | ALTO        | GRUPO     |
|                                                  | CONFORTÁVEL | ESPERTA     | LONGA     |
|                                                  | QUADRADA    | NOVA        |           |
|                                                  | CURTA       | AGUATICA    | ESPACIOSA |
|                                                  | DELADO      | DELICADO    | FINO      |
|                                                  | DOCE        | CHICO       | MORENO    |
|                                                  | MOLHOSO     | CAIADO      | VELHO     |
|                                                  | FRUITE      | EDUCADA     | AFIADA    |
|                                                  | COLORIDO    | CONFORTÁVEL | PERADO    |
|                                                  | MACIA       | TRISTEZA    | BOMBOZA   |
|                                                  | CORDO       | ZANGADO     | SEGURO    |
|                                                  | ALEGRE      | SORRIDENTE  | PEQUENA   |

• Leia o texto abaixo e complete as lacunas somente com adjetivos. Atenção: não é permitido repetir palavras:

### QUERIDO DIÁRIO

Hoje eu tive um dia realmente \_\_\_\_\_.  
Logo que acordei, a mamãe disse que minha irmã Lúcia tinha conseguido a bolsa de estudos que ela queria. Lembra que eu escrevi na semana passada que ela havia feito uma prova muito \_\_\_\_\_ para conseguir uma bolsa de estudos? Pois é, agora ela poderá estudar em uma \_\_\_\_\_ escola de desenhos artísticos. Ela está \_\_\_\_\_ para ir fazer a matrícula.

Na escola, tivemos uma aula de ciências \_\_\_\_\_. A professora fez uma experiência \_\_\_\_\_: construímos um submarino de garrafa plástica. Acho que ia ser um \_\_\_\_\_, mas me surpreendi, por ter gostado tanto da experiência.

Mais tarde, quando estávamos jogando queimada na sala de Educação Física aconteceu algo \_\_\_\_\_. Minha amiga Marcela acabou se machucando. A bola foi direto no seu dedo e ele inchou muito. Ficou \_\_\_\_\_. A mãe teve que ligar para a mãe dela vir buscar. De resto, foi tudo \_\_\_\_\_.

Depois do almoço fui ao shopping com a mamãe para comprar um presente para a Rafaela, minha prima. Acho que ela vai adorar, porque escolhemos uma coisa \_\_\_\_\_. Além do presente, escolhemos um cartão super \_\_\_\_\_. Eu nunca tinha visto uma caixa que virava cartão como esse que compramos. Não é uma ideia \_\_\_\_\_. Para acabar bem o shopping, ainda tomamos um sorvete \_\_\_\_\_.

A noite o papai chegou em casa e fomos até um restaurante \_\_\_\_\_ para comemorar a bolsa de estudos da Lúcia. Todos estavam muito \_\_\_\_\_ por ela ter conseguido. Papai estava tão \_\_\_\_\_ que até deixou que a gente escolhesse uma sobremesa \_\_\_\_\_. Eu achei o máximo!

Agora, escrevendo em você tudo isso, \_\_\_\_\_ diário, estou me lembrando como gostei desse dia \_\_\_\_\_. Até amanhã.

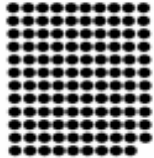
(Jenailma Espindola)

(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - Bloco 8 -02 a 16/12 de 2020 - elaboração dos professores do 4º ano)

**FIGURA 9** – Atividade 7º bloco – 4º ANO - Tema - Consciência Negra - Avaliação somativa:

**QUESTÃO 01**

A quantidade de bolinhas a seguir corresponde ao número



(A) 100  
(B) 110  
(C) 120  
(D) 129

**QUESTÃO 02**

Marcos, Pedro, Luciano e Gabriel estão disputando o melhor tempo para definir a posição de largada na corrida anual de bicicleta. Marcos fez o tempo de 56 minutos, Pedro obteve 30 minutos, Luciano 42 minutos e Gabriel 37 minutos. Considerando que o menor tempo será o primeiro da fila, a ordem correta da posição da largada é

A) 1º Marcos, 2º Pedro, 3º Luciano e 4º Gabriel.  
B) 1º Pedro, 2º Gabriel, 3º Luciano e 4º Marcos.  
C) 1º Gabriel, 2º Pedro, 3º Luciano e 4º Marcos.  
D) 1º Pedro, 2º Gabriel, 3º Marcos e 4º Luciano.

**QUESTÃO 03**

Em uma loja de animais há três aquários com quatro peixes em cada um deles. Qual o total de peixes dessa loja de animais?

A) 3 peixes.  
(B) 4 peixes.  
(C) 7 peixes.  
(D) 12 peixes.

**QUESTÃO 04**

Rosana desenhou a flor a seguir utilizando figuras geométricas.

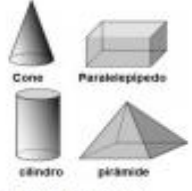


O meio da flor que Rosana desenhou é semelhante a um

(A) quadrado.  
(B) círculo.  
(C) retângulo.  
(D) triângulo.

**QUESTÃO 05**

O João Carlos criou um novo jogo de tabuleiro. No jogo, ele escolheu apenas peças que podem rolar. Dentre as peças apresentadas a seguir, quais o João Carlos pode usar no seu jogo?



(A) Apenas o paralelepípedo.  
(B) Apenas o cilindro.  
(C) O cone e a pirâmide.  
(D) O cone e o cilindro.

**QUESTÃO 06**

Joana tem uma régua de 15 cm e uma borracha de 1,5 cm como moeda as figuras a seguir



A quantidade de borrachas que Joana pode colocar alinhadas na régua é

(A) 1  
(B) 5

**QUESTÃO 07**

A tabela a seguir, mostra os preços de alguns brinquedos vendidos em uma loja.

| TABELA DE PREÇO BRINQUEDOS |                                                                                     |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| R\$ 34,00                  |  |
| R\$ 23,00                  |  |
| R\$ 63,00                  |  |
| R\$ 46,00                  |  |

Nesta loja o brinquedo mais barato é

A) o carrinho.  
(B) a bola.  
(C) a boneca.  
(D) a bicicleta.

**QUESTÃO 08**

Conteúdo escolar - Elaborar gráfico de barra a partir de texto.

O gráfico a seguir apresenta as brincadeiras preferidas dos estudantes do 4º ano.



A brincadeira menos preferida é

(A) Brincar de boneca.

Marque a alternativa que apresenta o resultado correto dessa operação.

(A) 387  
(B) 497  
(C) 1 613  
(D) 1 703

**QUESTÃO 04**

O total das 3 turmas do 7º ano da Escola Paulo Frutu é de 160 alunos. O Profº Carlos dividiu esse total em grupos de 5 alunos.

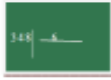
A quantidade de grupos formados foi de

(A) 30.  
(B) 31.  
(C) 32.  
(D) 33.

**QUESTÃO 05**

Tenozinha e Tereza fizeram as tarefas de casa juntas. Uma das questões resolvidas é a que está no quadro.

A resposta correta é



(A) 46.  
(B) 48.  
(C) 56.  
(D) 58.

**QUESTÃO 06**

A mendicância propôs 248 pilas que foram distribuídas igualmente em 2 centas.

Quantas pilas foram colocadas em cada centas?

(A) 421  
(B) 124  
(C) 123  
(D) 214

**QUESTÃO 07**

O total das 3 turmas do 7º ano da Escola Paulo Frutu é de 160 alunos. O Profº Carlos dividiu esse total em grupos de 5 alunos.

A quantidade de grupos formados foi de

(A) 30.  
(B) 31.  
(C) 32.  
(D) 33.

**QUESTÃO 08**

Em uma sala de aula há 4 mesas com 6 cadeiras em cada mesa.

Quantas cadeiras têm, no total, nessa sala?

(A) 10  
(B) 20  
(C) 24  
(D) 28

**QUESTÃO 09**

Alberto distribuiu igualmente 35 reais entre seus 7 netos.

Quantos reais cada um de seus netos recebeu?

(A) 5  
(B) 29  
(C) 28  
(D) 35

**QUESTÃO 10**

Observe abaixo as moedas que Luana possui. Ela trocou essas moedas por uma nota de mesmo valor.



Por qual nota Luana trocou essas moedas?

(A) 5  
(B) 20  
(C) 10  
(D) 50

**QUESTÃO 09**

Alberto distribuiu igualmente 35 reais entre seus 7 netos.

Quantos reais cada um de seus netos recebeu?

(A) 5  
(B) 29  
(C) 28  
(D) 35

**QUESTÃO 10**

Observe abaixo as moedas que Luana possui. Ela trocou essas moedas por uma nota de mesmo valor.



Por qual nota Luana trocou essas moedas?

(A) 5  
(B) 20  
(C) 10  
(D) 50

**QUESTÃO 11**

Veja o relógio abaixo.



Que horas esse relógio está marcando?

☐ 3 horas.  
☐ 4 horas.  
☐ 8 horas.  
☐ 12 horas.

