

"A GEOGRAFIA FAZ A GENTE SONHAR!"

A RELEVÂNCIA ATRIBUÍDA PELAS PEDAGOGAS
AO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS.





**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

“A GEOGRAFIA FAZ A GENTE SONHAR!”
**A RELEVÂNCIA ATRIBUÍDA PELAS PEDAGOGAS AO ENSINO DA
GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS**

**FLORIANÓPOLIS (SC), JUNHO DE 2022
ANA PAULA RUDOLF**

“A GEOGRAFIA FAZ A GENTE SONHAR!”
**A RELEVÂNCIA ATRIBUÍDA PELAS PEDAGOGAS AO ENSINO DA
GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/FAED), como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação – linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins.

FLORIANÓPOLIS (SC), JUNHO DE 2022.

ANA PAULA RUDOLF

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática
da biblioteca setorial do faed/udesc, com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)**

RUDOLF, ANA PAULA
"A GEOGRAFIA FAZ A GENTE SONHAR!" A
RELEVANCIA ATRIBUIDA PELAS PEDAGOGAS AO
ENSINO DE GEGRAFIA NOS ANOS INICIAIS. / ANA PAULA
RUDOLF. -- 2022.
139 p.

Orientadora: Rosa Elisabete Militz Wypoczynski MARTINS
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2022.

1. ENSINO DE GEOGRAFIA . 2. ANOS INICIAIS . 3.
PEDAGOGIA. I. MARTINS, Rosa Elisabete Militz
Wypoczynski . II. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

“A GEOGRAFIA FAZ A GENTE SONHAR! ”
A RELEVÂNCIA ATRIBUÍDA PELAS PEDAGOGAS AO ENSINO DA GEOGRAFIA
NOS ANOS INICIAIS.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosa E. Militz W. Martins (orientadora) PPGE/UDESC

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho – PPGE/UDESC Prof. Dr.

Profa. Dra. Julice Dias PPGE/UDESC - Profa. Dra.

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes - PPGE/UFJF Prof. Dr.

Profa. Dra. Denise Wildner Theves - PPGE/UFRGS - Profa. Dra.

Florianópolis, 21 de junho de 2022

RESUMO

A presente pesquisa é resultado do estudo de doutoramento desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/UDESC e busca compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os caminhos metodológicos percorridos foram no âmbito da pesquisa qualitativa e a geração dos dados por meio de duas técnicas de pesquisa: entrevista semiestruturada individual virtual e grupo focal presencial. O contexto da pesquisa foi a Rede pública municipal de ensino de Navegantes/SC e os sujeitos foram doze professoras efetivas dos anos iniciais atuantes em classes diversas. A construção da base investigativa contou com três grandes unidades de análise: formação docente; ensino de Geografia nos anos iniciais e práticas pedagógicas. O campo de investigação da formação inicial docente foi apresentado por permitir compreender como os currículos de formação de professores (especialmente da Pedagogia), se materializam em saberes e práticas pedagógicas nas classes escolares. No que diz respeito ao ensino da Geografia nos anos iniciais, destaca-se que as pesquisas apontam de maneira recorrente a disciplina como periférica nos cotidianos escolares e, sobretudo, com pouca profundidade conceitual das categorias geográficas, decorrentes da formação deficitária no curso de Pedagogia. Para as práticas pedagógicas, nosso movimento investigativo buscou conhecer e aprofundar os saberes dos professores dos anos iniciais por meio de seus relatos e discursos, e sobretudo, a partir da relevância atribuída ao ensino de Geografia nos anos iniciais. As narrativas materializadas pelas professoras apontam que elas têm uma preocupação central sobre o papel do ensino da Geografia nessa etapa da escolarização. Afirmam que as práticas e os planejamentos realizados com as diferentes turmas têm por base os contextos e cotidianos das crianças e afirmam reconhecer as contribuições dos saberes geográficos para a formação delas.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Anos iniciais. Pedagogia

ABSTRACT

The present research is the result of a doctoral study developed in the Graduate Program in Education at the Santa Catarina State University - PPGE and seeks to understand how the pedagogical practices related to the teaching of Geography in the early years of elementary education are developed. The methodological paths followed were within the scope of qualitative research and the generation of data by means of two research techniques: individual virtual semi-structured interview and face-to-face focus group. The research context was the municipal public school system of Navegantes/SC and the subjects were twelve effective teachers of the initial years working in different classes. The construction of the investigative base counted on three major units of analysis: teacher training; geography teaching in the early years; and pedagogical practices. The research field of initial teacher education was presented because it allows understanding how the curricula of teacher education (especially of Pedagogy), materialize in knowledge and pedagogical practices in school classes (LIBÂNEO, 1998; PIMENTA, 2012, 2006; CHARLOT, 2012; GATTI, 2010; ALARCÃO, 2001). Regarding the teaching of Geography in the early years, it is noteworthy that researches point out in a recurrent way the discipline as peripheral in school daily life and, above all, with little conceptual depth of geographic categories, resulting from the deficient training in the Pedagogy course (LEITE, 2012; MACHADO-HESS, 2012; COSTA, 2016; SEFERIAN, 2018; BOMFIM, 2015; ROSA, 2008; MARTINS, 2010; CAMACHO, 2015; LOPES, 2008; VALLADARES, 2015; SILVA, 2013). For pedagogical practices, our investigative movement sought to know and deepen the knowledge of early years teachers through their accounts and speeches, and especially from the relevance attributed to the teaching of geography in the early years (CHUDZIJ, 2015; STENHOUSE, 1987; SCHÖN, 1992; SERRÃO, 2001; SACRISTÁN, 1999). The narratives materialized by the teachers point out that they have a central concern about the role of geography teaching in this stage of schooling. They affirm that the practices and planning carried out with the different classes are based on the contexts and daily lives of the children and they recognize the contributions of geographic knowledge to their education.

Keywords: Geography teaching. Early years. Pedagogy

RESUMEN

La presente investigación es el resultado de un estudio de doctorado desarrollado en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estatal de Santa Catarina - PPGE y busca comprender cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la Geografía en los primeros años de la educación primaria. Las vías metodológicas que se siguieron fueron dentro de la investigación cualitativa y la generación de datos a través de dos técnicas de investigación: la entrevista virtual semiestructurada individual y el grupo focal presencial. El contexto de la investigación fue la red pública de educación municipal de Navegantes/SC y los sujetos fueron doce profesores efectivos de los años iniciales que trabajan en diferentes clases. La construcción de la base investigativa contó con tres grandes unidades de análisis: la formación de los profesores; la enseñanza de la geografía en los primeros años y las prácticas pedagógicas. El campo de investigación de la formación inicial del profesorado se presentó para permitir comprender cómo los currículos de formación del profesorado (especialmente de Pedagogía), se materializan en conocimientos y prácticas pedagógicas en las clases escolares (LIBÂNEO, 1998; PIMENTA, 2012, 2006; CHARLOT, 2012; GATTI, 2010; ALARCÃO, 2001). En cuanto a la enseñanza de la Geografía en los primeros años, cabe destacar que las investigaciones señalan de manera recurrente a la disciplina como periférica en la cotidianidad escolar y, sobre todo, con poca profundidad conceptual de las categorías geográficas, resultado de la deficiente formación en el curso de Pedagogía (LEITE, 2012; MACHADO-HESS, 2012; COSTA, 2016; SEFERIAN, 2018; BOMFIM, 2015; ROSA, 2008; MARTINS, 2010; CAMACHO, 2015; LOPES, 2008; VALLADARES, 2015; SILVA, 2013). Para las prácticas de enseñanza, nuestro movimiento investigativo buscó conocer y profundizar el conocimiento de los profesores de los primeros años a través de sus relatos y discursos, y especialmente a partir de la relevancia atribuida a la enseñanza de la geografía en los primeros años (CHUDZIJ, 2015; STENHOUSE, 1987; SCHÖN, 1992; SERRÃO, 2001; SACRISTÁN, 1999). Las narrativas materializadas por los profesores señalan que tienen una preocupación central sobre el papel de la enseñanza de la geografía en esta etapa escolar. Afirman que las prácticas y la planificación realizadas con las diferentes clases se basan en los contextos y la vida cotidiana de los niños.

Palabras clave: Enseñanza de la geografía. Primeros años. Pedagogía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema etapas metodológicas.....	24
Figura 2 - Esquema - planejamento e organização do grupo focal.....	39
Figura 3 - Roteiro de geração e análise dos dados	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do processo metodológico.....	22
Quadro 2 - Quadro quantitativo funcional	27
Quadro 3 - Compilação perfil do Pedagogo/a	28
Quadro 4 - Perfil das participantes.....	30
Quadro 5 - Políticas da formação e valorização do professor - um breve histórico..	42
Quadro 6 - Dissertações de Mestrado	67
Quadro 7 - Teses de Doutorado.....	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	O QUE IMPULSIONOU ESTE ESTUDO	13
1.2	OS OBJETIVOS TRAÇADOS	17
1.3	A TESE NO CONTEXTO DA PESQUISA	18
1.4	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	19
1.5	ORGANIZAÇÃO DA TESE	19
2	CAMINHOS PERCURSOS E CONTEXTOS	22
2.1	CARACTERÍSTICA DA PESQUISA	24
2.2	CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	26
2.3	ENTREVISTAS VIRTUAIS SEMIESTRUTURADAS: DIÁLOGOS INDIVIDUAIS PERSONALIZADOS	31
2.4	GRUPO FOCAL: ORGANIZAÇÃO, GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	33
2.5	A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	39
3	A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	41
3.1	A FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A: PRERROGATIVAS LEGAIS E APONTAMENTOS	41
3.2	A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DAS LICENCIATURAS: ALGUMAS REFLEXÕES	55
4	O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS.....	60
4.1	O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: BREVE CENÁRIO HISTÓRICO E APONTAMENTOS DO CAMPO	60
4.2	O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: O QUE APRESENTAM AS PESQUISAS –	66
5	OS DADOS DA PESQUISA E SUAS ANÁLISES: APONTAMENTOS QUE ESTA TESE APRESENTA A PARTIR DAS NARRATIVAS DAS PEDAGOGAS.....	73

5.1	“FOI COMO UM PINCELAR...” AS FONTES DE SABERES DAS PEDAGOGAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	75
5.2	“AH PROFESSORA, ESSE AQUI É O OCEANO ATLÂNTICO QUE A GENTE FALA EM SALA E ESTÁ AQUI DO LADO! ”. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A IDENTIDADE DOCENTE RETRATADAS NAS ENTREVISTAS	83
5.3	“A GEOGRAFIA FAZ A GENTE SONHAR...” AS ENTREVISTAS E A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	92
5.4	O GRUPO FOCAL E AS POTENCIALIDADES DAS TROCAS ENTRE OS PARES: DIÁLOGOS ENTRE AS PEDAGOGAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS COLABORATIVOS PARA O CAMPO	113
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICES	133
	APÊNDICE A – PERFIL PROFESSORES.....	133
	APÊNDICE B – TEXTO CONVITE – WHATSAPP	134
	APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL	136
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS GERADORAS.....	137
	APÊNDICE F – CONVITE PARA GRUPO FOCAL	138
	APÊNDICE G – QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	139
	APÊNDICE H – QUADRO DE RELATOS – GRUPO FOCAL	140

1 INTRODUÇÃO

A trajetória deste estudo é iniciada em julho de 2017, com o ingresso no doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAED/UDESC no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

A presente tese está vinculada à linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação com o tema: **“A geografia faz a gente sonhar! ” A relevância atribuída pelas pedagogas ao ensino da Geografia nos anos iniciais.**

O tema pesquisado é fruto do caminhar biográfico da pesquisadora, bem como das reflexões tecidas nas disciplinas cursadas, nas trocas entre os pares e no processo construtivo dos objetivos traçados.

Na capa deste trabalho, é possível encontrar uma série de imagens que são frutos das produções das crianças. Essas ilustrações foram realizadas a partir da proposta feita pela professora Maria (participante desta pesquisa), que propôs que elas desenhassem: “Quais são os seus desejos de descobertas pelo mundo”. As imagens foram gentilmente cedidas pela professora.

As imagens que ilustram a capa desta pesquisa buscam valorizar a intencionalidade docente e compartilhar as produções dos estudantes e sua relação com o campo da geografia. Estas produções não são objetos de análise deste estudo, mas uma representação concreta do ensino de Geografia pelas professoras participantes desta tese e sua complexa composição.

1.1 O QUE IMPULSIONOU ESTE ESTUDO

As inquietações a respeito da formação de professores/as (sobretudo, dos/as pedagogos/as), impulsionou a realização desta pesquisa.

Reconhecer que há uma complexa composição em ser professor/a, faz com que tenhamos de nos debruçar cada vez mais sobre essa categoria que atua nas turmas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Reconheço em minha trajetória profissional de 22 anos na educação pública, vários elementos de singularidade entre meus pares, contudo, também consigo reconhecer que há outros que me diferem e, que, esse movimento me permitiu um

olhar para os contextos atuais com mais cuidado e atenção, sobretudo, tendo minha constituição docente como auxílio reflexivo.

Aos 17 anos de idade e cursando a primeira fase de Pedagogia, a experiência de ser professora me trazia “empoderamento”, todavia, junto com ele, cresciam as dúvidas e os desafios de me constituir professora, sobretudo, de crianças pequenas. Costumava me espelhar e “usar” as matrizes de mimeógrafo das professoras mais experientes da escola, que tinham pastas imensas de atividades de seus grupos e, assim, junto das crianças pequeninas eu descobria os encantos e os desafios da docência.

Não me recordo de receber orientações da direção/coordenação sobre como deveria planejar, avaliar, atender as crianças e as famílias, ou seja, fui tateando minha prática dia a dia, porém, sempre muito atenta às crianças e suas demandas, pois estar junto da primeira infância me encantava.

A partir da terceira fase de Pedagogia, minhas perspectivas iam se ampliando e eu iniciava um caminhar mais reflexivo sobre a docência. Recordo-me dos relatos das amigas acadêmicas e de suas experiências como professoras mais experientes. Tomava nota de tudo que elas sinalizam que “dava certo” em suas salas. Nesse momento, as disciplinas do curso de Pedagogia pouco faziam conexão com minha realidade vivida, contudo, as relações com as amigas de faculdade eram essenciais para minha prática.

Após alguns anos e finalizando o curso de Pedagogia, presto concurso público para professor de Educação Infantil do município de Itajaí e sou aprovada.

Naquele momento, passo a fazer parte da Educação Pública como professora efetiva. Meu ingresso se dá no ano 2000, desde então, minha trajetória profissional é constituída por várias experiências na educação pública. Assumi cargo de secretária de escola, gestora de Centro de Educação Infantil, Supervisora de Gestão na Secretaria de Educação e Coordenadora de Ensino da Diretoria de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itajaí (SC).

A partir de minha trajetória profissional e, especialmente, pelos cargos assumidos, surge a necessidade de ampliação de minhas reflexões e problematizações do campo da educação. Meu caminho inicial foi o retorno à Universidade e a participação em um grupo de pesquisa que discute a formação docente e a infância. Os encontros foram essenciais para ampliação de minhas

reflexões e, sobretudo, para meu ingresso no Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

O ingresso no Mestrado amplia minha rede de relações acadêmicas e profissionais, especialmente, quando assumo a Coordenação de Ensino da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí (SC) e, minha principal atribuição é planejar os programas e/ou projetos de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede pública municipal, entre outras ações correlatas.

A partir dessa minha atribuição, a formação de professores passa a ser um impulso em minha carreira como pesquisadora. Desde o Mestrado em Educação¹, tenho me debruçado em compreender a complexa constituição da docência na Educação Básica a partir da perspectiva da Formação Inicial e Continuada.

Meus questionamentos em torno da formação de professores se fortalecem ainda mais, a partir do meu ingresso como docente no curso de Pedagogia da Faculdade Sinergia em Navegantes (SC). Deparo-me com um novo campo de atuação: a formação inicial de professores. Permaneço até os dias atuais na docência no Ensino Superior, porém, em outra instituição, e sigo observando a cada dia, quão complexa é a composição de um professor da Educação Básica.

Mais uma vez lanço mão de retomar minha posição de pesquisadora e me aprofundar em questões que possam contribuir para o campo da pesquisa em educação, impulsionando nesta tese, questões que envolvem a formação inicial dos Pedagogos/as, sobretudo, a partir de suas práticas pedagógicas no ensino da Geografia nos Anos Iniciais.

Mas por que Geografia no Anos Iniciais?

A convivência nas escolas de Educação Básica durante esses anos, me permitiu perceber quão importante são os espaços e o contextos para as crianças, pois elas estão a todo tempo explorando e buscando novas ressignificações.

O ensino da Geografia busca identificar a interface entre as pessoas, seus cotidianos e contextos espaciais, ou seja, uma conexão completa do homem com o seu mundo. Especialmente, nos currículos escolares onde há um terreno fértil para essas conexões, é imprescindível que tenhamos vivências significativas com esse campo, ou seja, que as práticas pedagógicas possam fazer sentido tanto para as

¹ Mestrado em Educação – UNIVALI. Título Dissertação: “Quais as fontes de saberes das professoras de berçários”? (2012).

crianças quanto para os professores/as, ou seja, que os conhecimentos do campo da Geografia possam ser vividos, identificados e refletidos nos cotidianos escolares.

Nesse sentido, é essencial que possamos discutir a formação dos Pedagogos/as e suas práticas pedagógicas, pois são eles os responsáveis pelo ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao discutir formação de professores/as, autores como Alarcão (2001); Pimenta (2006) e Gatti (2017), nos fazem refletir sobre quão complexa é sua constituição. O desafio encontra-se em associar à prática do professor/a, aos conhecimentos que provém de sua formação inicial e, diante de demandas diárias, ele consiga transformá-lo em saberes complexos, que o ajudarão no processo de ensino – aprendizagem (DAGNONI, 2011).

Para Braga (2006), os cursos destinados a formar profissionais dos anos iniciais (Pedagogos/as), apresentam certo *déficit*, pois, não contemplam suficientemente as dimensões importantes da formação do professor/a e os conteúdos de áreas diversas (Geografia, Ciências, História). Segundo o autor, há na formação dos cursos de Pedagogia a predominância das metodologias gerais, referindo-se apenas genericamente às etapas de Educação Infantil e/ou Anos Iniciais e, ainda sim, voltadas para o ensino da Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento do ensino de conteúdos de várias áreas, campos e contextos.

Diante disso, poderíamos refletir (e levantar a hipótese) de que parte das crianças dos Anos Iniciais não estariam vivenciando os currículos na sua integralidade, ou seja, com conteúdos que contribuem para sua relação com o mundo e suas diversas aprendizagens. Essa é uma discussão complexa, que envolve as várias facetas da formação docente e suas demandas do cotidiano nas escolas, mas, é também, sobre os direitos dos estudantes e os vários elementos que compõem sua aprendizagem.

Para a organização dessas aprendizagens, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), está estruturada em cinco áreas do conhecimento, que por sua vez, estruturaram a comunicação entre os componentes curriculares: **Linguagens** (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), **Matemática** (Matemática), **Ciências da Natureza** (Ciências) e **Ciências Humanas** (História e Geografia) e **Ensino Religioso** (Ensino Religioso). O percurso formativo apresentado pela Base propõe “a construção de aprendizagens por meio de uma

educação integral, preocupada com a formação completa do estudante, rompendo com visões reducionistas que contemplam apenas o viés cognitivo, ou afetivo, ou ainda com uma preocupação apenas com uma jornada temporal ampliada” (BRASIL, 2017, p. 17).

Nesse sentido, e em plena conexão com a formação integral do sujeito e sua ligação com o mundo, o campo da Geografia permite vislumbrar seus conhecimentos a partir da compreensão da realidade vivida, sua relação e interdependência com o contexto, e, sobretudo, das experiências dos homens na produção do espaço (CAVALCANTI, 2010).

1.2 OS OBJETIVOS DESTE ESTUDO

A problemática deste estudo busca investigar a formação inicial dos Pedagogos/as e suas práticas pedagógicas no ensino da Geografia, com efetiva atenção para os aspectos que envolvem **a formação docente; o ensino de Geografia nos anos iniciais e a práticas pedagógicas.**

O campo de investigação da formação inicial docente é apresentado em inúmeras pesquisas e nos permitir compreender como os currículos de formação de professores (especialmente da Pedagogia), se materializam em saberes e práticas pedagógicas nas classes escolares.

Ao problematizar o papel do ensino da Geografia nos anos iniciais, é importante destacar que as crianças são sujeitos de direitos, e além disso sujeitos geográficos, que vivem em determinadas espacialidades e que esse campo de conhecimento tem muito a contribuir na leitura de mundo desde o início da escolarização.

Para as práticas pedagógicas, nosso movimento investigativo buscou conhecer e aprofundar os saberes dos professores dos anos iniciais por meio de seus relatos e discursos.

Assim, a partir das problematizações ora anunciadas, estruturamos uma pesquisa que tem como **objetivo geral**: Compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E como objetivos específicos:

- ✓ Analisar o percurso de formação inicial do Pedagogo/a;

- ✓ Mapear o campo do ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- ✓ Identificar as práticas pedagógicas em Geografia, realizadas nos Anos Iniciais; do Ensino Fundamental pelos professores da Rede municipal de Navegantes (SC);
- ✓ Investigar quais são os saberes que os pedagogos/as recorrem para trabalhar com o ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- ✓ Apontar qual a compreensão que as professoras pedagogas têm sobre o papel do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.3 A TESE NO CONTEXTO DA PESQUISA

As pesquisas do campo da Geografia nos anos iniciais vêm apontando problematizações recorrentes. Grande parte dos estudos (LEITE, 2012; MACHADO-HESS, 2012; COSTA, 2016; SEFERIAN, 2018; BOMFIM, 2015; ROSA, 2008; MARTINS, 2010; CAMACHO, 2011; LOPES, 2008; VALLADARES, 2015; SILVA, 2013), apontam que a Geografia nos anos iniciais é uma área periférica nos cotidianos escolares.

Essa característica pode estar associada a elementos e questões ligadas à formação inicial do (a) pedagogo (a), ou seja, os cursos de Pedagogia não estariam atribuindo ao campo da Geografia a devida importância no currículo da Educação Básica, e conseqüentemente, formando professores (as) com bases conceituais das categorias geográficas pouco aprofundadas.

Diante disso, acreditamos que os cursos para formação de professores em Pedagogia precisam desenvolver a mobilização de saberes e práticas sobre ensino da Geografia nos anos iniciais, numa perspectiva que contribua para a construção de conhecimentos geográficos fundamentais, para que as crianças tenham a possibilidade de fazer a leitura espacial e social do mundo, sobretudo, de seu contexto vivido.

As autoras Callai, Cavalcanti e Castellar (2012, p. 81), apontam que “estudar geografia é uma oportunidade para entendermos o mundo em que vivemos, visto que essa disciplina se refere às ações humanas construídas em diferentes sociedades e lugares”. Para as referidas pesquisadoras, o campo da Geografia permite desde muito cedo, que as crianças desenvolvam a percepção de seus

espaços de pertencimento, bem como se reconheçam como parte importante desse contexto em que vivem. Permite ainda, “compreendê-las do ponto de vista das relações sociais, das ocupações e da construção dos espaços geográficos tendo como referência os processos históricos e o meio físico, considerando os diferentes tempos e grupos sociais (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2012, p. 82).

1.4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Por meio das problematizações apontadas pelos objetivos, os caminhos metodológicos percorridos foram no âmbito da pesquisa qualitativa, a partir de uma abordagem que contemplou o ambiente natural; o pesquisador como instrumento fundamental; as múltiplas fontes de dados; a análise de dados indutiva; o significado dos participantes; o projeto emergente; a lente teórica, a interpretação e os relatos holísticos (CRESWELL, 2010).

Assim, atentando para o rigor metodológico de cada etapa percorrida e técnica adotada, a pesquisa qualitativa possibilita para o campo da educação um leque de possibilidades.

Nesse sentido, para este estudo, optamos por cinco macro etapas de construção desta pesquisa:

- 1) Levantamento e organização do referencial teórico;
- 2) Organização do formulário intitulado: “Perfil do Professor”, para mapear os/as pedagogos/as efetivos dos anos iniciais da Rede municipal de ensino de Navegantes (SC);
- 3) Entrevistas semiestruturadas individuais via MEET;
- 4) Encontro presencial para a técnica de Grupo Focal;
- 5) Organização e análise dos dados.

As cinco macro etapas estabeleceram a trajetória, a organização e permitiram clareza na busca pelos objetivos desta pesquisa.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Para a organização desta tese, optamos por sessões que pudessem trazer os elementos teóricos, bem como os aspectos metodológicos e do campo das análises.

A sessão 1, denominada **Introdução**, apresenta o contexto geral deste trabalho, os objetivos, a justificativa, as grandes categorias de análise e a metodologia adotada. Procuramos brevemente apresentar a autora e sua trajetória, bem como contextualizar a pesquisa e sua relevância para o campo educacional, assim apresentamos as premissas que respaldam a tese.

Na sessão 2, os **“Caminhos metodológicos: percursos e contextos”**, apontam as características do trabalho, o contexto, os sujeitos e as possibilidades de geração e análise de dados da pesquisa, bem como, apresentamos todo o cuidado com o rigor metodológico com o qual uma pesquisa no âmbito da educação necessita. Autores como Creswell (2010); Gatti (2005); Barbour (2009), nos auxiliaram na fundamentação metodológica.

Em seguida, na sessão 3, **A formação inicial dos professores: prerrogativa das políticas públicas**, apresentamos o mapeamento da formação inicial do Pedagogo/a. A partir da perspectiva legal e, sobretudo, pelas proposições das políticas públicas da formação das licenciaturas no país, procuramos identificar as diretrizes para sua composição em nível superior, bem como as modalidades oferecidas. Os autores que se debruçam sobre essa temática e discutem a respeito da constituição docente e que elencamos como fontes de ancoragem são: Libâneo (1998), Pimenta (2012, 2006); Charlot (2012); Gatti (2017); Alarcão (2001).

Na quarta sessão: **“O ensino de Geografia nos anos iniciais”**, tecemos discussões a respeito das práticas pedagógicas e o ensino da Geografia. Inicialmente a partir da perspectiva histórica, dos autores que problematizam a área nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como: Leite (2012); Machado-Hess, (2012); Costa (2016); Seferian (2018); Bonfim (2015); Rosa (2008); Martins (2010); Camacho (2011); Lopes (2008); Valladares (2015); Silva (2013) e, posteriormente, apresentamos um breve mapeamento de teses e dissertações dos últimos quinze anos, a partir de aproximações com o tema e o campo pesquisado traçando algumas reflexões a partir dos dados apresentados.

A sessão 5: **“Os dados da pesquisa e suas análises: O diálogo com as professoras”**, dedica-se às problematizações, compreensões e análises desse trabalho, a partir do diálogo com vários autores do campo da educação.

A sexta sessão apresenta as **Considerações finais**, trazendo os apontamentos gerais desta pesquisa e apresentando alguns elementos que poderão

auxiliar os/as professores/as; as crianças; as famílias e os órgãos de formação de professores/as, para que, em uma perspectiva colaborativa, possam apontar algumas questões problematizadoras. Ainda assim, buscar compreender a complexa realidade do cotidiano das escolas e, sobretudo, dos contextos diversos que tratam a educação brasileira.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PERCURSOS E CONTEXTOS

“Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro vendo o mundo pela visão dos pesquisados”.

(GODOY, 1995)

Nesta sessão apresenta-se os caminhos percorridos para a elaboração desta pesquisa de abordagem qualitativa, apontando o contexto, os sujeitos, as etapas da geração e análise dos dados.

Os caminhos metodológicos escolhidos para uma tese, dizem muito a respeito da pesquisa, do objeto, do campo e, sobretudo, do pesquisador.

Nesses caminhos percorridos, traduzem-se as buscas, as investigações, os ensaios, as possibilidades e, principalmente, as escolhas que julgamos mais adequadas para nossa pesquisa. Assim, na trajetória metodológica fica expressa a identidade do pesquisador, a sua história e seu posicionamento diante do objeto pesquisado.

Para esta tese, optou-se por organizar uma geração de dados que possibilitasse “dar voz” aos professores dos anos iniciais e, sobretudo, compreender quão complexa é a ação docente e sua constituição.

Caminhos foram traçados procurando detalhar cada etapa com rigor e responsabilidade, pois nossa geração de dados esteve ancorada nas falas e trajetórias dos professores. Buscamos dessa forma organizar, no Quadro 1:

- a. Mapeamento e estudo da arte;
- b. Levantamento do referencial teórico;
- c. Organização do processo metodológico: coleta, organização e análise de dados

Quadro 1 - Organização do processo metodológico

1 ^a	Contato com Secretaria de Educação do município de Navegantes (SC);
2 ^a	Entrega de instrumento para professores dos anos iniciais (Perfil do (a) pedagogo (a) (Apêndice A);
3 ^a	Levantamento de pedagogos (as) efetivos (as) dos anos iniciais e compilação dos dados;
4 ^a	Organização de critérios, seleção e convite via <i>WhatsApp</i> para entrevistas;
5 ^a	Realização de entrevistas via <i>Meet</i> : Entrevistas virtuais semiestruturadas (12 participantes) Abril/2021
6 ^a	Convite para encontro presencial - Técnica de Grupo Focal – Dia: 21/10/2021 (12 convites - 06 participantes).
7 ^a	Análises a partir de quadros analíticos (Apêndice G e H)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

As sete etapas apontadas no Quadro 1, conferem o caminhar metodológico da tese, bem como expressam a trajetória dolorosa e intensa de uma pesquisa realizada em um contexto pandêmico, onde as impossibilidades, as dores e as incertezas rondaram nosso cotidiano.

Os vários encontros presenciais e calorosos (ora programados no projeto desta tese), foram substituídos por momentos digitais, regidos por telas, microfones, câmeras e as reiteradas pontuações: *“Você me ouve? Só um minuto, vou gerar novo link.... Minha internet não está favorecendo hoje...”*.

As entrevistas individuais ocorreram em meio à pandemia, dessa forma, a alternativa encontrada foi a utilização da plataforma *meet* para realização e respectivas gravações. Apesar da declarada exaustão do uso de plataformas digitais pelas professoras, elas foram muito colaborativas nessa fase da pesquisa.

As entrevistas trouxeram grandes subsídios reflexivos, contudo, houve a necessidade de novas ressignificações das falas e ampliação dos elementos para as análises. Nesse sentido, após a tão esperada vacinação dos professores (junho de 2021), foi possível realizar um encontro presencial com as participantes da pesquisa e construir novas conexões (muito ricas) para este trabalho.

Mesmo com a necessária alteração de técnicas e estratégias de geração de dados, buscamos oportunizar movimentos de falas das professoras, possibilitando um maior protagonismo e, sobretudo, contribuir para a pesquisa e ciência da educação do nosso país.

