



PROBLEMAS PRÁTICOS PROFISSIONAIS: aportes teórico-metodológicos do ensino de Geografia na formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ismael Donizete Cardoso de Moraes
ismaelcardoso4@hotmail.com

Doutorando em Geografia na Universidade Federal de Goiás (UFG) e professor da Educação Básica no Estado de Mato Grosso.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2877-174X>

RESUMO

Este estudo teve como propósito discutir alguns resultados da pesquisa intitulada "Problemas práticos profissionais: aportes teórico-metodológicos do ensino de geografia na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental". Nesse sentido, o objetivo geral consistiu em compreender se a formação continuada, centrada nos problemas práticos profissionais, contribui para que as professoras superem o ensino empírico dos conteúdos geográficos. Em consonância, os objetivos específicos visaram: discutir os principais conceitos da teoria histórico-cultural e do Ensino de Geografia; mediar a elaboração dos planos de aula; e entender a formação continuada como possibilidade de superação do ensino empírico dos conteúdos geográficos. A pesquisa qualitativa e os procedimentos de análise dos planos de aula, de observação e de narrativas foram utilizados para levantamento dos dados junto às professoras durante o curso de formação continuada, que contou com os conteúdos de paisagem, lugar, urbano e cidade. Como resultado, mesmo diante da complexidade do tema, houve mudanças nas práticas pedagógicas das professoras, entre as quais se destacaram: o avanço na apropriação desses conceitos, na contextualização dos conteúdos, na articulação destes com os conhecimentos cotidianos dos alunos, na organização de textos e imagens e nas tarefas dos alunos do coletivo para o individual.

PALAVRAS-CHAVE

Teoria histórico-cultural, Problemas práticos profissionais, Ensino de Geografia, Conceitos.

**PRACTICAL PROFESSIONAL PROBLEMS:
theoretical and methodological contributions of teaching
Geography in continuing training of teachers from the early
years in the Elementary School**

ABSTRACT

This study aimed to discuss some results of the research entitled "practical professional problems: theoretical and methodological contributions of teaching geography in continuing training of teachers from the early years in the elementary school". Therefore, the general objective was to understand if continued training, focused on practical professional problems, contributes to teachers surmount empirical teaching of geographic contents. In harmony, the specific objectives aimed to: discuss the main concepts of historical-cultural theory and geography teaching; mediate the preparation of lesson plans; and to understand continued training as a possibility of surpassing the empirical teaching of geographic contents. Qualitative research and procedures for analyzing lesson plans, observation and narratives were used to survey data with teachers during the continuing education course, which included the contents of landscape, place, urban and city. As results, even before the complexity of the theme, there were changes in the pedagogical practices of the teachers, among which stood out: the advance in the appropriation of these concepts, in the contextualization of the contents, in the articulation of these with the knowledge students' daily lives, in the organization of texts and images, and in the tasks of the students from the collective to the individual.

KEYWORDS

Historical-cultural theory, Professional practical problems, Geography teaching, Concepts.

Introdução

O cenário mundial tem sido marcado, nas últimas três décadas, pela aceleração da globalização econômica, política, social e cultural e, em termos educacionais, por políticas públicas de universalização do ensino. Do ponto de vista da eficiência, princípio básico do neoliberalismo, trata-se de fenômenos recíprocos, no que tange ao discurso sobre a demanda de "equilíbrio" entre o desenvolvimento tecnológico e a formação de capital humano.

Essa condição tem colocado a educação escolar como tema prioritário nos discursos políticos no Brasil, paralelamente à implantação de reformas como a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997; a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos; a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna obrigatório o ensino dos quatro aos dezessete anos; a Resolução

CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica; a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, entre outras.

Todas essas iniciativas estão a serviço das exigências do capitalismo, tão propagadas pelos organismos internacionais e entoadas pelas políticas públicas dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, que clamam por mudanças, porém, “[...] não para promover a emancipação intelectual, mas sim para o enquadramento do sujeito na sociedade da informação” (MORAES, 2015, p. 29).

Nesse contexto mercadológico a escola pública tem desempenhado a função de formar sujeitos para atender às demandas de um mundo extremamente dinâmico, tendo em vista a inclusão de um maior número possível de pessoas no mercado de trabalho. Entretanto, contrariando o elevado padrão tecnológico do setor produtivo, salvo com os cargos estratégicos e de pesquisa, poucas são as preocupações com a formação teórico-científica. Uma mostra dessa proposta de formação aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao afirmar que “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, [...] da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’” (BRASIL, 2019, p. 13).

Esclarecemos que não é intenção fazer um estudo, neste texto, do documento curricular oficial do país, mas somente apontar indícios de sua conformação com as necessidades impostas pelo capitalismo, ou seja, com o “saber fazer” em uma realidade de elevado padrão tecnológico e de relações de produção crescentemente flexíveis que alimentam a onda de formação de um sujeito “protagonista”, ou seja, mais preparado para a informalidade. Assim, os interesses capitalistas colocam-se diante de uma questão importante:

[...] como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista (FREITAS, 2014, p. 1089).

Na mesma perspectiva, Libâneo (2012), faz uma análise das novas estratégias do Banco Mundial ao explicar que a proposta mantém uma escola de conteúdos ínfimos, destinada ao trabalho e ao emprego, em desfavor de uma educação voltada para o desenvolvimento intelectual e formação da personalidade.

Sendo assim, embora entendamos que uma mudança paradigmática, em termos educacionais, careça de políticas públicas que a favoreça, comungamos da ideia de que é na escala menor que as políticas se materializam e, mesmo com as adversidades, os professores, no *lócus* da escola, podem e devem se posicionar como sujeitos dessa mudança. Assim, é nesse ponto que se encontra o sentido, aqui estabelecido, da formação continuada de professores alicerçada nos problemas teórico-metodológicos por eles vivenciados.

Isso nos levou, enquanto professor formador do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica¹ (Cefapro), a elaborar uma proposta de formação continuada para discutir os conceitos de lugar e de paisagem, tendo como referência o ensino de cidade.

Diante disso, a dinâmica adotada durante os estudos na formação continuada partiu dos planos de aula elaborados pelas professoras, ou seja, dos conhecimentos reais para recriá-los, a partir da geografia crítica, da teoria histórico-cultural e das respectivas proposições teórico-metodológicas.

