



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES – FICS
MESTRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

ADRIANA DA SILVA BARBOSA

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM SOBRE O ESTADO DE RORAIMA
NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM
DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM BOA VISTA - RORAIMA.**

Asunción – Paraguay

2022

ADRIANA DA SILVA BARBOSA

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM SOBRE O ESTADO DE RORAIMA
NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM
DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM BOA VISTA - RORAIMA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestrada em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Erismilta Sucupira Ferro Carneiro.

Asunción – Paraguay

2022

ADRIANA DA SILVA BARBOSA

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM SOBRE O ESTADO DE RORAIMA
NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM
DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM BOA VISTA - RORAIMA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da Facultad Interamericana de Ciências Sociales, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestranda em Ciências da Educação.

Data da aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Erismilta Sucupira Ferro Carneiro
Orientadora

Profa. Dra. Susana Barbosa
Examinadora

Prof. Dr. Carlino Iván Morinigo
Examinador

Prof. Dr. Ismael Fenner
Examinador

BARBOSA, Adriana da Silva

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM SOBRE O ESTADO DE RORAIMA NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: estudo de caso em duas instituições de ensino em Boa Vista, RR/ Adriana da Silva Barbosa – Assunção - Paraguai, 2022. p. 98.

Orientador^a: Dr. Erismilta Sucupira Ferro Carneiro
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação –
Facultad Interamericana de Ciências Sociales, 2022.

1. Currículo escolar
2. Planejamento
3. Educação para o trabalho
4. Geografia de Roraima. Título.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ter sido meu refúgio e fortaleza, socorro bem presente nas horas mais difíceis, e a toda minha família em especial meu pai que já não está mais presente, mas foi alguém que me incentivou com suas palavras “na vida temos que ser persistente e nunca desistir dos nossos objetivos” e a minha mãe que também sempre me incentivou e esteve ao meu lado com todo seu amor que são minha razão de viver.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, por mais uma vez me fortalecer para chegar ao fim desse desafio. Obrigado, meu Pai Jesus! Pois “Ele é a rocha, suas obras são perfeitas, e todos os seus caminhos são justos. É Deus fiel, que não comete erros, justo e reto ele é” (Deuteronômio 32:4).

A minha família, meu pai Pedro Moacir dos Santos Silva que sempre me apoiou desde o início dessa caminhada, sempre dizendo para “persistir e nunca desistir, “pois eu dedico essa chegada a ele, obrigado meu grande paizinho pelos conselhos e todo seu apoio, hoje já não está mais conosco, mais essa vitória também é sua”. A minha mãezinha Maria do Carmo Silva uma grande guerreira que está comigo desde o início dessa caminhada, deixo meus agradecimentos por cada momento que passamos juntas e dividimos os melhores momentos que ficarão marcados em nossas memórias, te amo minha mãe, meu exemplo de ser humano. Ao esposo Leandro Barbosa pelo apoio e companheirismo e as minhas filhas Maria Eduarda e Kariny Adrielly que são os motivos de sempre lutar pelos meus sonhos, também dedico aos meus irmãos Jeferson, Luciano, Marcelo, Joelma, Juliana, Luana e Tiago.

A minha orientadora, professora Dra. Erismilta Sucupira Ferro Carneiro.

Aos meus mestres do curso que me deram o verdadeiro ensino.

Aos colegas da turma.

Muito obrigada!

*Ao SENHOR declaro: “Tu és o meu
senhor; não tenho bem nenhum além de ti”.*

Salmos 16:2

RESUMO

No decorrer das últimas décadas, a educação brasileira sofreu diversas transformações no cenário político, social e econômico, tornando o processo educacional cada vez mais desafiador, pois passa a exigir que o indivíduo se adapte às novas demandas da sociedade, em especial no que diz respeito à vida profissional dos educandos. A presente pesquisa apresenta aborda a temática da educação refletindo sobre o ensino da geografia regional retratando os resultados obtidos da investigação realizadas em duas instituições de ensino em Boa Vista/RR a respeito do desenvolvimento da geografia de Roraima no ensino médio. O estudo tem como objetivo geral analisar a importância do processo de ensino-aprendizagem da geografia de Roraima nas escolas do ensino médio na cidade de Boa Vista-RR. O estudo parte de um levantamento bibliográfico que discute os conteúdos do currículo escolar, bem como seu planejamento, além de analisar os Projetos Político Pedagógico das instituições, sempre com o intuito de conhecer os trabalhos realizados, e a contribuição da disciplina de Geografia. Foram ainda levantados dados primários, por amostragem, com os alunos e docentes, cujos resultados foram relevantes para a compreensão da trajetória do ensino do professor e as formas como a educação vem sendo compreendida no dia a dia. Certamente, o estudo não tem a pretensão de indicar caminhos aos educadores que atuam na área de Geografia, mas contribuir na reflexão sobre os novos desafios educacionais em sua jornada profissional, objetivando contribuir com o futuro profissional dos educandos, no processo de construção da sociedade.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Planejamento. Geografia Regional. Geografia de Roraima.

RESUMEN

En las últimas décadas, la educación brasileña ha sufrido varias transformaciones en el escenario político, social y económico, tornando el proceso educativo cada vez más desafiante, ya que exige que el individuo se adapte a las nuevas exigencias de la sociedad, especialmente en lo que se refiere a la vida profesional de estudiantes. La presente investigación presenta el tema de la educación, reflexionando sobre la enseñanza de la geografía regional, retratando los resultados obtenidos a partir de la investigación realizada en dos instituciones educativas de Boa Vista/RR sobre el desarrollo de la geografía en Roraima en la enseñanza media. El estudio tiene como objetivo general analizar la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía de Roraima en las escuelas secundarias de la ciudad de Boa Vista-RR. El estudio parte de un levantamiento bibliográfico que discute los contenidos del currículo escolar, así como su planificación, además de analizar los Proyectos Políticos Pedagógicos de las instituciones, siempre con el objetivo de conocer el trabajo realizado, y el aporte de los Disciplina de la geografía. También se recolectaron datos primarios, por muestreo, con estudiantes y docentes, cuyos resultados fueron relevantes para la comprensión de la trayectoria docente del docente y las formas en que la educación ha sido entendida en el cotidiano. Ciertamente, el estudio no pretende señalar caminos a los educadores que actúan en el área de Geografía, sino contribuir a la reflexión sobre los nuevos desafíos educativos en su recorrido profesional, con el objetivo de contribuir al futuro profesional de los estudiantes, en el proceso de construcción de la sociedad.

Palabras clave: Currículum Escolar. Planificación. Geografía Regional. Geografía de Roraima.

LISTA DE FIGURAS

Apresentação das Escolas Pesquisadas

Figura 1 - Localização das escolas pesquisadas em relação ao centro de Boa Vista.	8484
Figura 2 - Fachada do Centro de Educação SESC.....	8686
Figura 3 - Fachada da Escola Estadual “Maria Nilce Macedo Brandão”	8787

LISTA DE GRÁFICOS

Entrevistas e Questionários Aplicados com Alunos e Professores

Gráfico 1 - “Você gosta da disciplina de Geografia?	9191
Gráfico 2 - “As aulas de Geografia são bem planejadas?”	9292
Gráfico 3 - “Em qual bimestre o conteúdo de GRR é trabalhado? – SESC	9494
Gráfico 4 - “Em qual bimestre o conteúdo de GRR é trabalhado? – MNMB	9495
Gráfico 5 - “Estudar Geografia de Roraima é importante para sua vida profissional?	9696
Gráfico 6 - “Qual é a missão da escola?” – SESC	9696
Gráfico 7 - “Qual é a missão da escola?” – MNMB	9797

LISTA DE ABREVISTURAS E SIGLAS

Termos utilizados no decorrer da pesquisa

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Art. – Artigo

CEM – Centro Educacional de Mauriti

CESESC – Centro Educacional SESC

DIFC – Divisão de Fortalecimento de Currículo

EEMNMB – Escola Estadual Maria Nilce Macedo Brandão

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ES – Espírito Santo

GRR – Geografia de Roraima

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

RR – Roraima

SECD – Secretaria de Educação, Cultura e Desporto

SP – São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Problema.....	16
1.2	Problematização.....	16
1.3	Justificativa.....	17
1.4	Objetivos.....	17
1.4.1	Geral.....	17
1.4.2	Específicos.....	18
1.5	Hipóteses.....	18
2	CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO.....	19
2.1	A abordagem dos conteúdos no planejamento escolar.....	19
2.1.1	O conteúdo da geografia escolar frente às demandas do mundo contemporâneo.....	21
2.1.2	Uma análise do ensino de geografia no espaço escolar no ensino fundamental.....	33
2.1.3	A geografia como ciência e atributo para se pensar sobre o espaço geográfico.....	36
2.2	Os conteúdos geográficos: planejamento e execução.....	38
2.2.1	A geografia segundo Lana de Souza Cavalcanti.....	40
2.2.2	A geografia como possibilidade para a leitura e interpretação do lugar...	47
2.2.3	A formação continuada: ação colaborativa para a construção de conhecimentos.....	58
2.2.4	O professor frente a experiência escolar do aluno.....	62
2.2.5	Representações sociais e a prática educativa.....	64
2.2.6	Atitudes do professor em contexto educativo.....	66
2.2.7	Atitudes face ao ensino e à aprendizagem.....	67
2.2.8	Atitudes face aos alunos.....	68
2.2.9	Atitudes do professor face a si próprio.....	70
2.3	Trabalhos relacionados.....	70
2.3.1	Trabalhos de campo na disciplina geografia: estudo de caso em Ponta Grossa - PR (2012)	71
2.3.2	Análise da cartografia escolar no ensino básico: um estudo de caso no ensino de geografia (2013)	72

2.3.3	A produção audiovisual no processo de ensino - aprendizagem em geografia: estudo de caso na escola Josepha Cubas – Ourinhos/SP (2013)	73
2.3.4	O estudo do meio no processo de ensino - aprendizagem em geografia: um estudo de caso em geografia no 5º ano do ensino fundamental (2017)	74
2.3.5	A importância dos recursos didáticos diferenciados no ensino - aprendizagem da geografia: um estudo de caso em uma escola de ensino médio do município de Vargem Alta (ES) (2019)	76
2.3.6	Ensino de geografia e educação de surdos: estudo de caso (2020)	76
3	CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO.....	76
3.1	Delineamento da pesquisa.....	76
3.2	Conceituação: metodologia e método.....	77
3.2.1	Metodologia.....	77
3.2.2	Método.....	77
3.3	Período da pesquisa.....	77
3.4	Objeto de estudo da pesquisa.....	78
3.5	Estratégias metodológica.....	78
3.5.1	Questionário piloto.....	79
3.5.2	Questionário estruturado.....	79
3.6	Sujeitos participantes da pesquisa.....	79
3.6.1	Universo da pesquisa.....	80
3.6.2	Amostra da pesquisa.....	80
3.6.3	Amostragem.....	80
3.7	Tipo de investigação.....	81
3.7.1	A pesquisa do ponto de vista de sua natureza.....	81
3.7.2	Da forma de abordagem do problema.....	82
3.7.3	Do ponto de vista de seus objetivos.....	82
3.7.4	Operacionalização das variáveis.....	83
3.7.5	Operacionalização das variáveis.....	83
3.8	Técnica.....	84
3.9	Plano de tabulação e análise.....	84
4	CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	85
4.1	Localização e caracterização das escolas em estudo.....	86
4.1.1	Centro de Educação SESC.....	87
4.1.2	Escola estadual “Maria Nilce Macedo Brandão”	87

4.2	Resultados Analisados.....	87
4.2.1	Sobre o resultado com os docentes.....	87
4.2.2	Sobre o resultado com os alunos.....	91
5	CONCLUSÃO.....	99
6	RECOMENDAÇÕES.....	102
	REFERÊNCIAS.....	103
	APÊNDICE A - FORMULÁRIO PARA OS DOCENTES.....	115
	APÊNDICE B - FORMULÁRIO PARA OS ALUNOS.....	119

1 INTRODUÇÃO

Quando se discute a Educação, deve-se considerar a realidade política, econômica e tecnológica que permeia o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, incorporando novos recursos didáticos e metodológicos no fazer pedagógico. Historicamente, o quadro negro e o giz marcaram os recursos utilizados nos processos de ensino, o que já não atende as demandas de aprendizagem na atualidade. Essas exigem domínio dos conhecimentos tecnológicos e construção integrada do pensamento sistematizado, uma vez que as relações sociais são marcadas pelo avanço das tecnologias que modificam substancialmente a rapidez das informações.

A velocidade das informações vem revolucionando o mundo das comunicações, na medida em que encurta as distâncias e o tempo entre diferentes pontos na escala espacial. Porém, tais inovações tecnológicas carregam consigo uma contradição essencial, pois ao passo que possibilita o acesso a novas fontes de informações, podem também limitar a percepção sobre a realidade produzindo fontes demasiadamente generalizadas.

No decorrer das últimas décadas, a educação brasileira sofreu diversas transformações no cenário político, social e econômico, tornando o processo educacional cada vez mais desafiador, pois passa a exigir que o indivíduo se adapte às novas demandas da sociedade, em especial no que diz respeito à vida profissional dos educandos.

A sociedade do conhecimento passa a exigir um cidadão inquieto e questionador, sendo o mesmo antenado no que se refere às constantes transformações do mundo, sentindo-se responsável pela construção de um mundo melhor, bem como preparado para enfrentar seus problemas contemporâneos.

A escola tem então que repensar seu ensino para que este ultrapasse seus muros, possibilitando aos alunos a continuidade de sua aprendizagem sem a presença do professor. Entretanto, para essa nova postura é necessário repensar as normas, práticas e visões sobre o conhecimento e as atitudes de se educar, bem como deixar claro o compromisso de cada educando com sua realidade local e imediata, sendo esta aquela que ele deverá primeiro participar e intervir.

Os resultados ora apresentados, estão organizados da seguinte forma: o primeiro capítulo faz a abordagem dos conteúdos no planejamento escolar e dos conteúdos da Geografia Escolar frente às demandas do mundo contemporâneo; o

segundo discute os conteúdos geográficos, seu planejamento e execução. No terceiro capítulo apresenta as instituições analisadas, bem como sua localização em Boa Vista/RR; o quarto é dedicado a apresentar os procedimentos metodológicos utilizados; o quinto capítulo trata dos resultados obtidos e suas discussões; e, ao final, são tecidas as considerações finais.

1.1 Problema

Diante desse contexto, o presente estudo levanta a seguinte problemática: qual a importância e a necessidade do processo de inserção do ensino-aprendizagem sobre o estado de Roraima na disciplina de geografia do ensino médio?

1.2 Problematização

A pesquisa parte do pressuposto que há grande relevância em trabalhar o conteúdo do Estado de Roraima na disciplina de Geografia no Ensino Médio, pois além de se configurar como forte aliado para favorecer o desenvolvimento integral do aluno, contribui efetivamente para o seu desenvolvimento profissional futuro, uma vez que o conteúdo é abordado tanto em vestibulares como em provas de concursos públicos.

Para tanto, o trabalho partiu de um levantamento bibliográfico que discute os conteúdos do currículo escolar, bem como seu planejamento, além de analisar os Projetos Político Pedagógico (PPP) das instituições, sempre com o intuito de conhecer os trabalhos realizados, e a contribuição da disciplina de Geografia. Em continuidade, foi realizado um levantamento de dados primários, por meio da observação direta de registros, coleta e análise de dados a partir de questionários e entrevistas realizados nos estabelecimentos.

Diante desse texto contexto, foram problematizadas as seguintes perguntas norteadoras:

1. De que forma ocorre a abordagem dos conteúdos no planejamento escolar e dos conteúdos da Geografia Escolar frente às demandas do mundo contemporâneo nas escolas do ensino médio em Boa Vista?

2. Qual a abordagem dos conteúdos programáticos sobre a Geografia de Roraima nas escolas do ensino médio em Boa Vista?
3. Quais os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da geografia de Roraima nas escolas do ensino médio na cidade de Boa Vista-RR?

1.3 Justificativa

O presente estudo visa apresentar uma proposta de ensino voltado para a geografia regional de Roraima com o intuito de mostrar a importância do ensino da geografia do estado de Roraima para o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo efetivamente para sua formação profissional e sua formação acadêmica, uma vez que os conteúdos sobre a geografia do estado são abordados tanto em vestibulares como em provas de concursos públicos.

Diante desse contexto, a pesquisa ganha relevância por apresentar o ensino da geografia sobre o viés das metodologias ativas que tornar o ensino a partir da relação do conteúdo da ciência com o método de ensino, e da unidade da lógica da ciência com a lógica do processo docente educativo proporcionando maior desenvolvimento da geografia regional. A pesquisa torna-se relevante por propor uma reflexão sobre o ensino regional e sua importância na formação integral dos alunos que se refere ao ensino da geografia regional de Roraima nas escolas do ensino médio.

1.4 Objetivos

1.4.1 Geral

Analisar a importância do processo de ensino-aprendizagem da geografia de Roraima nas escolas do ensino médio na cidade de Boa Vista-RR.

1.4.2 Específicos

- 1) Discorrer sobre a abordagem dos conteúdos no planejamento escolar e dos conteúdos da Geografia Escolar frente às demandas do mundo contemporâneo;
- 2) Verificar se nas instituições de ensino analisadas, são trabalhados os conteúdos programáticos sobre a Geografia de Roraima e de que forma isso ocorre;
- 3) Descrever sobre quais os procedimentos metodológicos são utilizados para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da geografia de Roraima nas escolas do ensino médio na cidade de Boa Vista-RR;
- 4) Apresentar um perfil do conteúdo programático sobre a Geografia de Roraima e sua importância na formação integral dos alunos do ensino médio.

1.5 Hipóteses

A importância do processo de ensino-aprendizagem da geografia de Roraima nas escolas do ensino médio na cidade de Boa Vista-RR.

1. O ensino da geografia é importante para a formação acadêmica e civil dos alunos?
2. A geografia de Roraima é fundamental para a formação escolar e para os alunos que irão prestar vestibular e concursos públicos?
3. O ensino da geografia de Roraima contribui para a valorização cultural e conhecimento do estado?

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

2.1 A Abordagem dos Conteúdos no Planejamento Escolar

Ao longo das décadas ocorreram diversas transformações no mundo do trabalho, sendo elas políticas, econômicas e sociais. Esse cenário trouxe novos desafios para a Educação, uma vez que implicou em condições mais exigentes e desafiadoras, buscando adaptar os indivíduos à esta sociedade, a partir de adequações no currículo educacional.

Muitos estudiosos acreditam que o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos, pois esse formato seria demais valia, se estivessem voltados nas habilidades necessárias dos discentes para o profissional (HORNBERG; SILVA, 2007). Para que a educação seja significativa, deve contemplar os conhecimentos educacionais necessários a vida do aluno, estabelecendo objetivos que lhes ajudem no processo de sua vida profissional.

No novo sistema social que emerge, uma característica distinta é a de que “informação e conhecimento estão profundamente inseridos na cultura das sociedades [...], e a capacidade mental de trabalho está vinculada à educação e à formação” (CASTELLS, 1996 *apud* GOMES; CASAGRANDE, 2002, p. 697).

A aprendizagem significativa é a mola mestra da educação escolar, pois ela consegue promover o desenvolvimento pessoal dos alunos, valorizando assim as propostas didáticas. Para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem o “saber global” tem que se valorizar as diferenças e proporcionar oportunidades aos alunos respeitando os conhecimentos prévios, ou seja, valorizar o seu cotidiano:

Na Sociedade do Conhecimento é necessário que tenhamos um cidadão inquieto e questionador, simultaneamente sensível às questões sociais, políticas, econômicas ecológicas, atentos no que se refere às constantes transformações do mundo. Humano, no sentido de se perceber responsável direto pela construção de um mundo melhor, bem como pelos problemas enfrentados hoje (RORAIMA, 2009, p. 06).

A seleção dos conteúdos que deve ser ensinado aos alunos é de fato um questionamento de suma importância educacional. Ela tem que ser averiguada tanto no que se refere ao grau de relevância da parte que compõe no currículo escolar,

como na relação didática do professor ao ensiná-lo, uma vez que ele necessita adaptar-se a meios que facilitem a compreensão dos alunos.

Conforme Brasil (2008, p. 49) “[...] a escola teria de repensar seu ensino não para funcionar somente dentro de seus muros, mas para ultrapassá-los e possibilitar aos seus alunos a continuidade de sua aprendizagem sem a presença do professor”. Entretanto, para que a educação chegue a essa nova postura é necessário restaurar as suas normas, práticas, visões sobre o conhecimento e as atitudes de se educar.

Para Roraima (2009, p. 09) “a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa”. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (1999 *apud* RORAIMA, 2009, p. 09):

[...] aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida.

Sendo a escola uma preparação para o mundo, deve promover conhecimentos, ideais a uma sociedade pacificadora, onde move a transformação no decorrer da história, tornando-se parte dela. Assim, não é mais admissível uma escola dividida, onde o ensino é fragmentado, deixando de ter o objetivo de formar cidadão, preparados e capacitados a viver em uma sociedade cheia de problemas e que depende do discente para avançar, tornando assim uma sociedade mais organizada e independente.

É preciso, então, preparar o aluno para que ele compreenda o valor do seu espaço e de sua ação nele. Nesse sentido, é preciso, também, que nós, professores da geografia escolar, não consideremos o lugar e o cotidiano como simples materialidade, isto é o domínio da necessidade, mas como teatro obrigatório da ação, isto é, do domínio da liberdade (RESENDE, 1986, p. 20).

Dessa forma, quando o currículo está relacionado diretamente aos educandos, tanto contribui na formação e no desenvolvimento pessoal de cada um, como está relacionado às questões de poder, quer nas relações de professor/aluno e administrador/professor, e nas relações que condizem ao cotidiano da escola ou extraescolar, envolvendo assim as relações de classes sociais: as que dominam e as que são dominadas.

Para a melhoria do desenvolvimento do ensino e obtenção uma melhor qualidade para os alunos, devem ser buscadas novas formas de ensinar que contemplem e estimulem o pensamento reflexivo, caracterizando assim, de forma essencial para a formação profissional, tendo um olhar futuro para melhor atender as exigências contemporâneas.

[...] o jovem se sente excluído do projeto pedagógico da escola. Ele se lembra muito pouco do que ensinaram a ele, [...] (sic) não se lembra de um livro que tenha lido por orientação de um professor, ou de um trabalho interessante que tenha feito (GOMES; CASAGRANDE, 2002, p. 698 - 699).

O desafio é fazer da prática pedagógica algo mais político, sinalizando as condições pela qual educam e o significado da aprendizagem. Para o aluno que ainda se encontra na fase de experimentação pode configurar um sentido maior as suas vidas, que culmine numa sociedade mais preparada, capacitada a enfrentar os obstáculos que vão se deparar.

Para tanto, faz-se necessária uma mudança no currículo escolar, contemplando assim o que de fato é necessário para formar os discentes com mais consciência e que o currículo não configura os conteúdos prontos e engessados, mas um conjunto de ideias, concepções, práticas pedagógicas, profissionais, posturas, crenças, e conhecimentos acumulados pela sociedade e selecionados por ela para o desenvolvimento e constituição do homem que nela vive.

2.1.1 O Conteúdo da Geografia Escolar Frente às Demandas do Mundo Contemporâneo

O mundo atual no curso de sua existência vem passando por grandes transformações como pode ser percebido desde o último quarto do século XX. Segundo Oliveira; Silva (2009) o mundo passa por um conjunto de inovações tecnológicas conhecido como a Terceira Revolução Industrial, que ainda pode ser denominada de “Revolução Técnico-Científica”, marcada pelo que chamamos de uma era informacional, na qual o conhecimento é o principal responsável pela geração de novos conhecimentos

No que diz respeito ao ensino de geografia, a ciência durante décadas manteve-se à mercê do despreparo, desatualização e acomodação por parte de

muitos professores e alunos que se estagnaram as margens das transformações políticas, sociais e econômicas que o mundo informatizado apresenta atualmente (VADEMARIN, 1998).

Todavia Mendonça (2001) ressalta que a geografia é influenciada pelas correntes filosóficas como o senso comum, arte, filosofia e ciência concebendo-a da seguinte maneira:

A geografia, tendo como características uma forte influência do conhecimento cultural, transmitido de geração a geração, portanto o senso comum foi por muito tempo desenvolvida socialmente sem que possuísse o rotulo que conhecemos atualmente, pois o homem sempre foi um geógrafo, no sentido mais amplo da qualificação. Somente no final do século XVIII é que alguns cientistas sistematizaram tal conhecimento, esfacelado ou disperso numa enorme gama de ciências e no saber cultural, e assim criaram a ciência chamada geografia (MENDOÇA, 2001, p. 15).

As consequências dessa estagnação são refletidas no crescente desinteresse por qual essa disciplina tem sido alvo, em virtude disso não tem conseguido um de seus objetivos principais que é o de revelar sua real dimensão e importância enquanto ciência que é a formação do desenvolvimento crítico do cidadão em qualquer âmbito do conhecimento permeando a organização do espaço tanto em escala local quanto global (LIMA, 2005).

De acordo com Lima, (2005 *apud* ANDRADE, 1987, p. 30).

A geografia nasceu do anseio do homem em conhecer e registrar o espaço onde mora e desenvolve suas atividades, bem como de observar e catalogar as alterações físicas da natureza. [...] O conhecimento geográfico era eminentemente prático, empírico, limitava-se a catalogar e cartografar nomes de lugares [...] servia aos governos que organizavam a administração [...] aos comerciantes que acrescentavam aos nomes de lugares indicações sobre as possibilidades de produção, com informações sobre os principais produtos que poderiam ser aí explorados e da força de trabalho disponível [...] (ANDRADE, 1987, p. 30).

Mendonça (2001) afirma ainda que a geografia por ter sua origem baseada nas ciências biológicas e da terra (ciências humanas) apresenta desde sua gênese como ciência científica uma complexidade em suas definições conceituais e metodológicas, visto que ela problematiza como objeto de estudo elementos de outras ciências.

Segundo Vieira (2003) e Lima (2005) o reconhecimento da Geografia como Ciência decorre das correntes filosóficas e estudos realizados pelos alemães

Alexandre Humbolt e Karl Ritter, que são considerados os criadores da Geografia Acadêmica, porém o pensamento geográfico está presente desde a pré-história. Ressalta-se que, os que o uso dos conhecimentos geográficos variaram e evoluíram mediante a necessidade cultural da sociedade que deles usufruíam.

Parafraseando Mendonça (2001) observa-se a respeito da origem da geografia que:

Mesmo tendo suas origens, enquanto conhecimento científico, entre os naturalistas dos séculos XVIII e XIX, foi sem dúvida com o aparecimento da geografia regional de Vidal de La Blache, na França do século XIX, que se deu realmente a concretização da geografia física enquanto ramo específico de estudo da ciência geográfica. [...] Um dos primeiros registros do termo geografia física foi no título de um livro de Kant no final do século XVIII, mesmo estando longe, enquanto conteúdo, do que mais tarde e atualmente é caracterizado como conhecimento científico (MENDONÇA, 2001, p. 30-31).