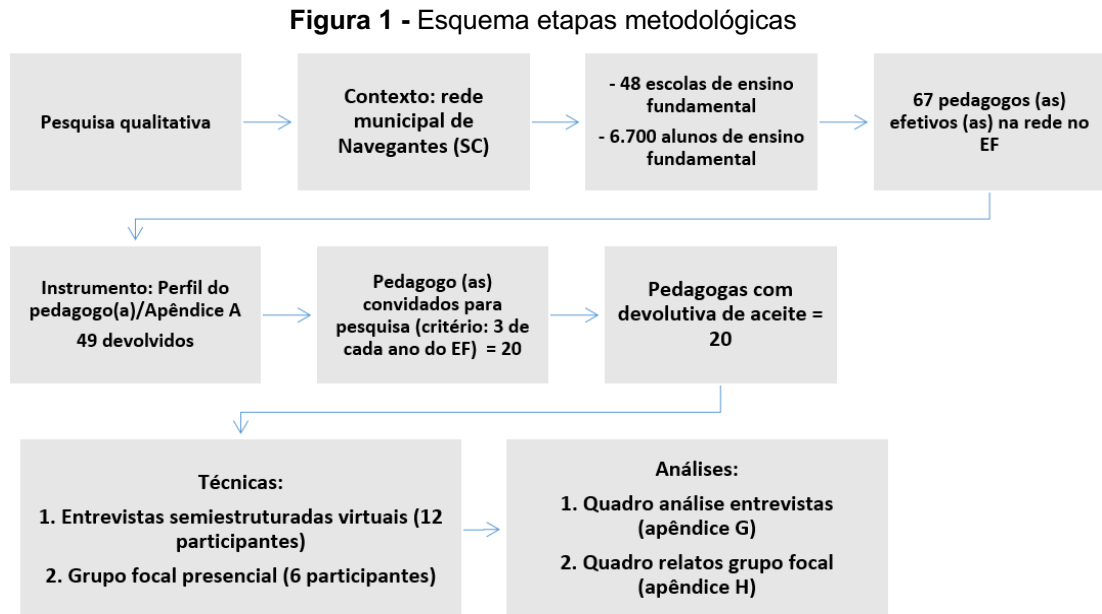
Buscamos nesta tese, por meio do rigor e da ética na pesquisa, processos que auxiliaram na identificação e nas características de um trabalho de caráter qualitativo que pudesse contribuir para o nosso campo pesquisado: o ensino da Geografia nos anos iniciais.

Ancorados por uma concepção de pesquisa que compreende o campo da educação como complexo e repleto de múltiplos significados, construímos um trabalho dedicado às reflexões, caminhos e possibilidades metodológicas que pudessem oportunizar movimentos de falas das professoras, possibilitando um maior protagonismo aos sujeitos e seus contextos de atuação docente.

Assim, buscamos apresentar as etapas desta pesquisa, de forma que ela possa contribuir com elementos fidedignos e enriquecedores e, sobretudo, que estejamos em conformidade com as características de uma pesquisa qualitativa, que

atenta para os processos descritivos e não somente para os resultados, a partir de uma interpretação de dados indutiva e repleta de ressignificações.

O esquema apresentado na Figura 1 traduz as etapas metodológicas para a organização e geração dos dados:



Organizado pela pesquisadora (2021).

As sessões seguintes apresentam o detalhamento de cada etapa exposto no esquema, com atenção rigorosa para as características do campo e dos sujeitos participantes desta pesquisa.

2.1 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA

Na busca por compreender o ensino de Geografia nos anos iniciais, a trajetória metodológica deste trabalho tem uma abordagem de pesquisa de natureza básica qualitativa exploratória/descritiva, por se tratar de uma pesquisa que analisa os contextos sociais de um determinado grupo para explicar seus fenômenos culturais.

Atribuímos a esta pesquisa um viés interpretativo dinâmico e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Dessa forma, uma pesquisa qualitativa extrai das realidades sociais e

de seus respectivos grupos, elementos identitários relevantes e possíveis de múltiplas interpretações (BOGDAN E BICKLEN, 1994).

As pesquisas de cunho qualitativo possuem características muito particulares. Elas procuram seguir diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação, métodos de geração, análise e interpretação dos dados, para que de forma complexa possam identificar as várias facetas do objeto pesquisado.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994, p. 48), dados qualitativos permitem que o pesquisador tenha um olhar mais preciso do contexto pesquisado, não concebem “divorciar o acto, a palavra, ou o gesto”, essa trilogia é parte essencial nesse olhar de determinada cultura social. Os pesquisadores que adotam essa abordagem têm uma preocupação não somente com os resultados finais da pesquisa, mas com todo o processo de geração e sua análise nesse contexto, buscando compreender as diversas dimensões do objeto estudado.

Compreender como se processam as múltiplas realidades sociais é o que a pesquisa qualitativa procura estabelecer, investigando em uma perspectiva interior os processos construídos nas interações e reconhecer a existência de “múltiplas vozes” (BARBOUR, 2009, p. 77).

A pesquisa no campo da educação é complexa, sobretudo, quando sua realização se dá em contextos escolares, onde as relações sociais e culturais são dinâmicas, recheadas de nuances, de identidades personalizadas. Dessa forma, a imersão do pesquisador deve ser cuidadosa, detalhada, com atenção para as minúcias do cotidiano.

Segundo Creswell (2010), as pesquisas qualitativas seguem algumas características. O ambiente natural, retratado por ele, diz respeito à relação que o pesquisador tem com seus sujeitos, ou seja, o pesquisador não costuma “retirar” os participantes e levá-los para um “espaço artificial”, com o qual não tenham alguma relação com o contexto pesquisado, ele está em estreita interação entre pesquisador, sujeitos e contexto (CRESWELL, 2010, p. 208).

Outro elemento seria o “pesquisador como um instrumento fundamental”, ou seja, o pesquisador é um investigador direto de seu objeto. Há um envolvimento direto e pessoal com documentos, instrumentos, geração de dados, análises. Recorrem a protocolos já existentes, porém, atribuem a essas novas identidades (CRESWELL, 2010, p. 208).

As múltiplas fontes de dados também são uma característica ímpar da pesquisa qualitativa. Há uma forte necessidade de reunir várias fontes para que a partir da compilação dos dados tenham-se vários dados e várias fontes de análise. A análise indutiva da pesquisa qualitativa é atribuída ao pesquisador que tem seus dados organizados de maneira abstrata inicialmente, e que vai no caminhar de sua investigação dando corpo e atribuindo categorias de análise à pesquisa.

O significado que os participantes atribuem à pesquisa é um elemento de extrema importância para o pesquisador dessa abordagem. Ele está a todo tempo na busca do envolvimento pleno dos sujeitos para que “as verdades” possam emergir.

Uma característica muito importante da pesquisa qualitativa é ser um “projeto emergente”, ou seja, flexível para o campo pesquisado. Há sempre um movimento de idas e vindas que permitem novas significações e formas de investigar o problema. Essas investigações estão sempre ancoradas por uma perspectiva que tem a partir de “lentes teóricas” sua forma de verificar, justificar, obter informações e, sobretudo, buscar caminhos para interpretar sua investigação. O caminho interpretativo na pesquisa qualitativa é sempre atrelado às “origens, história, contextos e entendimentos anteriores” do pesquisador. Esse modelo interpretativo da pesquisa qualitativa é determinado por um olhar e “relato holístico” que o pesquisador tem sobre o objeto pesquisado. O pesquisador tenta obter um quadro complexo, extinguindo uma perspectiva reducionista ou pouco problematizadora do problema (CRESWELL, 2010, p. 209).

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, como também o ambiente natural é a fonte direta para geração de dados e o pesquisador é o instrumento-chave, ou seja, na pesquisa qualitativa o objeto, o contexto e o pesquisador estão estreitamente ligados.

2.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

O contexto da pesquisa foi a Rede pública municipal de ensino da cidade de Navegantes (SC), por estar vinculada à minha aproximação com a formação inicial e continuada de alguns professores dessa cidade, e sobretudo, a partir do levantamento de algumas problematizações em cursos e conversas informais.

A Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pela Rede de ensino pesquisada, exerce as funções de órgão normativo, deliberativo e consultivo da educação e do ensino. Suas atribuições incluem apoio técnico-pedagógico às instituições, bem como a orientação, supervisão e inspeção das mesmas. Também contribuem para o estudo de recursos e investimentos financeiros do Sistema Municipal de Ensino, assistência e amparo ao estudante garantindo-lhe o acesso e a permanência.

A Rede municipal de Navegantes (SC), possui 48 unidades de atendimento à Educação Infantil e Ensino Fundamental. A matrícula nessas unidades de ensino está em torno de 6.500 estudantes na Educação Infantil, 6.700 nos Anos Iniciais e 4.300 no Anos Finais.

Para o atendimento de matrículas da Rede, o Quadro 2 apresenta o quantitativo de profissionais:

Quadro 2 - Quadro quantitativo funcional

Etapa	Diretores/as	Especialistas (coordenador/a pedagógico e/ou orientador/a educacional)	Professores/as	Monitores/as Educação Infantil	Monitores/as Educação Especial
Educação Infantil	29	00	250	500	40
Ensino Fundamental	31	16	400	**	90
Total	60	16	650	500	130

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Navegantes (2022).

No que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, a Rede adotou por cinco anos o sistema de ensino “Aprende Brasil” (Grupo Positivo), sendo encerrado no ano de 2018. Nos anos de 2019 a 2022, a equipe da Secretaria Municipal de Educação constituiu grupos de estudos com vários segmentos distintos para organização de matrizes de habilidades dos anos/disciplinas, bem como o delineamento de propostas metodológicas para a Rede municipal, ancorados nos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017). Os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), também estavam elencados como possibilidade para as classes de Ensino Fundamental.

A estrutura das escolas da Rede pesquisada conta com condições físicas para atendimento de seus estudantes. Alguns prédios são adaptados, mas a grande

maioria dispõe de locais apropriados. Materiais e equipamentos didático pedagógicos também são oferecidos em quantidade suficiente.

Considerando que os objetivos desta pesquisa dizem respeito à formação inicial do Pedagogo/a e o ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elencamos como sujeitos deste estudo **os/as pedagogos/as efetivos/as das classes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Rede pública municipal de ensino de Navegantes (SC).**

Para Gatti (2005, p. 18) a composição do grupo deve se basear em características homogêneas, possibilitando o “desenvolvimento da comunicação intragrupo”. As variações nos posicionamentos também devem acontecer para que se possam garantir discussões férteis, sobretudo quando realizadas por meio de Grupo Focal.

Os professores efetivos que fazem parte do quadro dos anos iniciais da Rede pesquisada somam um quantitativo de em média 67 profissionais, com cargas horárias entre 20 e 40 horas semanais.

Para o mapeamento dos participantes desta pesquisa, elaboramos um instrumento de geração de dados intitulado: “Perfil do Pedagogo/a” (apêndice A). O objetivo desse formulário foi gerar dados dos participantes a respeito de suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas. Sua elaboração foi realizada e impressa pela pesquisadora, e sua aplicação foi efetivada com a parceria da equipe da SME, que distribuiu o instrumento em momento de formação continuada em setembro/2019. O recolhimento e tabulação do instrumento foi organizado pela pesquisadora.

O Quadro 3 representa a compilação de alguns dados obtidos por meio do instrumento.

Quadro 3 - Compilação perfil do Pedagogo/a

Perfil do Pedagogo/a efetivo (a)	
Total da coleta: 49 devolutivas	
Gênero	Feminino (49) / Masculino (00)
Idades	20 a 30 anos (1) 30 a 40 anos (22) + 40 anos (26)
Local de Moradia (cidades)	Navegantes (47) Itajaí (1) Penha (1)
Tempo de docência	1-10 anos (7) 10-20 anos (18) +20 anos (24)
Instituições formadoras - IES	Privadas (48) – UNIVALI/FURB/FAEL/UNIASSELVI/SINERGIA

Perfil do Pedagogo/a efetivo (a)	
Total da coleta: 49 devolutivas	
	Públicas (1) – UDESC
Modalidade da formação	Presencial (40) EAD (9)
Especializações	Sim (47) Não (2)

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019).

O quantitativo de pedagogos (as) efetivos (as) que atuam na Rede municipal de Navegantes (SC), fica em torno de 67 profissionais, contudo, recebemos a devolutiva de 49 instrumentos. Segundo os profissionais da Secretaria de Educação, vários profissionais não estavam presentes no dia da entrega do formulário por inúmeras questões (atestados médicos, outras atividades pessoais e/ou profissionais).

A análise das 49 devolutivas do instrumento “Perfil do(a) pedagogo (a)”, apontou que o(a) Pedagogo(a) efetivo(a) que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Navegantes (SC) é predominantemente do gênero feminino, com idades entre 26 e 59 anos, residindo a maioria na própria cidade.

No que diz respeito à formação acadêmica, praticamente todas são egressas de instituições privadas, exceto uma. A modalidade em que concluíram a graduação, foi na sua grande maioria, presencial, exceto nove pedagogas que cursaram em modalidade a distância. A complementação acadêmica em cursos de pós-graduação *lato sensu* também aparece em quase todas as devolutivas, onde apenas duas não concluíram o curso.

O tempo de atuação docente do grupo de participantes está em torno de 20 a 30 anos. Para Huberman (1995, p. 43), essa fase é permeada pela “serenidade e distanciamento afetivo”, ou seja, uma fase de assentamento da carreira. Um momento em que o professor já realiza sua prática pedagógica com mais confiança e distanciamento de fatores externos. Cabe ressaltar que as considerações de Huberman a respeito das fases na carreira docente não são estanques, mas, apontam para similares do campo da docência, ou seja, não são “regras” para todos os professores, mas podem auxiliar na compreensão de seus tempos de docência.

O desenvolvimento da carreira é uma “experiência cumulativa, individual e com diferentes interfaces, onde os níveis de autonomia e responsabilidade profissional crescem na medida em que a pessoa avança nos estudos e/ou adquire novas experiências”. (CASTRO, 2010, p. 01).

Assim, podemos identificar que os ciclos profissionais não determinam características, ou ainda, possam traçar aspectos limitantes nos professores, mas auxiliam nas reflexões de determinado campo de atuação profissional.

A partir da compilação dos dados do instrumento de geração de dados “Perfil do Pedagogo/a” e, sobretudo, pela atual situação de pandemia no país, alterações metodológicas foram necessárias para a garantia do andamento desta pesquisa.

Os dados gerados por meio do instrumento “Perfil do Pedagogo” (Apêndice A), nos permitiu acesso ao contato de *WhatsApp* das participantes e optamos assim, por instituir conversas individuais de aproximação e, em seguida, o convite para entrevistas individuais via *meet*. Instituímos assim, como primeira parte da geração de dados “**Entrevistas virtuais semiestruturadas**”.

O contato com as participantes e o envio dos convites (apêndice B), foi realizado pela própria pesquisadora por meio do *WhatsApp*, e realizando uma breve conversa.

Optamos por encaminhar para a participação dessa geração de dados quatro convites para cada ano das classes iniciais (1º ao 5º), totalizando assim, 20 convites encaminhados. Após o envio, obtivemos o aceite de **12 professoras**. O perfil detalhado dessas doze participantes foi mapeado por meio do instrumento intitulado “Perfil do Pedagogo (a)” (Apêndice A) e seu nomes foram substituídos por questões éticas da pesquisa.

O Quadro 4 apresenta as características do grupo participante: **12 professoras/pedagogas efetivas da Rede municipal de ensino de Navegantes (SC)**.

Quadro 4 - Perfil das participantes

Identificação (nomes fictícios)	Tempo de docência	Ano de atuação/ período da pesquisa	Formação Pedagogia Tipo de instituição/Modalidade curso
Ângela	14 anos	1º ano	Privada/presencial
Rosane	12 anos	2º ano	Privada/presencial
Jussara	12 anos	1º ano	Privada/presencial

Identificação (nomes fictícios)	Tempo de docência	Ano de atuação/ período da pesquisa	Formação Pedagogia Tipo de instituição/Modalidade curso
Lucia	15 anos	1° e 2° (multisseriada)	Privada/presencial
Maria	13 anos	3° ano	Privada/presencial
Claudia	20 anos	3° e 5° anos	Privada/presencial
Carina	10 anos	5° ano	Privada/EAD
Elen	28 anos	5° ano	Privada/presencial
Mari	24 anos	4° ano	Privada/presencial
Cinara	15 anos	4° ano	Privada/presencial
Danuzza	13 anos	4° e 5° anos	Privada/presencial
Julia	15 anos	3° e 5° anos	Privada/presencial

Fonte: organizado pela pesquisadora (2019).

O Quadro 4 nos aponta algumas características no que diz respeito ao grupo de participantes: todas as professoras são egressas de instituições privadas e sua formação foi concluída em modalidade presencial (exceto uma) e o tempo de docência as caracteriza como experientes, apresentando tempo de atuação de 10 a 28 anos de exercício docente. Alguns desses elementos nos auxiliam em algumas representações, contudo, as entrevistas individuais nos possibilitaram um maior detalhamento do perfil de cada professora.

Na próxima sessão, apresentamos detalhadamente a construção do processo de geração de dados por meio das entrevistas virtuais semiestruturadas.

2.3 ENTREVISTAS VIRTUAIS SEMIESTRUTURADAS: DIÁLOGOS INDIVIDUAIS PERSONALIZADOS

No âmbito das pesquisas qualitativas, as entrevistas ganham espaço considerável por trazer elementos relacionais importantes, pois preservam o discurso, os posicionamentos e a subjetividade dos sujeitos. O foco são as percepções e as experiências dos participantes, bem como a maneira como eles extraem sentido de suas vidas (CRESWELL, 2010).

Para Fraser (2004, p. 140), “a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador”, é um processo de influência mútua e produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante.

Por meio da interação verbal de entrevistado e entrevistador, é possível apreender significados, valores e opiniões e compreender a realidade social com

uma profundidade dificilmente alcançada por outras técnicas, como questionários e entrevistas estruturadas (FRASER, 2004).

Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação, implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004, p. 2019).

De maneira geral, as entrevistas precisam seguir um roteiro mínimo para garantia da ética em pesquisas qualitativas: apresentação; menção do interesse e detalhamento da pesquisa; apresentação da instituição; explicação dos motivos da pesquisa; justificativa da escolha do entrevistado; garantia de anonimato e sigilo sobre os dados e conversa inicial e/ou aquecimento (MINAYO, 2000). Nessa pesquisa, seguimos rigorosamente os passos apontados pela autora, garantindo assim encaminhamentos metodológicos adequados a este trabalho.

As entrevistas podem ser estruturadas de várias formas: não-diretiva/aberta; semiestruturada; fechada/questionário; técnica *Delphi*; pesquisa em grupo/grupo focal (MINAYO, 2000). Nesta tese, optamos pela entrevista semiestruturada. Para Minayo (2000), esse tipo de técnica de geração de dados facilita a abordagem e assegura foco no objeto da pesquisa. As perguntas e/ou questionamentos “guias” permitem um diálogo mais focalizado e, conseqüentemente, o envolvimento dos participantes, bem como suas manifestações de concepções, posicionamentos, acolhendo a subjetividade dos sujeitos.

Nesta tese, o roteiro de perguntas das entrevistas virtuais (Apêndice D), foi previamente organizado pela pesquisadora e ancorado a partir das três unidades centrais de análise:

a) Formação Inicial Docente

b) Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

c) Práticas Pedagógicas

A partir desse roteiro, perguntas foram tecendo o diálogo e permitindo a manifestação espontânea das 12 (doze) professoras participantes que, previamente registraram sua anuência por meio do Termo de Consentimento (Apêndice C).

As entrevistas foram realizadas via *Meet*² nos meses de março e abril de 2021, pois estávamos vivenciando um período complexo da pandemia, onde os encontros presenciais não eram adequados, nem tampouco seguros para todos.

Para a garantia e preservação dos dados gerados pelas entrevistas, contamos com o recurso de gravação em áudio e vídeo, disponíveis na plataforma *Meet*, assim as transcrições foram fidedignas e nos permitiram clareza para as análises.

O processo de compilação das transcrições e organização dos dados das entrevistas individuais passou por leituras e escutas da pesquisadora, possibilitando a elaboração de um quadro de unidades de análise (Apêndice G), apresentando: 1. Unidade de análise; 2. Objetivo específico da tese; 3. Pergunta geradora; 4. Nome fictício das professoras e transcrições de suas respectivas falas. A partir desse quadro foi possível observar e apontar unidades de significância nas falas, bem como problematizações a respeito do objeto pesquisado.

Os dados gerados nas entrevistas subsidiaram grandes reflexões, contudo, alguns elementos ainda necessitaram novas discussões e, dessa forma, optou-se por organizar um momento presencial com as professoras, para uma escuta coletiva e focalizada para que alguns elementos pudessem ser descortinados e subsidiassem novas análises.

Optamos pela técnica de grupo focal para esse encontro coletivo, que foi realizado em 19 de outubro de 2021. O detalhamento desse encontro será tema da próxima sessão.

2.4 GRUPO FOCAL: ORGANIZAÇÃO, GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Quando escolhemos a pesquisa em educação, estamos nos debruçando sobre um campo complexo e diverso, onde o papel do pesquisador deve ser ético, responsável e comprometido com a fidedignidade dos dados.

A geração, a organização e análise dos dados têm um papel extremamente significativo para a pesquisa, pois é a partir deles que garantimos elementos confiáveis para a discussão e problematização das hipóteses.

² *Google Meet*. Espaço virtual que por meio de *link* é possível criar uma sala de reunião virtual e reunir vários participantes de forma síncrona.

A existência de “múltiplas vozes” gerada por meio de um Grupo Focal, possibilitou retratar de maneira clara e dialética os posicionamentos dos sujeitos e suas respectivas demandas em uma discussão focalizada.

A partir dessa premissa, foi possível apontar que a técnica de Grupos Focais permite trazer à pesquisa elementos essenciais para os discursos: a fala. É por meio dela, mas não somente, que o pesquisador pode realizar reflexões expressas pelos membros do grupo.

O segundo momento de geração de dados deste trabalho foi a organização de uma sessão de Grupo Focal presencial, pois já contávamos com todas as participantes vacinadas. Encaminhamos convite via *WhatsApp* (Apêndice F), para as doze participantes das entrevistas, contudo, para a realização do grupo focal tivemos a participação de seis (6) professoras. –Segundo pesquisadores como Gatti (2005) e Trad (2009), a composição do grupo focal necessita estar ancorada na perspectiva da homogeneidade dos participantes e em um quantitativo que não exceda 15 pessoas. Dessa forma, há possivelmente a garantia de bons elementos para a pesquisa. Para os referidos autores, a exposição oral pelos componentes do grupo não é meramente descritiva ou expositiva, ela é uma fala contextualizada e debatida, pois, pontos de vista estão sendo abordados constantemente.

Grupos Focais, segundo Barbour (2009), são excelentes para nos permitir estudar o processo de formação de atitude e mecanismos envolvidos nas interrogações e modificação de visões. O posicionamento dos indivíduos em Grupos Focais nos permite investigar como eles pensam e porque pensam em uma determinada perspectiva e aprofundar questões abertas e preocupações que são importantes para os participantes, bem como para o pesquisador.

A potencialidade dada aos Grupos Focais e suas particularidades é defendida por Gatti (2005), quando menciona a importância ao respeito a não diretividade, ao cuidado que o moderador deve ter para não induzir respostas previamente pensadas, bem como a emissão de pareceres pessoais. Na mesma obra, a autora também ressalva que o moderador é peça chave no encaminhamento do objetivo da pesquisa, pois é ele quem dirige todo o processo, fazendo a discussão fluir e criando condições para que todos possam explicitar seus pontos de vista, análises, críticas.

A multiplicidade de opiniões geradas em um Grupo Focal permite ao pesquisador ter acesso a uma gama imensa de dados não somente verbais, mas

também de captar por meio de registros de imagens e observações sistemáticas, processos emocionais que envolvem os participantes com o objeto pesquisado.

A escolha por grupos focais permite:

Compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, práticas cotidianas, ações e reações, fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Segundo Gatti (2005, p. 13) “o trabalho com grupos focais oferece uma boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido ou falado”. A referida autora também discorre sobre a utilidade do grupo focal quando se está interessado em compreender os fatores que os influenciam, seus sentimentos, reações, posicionamentos, ideias.

Diante do objetivo desta pesquisa, que busca compreender as práticas pedagógicas para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acreditamos que a escolha por essa metodologia foi de extrema relevância, pois ouvir os sujeitos de uma pesquisa traz para o estudo uma identidade personalizada, espontânea e autêntica.

Nesta tese, a organização do grupo focal nos permitiu por meio dos discursos coletivos entre os pares, esclarecer e enriquecer alguns elementos já gerados nas entrevistas, mas que necessitaram novas ressignificações e interações. Trad (2009, p. 4), “considera que os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes”, e nesse sentido, o campo de interações e considerações acerca do tema pesquisado se amplia consideravelmente.

Nesta pesquisa, optou-se pela realização de um encontro presencial. Esse momento foi suficiente para ampliação e aprofundamento dos apontamentos trazidos pelas professoras nas entrevistas. Segundo Trad (2009 p. 5), “a complexidade do tema ou o grau de polêmica em torno das questões que se apresentam são fatores que podem interferir na quantidade de encontros”. Nesta pesquisa, reconheceu-se que em um encontro, foi possível aprofundar algumas questões importantes trazidas pelas professoras nas entrevistas no que diz respeito ao ensino da Geografia nos anos iniciais.

A sessão ocorreu no dia 19 de outubro de 2021, iniciando às 14 horas e finalizando às 16 horas. O local para a realização do encontro foi a sede de uma organização não governamental que presta atendimento para jovens em contra turno escolar e adultos que buscam aperfeiçoamento profissional. A cedência desse espaço foi possível pois a pesquisadora é voluntária na instituição. O prédio fica localizado no centro da cidade de Navegantes (SC), facilitando assim o acesso das professoras participantes. O espaço da instituição é amplo e conta com diversas salas de encontro, banheiros, laboratório de informática, cozinha, refeitório, biblioteca, espaços de convivência... A opção por esse espaço para a realização do grupo focal esteve condicionada à avaliação das condições necessárias para o sucesso do encontro que foram: neutralidade do espaço, acesso das participantes, amplos espaços, acústica adequada e possibilidades tecnológicas.

Além das condições estruturais necessárias, o espaço contou com mobiliário adequado (cadeiras em círculo), promovendo a socialização do grupo e o devido distanciamento social determinado pelo contexto atual da pandemia COVID 19. Equipamentos audiovisuais, condições acústicas e climáticas adequadas também foram cuidadosamente organizadas para o registro das falas. A recepção às participantes foi organizada com a exposição de livros, jogos e materiais didáticos diversos, além de um pequeno lanche, com a intenção de acolher o grupo e promover a interação entre os pares e a pesquisadora.

O convite para as 12 professoras (as mesmas participantes das entrevistas), foi feito por meio do *WhatsApp*, intitulando o encontro como: “Troca de saberes: o ensino de Geografia nos anos iniciais” (Apêndice F), estabelecendo assim uma relação cordial entre pesquisadora e professoras participantes. No dia do encontro, compareceram 6 (seis) professoras, as demais justificaram suas ausências por motivos particulares que não estavam aliados à pesquisa. Segundo Gatti (2005, p. 22), quando a abordagem da pesquisa requer maior “profundidade pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande”, nem tampouco muito pequeno, apontando a autora para que o adequado fique em torno de 10 pessoas.

Para o dia do encontro, procurou-se garantir as questões éticas da pesquisa, apresentando ao grupo o Termo de Consentimento (Apêndice C) e colhendo as devidas assinaturas, ainda assim, esclarecendo ao grupo sobre o sigilo de suas identidades e o objetivo do trabalho. Também foi tomado o cuidado na organização

de um ambiente agradável, acolhendo o grupo com um café, disponibilizando crachás com seus respectivos nomes e um cenário com objetos que remetiam ao ensino da Geografia: mapas, globo, livros, jogos, proporcionando um movimento interativo. Esse acolhimento foi essencial para estabelecimento de um vínculo maior com a pesquisadora, bem como para a possibilidade de diálogos ampliados entre as professoras.

Após o acolhimento do grupo e movimentos interativos profícuos, iniciamos a organização do encontro convidando-as para que pudessem acomodar-se em círculo, escolhendo seus lugares livremente e assim, o encontro iniciar.

Para o início do grupo focal o aquecimento é um dos elementos de grande importância, pois garante o início dos diálogos e posicionamentos dos participantes. O aquecimento deve estar em consonância com o objeto da pesquisa, permitindo assim que as falas fiquem focadas e tenham coerência com o objetivo da pesquisa (GATTI, 2005). Neste estudo, o aquecimento foi realizado por meio do compartilhamento de estudos do campo da Geografia nos anos iniciais por uma professora/pesquisadora convidada. Compreendeu-se que a vasta experiência da professora traria para o grupo a possibilidade de trocas e a ampliação de interação entre os pares. Ela relatou suas vivências, práticas e reflexões, proporcionando ao grupo de professoras participantes, movimentos interativos e conexões de ideias. A participação da professora/pesquisadora foi por meio da plataforma *Meet* (garantindo toda a gravação da sessão), uma vez que ela reside em outro Estado. Sendo assim, optamos por realizar a projeção na sala e fazer uso de caixas de som para escuta mais adequada.

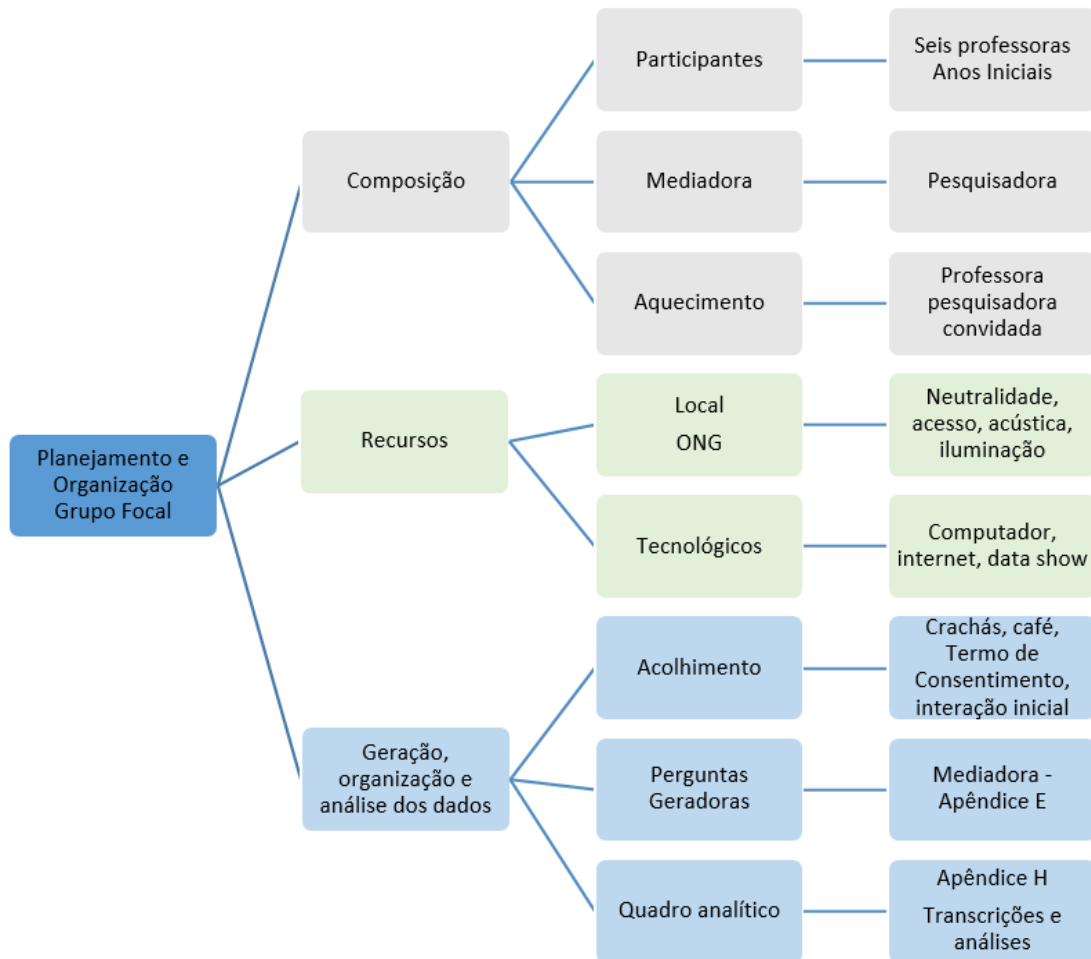
Outro elemento importante na organização do grupo focal diz respeito à figura do moderador. Ele é um facilitador do debate, devendo “ter experiência no manejo de atividades grupais, empatia, aptidão para escutar, entusiasmo para condução dos grupos às discussões e controle do grupo focal” (GOMES; RAMOS, 2014, p. 111). Nesta tese, o papel do moderador foi exercido pela pesquisadora que conduziu as discussões e problematizações do grupo, garantindo o foco do debate e os devidos encaminhamentos. Seu roteiro de mediações estava ancorado em perguntas geradoras (Apêndice E), que auxiliaram no foco das discussões.