Assim, planejamos a formação continuada com base nos conhecimentos reais das professoras, ou seja, da realidade desenvolvida em suas práticas de ensino. Isso significou, em termos teórico-metodológicos, uma aproximação entre os problemas práticos profissionais e a teoria histórico-cultural, por considerar os níveis de desenvolvimento efetivo e potencial como referencial para a mediação didática do professor formador e, segundo Libâneo (2008, p. 31), para o “desenvolvimento da capacidade de pensar e agir, tendo por base o conhecimento do desenvolvimento histórico dos conteúdos”, das professoras pedagogas.

Para isso, os estudos nortearam-se no seguinte problema de pesquisa: como a formação continuada, planejada a partir dos problemas práticos profissionais, contribui para que as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se apropriem dos conceitos de geografia e planejem as aulas de maneira que os alunos avancem nos limites da aprendizagem empírica dos conteúdos geográficos?

¹ O Cefapro foi criado em 1999 com a finalidade de desenvolver programas e projetos de formação inicial e continuada, coordenar e sediar programas de planificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3º grau. Porém, nos últimos 10 anos teve seu objetivo voltado para a garantia dos processos de formação continuada para todos os profissionais da educação com foco na aprendizagem de estudantes.

O objetivo geral consistiu em compreender se a formação continuada, centrada nos problemas práticos profissionais, contribui para as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental internalizem os conceitos de geografia e planejem as aulas de maneira que os alunos avancem nos limites da aprendizagem empírica dos conteúdos geográficos.

Os objetivos específicos visavam: discutir os principais conceitos da teoria histórico-cultural e da Geografia crítica; reelaborar os planos de aula a serem desenvolvidos pelas professoras; e entender a formação continuada como possibilidade de superação do ensino empírico dos conteúdos geográficos.

A metodologia qualitativa norteou a pesquisa, pois, segundo Gamboa (2012), essa abordagem possibilitou considerar o contexto social em seu interior e os dados permitiram espaço para uma análise e interpretação da prática social do grupo envolvido na pesquisa. Nessa mesma perspectiva, os estudos de Marconi e Lakatos dizem que “[...] as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento [...], encontrando-se em via de se transformar, desenvolver, o fim de um processo é sempre o começo de outro” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 83).

Dessa maneira, segundo Araújo e Moura (2012), um trabalho condizente com uma abordagem da pesquisa qualitativa nos leva a dois princípios fundamentais: as ações e os instrumentos que garantam a participação efetiva de todos os envolvidos, tanto no processo como no produto, e a compreensão do movimento e da mutabilidade da objetividade dos conceitos e das teorias da ciência, algo imprescindível para perceber as transformações no objeto e nos sujeitos.

Essa concepção de pesquisa possibilitou procedimentos de investigação como a análise dos planos de aula, a observação e as narrativas das professoras em um processo de formação continuada, tendo os problemas práticos profissionais como ponto de partida e de chegada. Sendo assim, essa tem sido a condução da pesquisa a respeito da formação de professores na perspectiva histórico-cultural, no qual o objeto é percebido em movimento e o sujeito revela a qualidade das ações, do contexto e suas interdependências.

As observações foram realizadas durante os encontros presenciais e na análise do material disponível nas gravações dos encontros. Quanto às narrativas, foram produzidas em dois momentos durante o curso. A primeira na conclusão do estudo dos conceitos de paisagem e lugar com o seguinte direcionamento: escrevam sobre a importância dos conceitos de paisagem e lugar para o ensino dos conteúdos geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. A segunda, no final da unidade cidade e urbano. Neste momento

as professoras escreveram sobre as possibilidades e desafios da cidade como referência para o ensino de geografia. Assim pode-se afirmar que as narrativas se constituíram em evidências de apropriação dos conteúdos do curso.

Embora tenhamos utilizado a análise dos planos de aula, a observação e as narrativas, neste texto enfatizaremos, alguns elementos da observação (falas das professoras durante a formação) e, principalmente os resultados das análises dos planos de aula iniciais e dos planos reelaborados durante a formação.

Os problemas práticos profissionais e a teoria histórico-cultural na formação continuada de professores

As discussões a respeito da formação continuada têm permeado a ideia de buscar alternativas aos modelos de transmissão do conhecimento aos professores, no sentido de avançar na unicidade entre seus conhecimentos culturais e práticos com os científicos, mais especificamente, de geografia. Com isso, nossa proposta didática, alicerçada nos problemas práticos profissionais, abre a possibilidade para desenvolver a consciência crítica e a ação transformadora pela formação do pensamento teórico.

Para Libâneo (2009), esse nível de compreensão da realidade pressupõe que a formação de professores tenha como referencial o desenvolvimento de bases teóricas e epistemológicas, com vistas a compreender o seu papel enquanto mediador didático da apropriação dos conceitos pelos alunos. Para o autor, isso requer a articulação entre os saberes dos conteúdos específicos, os saberes didático-pedagógicos e os saberes da experiência. Assim, os procedimentos e as metodologias estariam em conexão com os aspectos da cultura e do cotidiano dos professores e dos alunos.

Dessa forma, planejamos uma formação continuada de professores, que tinha como ponto de partida os problemas profissionais, de maneira que possibilitasse aos professores articularem dialeticamente os tipos de conhecimentos, ou seja,

[...] otorgar un papel central a los ‘problemas profesionales’, problemas vinculados a la práctica - pero no abordables sin el apoyo de la teoría-, que han de ser definidos, asimismo, teniendo en cuenta tanto el perfil de profesional deseable como el contexto real en el que se desarrolla el ejercicio de la acción profesional (GARCIA PÉREZ, 2007, p. 33).

Nesse sentido, é preciso afastar-se de ideias que consideram o professor como tábula rasa que frequenta a formação continuada, para entrar em contato com um conhecimento “novo”. Diferente disso, devemos compreender os professores como

sujeito histórico, portador de conhecimentos oriundos do processo de interação, em diversos grupos sociais, no decorrer da história de vida. Justificamos, assim, o posicionamento de Araújo e Moura, defensores dos termos “[...] ‘formação profissional inicial e formação profissional contínua’ ao invés de ‘formação inicial e formação contínua’, considerando a dialética no processo formativo, “cujo movimento implica um continuum de ação” (ARAÚJO; MOURA, 2012, p. 78).

