

## Por uma geografia mais colorida: formação docente e práticas educativas nos anos iniciais

Por una geografía más colorida: formación docente y prácticas educativas en los años iniciales

For a more colorful geography: teaching training and educational practices in the early years

**Diego Corrêa Maia**

Doutor em Geografia  
Universidade Estadual Paulista  
d.maia@unesp.br

**André Luís Silva Carvalho**

Graduando em Geografia  
Universidade Estadual Paulista  
andrecarvalho7979@gmail.com

**José Victor Rossi Souza**

Graduando em Geografia  
Universidade Estadual Paulista  
jrossisouza@gmail.com

### Resumo

Esta pesquisa objetivou fortalecer o ensino de Geografia nos anos iniciais, através da proposição de um curso de formação docente para professores pedagogos da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP). Através da pesquisa etnográfica e dos postulados da Teoria Histórico-cultural, propusemos uma formação docente que contemplasse temas da Geografia, com destaque para o temas físico-naturais. Com a utilização de vários dispositivos didáticos, tais como, história em quadrinhos, planetários de madeira e maquetes de relevo, entre outros, desenvolvemos e discutimos práticas pedagógicas que viabilizassem o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados do curso de formação foram concretizados pela troca de experiências de atividades didáticas que eram efetivadas, com

êxito nas escolas, ou se iniciaram na formação. A valorização docente e o reconhecimento da importância do ensino de Geografia nos anos iniciais, foram os destaques da formação docente.

**Palabras-chave:** Pesquisa etnográfica, vivência, alfabetização geográfica.

## **Resumen**

Esta investigación destinada a fortalecer la enseñanza de la Geografía en los primeros años, proponiendo un curso de formación docente para profesores educadores de la Red Municipal de Enseñanza de Rio Claro (SP). Mediante de la investigación etnográfica y los postulados de la Teoría Histórico-Cultural, propusimos una formación docente que incluyó temas de la Geografía, con énfasis en los temas físico-naturales. Con el uso de diversos dispositivos didácticos, como cómics, planetarios de madera y modelos de alivio, entre otros, desarrollamos y discutimos prácticas pedagógicas que viabilizarían el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados del curso de formación se lograron mediante el intercambio de experiencias de actividades didácticas que se realizaron con éxito en las escuelas o se iniciaron en la formación. La apreciación de los docentes y el reconocimiento de la importancia de enseñar geografía en los primeros años fueron los aspectos más destacados de la formación de profesores.

**Palabras claves:** Investigación etnográfica, experiencia, alfabetización geográfica.

## **Abstract**

This research aimed to strengthen the teaching of geography in the early years of school, by proposing a teaching refresher course, for educator teachers of the public education system managed by the municipal government of Rio Claro (SP). Through the ethnographic research and the postulates of the Historical-Cultural Theory, was proposed by the researches of the presente study a teaching refresher course that covered themes of geography, highlighting the concept of place. Through the use of various didactic devices such as mental maps, comic books, wood planetariums, experiential maps, among others; were developed and discussed pedagogical practices that made teaching and learning process possible. The results of the teaching refresher course were accomplished by the exchange of experiences among the teachers who took the course. The teacher appreciation and the recognition of the importance of geography teaching in the early years, were the highlights of the teaching refresher course.

**Keywords:** Ethnographic research, experience, geographic literacy.

## **Introdução**

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

O curso de formação proposto teve como objetivo principal, além da valorização da Geografia estar inserida nos anos iniciais, foi discutir as dificuldades encontradas pelos professores pedagogos em oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem da Geografia escolar. Nesse contexto, pretendemos demonstrar neste artigo, os avanços e as proposições didáticas realizadas no curso de Formação Docente, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP) e o Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED).

Através da participação de 46 professores pedagogos (1º ao 5º ano) da rede municipal, discutimos durante um ano e meio a importância da “Alfabetização geográfica nos anos iniciais”, tendo como

componente norteador, a formação de um cidadão crítico munido de um raciocínio geográfico progressista, viabilizando assim, aos discentes-docentes, saberes para o desvelamento da realidade vivenciada, em suas diversas escalas geográficas.