Todavia, é a partir da Antiguidade que a geografia tem suas bases científicas em função do desenvolvimento do comércio, da navegação, aprimoramento da agricultura, onde fez-se necessário o estudo do espaço. Cabe frisar as grandes contribuições significativas nesse período por parte dos Gregos e Romanos (VIEIRA, 2003 e LIMA, 2005).

Cronologicamente conforme Lima, (2005) e Vieira, (2003) a geografia como ciência evoluiu de maneira a atender a expectativas da época, tende se apresentar de forma contemporânea, quanto a Geografia Tradicional, a primeira a ser utilizada no sistema escolar, surgiu na Prússia, num período político em que a atual Alemanha buscava a unificação de vários estados em uma única nação.

A Revolução Industrial e o surgimento do Capitalismo, onde as nações buscam fortalecer seus impérios conforme Mendonça (2001) propiciou o surgimento de uma geografia voltada a divulgar uma imagem do interior da nação, caracterizado pelo patriotismo-nacionalismo, com objetivo de unificar os povos antes de unificar as terras, formando cidadão soldado que defendesse sua pátria acima de tudo.

Mendonça (2001) ressalta ainda que como didática de ensino, a geografia era pregada em sala de aula à memorização dos assuntos, sem considerar a construção do conhecimento. Ressalta ainda que a geografia física se desenvolveu fortemente nos países socialista, enquanto a geografia humana ganhava terreno nos países capitalista.

Em contrapartida surge por volta do final da década de 70, a “Geografia Crítica”, que revoluciona toda a estrutura educacional e principalmente a maneira de pensar da geografia, apoiada no marxismo a Geografia Crítica busca a revelar a realidade social, todavia é usada mais como uma arma política do socialismo do que propriamente uma ciência geográfica (LIMA, 2005).

Nesse sentido segundo Vieira, (2007), a Geografia tem se construído historicamente como um campo do saber científico que estuda a sociedade em sua dimensão espacial. É uma ciência cujo objeto de estudo é o a atuação social do homem e o espaço geográfico.

Dessa forma, para início de análise sobre o ensino da geografia é importante compreender segundo Lima (2002) que a geografia é uma ciência que nasceu do anseio do homem em conhecer e registrar o espaço onde mora para desenvolver com precisão suas atividades diárias, fato que marca o aparecimento da geografia tradicional.

Com relação ao desenvolvimento da disciplina Castrogiovanni (2007) ressalta que no decorrer dos anos a disciplina agregou um contexto de interdisciplinaridade e acabou por ser confundida por ramificações que ela mesma incorpora como é o caso da educação ambiental, climatologia entre outros.

De acordo com Silva (2004) a concepção do ensino da geografia sofreu também influência dos saberes matemáticos enraizados pelos conhecimentos da astronomia, cosmografia, cartografia, e geometria, tornando a disciplina um estudo decorativo.

Reforçando a discussão em torno do ensino da Geografia Tomita (1999) enfatiza que ao longo do tempo, a Geografia foi encarada como uma ciência de descrições e de informações, por isso, para ser professor de Geografia, necessitava-se de uma extraordinária memória e ter capacidade de reter exaustivos dados numéricos, nomes de cidades, montanhas, rios e outros. Esse saber era repassado (informado) aos seus alunos no decorrer da aula.

Sendo assim, é importante frisar que a disciplina Geografia é abrangente contemplando fatores socioeconômicos e culturais, que refletem na sociedade. A Geografia não é uma disciplina decorativa e estática, pois ela analisa os fatos em suas circunstâncias e consequências contextualizadas e busca refletir a compreensão dos acontecimentos, a fim de que propague possíveis mudanças dentro das esferas analisadas (FIGHERA, 2002).

Logo, a Geografia Escolar tem o papel de capacitar o aluno a estabelecer valores e buscar soluções para as circunstâncias e problemáticas sociais (SCHRAM; CARVALHO, 2015). O ensino da geografia deve permitir ao discente se conhecer no espaço geográfico, como parte integrante e irremediável dela, justificando as atitudes antrópicas da menor à maior escala, montando um paralelo entre teoria e prática que coloca o aluno a par do contexto socioespacial, de modo que se perceba como parte e não apenas como telespectador (FRANCISCHETT, 2004).

Considera-se dessa forma, que o ensino geográfico precisa ter assim como as demais disciplinas um papel mais presente e constante no processo de ensino aprendizagem dos alunos e não ser mais uma disciplina que pode ser ministrada por qualquer professor que não tenha o conhecimento da área.

A geografia está comprometida com a formação do indivíduo, haja vista possuir um importante papel a ser desempenhado no processo educativo. A sociedade contemporânea necessita de alunos mais preparados, ou seja, com conhecimentos ampliados e voltados para a vivência prática, pois as transformações são constantes.

A Geografia constitui-se em um campo fértil de oportunidades para experimentar de maneira muito rica e estimulante várias habilidades e, desta forma, possibilitar ao aluno desenvolver competências criativas de percepção e cognição a serem incorporadas ao seu crescimento (KIMURA, 2008, p. 26).

A Geografia tem que oportunizar aos alunos um currículo de saberes significativos à sua realidade, onde poderão transformá-la, sendo assim discentes críticos, reflexivos e de ação. Todo conhecimento se faz necessário, não só na disciplina de Geografia, mas em todas as disciplinas, pois os alunos após o término do Ensino Médio irão precisar de toda aprendizagem que lhes foram ensinadas, principalmente a do seu cotidiano.

Na sociedade do conhecimento é necessário que tenhamos um cidadão inquieto e questionador, simultaneamente sensível às questões sociais, políticas, econômicas ecológicas, atentos no que se refere às constantes transformações do mundo. Humano, no sentido de se perceber responsável direto pela construção de um mundo melhor, bem como pelos problemas enfrentados (RORAIMA, 2009, p. 06).

Nesse aspecto, a Geografia constitui-se como uma área do conhecimento fundamental no processo de desenvolvimento humano. Para Resende (1986) é preciso, então, preparar o aluno para que ele compreenda o valor do seu espaço e de sua ação nele. “Nesse sentido, é preciso, também, que a simples materialidade isto é o domínio da necessidade, mas como teatro obrigatório da ação, isto é, do domínio da liberdade” (RESENDE 1986, p. 20).

Se a atualidade exige que o profissional em sua atuação se modifique, adapte os currículos para as necessidades de seus alunos e encare com um novo olhar seus velhos problemas para enfrentar os desafios atuais, é necessária uma formação profissional consistente que proporcione ao professor segurança para tratar tanto os temas disciplinares como os assuntos referentes ao cotidiano escolar (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

Se a Geografia se configura como importante ao desenvolvimento do aluno, há a necessidade urgente de se repensar os processos didático-pedagógicos de ensino, de forma a oferecer informações relevantes na busca da construção do conhecimento, bem como, atender as necessidades dos educandos. Pois, como afirma Castellani Filho (2009), ao se trabalhar os conteúdos de geografia corretamente, o professor contribuirá para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Daí a importância de o professor incorporar o conteúdo necessário ao cotidiano do aluno em seu planejamento escolar, pois é fato que sua utilização no ambiente escolar contribui, portanto, como fator de sucesso no processo ensino - aprendizagem.

A geografia sendo abordada dessa forma, evitará a fragmentação, proporá desafios, despertará a curiosidade e, numa visão pedagógica, confrontará as hipóteses dos alunos com o conhecimento historicamente constituído, e aos professores, auxílio pedagógico, caminhando assim, gradativamente, para a construção de conceitos científicos.

2.1.2 Uma Análise do Ensino de Geografia no Espaço Escolar no Ensino Fundamental

Diante da necessidade de conceber o saber geográfico será necessário perguntar o que é de fato ser professor de Geografia atualmente, pois somente

através dessa pergunta pode-se sobre as constantes e rápidas transformações que ocorrem no mundo, com isso um dos grandes desafios do professor de Geografia é sem dúvida como selecionar os conteúdos e criar mecanismos para trabalhar em sala de aula (BRASIL, 2008, p.46).

Cabe uma reflexão acerca da Geografia escolar, destacando o papel enquanto disciplina que para alguns autores, a disciplina escolar é formada por intermédio de uma teia de conhecimento, não ficando restrita apenas no ensino da Geografia. Para a compreensão da disciplina escolar destaca-se o papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade, como bem enfatiza da autora supracitada:

O crítico mais contundente de concepção de „transposição didática “, André Cheirável, define a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma (...), onde, é preciso deslocar o acento das decisões, das influências e de legitimação exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma cultura escolar. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das “ciências de referência”, termo que Chervel emprega em lugar de conhecimento científico (BITTENCOURT, 2004, p.38).

Conforme a disciplina escolar tem autonomia, se deve descartar a lógica que ela é influenciada por agentes internos e/ou externo. Todavia, a disciplina deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio. Bittencourt (2004), destaca no pensamento de Chervel em relação às disciplinas escolares, tendo as mesmas um próprio saber baseado na cultura escolar. Sendo assim as disciplinas escolares não podem ser consideradas como simples “metodologias”:

Em decorrência da concepção de escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabilizadas com o interior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizados ou meramente adaptações de um conhecimento produzido em „outro lugar “, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciência de referência (BITTENCOURT, 2004, p.39).

Então, o saber escolar é formado não só pelo conhecimento acadêmico, mas apresenta elementos diferenciados para formações de objetivos a serem alcançados. E que tem influência de toda uma estrutura cultural de crenças, usos, costumes e

mitos vindos do sistema social, onde estão inseridos o poder do Estado, Comunidade etc. (BITTENCOURT, 2004)

Após essa breve apresentação sobre alguns pontos que compõem a disciplina escolar, cabe alguns esclarecimentos sobre as dinâmicas envolvidas da Geografia Escolar, com destaque para a Educação no Brasil. Que deve ser pensada e estar preparada para passar por mudanças, que talvez não sejam essas tantas quanto à sociedade atual clame, mas sem dúvida, todas as mudanças devem ser significativas. Dentro desse contexto, a geografia, como componente curricular, também segue por um caminho de mudanças, seja por políticas públicas, seja por exigências do mundo das ciências. A respeito da Geografia escolar Callai (2010, p. 17).

Nos assevera que: A geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto a matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, compreendendo que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos.

Para Oliveira, 2008, Tal ensino procura mostrar também aos educandos uma visão crítica sobre a realidade, focando assim como enfrentar os problemas expostos pela sociedade. Tomando conhecimento sobre seus deveres e responsabilidades e então formando o educando, num cidadão capaz de fazer mudanças que contribuam para a evolução e melhoria da sociedade. Segundo Oliveira (1998), o ensino de Geografia é fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo.

Outro fator em destaque no ensino é a não compreensão do discente diante de alguns conteúdos existentes como: a cartografia, urbanização, dinâmicas culturais dentre outros. E se percebe de maneira geral que as escolas são desprovidas de meios que proporcione um ensino qualificado. Um exemplo que vale ressaltar, o estudo dos mapas onde muitos professores pouco utilizam este recurso em suas aulas, e como resultado negativo disso, é que o aluno não constrói habilidades para realizar uma boa leitura cartográfica, sendo que os mapas são fundamentais, enquanto recursos de auxílio para entender os fenômenos naturais e sociais estudados pelos discentes. Para (CAVALCANTI 2002), para a promoção de um

ensino adequado de geografia é necessário correlacionar o conteúdo estudado com o conhecimento cotidiano, e problematizar o referido conteúdo é fundamental.

Exige-se que o licenciado em geografia seja um professor capacitado para o exercício do ensino fundamental e médio e que ele esteja apto para participar do desenvolvimento da ciência geográfica, constituindo-se em agente, de transformação da sociedade. O ensino, a pesquisa e a extensão devem ser indissociáveis (KIMURA, 2008).

O professor tem por obrigação ser questionador e criativo ao buscar novos métodos para uma melhor aula, pois o profissional deve ser capaz de produzir conhecimento a partir da prática em diálogo com as distintas abordagens teóricas, exercitando a interdisciplinaridade na busca pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno oportunidade de expor seu conhecimento de forma que o mesmo possa ser usado e contextualizado no ensino da coletividade da sala de aula (PIMENTA, 2006).

Nesse sentido o professor tem papel importante no cotidiano escolar e é insubstituível no processo de ensino-aprendizagem, pois é o especialista do componente curricular, cabendo-lhe o estabelecimento de estratégias de aprendizagem que criem condições para que o aluno adquira a capacidade para analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico. Sendo assim, o professor precisa proporcionar ao aluno um olhar diferente a respeito do saber geográfico.

Que pode ser concebido de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (2001, p. 30):

Abordagens atuais da geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam colocar aos alunos as diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses em interpretação. Nessa perspectiva procura-se sempre a valorização da experiência do aluno.

O professor é uma ferramenta fundamental na formação do ser humano, visto que ele prepara, desenvolve e forma o aluno para atuar na sociedade. O professor é o meio pelo qual o aluno tem acesso ao conhecimento contextualizado.

“O professor só age como facilitador porque em sua formação ele adquire domínio de conhecimentos específicos de sua área e didática pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo [...] uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 88).

Vesentini, (2008) ainda ressalta a respeito da concepção do professor de geografia que mesmo tendo eu desenvolver vários temas, tem a preocupação de contextualizá-los, pois os considera importantes.

Porém, um professor e cidadão preocupado a transmissão de uma “cultura”, entendida como a síntese do saber acadêmico, o certame embasará suas aulas nos grandes conceitos e efeitos que organizam nosso planeta: as zonas equatoriais, os espaços polares, os Oceanos e Continentes, os Estados e suas capitais. Ele sabe que não poderá analisar todos os assuntos, mais se preocupa com a difusão dos considerados mais importantes, por meio dos manuais escolares e de sua exposição oral. (VESENTINI, 2008, p. 98).

O ensino da geografia proporciona o conhecimento contextualizado entre homem e natureza, bem como suas ações e consequências sobre o meio natural. Oportunizando grandes possibilidades de o aluno conceber seu próprio conceito a respeito da compreensão e da relação de sociedade e natureza (PCN's, 1997).

Diante do exposto Klimek (2007) destaca que:

O ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno a compreensão da realidade e instrumentalizá-lo para que faça leitura crítica, identifique problemas e estude caminhos para solucioná-los; mas para isso é necessário que os alunos e o professor sejam parceiros na busca de conhecimento e saibam utilizá-los de forma a entender o espaço e analisá-los geograficamente para estabelecer relações, associações entre o lugar e o mundo (KLIMEK, 2007, p.119).

Percebe-se nesse sentido que a disciplina de geografia tem um peso extraordinário na formação cidadão, visto que ela possibilita vários olhares de um mesmo conteúdo, levando aluno a compreensão e leitura crítica. “Com isso a geografia pode sim desvelar (tirar véus), coisas que estão encobertas. Não no sentido de mostrar agora o lado ‘real’, ‘correto’ das coisas. Mas, simplesmente, mostrar que sempre há mais de uma leitura possível” (CASTRO GIOVANNI, 2000, p. 152).

Ensinar, tem sido uma tarefa árdua para os professores nesses últimos tempos, e com isso, muitos professores têm aderido pensamentos comuns durante

esse período histórico brasileiro. Vejamos o que os autores Oliveira e Campos têm a dizer com base na PCN:

“O PCN de Geografia apresenta em linhas gerais o histórico da Geografia Escolar no Brasil, que é de fundamental importância que o professor tenha esse conhecimento, adequando à realidade escolar, e assim conseguir atingir os objetivos propostos para a formação do aluno. A elaboração do PCN explicita bem os objetivos gerais para o Ensino Fundamental e Médio, orientações didáticas e o ensino e aprendizagem da Geografia. Tendo em vista, a trajetória da disciplina Geografia, o PCN trouxe uma contribuição para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio, em que o profissional geógrafo irá orientar na formação do aluno, enquanto cidadão, capaz de interagir e se ver como agente transformador e participativo da sociedade” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011, p. 06).

Por esta razão que, “em meio às disciplinas oferecidas no Ensino Fundamental sentimos que, muitos alunos, nos primeiros anos ainda não têm clareza de como é produzido e utilizado o conhecimento geográfico no seu cotidiano” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011, p. 5 - 6).

Conforme os autores relataram que:

“O ensino de Geografia no Ensino Fundamental tem a proposta de trabalhar os conteúdos geográficos enfatizando sua colaboração na formação do aluno, estimulando a compreensão sobre a cidadania, voltando-se a atenção para o desenvolvimento da capacidade dos alunos sentirem e perceberem o espaço geográfico e suas respectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas, éticas” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011, p. 7).

É por isso que se sabe hoje em dia que a formação do aluno é algo muito complexo, não se pode medir o tamanho do grau de impacto recebido por eles, se de fato, tem causado o real impacto necessário a educação. Frente a isto, vemos o que Oliveira e Campos (2011) nos afirma:

“Sentimos que a formação do aluno no Ensino Fundamental é desafiadora, visto que as mudanças ocorridas na sociedade são complexas, exigindo do mesmo o desenvolvimento de diferentes capacidades para elucidar questões diversos referentes ao seu espaço de atuação e do seu exterior. Assim, o sistema escolar tem responsabilidade ímpar na mediação e incentivo do aprofundamento do conhecimento dos alunos em Geografia e nas outras áreas, contribuindo substancialmente para a formação social do sujeito” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011, p. 7).

Toda educação passa pelo estágio de aprimoração, com isso, podemos visualizar o professor como peça fundamental nesse processo, com isso, temos a fala dita por Oliveira e Campos (2011):

“O papel do professor é fundamental para desfazer essa imagem simplória da Geografia Escolar, a formação técnica e pedagógica do profissional geógrafo deve primar a sua habilidade de realizar a transposição didática do conhecimento científico da Geografia, tornando os conteúdos ministrados em sala de aula significativos para os alunos” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011, p. 8).

Visto os inúmeros desafios, temos a Geografia Escolar com tanta responsabilidade sobre a vida do aluno, de formar cidadão crítico e reflexivo, uma espécie de um cidadão formado para saber argumentar sobre diversos assuntos políticos, entre outros.

Por isso que Oliveira e Campos (2011) afirmaram dizendo:

“Mesmo a Geografia Escolar objetivando uma formação crítica-reflexiva dos alunos, a valorização do currículo da disciplina no Ensino Fundamental ainda enfrenta muitos desafios para conseguir cativar os alunos, tendo em vista que carrega a imagem de ser: [...] meramente decorativa e descontextualizada da vida percebida e vivida do discente”. Com essa visão da Geografia, acaba-se promovendo: “a falsa ideia de que está abrindo o mundo para o aluno entender e conhecer outras realidades e, no entanto os alunos ainda não conseguem elaborar um entendimento consistente dos conhecimentos geográficos (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011, p. 12).

Por isso, que devido a formação de alunos, o que se conceituar em malformação, sem o aluno ter opinião própria. Resolveu em meio a tudo isso propor uma mudança quanto ao ensino da geografia escolar, o que foi sugerido por Oliveira e Campos (2011):

“Propor mudanças no ensino da Geografia Escolar é um constante desafio, em que a responsabilidade fica a cargo exclusivamente do professor, não havendo uma real interação entre instituições e as políticas públicas que norteiam essas mudanças. Assim o ensino de Geografia na visão dos professores analisados se encontra: “deficiente, e apenas mobiliza a curiosidade e as ideias dos fatos já debatidos em jornais” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011, p. 13).

E por isso que Oliveira e Campos (2011), tem repensado no ensino de geografia escolar, pois segundo os autores é preciso ver a sua história transcorrida.

“Dessa forma, repensar o ensino de Geografia no espaço escolar, propriamente no Ensino Fundamental requer analisar sua trajetória, buscando as influências sofridas pela disciplina nos diferentes contextos históricos vivenciado pelo Brasil, nos quais seus conhecimentos foram muito utilizados desde o princípio para compreensão e desenvolvimento de diversos aspectos que envolvem o país” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011, p. 14).

Contudo, pode se imaginar que hoje o ensino de geografia tem tido bastantes resultados positivos quanto a sua forma didática, mesmo assim, temos visto o que os autores Oliveira e Campos tem corroborado.

“Apesar da infinidade de discursos e propostas que engendram melhorias didático-metodológica ao ensino da Geografia Escolar hoje, alguns terminam se esvaziando pela não ocorrência de sua prática, perenizando um ensino tradicional da disciplina” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011, p. 15).

Por esta razão que cabe ao ensino de geografia diversificar ainda mais o ensino quanto a aplicabilidade daquilo que é ensinado, pois somente assim poderemos ver os resultados tão esperados.

2.1.3 A Geografia Como Ciência e Atributo Para se Pensar Sobre o Espaço Geográfico

A compreensão epistemológica quanto à Geografia, no que tange a seu aspecto distintivo das demais ciências, que é ter o espaço geográfico como o seu objeto de análise. Ao pensar sobre o objeto da Geografia numa perspectiva crítica, vê-se que ele não a caracteriza em si, mas pelo tipo de questão que é dirigida a um determinado fenômeno (GOMES, 2002).

O autor ainda afirma que [...] “o tipo de questão construída pela ciência geográfica é aquele que se interroga sobre a ordem espacial das coisas” (GOMES, 2002, p. 292). Assim, para que se compreenda o espaço geográfico, é imprescindível pensar sobre a organização e distribuição dos fenômenos, sejam eles físico-naturais ou sociais.

Entre opiniões assonantes, temos Corrêa e Rosenda (2009, p. 25), para quem o espaço geográfico “[...] é o lócus da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade”, Santos (2009, p. 21), que nos orienta a entender o espaço como ponto de partida para a análise geográfica “[...] definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”.

Para Gomes (2009) e Santos (2009), o espaço geográfico só pode existir pela realidade concreta. Define-se, assim, que esse espaço é resultado da interação entre sociedade e natureza, a qual é mediada pelo trabalho, numa relação de interdependência.

As concepções de Gomes (2009) e Santos (2009), assentam-se na intencionalidade social do homem em se apropriar do espaço natural, transformando-o em espaço geográfico por meio das relações de trabalho. Assim, o espaço geográfico é o resultado e condição da dinamicidade de relações que os homens estabelecem cotidianamente entre si, com a natureza e consigo mesmos em diferentes temporalidades (SAQUET, 2011).

De acordo com Moreira (2011, p. 62), [...] “o espaço é o estatuto epistemológico sobre o qual a Geografia deve erigir-se como ciência”. Para ele, tal noção reside na mera constatação de que a história se desenrola no espaço geográfico e que este é parte fundamental do processo de produção social e da estrutura de controle da sociedade (MOREIRA, 2011).

Straforini (2004), por sua vez, contribui com a discussão, ao afirmar que a ciência geográfica deve buscar a compreensão do espaço geográfico, onde os objetos e as ações permaneçam indissociáveis (por esse ponto de vista, o espaço não pode perder o sentido de totalidade do mundo).

Com base na opinião de Oliveira (1994, p. 142), o espaço geográfico “[...] é uma totalidade que envolve sociedade e natureza”. Desse modo, cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza.

Como demonstrado nessa breve contextualização, compete à ciência Geográfica possibilitar a compreensão do espaço como produto histórico das relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza. Assim, a função da Geografia, por meio do seu objeto de estudo – o espaço geográfico, é colaborar e oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla (CALLAI, 2013).

Conforme explanado por Bento (2013, p. 32):

O espaço como objeto da análise geográfica precisa ser concebido como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das coisas do mundo. O espaço

geográfico é desse modo, concebido e construído intelectualmente como um produto histórico e social, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação.

Para interpor as considerações citadas, Almeida (2001, p. 17) declara que “a Geografia na atualidade se fundamenta no reconhecimento da reorganização do espaço, em todo o mundo, como reflexo das relações de produção do pós-guerra” [...] leva ao entendimento de que o espaço geográfico, em diferentes dimensões escalares, requer a criação de mecanismos para a leitura e interpretação espacial. Logo, tais mecanismos serão condicionados por meio do ensino de Geografia, que nos Anos Iniciais se fundamenta na compreensão do espaço geográfico, a partir da realidade concreta.

A Geografia, sem contestação se inscreve como um instrumento teórico-metodológico importante para a construção de conceitos sobre o espaço geográfico. Eis, portanto, a razão por que seu estudo permite compreender que a sociedade e a natureza são domínios interdependentes e exercem o mesmo peso na explicação dos fenômenos que se manifestam no espaço (MORAES, 2007).

Comunga-se com os autores apresentados até aqui, quanto a compreender que a disciplina de Geografia se revela um importante componente curricular para instrumentalizar a leitura e a interpretação do espaço geográfico. Como disciplina, se encarrega da tarefa de compreender e explicar os fenômenos socioespaciais em um dado contexto, haja vista que o seu objeto se encontra em constante transformação em função de uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa.

Na concepção de Castellar (2019, p. 11):

[...] o estudo da Geografia, portanto, permite-nos compreendê-la a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as espacialidades da organização do espaço geográfico. Isso significa potencializar um olhar diferente para as coisas, um olhar geográfico.

Conforme Gomes (2017, p. 20) ratifica, por fim, o entendimento de que a Geografia como ciência do espaço e campo de estudo não só interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes, como também esclarece por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos.

Torna-se necessário, então, munir os professores dos Anos Iniciais, especificamente as pedagogas envolvidas na pesquisa, de conhecimentos sobre o objeto de estudo da Geografia, haja vista que essa ciência compõe em sua face escolar o currículo dos Anos Iniciais e da Educação Básica como um todo.

2.2 Os Conteúdos Geográficos: Planejamento e Execução

Todos aqueles que estão envolvidos na educação sabem da importância que tem o corpo docente de uma escola, quando, nas suas mãos, está uma grande parte do futuro sucesso ou mesmo do fracasso da educação na instituição escolar.

Deve-se, portanto, compreender a proposta curricular apontada nos vários documentos legais quanto à seleção dos conteúdos fundamentais para a formação da personalidade cognitiva, física, emocional, cultural e social da criança. Com base nisso, compreende-se que a Divisão de Fortalecimento de Currículo – DIFC/SECD está tomando como ponto inicial das discussões o conteúdo. Isso não quer dizer que currículo se reduza a conteúdos (RORAIMA, 2009, p. 7).

Requer também do profissional educacional uma consistente formação teórica e prática que perpassa pela compreensão dos fundamentos da educação relacionados a cada uma das fases de desenvolvimento do aluno quanto as várias dimensões em que se compreende o conhecimento cognitivo.

A discussão em torno do currículo vai além de conteúdo ou de competências a ensinar, como está estampado nas tendências atuais no Brasil e no mundo (LIMA, 2007, p. 9). Os educadores têm que ter a consciência de que os currículos não são prontos e acabados, mas se constituem em um aglomerado de ideias, visões, métodos posturas, crenças, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos acrescidos pela sociedade e selecionados por ela para o desenvolvimento do homem que nela vive.