Com isso, a formação ganha um caráter que coloca o professor em uma dupla condição, ou seja, como agente e como objeto das mudanças. Isso vem ao encontro das palavras de Vázquez (1977) que considera o sujeito dotado de elementos constitutivos da práxis reflexiva e criadora. Essa concepção filosófica permeou a formação continuada de professores, a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), que se fundamentaram no materialismo histórico e dialético, de Marx, para criarem uma psicologia com possibilidade real de superação das concepções tradicionais de ensino e aprendizagem predispostas ao desenvolvimento da psique à cultura e à biologia.

Esses autores buscaram compreender as relações existentes entre o sujeito e o objeto e, ao mesmo tempo, identificarem as condições de origem da consciência humana. Desse modo, a formação continuada foi planejada tendo como referência os conhecimentos a respeito da estrutura do pensamento humano, principalmente os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento como: mediação dos conhecimentos e zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, e da estrutura psicológica da atividade, de Leontiev. Assim sendo, essas teorias permitem uma relação essencial com a ideia de planejarmos uma formação continuada permeada pelos problemas profissionais vivenciados no cotidiano.

Se tomarmos os estudos de Vygotsky vamos entender que “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2010, p. 116). Dessa forma, é importante que o formador conheça o nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, os conhecimentos já consolidados pelas professoras para mediar didaticamente o desenvolvimento das potencialidades. Dessa forma, ao relacionarmos esse aspecto da teoria histórico-cultural aos problemas práticos profissionais, os professores, ao refletirem sobre as ações envolvendo o processo de ensino e aprendizagem, percebem seu próprio nível de conhecimento efetivo, substancial para entrar em atividade de estudo. Dessa maneira, a aprendizagem e o desenvolvimento dependem da atividade principal desempenhada pelo sujeito, pois

[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Para o referido autor, a atividade corresponde aos processos psicológicos definidos por algo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo. Assim, “[...] o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2010, p. 69).

Os estudos da teoria da atividade de Leontiev (2010) foram importantes para Davydov (1988), criar a teoria desenvolvimental que tem como princípio a formação do pensamento teórico dos estudantes. Para isso, desenvolveu uma proposta didática, na qual a atividade de estudo fosse constituída por ações, operações e tarefas que os estudantes realizavam para internalizar os conteúdos escolares e, conseqüentemente, desenvolverem a cognição que possibilitaria a generalização teórica. Nesse processo destacou um conceito importante o desejo que não surge do nada, mas daquilo que os estudantes/professores sabem e, a partir disso, criar situações-problema para que desvelem o que ainda não sabem. Daí a necessidade do formador, ao propor a atividade de estudo, tenha como ponto de partida os conhecimentos reais e, a partir disso, crie situações-problema para que aprendam a desvelar o que ainda precisam apreender.

Esse entendimento contribuiu para desenvolver o ensino de geografia que tem como objeto de estudo o espaço geográfico que

[...] não corresponde a um referente direto da experiência empírica, não é um objeto em si mesmo, a ser descrito em suas características externas. Ele é uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. (CAVALCANTI, 2013, p. 51).

Sendo assim, com pouco domínio teórico, as possibilidades para que as professoras desenvolvam um tipo de raciocínio que possibilite perceberem os conteúdos de geografia como objeto de pensamento ficam limitadas.

Nesse sentido, compete ao formador planejar a atividade de estudo para que os professores, em formação continuada estabeleçam a relação entre o conhecimento teórico-científico com seu cotidiano e vice-versa.

Se o conteúdo apresentado/trabalhado nas aulas de geografia não são correspondências diretas da realidade vivida diretamente pelos alunos, mas construções resultantes do conhecimento 'mediato', o esforço do professor está centrado em demonstrar como essas duas dimensões estão relacionadas. (CAVALCANTI, 2013, p. 59).

Nessa perspectiva, a organização da atividade de estudo tem papel ativo na formação da consciência humana ao desenvolver, mediante a formação continuada de professores, um ensino que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, ligado à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas. Esse é o ponto chave de nosso estudo, pois o método de ensino é uma decorrência do conteúdo a ser ensinado e cabe ao professor/formador seu domínio teórico para a viabilização dessa proposta de formação continuada.

Desse modo, essa formação teve como ponto de partida e de chegada os problemas profissionais ligados à prática de ensino, tendo o aporte teórico como parâmetro para organizar dialeticamente as ações didáticas que compõem a unidade entre o desenvolvimento do pensamento geográfico das professoras e a atividade de estudo, algo complexo para os professores que atuam nos anos iniciais com uma formação inexpressiva nesta disciplina.

A formação profissional para ensinar geografia nos anos iniciais

Em relação aos cursos de Pedagogia, vários estudos têm revelado haver privilégios, em suas matrizes curriculares, de matérias relacionadas às teorias da educação em detrimento do estudo dos conteúdos específicos. Isso se agrava à medida que, seguindo uma tradição da educação brasileira, se privilegia, em termos de conhecimentos curriculares, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais áreas, principalmente da área das ciências humanas, incluso a disciplina de Geografia.

A constatação disso pode ser encontrada no livro publicado em 2009, *Professores do Brasil: impasses e desafios*, pois, ao analisar as ementas de 71 cursos de Pedagogia, Gatti e Barreto (2009, p. 122) concluíram que:

[...] as disciplinas voltadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental constituem apenas 7,5% do conjunto. Por essas indicações torna-se evidente que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula nas escolas não são objeto dos cursos de formação inicial docente [...].

Esse levantamento mostra que o curso de Pedagogia disponibiliza pouco tempo para as disciplinas voltadas aos conteúdos específicos e isso leva à pergunta: qual é a atividade principal dos pedagogos?

Para Gatti e Barreto (2009, p. 121), as ementas dos cursos de Pedagogia “[...] expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar”. Entendemos que estes elementos pouco desenvolvidos são relevantes para a formação do professor, sem os quais eles acabam sendo meros repetidores das informações contidas nos manuais elaborados por técnicos das Secretarias de Educação e/ou dos livros didáticos, contribuindo pouco com a aprendizagem dos alunos.