Como não existe uma orientação curricular de Geografia para os anos iniciais para o município de Rio Claro (SP), nos debruçamos sobre três alicerces importantes para auxiliar os professores na prescrição dos conteúdos a serem abordados na formação e futuramente serem desenvolvidos nas unidades escolares da rede. O primeiro norteador foi a Orientação Curricular do município de São Paulo sob a coordenação das professoras Sonia Castellar e Sueli Ângelo Furlan (São Paulo, 2013); a segunda referência foram as proposições indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

E, como último alicerce para a escolha dos temas da formação, e o mais relevante deles, foi requerer aos docentes que participaram da formação, que sugerissem temas que consideravam importantes, ou sobre os quais não se sentiam “seguros” em abordar em sala de aula, fato esse que acabou acontecendo no primeiro encontro. A partir do diálogo e da demanda relatada pelos professores, procuramos contemplá-los em suas aspirações,

tornando assim, a formação dos professores e não com os professores.

Não foi o propósito da formação, ser a “régua e o compasso” dos conteúdos mínimos de Geografia a serem desenvolvidos nos anos iniciais, mas apenas uma proposta de formação docente em Geografia para os anos iniciais.

### **Procedimientos teórico-metodológicos**

No conteúdo programático da formação, é visível a presença dos termos vivência/vivenciamos, em seus quatro tópicos temáticos. A presença dos termos é proposital, visto que a formação teve como princípio teórico-metodológico a perspectiva do desenvolvimento humano, no qual o termo vivência (*perijivane*), de origem russa e cunhado por Vigotski (2010, p. 683), significa “[...] um ato incontrolável e uma unidade que a criança possui com o meio”.

Nessa perspectiva, Vigotski (2010, p. 683-684) enfatiza que a “[...] a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança”. Portanto, nessa “livre-discência”, como sujeito-educando de Vigotski, concebemos o desenvolvimento humano, reportado aos atributos do meio – contexto geográfico –, sendo esse social e dialeticamente edificado pela produção do espaço.

Complementando a perspectiva teórica desta pesquisa, utilizaremos como ideário permanente em nossa escrita, a importante contribuição de Bakhtin (2014), em que retrata o inacabamento do desenvolvimento do ser humano, como ser em perpétua aprendizagem. Não poderíamos deixar de revelar outra grande contribuição de Bakhtin, pertinente ao ato responsivo, ação que se manifesta através da relação responsiva com o outro, ou seja, parte “[...] do pressuposto de que aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos são sempre respostas ao nosso modo de apreender o mundo” (Corsino, 2015, p. 340).

A expressão “ato responsivo” é constante nas obras de Bakhtin e assinala a centralidade do conceito responsivo (*otvenyi* – termo russo), termo que remonta à “[...] conexão entre a compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e ‘pensamento participante’ [...]” (Ponzio, 2010, p. 10-11).

O método de interpretação escolhido para este trabalho está ancorado na pesquisa qualitativa e etnográfica, cuja escolha foi em função do meu interesse em desvelar as dificuldades encontradas pelos professores pedagogos, no ensino de Geografia para as crianças, escutando suas histórias, partindo das suas vivências do contexto escolar no qual estavam inseridas.

Com base em Martinez (1985, p. 218), a pesquisa etnográfica “[...] tem constituído a produção de estudo analítico-descritivo dos costumes, crenças, práticas sociais e religiosas, conhecimentos e comportamentos de uma cultura particular, geralmente de povos ou tribos primitivas”.

Ancorada nos postulados de Ludke e André (2014, p. 14), a pesquisa qualitativa possui como objetivo central a “[...] obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes”.