Garantir que as aulas de geografia sejam de fato importantes e essenciais para o desenvolvimento integral do aluno, bem como, para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo, é, pois uma tarefa essencial e, como tal, depende da escola, do aluno, e principalmente, do professor. Cabe a ele mobilizar os diferentes aspectos – afetivos, cognitivos, sociais etc. – caracterizando-o como alguém conhecedor das principais necessidades de seus alunos (GONÇALVES; PINTO; TEUBER, 2002).

O aprender a conhecer busca desenvolver continuamente a capacidade de aprender e a tornar o aluno um cidadão com desejo de aprender e a buscar informações sobre o mundo, tendo compreensões de forma ampla (RORAIMA, 2009, p. 8).

Aguçar a capacidade de realizar estudos mais profundos que estejam ligados às realidades locais e globais. No mundo do trabalho a exigência de enfrentar novas situações e problemas requer um aprender a conhecer como um processo contínuo ao longo de toda a vida da pessoa, tornando-a cada vez mais autônoma, criativa, proativa e com possibilidades de resolver os problemas que se apresentam diariamente (RORAIMA, 2009, p. 6).

Não se pode esquecer também que “os alunos, futuros cidadãos, encontram-se desprovidos de instrumentos de raciocínios sobre o espaço, isto é, sobre os lugares de vida: os seus, os nossos, os dos outros” (FOUCHER, 1994 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 7).

Assim, ao apresentar a importância da formação dos professores de Geografia e a compreensão teórica do planejar e executar os conteúdos as bases de pensamentos de alguns teóricos da educação que muito bem compartilham suas reflexões a respeito desse processo de formação seja no ensino de geografia, seja no âmbito da formação continuada.

O conhecimento deixa de ser consumido e assimilado passivamente pelo aluno e passa a ser produto de processos de elaboração e construção contextualizada e sistematizada. Fazem parte desse processo, professor, aluno e o ambiente educativo, neste caso, a sala de aula ou qualquer outro espaço que propicie a aprendizagem.

O professor, por exemplo, atua estimulando, incentivando e elaborando atividades que desafiam a tomada de decisão pelo aluno, que por sua vez, é um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, pois constrói e reformula o aprendizado, incorporando os conhecimentos, significados e conceitos para novas situações ao longo de sua vida (VYGOTSKY, 1991).

Nesta perspectiva o processo de formação do professor de geografia compreende a concepção proposta pelas novas diretrizes curriculares que apontam a necessidade de se preparar um profissional que seja capaz de mediar à relação entre o contexto atual e o conhecimento em constante processo de transformação.

A formação do professor de geografia deve primar, portanto, por um profissional capaz de atuar com responsabilidade e compromisso de forma a “propiciar aos alunos um ambiente rico em atividades significativas que lhes possibilitem desenvolver-se integralmente” (WEISZ, 2003, p. 20). Pois, essa formação interfere grandemente no bom desenvolvimento das aulas. Isso nos leva a constatar o quanto se faz necessário priorizar a formação do professor de geografia, bem como garantir uma constante formação continuada, com constantes atualizações práticas e teóricas.

2.2.1 A Geografia Segundo Lana de Souza Cavalcanti

A Geografia “...tem procurado pensar seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros...” (CAVALCANTI, 2002, p. 11).

A Geografia “... tem procurado pensar seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros...” (CAVALCANTI, 2002, p. 11).

Para Cavalcanti (2002, p.12) o ensino escolar “é um processo que contém componentes fundamentais e entre eles há de se destacar os objetivos, os conteúdos e os métodos.” Um dos maiores objetivos da escola, e da geografia, é formar valores, ou seja, respeito ao outro, respeito às diferenças, combate às desigualdades e às injustiças sociais.

Cavalcanti (2002), afirma que o ensino de geografia tem como finalidade básica de ação, trabalhar o aluno juntamente com suas referências adquiridas na escola e sistematizá-las em contato com a sociedade, com o cotidiano para assim criar um pensar geográfico que leve em consideração a análise da natureza com a sociedade e como estas se relacionam e quais as dinâmicas resultantes deste relacionamento.

No ensino da geografia, “...os saberes tomados com objetos de conhecimento pelo aluno é aqueles referentes ao espaço geográfico”, ou seja, o espaço geográfico não serve apenas para pensar e analisar a realidade pelo lado científico, mas ele é algo vivido por nós e resultante de nossas ações, então, isso quer dizer que se ensina

a disciplina de geografia para que os alunos desenvolvam em si a percepção espacial das coisas, e nas coisas (CAVALCANTI, 2002, p. 19).

Para Cavalcanti (2003, p. 154), “o bom ensino é aquele que adianta o processo de desenvolvimento, orientando-se não apenas para as funções intelectuais já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento”. É nele que o professor deve criar situações de aprendizagem com os alunos nas quais se possa explorar a área intelectual e social de cada ser.

Neste processo de ensino-aprendizagem, o professor é um agente que atua em conjunto com seus alunos, onde há uma troca constante de conhecimento e informações. Se o professor é um mediador do processo para afirmação do aluno e se a qualidade desta “mediação interfere nos processos intelectuais, afetivos e sociais do aluno, ele tem tarefas importantes a cumprir” (CAVALCANTI, 2002, p. 20).

A formação do responsável pelo ensino de geografia, “na concepção de profissional crítico-reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática”. Esta formação deve ser uma formação crítica e aberta que possibilite uma boa discussão sobre o papel da Geografia para contribuir com a formação geral dos cidadãos (CAVALCANTI, 2002, p. 21).

Para Cavalcanti (2002, p. 26), uma outra questão “da relação do professor de Geografia com o objeto de estudo da matéria e que compõe o quadro de seus saberes da experiência, é o uso que ele faz do livro didático”. Pois, este professor que se encontra em sala de aula, na maioria das vezes tem certa dependência do livro didático que é enviado pelo governo estadual ou federal, depois de escolhido pelos próprios professores. Muitos professores se sentem acomodados com a facilidade de ter os conteúdos prontos, à sua disposição e não vão à busca de novos materiais minimizando assim as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Se a atualidade exige que o profissional em sua atuação modifique e adapte os currículos para as necessidades de seus alunos e encare com um novo olhar seus velhos problemas e para “enfrentar os desafios postos atualmente na educação escolar é necessário uma formação profissional consistente” e é essa formação que proporciona ao professor a segurança para tratar os temas disciplinares e todos os assuntos referentes ao cotidiano escolar. Outro aspecto que se deve levar em consideração é a construção da identidade profissional, sendo que essa identidade se constrói durante a atividade docente e seu cotidiano (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

Segundo Cavalcanti (2002, p. 114), “o trabalho de formação profissional forma sujeitos pensantes e críticos”, ou seja, cidadãos que tenham embutidos em si e desenvolvam as competências e as habilidades que instrumentalizem o seu modo de pensar de forma que este se torne acima de tudo geográfico, crítico e que tenha consciência de seu papel na sociedade.

Cavalcanti (2003, p. 25), afirma que o “ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino”.

Como diz Cavalcanti (2002, p. 37) “o ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética, física”.

Neste sentido, a formação profissional e prática pedagógica dos professores de geografia no momento atual, bem como na condução do processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, precisa ter como ponto de partida, a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento, onde a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno, e se torne uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas educativas escolares que favoreçam esse processo (LIBÂNEO, 1994).

O professor de geografia nesse contexto deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno, utilizando-se da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem e da proposta da escola.

2.2.2 A Geografia Como Possibilidade Para a Leitura e Interpretação do Lugar

Em consequência de a Geografia ser constituída por uma história que se encontra ancorada na própria evolução da ciência geográfica, os discursos que foram e ainda são reproduzidos na escola provêm das correntes teóricas e filosóficas que sustentam a Geografia como ciência até os dias atuais (MENEZES, 2015).

Considerando o fato acima mencionado, não se pode dissociar e nem tampouco distanciar a Geografia Escolar da realidade vivenciada pela sociedade, uma vez que a existência de uma disciplina, no currículo da Educação Básica de um país, justifica-se por sua finalidade social (ROQUE ASCENÇÃO, 2009). No Brasil não é diferente, aqui também a Geografia exerce uma função social no currículo da Educação Básica.

Por essa perspectiva, a escola é compreendida como [...] “a instituição formal que tem em si a responsabilidade de oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, muito embora, atualmente, a ela sejam atribuídas tantas outras funções” (CALLAI, 2013, p. 21). Ainda segundo Callai (2013, p. 22) acrescenta que o papel da escola é contribuir para a formação do escolar, de modo que consiga se situar no mundo e, futuramente, também no mercado de trabalho.

Conforme Silva *et al.*, (2012, p. 46) aborda o assunto:

A escola, assim como a Geografia deve transformar o aluno em cidadão do mundo, ampliando e dando oportunidades para a criação de conceitos, fazendo novas leituras da vida e da realidade que objetive a análise do espaço geográfico, onde as relações sociais se concretizam.

Assim, considera-se que é papel da escola e da Geografia enquanto disciplina suprimir as desigualdades e considerar as diferenças entre os escolares, de modo a permitir que cada indivíduo construa no seu tempo e espaço conhecimentos que sustentem o processo de pensamento geográfico, necessário nas relações socioespaciais que se desenvolvem cotidianamente.

Tal como apreciado por Pontuschka (2000), não é possível refletir sobre ensino e aprendizagem em Geografia sem antes situar essa disciplina como parte do contexto escolar. No entanto, quando ocorre a análise do ensino e da aprendizagem de Geografia, deve-se levar em conta o caráter globalizante da educação. Segundo essa perspectiva, tanto a educação, de modo geral, quanto a Geografia, sobressaem como possibilidades de socialização dos indivíduos no processo de inserção efetiva na vida social (CAVALCANTI, 2013).

Diante do importante papel social exercido pela Geografia escolar, Cavalcanti (2013) afirma que é sob tal dimensão que a Geografia se realiza em um ambiente impregnado de possibilidades na aquisição de informações e de comunicação, bem como de conhecimento em diferentes escalas.

A Geografia, pelo prisma da modalidade de educação escolar básica, exerce a sua função ao ter como foco central os projetos de formação integral do indivíduo, com base em um conjunto de metas articuladas e conteúdos sistematizados que contemplem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, emocionais e políticas desse indivíduo (CAVALCANTI, 2013).

A Geografia, ao exercer uma função social na escola, se inscreve como uma prática relevante no processo de formação e emancipação dos sujeitos. Diante disso, Vesentini (2004) ressalta que o ensino de Geografia não é tarefa fácil, haja vista a complexidade do seu objeto de análise – o espaço geográfico. Para superar esse desafio, a escola e a Geografia assumem o dever primordial de instrumentalizar seus sujeitos a fim de que interpretem o mundo e exerçam sua cidadania.

Ao pensar a respeito da Geografia escolar, defende-se que suas bases teórico metodológicas estejam voltadas à emancipação de seus professores e dos escolares, de modo a ressignificar o seu ensino na Educação Básica, especificamente, nos Anos Iniciais.

De acordo com Callai (2013), os conteúdos de Geografia escolar são importantes, pois permitem estabelecer a sua especificidade e marcar o seu diferencial em relação às demais áreas do conhecimento na Educação Básica. De Carlos (1999), vem a orientação de que o conhecimento geográfico deve fazer-se presente na escola e na sociedade como elemento emancipatório do indivíduo, pois as reflexões espaciais são essenciais ao exercício da plena cidadania, consciente e ativa.

Dessa forma, a Geografia escolar possibilita o conhecimento do espaço geográfico na sua totalidade, o que abrange as relações do homem com a natureza, o progresso científico, a produção industrial e agrícola e o desenvolvimento social (BRASIL, 1998).

A Geografia Escolar, portanto, envolve “[...] um processo que contém componentes fundamentais e entre eles há de se destacar os objetivos, os conteúdos e os métodos, que a compõe” (CAVALCANTI, 2002, p. 12). Ainda para a autora, um dos maiores objetivos da escola e da Geografia é formar valores, ou seja, respeito ao outro e às diferenças, combate às desigualdades e às injustiças sociais.

Nesse sentido, a Geografia aparece como possibilidade de pensar sobre o mundo real e a sociedade num mundo fragmentado, apesar de global (CARLOS,

1999). Assim, podemos compreender que esse é o desafio da ciência geográfica e, sobretudo, da Geografia que se ensina em contextos escolares.

A Geografia escolar, desde os Anos Iniciais, deve direcionar os seus conteúdos para instrumentalizar os escolares a pensarem que:

[...] a Geografia é um pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de “ler pensar” filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia a dia, porque “olhar as coisas” implica pensar no que os seres humanos pensam delas (KAERCHER, 2007, p. 16).

Na mesma linha de raciocínio de Kaercher (2007), Callai (2005, p. 228), orienta tomar a Geografia como a possibilidade de [...] aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo. A tarefa atribuída a Geografia, especialmente nos Anos Iniciais, permite ao indivíduo a fazer a leitura do mundo, por meio da leitura do espaço, o qual traz em si, todas as marcas das atividades humanas.

Diante o exposto, advoga-se que a Geografia é uma disciplina fundamental no currículo da educação Brasileira, fazendo-se necessário um ensino efetivo e qualitativo desde os Anos Iniciais, onde é encaminhada em sala de aula por um profissional licenciado em Pedagogia.

Na concepção de Bonfim (2015, p. 22):

[...] a Geografia Escolar é parte constituinte da articulação da formação acadêmica em Pedagogia com os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo considerada uma atividade de investigação necessária para a constituição de um processo de produção de conhecimento, que é teórico e metodologicamente amparado pela Geografia Escolar e pela Geografia acadêmica que, inclusive, produzem implicações no processo de formação continuada do professor.

Em se tratando de Geografia e da Pedagogia, somos levados a refletir sobre ambas nos Anos Iniciais, quando a primeira é ensinada por um profissional que é licenciado na segunda. Mesmo diante dos desafios enfrentados pelo ensino de Geografia nos anos iniciais, a Geografia escolar deve considerar o aspecto destacado por Cavalcanti (2010, p. 2):

[...] a necessidade de reconhecer as vinculações da espacialidade das crianças, de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das

disciplinas, com os conteúdos da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar”.

Como já mencionado alhures no texto, a leitura do espaço geográfico será respaldada no conceito de lugar que, segundo Farias (2018), é o ponto de partida para se pensar sobre o mundo num contexto globalizado. Callai (1998) também valoriza o lugar como possibilidade para organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações e de extrapolações.

Bento (2013, p. 31) enfatiza que o lugar deve ser entendido:

[...] enquanto um conceito rico de possibilidades de ser trabalhado didaticamente em sala de aula pode promover a importante relação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os saberes mais sistematizados da ciência. [...] O lugar é considerado um referencial teórico imprescindível para se promover o pensamento espacial, pois, o processo de ensino e aprendizagem em Geografia está centrado na formação do pensamento geográfico.

Para Farias (2018), o lugar auxilia a potencializar o ensino de Geografia e a interação com o mundo e serve de referência na construção do conhecimento. Assim, [...] “as expressões sociais e culturais são o reflexo do cotidiano do lugar com a globalização” (FARIAS, 2018, p. 16).

Ao tomar o lugar como ponto de partida para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais, [...] “é preciso exercitar nossos alunos a escreverem, lerem e dizerem as suas palavras em sala de aula e nas aulas de Geografia. [...] Falo de ler o mundo, a partir de suas realidades” (KAERCHER, 1998, p. 14). Acrescenta-se que o exercício de escrever e ler o mundo deve estender-se aos professores de Geografia, especialmente aos pedagogos que a ensinam nos Anos Iniciais.

Castellar (2000), por sua vez, propõe a inclusão do conceito de lugar no contexto escolar como forma de apresentar aos estudantes uma ciência geográfica mais próxima de sua realidade. Para a autora, estudar uma realidade conhecida torna-se agente mobilizador no processo de aprendizagem, além de instigar os estudantes a refletir sobre o meio em que estão inseridos.

Partindo desse pressuposto, podemos compreender que:

O lugar próximo é oferecido como leitura inicial, pois o entendimento do contexto do aluno, de como ele se vê, como se reconhece neste lugar, como

reconhece os outros, é o primeiro passo para que compreenda outros elementos identitários, em diferentes escalas geográficas (COSTELLA; SHAFFER, 2012, p. 65).

No ensino de Geografia, o conceito de lugar deve ser mobilizador para se pensar acerca da totalidade, a fim de que se tenha uma ampla visão dos fenômenos que se manifestam no espaço geográfico. Essa é a razão por que as noções espaciais se tornam mais concretas quando tomamos como referência o lugar, ou seja, onde se realizam as vivências cotidianas e experiências simbólicas. Na concepção de Santos (2005, p. 161), [...] “hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar”.

Nos estudos de Santos (2005, p. 158), fica demonstrado que os fenômenos não se restringem ao lugar (que tem ultrapassado cada vez mais seus limites), mas repercutem e materializam-se no lugar, sendo este já nomeado como depositório final dos eventos. Dessa forma, compreendemos o lugar como síntese e “[...] funcionalidade do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente”.

Na perspectiva de mobilizador para abordagens mais amplas do espaço geográfico, considera-se o lugar como possibilidade para uma concepção geográfica significativa aos escolares, uma vez que a complexidade do mundo, segundo Santos (2005), apenas pode ser percebida na prática e na vivência dos lugares.

Em consonância de ideias com Callai (2013), concebe-se a dimensão escolar da Geografia como uma criação particular e original da escola, que corresponde às finalidades sociais que lhes são próprias. E, por isso, o ensino de Geografia permeia todo o currículo da Educação Básica, desde os Anos Iniciais, quando a disciplina fica a cargo do pedagogo, passando pelos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, quando fica sob a responsabilidade do especialista de área, o licenciado em Geografia.

Assim, a Geografia, em todo o seu percurso escolar, visa o ensino de um conhecimento disciplinar que não seja o do senso comum, mas que tenha bases científicas e que, por meio delas, permita “[...] conectar os alunos entre si e com o seu mundo. Isso vale para [...] a Geografia da licenciatura que forma professores [...]” (CALLAI, 2013, p. 49) que vão lecionar Geografia na escola básica. Nesse contexto, é preciso acrescentar a licenciatura em Pedagogia, que forma professores para atuar na disciplina de Geografia nos Anos Iniciais.

É no espaço escolar, ambiente dinâmico, diferenciado e plural, que a Geografia escolar deve condicionar instrumentos mentais, meios e estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem inicialmente a integração do lugar com o mundo que deverá ser feita pelo indivíduo (FARIAS, 2018). Por meio da leitura do lugar, o professor que ensina Geografia poderá vislumbrar a leitura do espaço geográfico com vista à compreensão das interações entre a natureza e a sociedade (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

É nesse contexto que se defende a ideia de que a Geografia escolar, para efetivar um verdadeiro pensamento geográfico, voltado à leitura e compreensão do espaço, deve entender o aluno como sujeito constituinte de importantes conhecimentos. A Geografia escolar, em sua plenitude, poderá contextualizar, em sala de aula, as constantes intervenções que os homens têm imprimido no espaço ao longo do tempo, bem como as consequências que advêm desse processo em diferentes dimensões.

De acordo com Almeida *et al.*, (2015, p. 11) advertem que “[...] é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço, o que só será plenamente possível com o uso de representações formais desse espaço”. Reforça-se então a concepção de que a leitura do espaço requer o desenvolvimento de uma linguagem geográfica composta por diferentes conceitos e signos (ALMEIDA *et al.*, 1991). A linguagem geográfica deve iniciar-se nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como argumento de reforço, cumpre mencionar que a Geografia Escolar deve direcionar seus conteúdos e metodologias a fim de que o ensino dessa dimensão supere a aprendizagem repetitiva e arbitrária, passando a adotar novas práticas de ensino, sobretudo, investindo nas habilidades de análise, interpretação e aplicação em situações práticas (CASTELLAR, 2006).

Contudo, no âmbito teórico e de seus propósitos, cada vez mais a Geografia escolar vem se colocando como uma área de atuação comprometida socialmente com a produção da condição humana e com a produção consciente dos espaços, sejam eles naturais, sociais, culturais ou políticos (SILVA, 2012).

Em relação às reflexões apresentadas sobre a Geografia Escolar, lê-se, em Cavalcanti (2012, p. 120), que essa dimensão da Geografia “[...] não se ensina, ela se constrói, ela se realiza”. Tendo essa noção em perspectiva, esta pesquisa se propõe a considerar os conhecimentos geográficos das professoras pedagogas,

porque se admite que os professores possam orientar-se nessa fase escolar pela construção de conceitos, categorias e teorias com que construirão seu discurso, também chamado de linguagem geográfica.

Como demonstrado ao longo da pesquisa, são perceptíveis as dificuldades teórico conceituais apresentadas pelas professoras pedagogas em relação aos conteúdos que compõem a disciplina de Geografia nos Anos Iniciais. Assim, considera-se necessário que, de modo geral, os profissionais pedagogos constituam conhecimentos sólidos e significativos para mediar o encaminhamento dos conteúdos de Geografia nos Anos Iniciais, superar os seus limites e aproveitar as possibilidades de aprendizagens apresentadas pela ciência geográfica.

2.2.3 A Formação Continuada: Ação Colaborativa Para a Construção de Conhecimentos

A formação de professores no Brasil ainda é um tema que exige muita discussão, visto que boa fatia desses docentes atua em salas de aulas espalhadas pelo país sem nenhuma formação que o assegure como um professor capacitado e apto a está lecionando sobre qualquer área do conhecimento educacional. Nesse sentido a respeito da formação do professor Almeida *et al.*, (2008) propõe:

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais (ALMEIDA; GHEDIN; LEITE, 2008, p. 31).

Os profissionais da educação estão se formando sem receber o preparo suficiente tanto no início, quanto ao término de sua formação o que prejudica e torna difícil aos professores recém-formados enfrentarem a nova realidade que as escolas públicas apresentam, cabendo dessa maneira ao professor assumir responsabilidades e atribuições que não são do seu feitio (ALMEIDA *et al.*, 2008).

Cabe ressaltar que o professor necessita de uma formação continuada que possibilite a sua docência o acompanhamento às novas tecnologias educacionais.

Sendo assim, Tardif (2003), traz o foco para a formação concebendo-o como sujeito do conhecimento, enfatizando que a formação docente tem de contemplar

saber, o saber-fazer, as competências e as habilidades que fundamentam cotidiano do trabalho docente desenvolvido na escola.

Frisa ainda que a partir do momento que o professor desconhece os princípios básicos de sua função, fica à mercê de planos e currículos que visam não à formação ou a boa educação, mas sim interesses secundários (TARDIF, 2003).

Diante desta discussão sobre a formação de professores, surge no Brasil no começo de 1970, a preocupação de estender a formação do professor com o ensino superior através das licenciaturas e bacharel, para melhor atender a rede educacional básica. Como destaca Candau, (1997) a respeito das licenciaturas na educação.

A questão da licenciatura tem sido, na maior parte das vezes, considerada como própria e de competência praticamente exclusiva da área de educação. Esse trabalho partiu do pressuposto de que é fundamental, para uma adequação da compreensão da problemática da formação de professores em âmbito universitário, analisar a perspectiva dos profissionais das áreas de conteúdo específico (CANDAU, 1997, p. 31).

Ainda sobre a preocupação de intensificar a formação superior dos professores da educação básica Barreiro e Gebran (2006, p.30), afirmam que: “A formação e a profissionalização de professores são temáticas que se intensificam nos anos 1990, no quadro das reformas educativas associadas às novas exigências geradas pela reorganização da produção e da globalização da economia”.

Para Todavia Cavalcanti (2003), recomenda que a formação docente deva partir dos princípios educacionais que direcionem para a preparação do exercício do trabalho, aportes culturais e prática da cidadania.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 30 *apud* LIBÂNEO, 2002, p. 60), ainda a respeito das reformas educacionais e formação dos professores: diz que: “Novos tempos requer nova qualidade educativa, implicando mudanças no currículo, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”.

Segundo Pimenta (2002, p. 19), apresenta uma visão a respeito da atual formação de professores reflexivos, que de acordo com o autor há de se adotar um currículo que não se estruture em um modelo normativo “que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais”. Nesse sentido o currículo normativo

apresentaria uma realidade falsa do contexto social do cotidiano escolar vivenciado pelo aluno.

Sendo assim, como consequência da adoção de um currículo normativo, teríamos o que Pimenta (2002) expõe:

O distanciamento entre cursos de formação e a realidade da escola primária foi assim diagnosticado na pesquisa de Pinheiro (1967, p. 160): [...] embora os alunos estudem Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequadas para enfrentar, no futuro, problemas concretos [...]. Ao aluno não é dada a oportunidade de refletir sobre os problemas relacionados com a escola primária e que estão a exigir soluções (PIMENTA, 2002, p. 30).

Nessa concepção a respeito da formulação dos currículos que contempla a formação de professores Ghedin *et al.*, (2008), ressaltam que para discutir deve-se considerar alguns fatores como:

Para discutir essa proposta, é interessante considerar em primeiro lugar o espaço de trabalho desse professor, a importância da escola pública na atualidade e o significado do trabalho docente; posteriormente, é preciso refletir sobre o processo de formação do profissional professor; sobre uma nova concepção de professores; o papel das práticas de ensino e do estágio no processo formativo, analisando as recentes normatizações da política educativa, de forma a contribuir com a construção dos saberes necessários ao exercício da docência (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 25).

Pimenta (2002, p. 20) ainda cita Schön, com intuito de formular uma proposta baseada na valorização da prática profissional fundamentada pelo processo de reflexão na ação e depois de reflexão sobre a reflexão na ação. Abrindo perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática.

Percebe-se tanto em Pimenta (2002), quanto em Almeida *et al.*, (2008), que a formação dos professores e na sua maioria ou em parte insuficiente, pois sua formação inicial não supre e não contempla uma série de capacidades e habilidades, que englobam o universo da docência escolar.

Nessa concepção Almeida *et al.*, (2008) embasado em Pimenta (1999), resultados de pesquisa sobre a formação inicial dos docentes que:

[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá

conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional (ALMEIDA *et al.*, 2008, p. 29 *apud* PIMENTA, 1999, p. 16).

Como se está discutindo a formação do professor, Cavalcanti (2003), alerta que a discussão possa contemplar a formação profissional sobre a construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social.

Fazendo-se necessário conforme Almeida *et al.*, (2008), evidenciar os seguintes aspectos como:

Repensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano. É necessário possibilitar, ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional com os saberes docentes necessários às exigências da população envolvida e as demais atuais. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. É preciso repensar as políticas de formação a partir das exigências internas de formação, dos processos didático-pedagógicos-curriculares e organizacionais necessários para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola (ALMEIDA *et al.*, 2008, p. 49).