Em estudo semelhante ao das autoras, Libâneo (2010) analisou as matrizes curriculares de 25 cursos de Pedagogia do estado de Goiás. Nesse estudo, o autor detectou que:

A porcentagem de horas destinadas à Didática, às metodologias específicas e disciplinas conexas (28,2% em média) indica que a formação profissional específica é, na maior parte das instituições, pouco valorizada no conjunto do curso, além de predominarem nas ementas conteúdos bastante genéricos, com pouca densidade teórica. (LIBÂNEO, 2010, p. 567).

Ademais, destaca que há, nos fundamentos e metodologias de Geografia, uma inexpressiva atenção à formação específica, pois, das 25 ementas analisadas, apenas sete dão indicações, embora resumidas, de temas como ‘construção da noção de espaço e a relação entre Geografia e meio ambiente’, ‘conceitos de paisagem e espaço geográfico’, ‘formação do conceito de espaço pela criança e o estudo do meio’. Em relação à articulação entre metodologia e epistemologia, o quadro é ainda mais grave, já que somente quatro ementas indicam a apropriação dos conceitos de paisagem e espaço geográfico.

Pode-se dizer o mesmo em relação à formação continuada, considerando-se que em geral, os cursos têm privilegiado a formação geral em detrimento das formações disciplinares, salvo as disciplinas de língua portuguesa e matemática, acolhidas pelos programas governamentais alinhados com a política de resultados que tem direcionado a prática docente na Educação Básica.

Essa problemática também foi evidenciada na fala das professoras durante o curso.

O que temos de conhecimento sobre ensino de geografia é o que está no livro didático, muito distante de nossa realidade (J. P. S.).

Em outros momentos eu já defendi o ensino de matemática e Língua portuguesa nos anos iniciais, agora estou percebendo a importância de outras disciplinas, da geografia por exemplo, para a formação integral dos alunos (N. M. O. B).

Nós que estamos dentro da pedagogia infelizmente somos formadas, ou melhor temos que trabalhar com todas as disciplinas, então no curso acaba tendo uma defasagem, porque somos formadas em síntese para conseguir dar aula em todas as disciplinas, mas infelizmente ficam certas falhas (F. V. N. A).

Diante das pesquisas e das falas das professoras cabe um questionamento. Qual é a importância do domínio dos conceitos/conteúdos para que os professores organizem e mediem as atividades de estudo? Nesse sentido, Hedegaard (2002, p. 210) afirma que:

[o] desenvolvimento de uma base teórica exige que os professores, ao planejar o ensino, tenham um conhecimento profundo dos conceitos e leis gerais da disciplina. Esse conhecimento guia o planejamento das diferentes etapas do ensino. (HEDEGAARD, 2002, p. 210).

Este também tem sido o posicionamento de pesquisadores do ensino de Geografia. Segundo Cavalcanti (2019, p. 65) “para formular seu entendimento de que é e para que serve a Geografia (parte do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo), o professor mobiliza, entre outros saberes, conhecimentos da ciência de referência: a ciência geográfica”.

Por sua vez, para Callai (2013, p. 67), de maneira a superar as descrições como possibilidade única de ensino é importante que o professor tenha conhecimento dos fundamentos da geografia e de “quais as bases teóricas que a sustentam como um dos componentes curriculares da Educação Básica”.

Outro autor que, desde o início dos anos 2000, tem se dedicado à pesquisa do ensino de geografia nos anos iniciais da Educação Básica é Straforini. Nas palavras do autor (2004, p. 72), “o referencial teórico-metodológico do professor é extremamente importante, pois é ele que vai conduzir toda a sua prática pedagógica. Se o seu referencial for positivista, como poderá romper com a prática tradicional?”.

Como vimos, esta tem sido uma das preocupações centrais das pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia há décadas, porém, os avanços são localizados e pontuais, dependendo mais das ações individuais dos professores e professoras e menos de propostas afirmativas no campo das políticas educacionais. Dessa forma, os resultados das pesquisas e discussões pouco tem alterado as aulas, que continuam com uma base empírica de produção de conhecimento.

Concordamos com o posicionamento de Cavalcanti (2019), Callai (2013) e Straforini (2004) quanto à necessidade de se desenvolver, com os professores, o referencial teórico da disciplina, e isso implica a compreensão da dinâmica da (re)produção do espaço geográfico. No entanto, “compreender o espaço geográfico não é tarefa fácil, mas é de crucial importância para uma participação socialmente comprometida. Destacam-se nessa caminhada o estudo de conceitos que representam categorias da geografia: espaço, paisagem, lugar, território” (GOULART, 2012, p. 12).

Porém, neste trabalho, fizemos um recorte conceitual e procuramos desenvolver, com as professoras, os conceitos de paisagem, lugar, cidade e urbano como referencial para pensarem os objetivos, os conteúdos e as estratégias metodológicas.

A paisagem foi aqui estudada por dar acesso à compreensão espacial, uma vez que por ela “[...] grava-se a produção dos espaços ao longo do tempo, dando sentido ao sistema de objetos, pelas ações sociais” (CAVALCANTI, 2019, p. 122). Isso implica em uma valorização do conceito de paisagem desde os primeiros anos de escolaridade, pois, segundo Puntel (2007, p. 286),

[é] importante que desde cedo os educandos aprendam a ler o mundo, a entender a complexidade da realidade. Isso pode iniciar quando a criança reconhece o lugar, conseguindo identificar as diferentes paisagens e entendendo que elas são naturais, humanas, históricas e sociais.

A partir do conceito de paisagem adentramos o conceito de lugar por serem ambos conceitos muito próximos. A paisagem é a porta de entrada para o estudo dos diferentes lugares e os lugares são uma abstração da paisagem, ou seja, a paisagem internalizada e expressa pelos sentimentos ou pela materialização da relação local-global e, outrossim, como palco de materialização da existência e da vida. Aliás, é muito comum o pensamento evoluir do conceito de paisagem para o de lugar e vice-versa. Isso possibilita, de acordo com Cavalcanti (2019, p. 130), que os fenômenos sejam “estudados enquanto resultados de um processo histórico, situado em determinado local, mas também considerado na perspectiva global” em um jogo essencialmente escalar.