O tratamento dos dados gerados no grupo focal requer cuidadosa transcrição das falas e, sobretudo, atenção para os diversos posicionamentos e dinâmica das que acontecem por vezes concomitantes.

Após a compilação dos dados gerados pelo encontro de grupo focal (registros em áudio, vídeo e anotações da pesquisadora), a organização das falas e expressões passaram por rigorosa transcrição e audição da pesquisadora. Os dados gerados por meio do grupo focal subsidiaram a organização de um quadro analítico (Apêndice H). Esse quadro apresenta as questões geradoras feitas pela mediadora (pesquisadora), bem como todas as transcrições das falas das professoras. Optou-se nesse registro por substituir os nomes das professoras por fictícios para que seus posicionamentos fossem preservados em nome da ética na pesquisa. Para as análises dos elementos do grupo focal foram extraídos os recortes mais significativos da sessão e organizados em um capítulo específico.

Para melhor compreensão das etapas de planejamento e organização do grupo focal, apresenta-se um desenho esquemático e sintético com as respectivas fases definidas para esta tese, organizado pela pesquisadora (Figura 2).

Figura 2 - Esquema - planejamento e organização do grupo focal



Fonte: Organizado pela pesquisadora (abril/2022).

Na sessão seguinte, apresenta-se a organização dos dados gerados nesta pesquisa, associando os elementos das entrevistas e do grupo focal na investigação do ensino de Geografia nos Anos Iniciais.

2.5 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS: ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E O GRUPO FOCAL

O processo de organização dos dados requer do pesquisador grande atenção e rigor metodológico, afinal, esses elementos trazem a essência de seu trabalho, ou seja, os elementos que constituirão as análises.

Neste trabalho, optou-se por dois momentos de geração de dados: 1) entrevistas individuais semiestruturadas virtuais e 2) grupo focal presencial. –Para

ambas as gerações de dados, foram organizados pela pesquisadora quadros analíticos (Apêndice G e H), que subsidiaram a organização e a análise dos dados. Para esses quadros, três grandes unidades foram contempladas: Formação Inicial Docente, Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas que terão sessões específicas nesta tese.

A partir desses quadros, as análises foram sendo tecidas e construindo os elementos constitutivos e problematizadores desta tese. Os quadros permitiram a organização, a compilação e o olhar apurado sobre os discursos das professoras. A sessão seguinte, apresenta a ancoragem teórica desta tese, ou seja, por onde os caminhos de discussão estiveram sustentados e, sobretudo, a grande contribuição de outros pesquisadores do campo da educação.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: PRERROGATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A formação inicial no âmbito da docência no Brasil, está ancorada em políticas públicas regidas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Ambos os órgãos deliberam normativas e diretrizes que subsidiam a organização dos Projetos Pedagógicos das instituições formadoras que, conseqüentemente, são responsáveis por grande parte da formação dos professores e professoras brasileiros.

Nesta sessão, nos debruçamos acerca do processo de formação inicial de professores, sobretudo, dos/das pedagogos/as, tecendo reflexões e buscando analisar quão complexa e importante é a composição do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As reflexões desta sessão estão ancoradas nos apontamentos das políticas públicas e suas prerrogativas legais, bem como nas relevantes contribuições dos pesquisadores do campo da formação de professores.

3.1 A FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A: APONTAMENTOS LEGAIS

Refletir a respeito da formação dos professores está intimamente associado aos aspectos que dizem respeito ao direito à educação, bem como aos documentos que estruturam os cursos de formação inicial (diretrizes) e as deliberações do Conselho Nacional de Educação por meio de seus pareceres e resoluções.

O Conselho Nacional de Educação ocupa importante papel no que diz respeito à formulação e avaliação de políticas nacionais de educação, bem como na necessidade de zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Seu papel no âmbito da formação de professores no Brasil, também segue essas prerrogativas, ou seja, o CNE tem o compromisso de deliberar políticas que auxiliem o Ministério da Educação no alinhamento de suas ações.

Com o objetivo de mapear e compreender como esse movimento vem acontecendo historicamente, elaboramos o Quadro 5, que apresenta

cronologicamente os documentos/eventos e suas respectivas sínteses, assim, podemos vislumbrar as mais importantes políticas de formação e valorização dos professores no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 à BNC – Formação de 2019.

Quadro 5 - Políticas da formação e valorização do professor – um breve histórico

Ano	Documento/Evento	Síntese
1988	Constituição Federal	Art. 205, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”
1995	Lei nº 9.131	Alterando dispositivos da Lei nº 4.024/1961, instituiu o “Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior”, com “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação”, objetivando “assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”.
1996	Lei nº 9.394 - Alterações 12.056/09 e 12.796/13(itens formação)	Definiu novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com fundamento no Inciso XXIV do Art. 22 da Constituição Federal, enfatizando, no § 2º do seu art. 1º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, bem como ressaltando, em seu Art. 67, que “os Sistemas de Ensino promoverão a valorização dos Profissionais da Educação (...)”.
1999	Decreto nº 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.	Em concordância com o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o referido decreto aponta para a formação de professores em nível superior.
2001 a 2010	Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Objetivou a concretização dos preceitos constitucionais sobre o Direito à Educação, “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, nos termos do §1º do Art. 87 da LDB, contemplando dispositivos sobre a inclusão de capítulos específicos sobre o Magistério da Educação Básica e, sobre a educação a distância e novas tecnologias, incidindo diretamente na formação de professores.
2002	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.
2002	Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Ano	Documento/Evento	Síntese
2006	Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia	Definem a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso.
2006	Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB	O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.
2007	Programas de apoio à formação docente	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). - Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Apoio dado a cursos de segunda licenciatura e cursos experimentais destinados à formação de professores direcionados à educação do campo e indígena.
2009	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.
2014 a 2024	Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	O Plano Nacional de Educação garante uma parceria entre a União, os Estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, para que todos os professores da Educação Básica possuam curso superior. Além disso, espera-se que todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuam formação superior na área em que lecionam.
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.	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.
2016	Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

Os documentos apontados no Quadro 5 nos auxiliam a pensar nas manifestações de âmbito federal que norteiam a formação dos professores no Brasil.

Na Constituição Federal de 1988, é possível observar em seu texto original, especialmente no art. 205 - inciso V, que a redação marca a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 2001). O texto original passa por algumas alterações durante os anos, apontando para afirmações no que diz respeito ao piso salarial dos profissionais da educação, bem como para a elaboração e/ou adequação de planos de cargos e salários.

Ainda a Constituição Federal, em seu artigo 214, estabelece a aprovação de um Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Algumas alterações também foram propostas, por meio de emenda constitucional no ano de 2009, no que diz respeito ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A Lei nº 9.131/95, cria o Conselho Nacional de Educação como órgão de apoio e deliberações junto ao Ministério da Educação e, sobretudo, para que as decisões sejam em âmbito democrático e participativo por meio de suas câmaras, assim, decisões e encaminhamentos são compartilhados entre membros e conselheiros (BRASIL, 1995).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394) e a resolução do Conselho Nacional de Educação em 1996, abrem caminhos mais profícuos para a formação de professores e apontam para que a condição mínima para atuação de professores da Educação Básica no Brasil, seja a partir de cursos de Licenciatura em nível superior. Assim, reitera o artigo 62º da Lei nº 9.394/96:

[...] 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).

A partir da prerrogativa legal fica estabelecido um maior rigor no que diz respeito à formação dos professores da Educação Básica no país, e,

consequentemente, um entendimento de melhores condições de processos de ensino e aprendizagem para esse nível de ensino. Assim, no ano de 1999, o decreto nº 3.276, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. Com a intenção de dispor sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, o ato do Poder Executivo Federal estabelece no § 2º do art. 3º: “A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”.

Desse modo, explica que o *locus* para a formação de professores/as para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental é o curso Normal Superior (PALMA-FILHO, 2009). A redação do decreto, causa desconfortos diante dos órgãos de formação de professores no Brasil, sobretudo, quando menciona que a formação será “**exclusivamente** em cursos normais superiores”, criando assim um movimento que gerou a alteração do decreto para “**preferencialmente**”, retomando a ideia de que a formação deve ser por meio dos cursos de Pedagogia.

O Plano Nacional de Educação – 2001 a 2010 (Lei nº 10.172/2001), se propôs a privilegiar processos de consultas e debates junto à comunidade educacional e seus especialistas, com o objetivo de traçar metas para a educação brasileira. No que se refere à valorização do Magistério, o PNE 2001-2010, dedica a Seção IV à temática, intitulada “Magistério da educação básica”, contendo um único capítulo: “10 – Formação dos professores e valorização do magistério” (BRASIL, PNE, 2001).

Na diretriz que trata da formação inicial o texto menciona: “Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula”. Ainda acrescenta, no artigo 7 que a “formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário” (BRASIL, PNE, 2001)

A partir da prerrogativa legal proposta no Plano Nacional de Educação (2001 - 2010), é instituída pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP nº 1,

de 18 de fevereiro de 2002, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que dispõe sobre a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002).

Na Resolução 01/2002, as críticas apontam para um documento pouco propositivo para as necessidades previstas no PNE, contudo, a Resolução apresentava uma base comum de formação docente expressa em diretrizes, capaz de revisar criticamente os modelos até então em vigor que eram severamente rígidos (SCHEIBE; BAZZO, 2013). Ainda assim, a Resolução apresentou caminhos mais propositivos e autônomos para a organização dos novos cursos de Licenciatura. Uma outra crítica tecida a essa diretriz, estava no modelo pautado nas competências, que para alguns pesquisadores permitia um controle maior nos resultados dos professores em detrimento aos processos (CARVALHO; GONÇALVES, 2017).

Ainda no ano de 2002, a Resolução do CNE/02, institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, determinando especificações para horas de estágios, práticas educativas e atividades acadêmico – científico - culturais, ressaltando a importante relação entre o campo da teoria com a prática.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, no âmbito superior, em curso de licenciatura de graduação plena será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002).

É inquestionável que os documentos que sucederam a LDB 9394/96, trouxeram grande relevância para os cursos de Licenciatura no Brasil, sobretudo, por trazer uma configuração específica, diferenciando-os do Bacharelado. Apesar

disso, pesquisadores do campo apontavam para um documento com exacerbada epistemologia voltada à prática.

Para Scheibe e Bazzo,

Mesmo reconhecendo a relevância das resoluções para impulsionar o processo de implantação de um novo modelo formativo, registraram-se contestações, dúvidas e desacordos em vários aspectos da nova legislação, questionamentos que não se restringiam à interpretação de determinados preceitos, mas envolviam questões de fundo, tais como a orientação epistemológica predominante nos documentos, revelada, por exemplo, na ênfase sobre a formação “na prática”, ou, ainda, no conceito de “competências” SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 25).

As críticas pertinentes às Resoluções de 2002 foram expansivas devido ao número grande de IES que surgiam e configuravam um novo cenário de formação de professores no Brasil. Com a referida Resolução, fica posta a necessidade de formação em nível superior para a Educação Básica, até então pouco manifestada no cenário nacional. O avanço das IEs também trouxe cursos aligeirados e com distanciamento significativo do âmbito da pesquisa e da iniciação científica, voltados basicamente para atuação docente pragmática.

A partir da prerrogativa legal proposta no Plano Nacional de Educação (2001 - 2010), é emergente a necessidade da criação de uma diretriz para o curso de Pedagogia. A Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos na modalidade Licenciatura. O artigo 2º estabelece que

[...] o curso de pedagogia se destina à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos (BRASIL, DCN, 2006).

A redação tecida na diretriz traz para o campo de pesquisadores inúmeros apontamentos, sobretudo, da apresentação de fragilidades conceituais e epistemológicas. Para Libâneo,

[...] a pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Assim, o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

A reflexão do autor aponta para um curso que tem em sua essência um âmbito muito maior de atuação, que vai muito além da docência em si. Um pedagogo representa um compromisso de ordem social e organizacional da educação, envolvendo princípios, métodos, teoria, didáticas e a docência. Na diretriz de 2006, a formação docente estaria estruturada pelo tripé: formação do docente, a do gestor e a do pesquisador, contudo, o que fica mais evidente é atuação do pedagogo como professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tirando de cena sua atuação mais complexa diante dos contextos educacionais.

Pesquisadores como Pimenta (2004), Libâneo (2006) e Franco (2003), foram grandes debatedores dessa diretriz. Ambos argumentaram que a docência é uma das “modalidades da práxis educativa, e deve se organizar pela pedagogia e não seria correto afirmar que é a pedagogia que deveria se organizar pela docência” (FRANCO, 2016).

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, se configurou como uma diretriz que apresentou uma carga horária de 3200 h (não apresentando um tempo mínimo de duração do curso de 4 anos); trouxe a docência como base da formação do pedagogo (de forma bem marcante), bem como de gestor e de pesquisador (três conceitos articuladores da formação do Pedagogo), bem como pôs fim às habilitações. Esses aspectos representativos do documento imprimiram à diretriz um viés mercantilizado à profissão, abrindo portas para inúmeras IEs (BRASIL, 2006).

Para Saviani (2008, p. 653), o curso de Pedagogia exige tanto quanto um curso de Medicina, pois estamos tratando da formação humana. Para formar um “educador cuja tarefa, a de cuidar de gente, é bem mais séria do que cuidar da saúde, é necessário um tempo bem maior do que aquele que tem sido destinado aos cursos de formação dos profissionais da educação”. Na contramão de suas reflexões, o autor aponta para a perspectiva de uma formação aligeirada, produtivista e precária.

Para além das questões apontadas pelo autor no que diz respeito ao tempo do curso, há ainda prevista na diretriz de 2006, no artigo 5º, a reunião de 16 competências e habilidades a serem adquiridas pelo egresso do curso de Pedagogia, acentuando ainda mais o “inchaço” do curso em detrimento da perspectiva propositiva e reflexiva do contexto escolar.

Ainda em consonância com as metas do PNE (2001 - 2010), o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País na modalidade a distância. O referido decreto aponta para o oferecimento prioritário para cursos de Licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

No ano de 2007, Programas de apoio à formação docente como: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), bem como apoio dado a cursos de segunda Licenciatura e cursos experimentais destinados à formação de professores direcionados à educação do campo e indígena, foram oferecidos com o objetivo de incentivo à docência. O PIBID promoveu um encontro importante entre os acadêmicos de Pedagogia e o terreno das práticas escolares, ambos puderam realizar trocas e as escolas tiveram ganhos expressivos. O PARFOR impulsionou o crescimento de professores no Brasil, por meio de incentivo à carreira e a possibilidade de novas Licenciaturas.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016, que atualiza a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica alinhando com as metas do PNE (2001 - 2010). No último documento já consta também o alinhamento com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, bem como com a Base Nacional Comum Curricular (2018), que na ocasião ainda estava em processo de construção em âmbito nacional, com ressalvas para seu aspecto democrático.

As Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), de 2010 e 2014, foram um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Sobre a formação inicial e continuada de professores, reafirmaram a necessidade de vinculá-la ao conjunto de esforços no campo pleno da valorização do Magistério, assim levantou-se a necessidade de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais

do Magistério, pautada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente. As conferências nacionais subsidiaram grande parte das Resoluções e documentos que tratam da formação de professores no Brasil, permitindo amplo diálogo e discussões pertinentes.

O Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), na temática que trata da formação docente e valorização do Magistério, apresenta: “Meta 15 - Formação de Professores; Meta 16 - Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores; Meta 17 - Valorização do Professor e Meta 18 - Plano de Carreira Docente”.

A meta 15 discorre a respeito da formação docente, tendo como objetivo garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência desse PNE uma política nacional de formação dos profissionais da educação. É também assegurado que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A meta 16 do PNE propõe formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Nas metas 17 e 18, respectivamente, proposições que tratam a respeito do rendimento dos profissionais de Magistério da Rede pública à média de outros profissionais de nível superior bem como, sobre o piso salarial e planos de carreira para profissionais da Educação Básica e Superior pública.

Após a diretriz de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2015, definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior, destacando o compartilhamento e a importante aproximação que deve existir entre os cursos de formação inicial e o terreno das práticas escolares.

A discussão desse novo documento aponta para o desafio em associar a prática do professor aos conhecimentos que provém de sua formação inicial e, diante de demandas diárias, ele conseguir ser polivalente para transformá-lo em saberes complexos, que o ajudarão na resolução de problemas.

A Resolução 02/2015, 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, em substituição a de 2006.

Art. 2º [...] § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico **intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos**, interdisciplinares e pedagógicos, **conceitos**, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes **à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender**, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas **por meio de sólida formação**, envolvendo o **domínio e manejo de conteúdos e metodologias**, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 4, Grifos meus).

A diretriz curricular nacional para a formação inicial em nível superior é clara ao mencionar que é necessário que os egressos tenham uma formação pautada em conhecimentos científicos e que tenham um domínio dos conteúdos das áreas de atuação, deixando explícita a importância do campo teórico para a formação do pedagogo.

Contudo, o que vários pesquisadores vêm apontando é que há um descompasso entre a formação inicial oferecida nas IES e a dinâmica das escolas brasileiras. Para Gatti, a composição na formação dos professores da atualidade vive uma trama complexa que envolve sua

[...] relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação (GATTI, 2017, p. 723).

A diretriz do ano de 2015 apresenta aspectos mais abrangentes em comparação à Resolução do ano de 2002, trazendo apontamentos para além da formação inicial, e apresentando conexões mais estreitas com as realidades escolares, sobretudo, por meio dos programas de formação continuada e valorização do profissional do Magistério. Há também um acréscimo de 400 horas no que diz respeito à carga horária dos cursos e sua respectiva distribuição nas atividades acadêmicas. A ampliação da carga horária nas diretrizes de 2015 afasta a possibilidade antes instaurada por algumas IES, de uma formação mais aligeirada e

realizada por vezes em três anos, fazendo muitas vezes do tempo de duração do curso uma prerrogativa de “venda” de matrículas para as instituições privadas.

Um dos aspectos mais importantes trazidos na diretriz de 2015, é a possibilidade de rompimento da dicotomia entre teoria e prática, por meio da aproximação com os espaços escolares. Para Dourado:

Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (DOURADO, 2015, p. 307).

A possibilidade de articulação entre a instituição formadora e a Educação Básica, permite que as demandas das escolas possam ser discutidas, repensadas, ressignificadas e, por vezes, tornarem-se referência positiva para os acadêmicos por meio de práticas inovadoras e exitosas existentes nas escolas brasileiras.

Para Saviani (2007), as discussões que envolvem o âmbito da teoria e da prática devem ser superadas. É preciso romper a ideia da sobreposição de uma a outra, e compreendê-las como unidade, interdependência, caso contrário teremos sempre um embate, ou algo compreendido como dicotômico.

Cabe ressaltar que a diretriz de 2015 tem em sua construção bases muito importantes que foram delineadas por meio da CONAE de 2010 e 2014. As Conferências Nacionais de Educação permitiram uma mobilização importante entre os profissionais da educação do país, garantindo os princípios de participação efetiva e democrática.

A diretriz curricular de 2015 apresentou avanços muito significativos que vinham sendo apontados pelos pesquisadores do campo da educação: ampliação da carga horária dos cursos de Licenciatura, a articulação entre formação inicial e continuada, a perspectiva da gestão como elemento da formação, concepção de prática pedagógica aliada ao fazer docente e, sobretudo, o fortalecimento das Licenciaturas e sua identidade.

Na contramão da diretriz mencionada acima, no ano de 2019 é lançada a Resolução nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, BNC-Formação

(BRASIL, 2019), rompendo com grande parte dos avanços propostos na Resolução anterior e movimentando o campo de pesquisadores em educação no país.

A diretriz atual (BNC-Formação, 2019), tem como eixo central o exercício da prática docente. Prática no sentido de formação técnica e desarticulada de todos os demais aspectos que devem compor um profissional para atuação na Educação Básica brasileira. É incontestável que um professor deve dominar os aspectos didático pedagógicos para seu pleno exercício, contudo, para além das questões técnicas, o professor que atua na Educação Básica brasileira precisa ter uma formação ancorada nas discussões do campo teórico, epistemológico, cultural, étnico e, sobretudo, social, pois a realidade da Educação Básica brasileira é diversa, complexa e, uma formação baseada apenas em aspectos técnicos não encontrará subsídios para as demandas complexas do cotidiano escolar.

A BNC-Formação é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. Segundo o *site* do Ministério da Educação, a nova política será norteadada pelo eixo: “Conhecimento”, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os estudantes e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Já no eixo da “prática”, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

No terceiro e último eixo está o “engajamento”. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

O documento também propõe mudanças no tempo da formação inicial para a Pedagogia. A intenção é que, nos quatro anos de curso, sejam dois anos de formação comum e um ano de aprofundamento para cada etapa da educação a que

o professor queira se dedicar em sua carreira, como Educação Infantil, alfabetização ou polivalência do terceiro ao quinto anos, por exemplo. Também está prevista a possibilidade de cursar mais um ano de especialização com foco em gestão escolar e outro de mestrado.

A BNC – Formação (2019), rompe também com um dos aspectos mais relevantes propostos na Resolução de 2015: a estreita interlocução entre formação inicial e continuada, por meio de projetos compartilhados entre agências formadoras e Redes de ensino. Na nova diretriz esse aspecto é proposto como “sugestão” apenas, algo irrelevante.

Outro aspecto identitário da BNC – Formação (2019), é a lógica de construção profissional baseada na individualidade, desconsiderando todos os aspectos coletivos, organizacionais e culturais que envolvem a construção dos saberes docentes. Ainda assim, reduz a formação do professor ao cumprimento das premissas instituídas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, negando o protagonismo docente e sua capacidade de ressignificar o currículo.

A conjuntura atual da sociedade nos permite refletir que estamos vivenciando um período onde há inúmeras mudanças no campo natural, social, profissional, tecnológico. A formação do/a professor/a deve estar associada a esse ciclo de alterações dinâmicas e constantes. Nesse sentido, é necessária uma formação que o faça discutir e refletir sobre os aspectos do seu cotidiano complexo e dinâmico. Uma formação baseada eminentemente em aspectos técnicos/práticos não lhe dará esse subsídio.

Para Gatti (2017, p. 724), “se de um lado temos um cenário social que aponta para uma configuração cibernético-comunicacional como base das relações sociais e de trabalho, de outro temos o cenário de populações desprovidas, excluídas desse cenário”, ou seja, o campo de atuação do/a professor/a é constantemente inundado por oscilações sociais e heterogeneidades culturais que exigem dele/a um posicionamento dinâmico e político.

A necessidade de romper com as padronizações, com os olhares monolíticos que colocam tudo sob uma única ótica excludente dos demais, é fator preponderante de ser professor nesse país, principalmente “na seara educacional, como também na construção de uma consciência mais crítica quanto a nossas ações formativas no campo da docência” (GATTI, 2017, p. 726).

Assim, cabe-nos refletir sobre quão importante e complexa é a composição de um professor, que não apenas necessita de saberes científicos, conceitos e conteúdo, mas de inúmeras competências no campo cultural, emocional, político e sobretudo, relacional, afinal, a escola é composta substancialmente por seus pares, de uma gestão, de estudantes, das famílias e da comunidade.

Enfim, nessa trama complexa de atuação, o/a professor/a deve estar disposto à formação do pensamento e de valores e atitudes, ao sentido social dos saberes, às responsabilidades que temos uns com os outros, na compreensão de contextos variados, ambientais e culturais, constituindo um pensar que possa distinguir fatos e questões, com sentido crítico na direção de uma autonomia de escolhas” (GATTI, 2017, p. 72).

Há algumas décadas o país vem buscando por meio de legislações, resoluções, pareceres, diretrizes e pesquisas do campo, buscar um alinhamento no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores do país, pautadas especialmente pela necessária aproximação com as práticas existentes na Educação Básica. Esse movimento de aproximação com o campo das práticas escolares, não esvazia a necessária relação com o viés teórico de formação docente, em absoluto, o campo teórico permite que os professores possam olhar para suas práticas e seus contextos de atuação com mais criticidade e possibilidades de ressignificação.

Na sessão seguinte, buscamos refletir a respeito da formação inicial no âmbito das Licenciaturas. Apresentamos as discussões do campo da pesquisa em formação de professores do país, com um olhar mais específico para o curso de Pedagogia.

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DAS LICENCIATURAS: ALGUMAS REFLEXÕES

As discussões a respeito da formação inicial no Brasil vêm ocorrendo há algum tempo, sobretudo, nos últimos 40 anos. Esse impulso nas discussões é resultado de inúmeros trabalhos de pesquisadores/as do campo da educação³ e, também, da expansão das universidades, dos centros universitários e faculdades no

³ Cunha (2014); Pimenta (2004, 2006); Lüdke (2012); Veiga (2010; 2011); Gatti (2010).

território brasileiro e das entidades de classe⁴ que estão na defesa das questões que envolvem a docência.

Os cursos de Licenciatura tiveram um expressivo aumento de suas demandas, sobretudo, a partir da promulgação da Lei 96394/96, quando há obrigatoriedade em nível superior para docência na Educação Básica. Nesse sentido, houve também um crescimento considerável de discussões no cenário acadêmico. Discussões essas que estão permeadas pela relevância na formação dos professores brasileiros que atuam na educação básica e suas limitações diante da complexa realidade educacional.

Pesquisadores como Gatti (2010), Severino (2011), Lüdke e Boing (2012), Pimenta (2006), têm se debruçado em pesquisar a formação inicial de professores e apontam para incipiências pontuais em sua formação, sobretudo, pelos baixos índices de qualidade da educação brasileira.

Cabe ressaltar que todos os pesquisadores têm clareza de que os problemas enfrentados pela educação brasileira não podem ser responsabilizados pela formação dos professores somente, porém, é importante destacarmos que os saberes que deveriam permear a prática dos professores seriam os que provêm das universidades e de seu corpo de formadores, compartilhando com as instituições educativas um intercâmbio de informações e trocas, amenizando a distância entre os saberes da formação inicial com os saberes da experiência (DAGNONI, 2011).

Tardif (2008) traz reflexões importantes que dizem respeito ao equilíbrio entre os “conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos através de formação de alto nível” e “uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional” (p. 253). Cabe analisar que uma vez obrigatória, a formação inicial em nível superior, deveria estabelecer com o terreno das práticas um diálogo constante para a construção de novas concepções e conhecimentos pedagógicos.

Discutir a respeito da formação inicial dos professores é um campo vasto, pois as Licenciaturas são inúmeras. Optamos nesta tese, focar as discussões para a formação do Pedagogo, sobretudo, para os seus conhecimentos no campo do ensino de Geografia, buscando compreender qual a relevância atribuída por eles nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ ANPED (Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação); ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); ABE (Associação Brasileira De Educação)

As reflexões que permeiam o campo da formação do Pedagogo/a apontam em sua grande maioria para quão complexa é sua prática e, sobretudo, seu campo de atuação, não estando reduzido apenas ao espaço escolar. Chudzij aponta que:

O curso de Pedagogia deve ir além, pois no cotidiano escolar, o pedagogo enfrenta situações que necessitam do preparo no campo teórico-investigativo, na pesquisa. Não se pode considerar apenas a escola como ambiente de práticas pedagógicas. O pedagógico extrapolou o âmbito escolar e abrangeu várias áreas sociais, aumentando as esferas informais e não-formais da educação. Diante disso, a sociedade exigiu dos cursos de formação de Pedagogia um enfoque maior em como ensinar, com o uso de técnicas (CHUDZIJ, 2015, p. 06).

O curso de Pedagogia em decorrência de uma formação generalista, depara-se, cada vez mais, com uma carga de conceitos e conteúdos que são apreendidos de forma fragmentada em um currículo muitas vezes estanque. O desafio que se enfrenta é o de possibilitar articulação desses campos do conhecimento de forma que tenha sentido essa “construção de saberes por parte desse professor em formação que atuará nos anos iniciais da escolarização” (FERNANDES, 2016, p. 03).

Para Pimenta (2017, p. 18), a formação do Pedagogo assume um caráter “polivalente”, observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em Pedagogia que “excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares”.

Libâneo (2004, p. 74) afirma que a Pedagogia como ciência não deve estar associada apenas à seleção e/ou escolha de métodos de ensino, procedimentos. Como ciência, ela “investiga as modificações ocorridas na sociedade e necessita recorrer às ciências da Educação como aporte teórico”.

A tese de Vieira (2010, p. 177), quando seu objeto de estudo foi a “Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos”, propõe algumas possibilidades e problematizações para a reorganização dos cursos, apontando a necessidade de reconhecimento da gênese do curso de Pedagogia, bem como da sua trajetória histórica e das principais mudanças ocorridas em relação à identidade do profissional formado. Também aponta para a necessidade de a formação inicial de pedagogos ser desenvolvida de forma mais alargada, no sentido de possibilitar uma crescente capacidade de adaptação a novas realidades e tornar os estudantes capazes de se desenvolverem autonomamente.

Ainda na pesquisa de Vieira (2010, p. 177), há a constatação de que no curso de Pedagogia o processo de ensino se encontra organizado de “forma dicotômica, ou seja, centrado na separação entre teoria e prática, que são vistas como componentes isolados”; além da necessidade da ressignificação das aulas ministradas pelos professores do curso, quando são apontados métodos tradicionais, não estando adequadas às novas exigências do saber.

O que foi possível observar em alguns estudos (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002; VIEIRA, 2010) que alguns pesquisadores apontam a necessidade de revisão de alguns itens da Diretriz da Pedagogia, apontando para a necessidade de cursos mais próximos da realidade das escolas, e, sobretudo, da complexa realidade educacional brasileira.