A formação profissional cria no indivíduo uma identidade, que se constrói conforme a importância e significação da profissão. Sendo assim, a profissão do docente apresenta-se na atualidade desvalorizada, pelo fato dos professores demonstrarem que sua base científica e pedagógica é fraca devido ao processo de formação profissional que não contemplou o confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Para Werneck (2002, p. 111), o fato de os professores apresentarem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ocorre devido à ação de “saber discernir, mais que nunca, é fundamental, portanto, um professor, na sua ação de ensinar e detectar como seus alunos aprendem, precisa criar oportunidades para que os alunos possam escolher entre um caminho e outros caminhos”.

No que diz respeito à formação do professor de geografia, a Cavalcanti (2003), é necessário ressaltar a fundamental importância da elaboração de projetos de formação inicial do professor de Geografia e que debatam sobre o papel da importância da educação nas mais variadas áreas para a construção de uma

sociedade mais justa e igualitária para todos os cidadãos. Para essa elaboração precisam levar em conta os três tipos de saberes a ser considerados com a experiência, o conhecimento específico da matéria e os saberes pedagógicos.

Finalizando esta discussão de acordo com os PCN's (2001), o professor mediante a essa formação profissional, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais. Todavia fica o questionamento se verdadeiramente a formação superior prepara de fato professor para enfrentar o cotidiano escolar e suas complexidades.

Nesse contexto, torna-se fundamental discutir a formação continuada que é “[...] uma formação em exercício, após a formação inicial, desenvolvida por meio de programas dentro e fora das escolas, considerando diversas possibilidades” (BRASIL, 1999, p. 19), um ponto de vista que ora se defende e que é igualmente corroborado por Nascimento (2013), que a reconhece como uma renovação constante do aprendizado docente, cujo início se verifica após a formação inicial com o propósito de aperfeiçoar as qualificações pessoais e profissionais. Para melhor compreensão, veja como o assunto é examinado por outros autores consultados.

No cenário educacional muito se tem tratado sobre a qualidade do ensino ministrado nas escolas. Essas discussões estão presentes na produção acadêmica, em inúmeras reportagens da mídia falada e escrita, por meio de livros, revistas, periódicos e artigos publicados, sendo a maioria delas, produto de pesquisas em espaços escolares.

Quase sempre, as discussões evidenciam a precariedade da formação docente e da qualificação dos profissionais da educação, como elementos chave para a melhoria da qualidade da educação. As queixas mais frequentes são no sentido de que os professores formados em cursos superiores, tanto no início, como no final da carreira, se encontram despreparados para uma atuação eficaz.

Nesse âmbito, as atividades de ensino e de aprendizagem exigem, cada vez mais, que pesquisadores se dediquem à temática Formação Continuada. Sendo aqui definida, como espaço onde se pode discutir e experimentar os conceitos e os procedimentos do ensino e da aprendizagem, em contínuo processo de reflexão. Nessa direção, Silva (2008) argumenta:

[...] a formação do educador ocorre em espaço ocupado por ele, interagindo com outros educadores, através da aprendizagem e do ensino, da reflexão e da organização de sua prática pedagógica. Existe uma pluralidade de espaços formativos para o educador, tais como, a igreja, as reuniões de planejamento de sua escola, as reuniões de pais e mestres, o percurso de sua casa para a escola, os programas de formação oficiais, municipais, estaduais ou federais (SILVA, 2008, p. 67).

Na LDB nº 9394/96, em seu Art. 62, § 1.º, § 2.º, está evidente a preocupação com a formação continuada e a capacitação dos profissionais, ficando esta tarefa, a cargo dos três entes federados, que devem providenciar a sua realização, em regime de colaboração. Sendo esta, uma exigência que se faz necessária, principalmente em processos formativos dos professores que atuarão na EJA, tendo em vista que esta modalidade requer conhecimentos bastante específicos. Cabendo, as IES, a tarefa de promover esta formação de forma satisfatória.

É nessa vertente, que a formação continuada se estabelece como uma exigência para o exercício profissional, partindo do princípio, que o conhecimento ocorre constantemente, como afirma Benincá (2002). Para ele o conceito de formação continuada decorre da compreensão de ser humano que embasa o pensamento pedagógico freiriano, entendido como finito e inconcluso.

Benincá (2002) compreende a educação continuada, a partir de três enfoques: no primeiro, o “processo é informal e espontâneo: refere-se ao conhecimento comum e sua expressão mais significativa, manifesta-se na consciência prática” (BENINCÁ, 2002, p. 102).

Nessa vertente, se o docente não tiver passado por um programa de formação inicial onde se valorizou a pesquisa científica, como forma de melhor conhecer a realidade, será pouco provável que ele consiga desenvolver o seu trabalho dentro dessa linha de pensamento. Por outro lado, caso o docente esteja inserido no segundo enfoque, terá muitas chances de seguir na direção do projeto de pesquisa.

Ressalta-se que o processo investigativo, também recai sobre o professor, quando requer deste, a formação de novas atitudes. Nessa condição o professor se mantém sempre atualizado e adequadamente preparado para o exercício da docência. Nesse sentido, o processo de aprendizagem, para o professor deve ser contínuo e jamais se restringindo a periodicidade ou etapas isoladas. Também vai além dos bancos cátedras, pois deve estar presente constantemente, interagindo prática e teoria.

A formação continuada não pode ser confundida com momentos em que os professores se reúnem para ouvir informes administrativos. Deve se constituir, a partir da prática, da investigação sobre os principais desafios que se estabelecem no interior das instituições de ensino. Se transformando em um “querer saber”, que deve encontrar respostas a partir da investigação, alicerçada por meio de estudos e pesquisas.

Santos e Silva (2019) contribuem para essa perspectiva ao afirmar que a formação continuada são todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas; e Imbernón (2010), compreende-a como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, que eleva o trabalho do professor para a transformação de uma prática alicerçada na teoria e na reflexão desta.

Há que se considerarem duas outras opiniões quanto à duração do processo: ele é ininterrupto e de desenvolvimento permanente; e, por ser contínuo, ele tem como objetivo o constante aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários à atividade docente e ao desenvolvimento intelectual, cultural e científico (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Partindo desse contexto, entende-se que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são processos complexos e indispensáveis à prática pedagógica do docente que envolve conhecimentos, experiências, atitudes e valores. Assim, ao enxergar-se como ser individual, o profissional pode recriar seus conhecimentos utilizando-se de ações colaborativas dentro e fora do contexto escolar.

Conforme enunciado por Imbernón (2006, p. 46):

[...] a formação continuada não pode ser concebida apenas, como um processo de atualização científica, didática ou pedagógica, mas, sobretudo, deve fornecer elementos que possibilitem o professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional.

Em defesa da formação continuada como processo de desenvolvimento pessoal e profissional, cumpre salientar que o professor deve atuar como agente da

própria formação, não por obrigação e sim por um desejo de estar sempre atualizado e de buscar constantemente novos conhecimentos.

Segundo Lima (2011) destaca que a formação continuada não se efetiva distante de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícito nisso os sonhos, a vida e o trabalho do professor. A formação continuada admitida como “mediadora de conhecimento entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional” (LIMA, 2011, p. 21). Sabe-se que a formação inicial na maioria das vezes apresenta algumas lacunas, que são reconstruídas na prática e com constantes atualizações, por isso é fundamental o professor atualizar-se constantemente.

Para Nóvoa (2002, p. 38), a formação continuada “deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão” docente. O autor ainda ressalta a necessidade de o professor construir sua própria identidade profissional, que se apresenta elusiva diante da iminente sociedade do conhecimento.

Segundo Libâneo (2001, p. 80), é papel da escola e do professor propor respostas educativas e metodológicas para as novas exigências de formação, pois pensar a formação inicial e continuada de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos e formas de organização, diante da realidade em transformação.

Nóvoa (2002) argumenta que estamos diante de uma realidade nova, sem precedente na história, em que os professores são cobrados além do conhecimento e da cultura. Assim, é imprescindível o professor acompanhar as transformações impostas e seguir um caminho pedagógico (estudos, atualização e formação permanentes) com a combinação de teorias, práticas de ensino e questões tecnológicas demandadas pela educação, pois, na concepção de Tardif (2002), os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua.

Desta forma, a presente pesquisa vislumbrou a formação continuada como ação colaborativa necessária ao processo de formação docente, mas não suficiente para o pleno exercício da atividade de ensino, o que é garantido na interação com a formação inicial de qualidade (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

A perspectiva de interação entre formação inicial e continuada também é defendida por Nóvoa (2002), para quem a necessidade de avançar e criar um paradigma que contemple a formação num efetivo contínuo, processo em que a

formação inicial, a continuada, a prática profissional, os conhecimentos da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si.

Lima (2011) advoga que a formação continuada instaure um contexto participativo, em que as opiniões de todos os envolvidos possam ser ouvidas, objetivando traçar um planejamento exequível e em consonância com a realidade cultural e social da escola e do professor.

Nesta pesquisa, a formação continuada foi referência para a tomada de consciência das professoras pedagogas participantes do grupo focal com o objetivo de dirigir-lhes a construção de conhecimentos geográficos. Assim, contemplamos que a formação continuada precisa voltar-se a condicionar atualização profissional do docente para realizar de forma significativa, estratégias de ensino que potencializem aprendizagens significativas no contexto escolar.

Ao contemplar a formação continuada como ação colaborativa para a tomada de consciência, a presente tese procurou fomentar entre as pedagogas a reflexão sobre as dificuldades de conhecimentos geográficos presente no grupo focal. Mostrando-lhes as fragilidades dela decorrentes e os meios para superá-las e fazendo-lhes ver que a construção de conhecimentos nos Anos Iniciais é um desafio que requer empenho do professor para a obtenção de aportes teórico-conceituais.

No que concerne à reflexão sobre a teoria (o ensino de Geografia) e sobre a causa da problemática em pauta, a formação continuada sobressaiu como ação colaborativa viável para a construção de conhecimentos geográficos, mediante estudos, reflexões teórico-conceituais e práticas de ensino, que tiveram como foco o componente físico-natural clima.

As dificuldades de aporte teórico-conceitual da Geografia entre as professoras pedagogas foi o pano de fundo da presente tese e a justificativa para a formação continuada como ação colaborativa para superar o desafio posto pela inadequação da formação acadêmica e estimular as pedagogas a mobilizar os conhecimentos constituídos de maneira significativa, transformando-os em ação para o exercício da docência.

A formação continuada alicerçada em bases teórico-metodológicas da Geografia sobressaiu como ação colaborativa viável à construção de conhecimentos geográficos pelas professoras pedagogas, uma vez que amparadas em conhecimentos pedagógicos do conteúdo, possam melhor definir os objetivos, os

conteúdos e as metodologias de ensino, bem como aprimorar suas práticas de ensino.

Nos termos de Pimenta (1998) e Libâneo (2017), uma proposta de formação continuada precisa assentar-se nas necessidades dos problemas da prática identificados pelos professores; considerar o estágio de conhecimentos e experiências em que se encontram, isto é, seus saberes da experiência, os conhecimentos específicos das matérias e saberes pedagógicos necessários para ensinar.

É inferido dessa perspectiva que a proposta de formação continuada, no contexto da presente tese, obedeceu a dois requisitos: refletir com as pedagogas sobre o ensino de Geografia nos Anos Iniciais (nomeadamente sobre os conhecimentos geográficos, com foco no componente físico-natural clima) e promover ambiente favorável à liberdade de opinião, permitindo que as professoras expusessem suas ideias no grupo focal.

As reflexões geradas possibilitaram dimensionar o estágio de conhecimento das envolvidas na pesquisa, as dificuldades inerentes aos principais conceitos estruturantes da Geografia (com interesse particular no componente físico-natural clima), bem como a consciência de cada uma sobre a necessidade de construção de conhecimentos geográficos.

Privilegiando a reflexão das professoras pedagogas sobre o ensino de Geografia, coube a proposta de formação continuada como ação colaborativa para a construção de conhecimentos geográficos. Segundo Imbernón (2006), a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente permite-lhes examinar seus conhecimentos teórico-conceituais e suas atitudes e vê-los refletidos em sua prática didático-pedagógica. Ainda para o autor, “a orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes” (IMBERNÓN, 2006, p. 48-49).

A formação continuada no contexto da presente tese permitiu a um grupo de professoras pedagogas a realização de estudos, pesquisas, reflexões teórico-conceituais e práticas de ensino aplicadas a disciplina de Geografia com foco no componente físico-natural clima. Em razão da necessidade percebida, a intenção de tal estratégia foi facultar às envolvidas na pesquisa uma formação que lhes permitisse autonomia para definir tanto os conteúdos de Geografia e do componente físico-

natural clima a ser desenvolvido quanto ao modo de ocorrência do processo de ensino.

Como sabido, os conteúdos de Geografia nos Anos Iniciais são determinantes dos conteúdos conceituais e dos procedimentos metodológicos adotados pelo professor. Assim, do professor será exigido domínio e conhecimento dos conteúdos específicos de Geografia, os quais devem ser dinâmicos para permitir a construção de novos conhecimentos sobre o espaço geográfico.

Segundo Callai (2013), para ler o espaço geográfico, é preciso ter referenciais teóricos, instrumentos metodológicos, conhecer e compreender os conceitos básicos que permitem fazer esta leitura. A autora alega que, se por um lado o ensino de Geografia exige do professor intimidade com a disciplina, de outro, esta requer dele conhecimentos para operar com as dimensões técnica e pedagógica.

Libâneo (2017) corrobora com a discussão ao defender que a formação continuada de professores tenha como referencial o desenvolvimento de bases teóricas e epistemológicas tendo em vista a compreensão do papel do professor enquanto mediador da apropriação e construção de conceitos. Nesta linha de raciocínio, a formação continuada presume a articulação entre conhecimentos dos conteúdos específicos, conhecimentos pedagógico-didáticos e conhecimentos da experiência.

Como revelado pela literatura, o ensino de Geografia é encaminhado muitas vezes de forma superficial, resultando em análises fragmentadas do espaço geográfico. Essa realidade se agrava nos Anos Iniciais devido às dificuldades próprias da formação em Pedagogia em relação aos conhecimentos geográficos e, conseqüentemente, à carência de formação continuada específica na área, Geografia.

Segundo Libâneo (2017) assevera que a formação inicial em Pedagogia, dificilmente tem conseguido contemplar todos os conteúdos do Ensino Fundamental, privilegia os estudos de Matemática e Língua Portuguesa e acaba por abordar de forma fragmentada a didática e os conteúdos específicos. Desta forma, o pouco tempo destinado aos conteúdos de disciplinas como a Geografia e a dissociação entre metodologias e conteúdo, fragiliza a formação do licenciado em Pedagogia.

Libâneo (2017) ainda argumenta que o professor não só deve ter conhecimentos sólidos e profundos sobre os conceitos centrais e leis gerais da disciplina, como também sobre seus procedimentos investigativos. Essa perspectiva

reforça a formação continuada, ação colaborativa para a construção de conhecimentos geográficos a ser realizada pelas professoras pedagogas.

2.2.4 O Professor Frente a Experiência Escolar do Aluno

A análise da pesquisa piagetiana indica a necessidade de os professores considerarem os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos e as possibilidades de priorizar situações que signifiquem melhores experiências para os alunos, tornando a experiência escolar um fator significativo para o desenvolvimento cognitivo. Seguindo essa linha de pensamento, Goldenberg (2000) enfatiza que cada aluno dentro de sua individualidade apresenta um desempenho diferente, e isso deve ser respeitado, a fim de que o aluno aprenda o máximo possível e que o processo possa ser repensado para atender a todas as diferenças individuais.

É fundamental deixar claro que essas diferenças não devem ser consideradas apenas no que se refere aos aspectos cognitivos e/ou psicológicos, mas também aos aspectos socioeconômicos e culturais, os quais possuem fatores diretamente envolvidos nas condições do aluno e com relações fundamentais com o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a atitude do professor em relação aos conteúdos escolares, Macedo (1994) esclarece que o professor deve conhecer bem a matéria que leciona, para poder transmitir e avaliar corretamente a matéria. Com o domínio do conteúdo, o professor poderá dialogar melhor com a criança, podendo localizar na história da ciência o ponto correspondente ao seu pensamento, formular hipóteses, fazer perguntas “inteligentes” e sistematizar os conteúdos quando necessário.

É extremamente importante que o professor conheça seu aluno, conheça dados sobre sua realidade, sua família, que entenda e respeite as diferenças entre esses alunos em sala de aula, devendo ser suficientemente observador para perceber as dificuldades de alguns alunos, e dessa maneira poder trabalhar com essa dificuldade sem que os demais percebam essa dificuldade e o aluno não se sinta diferente ou menos capaz.

Ao conhecer o seu aluno, o professor poderá distinguir melhor as diferenças da sala de aula, podendo adaptar-se a determinadas atividades, como o trabalho em grupo, localizando os alunos com maior rendimento para ajudar os que têm

dificuldades, sempre com o objetivo que os alunos aproveitem ao máximo o que eles estão sendo ensinados.

Compreendendo e respeitando o seu aluno, o professor tem maiores possibilidades de advertir quando aparece uma deficiência de aprendizagem e será capaz de distinguir entre uma deficiência real de aprendizagem e um problema ou dificuldade momentânea do seu aluno, relacionado com o conteúdo ou método.

Segundo Davis (1994), quem ensina precisa estimular os alunos a relacionar o que aprenderam na escola com outras experiências fora dela, e a propor outros temas e problemas que considerem relevantes. Aceitar como ponto de partida as preferências, rejeições e ânimos dos alunos, permite ao professor criar condições para uma melhor compreensão desses sentimentos em toda a situação e na resolução daqueles que dificultam a construção do conhecimento.

Conforme) diz que é preciso que o professor reconheça seu aluno como capaz e inteligente Leite (2011) e também se perceba como um participante desse diálogo, contribuindo com seu conhecimento de mundo para a troca, como forma de formação, o aluno vai além de seus limites. Acredita-se que quanto mais o aluno confiar, sentir-se apoiado e respeitado pelo professor, mais ele mostrará suas dúvidas e dificuldades, sem negar ou esconder seus problemas.

E o professor poderá se sentir mais seguro e capaz no desenvolvimento de seu trabalho, pois terá a verdade e a transparência na relação com seus alunos, pois terá a liberdade não só de expressar suas dúvidas, mas de demonstrar quando o método ou atividade utilizada pelo professor não atingiu o objetivo por ele proposto.

Antes de entrar na escola, a criança já desenvolvia hipóteses e construía conhecimentos sobre o mundo, seu conhecimento era assimilado espontaneamente por meio de sua vivência cotidiana, da família, dos amigos, dos vizinhos e da mídia. Ainda quando uma criança entra pela primeira vez em uma sala de aula de alfabetização, ela já tem em si uma concepção de escrita, uma ideia de representação gráfica.

Pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1981) mostram que as atividades de leitura e escrita começam muito antes da criança entrar na escola, pois esse aprendizado faz parte de uma realidade, de um mundo letrado, no qual a criança se insere e tem contato cotidiano, seja por meio de anúncios, revistas, letreiros, televisão, entre outros. Porém, para Ferreiro (1981), a aquisição da leitura e da escrita não pode ser atribuída a uma influência direta do ambiente.

É preciso entender que o meio proporciona uma reflexão sobre os objetos, suas propriedades, estruturas e modo de funcionamento, mas certos conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita, como saber que cada letra tem um nome, que as letras são diferentes dos números, o que é a escrita necessária da esquerda para a direita, entre outras, só pode ser adquirido por meio das informações de um leitor que as transmite à criança.

Não há dúvida de que essa reflexão implica uma construção interna da criança, cujo processo e progresso não são aleatórios. Nesse sentido, a distância informacional que separa um grupo social, como uma criança que tem pais leitores, contato direto e constante com a escrita, de uma criança que nunca pegou um livro, não pode ser atribuída a fatores puramente cognitivos.

Para Ferreiro (1981), essa distância x diferença diminui quando o raciocínio da criança está em jogo, mas aumenta quando é necessário ter informações precisas sobre o ambiente. Ainda assim, a dificuldade de leitura e escrita não pode ser atribuída a fatores como pobreza ou falta de contato direto com a escrita, pois esses fatores não impedem a aprendizagem.

Assim como Piaget (2002), que traçou um “quadro” dos períodos de desenvolvimento cognitivo, Ferreiro (1981) e Teberosky (1998) também definem as hipóteses de leitura e escrita pelas quais passam as crianças até se alfabetizarem durante a aprendizagem da leitura e escritura. A partir da escrita, a criança constrói hipóteses, testa, constrói e reconstrói seu conhecimento até se tornar alfabética.

De certa forma, aprender é para eles tendo que reconstruir suas ideias lógicas a partir do confronto com a realidade. E é justamente porque nem tudo que precisam aprender é lógico que constroem ideias aparentemente irracionais, mas importantes no processo de aprendizagem (WEISZ, 2002, 42).

Conforme mencionado acima, Ferreiro (1981) e Teberosky (1998) definem hipóteses de leitura e escrita durante o processo de alfabetização. Não é nossa intenção negligenciar o trabalho dos autores, mas, neste trabalho apresentaremos brevemente apenas as fases da hipótese de escrita. Para Ferreiro (1981) e Teberosky (1998), aproximadamente a partir dos quatro anos a criança tem critérios para admitir se uma marca gráfica pode ser lida ou não, antes mesmo de ser capaz de ler os textos que lhe são apresentados.

Uma criança pode, por exemplo, "ler" uma imagem interpretando seu significado; na caixa de biscoitos preferida, a criança lê biscoito porque associa o design, a embalagem, ao significado que ela traz. Essa fase em que a criança pensa que está escrevendo com imagens é chamada de hipótese pré-silábica porque ainda não foi gravada com a intenção de fazer uma correspondência entre som e escrita, ela ainda não entende a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala.

Ao iniciar a tentativa de estabelecer uma relação entre o contexto sonoro da língua e o contexto gráfico do registro, atribuindo o registro de uma sílaba falada a cada letra, observa-se que a criança se encontra no estágio denominado hipótese silábica.

Nesta fase, a criança usa as vogais corretamente acima de tudo, acredita que cada letra representa uma sílaba e já escreve seu próprio nome. A hipótese silábica alfabética é um momento de transição, em que a criança abandona a hipótese anterior, ora ensaia a análise da escrita em termos de fonemas, acrescenta mais letras à escrita, tentando se aproximar da escrita alfabética onde estão os sons da fala, registrando e usando mais de uma letra.

Ao chegar à hipótese alfabética, cada uma das condições da escrita corresponde ao valor sonoro dos fonemas das palavras, há uma relação termo a termo. É principalmente por meio da mediação e intervenção do adulto que a criança vai identificando gradativamente a natureza e as funções tanto da escrita quanto de outros saberes, em um processo cujo ritmo é determinado pela quantidade e qualidade das interações do sujeito.

Cabe, portanto, à escola dar continuidade, agora de forma sistemática, a esse processo que vem ocorrendo naturalmente, por meio do qual a criança vem fazendo contato com a escrita e outros saberes, por meio das diversas práticas sociais em que ela participa.

A pesquisa de Gontijo (2001) aponta três aspectos que os professores devem conhecer. Primeiramente o professor devesse avaliar a importância do seu desempenho em sala de aula, deve estar atento aos avanços da criança e finalmente, cuidar as inter-relações em sala de aula, pois o diálogo que a criança estabeleça com seus colegas e com o professor é fundamental para que o aprendizado aconteça.

Quanto ao que aponta Gontijo (2001) as afinidades que se estabelecem em sala de aula, pode-se destacar quão importante é a qualidade da relação que existe entre o professor e o aluno, visto que essa relação é baseada na confiança e no

respeito, a criança certamente não temerá o erro. Se essa relação se baseia no medo, no castigo, a criança pode não conseguir progredir no incremento de sua aprendizagem, pois terá medo, se sentirá insegura ao fazer perguntas ao professor ou esclarecer dúvidas.

Nas palavras de Macedo (1994), a partir do momento em que o professor se familiariza com os meios pelos quais seus alunos pensam, ou seja, familiariza-se com sua linha de raciocínio, ele poderá organizar melhor a situação de aprendizagem e interagir com seus alunos, o que contribui para um bom relacionamento com a turma. A seguir, serão apresentados trabalhos que enfoquem as representações sociais, suas implicações e relações com a prática educativa.

2.2.5 Representações Sociais e a Prática Educativa

Conforme Sadalla (1997) menciona em seus estudos uma pesquisa realizada com professores da região metropolitana de Nova York, que assume que as sugestões dos professores refletem suas teorias de ensino-aprendizagem e as habilidades dos alunos.

Em conclusão, 50,9% dos professores consideraram que o problema de aprendizagem do aluno estava relacionado a problemas físicos, neurológicos, de atenção, concentração, autoestima e emocionais; 62,7% relataram a causa à família da criança e apenas 9,1% determinaram que a escola é a principal responsável pelo problema do aluno.

Ainda com base em Sadalla (1997) conclui-se, com base nesses resultados, que como o professor reflete que a causa do problema é apenas o aluno, sua postura é completamente diferente se, ao contrário, ele considerar que a escola tem um papel essencial na educação desempenho e sucesso acadêmico desse aluno.

Em outra análise, Agne (1992 *apud* SADALLA, 1997) aponta que os professores tendem a imputar os resultados dos alunos a fatores externos, associando-os a circunstâncias fora de seu controle. Portanto, o comportamento do professor é substancialmente predominante por seus pensamentos.

Segundo Azzi e Silva (2000), afirmam que a relação professor-aluno, direcionada pelas ações que um dirige ao outro, é afetada pelas ideias que um tem

sobre o outro, ou seja, pelas amostras cooperativas que se fazem entre os alunos e alunos-professores.

A interação professor-aluno estabelecida na escola é influenciada por fatores afetivos e cognitivos, que interferem nessa relação por meio dos conceitos estabelecidos pelos alunos e professores entre si, desta maneira as concepções estabelecidas criam uma rede de perspectivas mútuas entre professores e alunos, que podem ser harmoniosos ou não. A representação que o professor faz de seu aluno, ou seja, o que o professor espera, pensa e acredita dele, segundo Nucci (1997), pode influenciar e, em certa medida, determinar os avanços cognitivos a serem alcançados pelos alunos.

Nas palavras de Delval (2001), as representações construídas pelos professores sobre seus alunos e sua própria tarefa pedagógica têm enorme importância na (e para) a educação, pois interferem no ensino escolar como esse saber cotidiano, que os indivíduos trazem antes de entrar na escola, integram a vida de professores e alunos, e entram na escola unindo o conhecimento científico, que é o tipo de conhecimento trabalhado pela escola.

Quando o professor não valoriza o conhecimento prévio de seus alunos, dificulta a aquisição e o avanço de conteúdos mais específicos. Segundo Davis (1994), para que a interação professor-aluno leve à construção do conhecimento, a interpretação do professor sobre o comportamento do aluno é essencial. O professor necessita prestar atenção aos alunos e seus comportamentos, dado que esses comportamentos podem ter diversas significações.