Ao discutir os méritos da pesquisa qualitativa e etnográfica, partiremos, nesse momento, para a argumentação de uma lacuna relevante no ambiente escolar, que diz respeito à ausência dos conteúdos específicos no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Segundo Libâneo (2013), os cursos de Pedagogia têm falhado na formação dos pedagogos, ao não se preocuparem em promover os saberes disciplinares, assim como seus procedimentos didáticos. As brechas deixadas na formação do pedagogo, conforme ressalta Libâneo (2013, p. 74), prejudicam “[...] a formação e o desenvolvimento das crianças [...]”, justamente numa fase em que “[...] elas são iniciadas na cultura, na ciência e na arte, por meio da **alfabetização**, das bases da Matemática, das Ciências, da

História, **da Geografia** [...]” (Grifo nosso).

Nesse cenário, Libâneo (2013) discorre sobre a necessidade de promoção dos conhecimentos disciplinares, assim como das didáticas específicas para cada componente curricular, insistindo que tais processos sejam considerados dentro de cada realidade escolar, visando atender [...] à necessidade de formação profissional de qualidade” (p. 75).

A formação continuada possui inúmeros sinônimos no Brasil e no mundo, sendo designada como formação contínua, formação permanente, reciclagem docente, formação em serviço, desenvolvimento profissional, entre outras denominações. Parece-nos mais interessante o termo desenvolvimento profissional, em virtude da sua amplitude pedagógica, como veremos mais adiante. É importante salientar que utilizaremos os diversos sinônimos no decorrer do texto, com o intuito de evitar a repetição do termo desenvolvimento profissional.

Na perspectiva da humanização do processo formativo, Castellar (2015) propõe um desenvolvimento profissional que considere a história do percurso escolar do professor, e esse seja estimulado na sua trajetória para a mobilização de suas práticas educativas. Dessa maneira, a autora enfatiza que a necessidade da formação continuada “bata na

porta” da escola com validade, “[...] contribuindo para melhorar o ensino público” (p. 32).

Um grande desafio a ser transposto na formação, era como atender o elevado número de professores, que lecionavam nas 25 escolas sob a jurisdição do município. Por meio de uma escolha conjunta com a gestão da Secretaria Municipal de Educação, decidimos que teríamos um grupo composto por 25 professores e 21 coordenadores pedagógicos, totalizando 46 professores. Os 25 professores participantes, foram selecionados nas unidades e por escolha democrática de cada um.

Um fato decisivo para o sucesso da parceria foi a predisposição da Secretaria em capacitar os professores em horário de expediente, ou seja, enquanto os professores estivessem na formação, outro docente o estaria substituindo em sala de aula, evitando, assim, que a formação fosse ministrada aos sábados ou em períodos noturnos, evitando a sobrecarga de trabalho que já desgasta os docentes em sua rotina diária.

Para quem estava debutando na formação docente, foi um grande desafio. Foram 10 encontros que se iniciaram em fevereiro de 2018, finalizado em maio de 2019. A carga horária do curso foi distribuída em 120 horas, sendo 80 horas cumpridas presencialmente e as 40 horas restante, foram atribuídas a leituras de artigos científicos,

capítulos de livros e livros que se relacionavam com o tema específico da formação. Convém destacar que, nos encontros presenciais, o período matutino era destinado às discussões teóricas e metodológicas e o período vespertino era utilizado para a execução de atividades práticas e para a elaboração de materiais didáticos.

Neste artigo, demonstremos um recorte das atividades realizadas na formação, com destaque para as práticas pedagógicas vinculadas aos conteúdos físico-naturais, como o tempo atmosférico, clima, estações do ano e relevo. Estes conteúdos não são praticamente abordados nos anos iniciais. As escolhas deste recorte das atividades realizadas são justificadas pelo ineditismo das mesmas e pelo potencial pedagógico que estas representam na Geografia escolar dos anos iniciais, intitulado “o que vivenciamos na natureza”.

## **Resultados e discussões**

### **O que vivemos na natureza**

Neste tópico serão abordados os temas ligados à natureza, como tempo atmosférico, clima, estações do ano e relevo. Convém destacar que tais temas serão atrelados ao cotidiano e à influência que eles exercem nas atividades do dia a dia dos alunos.

Segundo Furlan (2011), a leitura do espaço “[...] é um processo de construção do olhar que cria e

recria a possibilidade de construção de contextos variados, a partir de sucessivas aproximações” (p. 140). Por esse ângulo, o olhar pode enxergar além das formas visíveis, segundo a autora.

Furlan (2011) reflete sobre a necessidade de proposição de atividades significativas, que instiguem o olhar geográfico dos educandos em relação à natureza. Segundo a autora, é “[...] preciso propor atividades que permitam analisar a natureza como um conceito socialmente construído, e uma forma de ler o mundo vivido e apropriado pela sociedade, pode ser um caminho” (Furlan, 2011, p. 142).

Conforme Maia e Maia (2017) os conteúdos ligados à natureza “[...] são abstratos e necessitam de que os alunos construam uma leitura geográfica para que percebam sua importância no cotidiano, promovendo, assim, uma ‘alfabetização da natureza’” (p. 116).

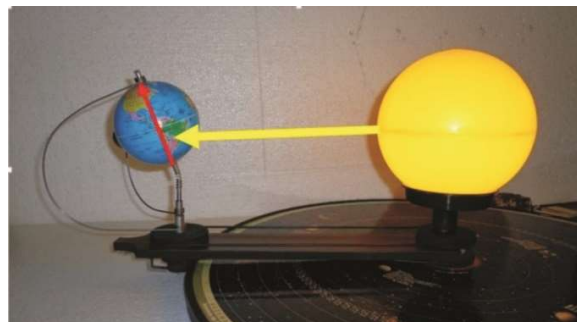
Dentre os temas escolhidos para trabalhar inicialmente a natureza na formação, optamos pelas estações do ano. Ao adentrar a temática, nos deparamos com um “ato de fé” e diz respeito à explicação que os professores pedagogos emitem sobre geração das estações do ano.

Segundo o relato de uma professora pedagoga “[...] as estações do ano são geradas pela

relação de proximidade entre o Sol e a Terra, quando é inverno, o Sol está distante da Terra, e quando estamos no verão, o Sol está mais próximo da Terra” (Relato da formação, 2018).

Visando desmitificar esse ato de fé, utilizamos como dispositivo didático um planetário de madeira, para demonstrar que a geração das estações do ano é decorrente da variação do ângulo de inclinação da Terra durante um ano, devido ao movimento de translação. Esse ângulo de inclinação está assinalado em vermelho, fazendo com que, no verão austral, o hemisfério sul receba mais energia, acarretando, assim, a elevação da temperatura, conforme podemos observar na Figura 1.

**Figura 1.** Planetário de madeira e a simulação do verão austral

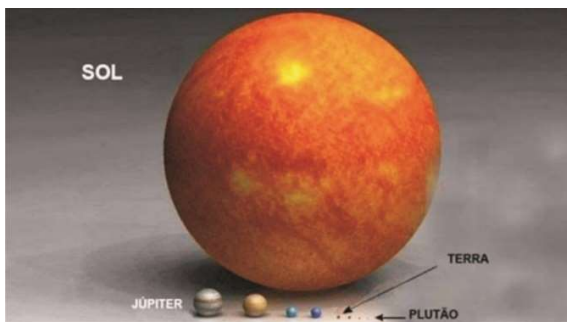


**Fonte:** Foto do autor (2019).

O tamanho do Sol em relação à Terra, conforme podemos observar na Figura 2, é um aspecto para o qual alertamos as professoras cursistas, sendo o Sol, cerca de 100 vezes maior que a Terra. Todas ficaram surpresas

com a grande diferença de tamanho existente entre eles.

**Figura 2.** Diferença entre o tamanho do Sol e da Terra



Fonte: Colegioweb, 2019.

Foi importante salientar, na formação, a discrepância de tamanho entre o Sol e a Terra, em função das ilustrações presentes nos livros didáticos dos anos iniciais, ao abordarem o tema estações do ano e o movimento de translação, como podemos observar na Figura 3.

**Figura 3.** As estações do ano conforme o movimento de translação



Fonte: Colegioweb, 2019

Conforme podemos visualizar na Figura 3, o Sol não está na escala correta, assim como no

planetário de madeira, portanto, é nossa obrigação indicar a escala exata, desvalorizando assim, esse conteúdo escolar.

O modelo observado na Figura 3 é utilizado nas aulas de Geografia dos anos iniciais, visando apresentar as quatro estações do ano, e pode acarretar interpretações curiosas realizadas pelas crianças, conforme os estudos de Almeida e Passini (1989, p. 9).

Ao assistirem uma exposição de slides com essa ilustração dois alunos da escola primária se admiraram em ver quatro terras. Um deles comentou: “Eu não sabia que existiam quatro terras. Você sabia?” Ao que o outro indagou: “Em qual delas nós estaremos agora?”.

Conforme demonstra o diálogo apresentado, a utilização de modelos para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem é ineficiente para as crianças, já que são elaborados por adultos e não se comunicam com os pequenos aprendizes.

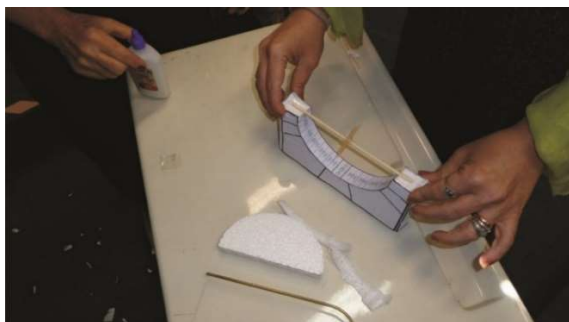
Visando consolidar os conteúdos ligados às estações do ano, propusemos às professoras pedagogas, a elaboração de um relógio de Sol. O relógio de sol é excelente dispositivo para a explanação do 148nteressant de rotação da Terra, ao perceberem que a sombra do ponteiro, vai se deslocando de 148ntere com a hora do 148nt. Outro conceito 148nteressante, explorado na



formação, diz respeito à trajetória aparente do Sol, que vai variando conforme a estação do ano, sendo mais inclinada no inverno e com sol a pino no verão. Essa trajetória aparente pode ser utilizada para trabalharmos a translação.

Para a montagem do relógio é necessário ter conhecimento dos pontos cardeais, requisitos necessários para possibilitar a leitura do relógio, visto que necessitamos entender qual é a orientação do nascer e do pôr-do-sol. O posicionamento correto para a leitura do relógio deve sempre estar direcionado para o Norte (Figura 4).

**Figura 4.** Confeção do relógio de Sol



**Fonte:** foto do autor, 2018.

Segundo Almeida e Passini (1989), esse conteúdo exige grande abstração por parte dos alunos, para o entendimento da orientação espacial. Conforme a autora [...] O leste (nascente), não pode ser ensinado apenas como “lugar onde o Sol nasce” e o oeste (poente) como “lugar onde o Sol se esconde” (p. 42).

Segundo Morett, Azevedo et al. (2013), o relógio de sol é uma

ferramenta poderosa, aproximando o aluno e a natureza “[...] fazendo com que o estudante passe a observar e a compreender seu ambiente” (p. 2). Conforme a pesquisa realizada pelos autores, o relógio de sol contribui que para o aluno construa a noção de tempo cronológico, observando o deslocamento aparente da posição do Sol.

Tendo em vista o desenvolvimento dos conceitos de tempo atmosférico e clima, utilizamos como dispositivo didático uma história em quadrinhos intitulada “Malu e o galinho do tempo” (Maia, Nogueira e Marcucci, 2015). Nessa história, criada pelos autores, uma menina chamada Nomo, sai da cidade e vai para o sítio do avô passar suas férias escolares. Nesse convívio familiar, os personagens discutem a importância e as possibilidades de se prever o tempo para os moradores do campo e da cidade, tendo como um dos personagens principais o galinho do tempo (Figura 5).

**Figura 5.** Capa da história em quadrinhos “Malu e o galinho do tempo”



**Fonte:** Maia, Maia e Marcucci (2017)

Para a consolidação dos conceitos de tempo atmosférico e clima, a narrativa original da história foi retirada e propusemos às professoras que criassem uma narrativa, em que seriam obrigadas a utilizar os termos tempo e clima, pelo menos uma vez no diálogo. Os conceitos tempo atmosférico e clima foram amplamente discutidos e demonstrados para os docentes. Nessa discussão, foi comentado como os meios de comunicação, com destaque para os jornais, realizam uma grande confusão entre os termos tempo e clima. Foi indicado para as professoras que o título teria que ser elaborado por elas e a ordem das cenas da história em quadrinhos poderiam ser alteradas.

Ao analisar os títulos da história em quadrinhos, percebemos uma grande criatividade nas designações, tais como, “O galinho do vovô”, “A descoberta do galinho do tempo”, “Bia na fazenda”, “Um galo muito sabido”, “Galix: a galinha do tempo”, “Penachinho, o galo do tempo” e “A natureza ensina”.

Examinando as narrativas criadas pelos professores, percebemos a consolidação dos termos tempo atmosférico e clima. Através da narrativa, a separação conceitual entre tempo atmosférico e clima. Nesse sentido, os termos estão corretos e de acordo com os pressupostos científicos do tema abordado.

Convém destacar que a letra bastão também era um item obrigatório na construção da narrativa, visando contemplar a possibilidade de leitura dos alunos oriundos dos anos iniciais.

No enredo original da história em quadrinhos, são demonstrados 150 arios dispositivos que dão suporte para a previsão do tempo, como as estações e os satélites meteorológicos. Em uma cena da história, foi possível averiguar que a docente se apropriou corretamente conceito de tempo atmosférico.

Usando essa atividade didática e utilizando a história em quadrinhos como fundamento, foi possível conferir nas narrativas apresentadas, a coerência dos termos tempo, clima e previsão do tempo. Convém destacar que os professores visualizaram a relação sociedade natureza de uma forma integrada e que contemplasse cenas do nosso cotidiano que são vivenciadas no campo e na cidade.

Quando nos deparamos com uma proposta que foi discutida na formação e tal proposição foi implementada na escola, é sempre uma sensação indescritível. Esse fato aconteceu quando uma professora apresentou em nosso último encontro, uma cartolina, na qual fora desenvolvida a noção de tempo atmosférico, especificamente no mês de agosto de 2018, conforme podemos observar na Figura 6.

**Figura 6.** Proposta de atividade do tempo atmosférico



**Fonte:** Formação docente, 2018

Na figura 6, podemos observar a sistematização da observação diária do tempo atmosférico, com destaque para a sensação térmica – quente, fresco ou frio – sol (insolação), chuva, nublado (nebulosidade), vento e temperatura. Vale destacar que as temperaturas foram consultadas diariamente por um aplicativo de celular.

Nesse sentido, requeremos a docente que fizesse a explanação dos resultados da atividade para o grupo de professores. Segundo seu relato, “os alunos perceberam que o tempo atmosférico varia bastante, visto que a temperatura no momento da atividade, sempre era no início da aula, às 7:15. A temperatura teve uma variação grande de 18°C (dia 01 de agosto) a 31°C (dia 23 de agosto). A sensação da temperatura era um consenso coletivo mas às vezes havia discordância entre eles, entretanto logo chegávamos a um acordo. Foi muito interessante porque eles começaram a perceber que, quando o tempo estava fresco, o vento era o responsável

por essa sensação. Foi demais e eles gostaram muito. Eles ficam me cobrando todo dia pela manhã a realização da atividade, assim eu nunca esqueço” (Relato da formação, 2018).

O relevo é um tema pouco abordado nas aulas de Geografia nos anos iniciais. A intenção da formação continuada é, justamente, suprir essa lacuna existente, propondo às docentes um dispositivo que ajude na construção do conceito. Para isso, escolhemos a construção de maquetes para viabilizar o entendimento do conceito de relevo.

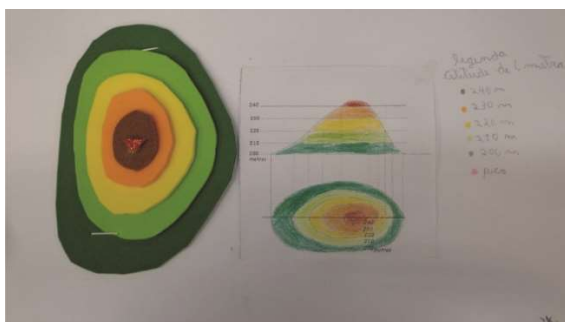
Conforme as pesquisas de Miranda e Almeida (2002), a maquete deve “[...] ser empregada como procedimento didático para a passagem do tridimensional para o bidimensional, do concreto ao abstrato – e não o contrário – para que o ensino seja adequado ao modo como a criança aprende” (p. 227).

Propusemos, então, às professoras cursistas a elaboração de uma maquete de relevo, representando um topo de relevo, no qual a altitude era delimitada pelas cores, utilizando a hipsometria como referência (Figura 6).

Conforme podemos observar na Figura 6, o verde escuro delimitou as altitudes de 0 a 10 metros; verde claro de 11 a 20 metros; amarelo de 21 a 30 metros; laranja de 31 a 40 metros;

marrom de 41 a 50 metros; preto de 51 a 60 metros. Após o término da maquete, as docentes teriam que desenhar o perfil altimétrico da forma de relevo, representada pelo seu trabalho. O propósito de variar a escala de 10 em 10 metros se deu em virtude da facilidade de abstração por parte dos professores e, posteriormente, dos alunos. Apesar de não haver uma grande variação altimétrica, a escolha facilitou a compreensão das dessas diferenças.

**Figura 7.** Proposta docente para elaboração de maquete



**Fonte:** Docentes da formação, 2019

Após a realização da atividade, foi proposto às docentes que realizassem essa atividade em sala de aula, tendo como ponto de partida a maquete e, posteriormente, esse relevo tridimensional fosse rebatido para a visão do mapa, ou seja, uma perspectiva bidimensional, como podemos observar na Figura 7.

Com base na Figura 07, o aluno de uma professora cursista, com o auxílio do EVA, demonstrou a transposição da visão tridimensional para a perspectiva vertical/lateral da forma de relevo.

A inserção da legenda foi uma atitude da docente, inclusive com a indicação do pico, ponto mais alto da maquete.

### Considerações finais

É no lugar que construímos nossa história e podemos escolher sermos protagonistas, evitando que outras narrativas venham substituir nossas ideologias, representada pela excelência na qualidade do ato educativo nas escolas públicas. O conceito de natureza e as temáticas físico-naturais foram nossos norteadores na inserção e valorização da Geografia nos anos iniciais.

**Figura 6.** Elaboração de maquete de relevo



**Fonte:** Docentes da formação, 2019

Consideramos que a parceria entre a universidade pública e escolas públicas foi vital contribuirmos com uma educação de qualidade e uma formação docente que seja 152rofesore com a realidade, estimulando a criatividade e 152rofesore tanto dos 152rofesores quanto dos alunos. A formação vivenciada por

nós foi uma variável importante neste contexto.

A integração entre os estudantes de Geografia e os docentes cursistas, materializou um importante elo de afinidade e diálogo entre a universidade e comunidade, sobretudo pela contribuição que o curso proporcionou aos jovens aprendizes, uma vez que propiciou os discentes, a realidade vivida pelos professores pedagogos de 25 escolas públicas do município de Rio Claro (SP).

O perfil das professoras pedagogas demonstrou que a opção voluntária pela realização do curso, foi realizada por docentes bem formados e comprometidos. Este fato, foi comprovado pela análise do perfil das professoras, no qual muitas delas, já possuíam a segunda graduação e aproximadamente 60%, possuíam um curso de especialização ligada à área da educação. Metade das docentes possuíam entre 41 a 50 anos de idade e 56% possuíam mais de 15 anos de sala de aula.

Um fato que chamou nossa atenção, foi em relação a elevada carga horária das professoras, onde mais de 75% trabalham de dois a três períodos diários. A maioria das professoras são casadas e possuem uma média de dois filhos por família, portanto, a sobrecarga de trabalho é decorrente da necessidade de subsidiar o sustento da família. A valorização dos professores

através da ascensão nos planos de carreira, através do aperfeiçoamento profissional incluída no período de trabalho, foram grandes conquistas trazidas por esse curso de formação docente.

A avaliação do curso de formação foi um dos fatores que discutimos nos dez encontros que tivemos juntos. Perante a leitura das avaliações das professoras, creio que o curso foi além das nossas expectativas, justamente por estarmos debutando formação de e com a prerrogativa de trabalharmos a dos anos iniciais. Nunca fui dos anos iniciais, mas com o auxílio dos sujeitos, conseguimos contribuir com o fortalecimento do ensino em escolas públicas do de Rio Claro (SP).

No que se à consolidação dos conteúdos específicos, foi notório a consolidação de vários conteúdos pertinentes a Geografia escolar, justificado inclusive pela sua ressignificação através do retorno das práticas realizada pelos professores que já as realizavam em sala de aula, ou começaram a fazê-las depois da formação.

## Referências

Almeida, R. D. de; Passini, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 1989.

- Azevedo, S. da S. M.; Pessanha, M. C. R.; Schramm, D. U. da S.; Souza, M. de O. Relógio de sol com interação humana: uma poderosa ferramenta educacional. **Revista Brasileira de Ensino Física**. [online]. 2013, vol.35, n.2, pp.1-12. <https://doi.org/10.1590/S1806-11172013000200018>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia**. Brasília: MEC, 1998, 156p.
- Bakhtin, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & Joao Editores, 2014.
- Castelar, S. M. V. A Formação Continuada mediada pelas pesquisas acadêmicas. In: Sacramento, Ana Claudia; Antunes, Charles; Santana Filho, Manoel. (Org.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, v. 1, p. 31-48.
- Colégio web. Apresenta informações especializadas sobre conteúdos de Geografia. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br>. Acesso em: 01 de maio de 2019.
- Corsino, P. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. **Educação e realidade**, v.40, n°2, p. 399-419, 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623646089>
- Furlan, S. A. **Natureza e ambiente no ensino de Geografia**. In: Calvacanti, L. de S.; Bueno, M. A.; Souza, V. C. (Orgs). A produção do conhecimento e a pesquisa sobre ensino de Geografia. Goiânia: Editora da PUC, 2011, p. 139-148.
- Libâneo, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: Gatti, B. A.; Silva Junior, C. A. da; Nicoletti, M. da G. (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. 1ª edição, São Paulo: Editora UNESP, 2013, v. 1, p. 7-227.
- Lopes, J. J. M.; Costa, B. M. F.; Amorim, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, p. 237-256, 2016.
- Lüdke, M.; Andre, M. E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- Maia, D. C., Maia, A. C. N.; Marcucci, J. C. **Malu e o galinho do tempo**. Rio Claro (SP):

- Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro (SP), 2015, 18p
- Maia, D. C., Maia, A. C. N. Práticas formativas e diferentes estratégias para o ensino de Geografia nos anos iniciais. **Geotextos (ONLINE)**, v. 13, p. 115-134, 2017. <https://doi.org/10.9771/1984-5537geo.v13i2.22662>
- Martínez, M. **Nuevos métodos para la investigación del comportamiento humano**. Caracas: Universidad Simon Bolivar, 1985.
- Miranda, S. L. A noção de curva de nível no modelo tridimensional e o ensino-aprendizagem do mapa de relevo. In: Gerardi, L. H. de O; Mendes, I. A. (Org.). **Do natural, do social e de suas interações: visões geográficas**. 1° edição, Rio Claro: PPG em Geografia-Unesp/Ageteo, 2002, v.1, p. 225-238.
- Ponzio, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. Bakhtin, M. M. **Para uma Filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.9-40.
- São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: ensino fundamental - anos iniciais (Versão Preliminar)**, 2013.