Pesquisadores do campo (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002), também expressam preocupação em reduzir a Pedagogia a uma atividade somente de docência. Segundo eles, é preciso ver a Pedagogia como uma “reflexão teórica a partir e, sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sócio-políticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos.” (p. 35).

Para Libâneo (2001, p. 01), “um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos, é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade”. Assim deve-se considerar, portanto, que o pedagogo/a vem ressignificando seu papel na sociedade e, sobretudo, na sua atuação profissional.

A construção social do papel do Pedagogo como um profissional que “ensina para crianças”, é histórica. Ela vem se constituindo a partir da gênese de sua palavra (*peda* = *paidós* (*grego*) = *criança*), logo, há uma associação imediata entre pedagogo e criança. Para Libâneo (2001, p. 04) essa relação é muito simplista, reducionista. De fato, um dos papéis do pedagogo é ensinar para crianças, pensar metodologias, estratégias, conteúdos, contudo, há uma gama de ações mais ampla que concebe o curso de Pedagogia: “ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

Se apontamos que a atuação do pedagogo é ampla e diversa, consideramos ser cada vez mais complexa sua ação e seus encaminhamentos diante de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e sobretudo, das várias disciplinas que compõem o currículo dessa etapa de ensino.

Para Chudzij:

Não se trata de modificar as ciências de formação pedagógica, mas de contextualizá-las e ressignificá-las em relação à aspectos sociais, econômicos, políticos, para que possa trazer à formação profissional do pedagogo uma abordagem crítica da realidade educativa (CHUDZIJ, 2015, p. 10).

Problematizações a respeito do inchaço, generalizações e polivalência no currículo da Pedagogia são inúmeros, ainda assim, sobre sua formação docente e/ou não-docente, entre outros pontos. Nesta pesquisa, o núcleo das discussões está por entender quão importante é o papel do Pedagogo nos anos iniciais, buscando compreender em que medida sua formação poderá estar minimizando o campo de estudo das Ciências Humanas, sobretudo, da Geografia.

Na sessão seguinte, apresentamos a reflexão acerca do ensino de Geografia numa relação com a formação do/da pedagogo/a e sua atuação no ensino desse componente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, por entendermos esse campo como profícuo para discussões sociais e culturais acerca da construção do conhecimento das crianças.

4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nosso foco nesta seção é fazer uma reflexão acerca do ensino da Geografia, com destaque para sua relevância no contexto curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois entendemos a importante relação entre o campo dos conhecimentos geográficos e a constituição humana, sobretudo, na infância.

As discussões a respeito do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental abrem caminhos profícuos para a problematização de alguns elementos acerca do processo formativo dos/das Pedagogos/as e os conhecimentos do campo da Geografia para constituição dos saberes das crianças dos anos iniciais, sobretudo, porque nossa pesquisa tem como objetivo compreender a importância que os professores dos anos iniciais atribuem ao ensino da Geografia em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, esta sessão apresenta um panorama do ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da contribuição de pesquisas que apontam a relevância desse campo do conhecimento para que as crianças compreendam o espaço geográfico e as conexões sociais e culturais presentes na sua vida.

4.1 O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: BREVE CENÁRIO HISTÓRICO E APONTAMENTOS DO CAMPO

O ensino da Geografia acadêmica e escolar passou por algumas mudanças curriculares. A partir de 1980, ocorreu o “movimento de renovação da Geografia”, inicialmente marcado pela disputa de hegemonia de dois núcleos principais, um aglutinando uma Geografia dita “tradicional”, que se mantinha tal como havia se estruturado nas primeiras décadas do século XX; e outro, que representava uma renovação da Geografia, que buscava suplantar a tradicional, que se proclamava “crítica” (CAVALCANTI, 2010, p.4). O “movimento” da década de 1980 também focava em repensar o ensino de Geografia, procurando atribuir maior significado social a essa disciplina escolar.

Na década de 1990, as orientações para o trabalho docente com a Geografia foram se reconstruindo. Surgiram propostas alternativas, mais articuladas a orientações pedagógico-didáticas, definindo diferentes métodos para o ensino de Geografia. Com essas novas orientações,

reafirmou-se o papel relevante da Geografia na formação das pessoas e reconheceu-se que mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica requerem uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do mundo atual. (CAVALCANTI, 2010, p. 05).

Já nas décadas de 1990 e de 2000, se inicia um processo de indicação de caminhos e abordagens na aprendizagem e na formação do cidadão. Nessa época o campo se consolida como área de pesquisa no ensino, na graduação, na pós-graduação, em rede com professores da escola básica. Essa área ganhou espaço acadêmico, profundidade teórica, amplitude temática.

As pesquisas atuais⁵ vêm apontando para a necessidade de ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem na Geografia, sobretudo, porque as alterações sociais e históricas da atualidade exigem do docente uma prática de ensino na área do conhecimento geográfico que acompanhe o processo de transformação atual. “Através desta postura, é possível maior compreensão das questões do mundo em que vivemos e faz como que o aluno possa construir conceitos que ajudem na compreensão do seu cotidiano” (MARTINS, 2015, p. 256).

O ensino da Geografia nos primeiros anos de escolaridade deve possibilitar as condições necessárias para que as crianças “produzam novos mapas mentais - modos de compreender cientificamente o mundo. A tarefa que hoje se coloca para a Geografia é a de explicar o mundo: é revisitar o mundo desvelando efeitos de verdade, desnudando imagens e redescobrimo significados” (PÉREZ, 2005, p. 17).

Para Camacho (2011), o ensino da Geografia deve apontar para os estudantes a compreensão do mundo em que vive, em um movimento de pertencimento e identidade social e cultural. Dessa forma, o ensino da Geografia passa a fazer sentido para os estudantes e, conseqüentemente, colabora para uma construção mais efetiva dos saberes geográficos.

O ensino da Geografia permite uma conexão entre o “homem e a terra”, refletida e construída a partir de conceitos que façam sentido e que possam compreender a complexidade do mundo sem “excessos de didatização”, mas com possibilidades de compreensão de que fizemos parte desse mundo geograficamente (DIAS, 2016, p. 169).

⁵ Leite (2012); Machado-Hess (2012); Costa (2016); Seferian (2018); Bomfim (2015); Rosa (2008), Martins (2010); Camacho (2011); Lopes (2008); Valladares (2015); Silva (2013).

É unânime nos estudos produzidos por pesquisadores do campo do ensino da Geografia, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que não se trata de ensinar apenas pelo viés simplista de conexão com o mundo cotidiano, mas com destaque para a relação entre o mundo vivido e as categorias centrais da Geografia, para possibilitar que as crianças desenvolvam conhecimentos e habilidades para observar e compreender o que acontece a sua volta.

Para os pesquisadores (CALLAI, 2010; PÉREZ, 2005; MARTINS, 2010; CAMACHO, 2015; LOPES, 2008), é preciso atribuir à Geografia o mesmo reconhecimento e relevância que se é dada à área da Língua Portuguesa e Matemática nos cotidianos escolares e, sobretudo, na formação dos Pedagogos, para que eles mesmos possam reconhecer o campo e, a partir disso, estruturar suas aulas realizando o processo interdisciplinar.

Especificamente nos anos iniciais, o ensino de Geografia se constitui no eixo articulador de uma prática alfabetizadora em que a aprendizagem das letras está intimamente vinculada à aprendizagem do espaço e as experiências culturais locais da criança.

Pérez (2005, p. 01) contribuiu dizendo que “a geografia é um instrumento importante para a compreensão do mundo, portanto, pensar o ensino de geografia em sua função alfabetizadora, é tomar as noções de espaço, território, lugar e ambiente como conteúdos alfabetizadores”. Para a autora, o ensino de Geografia nos anos iniciais tem um papel fundamental de “leitura de mundo”, ou seja, a Geografia permite por meio de seus conteúdos que os estudantes façam conexões estreitas com o ambiente em que vive. Callai (2005) também comunga com essa reflexão apontando que a leitura de mundo tem a ver com os aspectos da cidadania, de oportunizar para as crianças movimentos reflexivos e críticos a respeito do seu entorno.

A importância do ensino da Geografia nos Anos Iniciais deve estar associada ao direito de as crianças terem a oportunidade de acessar conhecimentos que estão no seu entorno, ou seja, que elas possam olhar para suas vidas e seus contextos e fazer associações com o conhecimento científico que a Geografia propõe. Para isso é preciso pensarmos em uma organização didática não compartimentada, mas possibilitadora de integração de conteúdo, ideias, conhecimento, e principalmente da

contribuição das crianças e seus contextos vividos, possibilitando assim que a ciência geográfica lhes faça sentido.

É necessário pensar e transformar o ensino da Geografia, na medida que ele possa ser compreendido por todos, como uma possibilidade de leitura de mundo para as crianças, associada possivelmente com as exigências de proficiência na leitura, escrita e lógicas matemáticas, tão valorizadas nos anos iniciais.

O ensino da Geografia nos Anos Iniciais é apontado como periférico em várias pesquisas (CALLAI, 2005; GORZIZA, 2016; SILVA, 2018; STRAFORINI, 2002), contudo, o que é possível pensarmos é na integração da Geografia como um campo que discute de forma abrangente o cotidiano vivido pelas crianças, e assim consequentemente adentramos ao grande e recorrente desafio da educação: a interdisciplinaridade, ou seja, a possibilidade integradora de ensinar e aprender de maneira contextualizada e, sobretudo, criando conexões entre as várias áreas de conhecimento.

Segundo Garruti e Santos (2004, p. 188), “na integração de dois ou mais componentes curriculares da construção do conhecimento, desenvolve-se a interdisciplinaridade”. Uma forma de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade.

Nesta tese a constituição do/a Pedagogo/a é campo de discussão e reflexões, pois sua atuação no ensino de Geografia nos anos iniciais permeia nossos questionamentos e problematizações, todavia, a possibilidade de contribuição para o campo da educação.

Os trabalhos que tratam do ensino da Geografia nos Anos Iniciais vêm apontando que é recorrente a escassez de conhecimento do/a Pedagogo/a no campo da Geografia e, sobretudo, das categorias que permeiam essa área de conhecimento (GORZIZA, 2016; DOZENA, 2013; DOZENA; CASTELLA, 2017; CASTELLAR, 2005).

Para os anos iniciais, é importante que tenhamos uma estrutura curricular que contemple a aprendizagem da compreensão dos espaços geográficos, bem como dos conceitos das categorias de lugar, paisagem e território, fazendo com que as crianças possam compreender as relações da natureza com a sociedade e suas transformações.

Para Gorziza (2016, p. 09), é essencial que o ensino da Geografia nos anos iniciais contemple o “encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos estudantes, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por esta ciência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido”.

Nos anos iniciais, o ensino da Geografia deve possibilitar que as crianças consigam fazer relações entre natureza, sociedade e as transformações, compreendendo assim, como essas relações resultam no mundo em que vivem. Com isso, compreendem que suas vivências são resultantes de construções geográficas, e que as experiências cotidianas e as pessoas, constroem uma geografia, pois estão em um espaço social (CAVALCANTI, 1998, 2002, 2005).

A partir desse olhar apurado para a interdependência entre geografia vivida e geografia científica (principalmente para os anos iniciais), as categorias geográficas auxiliam na organização da aprendizagem das crianças, permitindo que elas possam compreender os conceitos de lugar, território, paisagem e espaços, sobretudo, pelo viés da ação da sociedade e suas ressignificações.

Ainda assim, a aprendizagem dos saberes geográficos nos anos iniciais deve estar pautada em uma prática pedagógica que não se restringe ao espaço da sala, nem tampouco ao espaço da escola somente, mas demanda vivenciar as ruas, o bairro, a cidade.

Permitir e auxiliar as crianças na leitura de seus contextos naturais e sociais, é papel do Pedagogo/a, que, ancorado em sua intencionalidade pedagógica, estrutura e sistematiza os conhecimentos. Para tanto, sua formação deve oferecer criteriosamente todos elementos que tratam do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, permitindo que ele/a possa ter clareza das diversas áreas que compõem o currículo.

Sobre o momento da formação docente, pode-se perceber que prevalecem nos currículos dos cursos de Pedagogia “estudos em torno das ciências das disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais na sua generalidade, ou seja, não dispõem de um espaço que vise uma maior erudição ao entendimento teórico das demais ciências” (GORZIZA, 2016, p. 06).

Assim, é passivo que alguns professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não tenham conhecimento significativo do que seria importante trabalhar em Geografia.

Não conseguem aplicar conceitos de Geografia por falta de conhecimento e/ou seu significado, têm ausência de habilidades necessárias, ou, simplesmente, não constituem competência para aplicar os conteúdos da Geografia. O que acarreta uma problemática no que se refere ao ensino de Geografia (ALVES; MOURA, 2013, p. 270).

A discussão que orienta essa problemática do curso de pedagogia, não deve estar pautada apenas nas possíveis “faltas” dos (as) pedagogos (as), mas na possibilidade de problematizar as licenciaturas e a tradição curricular brasileira que historicamente fixa seus conhecimentos nas suas áreas específicas, desconsiderando deste modo as discussões acerca da infância, crianças.

Libâneo (2004), em suas pesquisas sobre a formação do pedagogo, tem constatado que na formação das disciplinas específicas dos cursos de Pedagogia tende-se a trabalhar o “saber fazer” no qual se privilegia as metodologias de ensino sem atrelá-las aos conteúdos específicos. Para o autor, “não há a articulação entre as metodologias e os conteúdos; as metodologias não apenas são tratadas independentes do conteúdo que lhes dá origem, mas também em desconexão dos conteúdos, já que não são proporcionados aos alunos os “conteúdos” do ensino fundamental.” (LIBÂNEO, 2004, p. 573),

Assim, o cenário apresentado é o esvaziamento dos saberes geográficos nos anos iniciais, uma vez que os cursos de Pedagogia contemplam em maior proporção disciplinas mais abrangentes do campo da docência.

Por um longo período o Parâmetro Curricular Nacional (BRASIL, 1998), foi a âncora do planejamento dos professores, juntamente com os livros didáticos e a organização dos sistemas de ensino. Em substituição aos PCNs, em 2018 há o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atualiza o currículo da Educação Básica brasileira. Ambos os documentos de âmbito nacional asseguram uma parcela mínima de conteúdo a serem ministrados. A ampliação dos mesmos dependerá dos saberes e conhecimentos dos/as pedagogos/as e suas respectivas formações, bem como a organização curricular dos sistemas de ensino.

O ensino da Geografia nos anos iniciais busca criar condições para que as crianças entendam a sociedade, os diferentes grupos sociais e suas implicações nos contextos vividos, assim, possibilita-se a compreensão, o entendimento e as reflexões diante das situações vividas por cada sujeito e suas comunidades.

Para Silva:

O desafio que se coloca é construir com as crianças e/ou oportunizar que elas mesmas construam os conceitos necessários à sua vivência, inclusive os conceitos relacionados a ciência geográfica, tais como: espaço, território, lugar, paisagem, região, natureza, sociedade; pois pensar o ensino de Geografia nos anos iniciais, a partir de sua função alfabetizadora, é resgatar o seu próprio objeto, o espaço, inserindo-se numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo (SILVA, 2021, p. 244).

Segundo a autora, a sala de aula deve ser um terreno profícuo para a construção do princípio crítico e participativo com as crianças, bem como a elaboração e reelaboração de conhecimentos, conteúdo e, sobretudo, a capacidade de atentar-se para as transformações do mundo.

O papel do Pedagogo/a nos anos iniciais parte dessa perspectiva, ou seja, da organização e do planejamento de práticas pedagógicas que incluam os conteúdos de várias disciplinas de maneira integradora, científica e sobretudo, aliadas a metodologias que possam fazer o conhecimento fazer sentido para as crianças. Talvez essa fórmula não seja tão fácil. De qualquer forma, é necessário pensarmos e refletirmos sob esta ótica e, sobretudo, pelos direitos de aprendizagem das crianças.

Na próxima sessão, nos aproximamos das discussões do ensino da Geografia e dos estudos do campo para que possamos compreender os caminhos e as contribuições das pesquisas.

4.2 O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: APONTAMENTOS EM PESQUISAS

Nesta sessão, apresentamos o mapeamento de estudos do campo do Ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de teses e dissertações dos últimos quinze anos.

Este mapeamento nos permite o levantamento de algumas problematizações do campo e a possibilidade de vislumbrar caminhos para esta tese.

No Quadro 6, reunimos por ordem cronológica dez (10) dissertações, com suas respectivas datas, autores, instituições e títulos. As dissertações abaixo elencadas, apresentam datas entre os anos de 2013 a 2018.

Quadro 6 - Dissertações de Mestrado

DISSERTAÇÕES			
ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2013	Inajara Faria	UFRG	A formação geográfica dos cursos de licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Rio Grande do Sul.
2014	Jhonatas Eduardo Domingos Morais	UFPB	O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um olhar a partir da formação e da prática pedagógica do professores de Alagoa Grande – PR
2015	Maria Do Socorro Pereira de Sousa Andrade	UFPI	A educação geográfica com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: As bases conceituais humanistas no estudo do lugar.
2016	Guilherme Macedo Pascal	USP	O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: uma perspectiva a partir da análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2013.
2016	Robson de Oliveira Lemes	UEM	Necessidades formativas em Geografia para Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.
2017	Rejane Teodoro Guimarães	USP	O ensino de Geografia nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: Análise dos Programas Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa e do “Ler e Escrever”.
2017	Aline Beatriz Ludwig	UFSC	O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência no quinto ano.
2017	Henrique Silva Gorziza	UFPelotas	A geografia nos documentos curriculares para o exercício da docência nos anos iniciais
2017	Emmanuele Rodrigues Antonio	UFG	A Identidade Docente e o Ensino de Geografia: Um estudo da Dimensão do conhecimento Geográfico do Pedagogo nos Anos Iniciais
2018	Leandra De Lourdes Rezende Amaral	UFU	A formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Geografia.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

A partir da busca por dissertações que discutiam o ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi possível identificar que as pesquisas que investigaram os currículos do curso de Pedagogia e suas contribuições para os conhecimentos geográficos do Pedagogo (FARIA, 2013; LEMES; LOPES, 2016; AMARAL, 2018; GORZIZA, 2017), apresentaram diferentes pontos de vista quanto aos resultados.

Lemes e Lopes (2016) e Amaral (2018), apontam em suas pesquisas que o ensino da Geografia nos Anos Iniciais é periférico, uma vez que a formação inicial do Pedagogo não permite discussões mais profundas e conceituais do campo. Assim, ambos apontam para a importância da formação continuada e a ampliação dos conhecimentos da área de conhecimento que envolve os conceitos e categorias do ensino de Geografia nessa etapa da escolarização.

Na pesquisa de Faria (2013), sua metodologia esteve ancorada em analisar o currículo de um curso de Pedagogia e realizar entrevistas com professores e acadêmicos. Os resultados apontaram que, para esse curso em análise, a formação do Pedagogo “atendem as necessidades teóricas e metodológicas da ciência geográfica” (FARIA, 2013, p. 05), sobretudo, amplia os conhecimentos de mundo e da construção crítica de um professor. O estudo de Gorziza (2017), fez um paralelo entre o que propõem as diretrizes curriculares dos Anos Iniciais do município de Pelotas (RGS), bem como analisou as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia da principal universidade formadora da região. Seus resultados apontam para lacunas nos dois documentos no que diz respeito aos conceitos do campo, sobretudo, apontando as inconsistências no ensino de Geografia nos Anos Iniciais.

A pesquisa de Pascal (2016), se debruça na análise dos livros didáticos de Geografia do ano de 2013, e aponta que as publicações pouco estão de acordo com as demandas dos professores, tão pouco dos estudantes dos anos iniciais. O autor sugere uma resignificação dos livros de Geografia que há anos seguem um mesmo formato.

O trabalho de Guimarães (2017), procura fazer uma análise documental buscando identificar qual o “lugar” da Geografia nos três primeiros anos do ensino fundamental, a partir de dois programas de alfabetização: Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Governo Federal e o “Ler e Escrever” da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo. Em sua pesquisa, a autora aponta que nesses programas os conceitos geográficos não recebem a mesma importância que os conteúdos de Português e/ou Matemática, ou ainda, a Geografia é entendida como disciplina de “auxílio” às demais, como eixo interdisciplinar.

Na pesquisa de Ludwig (2017), sua problemática foi permeada pela investigação do ensino de Geografia nas classes de quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A autora investigou o conhecimento cartográfico dos

estudantes, bem como problematizou a formação inicial e continuada dos professores dessas turmas. Suas análises demarcam a necessidade de experiências cartográficas mais significativas nessas classes.

O estudo de Antonio (2017), teve como objetivo analisar as dimensões da/s identidade/s docente/s que formam os professores pedagogos e as práticas didático-pedagógicas dos conhecimentos geográficos sobre o conteúdo *relevo* nos anos iniciais. Seus dados apresentam que o currículo generalista da Pedagogia impede os Pedagogos de uma ação mais pontual nos ensinamentos e conceitos da Geografia. Moraes (2014), também buscou em sua pesquisa, compreender a formação dos professores dos anos iniciais e a prática pedagógica em Geografia. Seus resultados apontam que as lacunas e as dificuldades na prática cotidiana dos professores para o ensino de Geografia são fruto de sua formação inicial.

A educação geográfica com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: As bases conceituais humanistas no estudo do lugar, é o título da pesquisa de Andrade (2015), que buscou por meio da pesquisa-ação ressignificar práticas de ensino na Geografia, desenhando novos modelos metodológicos com as professoras e propondo ao curso de Pedagogia novas propostas.

As dissertações ora mapeadas, apontam para reflexões importantes para esta tese. A identificação do campo da Geografia como área periférica no currículo dos anos iniciais, sobretudo, nos cursos de Pedagogia, nos aponta para a emergência de discussões e problematizações ao campo de formação inicial e continuada dos Pedagogos.

Para além das dissertações de mestrado acima mencionadas, organizamos uma breve compilação de dez teses de doutorado que seguem a busca por pesquisas no âmbito do ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período entre 2006 a 2018. O Quadro 7 as apresenta por ordem cronológica de ano, autor, instituição e título.

Quadro 7 - Teses de Doutorado

TESES			
ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2006	Maria Cleonice Barbosa Braga	UF São Carlos	Aprender e Ensinar Geografia: A visão do curso de egressos de Pedagogia da UEFS.
2008	Odelfa Rosa	UFUberlândia	Geografia e Pedagogia: o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Catalão (GO).
2010	Elka Paccelli Scherma	UEP	Corrida de orientação: uma proposta metodológica para o ensino da geografia e da cartografia.
2012	Cristina Maria Costa Leite	Universidade de Brasília	O Lugar e a Construção da Identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental.
2012	Elisabeth de Souza Machado-Hess	USP	Uma proposta metodológica para elaboração de atlas escolares para os anos iniciais no ensino fundamental: o exemplo do município de Sorocaba (SP)
2013	Waldiney Gomes de Aguiar	USP	O processo de aprendizagem da cartografia escolar por meio da situação didática
2014	Fatima Aparecida da Silva Galvão dos Santos	USP	O ensino da linguagem cartográfica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: uma experiência com professores e alunos
2015	Márcia Virgínia Pinto Bomfim	UFG	A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Entre a realidade e as possibilidades
2016	Bruno Muniz Figueiredo Costa	USP	Geografia Escolar: Crianças e Infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG).
2018	Ana Paula Gomes Seferian	USP	A formação inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos: contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais.
2018	Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso	UNIJUI	Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

A partir do Quadro 7, traçamos a contribuição de dez (10) teses para o campo do ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho de Braga (2006), aponta a partir da perspectiva de sete egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, que o curso pouco contribuiu para os conceitos, fatos, métodos da área, tampouco, estabeleceu relações entre a teoria e a prática. A autora sinaliza a emergência de um olhar mais apurado para os currículos de Pedagogia e a áreas de conhecimento específicas.

A pesquisa de Rosa (2008), corrobora com a anterior e aponta mais uma vez um descompasso entre a Pedagogia e a Geografia, ou seja, o campo de ensino nos anos iniciais está focado nas disciplinas de Português e Matemática como apontado por Guimarães (2017).

Seferian (2018), a partir da análise de atividades da disciplina de metodologia de Geografia no curso de Pedagogia, apontou que há uma insuficiência de estudos das categorias geográficas, ou seja, os pedagogos acabam por construir um saber geográfico muito simplificado do campo.

A pesquisa de Figueiredo (2016), discute crianças, infâncias e a Geografia no primeiro ano do Ensino Fundamental. Seu trabalho aponta muitos caminhos profícuos para discussão, sobretudo, a respeito da antecipação do Ensino Fundamental e a escolarização das crianças de seis anos. Ancorado pelos estudos da Sociologia da Infância, o autor propõe que tenhamos uma escola capaz de ouvir as crianças e seus desejos, pensamentos e realidades do mundo. Para Bomfim (2015), o ensino da Geografia nos Anos Iniciais deve contemplar uma estreita aproximação entre os conteúdos científicos do campo e a realidade vivida pelas crianças, ou seja, uma Geografia que lhes faça sentido.

Dentre as teses aqui reunidas, três trazem proposições para o ensino da Geografia. O estudo de Machado-Hess (2012), propõe uma metodologia de elaboração de atlas para o conhecimento local e sua respectiva aplicação em sala de aula. Seu trabalho busca a ampliação de recursos didáticos de apoio e a discussão dos mesmos nos anos iniciais a partir da compreensão concreta do mundo pelas crianças. Scherma (2010, p. 08), teve como objetivo “propor uma metodologia de ensino e aprendizagem de linguagem cartográfica, apoiando-se nos estudos da Geografia, da Cartografia e do Esporte de orientação”. Ancorado na pesquisa-ação, esse trabalho apontou para um caminho de aprendizagem mais significativo e envolvente para os estudantes. Nessa mesma perspectiva, a tese de Aguiar (2013), propõe um estudo que envolve professores e estudantes dos quintos anos da Rede pública municipal de Francisco Beltrão (PR), a partir de uma abordagem didática participativa acerca dos estudos cartográficos e suas fragilidades entre o aprender e o ensinar.

No estudo de Santos (2014), seu objetivo foi identificar como se dá a prática pedagógica dos professores de anos iniciais do Ensino Fundamental I,

especificamente na área da cartografia escolar. Nesse sentido, sua pesquisa a partir de uma metodologia de pesquisa-ação, ofereceu um curso de formação para pedagogos e estudantes, para aproximação, compreensão e ressignificação desses conceitos. Seus resultados apontam para a escassez do campo geográfico no curso de Pedagogia e a necessária aproximação entre o pedagogo (a) e os professores das áreas específicas do conhecimento.

A tese de Toso (2018, p. 9), aponta quão importante são os conhecimentos escolares no desenvolvimento da noção de pertencimento, “uma vez que a escola é o espaço e tempo em que as crianças têm acesso a esses conhecimentos dos quais precisa se apropriar”. Para se sentir pertencente é imprescindível que se conheça o lugar onde se vive em suas diferentes dimensões: sociais, culturais e territoriais.

Os trabalhos aqui elencados (teses e dissertações), sinalizam alguns elementos para o campo de ensino da Geografia nos anos iniciais. A grande maioria, aponta escassez teórica dos pedagogos no que diz respeito aos conhecimentos geográficos e sugerem reconfigurações nos currículos do curso de Pedagogia. Outro elemento recorrente nos trabalhos, é a necessidade de metodologias de ensino de Geografia que estejam em conexão com a realidade cotidiana das crianças e suas demandas sociais.

As pesquisas apresentadas nesta sessão, nos sugerem a necessidade de mapear as Políticas Públicas Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos, com o intuito de vislumbrarmos quais os caminhos propostos pelo Ministério da Educação e pensarmos de que maneira essas políticas “tomam corpo” nas práticas pedagógicas cotidianas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: AS NARRATIVAS DAS PEDAGOGAS

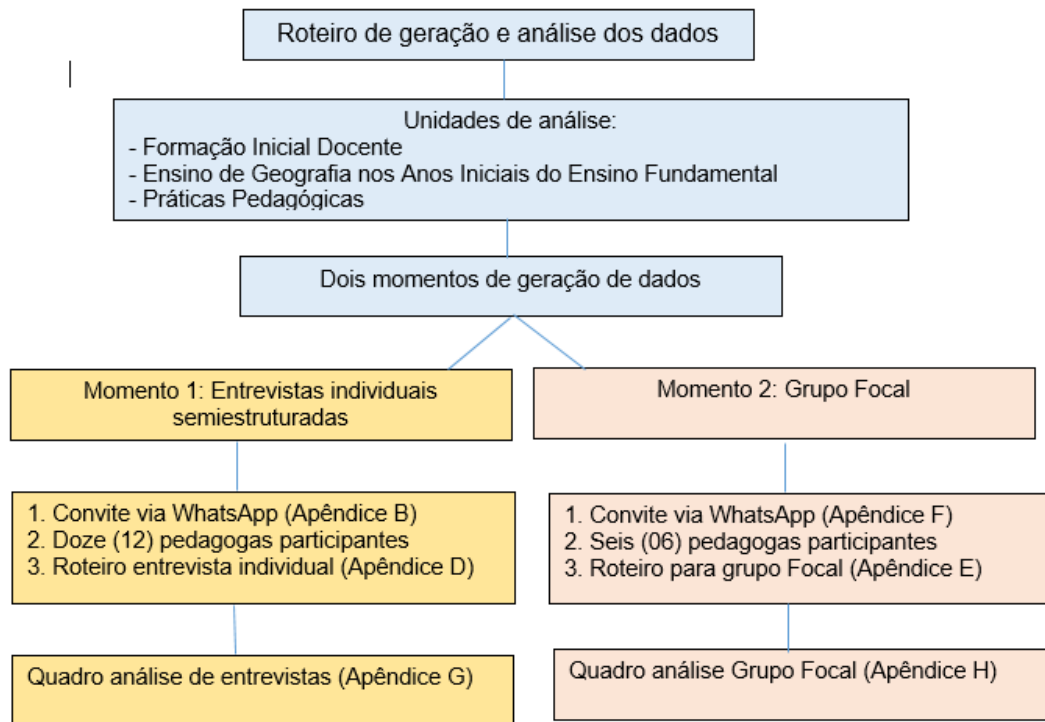
Nesta sessão são apresentadas as análises dos dados desta pesquisa, contornando com os caminhos para a geração dos dados e a complexidade de uma pesquisa qualitativa, sobretudo, no campo da educação.

Ao realizar a investigação científica por meio do método qualitativo à luz do embasamento teórico organizado para este estudo, não se investiga em razão de resultados apenas, mas para construir e obter “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, e principalmente, correlacionando com seus contextos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Nesta tese, buscou-se compreender como são desenvolvidas as práticas didático pedagógicas relacionadas ao **ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, a partir da participação de professoras efetivas de uma Rede pública municipal de ensino.

Para a organização da geração dos dados, bem como para a busca dos objetivos específicos, optamos por três grandes unidades de análise: **Formação Inicial Docente, Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas**. Estas também subsidiaram a estruturação e os caminhos para os dois momentos de geração dos dados: 1) **entrevistas individuais virtuais semiestruturadas** e 2) **grupo focal**.

A Figura 3 ilustra esquematicamente o caminho percorrido para a geração e análise dos dados desta tese:

Figura 3 - Roteiro de geração e análise dos dados

Fonte: Organizado pela pesquisadora (Jan/2022).

A Figura 3 representa o caminho para a busca dos objetivos específicos propostos para esta tese: Analisar qual a compreensão que as pedagogas têm sobre o papel do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Identificar as práticas pedagógicas em Geografia, realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelas professoras da Rede municipal de Navegantes (SC) e Compreender quais são os saberes que os pedagogos/as recorrem para trabalhar com o ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse movimento das análises, fica expressa a relevante contribuição das pedagogas participantes desta pesquisa, e sobretudo, quão importante é a discussão a respeito da complexidade da formação docente e sua rica relação entre a teoria e as práticas existentes nas escolas brasileiras.

Para Tardif (2008, p. 11), “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com suas experiências de vida [...]”, assim, são apresentadas as experiências e as vivências e práticas dessas professoras.

Nas sessões a seguir, busca-se apresentar por meio das múltiplas vozes, discursos e histórias docentes (gerados pelas entrevistas e pelo grupo focal),

elementos importantes sobre os saberes e práticas que os professores dos anos iniciais efetivam na docência do ensino de Geografia nos anos iniciais. Na Rede Municipal de Navegantes (SC).

As professoras participantes desta pesquisa foram especialmente generosas em suas contribuições, nos trazendo robustez em suas falas, e conseqüentemente, nos possibilitando reflexões importantes. Optamos por preservar suas identidades em nome da ética na pesquisa, substituindo seus nomes por fictícios.

5.1 “FOI COMO UM PINCELAR...” AS FONTES DE SABERES DAS PEDAGOGAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesta sessão, as discussões estão ancoradas nas entrevistas e na busca por compreender quais são os saberes que as pedagogas recorrem para trabalhar com o ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As questões geradoras organizadas pela pesquisadora (Apêndice D), nortearam os diálogos e serviram para subsidiar as análises na busca por compreender o percurso de formação inicial das Pedagogas.

A partir desse movimento, é imprescindível que possamos olhar para os saberes acadêmicos indicando quão importante é a formação inicial para a construção dos saberes docentes, bem como analisar a contribuição do curso de Pedagogia para o ensino de Geografia nos anos iniciais.

Os saberes acadêmicos (ou saberes da formação inicial) são aqueles cuja formação está estruturada nos conhecimentos científicos do campo de atuação, ou seja, aqueles que devem fornecer as bases para poder construir o conhecimento pedagógico especializado. Esse saber deve ser ancorado em uma “bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural e contextual”, ou seja, saberes capazes de permitir a construção de uma relação dialética com a prática cotidiana (IMBERNÓN, 2009, p. 63).

Há no campo da pesquisa em educação inúmeros trabalhos (AZEVEDO *et al.*, 2012; PIMENTA, 2004, 2006; LIBÂNEO, 2004, 1998; ZEICHNER, 2008; ANDRÉ, 2010; TARDIF, 2008, 2012 – que vêm apontando a relevante contribuição da formação inicial na constituição do(a) Pedagogo(a). Ainda assim, os pesquisadores

vêm enfatizando a emergente necessidade de ressignificação dos currículos de formação inicial.

Segundo os estudos, não se trata de “desconsiderar” os saberes da Academia, pelo contrário, é necessário colocar esses saberes mais próximos da realidade das escolas e suas demandas complexas, para que os acadêmicos possam por meio das reflexões teóricas problematizar a realidade, e assim, buscar meios para operar com os desafios do dia a dia da docência.

Pimenta (2004), aponta que é importante que os cursos de formação desenvolvam os saberes necessários à docência e os classifica em: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. A autora cria essas categorias assinalando quão complexa é a constituição de um professor.

Libâneo (2004), ao analisar os cursos de formação inicial, aponta que esses não estão formando nem professores preparados para a sala de aula, nem pedagogos aptos a trabalhar como promotores da *práxis* pedagógica. O autor argumenta que para além da prática cotidiana e intencional, é preciso constituir um professor que reflita sobre o comprometimento da docência nos demais âmbitos. Chudzij (2015, p. 07), então colabora, a “ação didática se refere diretamente ao ensino aprendizagem enquanto prática educativa, e ação pedagógica refere-se à construção de objetivos éticos e projetos políticos de gestão social”.

Para os autores Azevedo *et al.* (2012), e sua pesquisa sobre formação inicial de professores da Educação Básica, destacam que nos últimos quarenta anos a temática tornou-se recorrente no cenário acadêmico brasileiro, com exigências na formação e no papel do professor. Contudo, o que é possível perceber é que não houve mudanças significativas nos currículos dos cursos, nem tampouco experiências diversas.

Nos anos 1970, a formação estava sustentada no “técnico da educação”, ou seja, nos métodos e treinamentos, e o professor como um organizador de métodos de aprendizagem.

Na década de 1980, o papel da docência começa a ganhar uma dimensão educativa transformadora, ou seja, seu papel se amplia para âmbitos mais políticos e críticos.

Nos anos 1990, nasce a perspectiva do “professor reflexivo”, em uma pauta mais voltada para as questões de ordem social, a partir das relações estabelecidas

entre a teoria e a prática e sua relação com o ensino e a pesquisa. Nos anos 2000, já então definidas as propostas pós LDB (9394/96), a formação do professor é impulsionada pela ênfase na certificação, e por ganhar um corpo mais complexo e estruturado, sobretudo, pelo viés da proximidade com as práticas escolares e a instauração do papel do professor “pesquisador-reflexivo”.

Nesse movimento histórico de novas concepções na formação dos professores, as mudanças ficaram muito mais no âmbito das discussões do que propriamente na alteração dos modelos de formação das instituições (AZEVEDO *et al.* 2012).

Nesse movimento, o conhecimento teórico científico possibilita a formação de um pedagogo com maior lastro de possibilidades reflexivas, pensamento lógico e, sobretudo, valorização da ciência como eixo do seu trabalho. Ainda assim, a articulação desse saber científico aos saberes da prática, permite ampliar a capacidade de investigação das rotinas pedagógicas, dos processos e dos movimentos do campo da educação.

Nesta tese, as professoras participantes compartilharam suas experiências a partir das aprendizagens em metodologia de ensino de Geografia no curso de Pedagogia, assinalando que a conexão com a realidade das crianças, seu entorno e, sobretudo, o uso de estratégias concretas, são elementos indispensáveis para os anos iniciais.

Os excertos extraídos das falas de três professoras foram gerados a partir da questão proposta pela pesquisadora nas entrevistas: *“Na sua formação inicial, no curso de Pedagogia, você consegue se recordar das aprendizagens em metodologia de ensino de Geografia? Como aconteciam, as estratégias do professor, textos usados... Aprendizagens vividas...”*

*“O que eu lembro, e isso eu levo para minha prática, é **que tinha que trazer a Geografia o mais perto possível da realidade do aluno, do bairro, da casa...** Então o que eu lembro muito é que **era para sair um pouco de cima do livro, de algo que era muito distante para os alunos, muitas palavras difíceis, muita frase pronta...** Isso eu lembro bem. O professor dizia que **quanto mais perto do aluno, quanto mais simples fosse a explicação, mais ele iria interiorizar.** (Lucia. Entrevista individual virtual – 14/04/2021- grifos meus)*

*“Era muito falado na faculdade para fazermos trabalhos sempre no concreto, mais no manual, para que a criança conseguisse aprender. **Era incentivado a trabalhar assim no concreto, não só em livros***

*ou só imaginando as coisas. O intuito é que a criança aprenda, veja, de modo contrário perde o sentido para eles, se for apenas o conteúdo, somente a matéria em si. Nem tudo é possível de adaptar, mas o que conseguirmos, **a vivência para eles vai ser melhor.** (Mari Entrevista individual virtual – 18/04/2021- grifos meus)*

*“Nós tínhamos um professor maravilhoso que era o Arlindo e a metodologia dele sempre foi muito trabalhar a prática. Ele trabalhou a Geografia com a turma de maneira bem prática e falava que **deveríamos trabalhar muito com maquetes, para as crianças construírem, perceberem as diferenças no relevo e ter ciência de qual a planície que elas estão, o que é planície e o que é o planalto.** (Elen. Entrevista individual virtual – 18/04/2021- grifos meus)*

As três professoras sinalizam que na formação no curso de Pedagogia era enfatizado a importância de trabalhar com o ensino de Geografia ancorado no cotidiano e na vida das crianças, em uma perspectiva de pertencimento ao conhecimento geográfico.

A interface com a realidade concreta dos estudantes possibilita que o ensino de Geografia possa estar conectado com suas casas, ruas, bairros, cidades, oportuniza olhar para o entorno com mais sentido e conexão com os conteúdos escolares. Para Callai (2010, p. 25), é importante trabalhar com o estudo de temas que tenham relação com o cotidiano para “iniciar a reflexão sobre o aprender geografia”, para que sejam incorporados aos demais conceitos geográficos.

Com isso, acredita-se que é possível estimular os estudantes a olhar, observar, descrever e analisar o lugar onde vivem por meio de uma “viagem” pelos espaços do cotidiano para que possam compreender, por meio da Geografia, o mundo e suas relações.

É através da Geografia praticada que se torna possível desenvolver no estudante uma maneira de ler o mundo mais criticamente, e através da sala de aula que há maior possibilidade de tornar o mundo mais decifrável, unindo prática e teoria, havendo assim uma percepção de mundo mais compreensível (CHALITA, 2015, p. 165).

O ensino da Geografia está intimamente ligado aos aspectos sociais, ou seja, aos lugares, às pessoas, e especialmente, aos seus modos de viver nesses espaços. É necessário que a escola reflita sobre o compartilhar dos espaços geográficos, sobre a perspectiva de construí-lo conjuntamente em sua comunidade, de modo que os estudantes reconheçam sua efetiva participação na Geografia.

Esse movimento mais reflexivo sobre o papel da Geografia precisa ser efetivado, sobretudo, nos espaços de formação inicial dos professores, atribuindo ao campo relevante contribuição e interdependência às outras áreas de conhecimento. Portanto, ensinar e aprender Geografia deve estar intimamente ligado aos conhecimentos da Língua Portuguesa, Matemática, História, Artes... contudo, o que é possível observar é que nos cursos de formação inicial (Pedagogia) há pouca conexão entre os saberes das áreas, elementos estes já apontados em pesquisas anteriores mencionados nesta tese.

Nas falas das professoras participantes desta pesquisa fica explícito o inexpressivo lugar da Geografia nos currículos de formação de professores, especialmente quando nas entrevistas pergunto sobre as aprendizagens dessa disciplina em sua formação.

“Não me lembro muita coisa, me lembro mais da Metodologia de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências”. (Lucia. Entrevista individual virtual – 07/04/2021)

*“Recordo-me pouco, pois na verdade foi nos apresentado um conjunto de um todo, **é como um pincelar**” (Maria. Entrevista individual virtual – 06/04/2021- grifos meus)*

*“**Era muito superficial.** Para o aluno entender o contexto que ele vivia, compreender a sociedade como um todo...” (Carina. Entrevista individual virtual – 06/04/2021- grifos meus)*

*“**O que eu me lembro era como se fosse uma disciplina à parte.** Era algo que **não me marcou muito em relação à faculdade.** Então, dentro da faculdade a disciplina não me marcou muito, veio a me marcar, e eu aprendi realmente a trazer a Geografia para dentro da sala de aula...(Danuza. Entrevista individual virtual – 06/04/2021- grifos meus)*

As expressões, “*pincelar*” e “*disciplina isolada*”, demarcam que no percurso da formação inicial, os conhecimentos do campo da Geografia foram trabalhados de forma periférica, ou ainda, pouco conectados com as demais disciplinas de formação do pedagogo. A expressão “*pincelar*”, demonstra que as razões de ensinar e aprender Geografia nos anos iniciais assinala fragilidades importantes, apontando para os anos finais a responsabilidade do aprofundamento dos conhecimentos do campo da Geografia.

Pesquisas do campo do ensino da Geografia nos anos iniciais (ANDRADE, 2015; ALVES, 2013; CALLAI, 2005, 2010, 2003; CAVALCANTI, 2012, 1998, 2002),

vêm há algum tempo sinalizando esses elementos e apontando caminhos para novas reflexões no que diz respeito ao objetivo da disciplina nos anos iniciais. Grande parte dos estudos nota que nos cursos de formação inicial (Pedagogia), há predominantemente a ideia da metodologia de Geografia pelo viés do saber fazer, ou seja, há poucas discussões sobre o campo e sua relação com o cotidiano dos estudantes. Essa dimensão focada no saber fazer minimiza ainda mais o aprofundamento dos conteúdos da Geografia e, conseqüentemente, contribui para que o professor dos anos iniciais, ao fazer seus planejamentos, dê a devida importância para essa área e compreenda seu papel na formação das crianças.

A incipiência dos conteúdos da Geografia nos anos iniciais é fruto de um currículo da Pedagogia marcado pela dimensão generalista de sua organização curricular, como também por projetos pedagógicos pouco articulados, onde não há estreita conexão entre as disciplinas e a formação integral do pedagogo. Esse movimento é afirmado pelas professoras participantes, quando mencionado que a disciplina de metodologia de Geografia no curso foi “**uma disciplina à parte**”, ou seja, que não houve um movimento integrador, nem tampouco articulador com as demais áreas.

Assim, podemos compreender quão complexo é para as pedagogas dos anos iniciais estruturar suas aulas de Geografia e superar seus inúmeros obstáculos conceituais. A partir disso, partimos nesta pesquisa por dialogar com as professoras sobre suas possíveis dificuldades nas práticas pedagógicas em Geografia, realizando na entrevista a pergunta: “*Você encontra alguma dificuldade para ensinar a Geografia para a sua turma?*”

Segundo elas, a respeito de suas “**possíveis dificuldades**”, as mesmas mencionaram que para as primeiras classes dos anos iniciais o conteúdo é pouco complexo e não há dificuldade, contudo, para os anos seguintes elas necessitam por vezes do apoio dos professores dos anos finais e/ou pesquisar e aprofundar os conhecimentos do campo.

*“Então eu não vejo dificuldade com 1º ano. Se eu desse aula para turmas maiores, 4º, 5º, 6º ano, talvez eu tivesse um pouquinho mais de dificuldade, **justamente por conta de formação mesmo**. Mas no 1º ano eu não vejo dificuldade de trabalhar” (Jussara. Entrevista individual virtual – 06/04/2021- grifos meus)*

“Com os 1º e 2º anos o conteúdo não é tão complexo, por serem menores, mas temos que pesquisar, porque muda muito a Geografia,

os dados mudam de um ano para o outro” (Lucia. Entrevista individual virtual – 06/04/2021)

Para Silva e Leão (2021, p. 83), “para um professor ensinar Geografia, é necessário saber Geografia, sobretudo, seu objeto de estudo e categorias de análise”. Assim, o reconhecimento do objeto de estudo da Geografia é o primeiro passo para uma reflexão teórica sobre fundamentos e métodos dessa ciência.

Callai (2005, p. 231), reforça a importância da clareza teórico-metodológica do conteúdo para que os professores possam “contextualizar os seus saberes, o dos seus alunos, e os de todo mundo à sua volta”.

A partir das falas, percebemos que, durante a formação inicial, essas professoras tiveram uma visão do campo de ensino da Geografia ancorada apenas nos conteúdos, ou seja, na dimensão do ensino da Geografia apenas pelos conceitos mínimos, o que também é muito importante, contudo, a dimensão problematizadora e os processos do aprender e do ensinar, bem como o papel da Geografia nessa etapa da escolarização, não foram mobilizados o suficiente para dar suporte às práticas e os planejamentos das aulas. Talvez esta característica curricular seja uma especificidade das instituições formadoras das participantes desta pesquisa, e que tenhamos no país outras organizações curriculares que façam esse movimento mais articulado e problematizador do âmbito do ensino da Geografia.

Acredita-se que seja importante que os cursos de Pedagogia possam primar por uma formação ampla, que promova o estabelecimento de relações entre a educação e a sociedade nos seus aspectos mais amplos, o que pode possibilitar ao futuro docente a compreensão da realidade educacional e dos fundamentos do processo de trabalho. “O currículo para formação de professores deve favorecer uma formação teórica sólida que dialogue com a realidade educacional, de modo que o saber se construa numa reflexão crítica” (CZERNISZ, 2017, p. 303).

Para Garcia (1999, p. 74), “a formação inicial representa uma dimensão do ensino intencional voltado para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações”. Nesse sentido, não deve fornecer “produtos acabados” aos futuros professores, constitui-se na primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Esses conhecimentos teóricos, baseados nos saberes acadêmicos, deveriam permitir ao professor um amplo campo de conhecimentos e, sobretudo, de

articulação da teoria com a prática, contudo, ainda observamos lacunas muito significativas nesse aspecto e, ainda assim, movimentos interessantes dos docentes para ressignificação das práticas cotidianas.

Em nossa geração de dados por meio das entrevistas individuais, quando dialogamos a respeito das “*possíveis dificuldades em ensinar os conteúdos de Geografia*”, duas professoras nos relatam suas estratégias.

*[...] teve um conteúdo de 4º ano, não me lembro se foi relevo, que eu queria uma atividade diferente para eles. Não queria que fosse maçante, daí na hora do recreio, comentando com outra **professora (de Geografia) ela se disponibilizou a ir na minha sala, colocar no quadro. Foi muito boa a colaboração dela!** ” (Angela. Entrevista individual virtual – 06/04/2021- grifos meus)*

*“Já trabalhei em outra escola, que quando eu tinha dificuldade a **professora de Geografia ia e fazia todo aquele contexto, apresentava pra eles de forma mais aprofundada, o conteúdo, principalmente a turma de quinto ano.** Na época, me lembro que era apresentada à turma o professor que seria daquela turma no próximo ano. E então ela dava a matéria, o conteúdo e o professor vinha e aprofundava mais para eles. Era bem gostoso e eles se sentiam assim, privilegiados, se assim posso dizer. — Ah, nossa... mas como ... aquele encantamento. **Coisas que eles não fazem de perguntas pra nós, para eles (de Geografia), eles faziam. É como se a professora de Geografia fosse assim, um mito, um mistério que eles teriam que questionar mais, eles queriam saber mais.** E com a gente era o básico, assim. Foi muito interessante e um aprendizado bem gostoso” (Maria. Entrevista individual virtual – 06/04/2021- grifos meus)*

É importante firmar a interessante articulação entre os professores dos anos iniciais com os dos anos finais e seu movimento colaborativo. Talvez esse movimento interno nas unidades escolares poderia ser uma alternativa interessante para as lacunas existentes no ensino das áreas específicas do currículo. Ainda assim, uma importante estratégia de formação continuada para os espaços escolares, poderia possibilitar que os saberes experienciais do próprio núcleo de trabalho pudessem ser identificados, reconhecidos e validados pelos pares. Esses saberes práticos brotam da experiência e incorporam-se às vivências individuais e coletivas, sob a forma de habilidades e/ou saber fazer (TARDIF, 2008).

Tardif aponta esse movimento como saberes sociais:

O conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de educação o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos

docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem (TARDIF, 2008, p. 31).

Para o mesmo autor, é inclusive redundante afirmar que o professor é “alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2008, p. 31), ou seja, o movimento de compartilhar saberes, conhecimentos e vivências é evidentemente a essência de ser professor, seja com seus estudantes e/ou seus pares.

O movimento de constituir-se professor perpassa muitas dimensões, estágios, tempos, espaços, e sobretudo, experiências. São essas experiências que o constituem e marcam sua identidade profissional, sua trajetória. Para Tardif (2008), essa composição é plural, estratégica e multifacetada. Elas se constroem por meio dos movimentos reflexivos, das condições de trabalho, das políticas públicas vigentes, de seus agentes de decisão e de execução.

Entendendo a formação do pedagogo como algo complexo, com uma atuação profissional que exige diferentes saberes, considera-se fundamental que no percurso formativo ele possa conhecer e ter um embasamento teórico e conceitual das diferentes áreas de conhecimento que são base do currículo dos anos iniciais. Sobretudo, que tenha acesso, embasamento teórico e metodológico dos conceitos estruturantes para dar conta de uma prática pedagógica que possibilite aprendizagens significativas, compromisso científico, político e ético.

Na próxima sessão, busca-se dialogar com as professoras a respeito de suas práticas pedagógicas, ou seja, as estratégias cotidianas que ancoram o processo de ensino e aprendizagem, bem como os movimentos identitários das docentes.

5.2 “AH PROFESSORA, ESSE AQUI É O OCEANO ATLÂNTICO QUE A GENTE FALA EM SALA E ESTÁ AQUI DO LADO! ”. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A IDENTIDADE DOCENTE RETRATADAS NAS ENTREVISTAS

A constituição da formação docente é complexa e multifacetada como discutida na sessão anterior. Mais do que definir os princípios que devem ancorar a formação do pedagogo, é preciso que se construa junto à sua formação, um processo de identidade de prática pedagógica.

A construção dessa identidade não está permeada evidentemente somente pelo viés da racionalidade técnica, nem tampouco apenas pelo campo teórico, mas pela possibilidade de articular ambos. É evidente que a formação inicial e as bases teóricas devem fornecer alicerces para o professor construir um conhecimento pedagógico completo, contudo, diante da complexidade da realidade escolar, os movimentos teórico-práticos precisam estar articulados.

É nesse movimento de articulação entre a teoria e a prática que nasce a *prática pedagógica*, ou seja, a ação consciente, planejada e executada pelo professor diante de seus estudantes. Compreende-se por prática pedagógica os aspectos identitários dos professores na elaboração de seus fazeres cotidianos, ou seja, no exercício de elaboração de conhecimentos da própria prática, superando assim a ideia da ação apenas na racionalidade técnica, mas sustentada no saber reflexivo e intencional.

Stenhouse (1987) e Schön (1992a), concebem a prática pedagógica como produção de conhecimento, como movimento investigativo inerente ao exercício profissional. Serrão também aponta:

A investigação como inerente ao exercício profissional professor, cotidianamente, que se depara com problemas oriundos de sua prática, que requerem soluções a fim de prosseguir seu trabalho. O professor recupera o que tem acumulado para solucionar os problemas encontrados. Assim, na tentativa de resolvê-los, produz necessariamente conhecimentos. O conhecimento, portanto, é produto da sua experiência (SERRÃO, 2001, p. 01).

Desse modo, também fica evidente a singularidade de cada prática docente desenvolvida, pois o que guiará a ação de investigação do professor é o seu senso crítico, que se constitui por uma ética e uma estética configurada pela sua experiência (SERRÃO, 2001). Segundo a autora, a construção das práticas pedagógicas é um caminho identitário e único, conferindo ao professor processos de formação muito específicos.

Para Tardif (2008, p. 103), os fundamentos do saber ensinar não se reduzem apenas a um “sistema cognitivo”, mas o autor compreende que os fundamentos do ensino são “existenciais, sociais e pragmáticos”, ou seja, as práticas pedagógicas são estruturadas por movimentos plurais. Para o autor, os fundamentos existenciais dizem respeito à sua experiência e história de vida, rompendo com a ideia do professor como eminentemente um “sujeito epistêmico”, mas um sujeito no mundo.

Os fundamentos sociais são produzidos pelas relações e grupos sociais, ou seja, pelos movimentos construídos na trajetória docente. Já os fundamentos pragmáticos tratam dos saberes práticos, operativos e normativos.

Investigar as práticas pedagógicas está intimamente relacionado à história dos professores, às suas múltiplas formas de constituição e saberes.

Nesta tese, especialmente nesta sessão, buscamos identificar quais seriam as práticas pedagógicas realizadas pelas pedagogas para o ensino de Geografia nos anos iniciais. Nesse sentido, estabelecemos por meio da pergunta geradora da entrevista o questionamento: *“Se pudesse apontar uma prática que realizou em Geografia, que foi relevante, que você viu que os alunos vibraram, se envolveram, que foi interessante para a aprendizagem em Geografia, teria alguma para contar?”*

A questão acima mencionada, foi feita para as 12 professoras entrevistadas. Optamos por trazer inicialmente a contribuição das professoras Maria e Cláudia, que revelaram quão importante é vincular os conhecimentos científicos aos saberes do cotidiano das crianças e seus contextos de pertencimento.

*“É ir no local. Mostrar aquilo que é um conteúdo, eles podem vivenciar. Foi muito gostoso passar para eles aquele momento do rural, do campo. **É uma geografia mais viva, né?**” (Maria. Entrevista individual virtual – 06/04/2021- grifos meus)*

*“Eu gosto bastante de aula-passeio. Eles passam todo dia por ali, mas não conseguem saber o que é. Quando explicamos eles sabem que estão perto, **entendem que estão inseridos na Geografia**” (Cláudia. Entrevista individual virtual – 14/04/2021- grifos meus)*

As professoras Maria e Cláudia apontam quão importante é estabelecer nos anos iniciais um movimento metodológico de aprendizagem que faça mais sentido para as crianças, sobretudo, no campo da Geografia onde os conteúdos devem ser identificados pelas crianças em seus contextos cotidianos.

O movimento das professoras demonstra que as práticas pedagógicas são desenvolvidas por meio de descobertas de instrumentos que levem os docentes à construção de seu próprio saber, para resolver seus próprios problemas. Quando se leva em conta a realidade vivida, as análises tomam por base o fato concreto, se trilha um caminho que provoca a verdadeira análise reflexiva (TOZETTO; GOMES, 2009).

Sacristán (1999, p. 73), aponta quão complexa é a composição da prática pedagógica e sua construção pelo docente. Para o autor, “é o produto final a partir

do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

Ainda por meio das entrevistas, a contribuição da professora Carina nos auxilia no movimento de compreender quão importante é acompanhar as aprendizagens das crianças para que as práticas pedagógicas possam ser aprimoradas.

“A parte da rotina dos anos iniciais foi muito legal, pois chegou um tempo no pátio que eles diziam: ‘Professora, a minha amiga está a leste de mim’. E dava para ver que eles realmente estavam se posicionando da forma correta, estavam do lado que era para estar. Isso era muito legal. Foi muito bacana” (Carina, Entrevista individual virtual – 10/04/2021- grifos meus)

Práticas pedagógicas ancoradas no ouvir, falar, observar, analisar, compreender, podem (e devem) ser desenvolvidas nas aulas de Geografia, pois permitem que professores e estudantes possam descobrir novas formas de aprender e ensinar, novas formas de construir conhecimento e saberes, novas formas de fazer as práticas pedagógicas.

Freire nos inspira quando menciona em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, que na verdade,

[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996, p. 127).

Os movimentos dialógicos defendidos por Paulo Freire nos levam claramente a compreender melhor a tarefa de ser professor, sobretudo, como um movimento que se dedica à disposição para escuta, para as trocas relacionais, para a necessidade da educação por meio da sensibilidade, ou seja, para a “fé no outro” (FREIRE, 1996, p. 127).

O exercício da escuta, e sobretudo, do movimento dialógico nas práticas pedagógicas, requer uma formação docente mais ampla, que se debruça a construir novos conceitos sobre criança, educação, ensino, aprendizagem, currículo, avaliação... ou seja, um movimento reflexivo que vai além das bases epistemológicas.

Basear as práticas pedagógicas no movimento dialógico nos anos iniciais, é sobretudo, ter clareza de que os estudantes dessa etapa de ensino são crianças, e

que seus movimentos de aprendizagem necessitam de trocas, receptividade, confiança e segurança para que compreendam seu próprio movimento de pensamento.

Para Rinaldi (2012, p. 43), o movimento da “pedagogia da escuta” requer um trabalho com a ética, de um professor que “pense no outro como alguém que ele não pode aprisionar, mas que trata o pensamento de forma séria e respeitosa”.

Para o exercício de escuta e alteridade da prática pedagógica nos anos iniciais, ética e política caminham juntas, numa abordagem da educação que “rejeita os vínculos regulatórios e a educação como transmissão e resultados normativos, e que enfatiza a importância da alteridade e da diferença, da conexão e das relações (RINALDI, 2012, p. 44).

O ensino de Geografia dos anos iniciais há de se preocupar com movimentos de aprendizagem que dizem respeito à leitura de mundo, às formas como as crianças fazem suas representações, constroem seus conceitos e que a partir da capacidade de se pensar os espaços, desenvolva-se raciocínios mediante a construção de conceitos geográficos (GORZIZA, 2016).

Ainda destacando a contribuição das professoras participantes desta pesquisa e a identificação de suas práticas em Geografia nos anos iniciais, Elisângela detalha para a pesquisadora sua intencionalidade docente e, sobretudo, sua forma de organizar o ensino e a aprendizagem com as crianças.

*“Quando trabalhei o relevo de Navegantes, levei eles para a praia para mostrar a questão da planície, para que pudessem observar da areia onde vemos morro e o tamanho desses morros, e depois eu mostrei a eles na lousa digital como é o planalto, o tamanho dos morros, como é a temperatura lá, o porquê dessa temperatura ser assim. Levei-os à praia, naquele dia, **aproveitei para articular aula de Geografia com Ciências**, porque encontramos coruja morando na região da restinga (Elisângela. Entrevista individual virtual – 10/04/2021- grifos meus)*

*“Nós fizemos o Bairro das Pedrinhas. Eles trouxeram as pedrinhas e nós fizemos um mapa das pedrinhas. Fizemos uma maquete e posicionamos as pedrinhas, com os números das casas deles. Eu trabalhei com eles o que é um bairro planejado, uma rua planejada. Do lado direito fica os números pares, do lado esquerdo são números ímpares. Quando não existe esse planejamento as casas ficam com os números misturados. **Então aproveitei e trabalhei a matemática**, números pares e números ímpares, antecessores e sucessores, dos números e endereços que eles trouxeram”. (Danusa. Entrevista individual virtual – 12/04/2021- grifos meus)*

O relato das professoras Elisângela e Danusa contribui para as discussões que envolvem a articulação dos conteúdos entre as disciplinas, ou seja, a possibilidade de criar conexões entre os campos. Esse movimento demonstra que as práticas pedagógicas protagonizadas pelas professoras dos anos iniciais podem (e devem) estar ancoradas por meio de estratégias de ensino que contemplem as conexões entre as áreas, permitindo assim que as crianças compreendam melhor a realidade vivida e os conteúdos organizados.

Para que esses movimentos possam fazer parte do cotidiano das escolas, é necessário que tenhamos uma formação docente ancorada na autonomia, no conhecimento, na capacidade reflexiva e competente dos professores. É importante ainda que as escolas possam pensar sobre ter unidade, projetos coletivos de aprendizagem, movimentos que possam ser discutidos pelos pares e suas necessidades. Refletir a respeito das práticas pedagógicas é pensar em movimentos individuais e coletivos; é discutir sobre conhecimentos teóricos e práticos, é viver a rica troca dos saberes docentes e suas experiências.

Para além das questões que dizem respeito à formação do professor, é preciso considerar as condições em que ele realiza seu trabalho, incluindo espaços e recursos para sua atuação. Ambos permitem que novas práticas pedagógicas possam ser experimentadas por professores e estudantes, possibilitando assim que novas linguagens possam estar presentes nos movimentos de aprendizagem das crianças.

A diversidade de linguagens, ou seja, as várias formas de expressão presentes no contexto escolar, auxiliam na compreensão, interpretação e apropriação dos conteúdos geográficos, pois permitem que professores e estudantes apenas não recebam informações, mas que possam “articulá-las, sobretudo, relacionando a vida em sociedade à ciência geográfica” (PINTO; PORTUGAL; OLIVEIRA, 2016, p. 49).

Para Brabant (2012), as práticas pedagógicas em Geografia deveriam possibilitar que os estudantes compreendessem o mundo que os rodeia, mas aparentemente o que vem ocorrendo nos contextos escolares é um movimento marcado pela abstração. Talvez essas práticas marcadas pela abstração sejam fruto de um contexto escolar que não oferece condições e/recursos inovadores que

possam auxiliar professores em possibilidades metodológicas mais atrativas, inovadoras.

Ainda assim, esse movimento de ensino baseado na abstração, pode estar associado à falta de movimentos reflexivos sobre as práticas pedagógicas, os fazeres e os cotidianos vividos por professores e estudantes no contexto escolar. Possibilitar esse movimento de avaliação sobre as práticas existentes na escola é extremamente desafiador, pois inclui a gestão do tempo e das rotinas institucionais, o envolvimento dos profissionais, bem como o uso de instrumentos de diagnóstico e acompanhamento.

A complexidade do cotidiano escolar, bem como da sociedade atual, exige maior atenção para as demandas dos profissionais, das famílias e, sobretudo, dos estudantes. Vivemos um momento onde as práticas digitais fazem parte do dia-a-dia das pessoas, principalmente no que diz respeito à informação e trocas sociais. Nesse sentido, a escola precisa ressignificar suas práticas analógicas e pouco atrativas. Refletir sobretudo, sobre métodos meramente descritivos, passivos e pouco reflexivos. Novas linguagens devem fazer parte do cotidiano escolar, especialmente a tecnológica, pois essa tem ocupado a vida diária das pessoas e da sociedade em geral.

A sociedade atual vive um mundo digital, repleto de conexões ágeis e complexas. Nesse sentido é emergencial que possamos pensar em uma maior conectividade nas escolas brasileiras, ou seja, em possibilidades de acesso à informação e à pesquisa de maneira mais dinâmica e interessante para professores e estudantes

As práticas pedagógicas da atualidade precisam estar em sintonia com a realidade digital, com a possibilidade de fazer o ensino de Geografia mais próximo da realidade concreta das crianças. Durante a entrevista com a professora Julia (pedagoga participante desta pesquisa), o relato de sua prática pedagógica é aportado na possibilidade do uso da tecnologia como algo extremamente significativo para as crianças.

Ainda ela discorre,

*Estávamos trabalhando Navegantes, os bairros, então colocamos no Google Maps, aquele que é por satélite e fomos olhando os bairros, a localização. Eles trouxeram o endereço da casa deles e conseguimos acessar a rua de cada um, com fotos. **Eles ficaram***

envolvidos. Foram vários dias, não era possível acessar todos os endereços no mesmo dia. Então fomos trabalhando isso durante vários dias. Foi muito significativo. Então acho que esse recurso da tecnologia é importante, porque nossas crianças estão nessa era, a era tecnológica, então é importante trazer isso como ferramenta. (Julia. Entrevista individual virtual – 12/04/2021- grifos meus)

No relato da professora Julia, fica expressa a satisfação de poder fazer uso da tecnologia como recurso em sua prática pedagógica. Na rede pesquisada, as salas de aula dispõem de lousas digitais conectadas à *internet*. Esse recurso proporciona ao professor novas estratégias de ensino e múltiplas possibilidades de aprendizagem para as crianças.

De fato, a tecnologia tem um lugar muito importante na vida das pessoas da atualidade. É quase impossível pensarmos na sociedade de hoje com a ausência na conectividade da *internet* e suas múltiplas ferramentas. E é impossível pensarmos em uma escola que não proporcione aos seus professores e aos estudantes a possibilidade desse recurso cotidianamente, contudo, sem desprezar a boa leitura e a pesquisa nos livros físicos.

A escola atual precisa refletir a respeito da alternância das práticas pedagógicas e suas formas de ensinar e aprender. O novo século demarca definitivamente que “a educação se faz pela intermediação com o mundo, pois os espaços de informação eclodiram sob a influência das tecnologias da informação e da comunicação” (PINTO; PORTUGAL; OLIVEIRA, 2016, p. 52).

A linguagem tecnológica está presente no cotidiano das pessoas, em suas formas de viver e relacionar-se com o mundo, contudo, no ambiente escolar (sobretudo público), ainda é precário o uso desse recurso como prática cotidiana, ou seja, a disponibilidade para professores e estudantes ainda é deficitária.

Para o ensino da Geografia, a linguagem tecnológica tem um papel muito importante, pois,

[...] por meio da observação de paisagens distantes, os alunos podem fazer analogias com o seu entorno, estabelecer relações com seu espaço de vivência, atribuindo significado social ao conteúdo estudado em sala de aula (PINTO; PORTUGAL; OLIVEIRA, 2016, p. 53).

Para Munhoz (2014), a inserção das tecnologias no ensino da Geografia está ancorada na possibilidade da construção crítica das crianças, de sua capacidade de ver o mundo por outra ótica, marcada por elementos mais concretos e próximos de

sua realidade. Para a autora, precisamos superar o ensino da Geografia baseado na abstração, mas trazer para a sala de aula uma construção de conhecimento geográfico que faça sentido para as crianças.

Conceber o ensino da Geografia como um movimento que vai além de conceitos, conteúdos e conhecimentos do campo, é fazer dessa disciplina uma oportunidade de formação cidadã, de permitir que mesmo nos anos iniciais as crianças tenham oportunidade de diálogos e discussões mais complexas.

Para Moraes (2011), as temáticas socialmente relevantes na Educação Básica auxiliam na formação cidadã dos estudantes.

Para que o professor caminhe nessa direção, além de ter ao seu alcance recursos teórico-metodológicos que o auxiliem nessa caminhada, ele necessita primeiramente estar convencido da importância do ensino de Geografia para essa formação (MORAES, 2011, p. 138).

O ensino da Geografia nos anos iniciais tem esse compromisso: ensinar e aprender em uma perspectiva social dos conteúdos, envolvendo aspectos físicos e humanos, econômicos e culturais, em um movimento de compreensão da realidade de maneira complexa e crítica (PINTO; PORTUGAL; OLIVEIRA, 2016).

É indiscutível que a Educação Básica necessita de movimentos de resignificação das práticas. Para que possamos acompanhar essas modificações, é necessário que tenhamos mudanças em vários aspectos, para que a responsabilização de inovação das práticas pedagógicas não fique única e exclusivamente sob a responsabilidade dos professores, mas que possamos compreender que é necessário um movimento de investimento financeiro e pedagógico para as melhorias necessárias na Educação Básica do país.

Nesta sessão, os apontamentos a respeito das práticas pedagógicas em Geografia nos anos iniciais ancoraram as reflexões. Optou-se por compreender inicialmente quão complexa é a constituição docente e suas formas de ensinar, bem como esse movimento está associado à formação biográfica e identitária de cada professor.

Nesse movimento reflexivo sobre as práticas pedagógicas, os relatos das pedagogas participantes subsidiou o avanço das análises e permitiu que as discussões sobre o campo do ensino da Geografia apontassem a necessidade de que as práticas sejam ancoradas pela relação legítima e sensível entre quem ensina e quem aprende, apoiadas principalmente pela relação dialógica tão apontada por

Paulo Freire. Nesse movimento dialógico, o campo da Geografia e seus conhecimentos, auxiliam na formação de uma criança cidadã, que compreende seu contexto e sobre ele reflete, discute e percebe sua possibilidade de contribuição social, política e humana.

Na próxima sessão, as reflexões apontam para a relevância do ensino de Geografia nos anos iniciais, a partir da perspectiva das pedagogas participantes desta pesquisa, bem como para necessidade de ressignificar o campo no currículo escolar.

5.3 “A GEOGRAFIA FAZ A GENTE SONHAR...” AS ENTREVISTAS E A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A abertura desta sessão traz a sensível expressão de uma professora participante desta pesquisa: “*A Geografia faz a gente sonhar...*”. Sua fala é fruto do diálogo estabelecido por meio da entrevista e da pergunta geradora feita pela pesquisadora: “*Você acredita que a Geografia contribui para as aprendizagens das crianças dos anos iniciais? Em que aspectos?*”

Em sua entusiasmada e sensível contribuição, a professora declara a importância e o papel do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A contribuição das professoras nesta sessão, é fruto da geração de dados organizada por meio das entrevistas individuais e por meio do roteiro de perguntas organizado pela pesquisadora (Apêndice D).

A partir das ricas contribuições das professoras participantes, foi possível analisar e compreender a contribuição do campo da Geografia para as crianças dos anos iniciais no Ensino Fundamental.

Seus discursos e apontamentos destacam por inúmeras vezes o importante papel da Geografia na vida das crianças, nas suas relações cotidianas e, sobretudo, em sua compreensão do mundo. É também importante destacar, que quem produz, auxilia e media a construção do conhecimento geográfico na escola é o professor,

ou seja, sua intencionalidade pedagógica é elemento essencial para a aprendizagem.

As pesquisas do campo da Geografia dos anos iniciais⁶ vêm apontando quanto importante é o papel do professor no que diz respeito às suas escolhas metodológicas para o ensino da Geografia, ou seja, na necessidade de uma prática sustentada na conexão entre os conhecimentos científicos do campo e a realidade vivenciada.

Para Vieira (2016, p. 302), o ensino da Geografia deve ter como objetivo pedagógico o “desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista de sua espacialidade”, levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças, bem como sua capacidade de relações significativas e concretas com os conteúdos apresentados.

Ainda no campo das pesquisas da Geografia nos anos iniciais, a autora Cavalcanti (2012), aponta quanto importante é estabelecer com as crianças a relação entre os saberes geográficos científicos e a realidade vivida. Para a referida autora,

O trabalho do professor deve partir da realidade do aluno de suas observações – plano sensório – para propiciar a ampliação de conceitos já existente e formação de novos conceitos que serão instrumentos para uma análise crítica – plano abstrato/racional da realidade (CAVALCANTI, 2012, p. 77)

Corroborando com a pesquisadora acima citada, em resposta à questão sobre as contribuições do ensino da Geografia para os anos iniciais, uma das professoras participantes desta pesquisa aponta: “**Ele sente aquilo na pele. Ele sente, porque ele toca, ele vê. Ele está nesse meio**” (Rosane - Entrevista individual virtual – 18/04/2021- grifos meus). O apontamento da professora nos permite identificar quanto importante é a relação direta com o campo do conhecimento, sobretudo, na Geografia, pois é necessário fazer com que as crianças compreendam que os conhecimentos geográficos estão em seu entorno, na sua relação com o mundo vivido, nas suas experiências.

Para Tuan (1983), esse elo afetivo, relacional, carregado de valores, percepções e sensações entre pessoa e lugar (ambiente), é reconhecido como a topofilia. Para o autor humanista, essa concepção é também amparada na

⁶ Callai (2012; 2009; 2010); Cavalcanti (2021;2008;); Gorziza (2016); Dozena e Castella (2017); Camacho (2011).

subjetividade, ou seja, as pessoas produzem e são geografia, a partir de suas experiências com o mundo.

É possível pensarmos em um ensino da Geografia que permita que as crianças vivam seus espaços com identidade, com significado e, sobretudo, como pertencimento. Para Castro (2011, p. 29), “pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença”.

Para Toso (2018. p. 51), “ao mesmo tempo que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos; as identidades e o sentimento de pertencimento têm relação direta com o que vivenciam esses sujeitos”. As crianças também vivem estes movimentos de identificação, de empatia e de reconhecimento dos espaços e das relações estabelecidas, construindo deste modo seus modos de pertencimento e de significado social.

O conceito de pertencimento concebido por Tuan (1983), está ancorado em uma perspectiva humanista, na educação libertária da mente humana e, sobretudo, em uma geografia que busca conhecer a nós mesmos nas relações com o mundo vivido. A partir desse movimento reflexivo e de grande contribuição para o campo, Tuan nos apresenta uma possibilidade grandiosa para o ensino da Geografia: a geografia vivida, sentida e compartilhada. A rica possibilidade de saber que os conhecimentos historicamente construídos, estão em nosso entorno, em nossas experiências, em nossa capacidade de dar significado às vivências.

Para Lopes:

A criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, nem na paisagem. Ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem e, por serem produtoras de culturas e geografias, enriquecem nossa condição humana (LOPES, 2007, p. 55).

Esse movimento de experienciar a geografia é ancorado pelo significado de lugar, ou seja, “não é puramente, um fato a ser elucidado na ampla estrutura do espaço, é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado” (TUAN, 1983, p. 47).

Para a perspectiva no ensino da Geografia nos anos iniciais, organizar os saberes e os conhecimentos do campo pelo viés humanístico, é sobretudo, possibilitar que as crianças desenvolvam a noção de pertencimento, de compreensão, de “fazer parte”.

Para Callai (2003), a Geografia para as crianças dos anos iniciais não pode ser

Uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (partes do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão dos alunos. Não pode ser feita apenas de descrição dos lugares distantes ou de fragmentos do espaço (CALLAI, 2003, p. 57-58).

Além da professora Rosane, outras duas pedagogas também contribuem apontando a importante relação do ensino da Geografia contextualizada. Para as professoras Jussara e Lúcia, o ensino de Geografia precisa estar “perto” das crianças, ou seja, deve haver uma aproximação concreta com os objetos pesquisados/estudados.

“Eu percebo que o ensino de Geografia, se ele não for feito de forma bem palpável ele não funciona muito. Não faz sentido pra eles”. (Jussara, Entrevista individual virtual – 10/04/2021)

“Quando estamos perto do conteúdo, faz sentido pra eles e pra nós, porque quando vamos buscando isso, nós professores também vamos compreendendo melhor”. (Lucia, Entrevista individual virtual – 16/04/2021)

Para as professoras, o ensino da Geografia tem grande relevância se em conexão com o contexto vivido pelas crianças. Nesse movimento, se apresenta a relevância por elas atribuída aos conhecimentos do campo, bem como a necessidade de metodologias mais próximas da realidade das crianças. É fundamental exercer com as crianças uma metodologia de observação, de olhar perceptivo, atento e contestador dos espaços vividos, sobretudo, atribuindo a esse movimento os conceitos da Geografia e a estreita relação do homem nesse espaço.

Para ambas, o entendimento da Geografia precisa ser incorporado pelas crianças, ou seja, não basta transmitir conhecimentos geográficos, mas vivê-los e ressignificá-los, permitindo que as crianças possam fazer leituras do contexto, de seu mundo.

O diálogo existente entre o pensar pedagógico e o saber geográfico permite afirmar

[...] que o aluno vai para a escola e aprende a ler, escrever e contar, o que se ensina com mais competência; no entanto o que menos se ensina é a ler o mundo. E é no ensinar a fazer a leitura do mundo e, portanto, no como ocorre esse processo de aprendizagem que se poderia retirar da geografia esse rótulo de matéria decorativa. Saber ler uma informação do espaço

vivido significa saber explorar os elementos naturais e construídos presentes na paisagem, não se atendo apenas à percepção das formas, mas sim chegando ao seu significado. A leitura do lugar de vivência está relacionada, entre outros conceitos, com os que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, localização, orientação, território, região, natureza, paisagem, espaço e tempo (CASTELLAR, 2005, p. 212).

Para a autora, a leitura de mundo permite que as crianças criem conexões importantes e mais complexas, ou seja, proporciona o desenvolvimento de habilidades que ampliam seus conhecimentos e suas bases interpretativas. Nessa perspectiva complexa de ler o mundo, é importante que as crianças possam estabelecer relações diretas com os ambientes, espaços, transformações, e assim, terão condições mais concretas de leitura e ressignificação.

É possível compreender o ensino da Geografia e sua relevante contribuição para vários aspectos do desenvolvimento humano, sobretudo, de ordem social e política. Estabelecer com as crianças que há entre a Geografia e a sociedade, uma estreita conexão e responsabilidade, ou seja, que a Geografia é marcada e personificada pela ação direta dos homens.

Assim, podemos atribuir à escola um de seus papéis mais importantes: o de ensinar os princípios, além dos conhecimentos científicos das áreas, sobretudo. Compreender que a escola tem responsabilidade no movimento de construção reflexiva das crianças sobre seu papel na sociedade, talvez seja um dos grandes “conteúdos” da Geografia, aliando-se as demais áreas e suas contribuições.

Toso (2013, p. 59), acredita que “conceber os alunos como sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem, mostrando que podem tomar em suas mãos a responsabilidade sobre ele, estaremos contribuindo com a formação de cidadãos que se sintam em condições de ler e compreender o mundo”. As reflexões da pesquisadora apontam para o ensino de Geografia que contempla o exercício da cidadania, o posicionamento das pessoas na sociedade e sua necessária reflexão sobre suas ações diante dos contextos coletivos.

Ainda partindo das reflexões a respeito das contribuições da Geografia para as crianças nos anos iniciais, problematizadas nas entrevistas pela pesquisadora, é possível registrar a fala de três professoras:

“Então a Geografia para mim é essa importância da criança se localizar e se entender como parte de uma sociedade e que ela pode contribuir também com isso, e tem “n” questões, de meio

ambiente, de relacionamento com o outro. E ela precisa entender isso”. (Lucia, Entrevista individual virtual – 16/04/2021- grifos meus)

*“Eu trabalho muito a questão da **influência do ser humano no meio ambiente e o que isso pode nos trazer tanto de positivo quanto de negativo**”. (Elisangela, Entrevista individual virtual – 11/04/2021- grifos meus)*

*“Para elas entenderem **o contexto em que elas vivem, para se preocuparem com a cidade**. Estou falando assim com você, que é como eu falo para as crianças, para se preocuparem com as ruas por onde elas passam, **para terem atenção e o que elas querem para o futuro, como elas querem a cidade lá pra frente**. E realmente acho que a maior contribuição da Geografia é **eles entenderem o mundo que eles vivem e tentar moldar o mundo que eles querem viver**. É isso que a Geografia vai ajudar eles. Desde o conteúdo social, político, ambiental. A Geografia é muito ampla”. (Carina, Entrevista individual virtual – 10/04/2021- grifos meus)*

Os relatos a respeito da contribuição da Geografia para a formação das crianças destacam que o ensino desse componente curricular vai além da sistematização dos conteúdos, objetivos de aprendizagem e/ou estratégias de ensino. As falas acima transcritas, salientam que a Geografia tem um papel amplo na formação integral e para a constituição da cidadania dos estudantes, pois possibilita a compreensão e a leitura do contexto social e político do mundo.

Freire (1983, p. 104), aponta que “é necessário que se pense o homem e a mulher não como seres isolados, mas como coletivos que precisam de outros homens e outras mulheres para sobreviver”. Para o autor, o meio social precisa ser um movimento de compartilhar necessidades e intenções coletivas, ou seja, que cultivem valores que combatam o individualismo, o egoísmo e que reforcem a solidariedade, a partilha, a comunhão e, sobretudo, a reflexão.

Nesse sentido, o professor tem um papel central na problematização dos diferentes temas ou conteúdos trabalhados em sala de aula, possibilitando assim que os estudantes tenham uma visão crítica e a compreensão das relações entre a sociedade e a natureza e que a sociedade é fruto da dinâmica do modo de vida adotado pelos diferentes grupos sociais que são marcados por contradições. Uma educação de “caráter autenticamente reflexivo, que implica atos permanentes de exposição da realidade”, almeja o aprofundamento dos conteúdos voltados para a inserção crítica dos sujeitos na realidade circundante (FREIRE, 1970, p. 71).

O papel da educação precisa estar ancorado nesses movimentos: sistematização dos conhecimentos científicos e sua relação crítica com a realidade.

No ensino da Geografia dos anos iniciais, é de extrema importância que as crianças possam ter acesso ao conhecimento das grandes categorias do campo: espaço, território, paisagem e lugar, ou seja, que possam compreendê-las em estreita conexão com sua realidade. “Os conceitos tornam-se fundamentais à medida que atingem a capacidade de analisar, em geral, lugares específicos, construídos ao longo deste processo analítico de ensino” (GORZIZA, 2016, p. 10).

Segundo Cavalcanti (2012), desse encontro da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos estudantes, com a dimensão da Geografia científica (do espaço concebido por essa ciência), é que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido.

Para Cavalcanti (2012, p. 156), “é fundamental que o professor domine mais que os conteúdos das diferentes especialidades da área, é necessário que ele tenha um conceito abrangente e profundo da geografia e de suas finalidades formativas”.

As professoras desta pesquisa também apostam em uma prática pedagógica que esteja em relação direta com os movimentos cotidianos das crianças, contudo, torna-se essencial haver “uma conexão entre a seleção de conteúdos e a perspectiva teórica pelo professor. Neste viés, a Geografia provém de um diálogo necessário para entender o mundo e seus fenômenos”. (GORZIZA, 2016, p. 12).

A importância atribuída ao ensino da Geografia nos anos iniciais está na capacidade infinita de fazer com que as crianças possam viver a Geografia com intensidade, responsabilidade e senso crítico, e que sejam capazes de ressignificar seus espaços, lugares e suas vidas.

Para Vieira (2016, p. 305), é preciso que os “conteúdos ultrapassem o nível de senso comum, levando o aluno – a partir do conhecimento geográfico – à construção de outro significado da realidade vivenciada cotidianamente”.

O campo de conhecimento da Geografia e sua vasta área de exploração, pode proporcionar aos estudantes a possibilidade de “viagens” e descobertas para além de seu cotidiano, ou de sua realidade imediata. Para Vieira (2016), é preciso levá-lo para além de seus elementos vivenciados empiricamente, pois esses podem não ser suficientes para que ele obtenha uma visão de totalidade do espaço em que vive.

Para a professora Maria (pedagoga entrevistada desta pesquisa), a Geografia tem uma capacidade infinita de descobertas e curiosidades. Para as crianças dos

anos iniciais, esse movimento de investigação e descobertas é “gatilho” para as aprendizagens. Seu relato vibrante, aponta quão importante é em sua perspectiva os conhecimentos do campo da Geografia para seus estudantes.

“A Geografia faz a gente sonhar, viajar para um outro país, um outro lugar...” (Maria. Entrevista individual virtual – 06/04/2021-grifos meus)

Quando a professora Maria menciona que “a Geografia faz a gente sonhar”, fica explícita sua relevância atribuída ao ensino da Geografia, ou seja, ela acredita que essa área de conhecimento é capaz de proporcionar às crianças possibilidades de investigação amplas e cheias de complexidade.

Diante da vibrante expressão da professora, é possível fazer uma conexão com as contribuições da pesquisadora Cavalcanti (2008), quando ela discorre sobre a importância de os estudantes compreenderem a interdependência entre o global e o local, realizando assim uma reflexão sobre o todo/parte e sua dinâmica. Para a referida autora, é necessário que a escola faça esse movimento reflexivo com as crianças (especialmente nos anos iniciais), quando suas referências geográficas ainda estão permeadas apenas por seu contexto de vivência cotidiana, necessitando assim da ampliação de “olhares” e referências conceituais sistematizadas para melhor compreensão.

As referências sobre totalidade de mundo e ensino de Geografia são também amparadas no pesquisador Straforini (2008), que aponta em suas reflexões, a importante relação em que se deve estabelecer com as crianças sobre os saberes globais e os locais; sobre a dialética entre as partes e o todo. Nesse movimento, o autor também aborda a respeito da necessidade de metodologias de ensino que se preocupem em desenvolver nas crianças uma visão completa de mundo, fazendo-os perceber a dimensão global e local, bem como sua interdependência.

Outra importante contribuição no campo do ensino da Geografia nos anos iniciais está na superação da dicotomia entre sociedade e natureza. Esse princípio dicotômico esteve por longo período amparado na Geografia tradicional e positivista. Para Vieira (2016), a grande problemática que envolve esse movimento, está sobretudo na análise da realidade não considerar as relações entre a sociedade e a natureza, ou seja, não relacionar o homem aos movimentos do meio em que vive.

Proporcionar aos estudantes dos anos iniciais a possibilidade de refletir sobre seu posicionamento social, ou seja, fazê-los compreender que a Geografia está associada aos homens e sua relação com o mundo, sobretudo pelas transformações que ocorrem nesse movimento.

Para Vieira (2016, p. 65), isso significa que o estabelecimento de relações entre “a prática sócio espacial do aluno e os conteúdos da geografia é de extrema importância para que o aluno se aproprie do conhecimento geográfico e o transforme em instrumento de sua racionalidade”.

Em suas reflexões Cavalcanti (2002), aponta que a geografia escolar deve estar pautada em proporcionar a formação de raciocínios geográficos para a vida cotidiana das crianças, trazer os conteúdos para a dimensão da significação das crianças, de suas formas de ver, pensar e agir sobre seu contexto.

A discussão sobre nossa estreita relação entre os elementos que compõem o mundo e nossas ações, é essencial para o ensino da geografia, sobretudo nos anos iniciais, pois as crianças cheias de desejos por descobertas. Aproveitar este tempo de curiosidades da infância pode proporcionar tempos de aprendizagem mais ricos e cheios de significação para professores e crianças.

Estratégias didáticas que contemplem a problematização e o desafio, estarão em plena conexão com os movimentos e os desejos de aprendizagem dos estudantes. No momento em que está planejando suas estratégias, o professor deve se debruçar e refletir sobre: “para quem eu vou ensinar”, “como aguçar ainda mais sua curiosidade”, “como fazê-los refletir sobre...” Nesse movimento reflexivo da docência, nascem ricas possibilidades e, sobretudo, a ampliação da aprendizagem das crianças.

Quando o professor desafia seus estudantes com possibilidades que envolvem o comparar, descrever, classificar, levantar hipóteses, imaginar, criticar, relacionar, enfim, múltiplas possibilidades de ação cognitiva, ele estará sobretudo ampliando as capacidades de conhecimento. A partir desta intencionalidade pedagógica, acredita-se que é possível a construção de um processo de aprendizagem que promova novos caminhos e formas de ver o mundo, sobretudo a partir de saberes que lhes façam mais sentido.

A partir dessas reflexões aponta-se mais uma vez a necessidade de se estabelecer relações legítimas e respeitadas com os alunos, amparadas

principalmente pelo viés do diálogo e das trocas sociais. É preciso acreditar que há potência nas trocas entre professores e estudantes, que há necessidade de escuta e de olhares sensíveis. Que saberes relacionais são necessários à educação, e que é preciso que a intencionalidade pedagógica esteja alinhada, e que não se sustente as práticas pelo espontaneísmo, ou pelo viés do senso comum.

Mais uma vez aponta-se quão complexo é ser professor. Há uma composição que exige múltiplos saberes, fazeres e, sobretudo, conhecimento científico do campo de atuação. Ter um olhar complexo para os tempos e os lugares vividos, para a complexidade do mundo contemporâneo e suas mudanças constantes. Estar envolvido constantemente por desafios e incertezas. Para Morin (2001), é necessário que nossas reflexões e decisões estejam ancoradas na necessidade de pensar a complexidade humana, suas relações, suas formas de viver, relacionar-se.

O ensino da geografia está associado a este pensamento, pois concebe que o campo é ancorado pelo movimento dos homens com o mundo, pelos estudos da categoria da geografia e sua relação com as pessoas. As categorias sendo estudadas de maneira isolada, não estariam contribuindo para a ressignificação da sociedade.

Analisar qual é a compreensão que as pedagogas têm sobre o papel do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi o movimento desta sessão da tese, que aponta para a necessária complexidade de pensar a Geografia nas escolas da atualidade, refletindo sobre os saberes e os conhecimentos científicos do campo, a partir de metodologias experienciais que possam desenvolver identidade, pertencimento, bem como promover a leitura crítica e reflexiva do contexto, para que possamos formar cidadãos com relações mas afetivas e responsáveis com o mundo vivido.

5.4 O GRUPO FOCAL E AS POTENCIALIDADES DAS TROCAS ENTRE OS PARES: DIÁLOGOS ENTRE AS PEDAGOGAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Acredita-se que a formação docente é um movimento identitário e singular como já mencionado nas sessões anteriores. É ainda um processo de formação permanente, plural, mediado pelas inúmeras experiências, trocas e interações

sociais. “Um percurso de vida é assim um percurso de formação”, no sentido de que todas as nossas vivências nos formam enquanto docência (MOITA, 2013, p. 115).

Tardif (2008), aponta que a constituição da docência é eminentemente social. Para a autor, essa constituição está associada às suas formas de compartilhar entre seus pares, sobretudo, quando há entre eles uma mesma identificação de identidade coletiva, ou seja, mesma rede, modalidade e/ou etapa de ensino que os aproxima por elementos similares.

Nesta tese, discute-se a formação docente das pedagogas, bem como as práticas de ensino em Geografia nos anos iniciais. Optou-se assim pela organização de grupo focal como uma das técnicas para a geração de dados, pois acredita-se que as trocas entre as participantes trariam elementos substanciais para este trabalho.

A geração dos dados por meio do grupo focal foi estabelecida inicialmente por meio de convite (Apêndice F), para as 12 participantes das entrevistas, contudo, tivemos em nosso encontro presencial em 19 de outubro de 2021, seis professoras presentes. O encontro foi organizado presencialmente uma vez que todas as participantes estavam vacinadas e os cuidados sanitários foram priorizados com ambiente arejado, uso de máscaras e disponibilidade de álcool.

A organização da técnica de grupos focais exige alguns elementos significativos para o bom andamento da geração dos dados, especialmente no que diz respeito ao envolvimento dos participantes: acolhimento e o aquecimento.

Nesta pesquisa, o acolhimento foi organizado pela pesquisadora que recepcionou as seis professoras com alguns livros, crachás, café e esclarecimentos acerca do objetivo da pesquisa, bem como do termo de consentimento e suas respectivas assinaturas (Apêndice C). O acolhimento proporciona o início das interações no grupo focal, elemento esse muito importante para as participações e ponderações nas falas. No acolhimento se estabelece a empatia entre os membros do grupo e o pesquisador, facilitando assim as possibilidades interativas.

No que diz respeito ao aquecimento, Gatti (2005) aponta quão relevante é esse momento, uma vez que poderá determinar o andamento da geração dos dados, por meio da participação ativa ou não do grupo participante. Segundo a autora, tanto o mediador quanto o aquecimento poderão determinar a ampliação e/ou redução de elementos do objeto pesquisado.

Neste trabalho, optou-se por um aquecimento a partir da partilha de uma professora pesquisadora, com vasta experiência no ensino de Geografia no âmbito da Educação Básica. Sua trajetória na docência, bem como seu caminhar nas pesquisas em educação, foi importante para as interlocuções com o grupo de professoras.

A transmissão da conversa com a professora responsável pelo aquecimento foi remota, pois a mesma reside em outro Estado. Dessa forma, a conversa (aquecimento) foi realizada via *meet*, em projeção ampla e em tempo real, onde as professoras puderam interagir virtualmente com a convidada. O encontro foi gravado via plataforma *meet*, bem como também foi usado um gravador auxiliar para apoio. As falas foram transcritas pela pesquisadora, gerando assim o apêndice H: Quadro - Relatos Grupo Focal.

O roteiro do aquecimento foi norteado pela apresentação da tese de doutorado da professora convidada, aliada especialmente em narrativas no ensino de Geografia na Educação Básica, por meio de sua vasta experiência.

A mediação do grupo focal foi realizada pela pesquisadora que buscou potencializar as narrativas da professora pesquisadora juntamente com a participação efetiva das professoras participantes, a partir de um roteiro de perguntas geradoras (Apêndice E), para que a partir desta lógica um conjunto de informações, conceitos, ideias, opiniões, valores e posicionamentos, pudessem surgir e potencializar a pesquisa.

A participação ativa e empolgante da professora pesquisadora desencadeou boas reflexões entre as seis professoras. Suas narrativas práticas e cheias de vida, suscitaram grandes posicionamentos entre o grupo. Abaixo um pequeno trecho inicial:

*“Como poderíamos pensar as aprendizagens das crianças? O grande sentido é poder estar a cada semana, aprendendo e conhecendo a nós mesmos e ao mundo. Estarmos abertos as novidades, aos desafios. A docência é assim, a cada semana vamos nos conhecendo a nós mesmo (estudantes e professores) e ao mundo. **Isso é a geografia. Aliar os conteúdos e os conhecimentos a nossa relação**” (Professora pesquisadora convidada - Grupo Focal - Grifos meus)*

Na narrativa da professora convidada, ficou explícito seu movimento constante de “olhar” para sua prática, seus estudantes e a estreita conexão com o campo da Geografia. Realizar esta organização reflexiva com as crianças, é o ponto de partida para a sua compreensão efetiva, ou seja, fazê-los compreender que nosso entorno, nosso cotidiano, nossas vivências... é o campo de estudos da Geografia.

Fica cada vez mais evidente que a participação ativa dos estudantes em seu processo de construção do conhecimento torna-se essencial para um saber mais contextualizado, sobretudo a partir de seus saberes prévios, sendo que ao “observar e identificar o entorno do lugar de vivência reelabore suas ideias (conhecimento espontâneo) e consiga raciocinar, estabelecendo classificações, relacionando, comparando, analisando”, enfim, pensando de maneira investigativa a partir da mediação do professor e de um conteúdo escolar que tenha significado (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2012, p. 83).

As professoras participantes desta pesquisa apontam claramente quão importante é a relação da geografia com o mundo vivido pelos estudantes, sobretudo que eles possam realizar essa conexão entre os conhecimentos da escola e suas vidas cotidianas. Muitos posicionamentos se estabeleceram a partir desta reflexão no grupo focal.

*Eu penso que ali ela tá se conhecendo e conhecendo o mundo, pra ela entender que ela tá dentro de um planeta, que existe um país... Quando eu mostro o globo e digo que estamos ali eles ficam admirados. **Ela começa a entender que ela faz parte desse contexto.** Tudo é muito grande pra elas **e através da geografia que ela vai se situando.** ‘Opa eu faço parte de um lugar, uma rua, um bairro, cidade, parte de uma sociedade’. E isso é aos pouquinhos, vai fazendo mapinha, imagens, desenhos. **Eles começam a olhar melhor em volta da casa, porque até então eles não prestavam atenção**” (Professora Lucia – Grupo Focal – grifos meus)*

Ele tem que entender que a geografia é útil, do lugar que ele mora, da previsão no mapa... (Julia – Grupo Focal)

Há muito tempo a geografia, a história e as ciências, vem deixando de lado a base, aquilo que realmente ele precisa saber. Hoje a preocupação é encher de conteúdo. Eu acho que teria que focar mais. (Maria – Grupo Focal)

As falas das professoras Lucia, Julia e Maria, acima mencionadas, abrem precedente para outras considerações coletivas e apontamentos das demais

professoras. As professoras Julia e Claudia, logo posicionaram-se e colaboraram com as discussões apontando:

*Eu acho que a escola deveria mostrar e **fazer relação com aquilo que a criança já vê**. Organizar o conhecimento do senso comum dela. Porque ela já conhece, já vê (...) A escola tem o papel de sistematizar o conhecimento. Aqui é o rio, tem a margem direita, esquerda, foz, leito... **Não há mais diálogo com as crianças sobre “seus caminhos”, sua rua....** (Julia – Grupo Focal – grifos meus)*

Mas nós da escola também estamos perdendo esse diálogo com as crianças. É muito assunto, muito conteúdo.... Conversamos menos até entre nós professores (Claudia – Grupo Focal – grifos meus)

As professoras Julia e Claudia, apontam em suas falas que este movimento interligado entre os conhecimentos da geografia e o cotidiano das crianças, precisa estar ancorado sobretudo no movimento dialógico estabelecido entre os professores e as crianças, ou seja, em relações qualificadas e respeitadas, contudo, apontam quão complicado é estabelecer esta prática uma vez que há uma demanda muito expressiva de conteúdo.

Parece estranho que tenhamos nas escolas este movimento de pouco diálogo entre professores e professores; professores e crianças, uma vez que se concebe a escola como um espaço de vidas. Vidas de profissionais da educação e estudantes. Rico de relações, trocas, experiências, hipóteses, descobertas, amizades. Um espaço eminentemente favorecedor de novas possibilidades.

Há clareza na fala das professoras quando apontam a necessidade de maior relação dialógica com as crianças, sobretudo em uma perspectiva que considere suas vivências e histórias cotidianas. Para Rinaldi (2012, p. 235), é por meio do diálogo que se estabelece relações legítimas, que se ajuda as crianças a achar significado “no que fazem, encontram e no que vivenciam”. Tanto para adultos, quanto para as crianças, a possibilidade das trocas relacionais é mecanismo pulsante das aprendizagens, pois permite que os objetos de estudo sejam verdadeiramente investigados, debatidos e compartilhados.

A escola como um espaço de vidas, deveria contemplar os encontros entre os profissionais, entre os estudantes, entre a escola e a família, pois compreende-se a efetivação do currículo para além das questões estabelecidas nas políticas públicas curriculares e suas prescrições.

A partir do posicionamento das professoras Julia e Claudia, e seus relatos a respeito da demanda excessiva de conteúdo, é importante que se discuta a respeito do ensino da geografia nos anos iniciais, a partir das premissas determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A BNCC é um documento normativo que orienta a organização dos conhecimentos a serem trabalhados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica, contudo, se observa algumas fragilidades para colocá-la em prática por conta de sua extensão e a forma como os espaços de formação continuada são efetivados nos espaços escolares. É preciso conhecer a BNCC para refletir criticamente sobre os componentes curriculares. A fala das professoras aponta que estamos vivendo movimentos solitários de reflexão que são pouco profícuos na docência, pois as trocas são parte de nossa formação, de nossas ressignificações de saberes.

A BNCC e sua vasta dimensão de competências, habilidades e conteúdo, associada as demandas exacerbadas da escola, podem dar o entendimento de que é responsabilidade dos professores a falta de eficiência da escola, do ensino, ou seja, esta compreensão nos encaminha para a ideia da precarização da docência.

Esta lógica exaustiva instituída pela BNCC foi tema de extenso debate no grupo focal, especialmente suscitando desabafos importantes pelas professoras. Optou-se por trazê-lo na íntegra, preservando assim todos os movimentos dialógicos.

Hoje a gente vive sendo cobrada para dar conta daquele conteúdo, daí a gente só pensa nisso em passar e não pensa mais em uma aula diferenciada, gostosa, com mais tempo.... Parece que tô sempre atrasada (Maria – Grupo Focal)

Vivo pensando que tenho que fazer nota... (Julia – Grupo Focal)

A gente se tornou isso mesmo automático. Conteúdo, atividade, prova, nota, conteúdo, atividade, prova, nota... (Maria – Grupo Focal)

Ao serem questionadas pela pesquisadora mediadora: Isso impede de ensinar geografia de outras formas? As respostas destacam:

Muitooooooooo de todas as disciplinas (Julia – Grupo Focal)

*Um jogo na matemática que é muito bom! Então parece que se eu fizer **vou perder um dia de aula**. E se eu perder aquele dia aula nós professores seremos cobrados porque passei a tarde jogando e **não***

avancei no conteúdo. Porque a apostila te cobra aquela quantidade de folhas, e se tu não deres aquela quantidade os pais também vêm cobrar..., **mas eu como professora sei que o jogo valeu muito mais a pena, do que dez folhas escritas.** (Maria – Grupo Focal – grifos meus)

Ficou muitoooooooo amplo!! Tenho impressão que não tem mais continuidade nos anos iniciais (Maria – Grupo Focal)

Sim, antes tínhamos uma sequência, ficava mais fácil para nós e as crianças. Agora fica um vai e vem. Tinha mais conexão com os conteúdos nos parâmetros, uma linha, agora parece que está tudo misturado (Claudia – Grupo Focal).

Olha, eu continuo fazendo como sempre fiz, pela minha lógica, fujo muito da base (Lucia – Grupo Focal)

Antes da BNCC tínhamos o plano anual do município, era mais claro (Claudia – Grupo Focal).

Eu vejo a BNCC (em todas as disciplinas) eles trazem muita informação, pouco conhecimento. Fica tudo raso, só pincelamos... (Claudia – Grupo Focal)

Isso também faz com que o aluno não se encante com nada... (Maria – Grupo Focal – grifos meus)

Os diálogos acima transcritos demonstram quão inquietas as professoras estão diante das demandas instituídas pela BNCC. Nos recortes de suas falas ficam explícitas algumas situações complexas como: a pressão vivida por todas diante da cobrança excessiva sobre as demandas instituídas na BNCC e, sobretudo, a falta de vivências metodológicas mais significativas para professores e estudantes.

Em vários momentos desta pesquisa, apoiados por pesquisadores do campo (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2012), foi destacado o quão importante é atribuir os conhecimentos geográficos as situações do cotidiano das crianças, ou seja, é recorrente apontar que a geografia deve ser vivida por meio de movimentos metodológicos mais próximos dos contextos vividos. Isso deveria incluir estratégias de ensino mais dinâmicas e ativas, ou seja, práticas pedagógicas ancoradas em movimentos dialógicos e investigativos. Contudo, o que podemos observar diante das falas das professoras convidadas, é que há um descompasso entre aquilo que os estudos apontam e a realidade vivida por crianças e professores nas escolas.

Temos três movimentos que estão caminhando em descompasso: a BNCC determinando uma demanda extensa de conteúdo; as professoras sendo “cobradas”

e “lutando” para não serem apontadas por não “dar conta” do conteúdo e as crianças vivendo aprendizagens aligeiradas, rasas e pouco investigativas.

No que diz respeito à BNCC, é preciso compreender que ela não constitui isoladamente o currículo para a Educação Básica do país. É importante destacar que temos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010) que também compõem os documentos que normatizam a organização das diferentes áreas do conhecimento na Educação Básica. Nesse sentido, é fundamental criar um movimento de discussões e problematizações acerca da organização dos currículos de cada rede de ensino e/ou escola. É preciso atribuir ao currículo uma reflexão mais ampla e complexa, que vai além de um compilado de conteúdos e habilidades, ou um instrumento racional de planejamento e organização

[...] pressupõe, essencialmente, uma discussão sobre os fundamentos e os objetivos de uma determinada formação. Sem esta discussão, a escolha dos conteúdos, saberes, práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias” (GIROTTTO, 2017, p. 420).

Acreditamos que, ao atribuir ao currículo apenas uma perspectiva conteudista, enfatiza-se a redução do protagonismo docente, e principalmente do papel da escola como um espaço para discussões e ressignificações sociais. Além disso, amplia-se a ideia de precarização do trabalho dos professores e professoras, pois se expande o claro viés tecnicista, onde não há espaço para outras formas de fazer educação.

O que parece ficar claro nesse modelo de política pública nacional, é a ideia de “controle técnico do trabalho docente” (GIROTTTO, 2017, p. 421), ou seja, um movimento “tarefeiro” da docência, muito bem descrito pelas professoras participantes do grupo focal. Quando elas mencionam que há uma dimensão gigantesca de habilidades e conteúdo para serem cumpridos, lhes cabe apenas a transcrição dos objetivos de aprendizagem do documento e a efetivação de metodologias que darão conta desse movimento frenético de ensinar.

Será que o movimento de aprender das crianças consegue acompanhar este ritmo? Os componentes curriculares estariam fazendo sentido para elas?

A ideia de transferir conhecimento parece retomar (ou nunca saiu) da educação nos anos iniciais. A medida em que temos uma base curricular extensa e professores com a obrigatoriedade de “dar conta” de todas as habilidades, as

metodologias de ensino adotadas pouco estarão ancoradas em pesquisa, problematizações, e/ou na relação direta das crianças com o objeto de estudo. Ainda assim, estaríamos resumindo a escola em um espaço de aprendizagens apenas do campo dos conteúdos sistematizados, excluindo assim as aprendizagens do campo cultural, relacional e social.

Nessa perspectiva de alinhamento nacional curricular, a BNCC vem imprimindo nas escolas um modelo de educação baseado estritamente no desenvolvimento de habilidades, cabendo a escola apenas o papel de “aplicação” do prescrito, perdendo assim sua maior contribuição para a sociedade que é a de discutir, ponderar, ampliar, escutar, dialogar, propor, ressignificar, investigar, ou seja, permitir que os conhecimentos sejam sistematizados relacionando-os com a vida.

Cabe aqui afirmar que as professoras participantes desta pesquisa, tem clareza de que este modelo não é o mais adequado para a educação destes tempos (e assim declaram acima), contudo, a grande maioria destaca estar “refém” deste modelo curricular que aponta caminhos muito fechados para ensinar e aprender.

Ainda em discussões profícuas no grupo focal, as professoras apontam quão é perceptível o apreço das crianças pelos conteúdos da Geografia, especialmente quando a mediadora realiza algumas interrogações. Nesse sentido, foi questionado: Vocês observam que depois de iniciar a falar sobre estes conteúdos da geografia, verificam se há mudança de atitude nas crianças? (Pesquisadora mediadora – Grupo Focal)

Aaa sim, muito! A professora do próximo ano que tem muitos mapas na sala já fala que eles estão o tempo tentando achar a cidade de navegantes, o rio... E eu vejo que depois eles gostam de falar disso, eles gostam da geografia (Lúcia – Grupo Focal)

Vocês observam então que eles gostam de geografia? (Pesquisadora mediadora – Grupo Focal)

Quando é tratado de uma forma que eles entendem sim, muito (Lucia – Grupo Focal)

Eles se encantam com a geografia, e nós também quando eles vibram! (Claudia – Grupo Focal – grifos meus)

Quando eu ensinei relevo no mapa, eles acharam o máximo dizer que parte tem um nome, que tem planalto, planície... mas queremos desenhar para aprender bem e levar para casa e mostrar pra minha mãe. (Julia – Grupo Focal)

Um aluno meu veio dizer no grupo: 'Oh professora o meu avô é muito tanso, porque ele vive dizendo: 'Eu vou lá pra navegantes. Eu já disse que só muda de bairro, é tudo Navegantes...' Mas ele observou isso e eu percebi que ele já estava com a noção de cidade, bairro... (Mari – Grupo Focal)

É unânime entre todas as professoras, que a Geografia tem grande relevância para as crianças, a partir de metodologias que possibilitam criar conexões com suas realidades e estejam fazendo sentido para elas. Ainda assim, que tenham relação com seus movimentos de pesquisa, hipóteses, pensamento e reflexão. Neste sentido, os relatos das professoras destacam:

*Eu penso que tá tão perto da gente e tão longe. **Porque a gente vive a geografia. Só que na escola para a criança é muito longe.** Porque ele passa ao lado do rio mas não sabe o nome do rio. Ele muda de um município para outro, mas não o nome de onde passou. Isso fica distante para ele, porque para ela é difícil fazer relação com o conceito (Claudete – Grupo Focal - Grifos meus).*

*Eu penso que a gente é que complica. Sou professora de 1° e 2° anos. **Eles precisam saber coisas da vida. A casa, a rua, do rio perto, da praia...** (Lucia Grupo Focal - Grifos meus)*

*O livro as vezes traz tudo tão longe da vida. O livro traz um rio qualquer, **nós que devemos fazer a relação com o rio do lado, nosso porto, nem sempre conseguimos e eles se desencantam pela geografia, não faz sentido pra eles** (Maria - Grupo Focal - Grifos meus)*

***É como se a geografia não fizesse parte da vida deles.** (Lucia Grupo Focal - Grifos meus)*

A transcrição dos diálogos estabelecido pelas professoras no grupo focal (acima mencionado), aponta que há clareza no que diz respeito a metodologia mais condizente para o ensino da geografia nos anos iniciais, e, neste sentido, elas procuram criar estratégias mais significativas para o aprendizado das crianças. Elas também destacam a importância de trabalhar com o ensino de geografia relacionado ao cotidiano e a realidade das crianças e, sobretudo para que eles não “desencantem”, como a professora Maria mencionou. Maiormente, o que elas apontam, é pensar na “finalidade maior da educação geográfica no currículo escolar, que é ensinar um modo particular de pensar, ou seja, é antes de tudo, proporcionar ao aluno que ele perceba e compreenda a realidade espacialmente (PINHEIRO; LOPES, 2021, p. 23).

É também recorrente em todas as falas, que os materiais didáticos são pouco atrativos e/ou não possibilitam uma conexão mais estreita com a realidade vivida. Neste sentido, “entende-se que a observação direta do espaço geográfico, a excursão, o trabalho de observação e a análise da paisagem representam uma rica tradição escolar e científica e é um dos marcos identitários dessa disciplina escolar” (PINHEIRO; LOPES, 2021, p. 23).

Os discursos nos permitem identificar que há uma singularidade expressiva nas práticas pedagógicas. Há um movimento protagonizado pelas professoras e suas identidades, seus saberes, suas reflexões, ou seja, suas formas de atribuir mais significado para as crianças. É interessante acompanhar quão identitário é este movimento de composição docente e suas formas de ensinar. Há muita riqueza nos discursos das professoras, nas suas formas de identificação e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

É por meio desta lógica reflexiva exercida pela docência e sua capacidade de ressignificar as práticas, que fica exposto o protagonismo docente. É esta capacidade de ampliar os conhecimentos dos estudantes, juntamente com a de sua própria prática que as professoras constroem novas formas de aprender e ensinar.

Nos diálogos abaixo, vê-se os movimentos reflexivos como parte integrante do cotidiano das professoras, ou seja, olhar para os seus saberes é componente de sua constituição.

A vezes, a gente também não ensina melhor porque a gente também não conhece, não viaja, conhece pouco do mundo. A partir do momento que a gente começa a sair e ver o mundo de outro jeito, a gente ensina geografia de outro jeito. (Claudia Grupo Focal - Grifos meus)

Pra gente que ensina tudo, realmente é difícil se aprofundar. (Mari - Grupo Focal - Grifos meus)

*Nossa formação é muito abrangente...é apenas uma gotinha da geografia.... **Eu quando vou ensinar eu pesquiso, vejo experiências que eu já que deram certo...** ” (Lucia - Grupo Focal - Grifos meus)*

A constituição docente é repleta de significados. Há uma caminhada muito particular de cada um. É como Tardif aponta, um “amálgama”, uma teia complexa, tecida individualmente por meio das trajetórias e vivências de cada professor. A docência é uma construção permanente e única, e os caminhos percorridos pelo

professor são diversos em parceria com suas práticas, com os alunos, seus pares (TARDIF, 2012, p. 14).

No trabalho cotidiano, diante dos conflitos e situações diversificadas que perpassam sua ação, “o professor precisa de um vasto cabedal de saberes e habilidades que possa fazer uso em diferentes circunstâncias e diante de objetivos distintos” (RODRIGUES; RIBEIRO, 2015).

Para além das insuficiências do curso de Pedagogia, no que diz respeito ao conhecimento do campo da geografia (já discutidos nesta tese), por conta de seu caráter generalista, é possível identificar no discurso da professora Lucia, um comprometimento importante com sua prática pedagógica quando relata: “**Nossa formação é muito abrangente...é apenas uma gotinha da geografia.... Eu quando vou ensinar, eu pesquiso [...]**”. Sua compreensão é clara sobre a necessidade de pesquisar e debruçar-se sobre os conhecimentos que lhe carecem maior necessidade de pesquisa, leituras, estudos. É “preciso considerar que o professor faz uso de diferentes tipos de conhecimentos e juízos em sua prática, a fim de estruturar e orientar sua ação” (RODRIGUES; RIBEIRO, 2015, p. 5).

Nas considerações da professora Claudia, o ensino de Geografia está aliado também aos contextos e repertórios vividos pelo professor, para ela: “**A partir do momento que a gente começa a sair e ver o mundo de outro jeito, a gente ensina geografia de outro jeito [...]**”. Em sua pontuação no grupo focal, a referida professora aponta que as práticas e os conhecimentos dos professores não são somente atribuídos aos saberes do âmbito acadêmico (da formação inicial), mas que são mais abrangentes, ou seja, “o saber profissional está de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes proveniente da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2012, p. 64).

A formação do professor deve ser compreendida como complexa e abrangente, para além das competências técnicas, que ela possa de viver narrativas culturais diversas e ampliar seus repertórios e suas foras de viver sua vida pessoal e profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS COLABORATIVOS PARA O CAMPO

O percurso de construção de uma tese no campo da educação, demanda (como todo trabalho acadêmico), dedicação, disciplina, ética, rigor metodológico e teórico, mas principalmente, um compromisso com as reflexões e apontamentos tecidos.

Refletir acerca das práticas pedagógicas, políticas educacionais e contextos educativos, está intimamente relacionado à identidade dos profissionais da educação, suas trajetórias e suas histórias. Nesse sentido, cabe ao pesquisador um movimento muito peculiar e sensível para que suas interpretações não estejam equivocadas, nem tampouco excessivamente prescritivas, mas que possam apontar alguns caminhos reflexivos.

Nesta pesquisa, o propósito foi investigar o ensino de Geografia nos Anos Iniciais, a partir do olhar das professoras dos anos iniciais de uma Rede pública de ensino municipal de Santa Catarina. Os sujeitos foram pedagogas efetivas, que por meio de entrevistas individuais virtuais e uma sessão de grupo focal, contribuíram para a geração dos dados e para um percurso metodológico com muita riqueza de falas e reflexões sobre seu campo de atuação.

A partir da valorização da subjetividade de cada pedagoga participante deste trabalho, intitulou-se esta tese: *“A geografia faz a gente sonhar...”* A relevância atribuída pelas pedagogas ao ensino da Geografia nos anos iniciais, permitindo assim que as vozes e as contribuições das professoras ganhassem significado.

As unidades de análise previamente definidas: formação docente, o ensino de Geografia nos anos iniciais e as práticas pedagógicas, auxiliaram na organização dos dados e na construção dos quadros analíticos, para a busca do objetivo geral proposto: Compreender como são desenvolvidas as práticas didático pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas e outras questões revelam a intenção desta pesquisa e apontam para a questão central deste estudo, que é a defesa da tese de que os cursos para formação de professores de Pedagogia precisam desenvolver a mobilização de saberes e ações sobre ensino da Geografia nos anos iniciais numa perspectiva que contribua para a construção de conhecimentos geográficos fundamentais para que as crianças tenham a possibilidade de fazer a leitura espacial e social do mundo.

Os movimentos e reflexões que ancoram este estudo são sustentadas por algumas pesquisas que apontam o caráter generalista dos cursos de Pedagogia, bem como a fragilidade conceitual no que diz respeito à formação do pedagogo (a) e sua base para o ensino da Geografia nos anos iniciais, não atribuindo, contudo, toda a responsabilização para o pedagogo, mas refletindo sobre as várias áreas com o qual necessita “dominar”.

No que diz respeito ao âmbito das políticas públicas, organizou-se um quadro histórico a fim de mapear as principais prerrogativas da formação inicial dos professores, partindo da Constituição Federal de 1988 até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) do ano de 2019.

A partir desta organização cronológica, foi possível apontar que há algumas décadas o país vem buscando por meio de legislações, resoluções, pareceres, diretrizes e pesquisas do campo, buscar um alinhamento no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores do país, pautadas especialmente pela necessária aproximação com as práticas existentes na Educação Básica.

Na mais recente política pública, a BNC – Formação de 2019, é possível identificar movimentos especialmente regulatórios e ceifadores do protagonismo docente e de sua capacidade de pensamento e autonomia. O que fica explícita é a ideia de uma formação baseada eminentemente no viés neopragmático, no saber fazer e na ideia hegemônica de fazer educação no país.

Ainda nesta sessão, a formação inicial é discutida, com um olhar mais específico para o curso de Pedagogia, assinalando para as reflexões do campo e suas respectivas indicações sobre um currículo generalista, com pouca conexão com a verdadeira realidade escolar, nem tampouco oferecendo a possibilidade de uma formação mais abrangente no que diz respeito aos posicionamentos da sociedade (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002; VIEIRA, 2010). Na sessão seguinte, buscou-se mapear o campo do ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de dissertações e teses, bem como de outras fontes científicas (artigos, livros, revistas). Nesta sessão, foi possível identificar de forma recorrente que o ensino de geografia nos anos iniciais é caracterizado como periférico e com pouca profundidade conceitual nas classes dos anos iniciais. Ambos estão

associados a formação das (os) pedagogas (os) e sua escassez no que diz respeito às bases conceituais da geografia. Grande parte dos pesquisadores do campo do ensino de geografia nos anos iniciais (CALLAI, 2012; PÉREZ, 2005; MARTINS, 2010; CAMACHO, 2015; LOPES, 2008), enfatizam que é importante que tenhamos uma estrutura curricular que contemple a aprendizagem da compreensão dos espaços geográficos, bem como dos conceitos das categorias de lugar, paisagem e território, fazendo assim com que as crianças possam compreender as relações da natureza com a sociedade e suas transformações, reafirmando assim a relevância atribuída ao campo da geografia.

Na sequência é apresentado o processo analítico a partir da contribuição das professoras que foram os sujeitos da pesquisa com a riqueza de suas falas geradas por meio das entrevistas individuais virtuais e a sessão de grupo focal para identificar quais as fontes de saberes das professoras para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, como a formação inicial no curso de Pedagogia contribuiu para constituição das práticas pedagógicas cotidianas.

As professoras apontaram de maneira recorrente, que sua formação no curso de pedagogia apresentou um “*pincelar*”, no que diz respeito ao campo da geografia nos anos iniciais, ou seja, suas bases conceituais foram rasas. Na contribuição da professora Carina, ela menciona: “*Era muito superficial. Basicamente, a geografia serviria para o aluno entender o contexto que ele vivia, compreender a sociedade como um todo...*” (Entrevista individual virtual – 06/04/202). Analisando a reflexão da professora diante dos saberes do curso de pedagogia, há em sua fala uma importante contribuição do curso, que é compreender a geografia por meio da relação entre os sujeitos, seus cotidianos e suas transformações, o que estaria em plena consonância com o campo, contudo a professora também indica que no que diz respeito ao aprofundamento dos conceitos do campo havia uma lacuna importante.

Este movimento de pouco aprofundamento dos conhecimentos da área da geografia, é mencionado pelas professoras que atuam nas classes de 3º, 4º e 5º anos, apontando que elas necessitam de um maior movimento de estudo dos conteúdos para a elaboração de seus planejamentos. Para aquelas que atuam nos 1º e 2º anos, o conteúdo é facilmente organizado e compreendido por todas.

Uma das estratégias mencionadas por elas para sanar as dúvidas e aprofundar seus conhecimentos, está associada as parcerias com os professores de geografia dos anos finais, que eventualmente participam de suas aulas e auxiliam no aprofundamento dos conteúdos junto as turmas. Segundo elas, esse movimento com um professor da área valoriza a geografia para as crianças dos anos iniciais. A estratégia por elas estabelecida, aponta um caminho profícuo para o cotidiano das escolas, enfatizando a importante relação entre os pares e as trocas de saberes docentes, transformando as escolas em comunidades de aprendizagens.

A formação inicial em Pedagogia apresenta algumas problematizações ao longo dos anos, especialmente no que diz respeito ao seu currículo generalista e as lacunas de aprendizagem apresentadas por seus egressos. Para além do campo da geografia, outras áreas também apontam pouco aprofundamento no curso como: ciências, história, arte..., caracterizando o curso por uma organização curricular que contempla as discussões no âmbito das metodologias gerais, ou ainda, mais voltados para a educação infantil e/ou gestão escolar.

Diante desse contexto, é importante que os cursos de formação inicial estabeleçam relações próximas com as escolas de educação básica e sua dinâmica complexa, para que assim os acadêmicos possam constituir um saber acadêmico aliado ao contexto das práticas e as reais necessidades das unidades escolares. Ainda assim, para além da formação inicial, é necessário que os programas de formação continuada possam identificar as reais necessidades dos professores e suas demandas, priorizando as reflexões coletivas entre os pares e os modos colaborativos do fazer docente em suas respectivas unidades de ensino.

As discussões a respeito do fazer docente foram contempladas na sessão analítica, a partir da busca de um dos objetivos específicos que foi identificar as práticas pedagógicas em Geografia nos anos iniciais. Pesquisadores do campo da educação (STENHOUSE, 1984; SCHÖN, 2000; SERRÃO, 2001; SACRISTÁN, 1999), auxiliaram a delinear o conceito de prática pedagógica, definindo-a como um movimento identitário, multifacetado e, particularmente marcado pelas trajetórias individuais de cada professor. A constituição destas trajetórias, estariam apoiadas na dimensão teórica (saberes acadêmicos), bem como na perspectiva prática, dos saberes biográficos, experienciais (TARDIF, 2008).

Esta constituição teórico prática da docência, permite que os professores estejam constantemente “ensaiando” novas formas de ensinar e desenvolvendo um movimento de constante reflexão. Os movimentos reflexivos da docência, estão presentes nesta tese a partir de múltiplos registros das falas das professoras participantes, que apontaram constantemente que as suas práticas de ensino em geografia nos anos iniciais, estão ancoradas na possibilidade constante de aproximar os conteúdos da geografia da vida das crianças, e assim fazê-los compreender que a geografia está no seu entorno, nas formas de organização de sua casa, seu bairro, sua cidade, país...

É nos anos iniciais do ensino fundamental que as crianças iniciam plenamente a inserção em conteúdos estruturados da geografia, associando os saberes científicos do campo com suas respectivas realidades. As metodologias de ensino têm um papel importante no movimento de compreensão da geografia pelas crianças, sobretudo nas formas como elas fazem suas representações, constroem seus conceitos e na capacidade de pensar os espaços (GORZIZA, 2016).

As professoras participantes da pesquisa, apontam com clareza que as práticas pedagógicas realizadas nos anos iniciais para o ensino da geografia, precisam estar ancoradas na relação legítima e dialógica com as crianças; na necessidade de aproximação dos conteúdos aos contextos vividos, bem como da ampliação dos recursos das escolas para as investigações do campo. Suas falas representam a intencionalidade e o compromisso docente, bem como validam o papel da geografia na vida das crianças.

Apesar das lacunas no curso de pedagogia, no que diz respeito ao aprofundamento das categorias da geografia, é necessário apontar que os relatos das professoras que participaram da pesquisa, deixam clara que elas têm uma preocupação central sobre o papel do ensino da geografia para esta etapa da escolarização. Elas afirmam que as práticas e os planejamentos realizados com as diferentes turmas têm por base os contextos e cotidianos das crianças e afirmam conferir a área relevante contribuição na formação integral delas.

Acreditamos que a ausência de uma base teórica e metodológica sólidas por parte das pedagogas no campo da geografia, pode deixar lacunas importantes no desenvolvimento das práticas em sala de aula e no desenvolvimento do currículo dos anos iniciais, especialmente porque reflete na ampliação e aprofundamento dos

conhecimentos dos estudantes. Todavia as questões que dizem respeito a relevância e o papel desta ciência, foram amplamente apontadas por todas.

Ao analisar a importância atribuída pelas professoras a geografia, o recorte da fala de duas professoras confere quão significativa é a área para elas: “*Eles se encantam com a geografia, e nós também quando eles vibram! (Claudia), ou ainda, “A geografia faz a gente sonhar! (Maria).* Nas diversas falas das professoras, expressões muito significativas demarcam a importância que elas atribuem a geografia para os anos iniciais, bem como foram desenhando um novo movimento na tese e ressignificando as hipóteses iniciais.

A importância atribuída ao ensino da geografia nos anos iniciais, está na capacidade infinita de fazer com que as crianças possam viver a geografia com intensidade, responsabilidade e senso crítico, e que sejam capazes de ressignificar seus espaços, lugares e suas vidas. Acredita-se que o campo da geografia é dinâmico, intenso e transformador, neste sentido, esta tese buscou problematizar os movimentos que são realizados no ensino desta ciência nos anos iniciais para provocar inquietações e reflexões acerca das práticas efetivadas em sala de aula.

Nesse sentido, esperamos que as reflexões aqui apresentadas, as discussões teóricas realizadas que evidenciaram a preocupação com a formação das pedagogas e o trabalho desenvolvido nas escolas com o ensino de Geografia nos anos iniciais, possam contribuir para criar estratégias que sirvam de referência para pensar a escola como um espaço em movimento onde o planejamento precisa estar conectado com a realidade das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. G. de. **O processo de aprendizagem da cartografia escolar por meio da situação didática**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Pós-Graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-28062013-125351/pt-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, E. J. F.; MOURA, G. G. Ensino de Geografia: Análise da formação de professores do (4º e 5º) anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Ituitaba (MG). **Revista Geografia – UFPE**, v. 30, n. 01, p. 265-278, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283309301_ENSINO_DE_GEOGRAFIA_ANALISE_DA_FORMACAO_DOS_PROFESSORES_NO_4_E_5_ANOS_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL_NA_CIDADE_DE_ITUIUTABA_MG. Acesso em: 27 mar. 2020.
- AMARAL, L. de L. R. **A formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental e a Geografia**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21065>. Acesso em: 18 maio 2020.
- ANDRADE, M. do S. P. de S. **A educação geográfica com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: as bases conceituais humanistas no estudo do lugar**. 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI. Disponível em https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=lc=pt_br&id=372¬icia=118551623. Acesso em: 10 dez. 2020.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 05 out. 2021.
- ANTONIO, E. R. **A identidade docente e o ensino de geografia: um estudo da dimensão do conhecimento geográfico do pedagogo nos anos iniciais**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9672/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Emmanuele%20Rodrigues%20Antonio%20-%202017.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.
- AZEVEDO, R. O. M. *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 37, p. 997–1026, 2012. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7214>
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos.** Porto, PT: Porto, 1994.

BOMFIM, M. V. P. **A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: entre a realidade e as possibilidades.** 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Estudos Socioambientais. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

BRABANT, J. M. **Crise da Geografia, crise da escola.** In: OLIVEIRA, A. U. (Org). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo: Contexto: 2012.

BRAGA, M. C. B. **Aprender e Ensinar Geografia: a visão do curso de egressos de Pedagogia da UEFS.** 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Carlos, São Carlos, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2180>. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário oficial da União, de 09 de junho de 2006, p. 4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Revogado pelo decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Diário Oficial da União, 10 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, 10 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 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. Diário Oficial da União, 07 de dezembro de 1999, p. 4 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.276%2C%20DE,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001/2010). Diário Oficial da União, 10 janeiro de 2001, p. 1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 14/02/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 de junho de 2014, p. 1 (Edição Extra). Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **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, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, 07 de fevereiro de 2006. p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%20%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%20%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 de novembro de 1995 (Edição Extra). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 de novembro de 1995 (Edição Extra). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2019, Seção 1, p. 35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: CNE/CP, 18 fev. 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CALLAI H.C.; CAVALCANTI, L. S.; CASTELLAR S. M. V. O Estudo do Lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Terra Livre**, São Paulo, a. 28, v. 1, n. 38 p. 1-203, jan. jun. 2012. p. 79-98.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: MEC – Ministério da Educação. **Geografia**. Brasília: MEC/SEB, 2010 (Coleção: Explorando o Ensino, vol. 22).

CALLAI, H. C. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003. 195 p.

CAMACHO, R. S. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho para compreender a realidade em que se vive. **Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 3-35, jul./dez. 2011.

CARVALHO, I. A. da S; GONÇALVES, S. da R. V. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. **Didática**

Sistêmica, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 83-97, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223>. Acesso em: 2 out. 2020.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SDh77ByNZ8v8bSD9DbbjvF/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2021.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005. (Geosp: Novas Abordagens).

CASTRO, M. Ciclos profissionais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno**: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico. 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1, Belo Horizonte, novembro de 2010. **Anais...** Belo Horizonte, MG.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHALITA, A. L. Ensinando Geografia através do lúdico. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C.; SANTANA FILHO, M. M. de. **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequências, 2015.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 10-26, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655/1504>. Acesso em: 14 maio 2020.

CHUDZIJ, V. L. F. Formação inicial dos pedagogos. Congresso nacional de Educação, 12, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2015. **Anais...** Curitiba: PUC, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16236_7267.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

COHN, C. **Antropologia da criança**. São Paulo: Zahar, 2005.

COSTA, B. M. F. **Geografia Escolar**: crianças e infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG). 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Pós-Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2014.

CZERNISZ, E. C. da S. *et al.* Formação de professores: entre as diretrizes curriculares para as licenciaturas e a base nacional comum curricular. In: MURIA, A.; AGUIR, M. (Orgs.). **Currículo, formação e trabalho docente**: Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. 1103 p. (Série 5).

DAGNONI, A. P. R. **Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?** Itajaí, 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

DIAS, J. M. T. Infância em Gaston Bachelard: reflexões sobre o ensino de geografia. **Abordagem gestáltica - phenomenological studies**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 162-170, jul./dez. 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2021.

DOZENA, A. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: eixos estruturantes. Observatório Geográfico da América latina. Encuentro de geógrafos de América latina, 14 EGAL, Perú, 2013. **Memórias de los encuentros geográficos de América Latina**: Observatório Geográfico de América Latina, Perú, 2013. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/27.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DOZENA, A.; CASTELLA, S. M. V. Eixos estruturantes de ciências humanas para os anos iniciais do ensino fundamental. In: DANTAS, E. M.; MORAIS, I. R. D. **Ensino e Geografia**. Natal: EDURFN, 2017. 181 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24489>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FARIA, I. **A formação geográfica dos cursos de licenciatura em pedagogia das instituições de ensino superior públicas do estado do Rio Grande do Sul**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em geografia) – Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, RS.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, jan./jun. 2008.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146>. Acesso em: 25 mar. 2020.

FERNANDES, M. L. B. Cotidiano, sujeitos e territórios nos anos iniciais da escolarização. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p. 132-159, jan./jun. 2016. Disponível em:

<https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/376>. Acesso em: 27 mar. 2020.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**. [recurso eletrônico], Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22/03/2021.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRASER, M. T. D. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Editora Porto, 1999. – (Coleção Ciências da Educação, Século XXI, 2).

GARRUTI, E, A.; SANTOS, S, R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Iniciação Científica**, Marília, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/92>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GIROTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781/21158>. Acesso em: 25 fev. 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, A. C. C; RAMOS, A. S. M. Grupos Focais desenvolvidos em Cursos de Administração: um estudo com Universidades Brasileiras. **Interface**, Natal, RN, v. 11, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/37072/grupos-focais-desenvolvidos-em-cursos-de-administracao--um-estudo-com-universidades-brasileiras>. Acesso em: 13 mar. 2021.

GORZIZA, H. S. **A geografia nos documentos curriculares para o exercício da docência nos anos iniciais**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

GORZIZA, H. S. Os conceitos geográficos na geografia escolar dos anos iniciais: uma contribuição para a formação de professores. **Geographia Meridionalis**, [S. l.], v. 02, n. 02, p. 253-268, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/9378>. Acessado em: 25 mar. 2020.

GUIMARÃES, R. T. **O ensino de Geografia nos três primeiros anos do Ensino Fundamental**: análise dos Programas Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa e do “Ler e Escrever”. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-19012018-093114/pt-br.php>. Acesso em: 10 nov. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, C. M. C. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. 2012. 222 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF.

LEMES, R.; LOPES, C. A presença da geografia na formação do pedagogo. Encontro Nacional ANPEGE, 11, Presidente Prudente, SP, 09 a 12 de outubro de 2015. **Anais...** Presidente Prudente: ANPEGE, 2015.

LEMES, R.; LOPES, C. **Necessidades formativas em Geografia para Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pós-Graduação em Geografia. Universidade de Maringá. Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2830>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, n. esp., p. 843-876, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFvXQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2020.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: uma visão crítica e perspectiva de mudança. in: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, E. et al (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-56.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, geografias das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto e Educação**, Ijuí, a. 23, n. 79, jan./jun. 2008.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJibtTzvSsHVY5gf5vnRPRk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

LUDWIG, A. B. **O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência no quinto ano**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa

Catarina. Florianópolis, SC. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/183622>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MACHADO-HESS, E. de S. **Uma proposta metodológica para elaboração de atlas escolares para os anos iniciais do ensino fundamental**: o exemplo do município de Sorocaba (SP). 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Pós-Graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARTINS, R. E. M. W. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. **Geosul**, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 249-265, jul./dez. 2015.

MARTINS, R. E. M. W. **Os desafios do processo formativo do professor de Geografia**. 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro. Hucitec/Abrasco, 2000.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Editora Porto, 2013. p. 36-67.

MORAES, E. M. B. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Pós-Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13062012-122111/pt-br.php>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MORAIS, J. E. D. **A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**: um olhar a partir da formação e da prática pedagógica dos professores do município de Alagoa Grande PB. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5862/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MUNHOZ, G. B. Apropriação da geoinformação, dos jogos digitais e objetos de aprendizagem na educação geográfica por professores. In: CASTELLAR, S. V. (Org). **Geografia escolar**: contextualizando a sala de aula. Curitiba: CRV, 2014. p. 129-146.

PALMA FILHO, J. C. Políticas de formação professores para a educação básica: a proposta federal e a do estado de São Paulo. **Múltiplas Leituras**, [S. l.], v. 2, n. 2,

p. 205-218, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1449/1474>. Acesso em: 01 jun. 2020.

PASCAL, G. M. **O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: uma perspectiva a partir da análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2013.** 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. Disponível em: <https://ppg.educacao.sites.unifesp.br/images/dissertacoes/guilherme-macedo-pascal.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

PÉREZ, C. L. Leituras cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo. Uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da geografia nos anos iniciais da educação fundamental. Reunião anual da ANPED, 28. Caxambu, 16 a 19 de outubro de 2005. **Anais...** Caxambu, MG, ANPED, 2005.

PIMENTA, S. G. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PIMENTA, S. G. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PIMENTA, S. G. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, L. **O estágio na formação de professores.** Unidade, teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, I.; LOPES, C. A geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 39, e45521, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/45521/38633>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PINTO, B.; PORTUGAL, J.; OLIVEIRA, S. O Google Earth e a maquete em sala de aula: Geografia Escolar e aprendizagem geográficas. In: PORTUGAL, J. et al. (Orgs.). **Geografia na sala de aula: linguagens, conceitos e temas.** Curitiba: CRV, 2016.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia.** Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, M. P.; RIBEIRO, A. E. A. R. O amálgama de saberes docentes: o que revelam as narrativas dos professores? Congresso Nacional de Educação, 12 EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 26 a 29 de outubro

de 2015. **Anais...** Curitiba, EDUCERE, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20907_9870.pdf. Acessado em 24/02/2022.

ROSA, O. **Geografia e pedagogia: o professor dos anos iniciais do ensino fundamental em Catalão (GO)**. 2008. 232 f. Tese. (Doutorado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

SANTOS, F. A. da S. G. dos. **O ensino da linguagem cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental I: uma experiência com professores e alunos**. 2014. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122014-101008/pt-br.php>. Acesso em: 08 dez. 2020.

SAVIANI, D. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/161516975.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

SCHERMA, E. P. **Corrida de orientação: uma proposta metodológica para o ensino da geografia e da cartografia**. 2010. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, SP. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104313>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992a.

SEFERIAN, A. P. G. **A formação inicial dos professores e como esses compreendem os conceitos geográficos: contribuições para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais**. 2018. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

SERRÃO, M. I. B. A busca de uma prática pedagógica que supere a racionalidade técnica: sonho de uma noite de verão. Reunião Anual da ANPED, 24, Caxambu, 7 a 11 de outubro de 2001. **Anais...** Caxambu, MG, ANPED, 2001. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/3_a_busca_de_uma_pratica_pedagogica_que_supere_a_racionalidade_tecnica.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

SEVERINO, A. J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, A. J. (Org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. 149 p. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002185524>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SILVA, D. **Práticas pedagógicas em Geografia**. Erechim. RS: Edelbra, 2013.

SILVA, S. M.; LEÃO, V. P. A geografia na formação dos professores: tempos e espaços nos cursos de pedagogia. **Geo USP**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-16, e-142029, 2021. ISSN 2179-0892.

SILVA, T. P. O ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre formação e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 242-265, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/5292>. Acesso em: 22 jan. 2021

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid: Morata, 1984.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 95-114, 2002.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade do mundo. São Paulo: Annablume. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TOSO, C. E. I. **Conhecer para pertencer**: a relação criança, escola e cidade. 2018. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6063/CL%c3%81UDIA%20ELIANE%20ILGENFRITZ%20TOSO.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mar. 2022.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. de S. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão E Ação**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 181-196, dez. 2009. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150>. Acesso em: 13 jan. 2022.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

TUAN, Y-F. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VALLADARES, M. T. R. Geofilosofando com as crianças, como criança... **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 103-121, jan./jun., 2015.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA, I. P. A. Docência na educação superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 36, n. 3, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2977>. Acesso: 23 maio 2022.

VIEIRA, J. de A. **Qualidade da formação inicial de pedagogos**: indicadores na visão de egressos. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3675>. Acesso em: 23 mar. 2020.

VIEIRA, N. R. Elementos teóricos e metodológicos do ensino da geografia: uma contribuição à epistemologia da Geografia Escolar. In: PORTUGAL, J. *et al.* **Geografia na sala de aula**: linguagens, conceitos e temas. Curitiba: CRV, 2016.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvqjCzi336WkqYqSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERFIL PROFESSORES



Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
 Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED
 LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de
 Educação em Geografia



Prezados/as Professores/as,

Me chamo Ana Paula Rudolf e sou Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na UDESC/FAED. Minha pesquisa pretende investigar professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse instrumento de coleta tem o objetivo de mapear quais os/as professores/as que atuam na rede pública municipal de ensino de Navegantes.

Agradeço a colaboração de todos/as!

Professores de anos iniciais da rede municipal de Navegantes (SC)

Data: / /2019.

Nome: _____

Email: _____

Idade: _____ Gênero () Feminino () Masculino

Local da moradia/Cidade: _____ Telefone: _____

Dados profissionais:

Local de trabalho: _____

Turma/ano: _____ Carga Horária: _____

Regime ingresso: EFETIVO () ACT() Tempo na docência: _____

Trajetória Acadêmica

Formação Inicial:

Curso: _____ Conclusão ano: _____

Instituição: _____ Presencial () EAD ()

Formação Complementar:

Especialização em: _____

() Sim () Não () Em curso () Completo

Mestrado em: _____

() Sim () Não () Em curso () Completo

Informações Adicionais: _____

APÊNDICE B – TEXTO CONVITE – WHATSAPP



Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED
LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de
Educação em Geografia



Apêndice B – Texto convite WhatsApp

Olá professora....., tudo bem?

Sou Ana Paula Rudolf, professora da rede pública municipal de Itajaí e doutoranda em Educação pela UDESC/FAED. Consegui seu contato telefônico por meio de instrumento de coleta realizado no início deste ano.

Meu contato com você, é com o objetivo de convidá-la para participar de minha pesquisa de doutorado que está investigando a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais.

Sua participação seria muito importante, no sentido de relatar sua experiência e seus saberes nesta etapa de ensino. Ressalto que, em nenhum momento da pesquisa, seu nome ou de sua escola serão mencionados por questões éticas que envolvem a pesquisa em educação, incluindo inclusive sua assinatura em termo de consentimento.

Minha metodologia previa encontros presenciais para conversas e debates, contudo, em razão da pandemia optei por realizar 3 encontros virtuais inicialmente até que possamos pensar em algo presencial. Também está previsto um pequeno curso com certificação para participantes ao final da pesquisa.

Gostaria de inicialmente ver os melhores dias e horários disponíveis para você, e somente após sua sugestão daria início as nossas conversas e formaríamos nosso grupo de conversas.

Agradeço imensamente sua possível disponibilidade e sua valiosa contribuição.

Atenciosamente, Ana Paula Rudolf

APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
 Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED
 LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de
 Educação em Geografia

TERMO DE CONSENTIMENTO DIRIGIDO ÀS PROFESSORAS

Por meio do presente termo de consentimento, a prezada professora é convidada a participar de uma pesquisa conduzida por Ana Paula Rudolf, aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC/FAED e orientanda da Professora Dra. Rosa Elisabete Militz W. Martins.

A referida pesquisa pretende dar voz as professoras, sobre suas práticas de ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Navegantes (SC).

A adesão das professoras será em caráter de voluntariado e diante de tal condição, essas poderão retirar o seu consentimento, desvincularem-se da pesquisa em qualquer momento do processo e sem nenhum prejuízo ou implicação ao participante.

A coleta de dados se fará por meio de grupos focais, centrados na abordagem de temáticas pertinentes ao estudo, registros de relatos e de videogravações.

Quaisquer dados passíveis de descrição e publicação, referentes aos sujeitos da pesquisa, seus nomes e respostas estarão resguardados sob o sigilo e a preservação das identidades dos voluntários.

As professoras estarão cientes de que sua participação não é obrigatória e que ao definirem integrarem-se ao estudo, terão o direito de não responder a determinadas questões se assim desejarem.

Após ler atentamente o termo de consentimento acima descrito, escolha uma das alternativas de resposta abaixo:

- () Sim, aceito participar da pesquisa estudo na condição de voluntária.
 () Não aceito participar da pesquisa na condição de voluntária.



Nome da Professora: _____

Assinatura da professora: _____ Data: _____



Para efeito de maiores esclarecimentos ficam disponibilizados os seguintes contatos:

Ana Paula Rudolf (47)9 9987-5363 / e-mail: paulardazoni@gmail.com

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

 <p>Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia</p>	
<u>ROTEIRO ENTREVISTA INDIVIDUAL/ SEMI-ESTRUTURADA/PERGUNTAS GERADORAS</u>	
<u>Unidade 1: Formação Inicial Docente</u>	
1. Na sua formação inicial, no curso de Pedagogia, você consegue se recordar das aprendizagens em metodologia de ensino de Geografia? Como aconteciam, as estratégias do professor, textos usados... Aprendizagens vividas...	
<u>Unidade 2: Organização docente/Planejamento/Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</u>	
1. Com que frequência o ensino de geografia aparece em seu planejamento semanal/quinzenal. Quem defini esta temporalidade?	
2. Algum profissional da escola verifica, propõe...	
3. Quais documentos que te auxiliam na elaboração do planejamento (oficiais e não oficiais). A qual documento você recorre primeiro...	
4. Em sua avaliação, os documentos usados para seu planejamento são suficientes?	
5. Quando você está organizando planejamento da Geografia, encontra alguma dificuldade?	
<u>Unidade 3: Prática Pedagógica</u>	
1. Com que frequência o ensino de Geografia aparece em seu planejamento semanal/quinzenal. Quem defini esta temporalidade?	
2. Se sente segura, confortável para ensinar os conteúdos da Geografia dos anos iniciais?	
3. Na sua prática pedagógica cotidiana você encontra dificuldades com o ensino da Geografia? Quais?	
4. Quais suas Fontes de pesquisa para o ensino de Geografia	

APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS GERADORAS

	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia	
Apêndice E		
ROTEIRO PERGUNTAS GERADORAS GRUPO FOCAL		
Data	19/10/2021	
Sujeitos	Pedagogas participantes das entrevistas	
Objetivo do encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o diálogo e as trocas de saberes entre as pedagogas; - Aprofundar as discussões no que diz respeito as práticas pedagógicas em Geografia, realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Navegantes (SC); - Ampliar as discussões no que diz respeito aos saberes que as pedagogas recorrem para trabalhar com o ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. - Compreender qual a compreensão que as professoras pedagogas têm sobre o papel do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 	
Moderador	Pesquisadora	
Aquecimento	Professora/Pesquisadora convidada	
Elementos organizacionais		
1. Físicos/tecnológicos/materiais		
Acolhimento	Livros, jogos, objetos didático-pedagógicos e café/água	
Termo de livre consentimento	Explicação e a assinatura das participantes	
Crachás	Facilitadores para identificação	
Mobiliário	Mesas e/ou cadeiras circulares	
Acústica	Silenciosa	
Iluminação	Branda e agradável	
Temperatura	Conforto térmico	
Lista presença	Assinatura das participantes	
Gravadores/filmadora	Verificar posicionamento e baterias	
Aquecimento	Diálogo via meet e projeção com professora/pesquisadora	
Roteiro de perguntas geradoras		
Vamos retomar um pouco a discussão sobre a importância da geografia nos anos iniciais. Falamos um pouco nas entrevistas mas gostaria de ouvir um pouco mais... Que importância tem a geografia para os anos iniciais.		
De onde vem então os saberes para ensinar geografia, uma vez que sabemos que o curso de Pedagogia apresenta conhecimentos periféricos sobre o campo?		
O planejamento de vocês hoje é ancorado exclusivamente na BNCC, correto? Qual a avaliação de vocês sobre a geografia dos anos iniciais na BNCC?		
Qual importância da Geografia para as crianças?		
Vocês encontram dificuldades para o ensino de Geografia? Quais seriam?		
*Fonte: Adaptado de Guido e Costa (2016)		

APÊNDICE F – CONVITE PARA GRUPO FOCAL

**Convite****“TROCA DE SABERES: O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS”**

Prezada professora, é com satisfação que a convido para um café para conversarmos sobre sua trajetória profissional nos anos iniciais.

A mediação será realizada pelas professoras Ana Paula Rudolf e Denise Theves (UFRGS)

Data: 19/10/2021 (terça-feira) às 14 horas

Local: ABILITY Treinamentos (Avenida João Sacavem, 114 – Centro (2º andar)
Prédio das Lojas Márcia)

Conto com sua presença!

Atenciosamente,
Profª Ana Paula Rudolf (99987-5363)

APÊNDICE G – QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS



Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
 Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED
 LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de
 Educação em Geografia



APÊNDICE G – QUADRO DE UNIDADES DE ANÁLISE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Objetivo geral: Compreender como são desenvolvidas as práticas didático pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

UNIDADE DE ANÁLISE 1: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	
- Objetivo Específico: Analisar o percurso de formação inicial do Pedagogo/a; Pergunta geradora: Na sua formação inicial, no curso de Pedagogia, você consegue se recordar das aprendizagens em metodologia de ensino de Geografia? Como aconteciam, as estratégias do professor, textos usados... Aprendizagens vividas...	
Angela 1º ano (14 docência) (IFES presencial)	Sim, recordo. E foram muito prazerosas as aulas dela. Uma professora excelente e uma das práticas que ela explicou sobre mapas, como trabalhar o mapa com as crianças, e o mais legal de tudo foi ela demonstrar como nós poderíamos fazer, tanto de 1º até o 4º ano. No caso, nós fomos na Praia Brava para ver o mapeamento da área de mata de restinga. Ela marcou encontro conosco lá e começou a nos explicar como fazer para ensinar o aluno, o porquê da restinga; qual a necessidade dela na praia, a erosão; todo esse mapeamento da área.... Sobre os mapas, ela nos ensinou como fazer a legenda dos mapas com as crianças, como trabalhar a legenda. No caso o 1º ano trabalhamos muito a moradia, sobre espaço físico da escola, espaço físico da casa. Como trabalhar esse mapa com eles. Como eles devem entender, porque olhar uma folha é diferente de olhar a casa em si. Então, em seguida fazer uma maquete da escola com eles. Foi bem interessante. Ela era formada em Geografia essa professora? Sim.
Rosane 2º ano (12 Docência) (Sinergia presencial)	Na época da faculdade, temos a disciplina de Geografia, você se lembra quais as aprendizagens de Geografia, o que mais se recorda das aprendizagens da metodologia de Geografia, na faculdade? O estudo da Geografia é integrado nos anos iniciais, então ele não tem uma temática só voltada para a Geografia, sempre tem a História e Geografia envolvendo o dia a dia das crianças de anos iniciais. Mas na faculdade, envolvendo o ensino de Geografia, o que aprendeu? Agora não tenho muitas lembranças. Lembra-se quem foi a sua professora de metodologia? Nem lembro. Porque era bem no início do curso? Sim, e eram poucas aulas, porque eu não me lembro.
Jussara 1º ano (12 docência) IFES presencial	Eu não lembro. Lembro mais da Matemática, de Ciências, mas de Geografia eu não lembro. Eu não me lembro muita coisa porque eu já me formei faz bastante tempo, em 2007. Então, sinceramente, História e Geografia eu não me lembro nada. Você deve gostar muito de Geografia para levar seu estudo para essa área. Geografia não é uma disciplina que me enche os olhos
Lucia 1º e 2º (multisseriada) (15 docência) Sinergia presencial	Já faz bastante tempo. Não me lembro muita coisa, me lembro mais da Metodologia de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências. O que eu lembro, e isso eu levo para minha prática, é que tinha que trazer a Geografia o mais perto possível da realidade do aluno, do bairro, da casa, trabalhar muito com mapas. Então o que eu lembro muito é que era para sair um pouco de cima do livro, de algo que era muito distante para os alunos, muitas palavras difíceis, muita frase pronta, mas o aluno pequeno, digo pequenos de 1º e 2º ano, não fazia muito sentido para ele, que tem coisa que nem nós entendemos, imagina ele, coitado. Isso eu lembro bem. O professor dizia que quanto mais perto do aluno, quanto mais simples fosse a explicação, mais ele iria interiorizar. E ele não esquece. Isso é uma coisa que eu lembro
Maria 3º ano (13 docência) Sinergia presencial	Recordo-me pouco, pois na verdade foi nos apresentado um conjunto de um todo, é como um pincelar. Vamos aprender, os professores vão nos apresentar, o que eles (os alunos) irão conhecer a fundo nos anos finais. O que vem a ser uma apresentação de conceitos básicos, por assim dizer. Nunca vamos a fundo, pois apresenta-se o conjunto (de saberes) do início ao término dos anos finais. Vamos apresentar a eles onde moram, a construção da casa, a rua, o bairro, o município, mas não focamos nos bairros (em geral), o foco; apenas; é no bairro no qual eles moram. Dessa forma, aprendemos a maneira como apresentar a eles o que eles irão se aprofundar nos anos finais. Lembro que era muito focado, tanto em História e Geografia, a forma como apresentar aos alunos, sem fugir do conteúdo ou ater-se a uma rua apenas, no caso, onde ela está inserida num contexto, sendo assim o bairro, a cidade, o Estado. Cada série vai se aprofundando um pouco mais, mas sempre com o uma apresentação, nunca um conteúdo aprofundado. Dessa forma que aprendi na faculdade e é dessa forma que trabalho em sala de aula.

APÊNDICE H – QUADRO DE RELATOS – GRUPO FOCAL



Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
 Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED
 LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de
 Educação em Geografia



APÊNDICE H – QUADRO - RELATOS GRUPO FOCAL

Tem do encontro: Compartilhando os saberes e as práticas em Geografia nos anos iniciais
<p>“De onde vem então os saberes para ensinar geografia, uma vez que sabemos que o curso de Pedagogia apresenta conhecimentos periféricos sobre o campo?” (Pesquisadora)</p> <p>“Eu penso que tá tão perto da gente e tão longe. Porque a gente vive a geografia. Só que na escola para a criança é muito longe. Porque ele passa ao lado do rio mas não sabe o nome do rio. Ele muda de um município para outro, mas não o nome de onde passou. Isso fica distante para ele, porque para é difícil fazer relação com o conceito” (Claudete).</p> <p>“Eu penso que a gente é que complica. Sou professora de 1º e 2º anos. Eles precisam saber coisas da vida. A casa, a rua, do rio perto, da praia...” (Lucia)</p> <p>“O livro as vezes traz tudo tão longe da vida. O livro traz um rio qualquer, nós que devemos fazer a relação com o rio do lado, nosso porto, nem sempre conseguimos e eles se desencantam pela geografia, não faz sentido pra eles. (Maria)</p> <p>“É como se a geografia não fizesse parte da vida deles” (Lucia)</p> <p>“A vezes a gente também não ensino melhor porque a gente também não conhece, não viaja, conhece pouco do mundo. A partir do mento que a gente começa a sair e ver o mundo de outro jeito a gente ensina geografai de outro jeito. (Claudia)</p> <p>“É assim, eu trabalho em uma escola que tem anos finais também as vezes eu peço uma ajuda para o professor de geografia e até eu mesmo fico admirada vendo ele falar somente da geografai. Pra gente que ensina tudo realmente é difícil se aprofundar. Até as crianças ficam vidradas porque ele explica de outro jeito, tem aprofundamento... (Mari)</p> <p>“Nossa formação é pouco abrangente...é apenas uma gotinha da geografia...Eu quando vou ensinar eu pesquiso, vejo experiências que eu já que deu certo...” (Lucia)</p> <p>Mas onde você pesquisa Lucia? (Pesquisadora)</p> <p>“Vou pra livros, internet, no próprio bairro, dou uma olhada pra ver o que tem em volta da escola, onde eles moram... Porque eu trabalho no interior mas não moro no interior, então eu preciso pesquisar. De carro eu já vou olhando. Precisamos ter esse cuidado também, porque como os meus são pequeninos eu não posso falar de uma coisa muito grande, não vou atingir, eles não vão achar legal... tem que começar do pequenininho pra ir expandindo. Eu uso muito a internet e a lousa digital”. (Lucia)</p> <p>“ A lousa facilita muito! As vezes a gente não sabe, ou não ter certeza, já entra ali mostra... Hoje a lousa ajuda muito! (Mari)</p> <p>“ Essa parte de leitura de imagem, vídeo, é tudo mais rico, diferente de usar só livro, parece que fica mais pertinho deles! (Lucia)</p> <p>“Eu trabalho com primeiro ano. Daí o conteúdo é campo e a cidade. Muitos da turma não sabem o que é sítio, fazenda...moram na cidade. Não era como nós que tínhamos parentes no sitio. Quando eu comecei a falar sobre as diferenças entre campo e cidade eles foram falando que tinha perto da casa: mercado, padaria, farmácia.... Quando fomos pro campo tive que abrir a lousa, abri muitos vídeos de áreas rurais e então ajudou muito! Mas o melhor de tudo e quando</p>