**QUESTÃO 12**

73 - 27

O resultado dessa operação é:

☐ 46.  
☐ 48.  
☐ 54  
☐ 56

**QUESTÃO 13**

Observe a operação de subtração a seguir:

$$\begin{array}{r} 1045 \\ - 658 \\ \hline \end{array}$$

(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - Bloco 8 - 02 a 16/12 de 2020 - elaboração dos professores do 4º ano)

**FIGURA 10** – Atividade 7º bloco – 4º ANO - Tema - Consciência Negra – Inglês/ Arte/ Educação física.

| PARA PREENCHIMENTO DO RESPONSÁVEL OU DO ESTUDANTE |  |
|---------------------------------------------------|--|
| NOME DO ALUNO:                                    |  |
| TURMA:                                            |  |

Hiho there!!! Olá turma, como vocês estão? Nesse bloco vamos aprender um pouquinho sobre os esportes e em foco sobre as modalidades praticadas na África do Sul, que em inglês chamamos de "South Africa".

Os homens e as mulheres sul-africanos são bastante esportistas e competitivos e assim como no Brasil, o Futebol é o esporte mais popular. No entanto os sul-africanos se destacam internacionalmente em outras modalidades como:

|                           |                   |
|---------------------------|-------------------|
| GOLF- GOLFE               | TENNIS- TÊNIS     |
| FOOTBALL/ SOCCER- FUTEBOL | CRICKET- CRÍQUETE |
| SWIMMING- NATAÇÃO         | RUGBY- RÚGBI      |
| ATHLETICS- ATLETISMO      |                   |

**EXERCISES:**

1. Você conhece esses esportes?

Yes ( )      No ( )

Se sim, qual? Escreva em inglês. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

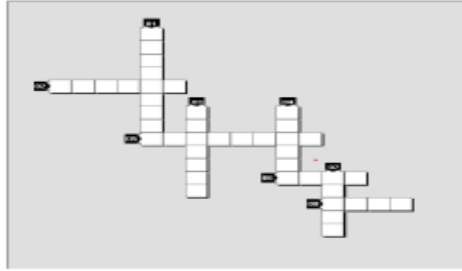
12



2. Preencha os espaços para o inglês e complete a crossword (crossword).

01) ATLETISMO    02) FUTEBOL    03) CRÍQUETE    04) TÊNIS    05) NATAÇÃO    06) GOLFE    07) RUGBI    08) SOFT

**SPORTS**



3. Circule as modalidades esportivas típicas de "SOUTH AFRICA".

13

| PARA PREENCHIMENTO DO RESPONSÁVEL OU DO ESTUDANTE |
|---------------------------------------------------|
| NOME DO ALUNO:                                    |
| TURMA:                                            |

#### Máscara e Materiais Recicláveis

No período amarelo, de 16 de novembro a 01 de dezembro, você planeja por meio de desenhos uma máscara tradicional (visível de todos os lados) a partir de materiais recicláveis, utilizando para isso a influência da arte tradicional africana e a arte de Romulo Berroni, que tem forte contato com o povo e cultura toródi. Veja uma fotografia do artista e algumas de suas máscaras a seguir:



15



#### Agora é a sua vez!

No seu período você faz na escola uma máscara usando o papelão como base, se inspirando nas máscaras tradicionais africanas, você se inspira? Nesse ano você faz novamente uma máscara, mas dessa vez utilizando materiais recicláveis.

#### Entrega do trabalho artístico

Tire uma fotografia ao lado da máscara que você fez e mande para a professora junto com seu nome completo no WhatsApp ou no e-mail: [patricia.bondal@gmail.com](mailto:patricia.bondal@gmail.com)

16

| PARA PREENCHIMENTO DO RESPONSÁVEL OU DO ESTUDANTE |             |
|---------------------------------------------------|-------------|
| NOME DO ALUNO:                                    |             |
| TURMA: 4º ANO                                     | PROFESSORA: |

#### VAMOS CONHECER E BRINCAR COM BOOMERANG

A sua origem é incerta embora se saiba que muitas civilizações antigas usavam instrumentos de arremesso semelhantes aos boomerangs, pois foram encontrados exemplares em vários continentes diferentes. Supõe-se que eram utilizados para conduzir presas para a zona de caça, assustando-as e assim capturando-as em armadilhas pré-preparadas.

O mais antigo exemplar de boomerang foi descoberto em 1987 na Polónia e tinha sido feito a partir de um dente de mamute. Apesar de tudo, a Austrália foi o país que tornou famoso o boomerang muito devido ao uso que os nativos lhe davam há milhares de anos, como armas de arremesso.



Nesta aula vamos fazer um boomerang, para isso você vai precisar de um papelão para cortar o molde que está abaixo, você pode pintar seu boomerang e o personalizar como quiser.

Existem várias formas de brincar com o boomerang, uma delas você precisa segurar em uma das asas com o polegar e o dedo indicador, (como na foto) e fazer um movimento de baixo para cima jogando o boomerang; outra é arremessando por cima dos ombros e jogando para frente, como mostra o link abaixo.

VOCÊ VAI PRECISAR DE UM ESPAÇO ABERTO PARA JOGAR

<https://www.youtube.com/watch?v=9Uat3u1t4>



17

#### PERGUNTAS:

1-Como está escrito no texto acima, em que país foi encontrado o boomerang mais antigo do mundo?

( ) Brasil ( ) China ( ) Polónia

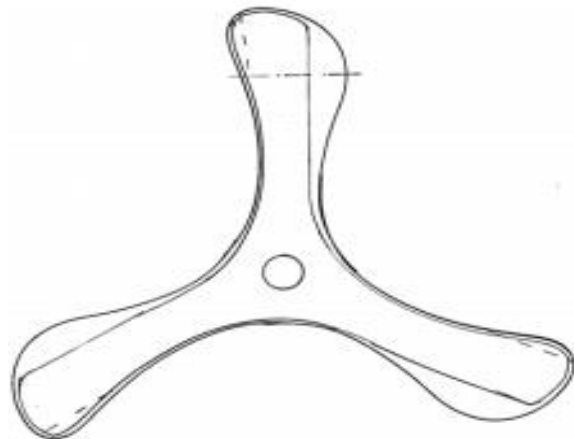
2-Do que foi feito o boomerang mais antigo do mundo?

( ) Dente de girafa ( ) Dente de Mamute ( ) Chifre de boi

Fotos e vídeos pelo WhatsApp ou pelo e-mail: [professoradunha@gmail.com](mailto:professoradunha@gmail.com)

BOM ALUNO! 🍌🍌

#### RECORTE E COLE EM UM PAPELÃO



18

(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - Bloco 7 - 02 a 16/12 de 2020 - elaboração dos professores do 4º ano)

A escolha de avaliação no formato de questões objetivas nas folhas 7 a 10 do bloco de atividades reforçam a necessidade de mensurar o conhecimento, como nos aponta Maia (2019). Essa atividade ressalta a ênfase que é dada aos conceitos linguísticos e matemáticos, mesmo nas atividades não presenciais.

É imprudente termos como “bastião” da avaliação dos alunos das escolas públicas brasileiras, avaliações elaboradas visando “mensurar” o conhecimento adquirido nos ciclos escolares, sendo que temos como postura norteadora da formação continuada, privilegiar a literacia e a graficacia. A geografia nos anos iniciais tem o direito de estar sendo ensinada nos anos iniciais, em função de suas especificidades, com destaque para a maior delas propiciar aos alunos uma leitura do mundo. (MAIA, p. 95, 2019)

Segundo o relato das professoras, foi muito difícil o trabalho em grupo. Nessas dezoito páginas que compunham esse bloco, foi nítida a falta de interação entre eles. Durante muito tempo, foi passada uma ideia equivocada de que os professores devem produzir suas aulas de maneira inédita, pois como as crianças são diferentes, as atividades também devem ser de acordo com a realidade de cada classe.

Ressaltamos como ideia equivocada, porque a atividade pode ser a mesma, a interação e o desenvolvimento dela são únicos, pois os alunos têm vivências singulares que, no

desencadear das propostas, acabam por elucidar caminhos que, em outras classes talvez isso não ocorra. No entanto, infelizmente, a interpretação das diretrizes nem sempre são compreendidas e muitas orientações acabam por reproduzir essa incompreensão, colocando professores como concorrentes e não como parceiros na produção de seus materiais.

A maioria dos entrevistados relatou a dificuldade do trabalho em grupo e nesse bloco foram apresentadas atividades que parecem ter sido compostas isoladamente e reunidas para serem entregues aos alunos. Por esta perspectiva, não observamos uma sequência didática, mas recortes de atividades que apresentam, certamente, um objetivo, mas isso não fica evidente para o educando.