Para Leal (1991), o fracasso das crianças na primeira série é explicado por meio do termo distúrbio de aprendizagem, em que a criança é portadora de um problema, e sendo assim, a escola e o sistema escolar criam uma estrutura que os exima da responsabilidade frente às dificuldades de aprendizagem, deixando o problema a cargo de especialistas, centros de diagnóstico e grupos de apoio, mantendo desta forma, um círculo vicioso que abandona o aluno a sua própria sorte e contribui para a instauração de um distúrbio de aprendizagem.

A partir de todas as anotações feitas sobre o tema das representações sociais, sua relação e importância na vida de cada indivíduo, fica claro o quanto é fundamental conhecer as representações que os professores fazem sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, assim como as influências dessa representação em sua prática em sala de aula.

Talvez, à medida que o conhecimento das representações sociais se torna uma prioridade, seja possível conscientizar os profissionais da educação sobre a importância de se ter algum conhecimento sobre a área, bem como gerar oportunidades e oferecer subsídios para que os professores entendam melhor suas ações, suas práticas e crenças, permitindo um melhor acesso e oportunidades para aqueles que mais sofrem com o transtorno de aprendizagem: os alunos. Ao abordar o conhecimento dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem, objeto desta pesquisa, faz-se necessário abordar neste estudo a questão da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo.

2.2.6 Atitudes do Professor em Contexto Educativo

As posições podem ser apropriadas a partir de algumas propensões genéticas, mas são essencialmente adquiridas no processo de integração do indivíduo à sociedade na vida familiar e/ou social. As atitudes são, portanto, culturais (tendemos a assumir as atitudes que prevalecem na cultura em que nascemos e crescemos) e individuais (porque resultam de nossas experiências pessoais, relacionamentos, daqueles que admiramos e até tememos). Como membro de uma cultura, comunidade e família, o indivíduo adquire e assimila, quase sem se dar conta, as atitudes vigentes, aceitando-as como as melhores.

Como as atitudes são aprendidas no meio social, passamos a entender o papel fundamental da escola como espaço social privilegiado como a gente que contribui e influencia na construção e mudança de atitudes dos alunos. Nesse sentido, o professor desempenha um papel relevante e fundamental na sala de aula, visto que exerce uma influência decisiva na dinâmica e nas relações.

É o professor quem dita as regras, quem organiza as disciplinas, quem planeja, quem avalia, ou seja, ele é o mediador e orquestrador da aula. Além disso, a maneira como você pensa, reage, interage com os alunos e outros adultos, sente em relação ao grupo, à aula e à matéria a ser ensinada, cria um determinado clima ou atmosfera que é mais ou menos positivo na sala de aula.

Por meio de tom de voz, inflexões, expressões faciais, posturas, pistas não verbais, auditivas e visuais, o professor pode transmitir uma mensagem e atitude menos positivas, o que pode criar um ambiente menos positivo na sala de aula. As

atitudes dos professores, de acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), podem ser agrupadas em três categorias relacionadas: atitudes em relação ao ensino e aprendizagem, atitudes em relação aos alunos e atitudes em relação a si mesmo.

Nesse sentido, os recursos didáticos e metodológicos são inerentes aos processos pedagógicos da aprendizagem. Quem aprende, aprende sempre por meio de alguma coisa e sobre a interação de algum método que os orienta no caminhar da construção do conhecimento. Isso porque o conhecimento depende do pensamento reelaborado, a partir das informações recebidas que são submetidas à reflexão do aprendiz, por intermédio da interação entre o mundo exterior com o mundo interior.

É no processo de comunicação permanente entre o eu e o outro que a aprendizagem acontece e o conhecimento se desenvolve. Como as informações necessárias a promover a reflexão no discente irão chegar até o aluno, em parte depende dos recursos disponíveis e dos procedimentos metodológicos adotados pelo professor. Neste entendimento, Haidt (2003, p. 23), se reporta a crítica apresentada no século XVI por Michel Montaigne, afirma:

No século XVI, Michel de Montaigne já criticava os métodos empregados pela escola de seu tempo, que caracterizava por excesso de verbalismo. Ele propunha uma educação baseada na experiência, que levasse o educando a comparar e refletir.

De acordo com os estudos de Haidt a preocupação com o excesso de verbalismo levou a busca de novas metodologias que fossem capazes de reduzir a centralização da exposição no professor e permitisse maior interação dos alunos nos processos pedagógicos. O papel do professor continua importante como mediador da aprendizagem, porém se faz necessário a busca de atividades em que o discente seja protagonista do seu próprio conhecimento.

Os recursos didáticos entram como aspecto norteador no processo de aprendizagem, e, por sua vez, devem ser capazes de possibilitar o interesse dos discentes pelo conteúdo ministrado, facilitando a compreensão. A escolha de bons recursos didáticos, atrelada a metodologias adequadas contribui significativamente para formação de cidadãos críticos.

A realidade vivenciada pelos alunos exige do professor não apenas conhecimentos da dinâmica que interfere no mundo prático, mas também que seja capaz de estabelecer conexões entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o

dia a dia dos discentes. Tais conexões deverão não apenas considerar as estruturas do presente, mas incluir as tendências de projeção para o futuro que se avizinha dependente das questões tecnológicas.

Para abordagem das aulas de geografia os recursos tecnológicos têm se tornando suporte fundamental no processo de aprendizagem. A utilização da tecnologia como recursos didáticos na sala de aula pode contribuir para compreensão dos conteúdos ministrados e despertar o interesse dos alunos.

Bastos (2011, p. 45), afirma que “Os materiais didáticos são muitos importantes e servem como meios para auxiliar a docência, buscando mais significância e positividade”. Dessa forma, tais recursos trazem segurança ao professor. O ensino de geografia proporciona ao educando entender os processos recorrentes a sua realidade, possibilitando reflexão e construção do conhecimento geográfico.

Para compreensão dos conteúdos ministrados é necessária adoção de metodologias que favoreçam o entendimento dos discentes e proporcionem interação com o contexto da vida cotidiana. Para Cavalcanti (2010, p. 47), “O modo de trabalhar os conteúdos geográficos no ensino supera seu histórico papel de dar conta da apresentação de dados e da descrição de países, regiões e lugares mencionados.” O professor torna-se mediador do processo de aprendizagem dos alunos.

O professor como mediador da aprendizagem pode dispor de diversos recursos didáticos e metodologias diferenciadas, que podem incluir trabalhos como música, mapas, imagens, maquetes, aula de campo e entre outros que permitam superar as dificuldades da aula tradicional.

2.2.7 Atitudes Face ao Ensino e à Aprendizagem

Em relação às atitudes frente ao ensino e à aprendizagem, uma das atitudes mais arraigadas nas escolas é a noção de verdade, ou seja, o saber do professor é igual à verdade. Alunos e professores tendem a acreditar que existe uma resposta para todos os tipos de perguntas e que o professor sabe o que está dizendo, ele sabe tudo.

Essa modalidade de ensino reforça o conceito de conhecimento como verdade, conferindo ao professor o papel e a função de decidir e definir o que é

correto e/ou incorreto. David Hunt (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993) afirma que professores e alunos têm sistemas conceituais diferentes em relação ao ensino e à aprendizagem.

Baseada no modelo de nível conceitual, indicou que as atitudes dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem podem ser agrupadas em três estágios (A, B, C), variando entre os estágios o nível conceitual do professor. Hunt (op. Cit.) afirma que o professor com um nível conceitual mais elevado é menos dependente, mais flexível e, essencialmente, mais competente como professor.

No entanto, Hunt também diz que professores eficazes, além de influenciar os alunos, também são influenciados por eles. Hunt indica que o professor do Estágio C modifica sua abordagem, demonstra originalidade na adaptação de inovações para a sala de aula, aplica com segurança todos os modelos de ensino apropriados, gerencia a instrução em grupo e responde às diferenças individuais e de pequenos grupos, ele é capaz de analisar seu próprio ensino, tanto no conteúdo quanto nos sentimentos, com o melhor desempenho acadêmico.

Os professores da fase B utilizam diferentes métodos de ensino, de acordo com as diferenças que observam nos alunos, são abertos à inovação, mostram sensibilidade para as necessidades emocionais dos alunos, revelam uma consciência da diferença entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato, abstraem e são capazes de distinguir entre fatos, opiniões e teorias sobre ensino e aprendizagem.

O estágio do professor está fortemente enraizado na ideia de ensino “seguro e sem riscos”, demonstra uma atitude conformista na aprendizagem e espera o mesmo dos alunos, não é muito autônomo e carece de iniciativa, reluta em falar sobre as suas limitações, tem um pensamento muito concreto, transmite conhecimentos de forma diretiva, não permite que os alunos façam perguntas e/ou intervenham e responsabiliza os alunos.

2.2.8 Atitudes Face aos Alunos

As atitudes em relação aos alunos estão igualmente relacionadas às expectativas e aos sentimentos do professor em relação aos alunos. De acordo com Robert Rosenthal (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993), as expectativas do professor

determinam consideravelmente o que os alunos serão capazes de aprender e podem influenciar muito seu desempenho. Rosenthal concluiu por meio de sua pesquisa que:

“Os alunos de quem se espera um bom desempenho tendem a progredir; alunos dos quais não se espera que tenham um bom desempenho tendem a se sair pior do que o primeiro grupo; alunos que progridem contra as expectativas que foram na direção oposta são vistos negativamente pelo professor” (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993, p. 366).

Essas conclusões foram chamadas de efeito Rosental. Mensagens de expectativas dos professores são enviadas, na maioria das vezes, de forma inconsciente aos alunos por meio de comportamentos não verbais. Rosenthal descobriu por meio de seus estudos que as expectativas do professor representam uma profecia que se autorrealiza, com a linguagem corporal transmitindo a mensagem positiva ou negativa ao destinatário.

2.2.9 Atitudes do Professor Face a Si Próprio

No que se refere às atitudes do professor em relação a si mesmo, a maneira como ele se vê e se sente determina fortemente o clima da sala de aula e o desempenho do aluno. Um professor que mostra autoconfiança, equilíbrio e autocontrole tende a estabelecer um clima de cooperação e aprendizado na sala de aula. Da mesma forma, um professor hiperativo, trêmulo e inseguro tende a criar o clima oposto.

Vários estudos têm mostrado que climas críticos, sem suporte e negativos na sala de aula têm efeitos negativos sobre os alunos, tanto psicológica quanto fisiologicamente, e em termos de desempenho acadêmico. Em um nível psicológico, diminui o autoconceito do aluno e aumenta suas atitudes negativas em relação ao professor; a nível fisiológico, aumentam a frequência cardíaca, o nível de resistência e a resposta galvânica da pele; em termos de desempenho e sucesso acadêmico, isso diminui sob a pressão de um clima de sala de aula menos favorável ao aprendizado.

Nesse sentido, de acordo com a literatura pesquisada, a atmosfera ou atmosfera da sala de aula eleva o moral ou pode fazer exatamente o contrário.

Quando os alunos percebem que são valorizados, alentados e louvados como pessoas e alunos, o resultado do aprendizado será positivo.

Frequentemente, não temos consciência de nossas atitudes ou de como elas e as expectativas que criamos influenciam nosso comportamento. A verdade é que as atitudes dos professores determinam ou influenciam as atitudes que os alunos desenvolvem em relação à aprendizagem, especialmente alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais.

Carneiro e Nunes (2017, p. 18), ao discorrer sobre a importância da Geografia na construção do conhecimento, afirmam que “o saber geográfico deve instrumentalizar o aluno de modo que ele possa compreender e explicar as relações entre as pessoas e a natureza, bem como entender o movimento contínuo de transformação a que esse espaço está sujeito”.

O entendimento de Carneiro e Nunes é também compartilhado por Brasil (1997, p. 118) para quem “o ensino da Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva”. A proposição contida nos PCN’s sobre o ensino da geografia mostra preocupação direta no dever de considerar o aluno dentro do contexto de relações sociais e convívio com a natureza, seja dentro da perspectiva da experiência histórica, seja no sentido de assegurar condições dignas de existência as futuras gerações.

Conforme Resende (1994, p. 136), “se o espaço não é encarado como algo que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar a verdade geográfica do indivíduo se perde e a geografia se torna alheia a ele”.

Cabe ao professor estabelecer as conexões entre os conteúdos trabalhados e a vida cotidiana dos alunos, pelo menos nas fases iniciais em que os discentes ainda não despertaram para a pertinência dos saberes sistematizados. Estas concepções devem ser moldadas pelo professor ao longo do ano letivo.

Organizar as situações de aprendizagens, as intervenções pedagógicas que auxiliem os alunos em suas próprias construções, que considere seus conhecimentos e os mecanismos envolvidos nessa construção, além das questões relacionadas à didática do objeto a ser ensinado e aprendido (MEDRANO, 2009 *apud* RODRIGUES; SCHVEEIDT, 2010, p. 6).

O professor deve-se considerar o conhecimento prévio do discente, bem como o conhecimento obtido na sala de aula e por diferentes meios de comunicação.

Isso inclui construção de novos conceitos que considere as diferentes ações sociais e culturais.

Quando o professor consegue relacionar a linguagem científica com a linguagem cotidiana dos alunos, faz com que o conhecimento produzido obtenha novos significados. Embora os conteúdos ministrados sejam os mesmos, o sentido pode ser distinto. É necessário que se faça a dita quebra da tradicionalidade, buscando ferramentas que possibilitem ao aluno refletir, criticar, e aprender, não por mera obrigação, mas por encontrar sentido prático para os conteúdos geográficos. Isso, de certa forma, pode ser facilitado a depender dos recursos didáticos e metodologias adotadas pelo professor.

2.3 Trabalhos Relacionados

Nesse tópico apresenta-se seis trabalhos relacionados com o tema da pesquisa que foram feitos por meio de busca na plataforma Google Acadêmico correspondentes ao tema: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM SOBRE NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO entre os anos de 2012 a 2020.

2.3.1 Trabalhos de Campo na Disciplina Geografia: Estudo de Caso em Ponta Grossa - PR (2012)

Esta pesquisa foi realizada por Justen-Zancanaro e Carneiro (2012), trata-se de uns métodos de ensinamentos baseados em atividades de campo aproximam o objeto estudado do estudante, pois o campo oferece ótimo ambiente, promove socialização e permite considerar tanto o conhecimento prévio do aluno como a realidade que o envolve.

Justen-Zancanaro e Carneiro (2012), afirmaram segundo suas pesquisas o quadro, favorável, motivou pesquisa com professores de educação básica sobre atividades de campo da disciplina Geografia em Ponta Grossa, PR. O questionário de pesquisa objetivou investigar a realização ou não de trabalhos de campo em Geografia, envolvendo escolas públicas e particulares.

Para Justen-Zancanaro e Carneiro (2012), verificou-se que mais de 50% dos professores de Geografia consultados aplicam metodologias de campo. Identificaram-se dificuldades que levam à não-realização, como: (a) aspectos de ordem financeira dos alunos, (b) responsabilidades do professor ao retirar o aluno do ambiente escolar, e (c) falta de tempo para preparação.

Segundo Justen-Zancanaro e Carneiro (2012), a pesquisa confirmou amplamente a hipótese inicial de que os professores consultados valorizam tal recurso didático porque obtêm bons resultados. Mesmo aqueles que não as realizam atribuem grande importância para tais atividades.

O mesmo trabalho ocorreu por meio de busca das seguintes palavras: Metodologia de ensino, trabalhos de campo, Ensino de Geografia, Ponta Grossa, Geociências.

2.3.2 Análise da Cartografia Escolar no Ensino Básico: Um Estudo de Caso no Ensino de Geografia (2013)

Damasceno e Caetano (2013), A Cartografia é uma ciência que subsidia a instrumentalização no ensino de Geografia com a forma de representação espacial de seus fenômenos. Com isso, é importante dar ênfase neste conhecimento desde o ensino básico, fase essa de construção do conhecimento do aluno, em que se deve atribuir maior relevância ao processo de ensino-aprendizagem.

O que os autores Damasceno e Caetano (2013), constataram foi que o aluno, dentro desse processo, deve ser considerado como um sujeito interventor do conhecimento durante sua aprendizagem. Diante desta concepção, o intuito da pesquisa foi analisar a utilização da cartografia escolar no ensino básico de nível fundamental II, com alunos do 7º ano, com a finalidade de inferir na realidade do ensino cartográfico em uma escola pública de Fortaleza, Ceará.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e aplicados questionários junto aos alunos, assim como foram feitas entrevistas informais com os funcionários da escola e o professor de Geografia, além de terem sido realizadas observações diretas e registros fotográficos do ambiente escolar (DAMASCENO; CAETANO, 2013).

Ainda segundo Damasceno e Caetano (2013), como resultados, constatou-se que os alunos possuem algumas deficiências sobre os conteúdos cartográficos e que lhes faltam uma significância sobre a utilização da cartografia em seus cotidianos.

2.3.3 A Produção Audiovisual no Processo de Ensino - Aprendizagem Em Geografia: Estudo de Caso na Escola Josepha Cubas – Ourinhos/SP (2013)

Segundo Domiciano (2013), esta pesquisa é resultado de estudo de caso desenvolvido durante o período de julho de 2012 a julho de 2013 na E. E. “Prof.^a Josepha Cubas da Silva”, como quesito parcial para a obtenção do título de bacharel em Geografia.

Ainda sobre esta pesquisa Domiciano (2013), reflete sobre os problemas do processo de ensino-aprendizagem que a convivência de diferentes gerações tem causado no ambiente escolar, propondo como alternativa metodológica para propiciar uma aproximação entre os alunos e o conhecimento - a construção de produções audiovisuais dentro de sala de aula.

Para Domiciano (2013), a coexistência de agentes do período técnico e técnico-científico-informacional no ambiente escolar cria um descompasso e gera um quadro de desinteresse por parte dos alunos, pois estes estão acostumados com o “tempo do imediato” proporcionado pelos objetos informacionais, de comunicação e entretenimento (popularizadas a partir da década de 1990), enquanto a escola mantém uma estrutura verticalizada e “tradicional”, inspiradas nas gerações passadas.

Domiciano (2013), percebendo esse distanciamento, acreditamos que a possibilidade da construção audiovisual por parte dos alunos, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem contribuindo para uma educação mais lúdica e que desperte o interesse da atual geração de estudantes, principalmente, no que diz respeito ao ensino de Geografia.

2.3.4 O Estudo do Meio no Processo de Ensino - Aprendizagem Em Geografia: Um Estudo de Caso Em Geografia no 5º Ano do Ensino Fundamental (2017)

O Estudo do Meio trata-se de uma técnica interdisciplinar de ensino que busca, na prática, promover o contato entre os estudantes e os fenômenos propostos e estudados, produzindo assim novos conhecimentos, estabelecendo, a princípio, um diálogo diferenciado frente as diversas dimensões existentes.

Nesta perspectiva, o presente trabalho, intitulado: “O Estudo do Meio no Processo de Ensino Aprendizagem: um estudo de caso na Geografia do 5º Ano do Ensino Fundamental, cuja importância se justifica frente a necessidade da possibilidade de análise das práticas desenvolvidas pelos professores em uma comunidade rural e o consequente diagnóstico do aprendizado proporcionado aos alunos através do exercício deste recurso metodológico.

De tal modo, tem se como objetivo promover a análise acerca do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos mediante realização do Estudo do Meio, possibilitando a estes desenvolver a capacidade de distinguir acerca das mudanças ocorridas no espaço através da atividade humana.

O marco teórico principal estabelecido se relaciona ao objeto de estudo, apresentando contribuições que corroboram para um constante aprendizado acerca do ensino de geografia e seu objeto de estudo, com ênfase as categorias geográficas e as práticas pedagógicas que norteiam o processo de preparação e desenvolvimento da atividade de Estudo do Meio.

No tocante a metodologia utilizada, cabe destacar o emprego de métodos e técnicas definidas mediante análise prévia, no qual se destacam os métodos de abordagem hipotético-dedutivo e de procedimento monográfico, bem como, as técnicas de pesquisa de documentação indireta (pesquisa bibliográfica), documentação direta (pesquisa de campo), observação direta intensiva (observação sistemática e participante) observação direta extensiva (questionário).

Este estudo possibilitou aos alunos desenvolverem sua capacidade de distinguir e avaliar as mudanças ocorridas no espaço ao longo dos tempos através da atividade humana, servindo ainda de embasamento para pesquisas futuras. Segundo Sousa (2017), as palavras-chave utilizadas para este estudo foram: Estudo do Meio, Ensino-Aprendizagem e Recurso Metodológico.

2.3.5 A Importância dos Recursos Didáticos Diferenciados no Ensino - Aprendizagem da Geografia: Um Estudo de Caso Em Uma Escola de Ensino Médio do Município de Vargem Alta (ES) (2019)

Scaramussa (2019) Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma os recursos didáticos diferenciados podem contribuir para o ensino-aprendizagem (FERRAÇO, 2007) da Geografia, sob o ponto de vista do professor, da equipe pedagógica e dos alunos em uma escola de ensino médio da rede estadual.

Para Scaramussa (2019), a metodologia teve uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, sendo que os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, da observação de uma atividade envolvendo os recursos didáticos e da análise bibliográfica.

Scaramussa (2019), diz que a pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino médio no município de Vargem Alta – ES. A análise dos dados foi feita pela triangulação de dados, proposta por Feurschutte e Zappellini (2015). Diante dos objetivos apresentados, foi necessário fazer uma contextualização sobre a educação no Brasil, o ensino-aprendizagem de Geografia e os recursos didáticos como mediadores do conhecimento.

A análise mostrou que os recursos didáticos são importantes para o ensino-aprendizagem da Geografia, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas. Constataram-se também, desafios para a inserção dos recursos nas aulas, mas que podem e precisam ser superados (SCARAMUSSA, 2019).

Palavras – chave: Ensino-aprendizagem de Geografia. Recursos didáticos diferenciados. Educação. Aprendizagem.

2.3.6. Ensino de Geografia e Educação de Surdos: Estudo de Caso (2020)

Segundo Lima, Guerra e Ribeiro (2020), o objetivo da pesquisa consiste em analisar como as metodologias utilizadas pelos professores de Geografia da Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti – CEM, podem contribuir para um melhor desenvolvimento do aluno Surdo diante do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Conforme é apresentado por Lima, Guerra e Ribeiro (2020), o presente trabalho caracterizou-se por ser um estudo descritivo com uma abordagem qualitativa. Na pesquisa, inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico destacando os seguintes temas: Geografia, ensino, metodologias e inclusão. Utilizamos algumas etapas para a análise como: entrevistas e observações. Concluimos que o espaço educacional precisa de mudanças que venham contribuir para um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento pleno dos alunos Surdos.

Nesta perspectiva, torna-se necessário repensarmos o espaço escolar e as metodologias desenvolvidas pelos professores, valorizando desta forma, a língua natural dos Surdos e as suas experiências visuais (LIMA; GUERRA; RIBEIRO, 2020).

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi realizada a partir de um projeto sobre a relevância em trabalhar o conteúdo do Estado de Roraima na disciplina de Geografia no Ensino Médio, pois além de se configurar como forte aliado para favorecer o desenvolvimento integral do aluno, contribui efetivamente para o seu desenvolvimento profissional futuro, uma vez que o conteúdo é abordado tanto em vestibulares como em provas de concursos públicos, pois procura analisar a importância do processo de ensino-aprendizagem da geografia de Roraima nas escolas do ensino médio na cidade de Boa Vista-RR.

3.1 Delineamento da Pesquisa

A pesquisa realizada adotou os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos:

- Etapa 1: Discussão e viabilidade do projeto de pesquisa;
- Etapa 2: Levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa;
- Etapa 3: Construção da fundamentação teórico-funcional;
- Etapa 4: Participação nas formações e aplicação do questionário;
- Etapa 5: Discussão dos obtidos na pesquisa.

3.2 Conceituação: Metodologia e Método

3.2.1 Metodologia

A metodologia científica é compreendida por Gil (2008) como o caminho que o pesquisador utiliza para chegar aos resultados e para chegar a esses resultados necessita de um método que consiste em uma técnica que compreende um conjunto de processos para o trabalho acadêmico investigativo. (GIL, 2008).

3.2.2 Método

O método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos usados para adquirir conhecimento. Para ser reconhecido como conhecimento científico, é necessário determinar as etapas de sua verificação, ou seja, determinar os métodos que possibilitam a aquisição do conhecimento. (GIL, 2008).

A escolha do método é uma etapa essencial em um projeto de pesquisa e depende da questão de pesquisa a ser estudada, dos objetivos propostos e da disponibilidade de recursos. Nesse sentido, a pesquisa parte do método dedutivo, que consiste em uma estrutura de raciocínio lógico que usa ideias gerais para chegar a conclusões específicas. Ele parte de um conhecimento geral, com o auxílio dos chamados axiomas e teoremas, e chega a outro, específico, que detalharemos mais adiante (MARCONI; LAKATOS, 2011).

3.3 Período da Pesquisa

Essa pesquisa iniciou no primeiro semestre de 2022 e foi concluída em meados do segundo semestre de 2022.

3.4 Objeto de Estudo da Pesquisa

O objeto de estudo da pesquisa são alunos e professores alunos do ensino médio da Escola Estadual “Maria Nilce Macedo Brandão” (MNMB), bairro Cauamé, Boa Vista, Roraima; e Centro de Educação SESC (CESESC), no bairro Mecejana, Boa Vista, Roraima.

3.5 Estratégias Metodológica

Para a realização deste estudo, foi aplicado um questionário, entrevistas e observação com alunos e professores do ensino médio da Escola Estadual “Maria Nilce Macedo Brandão” (MNMB), bairro Cauamé, Boa Vista, Roraima; e Centro de Educação SESC (CESESC), no bairro Mecejana, Boa Vista, Roraima.

3.5.1 Questionário Piloto

O questionário piloto partiu de uma entrevista que segundo Marconi e Lakatos (2003) compreende um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

No que tange a observação, Lopes (2007) menciona que ela utiliza os sentidos na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade e pode ser sistemática quando tem planejamento, realizada em condições controladas para responder aos propósitos pré-estabelecidos.

Com relação ao instrumento do questionário Gil (2008), afirma que essa ferramenta é uma série ordenada de perguntas, que podem ser abertas, fechadas ou semiabertas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções, ressaltando a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento de sua aplicação.

Dessa forma, a aplicação da observação e do questionário piloto foi feita com os professores na sala dos professores fora da sala de aula e com alunos no momento das atividades entre o primeiro semestre de 2022 e foi concluída em meados do segundo semestre de 2022.

3.5.2 Questionário Estruturado

O questionário foi aplicado junto aos alunos e professores alunos do ensino médio da Escola Estadual “Maria Nilce Macedo Brandão” (MNMB), bairro Cauamé, Boa Vista, Roraima; e Centro de Educação SESC (CESESC), no bairro Mecejana, Boa Vista, Roraima.