Como bem esclarece Carlos (2007, p. 14),

[a] sociedade urbana que, hoje, se produz em parte de modo real e concreto, em parte virtual e possível, constitui-se enquanto mundialidade, apresentando tendência à homogeneização ao mesmo tempo que permite a diferenciação. O lugar permite pensar a articulação do local com o espaço urbano que se manifesta como horizonte. É a partir daí que se descerra a perspectiva da análise do lugar na medida em que o processo de produção do espaço é também um processo de reprodução da vida humana.

Carlos (2007) enfatiza o lugar como ponto de encontro entre a ordem distante e a ordem próxima, da globalização, que insiste em dizer como devemos pensar e agir, e da cidade como palco da vida, da significação, dos sentidos e da resistência.

Dessa concreção advinda da relação dos conceitos de paisagem, lugar como objetos de pensamento e da cidade palco da vida surgiu a necessidade de enfatizar o ensino de cidade e urbano, já que os quatro conceitos estão imbricados à realidade vivida pelos alunos e abrem possibilidades de organização do ensino pelos(as) professores(as), ou seja, possibilidades didáticas para que os conteúdos façam sentido e deem forma ao desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos.

Os passos didáticos no processo formativo

Para organizar o ensino dos conceitos de paisagem, lugar, urbano e cidade, seguimos os passos didáticos desenvolvidos por Cavalcanti (2014, 2019) – a problematização, a sistematização e a síntese –, conjugados com a teoria desenvolvimental de Davydov (1988), que considera, como base para a formação do pensamento teórico, os conhecimentos dos pares dialéticos intersubjetivo-intrassubjetivo e abstrato-concreto pensado.

Assim, a problematização consistiu em colocar as professoras em atividade de estudo, como aparece nas propostas dos seguidores de Vygotsky, principalmente na teoria da atividade, de Leontiev, e no ensino desenvolvimental, de Davydov.

Cavalcanti (2019) explica que, com a problematização, espera-se que o estudante se sinta envolvido com os conteúdos e se mobilize para a aprendizagem. Na realidade objetiva da formação continuada, significou que as cursistas foram levadas a pensar sobre os problemas teórico-metodológicos cotidianos e nas possibilidades de resolução, tendo a base conceitual disciplinar como parâmetro para o desenvolvimento do pensamento.

Quanto à sistematização, consistiu no conjunto de operações e tarefas que explorassem o objeto, proporcionando o domínio teórico e a capacidade de generalização e de construção do pensamento em um sistema conceitual. Conforme Cavalcanti (2019), se apresentam como ações para o desenvolvimento dos conteúdos, uma condição em que o estudante analisa os objetos de conhecimento seguindo como parâmetros os conceitos da ciência. Nessa etapa ocorreram leituras variadas (textos, imagens) e pesquisas bibliográficas que nortearam a modelagem ou a objetivação do conhecimento teórico das professoras. Esta se constitui em uma etapa fortemente

marcada por abstrações e generalizações, condições indispensáveis para que as professoras utilizassem o conhecimento científico na solução de problemas do cotidiano. Um movimento que eleva o conhecimento cotidiano ao encontro da ciência e a traz para o palco cotidiano das atividades docentes.

Por fim, a síntese se constitui em um momento importante para que os modelos geográficos construídos no processo dialético de problematização e sistematização fizessem sentido e passassem a integrar o mundo da vida, abrindo possibilidade para a transformação do sujeito. Segundo Cavalcanti (2019), as formas podem ser diversificadas, orais, escritas, desenhos ou imagens. Embora tenham sido momentos nos quais as professoras demonstraram o desenvolvimento de seu pensamento sobre o conteúdo estudado, também serviram de aprofundamento e consolidação desse conteúdo, uma vez que as produções, ao serem socializadas e problematizadas pelos pares e pelo professor mediador, também se inserem como possibilidade de desenvolvimento do pensamento.

Quanto aos pares intersubjetivo-intrassubjetivo e empírico-concreto pensado, nos pautamos na organização de atividades que privilegiassem o coletivo, a formação de grupos heterogêneos e o ponto de partida nos conhecimentos cotidianos para a formação do pensamento e do conhecimento científico das professoras.

Alguns aspectos do processo formativo

Participaram do curso de formação continuada 7 (sete) professoras de duas escolas estaduais de Barra do Garças-MT. O curso foi organizado com carga horária de 48 (quarenta e oito) horas – 36 (trinta e seis) presenciais e 12 (doze) não presenciais –, utilizadas para leituras prévias e atividades individuais e coletivas. Os 9 (nove) encontros presenciais, de 4 (quatro) horas cada, ocorreram na sala de Formação do Cefapro e se estenderam por 4 (quatro) meses, de setembro a dezembro de 2018.

Como o objetivo do estudo era compreender se a formação continuada centrada nos problemas práticos profissionais contribuía para que as professoras pedagogas superassem o ensino empírico dos conteúdos geográficos, adotamos como parâmetro, tanto para a escolha do material de apoio (mediação simbólica) como para a mediação didática, as fragilidades teórico-práticas, principalmente as relacionadas aos conceitos de Geografia, presentes nos planos de aula elaborados previamente pelas professoras.

Inicialmente, o plano inicial deveria ser elaborado individualmente, porém, as professoras solicitaram para que essa tarefa fosse realizada em grupos, pois consideravam

importante a troca de experiências e o fato de já desenvolverem atividades dessa natureza coletivamente nas escolas.

Como as 7 (sete) professoras participantes da formação atuavam em duas escolas, decidimos pela produção coletiva de dois planos de aula. Entendemos que isso não seria um problema, pois as professoras teriam participação na realização da tarefa e os planos seriam problematizados e analisados com a participação de todas durante os encontros.

Assim, o primeiro encontro serviu para apresentarmos o organograma do curso e as bases para a elaboração do plano; além disso, nesse encontro as professoras iniciaram a atividade de planejamento. No cronograma, estrategicamente deixamos um intervalo de 15 (dias) entre o primeiro e o segundo encontro, assim, elas entregariam o plano a tempo de ser analisado pelo formador antes do segundo encontro.