Ao analisar as atividades, também constatamos que nem todos os blocos, apesar de o componente curricular apresentar como eixo norteador a interdisciplinaridade, abordaram as diferentes áreas do conhecimento. A falta de integração no grupo do 4º ano refletiu nas atividades. As professoras também relataram a falta de devolutiva dos alunos como fator desmotivador na preparação das atividades. Foram propostos jogos em alguns blocos para explorar os conteúdos, buscando uma maior participação dos alunos, familiares, todavia, mesmo nesses blocos a participação foi muito baixa. Veja as propostas abaixo:

**FIGURA 11** – Atividade 6º bloco - 4º ANO - Tema - Consciência Negra

| PARA PREENCHIMENTO DO RESPONSÁVEL OU DO ESTUDANTE |
|---------------------------------------------------|
| NOME DO ALUNO:                                    |
| TURMA:                                            |

**Pinte o resultado correspondente às operações a seguir.**

|                          |                          |                          |                                                                                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>7X5</b><br>35 45 55   | <b>8X8</b><br>64 39 72   | <b>13X3</b><br>49 39 28  |  |
| <b>81:9</b><br>9 8 7     | <b>49:7</b><br>6 8 7     | <b>72:9</b><br>5 9 8     |                                                                                      |
| <b>14x3</b><br>42 34 54  | <b>6X5</b><br>50 30 13   | <b>16x3</b><br>48 72 58  |                                                                                      |
| <b>126:3</b><br>24 42 34 | <b>125:5</b><br>15 65 25 | <b>220:5</b><br>38 44 24 | <b>20X4</b><br>40 80 90                                                              |
| <b>17x3</b><br>91 51 64  | <b>18x4</b><br>62 82 72  | <b>10x9</b><br>50 70 90  | <b>9X5</b><br>54 45 65                                                               |
| <b>63:3</b><br>21 12 31  | <b>95:5</b><br>39 19 26  | <b>220:4</b><br>65 56 55 | <b>120:4</b><br>19 20 30                                                             |
| <b>4X7</b><br>42 28 36   | <b>5X6</b><br>20 30 40   | <b>6X8</b><br>58 84 48   | <b>15x4</b><br>30 60 35                                                              |
| <b>56:4</b><br>19 17 14  | <b>96:8</b><br>14 12 16  | <b>76:2</b><br>38 28 39  | <b>450:5</b><br>70 80 90                                                             |
| <b>4x4</b><br>16 18 26   | <b>6x4</b><br>25 24 10   | <b>8x5</b><br>60 40 13   | <b>25x3</b><br>75 84 95                                                              |
|                          |                          |                          | <b>360:6</b><br>50 60 36                                                             |
|                          |                          |                          | <b>8X3</b><br>25 24 34                                                               |
|                          |                          |                          | <b>7X3</b><br>21 31 41                                                               |
|                          |                          |                          | <b>75:5</b><br>35 25 15                                                              |
|                          |                          |                          | <b>65:5</b><br>12 13 11                                                              |
|                          |                          |                          | <b>9x2</b><br>17 11 18                                                               |
|                          |                          |                          | <b>6x3</b><br>21 15 18                                                               |

## Multiplicação divertida

Faça os cálculos. Depois pinte seguindo a legenda abaixo

0 até 9 = verde claro    10 até 29 = azul claro    30 até 59 = vermelho    60 até 150 = amarelo

|       |      |      |       |      |       |      |      |
|-------|------|------|-------|------|-------|------|------|
| 10x10 | 11x1 | 35x4 | 9x0   | 7x15 | 5x0   | 18x7 | 9x1  |
| 13x2  | 9x9  | 15x1 | 7x10  | 3x0  | 13x10 | 2x1  | 75x2 |
| 7x11  | 5x2  | 3x2  | 10x2  | 8x10 | 7x0   | 15x6 | 3x1  |
| 6x2   | 3x3  | 5x5  | 15x0  | 5x4  | 10x12 | 13x3 | 11x4 |
| 19x3  | 4x4  | 2x2  | 7x3   | 10x0 | 12x2  | 30x4 | 4x2  |
| 4x4   | 13x4 | 1x3  | 6x0   | 7x4  | 7x10  | 7x2  | 13x4 |
| 6x5   | 8x9  | 11x3 | 25x4  | 8x1  | 6x4   | 14x5 | 3x9  |
| 19x4  | 6x6  | 48x2 | 11x4  | 13x5 | 3x10  | 5x3  | 18x6 |
| 18x2  | 20x3 | 5x7  | 15x10 | 12x4 | 9x10  | 7x6  | 6x3  |
| 24x3  | 20x4 | 20x4 | 7x7   | 16x0 | 17x3  | 20x1 | 17x3 |
| 5x11  | 13x7 | 25x2 | 30x3  | 6x8  | 12x5  | 13x5 | 11x6 |
| 8x8   | 11x2 | 25x3 | 17x2  | 12x6 | 9x6   | 7x9  | 15x2 |
| 12x6  | 8x10 | 6x1  | 15x4  | 7x0  | 12x8  | 8x7  | 21x4 |



## JOGO DOS 7 ERROS



www.smartkids.com.br

### -Instruções:

O Maracatu é um ritmo afro-brasileiro! Para brincar com o jogo dos sete erros, basta imprimir essa página, depois encontre os 7 erros que existem entre os desenhos abaixo. Marque-os com uma canetinha para não perder a conta! Boa diversão!



2

3

(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - Bloco 6 - 02 a 16/12 de 2020 - elaboração dos professores do 4º ano)

Nessas três primeiras páginas do bloco são propostos jogos, cujo objetivo é a multiplicação, o desenvolvimento dela; o terceiro, um jogo dos sete erros, que aborda a temática Consciência Negra, não é apresenta nenhuma introdução, contextualização. A atividade foi escolhida e colocada, aparentemente de forma aleatória! A folha número quatro parece mais desconectada, um recorte acoplado ao bloco com a temática *Bulling*; os professores, certamente, tinham um propósito para ela, mas qual seria ele não é possível identificar:

FIGURA 12 – Atividade 6º bloco- 4º ANO - Tema - Consciência Negra - Bulling

**Bullying não é brincadeira**

Bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo surgiu a partir do inglês *bully*, palavra que significa tirano, briga ou valentão.



**Localize no diagrama as palavras do quadro**

|                     |               |                 |                    |
|---------------------|---------------|-----------------|--------------------|
| 1. Carinho          | 7. Felicidade | 13. Diversidade | 18. Feiçadade      |
| 2. Respeito         | 8. Deus       | 14. Amizade     | 19. Ética          |
| 3. Solidariedade    | 9. Abraço     | 15. União       | 20. Computadorismo |
| 4. Tolerância       | 10. Elogio    | 16. Educação    | 21. Esperança      |
| 5. Responsabilidade | 11. Igualdade | 17. Amor        | 22. Coerção        |
| 6. Harmonia         | 12. Justiça   |                 |                    |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| W | C | A | R | I | N | H | O | R | W | E | P | J | D | Q | C |
| I | K | Y | E | M | C | V | K | N | K | L | W | U | I | W | O |
| G | R | E | S | P | E | I | T | O | H | O | N | S | V | E | M |
| U | P | Q | P | T | L | R | D | P | J | G | H | T | E | J | P |
| A | Z | T | O | L | E | R | A | N | C | I | A | I | R | L | A |
| L | X | J | N | J | K | S | B | D | N | O | R | C | S | H | N |
| D | E | U | S | P | Y | B | R | M | Y | B | M | A | I | Z | H |
| A | W | D | A | L | M | W | A | F | U | V | O | N | D | X | E |
| D | J | K | B | K | L | P | C | E | M | N | N | B | A | B | I |
| E | N | C | I | J | G | F | O | L | D | S | I | M | D | V | R |
| W | S | O | L | I | D | A | R | I | E | D | A | D | E | E | I |
| A | P | R | I | M | T | M | R | C | L | K | G | C | R | S | S |
| M | J | K | D | Z | X | I | R | I | B | K | E | J | U | P | M |
| O | R | T | A | Y | P | Z | F | D | H | Z | T | G | N | E | O |
| R | Q | E | D | U | C | A | C | A | O | X | I | D | I | R | P |
| W | Y | C | E | R | T | D | K | D | L | V | C | L | A | A | W |
| T | U | L | W | Q | Y | E | M | E | N | B | A | K | O | N | E |
| C | O | O | P | E | R | A | C | A | O | M | Q | T | Q | C | Y |
| F | R | A | T | E | R | N | I | D | A | D | E | Y | W | A | U |

(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - Bloco 6 - 02 a 16/12 de 2020 - elaboração dos professores do 4º ano)

Dos conteúdos presentes no bloco de atividades, são apresentados os conteúdos de História e Geografia, que são proposições do livro didático. Os professores apresentam o título e as páginas das atividades, em seguida colocam um questionário que elaboraram para ser respondido, consultando as páginas das atividades.

Uma das professoras relatou que fazia vídeos explicativos em que procurava apresentar a matéria, relatando que sua turma tinha ótima participação. As demais relataram que os alunos, pais, responsáveis eram muito resistentes à participação e que buscavam a participação nos grupos com vídeos, áudios, mas estes, na maioria das vezes, não eram visualizados e os poucos alunos que retornavam as atividades as faziam de modo muito simples, às vezes, com respostas que consistiam em sim ou não, sem atentar para o que estava sendo perguntado.

**FIGURA 13** – Atividade 6º bloco – 4º ANO - Tema - Consciência Negra – História/ Geografia

### HISTÓRIA

Unidade 1 – Capítulo 4 - A formação dos brasileiros

Unidade 2 - Os primeiros habitantes – Capítulo 1 – De onde vieram os primeiros habitantes da América.

Páginas : 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 39.



Questionário para estudo

#### Página 31

Observe as pessoas e as paisagem representadas no quadro de Benedito Calixto.

Quem o artista relatou nesta cena?