O levantamento de dados com os alunos foi efetuado mediante atividades aplicadas nas turmas para mensurar o conhecimento específico daqueles sobre o conteúdo em análise, qual seja: geografia de Roraima. Tal atividade, composta por questões fechadas, incluía 23 (vinte e três) perguntas (Apêndice B), classificadas

como semiabertas, que buscavam verificar se os professores de geografia contemplam os conteúdos sobre o Estado de Roraima em seu planejamento; se trabalham esses conteúdos de forma planejada; bem como se este conteúdo está preparando o aluno para o mundo do trabalho.

Após a coleta dos dados, ocorreu a transcrição, categorização e análise dos resultados de forma descritivo-interpretativa, baseando-se para isso, na opinião de autores, teóricos, pesquisadores e cientistas educacionais que abordam o assunto proposto.

Os apêndices A e B cujo objetivo foi analisar a importância do processo de ensino-aprendizagem da geografia de Roraima nas escolas do ensino médio na cidade de Boa Vista-RR.

3.6 Sujeitos Participantes da Pesquisa

3.6.1 Universo da Pesquisa

Compreende o ensino da geografia regional de Roraima na Escola Estadual “Maria Nilce Macedo Brandão” (MNMB), bairro Cauamé, Boa Vista, Roraima; e Centro de Educação SESC (CESESC), no bairro Mecejana, Boa Vista, Roraima. Segundo Gil (2008) o universo da pesquisa consiste no conjunto de características determinado por elementos que compõem um grupo ou população.

3.6.2 Amostra da Pesquisa

Conforme Lakatos e Marconi (2011), a amostra da pesquisa parte de procedimentos formais com métodos reflexivos de pensamento que requerem processamento científico e constituem uma forma de compreender a realidade ou descobrir partes da verdade.

O local de investigação deste trabalho encerrou-se nos seguintes estabelecimentos de ensino: Escola Estadual Maria Nilce Macedo Brandão e Centro de Educação SESC, ambas em Boa Vista – RR, e o principal objetivo foi verificar se os professores estão ministrando os conteúdos geográficos sobre Roraima, os quais

serão cobrados tanto nas provas de vestibulares, quanto em concursos públicos em Roraima, bem como se o fazem de forma planejada dentro do ano letivo.

Para tanto, foram investigadas seis turmas de Ensino Médio, sendo 1º, 2º e 3º anos de cada uma das escolas, que perfizeram 60 (sessenta) alunos e 02 (dois) professores regentes e titulares de sala.

3.6.3 Amostragem

De acordo com Ramos *et al.*, (2005) a amostragem é o processo de identificar uma amostra para investigar. A teoria da amostragem estuda a relação entre uma população e uma amostra extraída dessa população. Sendo assim, a amostragem foi realizada de forma aleatória.

Como critério de amostragem foi estabelecido que, a partir das listas de presença das turmas, selecionou-se um aluno e descartou-se os dois seguintes, culminando no número acima indicado. Também foram abordados os professores da disciplina de Geografia para essas turmas, no total de dois professores, não sendo necessária, portanto, definição de amostragem, uma vez que serão analisados em totalidade.

3.7 Tipo de Investigação

3.7.1 A Pesquisa do Ponto de Vista de sua Natureza

Este estudo é de natureza básica e aplicada que segundo Gil (2008) e Lakatos; Marconi (2011) a pesquisa básica é de natureza teórica, enquanto a pesquisa aplicada é de natureza prática. Nesse sentido, a pesquisa básica gera teoria e aprimora as teorias existentes para contribuir com a base de conhecimento existente. A pesquisa aplicada, por outro lado, é mais prática e descritiva.

3.7.2 Da Forma de Abordagem do Problema

Essa pesquisa quanto ao problema é quantitativa. A abordagem aqui aplicada foi quantitativa e acompanhada de um estudo de caso. Com o intuito de trabalhar com dados objetivos e estatísticos, utilizamos uma abordagem quantitativa que, segundo Beuren *et al.*, (2008, p. 92) “caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados”.

3.7.3 Do Ponto de Vista de seus Objetivos

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi exploratória e descritiva, tendo foco em resultados qualitativos, buscando trabalhar com significados, motivos, crenças, valores e atitudes. Enquanto descritiva, a pesquisa pressupõe um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/ fenômeno/ processo escolhido (SANTOS, 1990).

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 188), pesquisas exploratórias são:

[...] investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Como procedimento de coleta de dados foi utilizado a pesquisa bibliográfica, que se baseia em dados de outro autor, a partir de artigos científicos e livros sobre a temática. Também foi realizada pesquisa documental, que consiste na análise de documentos existentes e disponíveis, reduzindo tempo e custos da pesquisa avaliativa. Constituem fontes documentais “tabelas, estatísticas; relatórios de imprensas; documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos, fotografias”, entre outros (SANTOS, 2002, p. 32).

3.7.4 Do Ponto de Vista dos Procedimentos Técnicos

A pesquisa parte inicialmente de um estudo bibliográfico, que do ponto de vista dos procedimentos técnicos Gil (2008), afirma que a mesma pode ser elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet. No presente caso, os documentos se constituíram dos Planos de Ensino e do Diário de Classe com o intuito de constatar a existência ou não do trabalho realizado com os conteúdos geográficos sobre o Estado de Roraima.

Com base nesses pressupostos, o estudo baseou-se no desenvolvimento de uma pesquisa de campo, onde é o lugar natural onde acontecem fatos e os fenômenos e os processos. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 186), a pesquisa de campo é:

[...] utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta [...] [a partir da] observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram distintas entre os professores e alunos. No caso dos professores, inicialmente deram ciência em um termo de consentimento livre e esclarecido, onde constavam os objetivos e finalidades da pesquisa e, em continuidade foram coletadas entrevistas, a partir de questões estruturadas, classificadas em semiabertas e abertas.

3.7.5 Operacionalização das variáveis

Variável 1: Acompanhamento dos professores nas atividades de ensino aprendizagem da geografia regional de Roraima junto aos alunos.

Descrição conceitual: Diz respeito as metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes para o desenvolvimento da escrita e leitura, bem como as dificuldades encontradas.

Variável 2: Desempenho dos alunos e interesse, bem como a aceitabilidade do de ensino aprendizagem da geografia regional de Roraima.

Descrição conceitual: Diz respeito as dificuldades encontradas pelos alunos

e as motivações que os levam a buscarem a leitura dentro e fora da escola.

3.8 Técnica

Para este estudo foram feitos questionários e entrevistas, bem como observação. O formulário foi escolhido como a técnica de investigação por propiciar maior clareza aos respondentes deixando-os livres para responder.

Foram elaboradas questões objetivas.

3.9 Plano de tabulação e análise

A tabulação de dados foi elaborada através do programa world, com gráficos e quadros de questões objetivas e entrevistas por meio de questionários e entrevistas. A pesquisa fez uso da análise de conteúdo que de acordo com Bardin (2011) designa a técnica de investigar e interpretar de forma sistematizada os dados coletados possibilitando diferentes modos de conduzir o processo de interpretação.

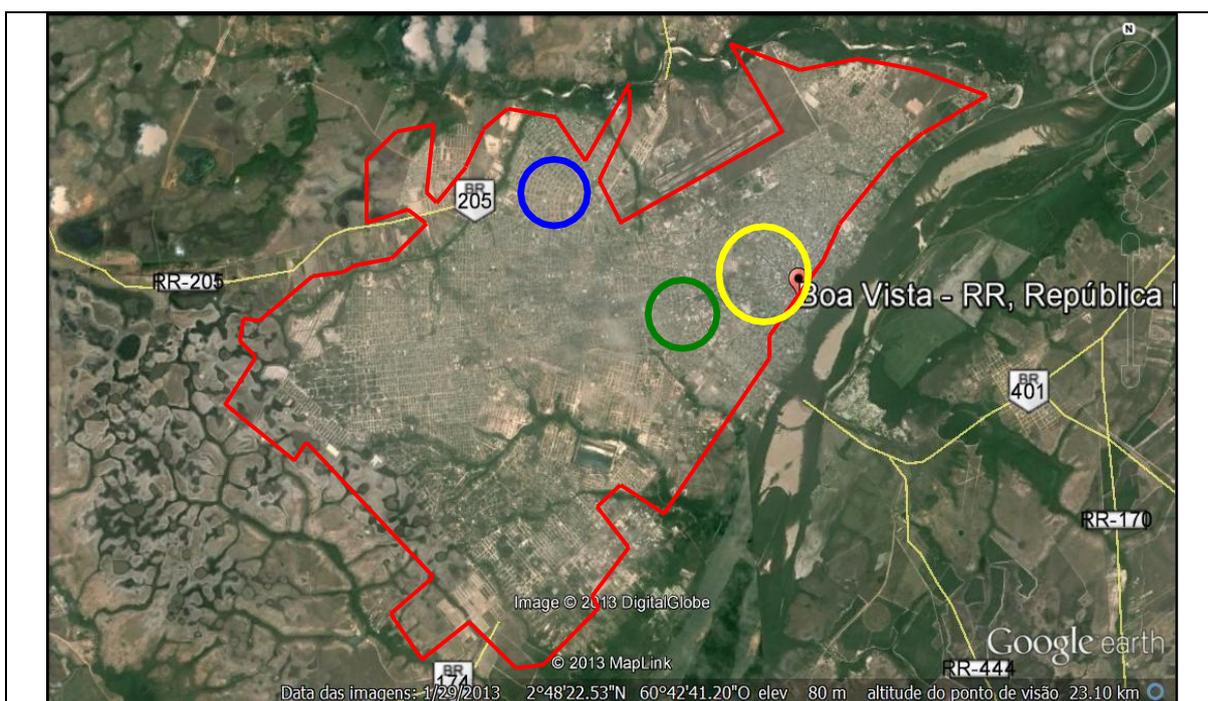
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Localização e Caracterização das Escolas em Estudo

As escolas objeto de estudo desta pesquisa estão assim localizadas: Escola Estadual “Maria Nilce Macedo Brandão” (MNMB), bairro Cauamé, Boa Vista, Roraima; e Centro de Educação SESC (CESESC), no bairro Mecejana, Boa Vista, Roraima.

Na Figura 1 pode ser observado o limite aproximado da malha urbana de Boa Vista (linha vermelha), bem como a localização aproximada da MNMB (bairro Cauamé – círculo azul) e do CESESC (bairro Mecejana – círculo verde), além da área central da cidade (círculo amarelo).

Figura 1 - Localização das escolas pesquisadas em relação ao centro de Boa Vista.



Fonte: Adaptado de imagem do *Google Earth*, 2013.

4.1.1 Centro de Educação SESC

O Centro de Educação SESC (Figura 2) é uma escola privada, mantida pelos empresários de bens, serviços e turismo, e têm atuação em âmbito nacional. A unidade de Boa Vista é considerada de grande porte no que se refere ao espaço físico, sendo que os alunos que estudam na escola são: em primeiro lugar, alunos dependentes de comerciário; em segundo lugar, os dependentes de funcionários; e em terceiro lugar, usuários em geral (PPP, 2014).

A escola oferece uma estrutura com diversas repartições como: Sala da Gerência de Educação; três salas de Supervisão; trinta e duas salas de aula; guarita a onde se controla a entrada e saída; Central atendimento, secretaria escolar; sala de documentos; duas salas de informática; recepção; uma sala de Psicologia; uma sala de Orientação Educacional; uma Sala Multifuncional para Atendimento Educacional Especializado – AEE; uma Sala de Ciências; uma sala de materiais; uma Biblioteca; uma sala de Coordenação do Projeto SESC LER; três salas de apoio administrativo; duas salas de professores; três salas de apoio administrativo; um Refeitório da Educação Infantil; uma Brinquedoteca; um Pátio Externo; um Cinema; uma Piscina Infantil; uma Piscina Semiolímpica; um Teatro; três quadras poliesportivas; uma Lanchonete; um Restaurante; duas escadas de acesso ao piso superior; um elevador; e sanitários que atendem a todos os espaços do Centro de Educação.

Figura 2 - Fachada do Centro de Educação SESC.



Fonte: Adaptado de imagem do Google Earth, 2022.

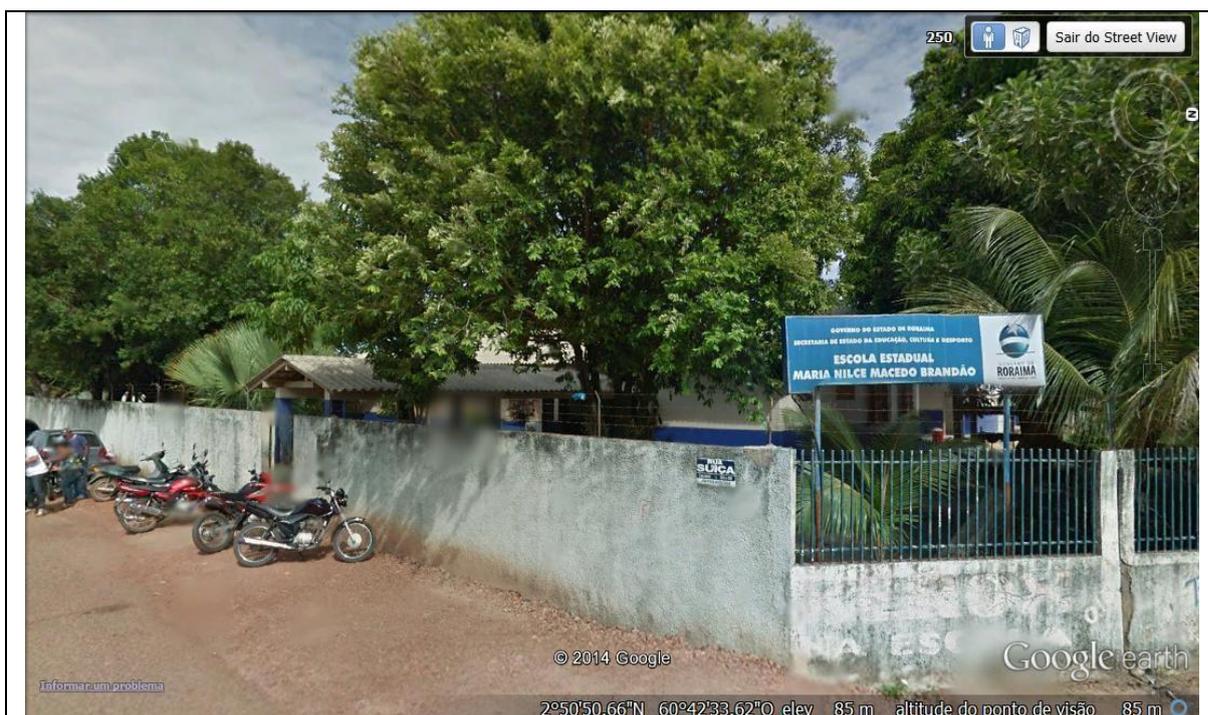
4.1.2 Escola Estadual “Maria Nilce Macedo Brandão”

A Escola Maria Nilce Macedo Brandão (Figura 3) é uma escola pública localizada no bairro Cauamé situada em um dos bairros periféricos de Boa Vista-RR.

Conforme seu Projeto Político Pedagógico, “visa promover a formação integral de seus alunos, bem como fortalecer a participação dos pais e responsáveis na aprendizagem dos seus filhos e a parceria com membros da comunidade e adjacências”.

Apresenta a seguinte estrutura: Sala da Gestão de Educação; Secretaria Escolar; sala de Supervisão; oito salas de aula; uma sala de Orientação Educacional; uma sala de professores; um Refeitório; um Pátio Interno; uma Biblioteca; uma quadra poliesportiva; uma Lanchonete; e dois Banheiros, sendo um masculino e o outro feminino. A organização administrativa da escola é exercida por: Gestor, Gestor Administrativo, Secretário.

Figura 3 - Fachada da Escola Estadual “Maria Nilce Macedo Brandão”



Fonte: Adaptado de imagem do Google Earth, 2022.

Sua equipe pedagógica é constituída por coordenadora pedagógica, Orientador Educacional, Professores, Apoio Pedagógico. Seu apoio Técnico Administrativo são: Auxiliar de secretaria Assistentes de Aluno; Zeladores; Vigia; Porteiros; Copeiras.

4.2 Resultados Analisados

4.2.1 Sobre o Resultado com os Docentes

A entrevista realizada com os docentes (Apêndice A) buscou, inicialmente, traçar um perfil dos profissionais. Foi observado que os dois docentes são Graduados em Geografia com Pós-graduação Lato Sensu em áreas distintas. Ambos exercem à docência entre seis e 15 anos, sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino; um com idade entre 20 e 30 anos e outro com idade entre 31 e 40 anos.

Em continuidade, buscou-se identificar se eles trabalhavam ou não os conteúdos programáticos sobre a Geografia de Roraima, bem como a forma como isso ocorria, se fosse o caso. Dessa forma, a primeira questão tinha a seguinte

redação: “Dentre os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia para o Ensino Médio, estão contemplados os conteúdos sobre Geografia do estado de Roraima?”.

As respostas foram divergentes, quando o docente da MNMB respondeu que tais conteúdos não estão contemplados, enquanto o docente do CESESC respondeu positivamente, indicando que tais conteúdos estão contemplados para o Ensino Médio.

Roraima (2009, p. 19) entende que ao indagar “como ensinar?”, o docente automaticamente indaga “sobre os procedimentos, métodos e técnicas que poderão criar as condições adequadas à aprendizagem”, ou seja, para alguns autores os procedimentos didáticos podem não só facilitar, mas garantir a aprendizagem. Mas é importante que o professor saiba definir seus objetivos, selecionar os conteúdos, utilizar boas técnicas de ensino e avaliar constantemente seus alunos.

Assim, percebeu-se que o conteúdo sobre o Estado de Roraima é um conteúdo de grande importância a ser trabalhado em qualquer um dos bimestres anual, pois o mesmo, valoriza o desenvolvimento necessário do aluno e preparando o mesmo para sua vida profissional.

Em seguida a entrevista dividia-se em duas partes, sendo questões direcionadas àqueles que responderam “SIM” e outras àqueles que responderam “NÃO”. Dessa forma, o docente da MNMB assinalou somente as questões de 2.8 a 2.10, enquanto o docente do CESESC assinalou desde a questão 2.2.

O docente do CESESC afirmou considerar os conteúdos sobre o estado de Roraima em seu planejamento, como também apontou que ele é trabalhado no 3º Bimestre, apenas para o 3º ano, como atividades complementares ao Vestibular. Para o docente “além do conteúdo ser exigido no vestibular é de extrema importância o conhecimento geográfico local onde se vive”.

Quando perguntado se planeja suas aulas estudando os conteúdos, ele respondeu em termos, mas afirmou que sempre está se atualizando independente do planejamento, principalmente para atualidades. A questão seguinte perguntava a forma como o conteúdo é contemplado e o docente apontou que como Conteúdo complementar.

A questão 2.6 investigava se existe na rede de ensino um material didático específico sobre o estado de Roraima, ao que o docente respondeu que não; e a questão 2.7 perguntava “Em sua formação docente foram trabalhados os conteúdos

geográficos sobre o estado de Roraima?” e o docente respondeu afirmativamente, na disciplina de História e Geografia de Roraima.

Apesar de as questões de 2.8 a 2.10 terem sido elaboradas apenas para quem respondeu negativamente à primeira questão, o docente do CESESC as respondeu também, o que possibilitou traçar um comparativo entre ele e o docente da MNMB.

Dessa forma, tem-se que, na questão 2.8, que perguntava se o docente considerava importante trabalhar os conteúdos geográficos do estado de Roraima, ambos responderam que “SIM”, e cederam os depoimentos que seguem:

“Pois o aluno tem que ter conhecimento da sua realidade seja no social ou físico”.

“Sim, além do conteúdo ser exigido no vestibular é de extrema importância o conhecimento geográfico do local onde se vive”.

A questão 2.9 era “Você acredita que, se for um conteúdo obrigatório, há espaço suficiente no ano letivo para que seja bem trabalhado em sala de aula, considerando todas as outras demandas do Ensino Médio?” Novamente ambos responderam afirmativamente sendo os depoimentos:

“Sim, se houver planejamento por parte do professor dá para ser trabalhado”.

“Sim eu consigo trabalhar mesmo fora do planejamento da escola, então não vejo problema em inserir o conteúdo com matéria obrigatória”.

Apesar de ter respondido que não era conteúdo obrigatório, o docente da MNMB respondeu que gostaria de trabalhar esse conteúdo em suas aulas de Geografia.

A terceira parte da entrevista visava levantar dados sobre o funcionamento da instituição de ensino. Na questão 3.1, “Você cumpre todos os cronogramas e atividades que a Supervisão/Coordenação Pedagógica propõe? (Projetos, decisões, acordos etc.)”, o docente do CESESC respondeu que “SIM”, assegurando que cumpre todas as atividades relatadas no cronograma; no entanto, o docente da MNMB aponta “EM TERMOS”, e se justifica dizendo que “Quase sempre. Mas cada ano letivo é diferente (greves ou infortúnio)”.

A pergunta de número 3.2 indaga da seguinte forma “Você acredita que a qualidade da formação dos docentes que atuam na Rede de Ensino em Boa Vista interfere no desenvolvimento das aulas de Geografia?”. Ambos responderam “SIM”, e fizeram as observações abaixo:

“Eu acredito que quem possui uma formação incompleta ou deficiente, vai ter problemas na hora de lecionar e vai passar essa deficiência para seus alunos”.

“Alguns não são qualificados” (docente MNMB)

Passando à questão 3.3, “Como você avalia o desenvolvimento de suas aulas de Geografia?”. O docente do CESESC aponta a alternativa “ÓTIMO”, enquanto o docente da MNMB aponta “BOM”, seguidos dos respectivos comentários:

“Utilizo metodologias diversificadas dos alunos”.

“Pois as (sic) vezes não temos os recursos necessários (exemplo: uma aula de campo)”.

A questão 3.4 indagava sobre “a missão da escola”, a qual foi dividida em: a) Oferecer educação científica; b) Oferecer educação social; c) Oferecer educação moral; e d) Oferecer educação para o trabalho. Ambos os docentes entendem que a escola deve cumprir todas essas missões indistintamente.

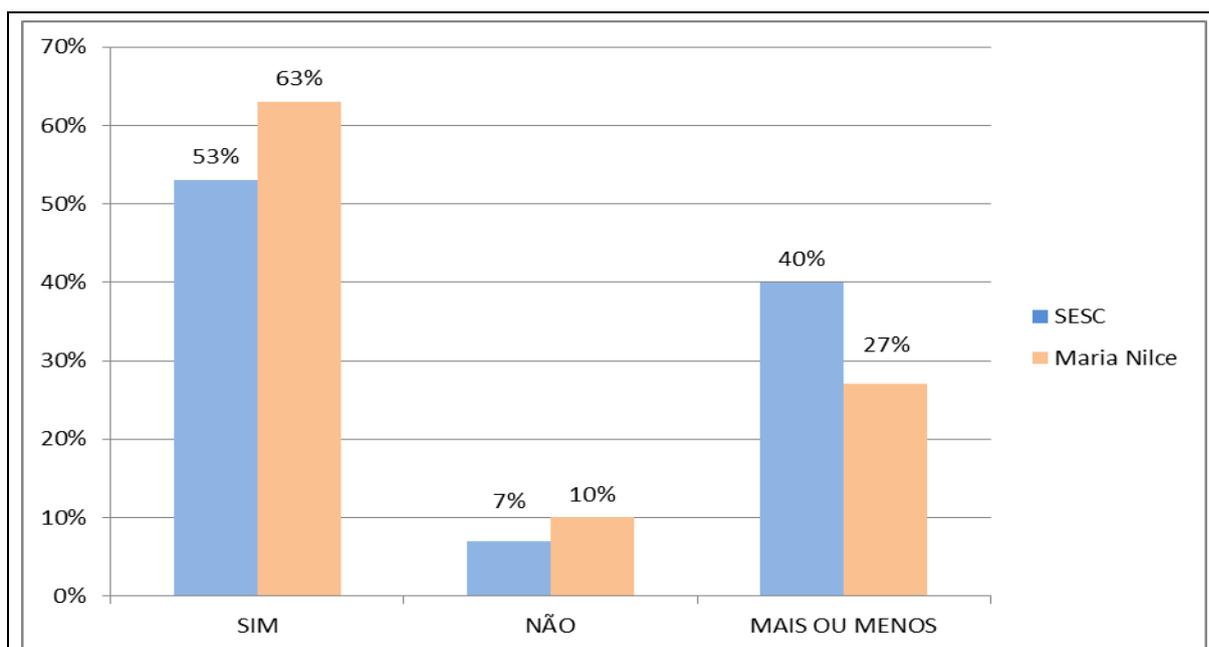
A última questão, de número 3.5 perguntava “Em uma autoanálise, você se considera um bom educador?”. Novamente, ambos os docentes assinalaram uma mesma resposta, que foi: “Sim, dedico grande espaço de tempo à profissão, planejando e avaliando minhas atividades profissionais sempre que possível, correspondendo às expectativas do sistema educacional vigentes”.

O docente da MNMB comentou, sobre essa questão, que: “Pois é a profissão que eu escolhi e gosto (sic) trabalho com todo amor e carinho”. Verifica-se que, aparentemente, ambos acreditam que, apesar da dificuldade da profissão, não são insuficientes como educador, buscando corresponder às expectativas sobre a profissão.

4.2.2. Sobre o Resultado Com os Alunos

Quanto ao perfil dos alunos, o Centro de Educação SESC possui, entre os matriculados no 1º ano (Turma 101), alunos com faixa etária entre 14 e 16 anos; entre os do 2º ano (Turma 202), entre 17 a 19 anos; e no 3º ano (Turma 303) também entre 17 e 19 anos. O Centro de Educação SESC atende em período integral (matutino e vespertino). No caso da Escola Estadual Maria Nilce Macedo Brandão, os alunos pesquisados pertencem à Educação de Jovens e Adultos – EJA, e frequentam as aulas no turno noturno. A faixa etária de todas as salas (1º, 2º e 3º) possuem alunos desde os 17 até mais de 40 anos. Sobre a disciplina de Geografia, a primeira questão perguntava se o aluno “gosta da disciplina de Geografia?”, quando as respostas estão no Gráfico 1:

Gráfico 1 - “Você gosta da disciplina de Geografia?”