Para a elaboração dos planos, consideramos as seguintes categorias: a) conceitos da geografia – lugar e paisagem; b) tema geográfico – livre; c) recorte espacial – cidade de Barra do Garças; d) objetivos – geral e específicos; e) conteúdos – livres; e) organização didática – livre; f) avaliação – livre; g) ano para o qual o plano seria desenvolvido – livre. Essa organização foi utilizada para evidenciar o nível de desenvolvimento efetivo em relação aos conhecimentos de geografia e de didática, especialmente no estabelecimento de relações entre conceitos, objetivos, conteúdos e procedimentos necessários à formação do pensamento geográfico. Os conceitos de paisagem e lugar e o recorte espacial na cidade de Barra do Garças foi definido previamente para não ocorrer uma diversificação de conceitos e a impossibilidade de estudá-los devido às limitações impostas pela carga horária do curso. Ademais, os conceitos de paisagem, lugar, cidade e urbano são fundamentais para os professores dos anos iniciais.

Seguindo essas orientações, as professoras elaboraram os dois planos de aula, porém, como recorte, neste texto discutimos apenas um deles, redigido para uma turma de 4º ano.

Como a prática pedagógica no estado de Mato Grosso há algum tempo vem sendo influenciada pelos objetivos de aprendizagem disponíveis no Sistema da Secretaria de Estado de Educação (SigEduca-MT), as professoras utilizaram um desses objetivos como objetivo geral e criaram, a partir dele, três objetivos específicos. Assim, o plano contou com 4 (quatro) objetivos: o do SigEduca-MT, que consistiu em identificar as características das paisagens naturais e antrópicas no ambiente em que se vive, bem como a ação na conservação ou degradação dessas áreas; e os criados pelas professoras, relativos a compreender os fatores que influenciaram as mudanças nas paisagens em

Barra do Garças; entender as mudanças que ocorrem ao longo do tempo; e identificar as características das paisagens naturais e modificadas, percebendo a ação do homem para com o meio ambiente. Como conteúdo, estabeleceram a paisagem urbana.

Na organização didática, que denominaram de “metodologia”, estabeleceram três momentos. No 1º, tem-se a problematização, com duas perguntas: que transformações ocorreram ao longo do tempo na paisagem de Barra do Garças representada na foto? Quais as diferenças entre as duas fotos? No 2º, fizeram a sistematização por meio de imagens, textos e vídeos problematizados para relacionar conceitos de diferentes tipos de paisagem. Para finalizar, no terceiro momento os alunos desenvolveriam uma atividade em grupo, escrevendo o que visualizaram nas imagens.

Na sequência, estabeleceram os procedimentos metodológicos. Nessa etapa do plano, propuseram algumas atividades, sendo uma delas o trabalho em grupo, com a divisão da sala em três grupos, que analisariam as imagens do passado e do presente, estabelecendo os pontos positivos e negativos das transformações ocorridas no decorrer do tempo. Outra proposta foi o uso de perguntas relacionadas ao assunto, problematizando a imagem e o texto: por que o homem modifica o meio ambiente? Seria possível modificar sem prejudicar? Como? Ademais, pediriam para que os alunos trouxessem fotos de passeios e viagens que tivessem realizado com a família para elaborar um painel de paisagens naturais e paisagens modificadas; organizariam um passeio e solicitariam que os alunos observassem as diversas paisagens encontradas durante o percurso. Por último, estabeleceram a avaliação diagnóstica e formativa.

A seguir apresentamos a análise do plano, considerando as categorias propostas para elaboração.

Em relação aos conceitos geográficos, na atividade proposta foram estabelecidos, *a priori*, os conceitos de paisagem e lugar, muito importantes no plano de aula. Como afirma Cavalcanti (2019), não é objetivo da educação básica ensinar os conceitos basilares da geografia, pois nesta etapa de ensino não se objetiva uma construção epistemológica da geografia, mas sim tê-los como suporte para pensar os temas, os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos. No plano das professoras, o conceito de paisagem aparece no objetivo geral, nos objetivos específicos, nos procedimentos metodológicos e como conteúdo. Não há, no plano, uma indicação clara sobre o conhecimento geográfico a ser desenvolvido com os alunos a partir do conceito de paisagem, cabendo perguntar: o que acrescenta, no desenvolvimento dos alunos, saber que a paisagem se transforma e que existem paisagens naturais e antrópicas? Por

outro lado, faria diferença saber sobre os interesses dos homens ao transformarem a paisagem?

A respeito do tema geográfico, é preciso levar em conta que os temas são eixos mais amplos que os conteúdos. Na dimensão geográfica, eles se encontram em uma posição intermediária entre os conceitos e os conteúdos ensinados na educação básica. Neste estudo, as professoras não definiram um tema para o plano, mas, ao analisarmos, um tema que se adequaria a ele, embora não seja prudente estabelecer temas *a posteriori*, seria, por exemplo, natureza e sociedade.

Quanto ao recorte espacial, estabelecido *a priori*, tendo a cidade de Barra do Garças como parâmetro para o desenvolvimento dos conteúdos, ficou evidenciada, nos planos, a dificuldade das professoras para relacionar os conteúdos de geografia aos conhecimentos cotidianos dos alunos. Essa dificuldade aumentou com a limitação imposta pelo conteúdo do plano analisado, a paisagem urbana. Não sendo estabelecido com clareza qual assunto da paisagem urbana seria abordado, a ênfase do plano ficou praticamente restrita às transformações na paisagem e à classificação em paisagens antrópicas e naturais. Mesmo na proposta do passeio pela cidade não se definiu o que seria explorado. Como exemplo, no passeio as professoras poderiam ter proposto que os alunos observassem o problema do lixo urbano, das moradias em áreas de risco, as desigualdades impressas na paisagem etc.

Com relação aos objetivos, as professoras buscaram contemplar a primeira parte do objetivo geral, ou seja, identificar as características das paisagens naturais e antrópicas no ambiente em que se vive. Quanto à segunda parte, a ação na conservação ou degradação dessas áreas, não há indícios de desenvolvimento no conteúdo e nos procedimentos metodológicos. A seu turno, o primeiro objetivo específico – compreender os fatores que influenciaram as mudanças nas paisagens em Barra do Garças – é pertinente, porém, o conteúdo não permite atingi-lo.