R:

#### Página 34

Como podemos saber quem são os portugueses neste quadro?

R:

#### Página 35

1- O que o autor pataxó nos conta sobre as roupas usadas por seu povo?

R:

2- E sobre utensílios e armas usadas pelos pataxós?

R:

#### Página 36

1- Por que é difícil saber sobre a vida dos primeiros povos que viviam nas terras onde hoje está o Brasil?

R:

2- Como os estudiosos trabalham para conhecer este passado?

R:

F.02

#### Página 38

1 - Por que a autora compara a pesquisa dos primeiros habitantes do continente a um quebra-cabeça? Você concorda com ela?

R:

2- Por que a descoberta do esqueleto de Luiza é considerada tão importante para os pesquisadores? O que Luiza revelou sobre o povoamento do território que hoje é o Brasil?

R:

#### Página 39

1- Observe com atenção as imagens. Que história estaria o artista da pré-história contando? Estaria relacionada a prática da caça?

R:

2- Faça um desenho que represente a característica do seu dia. Compare-os com os desenhos feitos pelos caçadores dos tempos das cavernas. Há semelhanças? Quais?



**Página 85**

5- Leia o texto da página 85 e depois responda as questões abaixo.

a) Quais atividades econômicas poderiam ser realizadas na fazenda de onde vinha a pessoa a que chegou a Vila do Coroatá?

R:

b) Por que a pessoa ficou deslumbrada com a Vila?

R:

c) Que motivos podem ter levado a personagem e sua família a sair da fazenda e mudar-se para a

Vila Coroatá?

R:

**F 03**

d) Qual é a atividade econômica realizada na pequena vila citada no texto?

R:

**Página 87**

1- Procure em jornais e revistas duas fotos de outras cidades turísticas brasileiras. Depois, faça o que se pede.

a) Recorte e cole cada foto no espaço abaixo:

b) Escreva embaixo de cada foto por que a cidade é um centro turístico

2- O que sua cidade tem de interessante para visitar? Explique o motivo.

R:

**Página 88**

1- Escolha três destes serviços citados no texto da página 88.

2- Agora crie, para cada serviço um símbolo pictórico e abstrato

| Serviço | Símbolo pictórico | Símbolo abstrato |
|---------|-------------------|------------------|
|         |                   |                  |
|         |                   |                  |
|         |                   |                  |

**Página 89**

Agora que você já viu alguns exemplos de serviços públicos, procure saber:

1- Quais os serviços públicos existem na sua cidade?

R:

2- Que serviços faltam?

R:

3- Quais serviços precisam ser melhorados?

R:

(Fonte: Material de Ensino Remoto PMRC - Bloco 6 - 02 a 16/12 de 2020 - elaboração dos professores do 4º ano)

Como podemos apontar, são muitas questões, os professores priorizavam conteúdos e quando resolviam abordar uma temática, parecia querer esgotá-la em um único momento, o que, talvez, tenha sido um dos fatores desestimulantes para os alunos, contudo isso se deve também a necessidade de adequar a atividade ao número de folhas que cada bloco deveria ter.

Os professores ressaltaram que eram constantemente alertados a reduzir o número de páginas dos blocos, isso gerava um desconforto, pois acabava por limitar explicações que demandasse muitos detalhes. Vemos o esforço de produção do material para os alunos com a elaboração de um questionário que implica num diálogo dos conceitos com situações do cotidiano dos educandos.

Nas atividades dos especialistas o tema escolhido era desenvolvido com maior propriedade:

**FIGURA 14** – Atividade 6º bloco – 4º ANO - Tema - Consciência Negra – Arte

|                                                          |
|----------------------------------------------------------|
| <b>PARA PREENCHIMENTO DO RESPONSÁVEL OU DO ESTUDANTE</b> |
| NOME DO ALUNO:                                           |
| TURMA:                                                   |

#### Arte Africana

Em muitas partes da África são produzidas máscaras, cabeças e estatuetas, cada uma em um **estilo regional**. A arte africana representa os usos e os costumes das etnias africanas. Nas pinturas, assim como nas esculturas, a presença da figura humana identifica a preocupação com os valores étnicos, morais e religiosos.

A escultura foi e é uma forma de arte muito utilizada pelos artistas africanos usando-se argila, madeira, pedra, chifres, bronze, ouro, como matéria prima. As máscaras são confeccionadas em barro, metais, mas o material mais utilizado é a madeira.

#### Máscaras

As máscaras africanas tradicionais são um dos elementos da grande arte africana que mais evidentemente influenciou a Europa e a arte ocidental em geral no século XX.

São representações ou manifestações de forças normalmente invisíveis, usadas em ritos agrícolas, funerários ou de iniciação, relembrando mitos e outras tradições, por meio de suas formas, movimentos, cores e materiais. Às vezes, as máscaras têm pouca semelhança com a aparência humana, para deixar claro que um indivíduo ao usá-las, interioriza um personagem do mundo sobrenatural, tornando visível a presença desse

personagem no mundo natural e humano. Do ponto de vista africano a máscara é todo um conjunto: a máscara é o próprio mascarado quando se põe em movimento.



Máscara (Burkina Faso), etnia Bobo.

Conheça mais acessando o link do **MAFRO - Museu Afro-Brasileiro - UFBA**:  
<http://www.mafro.ceao.ufba.br/pa-br/colecao-africana/mascaras>

#### Picasso e a África

Pablo Picasso (1881-1973), mesmo nunca tendo ido a África, realizava obras com máscaras e estátuas que tinha com ele enquanto trabalhava. Picasso dizia que o "vírus" da arte africana o tinha contagiado.



Máscara africana e Autorretrato de Picasso,

1907.

#### Romuald Hazoumê



No 4º ano, embora houvesse professores com práticas excelentes e com boa formação inicial, tanto em Pedagogia como em Geografia, a falta de interação ocasionou a elaboração de atividades isoladas e, como tal, não propiciavam o desencadeamento dos conceitos estudados, não promoviam a interdisciplinaridade tão presente nos relatos das entrevistas e, assim, o trabalho em todas as áreas do conhecimento ficou comprometido.

## **6.2 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**

Num primeiro momento, cogitou-se a busca pelas grades curriculares dos cursos de graduação dos professores envolvidos. Essa busca procurava compreender os processos formativos dos professores e apontar elementos (embasados na realidade de docência e da escola) que poderiam estar presentes na formação inicial de ambos, tanto na Licenciatura em Geografia como na Pedagogia, os quais que poderiam contribuir para o melhor desenvolvimento do pensamento mediado pelos conhecimentos geográficos na atuação dos professores nos anos iniciais do EF.

A docência é uma atividade complexa que exige conhecimentos de muitas dimensões. Ressalta-se uma dessas dimensões, formulada por Schulman como "conhecimento pedagógico do conteúdo". Algumas pesquisas dão conta dessa preocupação, como os trabalhos de Ascensão (2009), Moraes (2011) e Lopes (2015). A busca, com essas contribuições, é pela construção da autonomia e autoria do professor: a mudança das práticas e reflexão sobre as possibilidades de inovações devem ser a tônica para o trabalho docente, para a escola e para as instituições de ensino superior, em ações conjuntas e integradas, para responder a esses novos desafios. (CAVALCANTI, 2019, p.49 e 50)

Fizemos o levantamento dessas instituições e elas ainda existem, algumas públicas e outras instituições privadas, contudo, em todas elas, a busca pela Proposta Pedagógica foi infrutífera. Devido à pandemia que, infelizmente, mudou inúmeras rotinas, muitas Instituições nesse período passaram a atender somente de forma remota.

Os atendimentos em alguns lugares restringiam-se às atividades denominadas essenciais. O acesso a acervos era limitado aos disponibilizados virtualmente; as bibliotecas, arquivos, como lugares que podem gerar aglomerações, mantiveram-se fechados.

Diante de todos esses fatos, foram contatadas algumas secretarias, as quais se dispuseram a abrir o arquivo de suas instituições para a pesquisa, o que, entretanto, só seria

possível quando o acesso ao público tivesse retornado, pois os campi estavam com restrições de circulação.

A maioria dos entrevistados havia feito sua formação há mais de 10 anos e tais documentos, em sua maioria, não estavam nos arquivos digitais de suas respectivas instituições de formação acadêmica, somente no arquivo físico. Nesse sentido, não houve tempo hábil para consultá-los, pois existem prazos a ser cumpridos para a realização do mestrado e eles não foram estendidos nesta pesquisa.

Tínhamos como pressuposto entender o que do conhecimento geográfico estava presente na formação entendendo esse como descrito por Cavalcante:

A presença da Geografia na educação básica escolar se deve ao fato de considerar-se que seus conhecimentos são relevantes para todas as pessoas, para se viver no mundo e para compreendê-lo melhor. Sendo assim, o pensamento geográfico, como resultado e como condição de produção de novos conhecimentos, também é, em alguma medida, relevante para todas as pessoas, para a formação básica de todos os cidadãos. Por isso, defende-se que a meta para o ensino de Geografia é o desenvolvimento desse pensamento, conforme se discutirá a seguir. (CAVALCANTI, 2019, p.81)

A autora destaca que compreender Geografia capacita todo educando a compreender a si mesmo e tudo o que está à sua volta, a interação entre o ser e o estar no mundo, vivenciando e compondo essa vivência com os outros, numa dependência mútua.

O papel da Geografia, no ensino fundamental e médio, deve ou deveria ser o de ensinar ao aluno o entendimento da lógica que influencia na distribuição territorial dos fenômenos. Para isso, faz-se necessário que o discente tenha se apropriado e/ou se aproprie de uma série de noções, habilidades, conceitos, valores, atitudes, conhecimentos e informações básicas para que o pensamento ocorra ou para que o entendimento e o pensamento sobre o território ocorram. (SOUZA E KATUTA, 2001, p.11 )

Para que o discente desenvolva esse raciocínio, aquele que desenvolve sua formação deveria ser formado dentro desses conceitos, mas sabemos que, na prática, os cursos de formação de professores apresentam programas que, muitas vezes, não ensinam aquilo que precisaria ser ensinado e não desenvolvem, nos futuros professores, noções básicas das matérias que eles ensinarão.

O objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é, nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio de análises, raciocínios, reflexões,

compreensões. Para isso, é necessário que eles se valham de todo o legado produzido historicamente pela sociedade em matéria de mediadores da relação dos homens com o mundo, que se constitui em significativo patrimônio cultural para a vida social e cidadã. No entanto, esse processo resulta nas aulas de uma relação ativa com o meio, com a mediação do professor, que contribui, por sua vez, para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, capacidades de pensamento. (CAVALCANTI, 2019, p.82)

Entretanto, como foi apontado, esta investigação não se efetivou e a análise da contribuição da formação para a prática educacional restringiu-se aos relatos obtidos nos questionários e entrevistas que assinalavam, de acordo com a memória dos participantes, seus processos formativos.

## 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa buscamos compreender a atuação de professores de Geografia e Pedagogos nos anos iniciais e o papel dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos. Para tanto, pesquisamos o histórico de formação nos cursos formadores de professores desde o início das escolas do Brasil Império até os dias atuais.

Nesse processo, nos deparamos com inúmeros desafios, como em qualquer pesquisa, todavia surgiu um jamais imaginado que exigiu uma reprogramação de toda a pesquisa e forma de viver – a pandemia.

Entre as inúmeras leituras, dialogamos com autores que mostram justamente isso, como Milton Santos (1996), que ressalta em sua obra essa rede a que estamos vinculados e que um acontecimento isolado, rapidamente como a pedra lançada no lago que propaga ondas onde cintilam, nossas vidas são tocadas e invadidas por acontecimentos externos que reconfiguram nossas águas estabelecendo novos horizontes, às vezes, mais belos, outras vezes nem tanto.

Com este evento que marca toda a existência humana e que, no Brasil, desde março de 2020, estabeleceu novos paradigmas, esta pesquisa foi construída, procurando narrar todas as reconstruções, recomeços, tentativas, tropeços e acertos dos professores participantes e o desenvolvimento da própria pesquisa.

A atuação dos professores teve que ser reconfigurada e os alunos, distantes fisicamente tiveram que aprender a aprender longe de seus professores, enquanto os professores aprendiam como ensinar.

Os desafios colocaram em evidência uma carência das formações e isto ficou evidente nos relatos e nas atividades, a falta de interação, o saber trabalhar em grupo! As formações independentes da graduação trabalham os conceitos, conteúdo e nessa busca pela formação do profissional esquece-se um fato importantíssimo: somos seres sociais e, como tal, precisamos de redes colaborativas, onde o saber pode e deve ser compartilhado para o engrandecimento de todos os envolvidos.

Saber informática, conhecer diferentes conceitos, práticas de ensino são essenciais para a atuação dos professores, sejam eles especialistas em Geografia ou Pedagogos nesta era pandêmica, mas, além disso, os cursos precisam desenvolver a capacidade dos cidadãos de colaborarem uns com os outros, de se verem como parceiros na construção de um ensino de qualidade.

E isso nos remete ao conceito geográfico tão enfatizado que é o de conhecer o seu lugar no mundo e, talvez, essa lacuna venha justamente dessa carência no ensino, onde muito se discute, mas os conhecimentos historicamente produzidos são transmitidos, sem dialogar com a atual existência. Onde saberes são amontoados ou enfileirados, mas não se cruzam, mostrando a importância das partes na composição do todo e desse todo com cada uma de suas partes. A interdisciplinaridade poderia ter sido mais explorada, mas ela ainda não é concebida e, como tal, não está presente na prática de muitos professores.

Os professores, nesse curto período em que se desenvolveu a pesquisa, mostraram as limitações que as aulas remotas propuseram, em especial, pelas desigualdades sociais, visto que a interação somente poderia ocorrer de forma virtual, mas em inúmeras situações não era possível pela falta de equipamentos, fosse dos alunos ou dos professores que não tinham formação para operar aulas virtuais e montar vídeos, ou não se sentiam confortáveis nessa exposição.

Pesquisar a partir da hipótese com o intuito de responder uma questão e promover indagações reflexivas para a compreensão da problemática para formação do cidadão que enxerga além do que os olhos podem ver, parece ser uma proposta da maioria dos professores, mas como fazê-la neste período?

Os professores sentiram-se engessados, pois a falta de interação fazia com que suas propostas não fossem desenvolvidas de forma completa. As atividades restringiam-se a responder em momentos pontuais, sem a enriquecedora troca que a sala de aula oportuniza.

A análise argumentativa através dos indícios levantados nas questões, identificando semelhanças e diferenças para que percebam que os lugares, apesar de apresentar semelhanças, possuem características que são únicas, ficaram restritas ao que o aluno entendia, pois os professores não conseguiam responder as indagações que, certamente, surgiram, uma vez que poucas crianças dispunham dos meios digitais para elucidar suas dúvidas e aprofundar seus conhecimentos.

Em inúmeras atividades, principalmente nas do 5º ano, foi proposta a construção de um texto que se inicia com o levantamento dos conhecimentos prévios para mobilizar os alunos a refletirem sobre o que sabiam e o que puderam aprender; ampliar o conhecimento a partir da atividade, na busca de uma compreensão de uma representação espacial que vai além do senso comum para o entendimento de uma situação geográfica. A metodologia é a argumentativa que, a partir da observação de indícios, busca pesquisarem tendo como ponto de partida uma hipótese – responder uma questão, na análise da atividade.

Com as questões sugeridas, conceitos geográficos foram sendo mobilizados: vizinhança; direção; escala; distribuição; localização e, com isso, processos cognitivos foram sendo desenvolvidos na busca da compreensão do problema. A cartografia, os conceitos espaciais são articulados para a constituição de uma compreensão.

Os lugares apresentam suas singularidades que representam a sucessão de eventos que nos remetem a situações que constituem tempos diferentes, os quais culminam em um real concreto que é a totalidade analisada, contudo, essa é apenas parte de uma representação maior, é a fração de uma totalização, como nos aponta Milton Santos (1996). Cada evento, apesar de apresentar características semelhantes é único dentro de um espaço e de um tempo, pois as ações e os objetos que o constituem dão forma a essa representação que é composta por elementos que vão além do visível.

Levar o aluno a conhecer todas essas singularidades, utilizando, para tanto, a linguagem cartográfica: distribuição; escala; localização; arranjos e a ordem dos lugares permitem o reconhecimento da Geografia como uma disciplina essencial na formação do cidadão crítico e proativo para uma sociedade mais justa e igualitária de condições e oportunidades.

Ressaltamos que, para este trabalho fosse efetivado, precisamos de conhecimento dos conceitos a serem estudados; os especialistas mostraram através do discurso e das atividades propostas uma maior clareza, contudo, os Pedagogos que, na formação inicial não obtiveram tais saberes, mostraram que o comprometimento com o ato educacional permite buscar e ressignificar sua prática, de acordo com as necessidades que surgem.

São professores vitoriosos, pois, mesmo diante de tantos desafios, continuaram pesquisando e encontrando caminhos; toda aprendizagem leva tempo e, como salientaram alguns entrevistados “este ano está melhor”. Refletir sobre essas questões nos propicia pensar sobre o raciocínio geográfico: raciocínio como estrutura lógica, para compreender uma leitura geográfica.

Corroborando os estudos de Sonia Castellar e Igor de Paula (2020), a Geografia como sobreposições de relações espaciais, de espaços absolutos relativos e relacionais; indissociáveis sistemas de objetos e sistemas de ações Milton Santos (1996). Inúmeras questões são colocadas como propõem os autores: Por que as coisas estão onde estão? Porque os fenômenos são localizados? Qual o rigor da localização, para entender o fenômeno? Qual é o recorte? Qual o espaço geográfico? O quê? O objeto; Onde? A posição; Quando? O tempo.

Toda a análise tem um recorte espacial, uma escala a identidade do lugar; tem uma direção/ distribuição; Quais as características específicas? Para onde o fluxo vai? Como as

coisas estão espalhadas pelo recorte? A trama locacional; necessita de movimento; Como era? Como ficou? Abarca forma: qual a geometria e a composição do objeto.

E este objeto mostra que o caminho é longo e o percurso foi apenas iniciado, a atuação dos professores, assim como o aprender do aluno, é único. A formação precisa capacitar os professores para o desenvolvimento da pesquisa, como afirma Felden, (2013) “*potencializar a formação docente exige que sejam estabelecidos espaços de estudo e reflexão, garantindo o protagonismo aos professores*” (FELDEN, p.9, 2013) aprender é necessário, e as curvas, fazem parte, e redefinir trajetos, mostra a capacidade que temos para continuar aprendendo e ensinando nossos alunos...

A tese em questão salienta a necessidade de colaboração e formação profissional, especialistas em Geografia/ Pedagogos são seres sociais e a educação não é um ato isolado, ela é coletiva, os saberes se complementam e tanto uns quanto os outros evidenciaram isso, independente da formação, as atividades fluem melhor e a aprendizagem acontece de forma efetiva quando os professores, profissionais da educação, assumem seus papéis, despidendo-se das suas vaidades pedagógicas canalizam seus saberes para ajudar uns aos outros, seja aluno, professor, família, sociedade. Não tendo esta afirmação sobre a profissão como um sacerdócio, mas um comprometimento com o ato educacional e suas implicações.

Verificou-se que a formação e a prática se correlacionam às lacunas, dificuldades e facilidades dos professores, além da explanação dos principais desafios, enfrentados durante todo esse período de pandemia, em que as formas de ensinar e de aprender tiveram que ser reformuladas, repensadas e reaprendidas por todos os envolvidos, inclusive nós, pesquisadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**. v.36, n.129, p. 637-651, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRE, M.. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, jul. 2001, n. 113, p. 51-64.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BEZERRA, A. C.; LOPES, J. J. M.; FORTUNA, D. **Formação de professores de Geografia: diversidade, prática e experiência**. (Org.) Niterói: ed. Da UFF, 2015

CALLAI, H. C. A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16. São Paulo, 2001.p. 133-152

\_\_\_\_\_. **A geografia no início da escolaridade** - Educación y enseñanza de La geografía. Organizadores: Nubia Moreno Lache; Mario Fernando HurtadoBeltrán. Geopaideia: Colômbia. 2010. 340p.

CASTELLAR S. e DE PAULA, I. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Rev. Bras. de Educação em Geografia**, Campinas, v.10, n.19, p. 294-322, jan./jun., 2020. <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/922/427>.

CASTROGIOVANNI, A. C. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia [recurso eletrônico]** / Antonio Carlos Castrogiovanni, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva. – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia da Cidade**. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **A geografia escolar e a cidade** - ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas SP, Papirus, 2008.

CENAFOR, **A formação de professores**. Bimestre: revista do 2º grau. MEC/INEP/CENAFOR, ano I, no 1, p. 25-27, 1986

CONTI, J.B. **A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n.51, p.57-73, jun. 1976.

FELDEN, E. de L. **Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na**

educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso 2013  
URI: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4059>

FRANÇA-FILHO, A. L.; ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**. São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 16-31, maio 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ªed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011,

GATTI, B. A. **Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus**. Em Aberto. Brasília, ano 6, no 34, p. 11-15, 1987,

GOMES, M. M.; GOMES, F. das C.; ARAUJO NETO, B. B. de; MOURA, N. D. de S.; MELO, S. R. de A.; ARAUJO, S. F. de; NASCIMENTO, A. K.do; MORAIS, L. M. D. de. **Reflexões sobre a formação de professores**: características, histórico e perspectivas. Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristica-historico-e-perspectiva>

GOULART, L. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, I. M. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 19-27.

GUIMARÃES, R. B., CATÃO, R. de C., MARTINUCI, O. da S., PUGLIESI, E. A., & MATSUMOTO, P.S.S. (2020). **O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro**. Estudos Avançados, 34 (99), 119-139, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173374>

JOSSO, M. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

LIBÂNEO, J. C., **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

\_\_\_\_\_, J. C., O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e prática. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2015, páginas 39-66.

LOPES, A.C. **Por que somos tão disciplinares?** ETD – Educação Temática Digital 9 (n. esp.), 2008, p. 201-212.

LOPES, C. S. **O professor de geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 258 fls. Tese (doutorado), Programa de pós-graduação em Geografia Humana, FFLCH-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, J. (2013). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, 23(79) Jan/Jun.2008

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência**: compreender / mediar saberes experienciais. Editora: CRV, 2015, 114p.

MAIA, D. C. **Por uma Geografia mais colorida**: formação docente e práticas educativas nos anos iniciais. Livre Docência. UNESP, Rio Claro SP, 2019.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J.P. A didática na formação pedagógica de professores de novas propostas para os cursos de licenciatura. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** /organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben... [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. – (Didática e prática de ensino), p. 60-80.

MELLO, G. N. de; MAIA, E. M.; BRITTO, V. M. V., (1983). As atuais condições de formação do professor de 1o grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, no 45, p. 71-78, maio.

MELLO, G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical – documento principal. São Paulo, out/nov, 1999. (Versão preliminar para discussão interna).

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOÇO, A. O que ensinar em Geografia. **Revista Nova Escola**, Edição 217, 01 de outubro. 2008. Endereço da página: <https://novaescola.org.br/conteudo/2276/o-que-ensinar-em-geografia> Publicado em NOVA ESCOLA Edição 217, 01 de Outubro | 2008.

Morais, P. C. G. de. **A proposta de formação de professores contida nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de licenciatura**: um estudo sobre currículo. Rio Claro (SP), Dissertação de mestrado. UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro, 2018

MOREIRA, A. F. O Currículo como política cultural e a formação docente. In: Tadeu, Tomaz.; Moreira, Antônio Flávio (orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Orgs.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, p. 410-430, 2001.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974

PASSEGUI, M. C.; SOUZA, E. C. Diálogos sobre pesquisa (auto)biográfica, formação e profissionalização docente. In: RIOS, J. A. V. P. **Docência na educação básica**. Salvador: Eduneb, 2015. P. 101-121.

PENTEADO, H.D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J.; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

RIBEIRO, M. W. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, set./dez. 2011

RIO CLARO (SP). Prefeitura Municipal de Rio Claro. **Atlas Municipal Escolar- Rio Claro**: UNESP- Campus de Rio Claro, SP: FAPESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Claro: Escola Municipal Professor Victorino Machado /PPP/2015.

RIOS, J. A. V. P. **Entre a roça e a cidade**: identidades, discursos e saberes na escola. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008, 283f.

ROCHA, G. O. R.da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

SANTANA FILHO, M. M. S.. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), v. 16, n. 1, Edição Especial COVID-19. pág. 03-15, maio 2020. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50449>

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr., p. 143-155, 2009. Disponível <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 04/06/2020.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, J. G. e KATUTA, Â. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos: a cartografia na renovação**. São Paulo, Editora Unesp, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Rio de Janeiro, Nº 14, p.61-193

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do Medo**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia**, 2015. Disponível em ><http://igce.rc.unesp.br/index.php#!/instituicao/diretoriatecnicaacademica/graduacao/cursos/geografia1800/>< acesso em 28 dez. 2017.

VASCONCELLOS, C. S. 1956. **Currículo: A atividade humana como princípio educativo**. 3ª edição. São Paulo: Libertad, 2011. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, volume 7

VEIGA, I. P. A. Educação básica: Projeto político-pedagógico; **Educação Superior: Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v.20, n.5, p.383-386, 2007.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, A. U. de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991. p.30-38.

VIDAL, D. G., (1995). **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VILLELA, H. O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, v. , p. 17-42.

### **WEB SITES CONSULTADOS:**

<https://coronavirus.saude.gov.br/>

<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-e-transmitido>

<https://www.rioclaro.sp.gov.br/>

<http://www.saude-rioclaro.org.br/>

<http://www.saude-rioclaro.org.br/crst/boletim%20cerest%20mes%20abr..pdf> ano  
<http://www.academia.org.br/artigos/conhece-te-ti-mesmo>, consulta realizada em 12/set//2019 às 10h09min.  
[https://www.rioclaro.sp.gov.br/municipio/publicacoes\\_mapas.php](https://www.rioclaro.sp.gov.br/municipio/publicacoes_mapas.php), consulta em 04/01/2022  
<https://www.google.com/maps/d/viewer?hl=ptBR&mid=19nPwpt0HEDzMdWvou1h0RlvmlLYo3MZ2&ll=-22.376133292223944%2C-47.56689555000002&z=11>, consulta em 05/01/2022  
[https://en.wikipedia.org/wiki/COVID-19\\_pandemic\\_by\\_country\\_and\\_territory](https://en.wikipedia.org/wiki/COVID-19_pandemic_by_country_and_territory). Acesso em 1.jun, 2021.  
 Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/4/1931, Página 5.800 (Publicação Original Ministério da Saúde (BR). Paineis de casos de doença pelo coronavírus 2019 (Covid-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2020[acesso 1 abr 2021]. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>

### LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. **Lei 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. MEC/CNE CP **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.254, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília, 2000. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Proposta de Diretrizes Curriculares**. Brasília, 1999a. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, pp. 59-65, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**, versão aprovada pelo CNE, Brasília: MEC, novembro de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fev.2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ed. do MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais. Geografia (5ª a 8ª série)**. Brasília: Ed. do MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, 2020a. **Resolução CNE/CP Nº 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília-DF, 2020.

BRASIL, 2020b. **Portaria Nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília-DF, 2020.

**RESOLUÇÃO Nº 2, DE 26 DE JUNHO DE 1997** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Publicada no D.O.U de 15/7/97 - Seção 1 - p. 14927

RIO CLARO [MUNICÍPIO]. **Decreto Municipal 11.785**, de 17 de março de 2020. Rio Claro: 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano de retomada do ano letivo de 2020**. Princípios, diretrizes, planos didáticos, calendário, protocolo de higiene e saúde. Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal da Saúde: 2020.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/Secretaria de Estado da Educação. **Expectativas de Aprendizagens de História e Geografia** (Ensino Fundamental – Ciclo I). São Paulo: CENP/SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 81**, de 16 de dezembro de 2011. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO [ESTADO]. **Decreto Estadual 64.862**, de 13 de março de 2020.

# Apêndice

## APÊNDICE I- QUESTIONÁRIOS E ROTEIRO DA ENTREVISTA

### QUESTIONÁRIO CULTURAL E SOCIOECONÔMICO

#### 1. Dados Pessoais:

- A) Nome \_\_\_\_\_
- B) Idade \_\_\_\_\_
- C) Sexo Masculino [ ] Feminino [ ]
- D) Estado Civil \_\_\_\_\_
- E) Escola onde trabalha \_\_\_\_\_
- F) Experiência docente \_\_\_\_\_

#### 2. Aspectos educacionais (individual e familiar)

##### a) Formação Acadêmica

|                                                       |                                                       |                                                  |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Magistério Ensino Médio      | <input type="checkbox"/> Licenciatura Plena Geografia | <input type="checkbox"/> Outros. Quais?<br>_____ |
| <input type="checkbox"/> Normal Superior              | <input type="checkbox"/> Especialização               | _____                                            |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura Plena Pedagogia | <input type="checkbox"/> Mestrado                     | _____                                            |
|                                                       | <input type="checkbox"/> Doutorado                    | _____                                            |

b) Durante a sua formação para o magistério o (a) Sr.(a ) cursou alguma disciplina relacionada à Geografia?

- ☐ Sim Qual (is)? \_\_\_\_\_ ☐ Não
- ☐ Não fiz Magistério

c) Em que ano o (a) Sr.(a ) concluiu sua formação inicial para o magistério?  
\_\_\_\_\_

d) Durante a sua escolarização (Educação Básica) o (a) Sr.(a ) gostava de estudar Geografia? Por quê?

- ☐ Muito
- ☐ Pouco
- ☐ Não gostava

Resposta:

Porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Sua escolaridade foi realizada

- ☐ Toda em escola pública
- ☐ Toda em escola particular

☐ Parte em escola pública e parte em escola particular

f) As escolas onde o (a) Sr.(a ) estudou localizavam-se na zona rural ou na zona urbana?

☐ Todas na zona rural

☐ Todas na zona urbana

☐ Parte na zona rural e parte na zona urbana

g) Escolaridade

Mãe \_\_\_\_\_

Pai \_\_\_\_\_

Cônjuge (se houver) \_\_\_\_\_

h) Profissão do Cônjuge (se houver) \_\_\_\_\_

i) Idade dos filhos (se houver) \_\_\_\_\_

### 3. Aspectos socioeconômicos

#### 3.1. Familiar

Quantos irmãos possui? \_\_\_\_\_

Profissão do Pai \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe \_\_\_\_\_

#### 3.2. Moradia

Possui casa própria?

☐ Sim

☐ Não, eu pago aluguel

☐ Não, mas não pago aluguel. Explique:

\_\_\_\_\_

#### 3.3. Renda Familiar

☐ menos de 3 SM\*

☐ entre 3 e 5 SM

☐ entre 6 e 10 SM

☐ mais de 10 SM

#### 3.4. Transporte

a) Possui transporte próprio? ☐ Não ☐ Sim.

Quantos? \_\_\_\_\_

b) Utiliza transporte público urbano?

☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Nunca

3.5. Aparelhos eletro e eletrônicos que possui (anotar a quantidade nos colchetes)

|                                         |                                           |                                     |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Televisor      | <input type="checkbox"/> Notebook         | <input type="checkbox"/> Computador |
| <input type="checkbox"/> Som CD player  | <input type="checkbox"/> Net book         | <input type="checkbox"/> Projetor   |
| <input type="checkbox"/> Home Theater   | <input type="checkbox"/> iPod             | Multimídia                          |
| <input type="checkbox"/> DVD Player     | <input type="checkbox"/> iPad             | <input type="checkbox"/> Tablet     |
| <input type="checkbox"/> Blu-Ray Player | <input type="checkbox"/> Telefone celular |                                     |

3.6. Serviços a que tem acesso

- ☐ Telefonia fixa  
☐ Internet ( ) via rádio ( ) via cabo  
☐ Assinatura de TV

#### 4. Aspectos culturais

a) Sabe utilizar o computador?

- ☐ Sim  
☐ Não  
( ) muita habilidade  
( ) pouca habilidade

b) Com que frequência usa o computador?

- ☐ Muitas vezes por mês  
☐ Uma vez por mês  
☐ Nunca  
☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_

\* Salários Mínimos.

Obs.: SM a partir de 1º de janeiro de 2021 – R\$ 1.100,00 (mil e cem reais). De acordo com MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.021, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2020 DOU 31.12.2020.

#### 5. Aspectos profissionais

a) Em quantas escolas o (a) Sr (a ) trabalha? \_\_\_\_\_

b) Em qual (is) Ano(s) o(a) Sr.(a ) leciona atualmente? \_\_\_\_\_

c) Quais disciplinas dos Anos Iniciais o (a) Sr.(a ) ministra?  
 \_\_\_\_\_

d) Há quanto tempo ministra aulas de Geografia (caso ministre a disciplina Geografia)? \_\_\_\_\_

e) Quantas aulas semanais de Geografia por turma o (a) Sr.(a ) leciona?

---

f) O (A) Sr. (a ) poderia descrever uma das suas aulas que são mais comuns na sua prática? (gravar em áudio)

g) Após o seu ingresso no magistério, o (a) Sr. (a ) participou de alguma atividade ou curso de formação continuada?

☐ Não

☐ Sim, oferecido pela Prefeitura

☐ Sim, custeado com recursos próprios

☐ Sim, com bolsas de estudo da Prefeitura ou do Estado.

Qual foi o curso mais recente e quando se realizou?

---



---

h) O (A) Sr.(a ) costuma participar de congressos científicos?

☐ Sim ☐ Não

Em que área (s)? \_\_\_\_\_

i) De quantos Congressos Científicos já participou? (anotar quantidade nos colchetes)

☐ Internacional

☐ Nacional

☐ Regional

☐ Local

j) Quais dos autores a seguir o (a) Sr. (a ) reconhece como sendo vinculados à área de Geografia?

|                                             |                                            |                                               |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Lana Cavalcanti    | <input type="checkbox"/> Milton Santos     | <input type="checkbox"/> Ratzel               |
| <input type="checkbox"/> Yves Lacoste       | <input type="checkbox"/> William Vesentini | <input type="checkbox"/> Douglas Santos       |
| <input type="checkbox"/> Melhem Adas        | <input type="checkbox"/> Nídia Pontuschka  | <input type="checkbox"/> Helena Callai        |
| <input type="checkbox"/> Antônio            | <input type="checkbox"/> Rafael Straforini | <input type="checkbox"/> Rui Moreira          |
| Castrogiovani                               | <input type="checkbox"/> Francisco         | <input type="checkbox"/> Roberto Lobato       |
| <input type="checkbox"/> Aziz Ab' Saber     | Mendonça                                   | Corrêa                                        |
| <input type="checkbox"/> Vidal de La Blache | <input type="checkbox"/> Manoel Correa de  | <input type="checkbox"/> Marcos Amorim        |
| <input type="checkbox"/> Tomoko Paganelli   | Andrade                                    | Coelho                                        |
| <input type="checkbox"/> Carlos Walter      | <input type="checkbox"/> Nestor Kaercher   | <input type="checkbox"/> Paulo César da Costa |
| <input type="checkbox"/> Sonia Castellar    | <input type="checkbox"/>                   | Gomes                                         |

l) O (A) Sr. (a ) utiliza o livro didático durante as aulas?

- ☐ Sempre
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

m) O (A) Sr. (a) considera necessário utilizar o livro didático em sala de aula?

- ☐ Sim. Por quê?
- ☐ Não. Por quê?

Estas respostas não serão expostas, elas serão tabuladas e apresentadas de forma geral, delineando o perfil dos envolvidos.

### QUESTÕES ESPECÍFICAS:

1) A seu ver, o ensino de Geografia é importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

( ) Não ( ) Sim

Por quê?

2) Você encontra dificuldades para ensinar os conteúdos de Geografia?

( ) Não ( ) Sim

Se respondeu Sim, quais são elas?

Como você enfrenta/supera as dificuldades encontradas?

3) Para você, o que é realmente importante ensinar em Geografia nas séries iniciais?

4) Como você ensina a Geografia nos séries iniciais?

5) Quais são os conceitos da Geografia que você trabalha em aulas nas séries em que você atua?

6) Você, normalmente, desenvolve pesquisa para enriquecer seus conhecimentos?