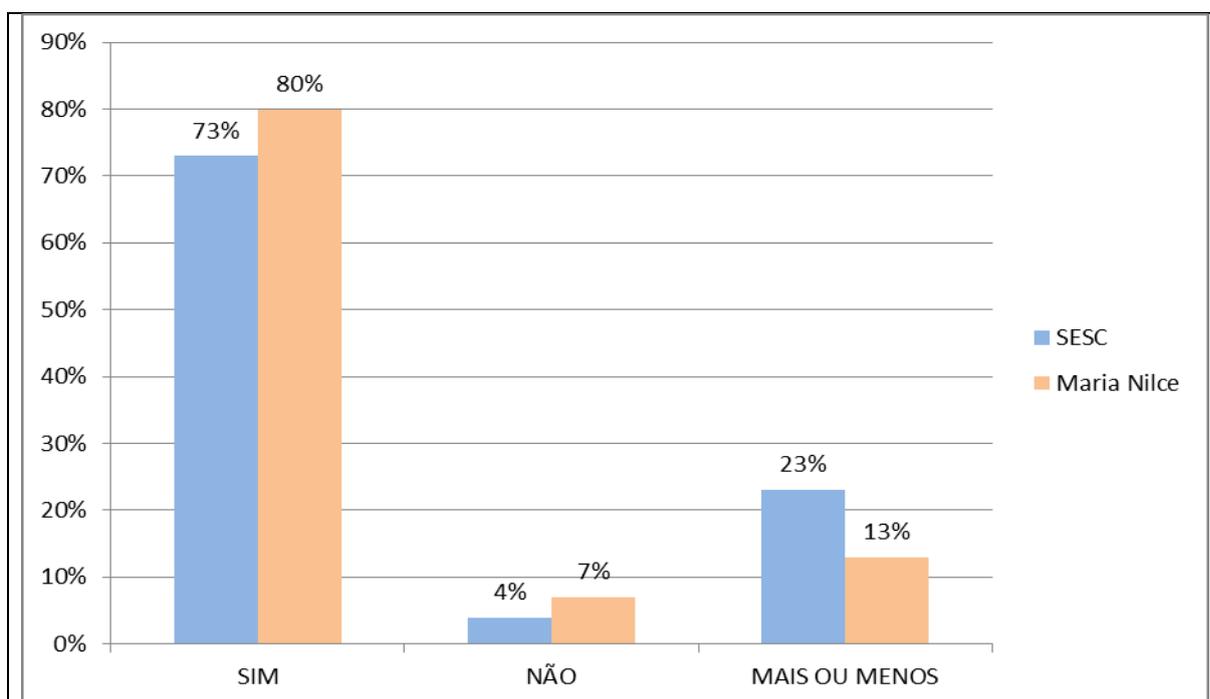
Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Verifica-se que a maioria deles respondeu que “SIM”, gosta da disciplina, sendo 53% do CESESC e 63% da MNMB. Dos que responderam “MAIS OU MENOS”, tem-se que 40% são do CESESC e 27% da MNMB. Este fato é de grande importância, pois se sabe que gostar minimamente da disciplina contribui no processo de ensino e aprendizagem. Apenas 7% dos alunos do CESESC e 10% da MNMB afirmaram “NÃO” gostar de Geografia.

De acordo com Antunes (2007), o ensino determinado pelo seu caráter desafiador, apresenta desafios de interesse dos alunos e pelo objetivo proposto. Assim, conseguir atingir ou alcançar o resultado esperado ou programado de determinada disciplina depende da metodologia que cada docente irá usar para tornar a temática atrativa aos seus alunos.

Na segunda questão, objetivava-se saber se, na opinião dos alunos, as aulas de Geografia são bem planejadas. O Gráfico 2 demonstra este resultado:

Gráfico 2 - “As aulas de Geografia são bem planejadas?”



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Segundo a maioria dos alunos, as aulas são bem planejadas (73% do CESESC e 80% da MNMB). A minoria deles apontou “MAIS OU MENOS” ou “NÃO”, somando um total de 27% do CESESC e 20% da MNMB. De modo geral, nos comentários realizados pelos alunos, foram encontradas afirmações que levam a crer que os docentes são bem-organizados, responsáveis na hora das explicações, e cumprem, de fato, seu trabalho.

O professor que analisa, revisa e procura buscar a melhor metodologia para a aplicação do conteúdo em sala de aula alcançará melhores resultados. Os resultados podem ser até melhores do que os previstos no planejamento do docente (ANTUNES, 2007).

A terceira questão indagava se “Estudar Geografia amplia seus conhecimentos?”. A maior parte dos alunos respondeu positivamente (87% do CESESC e 93% da MNMB), enquanto a menor parte deles assinalou “MAIS OU MENOS” ou “NÃO”, somando um total de 13% do CESESC e 7% da MNMB.

Analisando os depoimentos dos alunos, percebe-se que o ensino da geografia tem colaborado para ampliação dos conhecimentos dos discentes.

“Geografia é uma matéria simples, mas que evolui bastante, além de aprender sobre rios, plantas, etc., hoje em dia há novos assuntos, portanto há atualidades do Brasil entre outros países, amplia o conhecimento para quem quer mesmo”

“Pois há debate sobre temas atuais e adiciona conhecimento sobre o local onde se vive e do mundo”.

“Porque para nós estudante é importante obter conhecimento ainda mais sobre assuntos em diferentes locais, como fora Brasil nos ajuda obter um nível de conhecimento maior”.

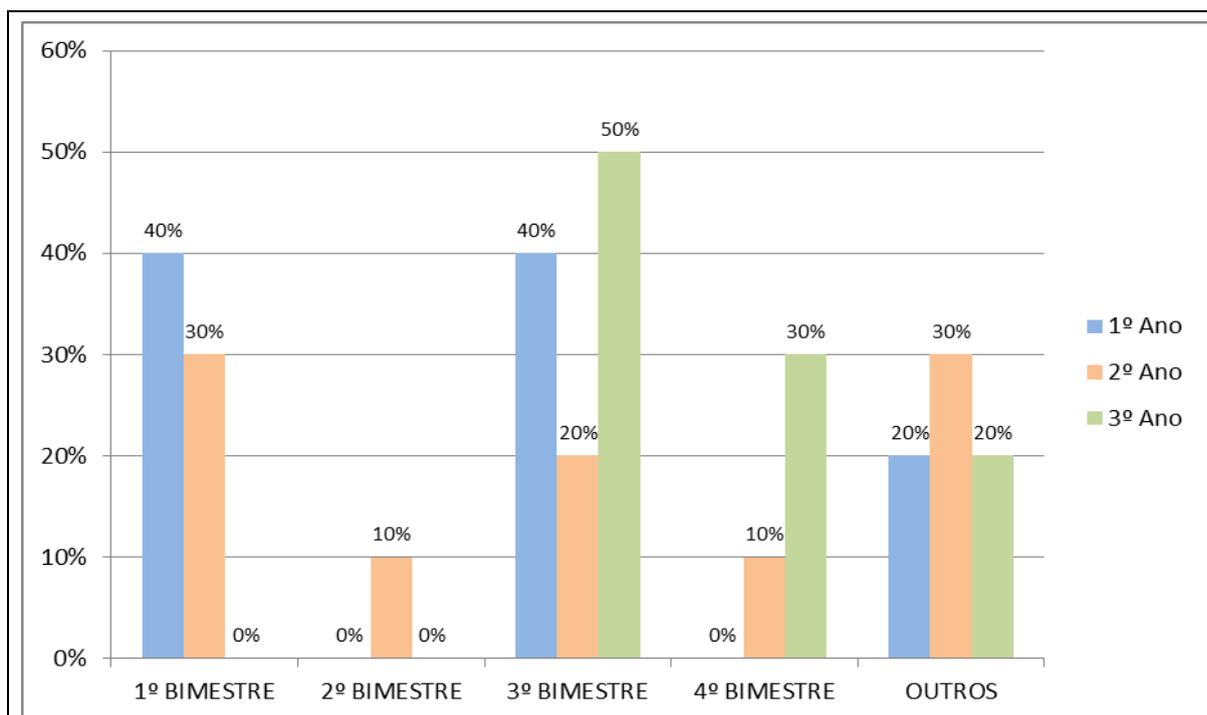
No que se refere ao planejamento, ao educador cabe planejar suas aulas sem conduzir o processo de forma autoritária e centralizadora, mesmo porque “ensinar exige segurança, competência e generosidade” (FREIRE, 1996, p. 102). Ao aluno cabe ser responsável por sua própria aprendizagem, mas sem esquecer-se do seu compromisso com a sua ação cidadã.

Para tanto, pensar a respeito da metodologia mais eficiente a ser utilizada relaciona-se com:

A formação do responsável pelo ensino de geografia, na concepção de profissional crítico-reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino- pesquisa, teoria-prática. Esta formação deve ser uma formação crítica e aberta que possibilite uma boa discussão sobre o papel da Geografia para contribuir com a formação geral dos cidadãos (CAVALCANTI, 2002, p. 21).

Já no que diz respeito ao “bimestre” em que Geografia de Roraima é trabalhada, as escolas apontam as divergências que podem ser observadas nos Gráficos 3 e 4:

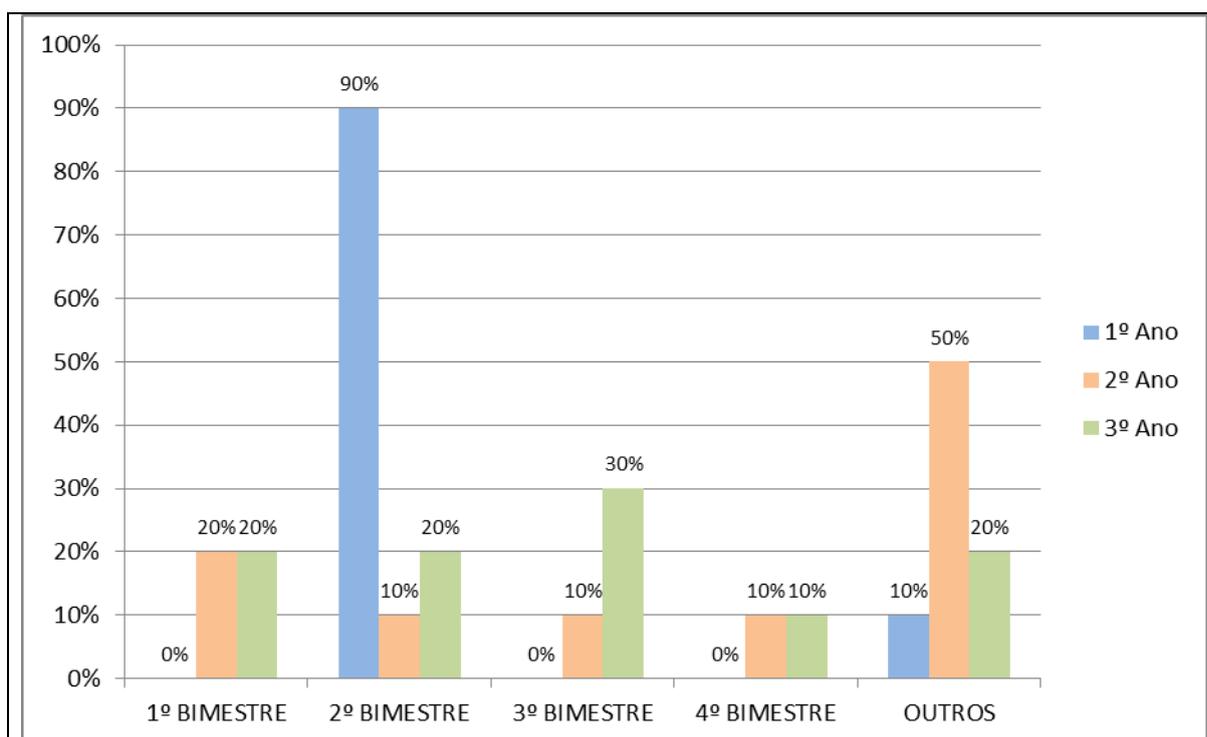
Gráfico 3 - “Em qual bimestre o conteúdo de GRR é trabalhado? – SESC



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Nota-se que por se tratar de uma escola pública e outra privada a adoção dos conteúdos divergentes conforme o interesse de cada instituição. Pois para cumprir com a grade curricular que compreende os exames de vestibulares, as escolas optam por iniciar com uma breve apresentação do tema contextualizado com os temas nacionais e somente a partir do 3º bimestre ocorre um aprofundamento para que os alunos estejam com os conteúdos mais recentes em mente. (Gráfico 4).

Gráfico 4 - “Em qual bimestre o conteúdo de GRR é trabalhado? – MNMB



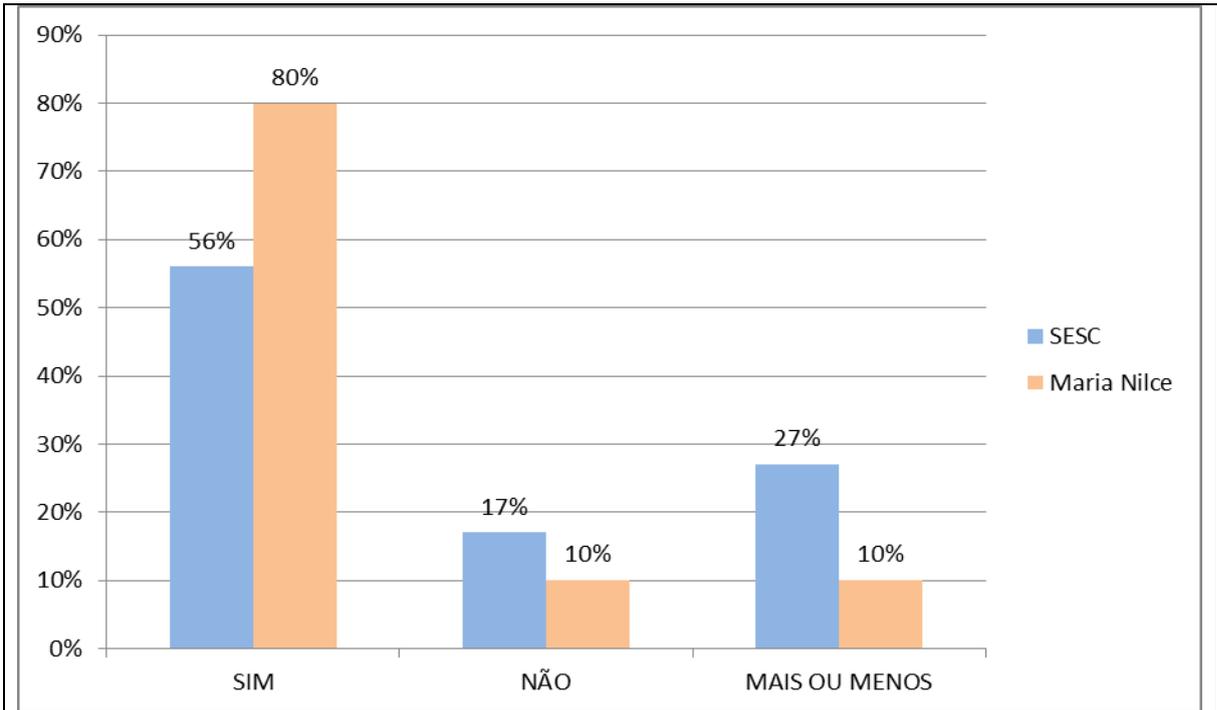
Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

De acordo com afirmação dos discentes a maioria afirmou que somente a partir do 3º bimestre o conteúdo de geografia de Roraima é trabalhado no Centro de Educação SESC (40% do 1ºano, 30% do 2º ano e 50% do 3º ano). O professor do SESC justifica que somente trabalha o conteúdo de Roraima a partir da terceira série como complemento para o vestibular.

Segundo os alunos da Escola Maria Nilce Macedo Brandão a maior quantidade com exceção do 1º ano com 90%, afirmou que estuda sobre o estado de Roraima no segundo bimestre, nos demais anos apresentaram uma homogeneidade.

A questão seguinte indagava se “Estudar Geografia de Roraima é importante para sua vida profissional?”. Os alunos da EJA foram mais precisos em suas respostas, sabendo de imediato o quanto o estudo sobre geografia de Roraima irá contribuir no mercado de trabalho, aparentando ter mais concreto o que querem para sua formação e vida profissional futura. Já os alunos do regular, aparentaram não ter tanta consciência sobre a importância deste conteúdo. Os resultados podem ser acompanhados no Gráfico 5.

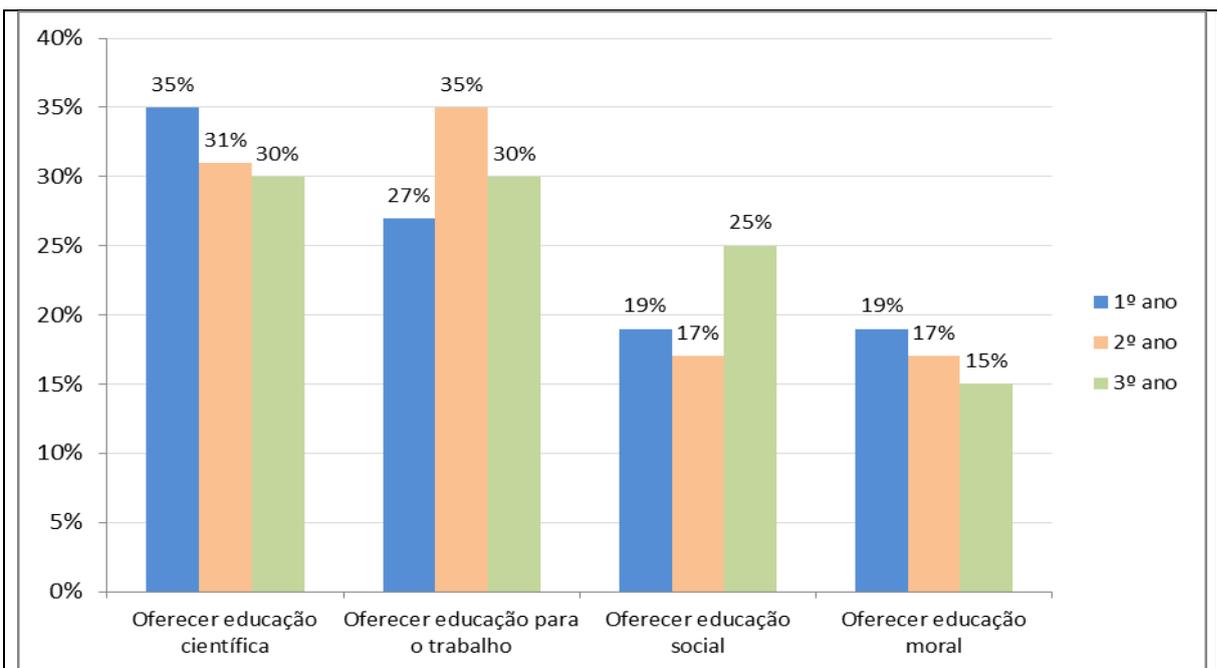
Gráfico 5 - “Estudar Geografia de Roraima é importante para sua vida profissional?”



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Quando questionados sobre a qual a missão da escola, percebe-se que os resultados, igualmente variam entre os alunos da EJA e aqueles do ensino regular. (gráfico 6)

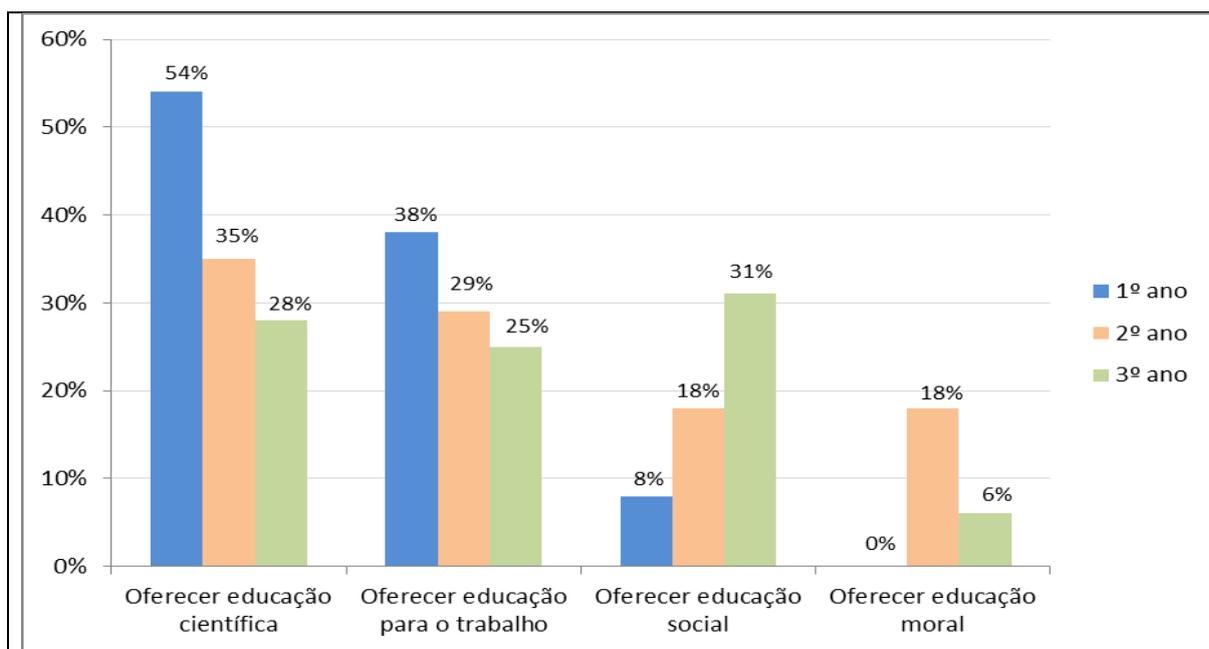
Gráfico 6 - “Qual é a missão da escola?” – SESC



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Enquanto nota-se que o 1º ano com o percentual de 35% ainda não percebe a importância do papel da escola na educação para o trabalho, acreditando que o papel da escola é oferecer educação científica, já a partir do 2º ano com o percentual de 35% os alunos já começam a ter visão para o profissional, percebendo assim que a escola é a grande precursora desse papel. (Gráfico 7).

Gráfico 7 - “Qual é a missão da escola?” – MNMB



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Pode-se perceber que esta realidade é diferente na Escola Maria Nilce Macedo Brandão, quando em todos os anos acreditam que a missão primeira da escola é oferecer educação científica (54% no 1º ano, 35% no 2º ano, e 28% no 3º ano). Em segundo lugar vem a educação para o trabalho com seu percentual mais alto no 1º ano (38%), e vem caindo gradativamente no 2º ano (29%) e 3º ano (25%).

A Educação Social ocupa o terceiro lugar, com 31% no 1º ano, 18% no 2º ano, e 8% no 3º ano e, em último lugar, está a Educação Moral com 0% no 1º ano, 18% no 2º ano, e 6% no 3º ano, o que demonstra que entre os alunos do 1º ano nenhum acredita que dentre o papel da escola esteja trabalhar Educação Moral.

Diante desse cenário, compreende-se que a educação é um processo dinâmico, de construção da capacidade cognitiva de um indivíduo comprometida com o seu desenvolvimento integral.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 1983, p. 68).

Nesta perspectiva se faz necessária a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o professor de geografia passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações podendo buscar novas práticas educativas escolares que contribuam tanto para a sua formação e valorização profissional quanto para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Assim como, para a melhoria da qualidade do ensino ministrado atualmente nas escolas de nosso país, assim como, a participação de forma atuante na implementação, construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola na qual atua.

Para Cavalcanti (2002, p. 154), “o bom ensino é aquele que adianta o processo de desenvolvimento, orientando-se não apenas para as funções intelectuais já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento”. É nele que o professor deve criar situações de aprendizagem com os alunos nas quais se possa explorar a área intelectual e social de cada ser.

Frente a essas colocações, a presente pesquisa revelou a importância de se trabalhar os conteúdos sobre o Estado de Roraima tornando-se um espaço de reflexões e questionamentos sobre o papel do educador no fazer-pensar sobre o meio em que se vive e com isso o favorecimento do desenvolvimento integral do aluno.

5 CONCLUSÃO

Os desafios da educação têm tornado indispensável que o professor se coloque no papel de mediador do conhecimento, possibilitando aos alunos interligarem os conhecimentos adquiridos no caminhar histórico da humanidade e os novos desafios postos a serem desvendados por meio da reflexão crítica. A contribuição da disciplina de Geografia, assim como as outras disciplinas, deve ser pautada na vivência do cotidiano do aluno.

Recursos didáticos quase sempre estão voltados para o trabalho do mundo exterior do aluno, quando efetivamente a aprendizagem ocorre sobre dois aspectos fundamentais de interação, que é o mundo exterior e o mundo interior. Raras vezes os recursos didáticos têm contemplado a dimensão interior dos discentes, dispensando assim uma enorme fonte de sabedoria e conhecimento a ser desenvolvidos.

O aluno deve ser incorporado nos processos pedagógicos como sujeito ativo capaz de interagir com o avanço tecnológico e os novos saberes. Saber utilizar as tecnológicas no cotidiano da vida coletiva, de forma a possibilitar o acesso às informações, sem que a percepção da realidade fragmente ainda mais o conhecimento, é o grande desafio da educação no contexto atual, do qual a Geografia cabe papel fundamental na formação do aluno crítico e que os recursos didáticos e as metodologias tradicionais não são suficientes para atender essas demandas da modernidade.

A carência de recursos didáticos nas escolas analisadas, constitui um entrave ao desenvolvimento dos processos pedagógicos das aulas de Geografia, porém o professor devidamente preparado e conhecedor dos caminhos pelos quais os alunos aprendem, pode buscar meios alternativos para amenizar a falta de recursos. Contudo, é importante que o docente estabeleça um diálogo permanente com os alunos, no sentido de fortalecer as reivindicações voltadas a superar o estado de abandono em que vive a escola pública.

Diante desse contexto, retornando ao problema da pesquisa de saber qual a importância e a necessidade do processo de inserção do ensino-aprendizagem sobre o estado de Roraima na disciplina de geografia do ensino médio, o estudo buscou analisar a importância do processo de ensino-aprendizagem da geografia de Roraima

nas escolas do ensino médio na cidade de Boa Vista-RR mostrando que ao seguir a abordagem dos fatos apresentados nesse trabalho verificou-se que, apesar dos professores terem consciência que os conteúdos sobre geografia de Roraima são de suma importância a serem trabalhados, ambos ministram esses conteúdos somente após o terceiro bimestre, como foi relatado pela professora da Escola Pública que deixou bem claro que só trabalha esses conteúdos cumprindo o que de fato se pede no currículo, que é de 25%. Já o professor da escola privada trabalha o conteúdo, mas apenas nos últimos dois bimestres, deixando assim confirmado que não é um conteúdo prioritário a ser trabalhado, bem como só o faz pensando no vestibular.

No entanto, com base na pesquisa de campo, percebeu-se que essa necessidade prática existe do conteúdo para o mercado de trabalho e para a vida em geral dos educandos. Os alunos da escola privada não têm tanta consciência do grau de importância de se estudar geografia de Roraima, nem o quanto esse conhecimento vai favorecer na sua vida profissional.

Já os alunos da escola pública (EJA), talvez por serem mais maduros, e terem, em muitos dos casos, definido sua área profissional, deixaram claro que conhecer a geografia de seu estado lhe proporcionaria um diferencial, pois estariam mais preparados e com grande bagagem de conhecimentos.