Tomando como base de análise, nesse cenário, o conteúdo por elas proposto, temos que, para Libâneo (2012), os conteúdos disciplinares, como objetos de pensamento, são fundamentais para o desenvolvimento de operações mentais nos estudantes, mas o autor ressalta a importância de eles estarem em conexão com os motivos dos alunos. Isso significa, em termos didáticos, que a análise do conteúdo possibilita a elaboração de tarefas consoantes com os motivos dos estudantes.

Assim ao definirem o conteúdo paisagem urbana, no entanto, elas não estabeleceram em qual sentido essas paisagens urbanas seriam estudadas. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2019) sugere que o professor da disciplina de geografia tenha

como referência as perguntas 'onde' e 'por que ali, e não em outro lugar'. Com isso, os professores estabelecem o fenômeno geográfico e sua dimensão espacial. Além disso, os conteúdos se constituem em instrumentos que proporcionam aos alunos pensarem geograficamente. "O Espaço Geográfico é, desse modo, construído intelectualmente, como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta, um dispositivo de análise por meio do qual se possibilita uma análise da realidade" (CAVALCANTI, 2019, p. 111).

Essa construção pouco aparece no plano elaborado pelas professoras, pois a análise da paisagem por elas proposta pouco ultrapassa os limites sensíveis e aparentes da realidade. Os aspectos socioeconômicos e simbólicos definidores da paisagem (a desigualdade, a segregação, a exclusão) se mantêm velados. Essa construção empírica, por assim dizer, da realidade tem pouca importância para a formação de conceitos geográficos e para a vida dos alunos em sociedade.

Na organização didática, as professoras deixaram transparecer a dificuldade para organizarem as imagens. Embora não transpareça na apresentação do plano, as imagens escolhidas para análise estão desconexas em relação aos objetivos e aos procedimentos metodológicos. Além disso, não indicaram o texto que utilizariam na sistematização. Quanto à mediação didática, apesar de aparecer uma proposta de organização coletiva dos alunos, não há evidências claras de como as professoras organizariam esse momento. Por sua vez, os passos didáticos aparecem duas vezes e o que consideraram como procedimentos metodológicos poderia estar na parte que definiram como metodologia, mais especificamente, na sistematização.

Enfim, o plano abre poucas possibilidades para abstrações e generalizações teóricas a partir da análise das paisagens naturais e antrópicas e da ação na conservação ou degradação dessas áreas, sugeridas no objetivo geral. Assim, prevalecem, nas atividades de estudo propostas, generalizações empíricas, nas quais somente é possível captar a realidade por meio dos sentidos, ou seja, da aparência dos resultados dos impactos causados em ambientes pela ação humana e mediada pelas relações de produção capitalistas.

Avanços podem ser evidenciados nos planos reelaborados durante a formação pelas professoras com a mediação simbólica (leituras, análise de imagens e vídeos etc.) e didática do professor formador durante o curso.

Diferente da organização coletiva das professoras, ocorrida na elaboração do plano de aula inicial, no plano reelaborado a atividade foi realizada individualmente. Considerando que 3 (três) professoras tiveram problemas para finalizar o plano – uma por

ter desistido do curso para assumir a direção da escola e outras duas devido a assuntos pessoais –, foram reelaborados quatro planos, dois para as turmas de 2º ano, um para a turma de 4º ano e um para a de 5º ano.

Na sequência, serão abordadas as mesmas categorias analisadas no plano inicial em um desses planos, ou seja, no plano reelaborado por uma das professoras para o 4º ano do Ensino Fundamental.

Quanto aos conceitos, a professora decidiu pela paisagem e pelo espaço geográfico, uma mudança importante em relação ao que se tinha estabelecido *a priori*. Essa alteração revela uma ampliação da capacidade de abstração por meio dos conceitos da geografia, uma vez que pensar pela lente do espaço geográfico significa pensar do geral para o particular, da essência dos conteúdos para as particularidades na vida cotidiana, ou seja, do espaço produzido pela humanidade para as relações particulares e vice-versa. Com isso, não queremos afirmar que a professora desenvolveu esse pensamento em sua plenitude, mas apontar para um avanço em sua relação teórica com os conceitos da geografia.

O plano passou a contar com o eixo temático, que consistiu na relação homem-natureza. Consideramos ser este um tema interessante, haja vista que se aproxima da ideia de espaço geográfico, de espaço produzido nas relações humanas com a natureza, predominantemente defendido entre os estudiosos da geografia, como objeto de estudo dessa ciência.

A respeito da cidade, como parâmetro para o ensino dos conteúdos geográficos, avanços podem ser observados nos objetivos específicos e nos procedimentos metodológicos, pois possibilitaram uma melhor aproximação entre os conhecimentos cotidianos, as práticas espaciais dos alunos e o ensino dos conteúdos de geografia.

Assim, como estabelecido *a priori*, a professora trouxe para o plano o objetivo geral, também do SigEduca-MT, que consistiu em entender as relações entre sociedade e natureza, a partir da análise das transformações das paisagens naturais pelas atividades sociais, culturais, econômicas e políticas, no processo de produção do espaço geográfico, e cinco objetivos específicos: compreender os fatores que influenciaram as mudanças nas paisagens em Barra do Garças; identificar as características das paisagens naturais e modificadas, percebendo a ação do homem sobre a natureza e modificando-a; identificar as bases econômicas da cidade de Barra do Garças; comparar a economia do passado e do presente e relacioná-la à transformação da paisagem; e analisar as consequências da modernização na transformação das paisagens na cidade de Barra do Garças.

Importante destacar que os objetivos específicos elaborados pela professora propiciam pensar em muitos conteúdos que podem ser estudados para atingi-los, porém, nesse plano a professora estabeleceu, como conteúdo, a modernização econômica e as transformações na paisagem barra-garcense. Assim, o conteúdo abre espaço para pensar em funções, estruturas e processos, restritos à forma no conteúdo do plano inicial analisado. A paisagem ganha uma conotação de processo histórico (SANTOS, 1985) com o termo modernização.

Na organização didática – ou procedimentos metodológicos –, as imagens, embora não as apresentemos neste texto, passam a ter consonância com os objetivos e com os respectivos passos didáticos.

Na sequência didática, a professora seguiu os passos de Cavalcanti (2014, 2019) e estabeleceu a problematização, a sistematização e a síntese. Na problematização, pediu que os alunos comparassem duas fotos da praça central da cidade de Barra do Garças em períodos diferentes e respondessem aos seguintes questionamentos: que transformações na paisagem são visíveis nas imagens? Que mudanças na economia podem ser apontadas a partir da leitura das imagens? Como essas mudanças afetam o cotidiano das pessoas? Dois aspectos podem, aqui, ser evidenciados: o primeiro diz respeito à relação entre o cotidiano dos alunos e os objetivos e o conteúdo; o segundo, à possibilidade de os alunos começarem a pensar para além do aparente, do que pode ser captado pelos sentidos. É muito diferente a pergunta ‘que mudanças ocorreram na paisagem?’, evidenciada no plano inicial, da ‘que mudanças econômicas podem ser apontadas a partir da leitura da paisagem?’. Além disso, é importante pensar como essas mudanças afetam o cotidiano das pessoas. Ao discutirem essas questões, os alunos realizam operações mentais mais complexas se comparadas às exigidas no primeiro plano, mas é possível avançar em relação à dimensão geográfica dos questionamentos, principalmente sobre as práticas espaciais dos alunos.

Mudança significativa ocorreu na sistematização, ou seja, nas ações para o desenvolvimento dos conteúdos. Nessa parte do plano, a professora estabeleceu três atividades, sendo a primeira delas em grupos, nos quais os alunos leriam e discutiriam um texto sobre a modernização da economia em Barra do Garças e a transformação da paisagem. A professora não indicou a referência do texto, porém, um texto com essas características teria de ser adaptado ou produzido por ela para atender à faixa o nível de desenvolvimento dos alunos.

Na segunda atividade, propôs dividir a sala em dois grupos, entregando, para um deles, bilhetes com os impactos positivos da modernização da economia para a vida

cotidiana. Para o outro grupo, daria os aspectos negativos desses impactos. Na sequência, os alunos debateriam o assunto, defendendo o conteúdo proposto em seus respectivos bilhetes.

Como terceira atividade, propôs a organização de um trabalho de campo para que os alunos observassem e fotografassem as transformações provocadas pela modernização das atividades econômicas na paisagem. Para finalizar, eles organizariam um mural para que o resultado dessa atividade fosse exposto para a comunidade escolar.

Na proposta de síntese, a professora estabeleceu que os alunos desenhassem duas situações: uma com aspectos positivos da modernização da economia da cidade de Barra do Garças e a outra, com os aspectos negativos.

Quanto à avaliação, estabeleceu que ela seria realizada no decorrer das atividades desenvolvidas pelos alunos e serviria como parâmetro para a mediação didática. Destaca-se o processo avaliativo da professora, pois a finalidade da avaliação não pode ser outra senão a de agir como ferramenta para as intervenções didáticas nos tópicos que os alunos ainda estão internalizando.

Considerações finais

As mudanças na organização do ensino são processuais, sendo necessário um período relativamente longo de reflexão prático-teórico-prático para que as professoras recriem, pelo princípio da atividade, as ações, operações e tarefas educativas.

As fragilidades apontadas, por serem processuais, devem ser objeto de análise e reflexão constantes e requerem sucessivas etapas de planejamento e replanejamento. Esse movimento é fundamental para criar possibilidades de superação da empiria que tem marcado o ensino de Geografia na formação de professores e nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a intencionalidade deste estudo foi um exercício de planejar a formação continuada a partir de problemas práticos profissionais das professoras pedagogas para recriar o ensino de geografia. Isso implicou em conhecimento teórico dos conteúdos e da organização do ensino de geografia, por parte do professor formador e, também das professoras, que, ao longo da trajetória profissional tiveram uma formação geral e fragmentada que pouco contribuiu para o desenvolvimento do pensamento teórico dos conceitos e dos conteúdos de geografia. Tanto que as professoras demonstraram, inicialmente, que ensinavam de forma empírica, como refere-se Davydov

(1988), e os alunos memorizam mecanicamente e reproduzem em momentos pontuais, sem, contudo, fazerem uso desses conhecimentos nos diferentes contextos sociais.

Diferente disso, a formação continuada, fundamentada nas teorias marxista e histórico-cultural, sinaliza para mudanças significativas, principalmente quando pautada nos problemas práticos profissionais, como viés para apropriação, nesse estudo, dos conteúdos geográficos, em uma perspectiva de formação do pensamento teórico, importante para o planejamento do ensino.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em Educação**. Possibilidades investigativas-formativas da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 75-101.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 dez. 2019.

CALLAI, H. C. A formação do profissional da geografia: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa comunicação, 2019.

CAVALCANTI, L. S. A Metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. (org.). **Ensino de Geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.

CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (org.). **Desafios da didática em geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 45-65.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA PÉREZ F. F. ¿Qué retos le plantean al profesor las nuevas realidades sociales que nos envuelven? ¿Qué perfil de profesor se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva? In: MORANTE, J. R. (coord.). **Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática**. Espanha: Con-Ciencia Social, 2006. p. 27-33.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOULART, L. B. O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar geografia? **Percursos.**, Florianópolis, v. 13, n. 02, pp. 08 – 19, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2763>>. Acesso em: 14 dez 2020.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

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

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Pensar e atuar em Educação Ambiental: questões epistemológicas e didáticas. In: ZANATTA, B. A. & SOUZA, Vanilton C. de. (orgs.). **Formação de Professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia**. Goiânia: Vieira/ NEPEG, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas, nos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás: repercussões na qualidade da formação profissional. In: SEMINÁRIO “O UNO E O DIVERSO NA

EDUCAÇÃO”, 10., 2009, Uberlândia. **Anais do X [...] e IV Seminário de Didática**. Uberlândia: UFU/Faced, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Disciplina: Métodos e Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, I. D. C. **A formação continuada do professor dos anos iniciais e o ensino de Geografia**: o conceito de lugar em uma perspectiva do ensino desenvolvimental. 2015. Dissertação (Dissertação em geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

PUNTEL G. A. A paisagem no ensino da geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283-298, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/130>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SANTOS, M. – Estrutura, Processo, Função e Forma como Categorias do Método Geográfico. In: Espaço e Método. São Paulo, Nobel, 1985.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Trad. de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

Recebido em 19 de maio de 2020.

Aceito para publicação em 13 de dezembro de 2020.