☐ Não ☐ Sim

Comente:

7) Para você, o que é conceito alfabetização geográfica?

8) Você encontra dificuldades para trabalhar a alfabetização geográfica com seus alunos?

☐ Não ☐ Sim

Quais são as dificuldades?

9) Você utiliza situação-problema, para ensinar a Geografia?

☐ Não ☐ Sim ☐ outros

Se respondeu Sim, descreva uma situação-problema utilizada por você, no ensino de Geografia:

10) Você desenvolve pesquisa com seus alunos, sobre os conteúdos da Geografia?

( ) Não ( ) Sim

Se a resposta foi Sim, comente os procedimentos que você utiliza para uma pesquisa.

11) Seus alunos encontram dificuldades na aprendizagem dos conteúdos da Geografia?

( ) Não ( ) Sim

Se a resposta à questão anterior foi sim, relate quais são as dificuldades de aprendizagem no conteúdo de Geografia e como são manifestadas pelos seus alunos:

### **Questões – Formação para ministrar aulas de Geografia**

#### **• DELINEANDO A FORMAÇÃO EDUCACIONAL**

1 – Você poderia fazer um pequeno histórico de sua formação educacional?

2 – Como foram as aulas de Geografia que você teve na escola de Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries) e (5ª à 8ª séries) e no Ensino Médio? Teve aprendizagem de conteúdos geográficos?

3 – Algum fato relacionado à Geografia de 1ª à 4ª série foi significativo para você enquanto aluna (o)? Qual?

4 - Quais motivos o levaram a optar pelo curso de Pedagogia/ Geografia?

5 – De acordo com as discussões realizadas durante a disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de História e Geografia, qual é a sua opção teórico-metodológica para ensinar Geografia nas séries iniciais?

( 1 ) Tradicional

( 2 ) Crítica

( 3 ) Humanística

( 4 ) Outros \_\_\_\_\_

Justifique.

Qualquer comentário extra ou sugestão, à vontade:

## **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA**

### **• DELINEANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

- 1 – Como o curso de Pedagogia/ Geografia contribui para a sua prática?
- 2– As disciplinas de Didática e Metodologia das diversas ciências que você estudou durante sua formação inicial foram desenvolvidas de maneira interdisciplinar?
- 3 – A disciplina de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Ensino Fundamental contribuiu para ampliar/melhorar o seu conhecimento e a sua prática no ensino de Geografia?
- 4 – O que você pensa a respeito da separação dos conteúdos de História e Geografia, ensinados na disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia?
- 5 – O que você considera que poderia ter sido diferente, na sua formação inicial, no que se refere à sua prática no ensino de Geografia?

### **• DELINEANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

- 1 – Você considera que os conteúdos geográficos desenvolvidos de 1ª a 4ª séries possibilitam uma “alfabetização geográfica”, preparando o aluno para compreendê-la como um conteúdo específico e individualizado, a partir do 6º ano?
- 2 – O que interfere na maneira como você ensina Geografia, nas séries iniciais do Ensino Fundamental?
- 3 – Você gostaria de relatar alguma experiência da sua prática no ensino de Geografia?
- 4 – O que seria a interdisciplinaridade? Você trabalha de maneira interdisciplinar? Em que momentos isso acontece? Você encontra dificuldades para trabalhar de maneira interdisciplinar? Quais?
- 5 – Em sua opinião é importante o trabalho de recuperar a História passada e a presente, com relação à formação inicial e à vida profissional do professor?
- 6 – Gostaria de registrar algo?

# Anexos



**Prefeitura Municipal de Rio Claro**  
**Estado de São Paulo**  
**Secretaria Municipal da Educação**

**ANEXO I**

| <b>MATRIZ CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (1º AO 5º ANO)</b>                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                         |                    |                                                                            |               |               |               |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>Ano Letivo: 2017</b><br><b>Turno: Diurno</b><br><b>Semanas: 40 semanas/ano</b><br><b>Carga horária anual: 1000 horas/aula</b><br><b>Carga horária semanal: 25 horas/aula</b><br><b>Hora/aula = 50 minutos</b>                                                                                                                                      |                                                         |                    |                                                                            |               |               |               |               |
| L<br>O<br>B<br><br>9<br>3<br>9<br>4<br>/<br>9<br>8                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>BASE NACIONAL COMUM</b>                              |                    | <b>Nº DE AULAS</b>                                                         |               |               |               |               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                         |                    | <b>1º ANO</b>                                                              | <b>2º ANO</b> | <b>3º ANO</b> | <b>4º ANO</b> | <b>5º ANO</b> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Linguagens</b>                                       | Língua Portuguesa  | 13                                                                         | 9             | 6             | 6             | 6             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                         | Projeto de Leitura | 1                                                                          | 1             | 1             | -             | -             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                         | Arte               | 2                                                                          | 2             | 2             | 2             | 1             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                         | Educação Física    | 2                                                                          | 2             | 2             | 2             | 2             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Noções lógico-matemática</b>                         | Matemática         | 7                                                                          | 11            | 8             | 8             | 8             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                         |                    |                                                                            |               |               |               |               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Ciências Sociais</b>                                 | História           | -                                                                          | -             | 2             | 2             | 2             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                         | Geografia          | -                                                                          | -             | 2             | 2             | 2             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Ciências Naturais</b>                                | Ciências           | -                                                                          | -             | 2             | 2             | 2             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>PARTE DIVERSIFICADA</b>                              |                    |                                                                            |               |               |               |               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Inglês                                                  |                    | -                                                                          | -             | -             | 1             | 2             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>TOTAL</b>                                            |                    |                                                                            | <b>25</b>     | <b>25</b>     | <b>25</b>     | <b>25</b>     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Amparo Legal: Resolução SME nº 007 de 20/02/2017</b> |                    |                                                                            |               |               |               |               |
| Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os conteúdos de Ensino Religioso serão trabalhados transversalmente, sob a responsabilidade e organização do professor da classe e os conteúdos de música e de história da cultura afro-brasileira e indígena serão inseridos nos conteúdos programáticos das disciplinas de Arte e História respectivamente. |                                                         |                    |                                                                            |               |               |               |               |
| Rio Claro, ____/____/2017.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                         |                    |                                                                            |               |               |               |               |
| Assinatura e Carimbo do Diretor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                         |                    |                                                                            |               |               |               |               |
| <b>PARECER DA SUPERVISÃO:</b><br><b>PELA HOMOLOGAÇÃO</b><br><b>RIO CLARO, ____/____/2017</b>                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                         |                    | <b>HOMOLOGAÇÃO:</b><br><b>HOMOLOGO</b><br><b>RIO CLARO, ____/____/2017</b> |               |               |               |               |

## Anexo II (Questionário aos pais/ responsáveis enviado pela escola pesquisada)

### Atividades Educativas NÃO presenciais, no período da pandemia da COVID-19

Senhores Pais/Responsáveis, contamos com a colaboração de vocês, para responderem este questionário e nos ajudar a melhorar nosso trabalho!

#### QUESTÕES PARA ENSINO FUNDAMENTAL

1- No início da nossa retomada de atividades no formato NÃO PRESENCIAL, fizemos uma consulta aos familiares sobre a melhor forma de receberem as atividades educativas. A grande maioria escolheu atividades **impressas retiradas na escola**. Você retirou as atividades:

- ☐ impressas na escola
- ☐ através do Portal da Educação (online)

2- Qual foi a maior dificuldade encontrada no processo de realização das atividades no ensino remoto?

- ☐ organização da rotina para o estudo.
- ☐ quantidade de atividades enviadas.
- ☐ explicar a tarefa para a criança.
- ☐ a criança se negar a realizar a tarefa.
- outros \_\_\_\_\_

3- Quando o aluno costumava realizar as atividades?

- ☐ um pouco por dia
- ☐ só aos finais de semana

4- As explicações para realização das atividades propostas foram de fácil compreensão?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ parcialmente

Se sua opção foi não, descreva a sua maior dificuldade

---



---

5- Quanto à organização das atividades oferecidas, você considera?

- ☐ muito boas, bem organizadas;

☐ razoável, poderiam ser melhor organizadas;

☐ insatisfatórias, mal organizadas

Sugestão: \_\_\_\_\_

6- Você considera o tempo de duas semanas para realização das atividades:

☐ adequado

☐ insuficiente

Sugestão \_\_\_\_\_

7 Supondo que os estudantes precisaram de auxílio para a realização das atividades, contaram com ajuda de quem?

☐ pai ou mãe

☐ irmãos mais velhos

☐ não precisou de ajuda

☐ outros parentes

8- Sobre nossos meios de comunicação (*Whatsapp*, *Facebook*, Portal da Educação, E-mail, plantão do professor, secretaria da escola), você considera que atendeu as suas necessidades:

☐ sim, plenamente

☐ parcialmente

☐ não

Comente \_\_\_\_\_

9- DEIXE AGORA SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AVALIARMOS NOSSO TRABALHO NESSE PERÍODO. (ELOGIOS, CRÍTICAS OU SUGESTÕES)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**AGRADECEMOS A VALIOSA PARCERIA!**

EQUIPE E.M. "PROF... \_\_\_\_\_" - JANEIRO/2021