As evidências verificadas por meio dos resultados da pesquisa serviram para justificar a importância que este conteúdo tem na escola e, principalmente, nas aulas de Geografia. Ao ser lembrado como importante elemento para o Ensino Médio e para Ensino Profissionalizante, no que se refere ao processo de apreensão dos conhecimentos vivenciadas em situações do seu cotidiano, o ensino sobre a realidade do aluno e tem sido defendido como importante aliado do ensino em todas as disciplinas do currículo escolar.

Sabe-se que, quando o aluno conhece o meio em que se vive possui mais bagagem e autonomia para ao se defrontar com desafios e problemas que lhes são impostos no seu dia a dia, quando se mostra mais preparado para buscar soluções nas situações de diversidade. Em virtude disso, é que se reafirma que estudar sobre o Estado de Roraima é de grande importância para obter informações e no cotidiano do aluno.

Dessa forma, por meio da análise de conteúdo das respostas obtidas pelos sujeitos investigados, pôde-se perceber que o professor concebe a dificuldade de aprendizagem como um aspecto relacionado ao desempenho escolar do aluno,

sendo que ser um aluno com dificuldades de aprendizagem implica não atingir o mínimo esperado, na incapacidade de captar informações e em não progredir na aprendizagem. A atenção do aluno à aprendizagem, sua base familiar e a escola, como ambiente acolhedor, também foram descritos como aspectos contemplados pela concepção de dificuldades de aprendizagem.

Em relação a isso, percebe-se que, nesse sentido, os professores sobre as dificuldades de aprendizagem baseiam-se mais na articulação dos conteúdos escolares com o desempenho dos alunos, que se tornam uma referência para a interpretação e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, por não aprender e o resultado não alcançado, esses dados são extraídos do desempenho do aluno em relação ao restante dos alunos da turma, pois se um atinge o esperado, por que não o outro? Se não atingiu o esperado, não atingiu o estágio planejado, é porque possui uma característica de dificuldade, ou seja, não é uma referência para um aluno sem dificuldade.

Observa-se uma contradição nas reflexões, pois quando questionados sobre o que o professor aplica para o surgimento de dificuldades de aprendizagem, foi delimitada a incapacidade do aluno em captar informações e problemas emocionais e psicológicos. Quais outros fatores são considerados importantes para o desempenho da aprendizagem, então a relação professor-aluno é classificada como o quinto fator mais importante, depois da família, do ambiente escolar, dos recursos pedagógicos e do interesse do aluno.

Quando se trata da relação professor-aluno relacionada às dificuldades de aprendizagem, esse aspecto é praticamente inexistente, porém é citado como importante para o aproveitamento da aprendizagem, a relação implica em realização, não em fracasso ou dificuldade. Com isso, sentimos que se desconhece a importância da relação professor-aluno, da prática docente e dos vínculos construídos no ambiente educacional, havendo uma visão unilateral do problema em que apenas um lado é reconhecido na maioria das vezes.

Destaca-se que o professor, ao se relacionar com seu aluno, busca soluções para o aluno e para si mesmo, contando com um profissional especializado para superar as dificuldades do aluno, esperando e confiando no seu progresso e aprimoramento, obtendo assim um bom desempenho escolar. O alívio da sensação de angústia que transfere consigo mesmo por não saber enfrentar a situação e por não poder ajudar seu aluno a superar a dificuldade de não aprender.

6 RECOMENDAÇÕES

A educação básica possui características diferentes para cada fase de seu desenvolvimento, sendo fundamental para a formação profissional e cidadã de qualquer indivíduo. A Geografia tem como objeto o estudo espaço, que inclui as estruturas econômicas, políticas e sociais, bem como a relação da sociedade com a natureza. O estudo da realidade é sempre uma tentativa de explicação abstrata dos processos, estruturas, função e formas responsáveis pela produção e reprodução do espaço. Tal abstração do real necessita ser representada de maneira que facilite a compreensão do objeto estudado.

A formação do sujeito contempla uma das principais vertentes da educação e do ensino da geografia. No que tange o ensino da geografia regional de Roraima pode-se destacar as seguintes:

- A importância do ensino da geografia do estado de Roraima para o desenvolvimento integral do aluno;
- A contribuição efetiva para sua formação profissional e sua formação acadêmica, uma vez que os conteúdos sobre a geografia do estado são abordados tanto em vestibulares como em provas de concursos públicos.

Assim, procura-se mostrar, ao longo deste trabalho, que cada vez mais surge a necessidade de os alunos terem um conhecimento geral do Brasil, bem como um conhecimento específico de sua região local de forma a conhecer sua localidade, suas riquezas promovendo assim, a valorização cultural e o conhecimento local.

Portanto, o presente estudo pode ser recomendado para todos os profissionais que refletem e debatem a educação, em especial os docentes do ensino da geografia no sentido de despertar a valorização do ensino regional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4ª Edição. Editora e Livraria Contexto. São Paulo. 2001.
- ALMEIDA, R. D. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. São Paulo. 2001
- ALMEIDA, R. D. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: Ensino e representação**. 15ª Edição. Editora e Livraria Contexto. São Paulo. 2015.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **A propósito da questão teórico-metodológica sobre o Ensino de Geografia**. In: CORDEIRO, Helena K. *et al.* **Prática de Ensino em Geografia**. São Paulo: Terra Livre; AGB, 1991. p. 83-90.
- ANTUNES, C. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- AZZI, R.G.; SILVA, S.H. **A importância de um novo olhar do professor para os alunos – um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem**. In: SISTO, F.F. **Leituras de psicologia para a formação de professores**. 2000.
- BARREIRO, I. M. de F.; GERBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BASTOS, P. Almir. Recursos didáticos e sua importância para as aulas de Geografia. p. 44-50. **Revista Geografia: Pedagógica 2.0**. Ministério da Educação FNDE Periódicos. Editora Escala Nacional. 2011
- BENINCÁ, Elli. **Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo, RS: UPF 2002.
- BENTO, I. P. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: Uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do Ensino Médio e da potencialidade do lugar**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais. Goiânia, 2013.
- BONFIM, M. V. P. **O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Barreiras-BA: Entre a realidade e as possibilidades**. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-

Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. GOIÂNIA, - GO, 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos; apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Salto para o futuro: educação ao longo da vida**. ano XIX, n. 11., setembro, 2009.

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2008.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. História da Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997 RESENDE, S, M, M. O saber do aluno e o ensino de geografia. *In: VISENTINI, W. J. et al. Geografia e Ensino Textos Críticos*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994, p, 83-115.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S): Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução**. Brasília: MEC, 1998.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia: O professor**. Coleção: Ciências Sociais. Ijuí, Editora Unijuí, p. 39 – 59. 2013.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Caderno CEDES, volume 25, nº 66, p. 227 – 247. Campinas. 2005.

CALLAI, H. C. **O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise**. *In: CASTRIGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Editora da Universidade, p. 56 - 60. Porto Alegre. 1998.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARLOS, A. F. (Org.). **A geografia na sala de aula**. Editora e Livraria Contexto. São Paulo. 1999.

CARNEIRO, A. C. A.; NUNES, E. B. **A importância do estudo da geografia na EJA**. Monografia – Instituto Federal Fluminense, Campus Campos-Centro. 2017.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. 2ª edição. Revista Cortez. São Paulo. 2009.

CASTELLAR, S. M. V. **A alfabetização em Geografia**. *Revista Espaços da Escola*. v. 10, n. 37, Ijuí, 2000. 29-46 p.

CASTELLAR, S. M. V. **A psicologia genética e a aprendizagem no ensino da Geografia**. In: CASTELLAR, S. M. (Org.). *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 38-50.

CASTELLAR, Sonia M.V. **Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia**. Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.1, 2019.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. Malden, Massachusetts / Oxford, UK: Blackwell. 1996.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Práticas e Textualizações no Cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **“Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade”**. IN: REGO, Nelson. *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. In: *Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, 1., 2010, Belo Horizonte – MG. Anais [...]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Campus Belo Horizonte, 2010. p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 05 nov. 2022.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Apre(e)nder a paisagem geográfica: a experiência espacial e a formação do conceito no desenvolvimento das pessoas**. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Comp.). *La opacidade del Paisaje imagens e tempos educativos*. Porto Alegre. Imprensa Livre, 2013. Cap. 10, 219-239.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, S. Lana. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Editora Papirus. São Paulo. 2010

CORRÊA, R. L.; ROSENDA, H.L. Z. **Cinema, música e espaço**. Ed. UERJ, 2009.

COSTELLA, R. Z; SHAFFER, N.O. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.

DAMASCENO, Marília de Fátima Barros; CAETANO, Gorayeb Nogueira Adryane. **ANÁLISE DA CARTOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO DE GEOGRAFIA GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 4, núm. 7, enero-junio, 2013, pp. 33-49. Universidade Federal do Ceará. Brasil.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1994.

DOMICIANO, Douglas. **A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA JOSEPHA CUBAS – OURINHOS/SP**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho" Campus Experimental de Ourinhos – Geografia. OURINHOS, 2013.

FARIAS, R. T. S. de. **Ensino de Geografia nas escolas das Ilhas Queimadas/PA: O lugar ribeirinho no contexto amazônico**. 2018. 234 f. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein *et al.* Porte Alegre: Artes Médicas. 1981.

FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi; ZAPPELLINI, Marcelo Beckert. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. Rio de Janeiro: Editora Científica: Manolita Correia Lima, V. 16, N°2, 2015.

FIGHERA, Delfina Trinca. As mudanças de nosso tempo e o ensino da Geografia. **Geosul**, v. 17, n. 34, p. 25-38, 2002.

FOUCHER, Michel. Lecionar a Geografia, Apesar de Tudo. In: VESENTINI, José William *et al* (Org.). Geografia e Ensino: Textos Críticos. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A cartografia no ensino-aprendizagem da geografia. **BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

GOMES, J. B.; CASAGRANDE, L. D. R. **A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica**. Rev Latino-am Enfermagem 2002 setembro-outubro; 10(5):696-703. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rlae/article/download/1707/1752>. Acesso em: 05 nov. 2022.

GOMES, P. C. C. A condição urbana: Ensaio de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand, 2002.

GOMES, P. C. C. Quadros geográficos: Geographical tables. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand, 2017.

GOMES, P. C. C. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, F. *et al.* (org.) Espaço e Tempo: Complexidade e desafios do fazer geográfico. Curitiba, Ed. Ademan, 2009. 13-30 p.

GONÇALVES, M. C.; PINTO, R. C. A.; TEUBER, S. P. **Aprendendo a Educação Física** – da Técnica Aplicada ao Movimento Livre. Curitiba: Vol. 1. Bolsa Nacional do Livro, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003

HORNBURG, N.; SILVA, R. **Teorias sobre currículo**: uma análise paracompreensão e mudança. Vol. 3n 10 jan. jun/2007. Disponível em: <[http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS SOBRE CURRICULO](http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS_SOBRE_CURRICULO)>. Acesso em: 05 nov. 2022.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2006.

JUSTEN-ZANCANARO, Rosangela; CARNEIRO, Celso Dal Ré. **Trabalhos de campo na disciplina Geografia: estudo de caso em Ponta Grossa, PR**. TERRÆ 9:49-60, 2012.

KAERCHER, N. A. A Geografia Escolar: Gigante de Pés de barro comendo Pastel de vento num fast food? Revista Terra Livre. Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, 2007. 27- 44 p.

KAERCHER, N. A. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: SCHAFFER, N. O (Org.). Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 1998.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KIMURA, Shoko. Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. p. 07-67.

KLIMEK, R. L. C. Como aprender Geografia com a utilização de jogos e situações

problema. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

LEITE, C. M. C. BARBATO, S. B. **Reflexões sobre o conceito de lugar na escola contemporânea**. Espaço e Geografia, v. 14, p. 225-255, 2011.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professores: Caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editorial, 2008.

LIBÂNIO, J. C. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A (orgs). Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo, Ed. Cortez, 2017.

LIBÂNIO, J. C. Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**, São Paulo: Cortez. 1994.

LIMA, E. S. **Coleção Cultura, Ciência e Cidadania**. São Paulo. Inter Alia, 2007.

LIMA, Fabrício Silva. **O conhecimento geográfico**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas - Campus VI – Caetité, 2002.

LIMA, Gabriel Emanuel Leite de. GUERRA, Maria Daniely Freire; RIBEIRO, Emerson. ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: estudo de caso. ISSN 2675-1291 | DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0017>. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-19, jan./dez. 2020.

LIMA, M. S. L. A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. 2001. 188f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2011.

MACÊDO, Helenize Carlos de.; SILVA, Robson de Oliveira. MELO, Josandra Araújo Barreto de Melo. **Oficina Pedagógica: uso de geotecnologias no ensino de Geografia e as transformações na sociedade e reflexos na escola**. Revista de Geografia de Londrina, v. 21, n. 2, p.139-152, maio/ago. 2012.

MAGALHÃES, L; AZEVEDO, L. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. Caderno Cedes. FE/Unicamp, v.35, nº .93. Campinas 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 3º ed. – São Paulo: atlas, 2003.

MEDRANO, S. M. M. **O professor na construção de conhecimentos dos alunos**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/eja/ejatxt3>> Acesso em: 1º out. 2109.

MENEZES, V. S. A historiografia da Geografia acadêmica e escolar: Uma relação de encontros e desencontros. *Revista Geographia Meridionalis*. v. 1, n. 2, 2015. 343–362 p.

MORAES, A. C. R. de. *Geografia: Pequena História Crítica*. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, R. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo, 2ª ed. Ed. Contexto, 2011.

NASCIMENTO, M. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. *Magistério: Construção cotidiana*. Vozes. Petrópolis, 2013. 69- 90 p.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa - Portugal, Ed. Dom Quixote, 2002.

NUCCI, E. P. **Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos**. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a03.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2022.

OLIVEIRA, M. L. T. **Ensino de Geografia na Contemporaneidade**: o uso de recursos didáticos na sua abordagem. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20%2851%29.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sóciohistórico*. São Paulo: Spione, 1994. (Série Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, E. D.; CAMPOS, M. A. F. **Análise do ensino de geografia no ensino fundamental no município de Portalegre – RN**. *GEOTemas*, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 1, n. 2, p. 101-117, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/viewFile/144/129>> Acesso em: 05 nov. 2022.

PIAGE, Jean. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo, Ed. Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, Representações Sociais e Escola Pública. Revista Terra Livre. n. 15, São Paulo, 2000. 145-154 p.

RESENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhado**: Caminhos para uma prática de Ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, C. E. M; SCHVEEIDT, M. Educação de Jovens e Adultos: A Formação do Educador de Jovens e Adultos no Grupo de Estudos Sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEAJA). SIMPÓSIO UFG, **Anais ...** 2010, Disponível em:
<http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_Maribel_Schveeidt__Maria_Emilie_de_Castro_Rodrigues.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental. 2009. 148 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belo Horizonte, 2009.

RORAIMA. **Proposta Curricular do Ensino Médio** – ProCEM – Versão Preliminar. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto – Departamento de Educação Básica. Divisão de Fortalecimento do Currículo – DIFC. Boa Vista/RR: janeiro, 2009.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SANTOS, E. da C. (org.). Geografia e Educação Ambiental: reflexões epistemológicas. Manaus-AM: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

SANTOS, J. S. M. dos; SILVA, P. T. B. F. da. Formação continuada dos docentes na contemporaneidade: Desafios e possibilidades. In: I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação. AMPAE-AL. VI EPEAL, Alagoas. (2019).

SANTOS, M. Da totalidade ao Lugar. São Paulo, Ed. Edusp, 2005.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a Geografia crítica.** 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

SANTOS, M.; RIBEIRO, W. C. (Org.) **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** São Paulo: Publifolha, 2002.

SAQUET, M. A. **Por uma Geografia das Territorialidades e das Temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial.** São Paulo, Outras Expressões, 2011.

SCARAMUSSA, Marcela. **A importância dos recursos didáticos diferenciados no ensino/aprendizagem da geografia: um estudo de caso em uma escola de ensino médio do município de Vargem Alta (ES)** / Marcela Scaramussa. – Nova Venécia, ES: IFES, 2019.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, MABO. **Pensar em educação em Paulo Freire. Para uma Pedagogia de mudanças.** 2015. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>> Acesso Mar 2020.

SILVA, A. A. G; SOARES, L. P; FACUNDO, L. O. S; ZANELLA, M. E. **Ensino de Climatologia geográfica e recursos hídricos.** Revista Geonorte, Edição Especial 2, V.1, N.5, 2012. 143 – 152 p.

SILVA, José Borzacchiello da. **França e a escola brasileira de geografia: verso e reverso.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVA, Mariléia Cechinelda. **A concepção de professores do ensino médio sobre a importância da disciplina de geografia para a formação de seu aluno.** Criciúma, 2004.

SILVA, Regina Celi Delfino da. **Necessidades de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos.** João Pessoa, 2008. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. **Abordagem quali-quantitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44. Jan./Abril. 2017.

SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C. **Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista.** Lisboa: McGraw-Hill. 1993.

STRAFORINI, R. Ensinar Geografia: O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo, Ed. Annablume, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, 13ª ed. Ed. Vozes, 2012.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, 14ª ed. Ed. Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação, n 13, 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In. PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M. CHARLIE, E (org.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2001. 185 - 210 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMITA, Luiza. M. Saito. **Trabalho de Campo como instrumento de Ensino em Geografia**. Geografia: Revista do Departamento de Geociências, Londrina, v.8, nº.1, p.13-15, jan./jun.1999.

VESENTINI, J. W. **O ensino da geografia no século XXI**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VESENTINI, J. W. O ensino de geografia no século XXI. Campinas, Ed. Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1991, pp. 103-117.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA OS DOCENTES

PESQUISA PARA ARTIGO CIENTÍFICO – DOCENTES

1 PERFIL DO DOCENTE

1.1 Sexo

Feminino Masculino

1.2 Qual a sua faixa etária?

Entre 20 e 30 Entre 31 e 40 Entre 41 e 50 A partir de 51 anos

1.3 Qual sua formação?

Magistério Pedagogia Magistério Superior

Licenciatura em _____ Outros: _____

1.4 Possui pós graduação? Em caso positivo, assinale abaixo tipo, área e data:

Sim, curso concluído Sim, curso em andamento Não

Especialização em _____ Ano _____

Mestrado em _____ Ano _____

Doutorado em _____ Ano _____

1.5 Há quanto tempo exerce a docência (em geral)?

Menos de 5 anos Entre 6 e 15 anos Entre 16 e 25 Acima 25 anos

1.6 Quantos anos de experiência possui na disciplina de Geografia?

Menos de 5 anos Entre 6 e 15 anos Entre 16 e 25 Acima 25 anos

1.7 Em relação a sua atuação profissional preencha o quadro abaixo com as informações solicitadas:

ESCOLA (S)	ESFERA	TIPO ENSINO	TURNOS	DISCIPLINA (S)
1	<input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> Fundamental I <input type="checkbox"/> Fundamental II <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Supletivo	<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno <input type="checkbox"/> Integral	_____ _____
2	<input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> Fundamental I <input type="checkbox"/> Fundamental II <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Supletivo	<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno <input type="checkbox"/> Integral	_____ _____
3	<input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> Fundamental I <input type="checkbox"/> Fundamental II <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Supletivo	<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno <input type="checkbox"/> Integral	_____ _____

1.8 Qual a média de alunos por turma?

Abaixo de 20 Entre 21 e 30 Entre 31 e 40 Acima 40

Rua Sete de Setembro Nº 231 – Bairro Canarinho – Telefone (95) 2121 0947 – CEP: 69.303.530 – Boa Vista – RR

2 SOBRE OS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS DO ESTADO DE RORAIMA

2.1 Dentre os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia para o Ensino Médio, estão contemplados os conteúdos sobre a Geografia do estado de Roraima?

Sim Não Desconheço a informação

Se assinalou SIM, responda as questões de 2.2 a 2.7 abaixo:

Se assinalou NÃO ou DESCONHEÇO A INFORMAÇÃO, responda as questões de 2.8 a 2.10 abaixo:

2.2 Você considera os conteúdos sobre o estado de Roraima em seu planejamento docente?

Sim Não Em termos (Justifique)

Justifique:

2.3 Em que momento esses conteúdos são desenvolvidos nas aulas de Geografia?

1º Bimestre 2º Bimestre 3º Bimestre 4º Bimestre Outros (ex.)

Exemplo:

2.4 Planeja sempre suas aulas, estudando os conteúdos antes de trabalhá-los em sala?

Sim Não Em termos (Justifique)

Justifique:

2.5 De que forma contempla esses conteúdos em seu planejamento?

2.6 Existe na rede de ensino um material didático específico sobre o estado de Roraima?

Sim Não Desconheço a informação

2.7 Em sua formação docente foram trabalhados os conteúdos geográficos sobre o estado de Roraima?

Sim Não Em termos (Justifique)

Justifique:

2.8 Você considera importante trabalhar os conteúdos geográficos do estado de Roraima?

Sim Não Em termos (Justifique)

Justifique:

2.9 Você acredita que, se for um conteúdo obrigatório, há espaço suficiente no ano letivo para que seja bem trabalhado em sala de aula, considerando todas as outras demandas do Ensino Médio?

Sim Não Em termos (Justifique)

Justifique:

2.10 Você gostaria de trabalhar esse conteúdo em suas aulas de Geografia?

Sim Não Em termos (Justifique)

Justifique:

3 SOBRE O FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL

3.1 Você cumpre todos os cronogramas e atividades que a Supervisão/Coordenação Pedagógica propõe? (Projetos, decisões, acordos, etc.)

Sim Não Em termos

Justifique:

3.2 Você acredita que a qualidade da formação dos docentes que atuam na Rede de Ensino em Boa Vista interfere no desenvolvimento das aulas de Geografia?

Sim Não Em termos

De que forma?

3.3 Como você avalia o desenvolvimento de suas aulas de Geografia?

Ótimo Bom Regular Ruim

Justifique

3.4 Como profissional da Educação, você acredita que a escola tem a missão de: (assinale quantas alternativas julgar necessário)

- Oferecer educação científica, a partir das disciplinas do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Biologia, Química, Física, etc.)
- Oferecer educação social, a partir do exercício de convivência coletiva (Aprender a partilhar, respeitar, conviver com as diferenças, pedir licença, agradecer, etc.)
- Oferecer educação moral, a partir da discussão de valores éticos questões antropológicas (Abordando questões de gênero, etnia, religião, cultura, minorias sociais etc.)
- Oferecer educação para o trabalho, preparando para vestibulares, concursos e mercado (Oportunizando conhecimento prático, vinculando a ciência com a realidade do aluno, etc.)

Justifique

3.5 Em uma autoanálise, você se considera um bom educador?

- Sim, dedico-me integralmente a profissão, planejando e avaliando sempre minhas atividades profissionais na área de Educação, superando as expectativas do sistema educacional vigente
- Sim, dedico grande espaço de tempo a profissão, planejando e avaliando minhas atividades profissionais sempre que possível, correspondendo às expectativas do sistema educacional vigente
- Sim, dedico-me suficientemente a profissão, buscando planejar e avaliar minhas atividades profissionais, mas isso nem sempre é possível. Atuo almejando corresponder às expectativas do sistema educacional
- Sim, mas poderia ser um educador melhor, caso dedicasse mais tempo planejando e avaliando minhas atividades profissionais. Atuo almejando corresponder às expectativas do sistema educacional
- Em termos, pois não dedico tempo suficiente ao planejamento e avaliação de minhas atividades profissionais. Mas ainda acredito estar correspondendo minimamente às expectativas do sistema
- Em termos, pois não dedico tempo suficiente ao planejamento e avaliação de minhas atividades profissionais, percebendo o prejuízo dessa postura em sala de aula. Possivelmente não estou correspondendo às expectativas do sistema educacional
- Não, não me dedico tempo suficiente ao planejamento e avaliação de minhas atividades profissionais, e não correspondendo às expectativas do sistema

Justifique

APÊNDICE B – FORMULÁRIO PARA OS ALUNOS

PESQUISA PARA ARTIGO CIENTÍFICO – ALUNOS

1 PERFIL DO ALUNO

1.1 Sexo

Feminino Masculino

1.2 Qual a sua faixa etária?

Entre 14 e 16 Entre 17 e 19 Entre 20 e 22 A partir de 23 anos

1.3 Qual o nome de sua escola?

1.4 Qual é sua turma?

1º ano Ensino Médio 2º ano Ensino Médio 3º ano Ensino Médio

2 SOBRE A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

2.1 Você gosta da disciplina de Geografia?

Sim Não Mais ou menos

Por quê?

2.2 Em seu entendimento, as aulas de Geografia são bem planejadas?

Sim Não Mais ou menos

Por quê?

2.3 Estudar Geografia amplia seus conhecimentos?

Sim Não Mais ou menos

Justifique sua resposta:

2.4 Quais os assuntos da disciplinas de Geografia que mais te interessam?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Clima e hidrografia | <input type="checkbox"/> Relevo e geologia |
| <input type="checkbox"/> População e densidade demográfica | <input type="checkbox"/> Globalização e economia |
| <input type="checkbox"/> Meio rural e agricultura | <input type="checkbox"/> Recursos naturais |
| <input type="checkbox"/> Questões ambientais (conservação) | <input type="checkbox"/> Urbanização e industrialização |
| <input type="checkbox"/> Geografia da Amazônia | <input type="checkbox"/> Desenvolvimento e subdesenvolvimento |
| <input type="checkbox"/> Regionalização brasileira e mundial | <input type="checkbox"/> Geografia de Roraima |
| <input type="checkbox"/> Outros. Cite quais: _____ | |

2.5 Os conteúdos sobre a Geografia de Roraima são trabalhados em qual momento?

- 1º Bimestre 2º Bimestre 3º Bimestre 4º Bimestre Outros

Se assinalou "outros", qual seria o momento?

2.6 Você acredita que estudar a Geografia de Roraima no Ensino Médio contribui em sua vida profissional futura?

- Sim, sem dúvida contribui Não, não faz diferença Mais ou menos

Justifique sua resposta:

2.7 Os conteúdos sobre a Geografia de Roraima têm sido bem trabalhados em aula?

- Sim Não Mais ou menos

Justifique sua resposta:

2.8 Como aluno, você acredita que a escola tem a missão de: (assinale quantas alternativas julgar necessário)

- Oferecer educação científica, a partir das disciplinas do currículo escolar
(Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Biologia, Química, Física, etc.)
- Oferecer educação social, a partir do exercício de convivência coletiva
(Aprender a partilhar, respeitar, conviver com as diferenças, pedir licença, agradecer, etc.)
- Oferecer educação moral, a partir da discussão de valores éticos questões antropológicas
(Abordando questões de gênero, etnia, religião, cultura, minorias sociais etc.)
- Oferecer educação para o trabalho, preparando para vestibulares, concursos e mercado
(Oportunizando conhecimento prático, vinculando a ciência com a realidade do aluno, etc.)

Justifique sua resposta:
