UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS DE CÁCERES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

HERANÇAS E PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO COLONIAL EM GEOGRAFIA: um estudo de caso

IZETE DA SILVA ASSUNÇÃO ALMEIDA

CÁCERES, MT
2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS DE CÁCERES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

HERANÇAS E PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO COLONIAL EM GEOGRAFIA: um estudo de caso

IZETE DA SILVA ASSUNÇÃO ALMEIDA

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Geografia para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira.

CÁCERES, MT
2021

IZETE DA SILVA ASSUNÇÃO ALMEIDA

HERANÇAS E PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO COLONIAL EM GEOGRAFIA:
um estudo de caso

Folha de aprovação da Defesa de Mestrado em Geografia.

16 de julho de 2021

Banca examinadora

_____
Profa. Dra. Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira
Orientadora
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

_____
Prof. Dr. Cornélio Silvano Vilarinho Neto
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

_____
Profª Dra. Maria Aparecida Rezende
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

_____
Prof. Dr. Cleyton Normando Fonseca
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

_____
Prof. Dr. Evaldo Ferreira
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres)

CÁCERES, MT
2021

Ficha Catalográfica

ALMEIDA, Izete Da Silva Assunção. **HERANÇAS E PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO COLONIAL EM GEOGRAFIA:** um estudo de caso. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Cáceres-MT: Unemat, 2021. 97 páginas.

1. Ensino 2. Decolonialidade 3. Geografia.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Ilda.

Aos meus filhos, Cecília e Tulio.

Ao meu esposo, Rodinei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especial à Universidade do Estado de Mato Grosso, onde cursei a graduação em Licenciatura em Geografia e tenho a oportunidade de realizar o Mestrado em Geografia.

Agradeço aos professores Evaldo Ferreira e Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira, que me acompanham desde o ensino de graduação, os quais considero um testemunho importante da formação docente e da luta e dedicação pelo ensino público gratuito e de qualidade.

Aos professores avaliadores: Professor Doutor Cleyton Normando Fonseca, Professor Doutor Cornélio Silvano Vilarinho Neto e a professora Doutora Maria Aparecida Rezende.

RESUMO

ALMEIDA, Izete da Silva Assunção. **Heranças e práticas docentes do ensino colonial em geografia**: **um estudo de caso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual do Mato Grosso, UNEMAT, Cáceres, 2020.

O presente trabalho tem como tema *Heranças e práticas docentes do ensino colonial em geografia: um estudo de caso*, apresentando como objetivos: analisar a prática educativa, especificamente na disciplina de Geografia nas escolas públicas de Lambari D'Oeste, MT; pontuar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia; identificar como se dão as relações existentes entre professor/aluno e se elas permeiam um processo de ensino e aprendizagem significativo. As indagações que se apresentam nesta pesquisa são sobre o ensino de Geografia, bem como a formação do docente. Em geral, observam-se mudanças nas práticas pedagógicas, percebidas por meio da vivência em sala de aula e das dificuldades encontradas no dia a dia, sejam elas na prática educativa, sejam nos saberes e práticas adquiridos no decorrer da carreira. A presente pesquisa foi realizada em quatro escolas localizadas em área urbana e rural no município de Lambari D'Oeste, MT. Teve como pauta uma abordagem crítica, buscando vincular conteúdos, como os saberes e práticas dos professores em sala de aula e as problemáticas encontradas nesse espaço. Assim sendo, sua fundamentação intercala fragmentos de autores do materialismo histórico e dialético. A discussão e investigação busca, à luz de dados e análise qualitativa, a possibilidade de uma maior aproximação com o local pesquisado.

Palavras-chave: Docente. Geografia. Ensino-aprendizagem. Escolas**.**

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Área de estudo 15
Figura 02 – Etapas metodológicas da pesquisa em questão 17
Figura 03 – Escola Estadual Padre José de Anchieta 55
Figura 04 – Estante de Mapas na Biblioteca Escolar, da Escola Estadual Padre José de Anchieta 55
Figura 05 – Escola Municipal Fernão Dias Paes, no Distrito de São José do Pingador. 56
Figura 06 – Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz. 56
Figura 07 – Ambiente externo (pátio) Escola Municipal Luiz Carlos Alves da Cruz, em Lambari D'Oeste, MT. 57
Figura 08 – Sala dos Professores – Escola Municipal Luiz Carlos Alves da Cruz, Lambari D'Oeste, MT 57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEFAPRO	Centro de Formação de Professores
CF	Constituição Federal
COOPERB	Cooperativa Agrícola de Produtores de Cana do Rio Branco
DC	Docente Colaborador
DCC	Diretrizes Comuns Curriculares
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
USP	Universidade de São Paulo
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
2 GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE 22
2.1 O espaço e o lugar como categorias de análise 24
2.2 O ensino de Geografia na história 32
2.3 Ensino de Geografia – Lambari D'Oeste, MT 39
2.4 Descolonizando o ensino de Geografia 45
3 FORMAÇÃO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO NO ESTADO DO MATO GROSSO 50
3.1 De povoado a município: Lambari D'Oeste 53
4 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE LAMBARI D'OESTE, MT 58
CONSIDERAÇÕES FINAIS 83
REFERÊNCIAS 86
APÊNDICE I: Questionário para entrevista com professores de Geografia das escolas de Lambari D'Oeste, MT 92

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa vem do incômodo diante das dificuldades do ensino presencial da área de Geografia, que é minha área de formação. Hoje sou professora da educação básica, profissão que exerço desde que concluí a formação inicial na Universidade do Estado de Mato Grosso, no Campus de Cáceres. Assim, digo que essa formação não foi suficiente para preparar-me para a sala de aula, sinto lacunas que vão desde a escrita até a compreensão teórica significativa para definir metodologias relevantes para a sala de aula. A licenciatura em Geografia é muito complexa, tendo uma formação generalista que nem sempre estudantes (quase todos oriundos da escola pública) têm condições de compreender todas as áreas apresentadas, tais como a climatologia, a geomorfologia, a geografia urbana, a geografia da população. Afinal, como compreender (apenas com uma leitura ou um diálogo) o que é taxa de crescimento vegetativo? Como compreender a pirâmide etária ou o Produto Interno Bruto brasileiro? O que isso significa para o cidadão brasileiro?

Considerando que a Geografia é uma ciência, tem um escopo que nos leva (ou deveria nos ajudar) a compreender o espaço e a sua conexão com os seres humanos, porque as relações sociais ocorrem no espaço e, assim sendo, vão trazer mudanças também no espaço. Portanto, essa é uma área do conhecimento com muitas contribuições para a produção do conhecimento ou à apresentação de métodos capazes de nos ensinar a reproduzir o conhecimento, pois a Geografia insere-se assim, no campo do conhecimento completo ou generalista.

O ensino da Geografia utiliza o trabalho de interface com várias outras áreas do conhecimento, o que a enriquece muito, para que os alunos – com boa formação acadêmica – possam construir conhecimentos, obtendo a formação humana, permitindo-lhes agir como cidadãos para interagir e mudar o mundo, ou, pelo menos, lutar por um mundo melhor. O ensino de Geografia na atualidade usa cada vez mais novidades como, por exemplo, tecnologias que ajudam a inserir os alunos no mercado de trabalho, o qual, infelizmente, está se tornando cada vez mais seletivo. Especialmente hoje, com a Pandemia COVID-19, os professores são forçados a trabalhar remotamente e aprender a abrir espaços de trabalho virtuais. Devo dizer que, apesar de participar de novas tecnologias e usar celular, computador e internet, muitos professores não estão preparados para esse tipo de trabalho. Os docentes deparam-se com diversos desafios para poderem trabalhar em sala de aula, portanto,

percebe-se que a prática do ensino de Geografia necessita de maior análise e discussão a fim de encontrar alternativas que possam mediar o processo de construção do conhecimento.

Muitos estudos têm se voltado para práticas educacionais na ótica dos conhecimentos geográficos, embasados teoricamente no campo epistêmico e na perspectiva de heranças coloniais, principalmente aplicadas no ensino de Geografia por educadores. O embasamento teórico imposto para o mundo ocidental é pautado nos prismas da manifestação do sistema capitalista de produção, em imposição eurocêntrica de dominação de mercados que se expandiu a partir do século XV no período colonial. Diante do padrão exigido pela visão europeia de conhecimento racional e universal, os que não encaixassem naquele paradigma, nem sequer eram reconhecidos pelo campo científico do período (BELLO, 2015).

Para Bello (2015), a busca por territórios é uma espécie de dominação, carregada de uma só intenção: coletar matérias-primas para alimentação do mercado. Dessa forma, o autor conceitua a *colonialidade* como a imposição de poder ainda inacabado (dos países europeus) que prevaleceu nas relações comerciais. Cenário esse que diz respeito às fases da *globalização*, que, ao longo dos anos, mediante o sistema capitalista de produção, hierarquiza os lugares, visando unicamente à obtenção de lucros, produzindo, gradativamente, a moldagem cultural global, manifestando essa realidade em todos os lugares (SANTOS, 2008).

Para Souza (2012), a colonialidade permanece impondo (mesmo de modo velado) modelos dominantes em todos os campos tanto epistêmicos, quanto intersubjetivos. O grande desafio na atual conjuntura do saber educacional é, de fato, construir caminhos a partir de um ensino que visa descolonizar os saberes educacionais pautados nas perspectivas da colonialidade, construídos pela dominação cultural, social, econômica e política (MARÍN, 2009).

A Geografia é uma ciência interdisciplinar que mais se beneficiou de abordagens teóricas em seus currículos. Sendo assim, é de extrema importância salientar que professores abordam em sala de aula conteúdos que trazem em suas características a visão eurocêntrica. Entretanto, a educação geográfica hoje oferece novas tecnologias e um mercado de trabalho seletivo baseado nas necessidades de formação de docentes. O professor enfrenta diversos desafios para poder lecionar;

logo, fica claro que a prática do ensino de Geografia necessita de maior análise e discussão a fim de buscar alternativas que permeiem o processo de ensino.

O licenciado em Geografia tem que transitar pelas ciências humanas e físicas, entender um pouco de geografia econômica, geografia populacional. Além disso, a geografia dos sexos e a geografia da diversidade são fortemente acentuadas hoje. O docente dessa área que adere à Geografia decolonial não convive mais com situações de machismo em sala de aula ou não as permite mais.

Nesse sentido, os tópicos que envolvem a diversidade devem ser abordados como temas transversais pelos professores no intuito de inclusão e na perspectiva de produzir seres (alunos) capazes de respeitar as desigualdades impostas por visões extremistas. O patriarcado é um indicativo da geografia colonial, e esse gesto influencia diretamente no arbítrio do conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Não era avaliado como relevante para a vida e as filosofias (para meninos e lactentes) eram muito diferentes. Drumont, (1980, p.81) confirmou esta análise:

> O machismo enquanto sistema ideológico oferece modelos de identidade, tanto para o elemento masculino como para o elemento feminino: Desde criança, o menino e a menina entram em determinadas relações, que independem de suas vontades, e que formam suas consciências: por exemplo, o sentimento de superioridade do garoto pelo simples fato de ser macho e em contraposição o de inferioridade da menina.

Marín (2008) reforça que a intenção é pensar em alternativas para que a revalorização de nossos saberes esteja em questão, para que haja esperanças na educação em suas diversas áreas do conhecimento. O autor ainda salienta que é preciso construir outras visões de saberes, reconhecer interculturalidades, em que a construção do saber não possa ser hierarquizada e imposta como a única via de sabedoria (MARÍN, 2008).

A Geografia como disciplina visa promover a importância do conhecimento geográfico e da pesquisa para garantir que não apenas os alunos entendam as etapas dessa ciência, mas que todas as partes do ambiente educacional e da comunidade em geral sejam formadas. Nos últimos anos, uma série de mudanças ocorreu no sistema educacional brasileiro, incluindo muitos fatores. Foram reduções drásticas da carga horária nas disciplinas da educação básica, a desvalorização dos programas e

disciplinas, somando-se ao desinteresse dos alunos em aprender conteúdos geográficos e a dificuldade de ensinar em um mundo globalizado e tecnológico.

Na contemporaneidade, o fenômeno da *globalização* um grande marco, o surgimento de diversas tecnologias, considerando o período “Tecno-científico Informacional” proporciona às sociedades diversas moldagens culturais que vão além da sua escolha por hábitos de vida. A transposição das concepções teóricas através do uso, até mesmo de tecnologias produzindo didáticas decoloniais, permitiu o professor romper com ensino tradicional; porém, os desafios no ambiente educacional são inúmeros, principalmente em relação a disponibilidades dos recursos, interesse dos alunos e inaptidão dos professores em relação a assuntos digitais. Todavia, combinando as mudanças sociais que ocorreram com processo de globalização, o ensino de Geografia é um grande desafio.

O recorte espacial da pesquisa foi o Município de Lambari D'Oeste, no Mato Grosso, local de residência da pesquisadora. Seu objetivo é pontuar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia; identificar como se dão as relações existentes entre professor/aluno e se permeiam um processo de ensino e aprendizagem significativo. As indagações que *suleiam* essa pesquisa são sobre o ensino de Geografia, bem como a formação do docente. Em geral, observam-se mudanças nas práticas pedagógicas, percebidas por meio da vivência em sala de aula e das dificuldades encontradas no dia a dia, sejam elas na prática educativa, sejam nos saberes e práticas adquiridos no decorrer da carreira.

Com base nessas questões, o objetivo geral da pesquisa consistia observar como se desenvolve a prática educativa na disciplina de Geografia nas escolas públicas do Município de Lambari D’Oeste, MT, essa etapa foi cumprida parcialmente devido à Pandemia do COVID-19 que impossibilitou uma observação detalhada das aulas ministradas por esses docentes. A investigação, então, foi baseada no olhar do professor de Geografia das escolas do município.

Os objetivos específicos para a realização da pesquisa e a verificação do referencial teórico sobre a prática docente de Geografia são: observar a prática do ensino de Geografia das escolas públicas do munícipio de Lambari D’Oeste, MT; mas esse estudo foi impossibilitado devido ao nosso país estar vivenciando a Pandemia do Coronavírus, que não está diferente em nosso município; pontuar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia; identificar como se dão as relações

existentes entre professor/aluno (situação que não pôde ser efetivada devido à suspensão das aulas. Em nosso município, as aulas estão interrompidas desde o mês de março de 2020; e, principalmente, pelo desafio que é a atuação docente em Geografia em sala de aula.

O Município de Lambari D'Oeste conta com cinco Unidades Educacionais, sendo três no perímetro urbano e duas no campo: Escola Municipal Luiz Carlos Cruz, Escola de Educação Infantil Emma Delaparte Vittorazzi, Escola Estadual Padre José de Anchieta, Escola Municipal Fernão Dias Paes e Escola Municipal Expedito Barbosa da Silva. O *lócus* da pesquisa foram as unidades de ensino Escola Estadual Padre José de Anchieta, Escola Municipal Fernão Dias Paes, Escola Municipal Expedito Barbosa da Silva e Escola Municipal Luiz Carlos Alves da Cruz, conforme será possível verificar através dos marcos fotográficos apresentados e no mapa a seguir.

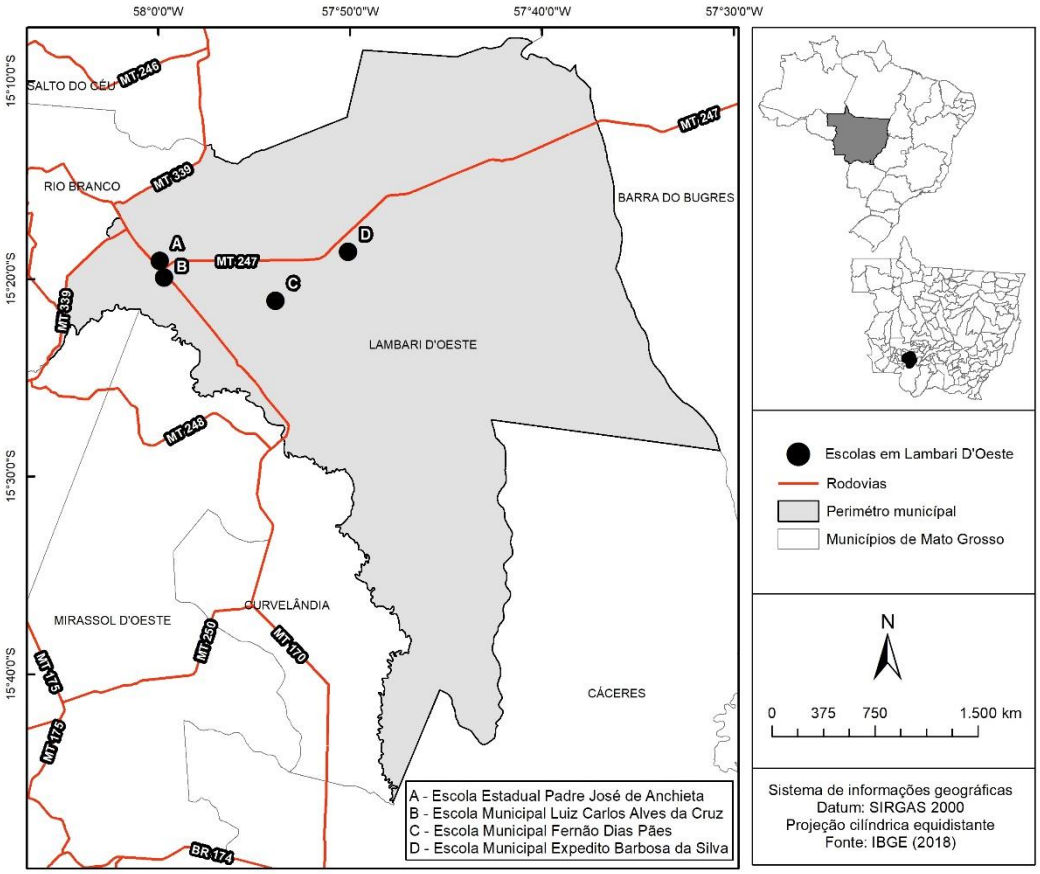

Figura 01 – Área de estudo
Fonte: Bases do IBGE 2018 – Org. Almeida (2020)

A presente pesquisa baseou-se em uma abordagem teórica e crítica buscando vincular conteúdos com saberes e práticas relacionadas com a abordagem colonial do ensino de Geografia em seus currículos, trabalhados por professores em sala de aula,

além dos problemas identificados nessa área A discussão e a pesquisa propostas foram desenvolvidas com base em um recorte metodológico que aponta para resultados qualitativos a fim de se conseguir uma melhor abordagem do local a ser pesquisado. Devido a essa abordagem, tornou-se evidente a necessidade de entender o problema em questão.

Este estudo pretendeu compreender a dinâmica do ensino de Geografia nas escolas públicas do município de Lambari D'Oeste, MT, em particular a prática docente, identificando as experiências positivas e negativas atuais do ensino de Geografia, em seus desafios e perspectivas. Portanto, para compreender o ensino da Geografia, é necessário recorrer à sua história.

A pesquisa se desenvolveu em etapas, sendo que a primeira se referiu ao cumprimento de exigência de participação nas disciplinas do curso e leituras bibliográficas que permitiram melhor compreensão do tema estudado. A segunda etapa foi o trabalho de campo, composto de observação da estrutura física de cada escola, análise dos materiais didáticos e paradidáticos. Realizaram-se entrevistas com cinco docentes, sendo que três presencialmente, e a dois, foi enviado o questionário via e-mail, devido à suas condições de saúde não permitirem contato presencial. Assim sendo, o instrumento de coleta de dados foi feito com perguntas semiabertas no intuito de explorar os conhecimentos e detalhes do seu olhar sobre a sua prática pedagógica e as dificuldades que encontram no seu saber e fazer.

A metodologia adotada foi inicialmente a leitura bibliográfica acerca do tema *ensino de Geografia*, tentando compreender as lacunas que apresenta na prática da sala de aula no dia a dia. Definida, assim, como uma pesquisa exploratória com um estudo de caso. Para Gil (2002) e Dencker (2007), a pesquisa exploratória de forma geral utiliza o levantamento bibliográfico e entrevistas.

A pesquisa bibliográfica constituiu de levantamentos de materiais elaborados principalmente por livros, teses, dissertações e artigos de cunho científico, a fim de construir um referencial teórico, filosófico e conceitual. A coleta de dados partiu de uma técnica de padronização significativa partindo da observação sistemática. Para Cruz Neto (1994), o trabalho científico voltado para observação proporciona a aproximação daquilo que pretendemos conhecer e alcançar na pesquisa, ou seja, observação, além de registros fotográficos.

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados, interpretados, comparados e descritos de acordo com a veracidade das informações coletadas; posteriormente, as informações pertinentes foram descritas e representadas em quadros (DENCKER, 1998; LUDKE; ANDRÉ, 1986) cujas etapas estão dispostas no fluxograma a seguir (Figura 02).

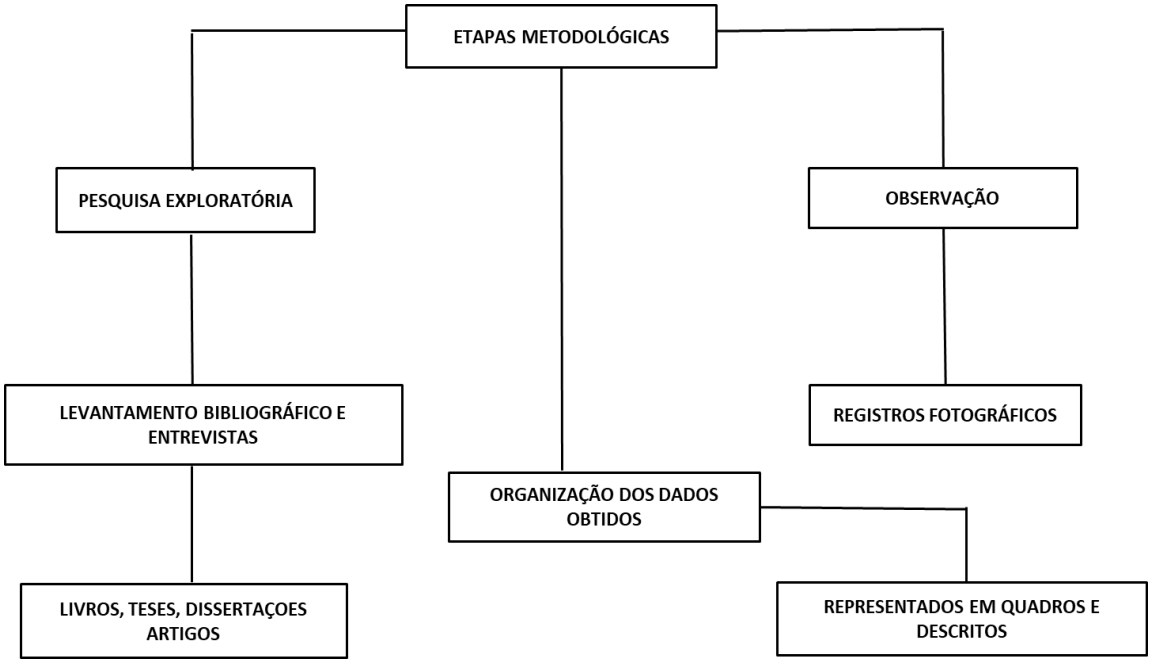

Figura 02 – Etapas metodológicas da pesquisa em questão
Fonte: Almeida, 2021.

Assim sendo, a pesquisa refere-se às inquietações do professor de Geografia na atualidade, especificamente, nas Unidades de Ensino da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Escola Municipal Fernão Dias Paes, Escola Municipal Expedito Barbosa da Silva e Escola Municipal Luiz Carlos Alves Cruz, localizadas no município de Lambari D'Oeste. A experiência dos docentes de Geografia será de grande valia para poder compreender a experiência dos docentes de Geografia no contexto escolar supracitado. A investigação foi baseada no processo, e não apenas no resultado (necessário à contextualização da investigação), promove a análise e problematização da prática pedagógica e da formação do professor de Geografia em uma realidade dinâmica.

A atuação dos professores de Geografia em sala de aula, e como se dá o ensino nas Escolas Padre José de Anchieta, Escola Municipal Fernão Dias Paes, Escola Municipal Expedito Barbosa da Silva e Escola Municipal Luiz Carlos Alves Cruz, localizadas no município de Lambari D'Oeste. Logo, o depoimento desses(as)

professores(as) foi o objeto de estudo para a busca de respostas às inquietações sobre o fazer pedagógico.

Para conhecer a realidade do ensino de Geografia nas escolas do Município de Lambari D'Oeste, foi preciso contato direto com os profissionais. Com os alunos, no entanto, não foi possível devido ao distanciamento social causado pela pandemia do *Coronavírus*, que muito dificultou o andamento da ~~nossa~~ pesquisa nas escolas selecionadas.

As discussões e investigações propostas neste estudo são realizadas por meio de uma metodologia que buscou resultados qualitativos, o que traz a possibilidade de uma conexão mais próxima com o local da pesquisa. Com essa abordagem em mente, entende-se o assunto estudado, sobretudo com base nos princípios do diálogo, interação, conhecimento e trocas de experiências. Assim, é razoável compreender as características da pesquisa qualitativa. Obviamente, a atividade deve ser necessária para o pesquisador, pois a pesquisa deve ser reflexiva e o educador deve ser crítico e criativo para interferir na sociedade, de forma positiva junto à comunidade em que vive. Assim sendo, Kosik (1976, p. 13) afirma:

> [...] o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segunda consciência do fato, de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura, e que existe uma verdade distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.

Os métodos de ensino envolvem: o que explicar, por que ensinar, a quem ensinar, quando ensinar e quais métodos de ensino o docente usa, para que possa facultar aos alunos conhecimentos significativos. Dessa forma, procuraram-se respostas a questões com o intuito de unir caminhos que pudessem levar a um conhecimento expressivo e ajudar a Geografia a construir mudanças positivas no ambiente em que esse ensino ocorre.

Trabalhou-se com cinco docentes de Geografia que atuam nas escolas pesquisadas, sendo dois deles efetivos na escola estadual. Um é efetivo no Município como professor de Magistério e tendo sido enquadrado como professor de Geografia após a graduação. Duas das entrevistadas atuam interinamente, por contrato anual de trabalho. Três docentes atuam no Ensino Fundamental Final e no Ensino Médio e

dois atuam apenas no Ensino Fundamental. Considerando a grade curricular das escolas avaliadas, foi possível identificar que nas escolas municipais, há três aulas por turma, desde o 6º ao 9º ano e, na escola estadual, há três aulas por turma no Ensino Fundamental e três por turma no Ensino Médio.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), uma vez que o entrevistado não apenas publica seus pensamentos, mas também sua própria experiência, é mais provável que explore o conhecimento do entrevistado. As observações do espaço escolar servem para compreender como ocorre a relação em sala de aula e como o processo de construção do conhecimento dos alunos se dá e se desenvolve em sala de aula. A infraestrutura escolar também foi levada em conta para analisar sua interferência no que é proposto pelo docente em sala de aula.

A terceira etapa ocorreu a partir da análise e da pesquisa bibliográfica, procurando em dissertações, teses, livros e artigos sobre autores que discutem o ensino de Geografia, o que já foi tratado pelos pesquisadores e os resultados de seus estudos, assim como os saberes e práticas na Geografia. A quarta etapa constituiu-se da análise de dados do questionário, realizado por meio de perguntas semiabertas com os docentes das escolas públicas de Lambari D'Oeste, no intuito de explorar os conhecimentos e detalhes sobre a sua prática pedagógica e as dificuldades que encontram no seu saber e fazer. O instrumento de coleta encontra-se no Apêndice deste trabalho.

Espera se que os resultados desta pesquisa contribuam à prática educativa no Município de Lambari D'Oeste, principalmente em todo o processo de pesquisa, pois pretendeu descobrir os problemas da prática pedagógica. Sob esse prisma, esta pesquisa pode obter dados que penetrem no processo de construção do ensino da Geografia, de forma a despertar as visões críticas e analíticas dos alunos sobre a sua localização, contribuindo para atuação ativa na comunidade. Além disso, põe em prática a formação continuada, tão necessária à atualização dos mestres.

Nas palavras de alguns docentes, que participaram deste estudo, os alunos que ingressam na universidade às vezes enfrentam algumas práticas educacionais que se baseiam em uma educação instável, que não os ajuda a superar os problemas pretéritos de aprendizagem. O investimento em políticas públicas eficazes pode sanar as sequelas de conhecimento. Diante dessa situação, após concluírem a graduação, vão à escola para ensinar e reproduzir o ciclo de dificuldades e, frequentemente, não

conseguem ajudar seus próprios alunos a incorporarem conhecimento. Essas vacuidades incluem o conteúdo relativo à área geográfica e os métodos utilizados em sala de aula, em virtude da capacidade pedagógica insuficiente. Os parcos recursos da escola pública levam à falta de disciplina e interesse dos alunos. Esse problema está relacionado à grande distância entre a universidade e a escola, embora isso não pareça relevante. (CAVALCANTI, 2001).

Urge um olhar mais crítico para a formação de professores em Geografia e outras disciplinas específicas, a fim de qualificá-los (preparando-os para a prática em sala de aula). Para tanto, uma medida eficiente é o contato contínuo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas em uma relação mútua, tendo em vista que as Universidades têm como escopo a pesquisa, o ensino e a extensão. A educação escolar, para muitos, é a única oportunidade para os alunos serem esclarecidos e, consequentemente, parceiros na reflexão geográfica (KAERCHER, 2007).

Todo professor deve(ria) buscar formas de atualização permanente ao longo de sua trajetória profissional, visto que a Geografia é uma disciplina dinâmica. Cursos de extensão trazem inovações e troca de experiências, ajudando a melhorar a prática pedagógica. Lima (2002) confirmou essa análise:

> [Formação continuada] tem como pontos de partida e de chegada o processo de articulação entre trabalho docente competente e refletido, ficando concebido como o processo de articulação entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pelas práxis (LIMA, 2002, p. 244).

O modelo de formação inicial, em termos de formação continuada atual, é insuficiente para formar bem os profissionais da educação. É necessário discutir/reavaliar/rever os cursos de formação de professores, aprofundar a discussão de conteúdos e práticas geográficas. Essas questões precisam ser abordadas, aclarado o papel do professor em sala de aula e sua formação cotidiana para que seu trabalho seja efetivamente produtivo. Mais importante ainda, essa disciplina realmente contribuiu para a educação dos jovens no século XXI (CALLAI et al., 2007).

Esta pesquisa está dividida em quatro capítulos. O primeiro deles contém uma discussão teórica dos tópicos da pesquisa, uma breve digressão da história da educação geográfica brasileira, cujos autores ocuparam um lugar importante na discussão geográfica até serem reconhecidos como produtores científicos e utilizados em sala de aula. Outro destaque é a prática e a boa nova é que atuais escritores discutem o tema e a importância da boa formação com a esperança de que os professores de Geografia possam trabalhar de acordo com o modelo educacional vigente no Brasil.

O segundo capítulo apresenta as características da área de estudo, que é Lambari D'Oeste. A seção três contém dois processos metodológicos importantes: a natureza da pesquisa para explicar os métodos em que se baseiam sua construção e desenvolvimento e uma tentativa de explicar o caminho da pesquisa e suas etapas.

Os dados obtidos por meio das entrevistas presenciais com alguns dos docentes é o tema do capítulo quatro. A ideia central do estudo permeia os dados coletados durante as entrevistas que puderam responder à entrevista presencial, bem como aqueles que optaram por responder ao questionário por e-mail devido à condição de saúde impossibilitar a entrevista presencial.

Os dados não são apresentados em uma comparação interescolar, mas pretendem mostrar a visão dos docentes de Geografia nas escolas da comunidade e relacionar cada ideia com base na situação real de cada instituição. Para identificar cada um dos professores, foi usada a sigla DC, que significa Docente Colaborador, seguida de uma numeração que vai de 1 a 5, indicando o número total de participantes.

2 GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo é destinado a discutir a formação básica ou continuada do ~~um~~ professor de Geografia, para compreender os vários campos da formação e atuação do professor. Reúne conteúdos que não estão no PPC (Projeto Político Curricular) de educação continuada. Aqui, eles aparecem juntos e são adequados para todos os leitores. Merece destaque a história da Geografia e sua inserção nos currículos escolares, ~~o que~~ mudando a forma como as pessoas pensam sobre o conhecimento geográfico. Nas pesquisas históricas sobre a origem da Geografia, verifica-se que quase sempre é definida como a ciência responsável por descrever o terreno (grego: *geo* = terreno; *grafia* = texto / descrição).

Segundo Scalzaretto (1991), não existe uma teoria científica clara e objetiva para o nascimento e desenvolvimento da Geografia; no entanto, os historiadores costumam afirmar que a Geografia é tão antiga como a história do mundo. No sentido mais remoto, a Geografia nasceu na Antiguidade Clássica, com os gregos, assim como a filosofia, história e outras ciências. Por que jamais pensada, antes, por seus contemporâneos? O motivo de não ter sido objeto de estudo pelos antepassados foi porque, na Grécia, a luta pela democracia se tornou mais profunda e duradoura entre os povos antigos. Além disso, o suporte econômico da Grécia era o comércio e, embora houvesse escravidão, o labor escravo não era a fonte de riqueza, por isso, foi organizado no espaço urbano (REGALO, 2005).

Logo, o berço da Geografia está vinculado à luta democrática que começou nas cidades gregas e abrange toda a sua narrativa. Ao mesmo tempo, foi profundamente associado aos interesses dos comerciantes, que impuseram domínio aos gregos. Assim sendo, pode-se admitir que os estudos acerca da Geografia desenvolveram-se de duas maneiras. Em concordância com Regalo (2005), os traços iniciais já existiam e eram dispersos nos trabalhos produzidos pela luta democrática, os quais consideravam a dissolução dos problemas humanos por intermédio de uma circunstância política, coletiva e vasta.

A vida na Grécia Antiga configura-se como um modelo de vida social e convivência em sociedade. Os registros ricos em informações eram mantidos, principalmente na forma de relatórios das terras e mapas que serviam aos negócios e ao país. Revisitando os escritos gregos, pode-se inferir que o conhecimento não era

um catálogo como ocorre atualmente. Simultaneamente ao crescimento da ciência, principalmente depois do século XIX, a Geografia sofreu profundas mudanças. Na Alemanha, com apoio da competência do conhecimento filosófico de Kant, os princípios científicos da Geografia foram estabelecidos pela primeira vez. Consequentemente, foi considerada uma ciência, o que lhe confere um status mais elevado de uma cátedra universitária (MOREIRA, 2015).

Conforme Moreira (2015), as figuras representativas da escola geográfica alemã são Karl Ritter, Alexander Von Humboldt e Frederic Ratzel. Como criadores dos primeiros princípios científicos, adotaram o determinismo devido a seus seguidores acreditarem que as pessoas são influenciadas/movidas pelo ambiente natural. Igualmente foi no século XIX que a escola francesa despontou, defendendo outro ponto de vista, defendendo o conceito de que os seres humanos têm a habilidade de alterar o ambiente. No século XX, muitos outros fluxos geográficos desenvolveram-se.

A Geografia tem o desígnio de analisar a conexão entre o método histórico na estrutura das sociedades humanas, mediante a compreensão do lugar, do território, a partir de sua paisagem. À procura dessa abordagem relacional, labora distintas noções espaciais e temporais, conforme fenômenos sociais, culturais e naturais exclusivos de cada perspectiva para permitir uma interpretação processual e prática de sua composição, a razão de certificar e agregar aquilo que na paisagem simboliza as verdades das consecutivas relações no tempo através dos seres humanos e da natureza em sua relação (BRASIL, 1998).

Para Estrabão (apud MOREIRA, 2010), a Geografia ~~nos~~ conecta o Homem com a terra e o mar, a vegetação, os frutos e as peculiaridades de vários lugares da Terra, permitindo a quem se dedica à agricultura ~~se~~ transformar-se em gente comprometida com a solução de graves problemas humanos. Estrabão compara os sentidos e a verdade que forma a conjuntura, que conecta a Geografia entre si, as pessoas e a natureza e explora a Geografia. Segundo o autor, a história da Geografia começa juntamente com a história do homem na Terra.

Antes da sistematização do ensino de Geografia no Brasil, havia um conhecimento geográfico nas escolas que era ministrado por profissionais que não tinham formação na área; porém, influenciados pelo currículo na França, como no século XVI, quando não correspondia a uma disciplina independente. A partir de sua

institucionalização como conhecimento no século XIX, essa ciência passou por várias correntes de pensamento, todas catalogadas por finalidade e método. Assim sendo, o período clássico (1901-1946) era fundamentado na Geografia tradicional, em que as pesquisas se voltavam para a escola do determinismo geográfico, a partir do pensamento de Friedrich Ratzel.

Incluso no movimento de renovação que faz parte do período moderno pós-Segunda Guerra Mundial, passou a ter um viés pragmático e uma crítico, que surgiu de diferentes direções e conceitos de novos ideais que contradiziam a Geografia tradicional praticada até meados da década de 1950. As correntes refletiam e debatiam a Geografia, tentando criar uma mentalidade diferente (MOREIRA, 2015).

2.1 O espaço e o lugar como categorias de análise

O espaço geográfico é abordado na Geografia de forma indissociável do território, paisagem, lugar e região. Em sua essência, a categoria central da Geografia transita por uma dinâmica filosófica, dialética e primordial na análise geográfica. Dessa forma, o espaço geográfico carrega as formas, historicamente construídas através do trabalho, impostas como heranças para as sociedades e efetivadas pela divisão do trabalho na atualidade cujo palco dessas condições é reproduzido no “lugar”, nas cidades (SANTOS, 1979).

Entretanto, Santos (2008) salienta que o espaço geográfico atualmente é articulado em conjuntura diferente dos tempos históricos, porém exprime um perfil de sequência organizacional que contém características compartimentadas e estratificadas nas questões sociais. O “lugar” é onde tudo se reproduz, desde as formas das relações de trabalho produzidas e articuladas pelo sistema capitalista de produção, manifestando-se nas cidades como formas de sobrevivência humana.

Diante disso, o lugar é o cotidiano de cada indivíduo e/ou grupo social, sendo esses agentes os transformadores do espaço, pois o lugar é visto como um espaço vivido e materializado através dos acontecimentos passados, e que reproduz através das técnicas na atualidade. Cabe à Geografia crítica uma interpretação detalhada dessa manifestação, a partir do método do materialismo histórico e dialético (SANTOS, 1994).

A Geografia revestiu-se de nova roupagem a partir dos anos 1960 e 1970 com novas formas de analisar as mudanças econômicas e tecnológicas ocorridas no

espaço geográfico. A Geografia Humana ganhou força através da Geografia Crítica a partir do Método Materialismo Histórico Dialético, com destaque para Milton Santos, considerando os fatores envolvidos pela dinâmica do capitalismo. A partir disso, a forma de analisar as mudanças na paisagem de acordo com o olhar da Geografia Humana difere dos fatores da Geografia Física, ou seja, para Milton Santos, deve-se considerar o *espaço* e o *tempo* como forma de analisar as mudanças ocorridas em um determinado lugar (cidade, estado e país), as cristalizações, rugosidades. O autor afirma que tudo que o olhar alcança é paisagem ~~tais~~ como, por exemplo, uma fotografia, o som, o cheiro, as cores.

De acordo com Tuan (2011), as categorias *espaço* e *lugar* são utilizadas de forma mais usual e a sua abordagem ocorre de forma a tentar compreender o nosso cotidiano, sendo inseparáveis sua análise, ou seja, são indissolúveis. Para Callai (2005), o *lugar* faz parte da memória afetiva, pois é no lugar/espaço que as relações cotidianas ocorrem, ou melhor dizendo, é no lugar que a vida se reproduz. Também é no espaço/lugar que a identidade consolida-se, que se manifesta o pertencimento ao espaço vivido, resgatando as marcas do passado e compreendendo o futuro. A identidade corresponde a um território-lugar, materializando-se pelas ações dos homens, e a percepção da identidade e pertencimento pelo sujeito é de fundamental relevância para estabelecer um caminho e/ou uma trajetória de vida a cada um (CALLAI, 2005).

Em um cenário de renovação da Geografia (a partir da década de 1980) a Geografia humanística despontou no Brasil mediante as análises de Yi-Fu Tuan, partindo do pressuposto das condições humanas e do estudo da Terra na tentativa de entender as vivências humanas, respeitando o lugar no campo fenomenológico. (DIAS; MIRANDA, 2015).

É preciso definir a categoria geográfica *lugar* a partir de diferentes olhares. Para Tuan (2018), a definição de *lugar* passa pelo pressuposto dos aspectos experimentais praticados, onde o sujeito recebe e age. O autor argumenta que cabe à Geografia o estudo do *lugar* de diferentes formas, cujos sentimentos correspondam à vivência por meio de diversas ações simples da vida, de acordo com nosso cotidiano. As estruturas tornam-se históricas, e a cidade é o centro da temporalidade, caracterizando como lugar de especificidades e modos de vidas sentimentais, sendo abarcada por

diferentes significados que se tornam uma organização espacial, que, na verdade, é o espaço e o lugar de forma nítida (TUAN, 2011).

O espaço geográfico é o cerne da Geografia, analisado como categoria central e filosófica; o espaço pensado pelos geógrafos sem o tempo e, principalmente, o *lugar* exprime ficção, pois as categorias são resultado das vivências experimentais das pessoas (TUAN, 2011). O ensino de Geografia é relevante para a construção de uma educação de qualidade e requer dos professores um olhar sobre a legislação para discutirem sobre a histórica complexidade de acesso dos sujeitos da classe trabalhadora à educação.

Revendo as sete constituições brasileiras: (1) Constituição de 1824 (conhecida por Carta Outorgada, promulgada por Dom Pedro I); (2) Constituição de 1891 (primeira pós-República); (3) Constituição de 1934; (4) Constituição de 1937 (Getúlio Vargas e seu Estado Novo, que adotou um modelo político institucional fascista); (5) Constituição de 1945 (fim do Estado Novo); (6) Constituição de 1967 (centralização do poder e a presença dos Atos Institucionais); (7) Constituição de 1988 (vigente) e as três Leis de Diretrizes e Bases (LDB) (1961, 1971 e 1996), educação como direito foi fixada recentemente.

A fim de explorar o tema, é necessária pequena digressão sobre a história da educação brasileira, iniciada no período colonial, quando a Coroa portuguesa trouxe o grupo religioso, Companhia de Jesus (jesuítas), com intuito de alfabetizar os índios e aculturá-los segundo os padrões jesuíticos e portugueses. Aos filhos da classe dominante na Colônia, o ensino era de humanidades (além da alfabetização, estudava-se a cultura europeia). O ensino de humanidades tinha como conteúdo a teologia, gramática, música instrumental, retórica. Naquela ocasião, a Geografia não era considerada uma ciência nem uma disciplina independente porque seus métodos eram combinados com a matemática e assim ajustada com a cartografia, localização e cosmologia.

Vale recordar que, durante essa fase, foi estabelecida a diferença entre a Geografia dos professores e a grande Geografia nacional, ou seja, os próprios jesuítas foram responsáveis por essa divisão, o que comprova abertamente que os professores de Geografia precisam aceitar e difundir conhecimentos geográficos, decidido pelo país (ROCHA, 2000). Foi apenas após a criação do Colégio Pedro II, em 1837, no século XIX, que a Geografia foi inserida como disciplina escolar

obrigatória pela primeira vez no Brasil. Tinha como intuito a capacitação política de uma classe da elite brasileira que pretendia se fixar nos cargos políticos e nas demais atividades relacionadas, envolvendo educação, contribuições para a educação e para os currículos escolares (VESENTINI, 2014).

Em 1931, durante a gestão de Getúlio Vargas, o ministro Francisco Campos estabeleceu o sistema universitário pelo Decreto n.º 19.851. Doravante, a Geografia começou a compor parte do currículo na Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, cuja meta central era lapidar a formação de professores do ensino médio e difundir a filosofia e a cultura científica (AZEVEDO, 1971). Foi a primeira vez no país que um professor de Geografia foi qualificado para o conhecimento e a prática educacional, o que facilitou muito o processo de ensino da escola.

Posteriormente, ao longo percurso tanto da educação quanto da própria Geografia como ciência e como disciplina escolar, surgiram muitas leis para garantir que o ensino tivesse um currículo ajustado às realidades do Brasil. Assim sendo, criou-se legislação específica, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1961, 1971 e 1996). Antes da promulgação da LDB, em 1961, havia muito debate sobre o ensino de Geografia, o que só foi implementado na Lei n.º 5.692/71 (LDB 1971).

Essa versão da lei visava adaptar o método educacional de acordo com o modelo político da época. No entanto, ao inverso dos objetivos políticos e ideológicos, a Geografia é absolutamente livre, sem a necessidade do governo para aplicar seu pensamento. “À busca de uma disciplina adequada para o sistema governamental da época, governo de Jânio Quadros, sendo assim criou a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os níveis de ensino’’ (MARQUES, 2008, p. 204).

Em 1968, foi promulgada a Lei n.º 5.540/68, que trata da reestruturação das universidades, mudando significativamente a base do ensino superior no Brasil. Conforme Ribeiro (2000), algumas das mudanças educacionais realizadas pela reorganização universitária incluíram setorização, inscrição de disciplinas, cursos básicos e institucionalização de estudantes de pós-graduação. A adoção desse regramento tornou os cursos (incluindo os de Geografia) mais acreditáveis.

A Lei n.º 5.692/71 (LDB) trouxe novas emendas, relativas ao formato do modelo educacional, uma das quais a instituição da primeira e segunda séries. As alterações

consistiram na criação de disciplinas, áreas de ensino e atividades definidas por disciplinas, fornecendo os regulamentos necessários para ordem e seguimento da Lei n.º 5.692/71 (AZENDA, 1992).

A LDB nº 9394/96 enfatizou o novo modelo de formação de professores, implantado pelas universidades nacionais e voltado para o desenvolvimento de competências pedagógicas. A grande maioria dos cursos de Geografia passou a cumprir essa nova lei, bem como outras normas e regulamentos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre essas disposições, vale mencionar a definição de diretrizes curriculares para os cursos de Geografia, as quais foram formuladas na Resolução 14/2002 para orientar a formação de especialistas em Geografia, com particular ênfase na concepção dos currículos de formação política do curso (DA SILVA, 2007).

A Lei n.º 9.394/96 (LDB) introduziu novas reformas no ensino mediante a reestruturação curricular, que comumente exige a análise do currículo para verificar seu plano de ensino, o que, claramente, inclui a avaliação do currículo (ROCHA, 2000). Deve-se destacar que o Ministério da Educação (MEC) assumiu as características da reformulação das recomendações curriculares, exigindo que os professores obtenham formação qualificada para agir profissionalmente nos ensinos fundamental e médio. Essa medida trouxe características muito importantes para a prática de ensino e continua sendo valorizada.

Nos últimos anos, surgiram inúmeras argumentações acerca dos saberes, práticas, processos e atos necessários para a formação introdutória e continuada de professores. Tais discussões tendem a compreender quais são as competências e práticas importantes para a composição do educador porque são desenvolvidas pelos professores em desiguais momentos e contextos (GIROTTO, 2014). Espera-se que o docente da atualidade possa ser o mediador de uma escola inclusiva, voltada para o preparo de um ponto de vista democrático e cidadão (crítico e consciente), capaz de intervir em sua realidade tornando o espaço/lugar de morada melhor para todos.

No entanto, para essa nova leva de pesquisadores, a aposta empolgante é que, se não formar um tema pensante, não criará um tema crítico. A sugestão de ensino de Geografia analisada mostra o método óbvio entre Geografia e Pedagogia, justamente porque esses autores buscam na Pedagogia o que a própria Geografia não pode oferecer: como apreender os conteúdos de forma significativa? Como ajudar

os alunos a internalizar conceitos e cooperar com eles? Como tornar conteúdos e métodos de Geografia significativos para os alunos?

A proposta preocupa-se em estabelecer a relação entre objetivos, conteúdos e métodos, também é considerado o terreno comum entre eles, ou seja, o ensino como processo de construção do conhecimento, sendo o aluno o sujeito ativo desse processo. Nesse sentido, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e as contribuições da crítica social e da pedagogia social construtivista são valorizados (ZANATTA, 2003).

Há muito, porém, a Pedagogia tem se voltado para o processo de formação do professor, partindo do pressuposto de que será, em última instância, a avaliação do conhecimento. O ensino ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou métodos próprios e o processo de aprendizagem foi relegado para segundo plano. Hoje se sabe que é preciso redefinir a unidade entre aprender e ensinar, porque afinal, sem aprender, não se dá ensino (BRASIL, 1997).

Para ser professor nos dias de hoje não basta apenas divulgar o assunto ou saber ensinar de forma didática a compreensão científica do saber escolar, pois a profissão se tornou complexa e diversificada. Para lecionar é preciso ser pesquisador, produtor de conhecimento, levar em consideração o seu ato didático e enfatizar a independência da aprendizagem dos alunos, observando suas necessidades educacionais. Nessas circunstâncias, ele é professor, pois um dos principais objetivos da escola, assim como da Geografia, é ensinar o valor do respeito ao próximo, às diferenças e o combate às desigualdades e injustiças sociais (ALMEIDA; CALAZANS, 2016).

Assim sendo, os geógrafos têm buscado estudar a sociedade por meio das relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários para garantir as condições materiais que a garantem. A Geografia tradicional, que naturalizou a ação do Estado e das classes sociais dominantes, foi criticada, propondo a Geografia das reclamações e das lutas sociais. A Geografia marxista se espalha pelo processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros (BRASIL, 1998).

Estudar contribui para descrever o contexto do discente como cidadão do mundo, contextualizando espacialmente os fenômenos, conhecendo o planeta em que vive a começar de escala local à regional, nacional e mundial. Dominar o conteúdo de

Geografia é essencial para a formação de indivíduos participantes da vida social, propiciando a compreensão do espaço geográfico nas práticas sociais (CAVALCANTI, 2002).

Dessa forma, o diálogo existente entre o pensamento pedagógico e o conhecimento geográfico permite afirmar que o aluno vai à escola e aprende a ler, escrever e contar, o que domina com mais competência; entretanto, não consegue ler o mundo. Assim sendo, a etiqueta de *matéria decorativa* pode ser removida da Geografia. Mas qual é o significado dessa leitura para os alunos do ensino fundamental? A capacidade de captar informações do espaço vital permite explorar os elementos naturais e construídos presentes na paisagem, não se limitando à percepção das formas, mas para chegar ao seu significado (CASTELLAR, 2005).

Portanto, lugares e regiões sempre foram considerados as dimensões objetivas da interação entre o homem e a natureza. Atualmente, o escopo do lugar e da paisagem estão sendo restaurados em uma nova dimensão por uma nova Geografia. O lugar não é mais apenas um espaço de interação entre o homem e a natureza, mas uma expressão simbólica construída com a materialidade do lugar (BRASIL, 1998).

O docente que assume o papel de mediador é vital para a aprendizagem do estudante, propiciando plena proximidade com os conteúdos, para além da sala de aula, experimentados, percebidos e vividos. A fim de acrescentar saberes do espaço onde se faz o conhecimento, é importante verificar o espaço no qual está inserido, assim como as dinâmicas existentes nele, sejam elas políticas, econômicas, sociais sejam culturais. Nessa perspectiva, Santos (2008, p. 115) afirma:

> Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.

É importante ensinar Geografia a fim de formar um indivíduo conhecedor do espaço em que vive. Para uma análise mais aprofundada do processo de ensino na escola, é necessário considerar os problemas ocorridos nesses espaços, que até o momento dificultam ou facilitam a construção do conhecimento. O ensino de Geografia

na Educação Básica abarca questões bastante complexas vivenciadas pela sociedade brasileira que devem ser apontadas, como desigualdade social, desemprego e busca por uma melhor qualidade de vida, em especial a disciplina de Geografia (STEFANELO, 2009).

Segundo Castellar (2005), ensinar as crianças a compreender o espaço é um método de análise do conhecimento geográfico e indica novas possibilidades de fazer evoluir o currículo escolar e, portanto, a maneira de pensar o conhecimento. A Geografia abre o leque de possibilidades para comparar como as diferentes sociedades interagem com a natureza no conceito de espaço, e na singularidade do lugar onde se vive, o que diferencia a natureza e a aproxima de outros lugares. Também se pode conhecer as múltiplas relações entre um lugar e outros, a distância entre o tempo e o espaço e perceber a relação entre o passado e o presente (BRASIL, 1998).

As mudanças necessárias no ensino de Geografia e na formação de professores advêm da vivência em sala de aula (encontradas no cotidiano), sejam pela lacuna de conhecimentos e pela dificuldade de transmitir o conteúdo. Também é preciso considerar que hoje a realidade dos alunos é muito diferente de 50 anos atrás, dificultando o fazer docente. Houve muitas mudanças, inclusive os problemas (teóricos ou práticos) são muito maiores, por isso a formação continuada é ~~muito~~ necessária para que professores se sintam preparados para a prática na sala de aula.

Da Rocha (1998) salienta que a história da Geografia escolar brasileira não pode ficar marginalizada, por isso não basta pensar em investigar a história factual dessa disciplina, é necessária uma análise crítica do processo histórico de construção da Geografia. Não apenas quando se selecionam conteúdos, mas também pela organização escolar, é imprescindível vincular a escola às questões sociais e aos valores democráticos. As regras de funcionamento e os valores implícitos e explícitos que regem o desempenho das pessoas na escola são determinantes da qualidade da educação e interferem significativamente na educação dos alunos (BRASIL, 1997).

Assim sendo, é necessário fazer um diagnóstico preciso da situação da Educação Básica brasileira e atentar que a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em especial os artigos 205 a 208, tratam da política pública educacional no país. Portanto, supõe-se que estudantes que trabalhem apresentem desempenho inferior aos que não trabalham e, por essa razão, dispõem de mais tempo para se dedicar aos estudos.

Porém, segundo Ruhm (1997), que fez longa revisão sobre a influência dessa variável, não há consenso em relação a sua influência real. Os estudantes que pertencem a famílias com maior condição financeira, em geral, deveriam ter maior desempenho, pois não necessariamente precisam trabalhar e os que trabalham teriam um desempenho inferior. Ao mesmo tempo, quantidade adequada de trabalho que proporcione aos alunos mais conhecimento e aprendizagem prática na sua profissão ou área de negócios pode ter um impacto positivo no estímulo, na satisfação e na responsabilidade e, consequentemente, nos resultados (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2009).

O ambiente familiar sadio, a educação dos pais, a motivação, a acessibilidade à informação são fatores muito importantes, pois esse leque de atitudes pode fornecer mais segurança ao educando sem afetá-lo negativamente. Em contrapartida, a instabilidade familiar pode quase sempre influenciar não só a personalidade do aluno como também seu rendimento escolar. A educação dos pais serve como um modelo pois reforça a motivação para a aprendizagem, aumenta o acesso à informação e fornece uma referência para os resultados que alcançaram o nível de educação (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2009). Logo, o tempo e as limitações dos materiais de pesquisa disponíveis impediram o aprofundamento dessas questões, que fundamentam a compreensão da história social do sujeito (DA ROCHA, 1998).

2.2 O ensino de Geografia na história

Em 1900, a ciência estava integrada nas escolas de quase todo o Brasil. Uma das principais características da época foi a ideia de compreender os aspectos naturais da região com o objetivo de evocar o patriotismo entre os estudantes. Cinco anos depois, em 1905, foi publicado o livro *Compêndio de geografia elementar*, de Manuel Said Ali Ida, com o objetivo de localizar as regiões do Brasil e seus principais aspectos (SANTOS, 1978). Segundo o autor, foi em 1934 que o curso de Geografia começou a funcionar na Universidade de São Paulo cujo corpo docente era composto por professores tradicionais, influenciados pelas escolas francesas (SANTOS, 1978)

No ano de 1966, Yves Lacoste publicou sua obra *Geografia do subdesenvolvimento*, sua primeira proposta partiu de um importante conceito geográfico do Brasil. Quando o país experimentou a ditadura militar na década de 1970, era sociologicamente unificado, sendo unidas as disciplinas de Geografia e

História. Essa união visava retardar o surgimento de movimentos apoiados nas ideias defendidas por essas duas disciplinas, o que seria uma ameaça política (SANTOS, 1978).

Cabe, nesta pesquisa, não só citar, mas aclarar quem foi Milton Santos, um geógrafo brasileiro, considerado por muitos como o expoente da história da Geografia no Brasil e um dos maiores do mundo. Sua fortuna crítica é inovadora e grandiosa ao abordar o conceito de *espaço*, pois o território é onde todos se encontram, mas o espaço adquiriu novas características, um conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações. Para contrapor-se à realidade de um mundo movido por forças poderosas e cegas, impõe-se, para Santos, a força do *lugar*, que, por sua dimensão humana, anularia os efeitos perversos da globalização (SANTOS, 1996).

Destacou-se por escrever e abordar sobre inúmeros temas, como a epistemologia da Geografia, a globalização, o espaço urbano, entre outros tópicos. Em seu livro *Por uma geografia nova* (1978), em linhas gerais, criticou a corrente de pensamento Nova Geografia, marcada pela predominância do pensamento neopositivista e da utilização de técnicas estatísticas. Suas ideias acerca *globalização* foram esboçadas antes que esse conceito se generalizasse e ele já advertia para a possibilidade do fim da cultura como produção original do conhecimento. Segundo o geógrafo, a globalização capitalista produziria novos totalitarismos e o pensamento único, que transforma o consumo em ideologia e os cidadãos em meros consumidores, massificando e padronizando a cultura e concentrando a riqueza nas mãos de poucos.

Diante desse pensamento, propôs – fazendo eco a outros pensadores de seu tempo – a concretização de uma “Geografia Nova”, marcada pela crítica ao poder e pela predominância do pensamento marxista. Nessa obra, defendia também o caráter social do espaço, que deveria ser o principal enfoque do geógrafo. A difusão dessa obra despertou o interesse de outros investigadores, discutindo temas e abrindo novas abordagens científicas. Nesse sentido, as Ciências da Terra dão condições aos alunos analisarem em que se inserem de uma perspectiva crítica; logo, é uma importante área do conhecimento para a formar cidadãos críticos e participativos da sociedade – uma área de conhecimento útil. Essa dinâmica deve esclarecer a educação em Geografia e o treinamento de professores, as tendências educacionais

contemporâneas e a validação dos métodos e técnicas usados para o ensino em sala de aula (OLIVEIRA, 2014).

A melhor forma de conhecer o planeta é viajando por ele, registrando as descobertas. Séculos atrás, viajar não era considerado um “luxo”, mas havia o costume de esconder as datas da viagem e paradas e atrasar o máximo possível o horário dos anúncios de descoberta, para preservar a exploração exclusiva de preciosidades dos lugares descobertos. No desenvolvimento da Geografia, houve dois grandes contribuintes para a Sociedade Geológica do Japão e a Universidade. A Geografia da Sociedade reúne uma comunidade de viajantes, naturalistas, soldados e cientistas de todo o mundo e explora todas as pessoas e lugares ao redor do mundo com uma variedade de origens acadêmicas. A universidade tem um caráter científico especial e reúne professores e pesquisadores com formação consolidada que são dedicados ao avanço e à inovação das teorias e métodos científicos que sustentam as ciências da terra (MOREIRA, 2010).

Existe muita aproximação entre as áreas da Geografia e História, sendo o conceito de análise da Geografia o espaço; o da história, o tempo. A Geografia tem então o espaço como se fosse estatuto de estudo; no entanto não deixa de se utilizar do conceito tempo para compreender as mudanças no espaço. A História e a Geografia foram estudadas pelos gregos na Antiguidade. Porquanto estejam organizadas em conhecimentos separados, são ciências unidas em uma só filosofia (MOREIRA, 2010).

A Geografia escolar tem sido continuamente considerada em segundo plano pela sociedade acadêmica, a mesma sociedade que constantemente interfere nas direções dadas ao ensino dessa disciplina com o alvo de tratar os problemas apresentados por ela. Observa-se que os educadores atuantes no ensino da Geografia não têm se preocupado com essa questão. É como se essa disciplina, assim como outras, não fosse dotada de História (ROCHA, 1998).

Nas últimas décadas, as incessantes argumentações sobre o método de aprendizado, fundamentadas nas ideias construtivistas, proporcionaram que os mestres tomassem vários conceitos em relação ao fazer pedagógico, isto é, a interdependência de explicar e como ensinar, o pensamento sobre o ensino em sala de aula e, consequentemente, o modo que o discente assimila o entendimento escolar planejado (CASTELLAR, 2005).

As mudanças políticas e econômicas trazidas pela globalização trouxeram transformações profundas no mundo e em todas as suas ordens, as quais afetam também a forma social, econômica e cultural da organização; logo, também são sentidas nessas formações epidemiológicas. Os professores de Geografia de hoje, que geralmente enfrentam os grandes desafios da educação. Este estudo justifica-se pela relevância das discussões voltadas ao ensino da Geografia para analisar a composição atual e os diversos problemas que existem nesses espaços, amenizar a situação e contribuir para o processo educativo. O conhecimento da história da Geografia é fundamental quando um geógrafo percebe que não pode aprender sem conhecer não só o conceito de Geografia, mas também a história da ciência (BOUDOU, 2012).

Castellar (2005) cita o que Lacoste afirma a respeito da Geografia escolar, a qual denominou *Geografia dos Professores*, referindo-se ao acontecimento de ficar centrada na memória e na informação. A crítica se dá por causa da desagregação curricular e da maneira conforme essa área do conhecimento foi desenvolvida. O autor questiona por que, de todas as disciplinas ensinadas na escola, a Geografia é a única a aparentar um saber sem emprego prático fora do sistema de ensino.

Em contrapartida, Zanatta (2003), refere-se ao problema da relação objetivo conteúdo-método, cerne da Pedagogia, pois mostra a forma de mediação que o professor realiza para promover a relação positiva entre o aluno e o sujeito de estudo. O intermediário de ensino é a categoria que melhor define a tarefa de lecionar: o arranjo eficaz de objetivos, conteúdos e métodos para desenvolver a cognição e as habilidades operacionais dos alunos. Esse tipo de raciocínio mostra que, do ponto de vista da prática pedagógica geográfica, um plano de ensino pode ser avaliado por sua posição na relação e conexão objetivo-conteúdo-método.

É importante notar que é uma falsa ideia pensar na Geografia como uma disciplina que ensina como lembrar informações soltas. Portanto, construir conceitos espaciais nas dimensões cultural, econômica, ambiental e social é um grande desafio para a Geografia escolar. Além disso, a crença de que fenômenos geográficos podem ser claramente analisados em diferentes escalas significa que sofrem influências de diferentes práticas e representações sociais (CASTELLAR, 2005).

A palavra *educação* tem muitos conceitos e atributos e é uma reafirmação da vida desde o nascimento. Ela não terminará na maturidade, sendo um processo de

conhecimento individual e coletivo (ARRUDA, 2017). O ensino existe nas relações sociais estabelecidas, incluindo as formas e princípios de compreensão da realidade estabelecida.

Como resultado, verifica-se que a aprendizagem é vista como um processo de interação social que induz uma adaptação das estruturas mentais do sujeito, ou seja, é a conscientização do aluno sobre as propriedades dos objetos e suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos. Desse modo, a transição de um nível de conhecimento para outro se dá por meio da interação de fatores internos e externos, mais precisamente da experiência física e lógico-matemática, do ambiente e da interação social, das experiências afetivas e, sobretudo, da tendência ao equilíbrio (conflito – novo equilíbrio) (CASTELLAR, 2005).

A conexão do saber acadêmico e da formação escolar é relevante para a implementação da prática em sala de aula, que pode promover uma aprendizagem ativa e significativa no aluno. A Geografia apresenta-se como um importante campo do conhecimento para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade e ajuda os alunos a despertarem uma visão crítica da realidade em que estão inseridos. Essa dinâmica requer uma ligação entre o ensino de Geografia e a formação de professores, uma revisão das tendências pedagógicas contemporâneas e os métodos e técnicas usados para fins educacionais em sala de aula (OLIVEIRA, 2014).

O período pós-Segunda Guerra Mundial foi conhecido por confrontos políticos tais como socialismo versus capitalismo. As diferenças na ordem social da riqueza e as diferenças entre países ricos e pobres geraram grandes conflitos. A aparência de um mundo onde os eventos acontecem espontaneamente, sem valores ou intenções, foi desafiada. As diferenças entre os territórios tiveram um legado histórico que não resultou de efeitos espontâneos que conduziram as conexões entre as diferentes classes sociais no que era inerente às sociedades. Esse período histórico foi chamado de Grande Despertar, de acordo com as categorias determinadas por princípios concebidos para encorajar diferenças (BRASIL, 1998).

A Geografia (como ciência) examina as relações sociais estabelecidas no espaço geográfico, ou seja, entre a sociedade e o meio ambiente, espaço transformado por humanos, portanto em constante mudança. No entanto, é difícil delimitar ou não restringir o que é estudado através da Geografia, pois é uma ciência horizontal, ou seja, transcendendo seu próprio saber. A partir do final do século XVIII,

a organização do espaço geográfico na escala da Europa Ocidental pretendia melhores condições, utilizando-se do lema: igualdade e fraternidade, o qual ainda não reverberou em melhorias no planeta.

A Geografia moderna científica se dedica a compreender o território e seus mapeamentos cartográficos, de primordial importância para o sistema do espaço geográfico. Nos regimes europeus, primeiro na Prússia, depois na França, os gestores perceberam que era decisivo ensinar certos conhecimentos geográficos, expandir o ensino para todos, especialmente aos mais jovens.

As aulas de Geografia transmitem conhecimentos geográficos, contribuem com a formação de cidadãos críticos e pensantes que são capazes de participar das relações existentes na comunidade em que vivem, a fim de contribuir para uma vida digna. Nesta linha de pensamento, Callai (1995, p. 226) afirma que:

> A disciplina geografia deve encaminhar o aluno a desvendar o mundo de vida, percebendo que a globalização atual se faz, se concretiza no local. Deve, portanto, permitir que o aluno tenha os fundamentos essenciais para conhecer e reconhecer o lugar em que vive como uma reprodução do mundo globalizado, para estudar o local de sua vida cotidiana e compreendê-lo no contexto maior.

Portanto, é fundamental que o aluno compreenda o mundo ao seu redor para poder se ver no espaço. Nesse sentido, o professor atua como um mediador de saberes que não só veicula conteúdos, mas também é responsável por elevar os alunos e seus conhecimentos a um patamar superior, no caminho para a cidadania (FREIRE, 2010).

Além disso, os novos escritores associados ao ensino de Geografia, têm se dedicado a discutir políticas públicas vinculados ao conteúdo geográfico e do seu ensino, incluindo elementos específicos da atividade docente e educativa como, por exemplo, a análise e a escolha do livro didático. Como mencionado, se os críticos da Geografia tradicional não trouxeram o conteúdo geográfico recém interpretado à vida porque negligenciaram as práticas didáticas.

Esses novos pesquisadores têm enriquecido esse conteúdo precisamente ao encorajar seus leitores – essencialmente futuros professores do ensino fundamental e médio – a fazer uma análise e tratamento didático do conteúdo, que possibilita uma

efetiva internalização de conceitos e modos de ação (ZANATTA, 2003). Ainda na perspectiva da formação de um indivíduo crítico, Cavalcanti (2002, p. 11) aborda:

> O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos ao conhecer o mundo em que vive desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social, à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

Portanto, o ensino de geografia é importante para ajudar a formar o aluno como pessoa que conhece o espaço em que vive. Para uma análise aprofundada do processo de ensino escolar, é necessário levar em consideração os problemas existentes nessas salas. Com isso em mente, é importante lembrar que as aulas de geografia escolar abrangem questões sociais muito complexas: desigualdade social, desemprego, migração, entre outros. A abordagem dessas questões permeia a Educação Básica, principalmente a Geografia (STEFANELO, 2009).

Em relação aos investimentos teóricos na educação escolar, Stefanelo (2009) elenca alguns aspectos internos da escola. No que se refere à qualidade do ensino, destaca o papel do professor como facilitador da relação entre o aluno e os conteúdos escolares, visto que o docente é responsável por sua formação como cidadão crítico, efeitos das novas tecnologias no processo de ensino, as relações entre saber, poder e currículo, os conflitos entre interesses e línguas de origem e diversidade cultural. O principal objetivo da Geografia é compreender a dinâmica do espaço a fim de auxiliar no planejamento das ações humanas, compreender as formas de relevo, fenômenos climáticos, composições sociais, com o intuito de reconhecer os hábitos humanos em diferentes lugares para a preservação da vida.

Essa ciência foi – e ainda é – amplamente utilizada para fins militares, uma vez que o conhecimento de um determinado território é vital para sua ocupação ou para obter vantagens em uma batalha ou guerra. Por esse motivo, o geógrafo Yves Lacoste escreveu uma obra em 1977, intitulada *A geografia*, usada principalmente para a guerra e afirmou seu uso militar e político, bem como seu caráter extremamente ideológico de preservação e consolidação do sistema capitalista.

No entanto, à medida que a crítica evolui, conforme destacado por Ruy Moreira (2010), a geografia tem sido usada para revelar máscaras sociais, pois mostra como os sistemas econômicos, políticos, ideológicos e sociais afetam as pessoas. Temas como a segregação espacial, o processo de favelização, a evolução e espacialização da violência e da marginalidade são explorados pela Geografia em suas raízes e explicam o que pode ajudar no planejamento social, bem como nas críticas e ações populares que possam combater essas e outros problemas socioespaciais. Deve-se lembrar, porém, que essa definição não é unânime entre os geógrafos, pois a geografia como ciência sofreu várias mudanças ao longo dos anos. Portanto, não se pode afirmar um consenso entre os cientistas quanto ao objeto de investigação e à orientação metodológica dessa área.

Pode-se dizer que as aulas de Geografia se baseiam em dois aspectos importantes: o primeiro em termos de compreensão do espaço em que vivemos, ou seja, conhecer o lugar em que habitamos de acordo com suas propriedades físicas. A segunda seria entender como funciona a sociedade, incluindo seus sistemas econômico, político e ideológico. Assim sendo, durante muito tempo, o ensino de Geografia era dividido da seguinte maneira: Geografia geral, que abordava os assuntos de nível mundial; Geografia do Brasil, que se referia às questões típicas do Brasil, e Geografia regional, específica, de acordo com a região em que a escola está inserida.

2.3 Ensino de Geografia – Lambari D'Oeste, MT

Os princípios epistemológicos da Geografia caracterizaram essa ciência por muitos anos como possuindo um caráter conservador. Segundo Silva (1996), apesar das iminentes questões políticas captadas pela Geografia, ela se caracterizou da seguinte forma:

> Primeiro por ser uma ciência que se articulava de forma neutra; segundo, elucidadora de uma realidade com base exclusivamente nas descrições, resultando numa análise sempre sem vida, enfadonha. Terceiro consolidadora de uma visão fragmentada. Situações que creditamos também ao distanciamento que ocorreu entre as questões epistêmicas e as questões pedagógicas (SILVA, 1996, p. 107).

A ciência geográfica apresenta características tentando compreender as contradições presentes na sociedade; no entanto, pouco contribuíram para a análise crítica da organização espacial, favorecendo a alienação, a descrição, a memória e a fragmentação analítica. Silva (1996) afirma que essa concepção científica também ganhou força na década de 1970, legitimada durante o regime militar para falar de questões políticas de forma despolitizada:

> Por esse motivo, os livros de Geografia, por tratarem de temas políticos sem a sua essência circulavam com desenvoltura em exaltações de realizações do Estado Ditatorial. Falava-se, por exemplo, das transformações das paisagens da Amazônia, das novas migrações e assentamentos ao longo das grandiosas obras de redenção da região norte, mas não se falava das transformações geográficas em curso no campo brasileiro com o avanço do capitalismo monopolista em busca da terra. Ou quando esse tema era tratado, a análise ficava limitada ao aspecto fisionômico, descrição daquilo que os levantamentos empíricos estavam mostrando (SILVA, 1996, p. 130-131).

O primeiro debate sobre conhecimento geográfico começou na escola alemã, na segunda metade do século XIX, por Friedrich Ratzel e outros estudiosos que compartilhavam das mesmas ideias, porque Ritter e Humbolt, entendiam uma filosofia determinística, na qual as pessoas eram afetadas pela natureza, ou de acordo com seu ambiente (MOREIRA, 2015). Ritter e Humbolt, precursores da Geografia como ciência, contrapôs com a escola francesa que teve contribuições de Vidal de La Blache e Eliseé Reclus, que se baseavam na Teoria da Possibilidade, que a escola alemã criticava. Essa teoria pregava que a sobrevivência e o conforto humanos poderiam ser afetados pela natureza, e a natureza afetaria as pessoas também. Hoje a inversão climática aponta para isso.

Segundo Cavalcanti (1998, p. 18), a introdução da disciplina no referido momento histórico teve como objetivo a formação de cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. Nesse sentido, a autora afirma que a Geografia foi caracterizada como uma disciplina voltada para a “transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular.” Dessa forma, a ciência traduz-se em um ensino crítico, descritivo e superficial nas escolas, fato que marcou a história da Geografia como disciplina.

No Brasil, os jesuítas ministravam a disciplina no momento da catequese, quando ensinavam questões de orientação espacial, mas foi um conhecimento trazido

de Portugal que não levou em conta os problemas naturais do Brasil, principalmente devido à localização (ROCHA, 1996). Portanto, o mesmo autor explica que:

> Os ensinamentos ministrados, a exemplo dos conhecimentos geográficos, estavam destinados a dar apenas uma cultura geral para os estudantes. Ensinou-se aqui a concepção de Geografia existente na época: a Geografia clássica seja na tradição descritiva (a Geografia histórica ou política de Estrabão) ou na tradição matemática (de Cláudio Ptolomeu) (ROCHA, 1996, p. 126).

Durante este tempo, a Geografia tradicional dominou; portanto, quando o espaço é visto como um contêiner para geógrafos positivistas, os alunos têm o mesmo papel que os educadores tradicionais (STRAFORINI, 2004). A Geografia como disciplina escolar foi inicialmente considerada um meio de interesse político por consistir na exploração, observação e análise do espaço físico e não levar em consideração a vida, a sociedade que replica e influencia o ambiente espacial, ou seja, era apenas descritiva (PEREIRA, 2009).

Somente em 1930 a Geografia começou a fazer parte do currículo da universidade, nos cursos administrativos e financeiros. A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade no Brasil a apresentar um currículo de Geografia (CAVALCANTI, 2012). Em 1937, com a fundação da Escola Imperial Pedro II, a localização geográfica da escola brasileira foi significativamente melhorada. O objetivo de estabelecer a escola era tornar-se uma bibliografia brasileira e outras escolas públicas ou privadas poderiam seguir o exemplo. Isso foi muito importante para a ~~aula de~~ Geografia, pois chamou a atenção das pessoas e continuou evoluindo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). No mesmo ano, após um lugar na Constituição Brasileira para atender às necessidades da sociedade, a educação passou por diversas mudanças, além de novas tendências ideológicas e quantificações teóricas que trouxeram grandes mudanças na Geografia da escola (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Nesse período, o Brasil iniciou o processo de industrialização que trouxe muitas mudanças no espaço geográfico, e a Geografia passa a ser responsável por discutir a dinâmica da natureza, acompanhada por mudanças recentes, porém benéficas, as quais trouxeram grandes vitórias para o ensino de Geografia, pois ajudaram na

educação e na formação de professores qualificados para o ensino de Geografia no ensino fundamental e superior (GODOY, 2010).

Por volta de 1980, o Brasil passou por um processo de abertura política, que foi acompanhado de crescente globalização, alterando consideravelmente as regiões em termos geográficos, econômicos, sociais e ecológicos. Naquela época, a Geografia, ao contrário da Geografia tradicional, entrava em uma discussão mais crítica baseada no materialismo histórico (GODOY, 2010).

> [...] muitas vezes não é abordada da forma desejada, ou seja, de forma que vise uma transformação social, escondendo, assim, uma potencialidade incrível, um conhecimento espacial que guarda informações imprescindíveis para o desenvolvimento econômico, social, político, cultural, ambiental do país. Portanto, a Geografia tem importantes desafios a superar neste século XXI. (PEREIRA; FERREIRA; SANTOS, 2014, p. 59).

Ainda nesse caso, a infraestrutura das escolas públicas brasileiras deve ser considerada, pois não fornece às professoras a possibilidade de realizar todo o seu potencial. Dessa forma, na maioria das vezes:

> [...] a Geografia crítica (não apenas a disciplina) é, em última análise, apenas o 'discurso', desperdiçando todo o legado histórico do debate teórico sobre o próprio papel da geografia brasileira na construção de um país que se quer conhecer a história da apropriação do seu próprio espaço. (PEREIRA; FERREIRA; SANTOS, 2014, p. 44).

Nesse sentido, Cavalcanti (2001, p.11) reitera o fato de que:

> Particularmente, a Geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos.

Assim, percebe-se que a aula de Geografia construiu e reconstruiu seus métodos, saberes e práticas para desenvolver o processo de construção do conhecimento na escola. Nessa vertente, o professor deve se aperfeiçoar e seguir o método do progresso tecnológico e aplicá-lo em seu ambiente. Os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) trazem uma constituição como referência de qualidade para a educação em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, iniciar discussões, pesquisas e recomendações, subsidiar a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente aqueles mais isolados e com menos contato com a produção educacional atual. As aulas de Geografia, portanto, nos levam a acreditar que:

> É importante que os alunos tenham os recursos tecnológicos como alternativa possível para a realização de determinadas atividades. Por isso, a escola deve possibilitar e incentivar que os alunos usem seus conhecimentos sobre as tecnologias para comunicar-se e expressar-se, como utilizar imagens produzidas eletronicamente na ilustração de textos e trabalhos; pesquisar assuntos; confeccionar folhetos, mapas, gráficos etc. (BRASIL, 1998, p. 144).

A Geografia recebe tratamento próprio como área que oferece ferramentas importantes para compreender e intervir na realidade social; é um campo do conhecimento que tem como objetivo tornar o mundo compreensível, explicável e transformável para os alunos. Nesse sentido, é de grande importância no contexto dos PCNs, cujos objetivos são a educação para a obtenção da cidadania brasileira (BRASIL, 1998).

A busca pela qualidade exige investimentos em várias frentes, como na formação de professores, políticas salariais adequadas, plano de carreira, qualidade dos livros didáticos, recursos televisivos e multimídia e disponibilidade de materiais didáticos. O grau almejado também implica que as atividades de ensino e aprendizagem escolar e a questão curricular de indiscutível importância para a política educacional da nação brasileira sejam colocados no centro do debate (BRASIL, 1998). Os PCNs sugerem uma mudança de foco no conteúdo curricular ao invés do ensino, como um fim em si mesmo. É sugerida uma aula onde o assunto seja entendido como meio para que os alunos desenvolvam as habilidades que lhes permitem produzir e desfrutar de bens culturais, sociais e econômicos.

Na prática, por seu caráter normativo, o currículo da educação básica segue uma concepção mecanicista, técnica, funcionalista, um arquétipo de modelos condensados e supressivos de construção de saberes, saberes e práticas no mundo e, às vezes, se beneficia de essa compreensão dos aspectos locais e regionais

especiais que os alunos vivenciam. Portanto, requer uma conexão adicional no contexto da escola como unidade responsável pela formação para a cidadania e o ensino de Geografia como uma circunstância essencial para compreender o processo contemporâneo do cotidiano de aprendizagem das disciplinas nas cidades (OLIVEIRA, 2014).

Para professores de Geografia, a discussão dos conceitos de *território* e *territorialidade* é fundamental, pois esses conceitos são áreas específicas da geografia. Portanto, o território é a condição necessária para a existência da sociedade como um todo. É interessante notar que a territorialidade para os povos indígenas é o lugar onde todos os seres convivem e se respeitam de acordo com a experiência entre os seres vivos visíveis e os espíritos que regem os reinos vegetal, mineral e animal. Isso mostra que as pessoas não são as melhores, são seres pensantes e isso é a única coisa que difere dos outros seres. O conceito de territorialidade é a condição necessária para a existência da sociedade como um todo. Se o território pode ser visto como uma área específica para estudos e pesquisas geográficas, a territorialidade também pode ser visitada por outras ciências (BRASIL, 1998).

De fato, existem muitos desafios na educação pública primária no Brasil que precisam ser superados, pois nem todas as escolas possuem esses recursos para usar a tecnologia de forma eficaz em sala de aula. Di Maio e Setzer (2011) afirmaram claramente:

> Hoje, apesar de uma grande quantidade de dados e programas gratuitos, como imagens de satélite e sistemas de informação geográfica disponíveis na Internet, existem grandes desafios a superar para o uso generalizado de geotecnologias combinadas com a informática, na rede pública de ensino no Brasil. São eles: a própria execução e operação de laboratórios de informática nas escolas, a formação de professores no uso de novas tecnologias e o desenvolvimento de materiais adequados para fins educacionais no ensino básico (DI MAIO. SETZER. 2011, p. 2015).

Se a escola não possui infraestrutura suficiente para suportar essas práticas, fica mais difícil implementá-las. Independentemente da técnica utilizada, é importante que o aluno se perceba como participante e entenda sua posição. Depende, portanto, dos professores aprimorarem seus métodos de ensino, encontrarem maneiras que

possam despertar o interesse dos alunos e formas de aprimorar suas habilidades investigativas e reflexivas.

Aprender e ensinar são tarefas compartilhadas entre professores e alunos que devem se tornar parceiros na construção do conhecimento. Isso é feito por meio da troca de experiências e reflexões. De acordo com Rego (2007, p. 118),

> O desafio de criar interesse nos alunos pode ser mais facilmente superado quando apresentamos desafios a eles, quando os instigamos a participar, trazendo questões reais e concretas, quando dedicamos mais tempo mostrando o porquê de se ensinar o que se ensina e porque é importante aprender.

Assim, promover o fascínio pela disciplina é atualmente um dos maiores desafios enfrentados pelos professores no processo de acumulação de conhecimentos, pois é necessário mudar a prática e estabelecer o diálogo com os alunos sob a forma de uma nova metodologia e linguagem.

2.4 Descolonizando o ensino de Geografia

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, a educação deve ser vista como um fenômeno que inclui os processos educacionais utilizados nas mais diversas áreas. A partir do pluralismo de concepções pedagógicas e da valorização da diversidade étnico-racial existente no território brasileiro como princípios de ensino, o reconhecimento de diferentes tradições de conhecimento e de dinâmicas sociais relevantes torna-se um pré-requisito essencial: o simples reconhecimento funcional das diferenças não deve ser suficiente quando se busca uma pedagogia crítica de produção de identidade (SILVA, 2003).

A Lei nº 10.639/03 (que altera a Lei nº 9.394/1996, LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”) foi modificada, substituída pela Lei nº 11.645/08, exige que as escolas ampliem seus currículos agregando o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas diversas formas de ensino que são fundamentais para o processo de salvação étnica, a valorização da diversidade cultural e dos povos em sua individualidade e multiculturalismo. As instituições que implementaram esses tópicos

em seu currículo desde o início são conhecidas por fazê-lo, na maioria dos casos, em datas específicas, como o Dia da Consciência Indígena ou Dia da Consciência Negra.

A desvalorização do conhecimento de povos e comunidades tradicionais leva a práticas de violência epistêmica e racial. Essas relações assimétricas de poder, a partir do processo de colonização, perduram até os dias de hoje e são (re)produzidas nas formas de ensino-aprendizagem como, por exemplo, nas instituições escolares. As diferentes tradições de conhecimento, separadas entre saberes científicos e não científicos, podem levar a uma descontextualização dos processos de ensino aprendizagem. Sendo as formas de organização e expressão do conhecimento identidades coletivas, o não reconhecimento desse saber local na prática pedagógica leva, consequentemente, ao não reconhecimento da pluralidade cultural, das identidades e das relações indissociáveis entre ciência, cultura e educação. A colonialidade do conhecimento, aqui entendida como uma relação assimétrica de poder em uma perspectiva eurocêntrica classifica indivíduos e coletivos de acordo com certos aspectos (QUIJANO, 2005).

O critério racial tem servido como forma de classificação social, sugerindo que é necessário à compreensão da violência epistêmica, que permeia as relações sociais, identificá-las como um lugar de racismo e outras formas de discriminação, inclusive as de gênero e orientação sexual e tem a preocupação de perceber ideologias entre outros (QUIJANO, 2000). O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), de 03/2004, abre a possibilidade de refletir sobre a inclusão de outras áreas do conhecimento acadêmico nas diferentes modalidades de ensino nos aspectos que tratam da pluralidade cultural da sociedade educacional brasileira.

Essa tarefa deve ser da responsabilidade de cada profissional do estabelecimento escolar. Ainda que a reeducação das relações étnico-raciais não seja tarefa exclusiva da escola, é preciso que as instituições de ensino estejam de acordo com o documento normativo supracitado: “[...] que formem um espaço democrático de produção e difusão de conhecimentos e atitudes, visando a uma sociedade justa” (BRASIL, 2004, p. 54).

As práticas educacionais devem primar por justiça social e, para tanto, exigem o reconhecimento de identidades, das diversas formas de expressão cultural e de organização do saber local. A Geografia está no centro das principais disciplinas da escola e, juntamente com outras ciências humanas e sociais, tem uma grande

responsabilidade pela formação holística das pessoas, a serviço da radicalidade dos fatos, desmistificando preconceitos e contribuindo para a quebra da colonialidade que caracteriza a estrutura de poder, o modo de ser e o modo de conhecer a sociedade muito estruturada no capitalismo, patriarcado e colonialismo.

Outro aspecto importante do ensino de Geografia na escola é transmitir aos alunos que esses temas possuem espacialidade, localização, materialidade e intersubjetividade e implicam em ações e reações na sociedade e na natureza. Para que a Geografia como ciência cumpra seu papel na educação, há muitos desafios a enfrentar e a serem superados, sabendo-se que o conhecimento científico adotado no país tem forte influência do eurocentrismo ou colonialismo.

O ponto de vista *decolonial* critica o modelo eurocêntrico de desenvolvimento, especialmente aquele que foi criado e mantido na América Latina após a constituição dos Estados-nação. Esse paradigma, denunciado por Escobar (2014), está coberto por uma imposição cultural, econômica e de produção de conhecimento das metrópoles – países do centro, do norte global.

No sentido moderno, a Doutrina Truman nasceu em 1949 através da brochura que defendia os altos níveis de industrialização e urbanização, a mecanização da agricultura, o rápido crescimento da produção e dos padrões de vida, e a educação baseada nos princípios modernos. Atualmente, há uma versão mais atual, fundamentada no neoliberalismo, elaborada no Consenso de Washington de 1990, que vincula os efeitos positivos do capitalismo aos avanços da tecnologia, dos meios de comunicação e dos meios de transporte (ESCOBAR, 2014).

Diante das reformas realizadas pelos países ricos de mercado, busca-se transformar o mesmo processo da política internacional e manter a divisão social e territorial do trabalho nos países mais pobres. É uma ação vertical / centralizada de cima para baixo, exercida pelo poder financeiro e contratual de organismos multilaterais cujos principais acionistas são os países do norte global.

Os agentes mais conhecidos são o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), grupo hegemônico interessado em um mundo sem fronteiras, pelo menos para outros países, correspondendo a uma modernização da economia e das relações industriais. Para tanto, é necessária uma abertura ao capital

transnacional, privatização dos serviços do Estado na economia e no setor produtivo e redução do déficit público e dos gastos com medidas de política social.

Nesse sentido, as recomendações dessas organizações seguem o princípio do mercado como fundador, unificador e autorregulador da nova ordem econômica e política mundial. A educação vista como parte da sociedade (ou minimamente como gasto do governo) é severamente afetada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). A decolonialidade desconstrói muitas verdades que são ensinadas como únicas e que permeiam a subjetividade do indivíduo a serviço de um modelo exclusivo de sociedade.

Assim, as ementas decoloniais, como o papel da América no sistema mundial, o eurocentrismo, o conceito de raça associado a um projeto de poder, a constituição do Estado-nação moderno, a crítica ao modelo de desenvolvimento e civilização, a colonialidade do poder, a colonialidade do ser, a colonialidade do saber, a interculturalidade e a transculturalidade como ferramentas críticas e transformadoras foram consideradas importantes para que o professor repensasse sua prática. Assim sendo, construiu conhecimentos e processou conteúdos na Geografia e treinamentos preferidos para a transformação do espaço geográfico.

Muitos são os desafios para descolonizar a Geografia escolar, a começar pela educação brasileira, que historicamente tem recebido poucos investimentos. Como reflexo desse contexto, a formação de professores é inadequada e tende a se tornar muito precária com a implantação das políticas neoliberais doravante 1990. As aulas de Geografia só podem ser analisadas levando-se em consideração essas questões e desenvolvimentos especiais nas geociências brasileiras e globais. A colonialidade do conhecimento já estava mais presente no pensamento dos geógrafos brasileiros, mas ainda estamos muito longe de uma ruptura significativa com essa lógica.

É importante ressaltar a importância de introduzir novas leituras da realidade por meio dos saberes étnicos para que o resultado dessas propostas seja a transformação sentimento-pensamento-produtora de nosso espaço geográfico, mudança que leve em conta as várias vozes, inclusive as historicamente excluídas considerando outras formas de organização, identidades, discussões, imagens, conhecimentos e experiências. Há muito por descobrir e histórias perdidas são compartilhadas em todo o mundo.

Precisamos pensar em alternativas e desenvolvimento que reinventem nosso modelo de civilização, valorizem nossa diversidade, reduzam nossas desigualdades e criem um modelo de desenvolvimento sustentável e justo. A educação é uma ótima ferramenta para fornecer respostas sobre como chegar a esse nível. Mas antes ou durante esse processo, deve oferecer respostas específicas à sociedade. O grande desafio é incluir milhões de brasileiros marginalizados e sem os requisitos básicos para se tornarem cidadãos e fazerem parte de uma sociedade em constante mudança nos padrões de uma vida digna para que a educação seja capaz de promover a inclusão de qualquer cidadão.

3 FORMAÇÃO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO NO ESTADO DO MATO GROSSO

Como falar da história de Estado de Mato Grosso sem falar da história da colonização no Brasil? Ambas se misturam, pois retratam a época importante em que os portugueses demonstraram certo desprezo pelas terras brasileiras. Portugal *ocupou* o Brasil arbitrariamente, contra os povos originários que aqui habitavam. A Coroa Portuguesa, no entanto, viu uma possibilidade de extrair riquezas e assim exploraram tudo o que puderam retirar daqui, seja da fauna, flora seja de riquezas minerais (PÓVOAS, 1985).

A Coroa Portuguesa, durante muitos anos, não deu importância às terras descobertas, visto que o seu objetivo era procurar especiarias no Oriente (PÓVOAS, 1985). No início do século XVIII, as paisagens naturais de Mato Grosso estavam intocadas e inalteradas. Em 1718, porém, Antônio Pires de Campos chegou às margens do Rio Coxipó. No ano seguinte, foram descobertos os primeiros veios de ouro sob a bandeira de Pascoal Moreira Cabral Leme. O garimpo apoiou a implantação do primeiro assentamento no Estado de Forquilha (atualmente sede do distrito de Coxipó do Ouro). Em 1722, Miguel Sutil descobriu em Cuiabá uma das artérias mais importantes do Estado, as Lavras do Sutil, que corresponde à atual Igreja do Rosário (PÓVOAS, 1985)

Em 1748, foi criada a capitania do Mato Grosso a partir do desmembramento da capitania de São Paulo. A sede administrativa da província passou a ser Vila Bela de Santíssima Trindade e assim permaneceu até 1835, quando a capital foi transferida para Cuiabá como é hoje (PÓVOAS, 1985). O Estado de Mato Grosso, localizado na região Centro-Oeste, é o terceiro maior do Brasil com uma área de 903.357.908 km² (o primeiro e segundo lugar são Amazonas e Pará); faz fronteira com os estados do Pará, Goiás, Amazonas, Tocantins e Mato Grosso do Sul. Mato Grosso está localizado no centro geodésico da América Latina, com a capital Cuiabá, o ponto mais central do continente em linha reta.

A investigação foi calculada pelo Marechal Rondon durante suas incursões pelo Estado e o local exato está marcado com um memorial, o Obelisco da Câmara Municipal. Devido à sua extensão territorial, o Brasil cobre quatro fusos horários a oeste de Greenwich e Mato Grosso está na zona menos 4, quatro horas a menos que Londres (PÓVOAS, 1985). Mato Grosso possui diferentes povos na composição de

sua população, que no início da colonização mesclava negros, índios, portugueses e espanhóis.

Depois disso, os migrantes e imigrantes que se juntaram aos residentes foram admitidos. Atualmente, 41% da população vêm de outros países. Mato Grosso é um estado do Brasil central que passou por processos lentos de organização territorial, mas importantes de criação e desenvolvimento da educação em seus primórdios, desde os ensinos fundamental e médio até o ápice da mudança educacional com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) na década de 1970 (PÓVOAS, 1985).

Estudar o presente e o futuro é importante para a compreensão do nosso estado da arte atual e são nesses momentos em que Geografia e História se encontram, pois, para entender o espaço mato-grossense, é preciso recorrer à História, aos fragmentos escritos. O dia 03 de dezembro de 1879 marcou Mato Grosso com a criação por lei da Província nº 536, do Liceu Cuiabano, primeira instituição de ensino do Estado de Mato Grosso (PÓVOAS, 1985).

Naquela época, a educação ainda era voluntária, até que, em 1880, o Barão de Maracaju, Rufino Enéas Gustavo Galvão, apresentou a Portaria Orgânica da Educação Pública em Mato Grosso, que estipulava que o ensino fundamental era obrigatório também o primeiro ensino médio público instituição na província (PÓVOAS, 1985). Em 7 de março de 1880, o Liceu Cuiabano foi instalado no atual Ganha Tempo, sua primeira sede. Mais tarde, no final do século XIX, a escola mudou-se para os Correios, depois para o Palácio de Ensino em 1914. Finalmente, em 1944, após muitas mudanças de nome e interior, a escola passou a ter sede própria na Avenida Getúlio Vargas, onde ainda hoje se encontra (MENDES, 2015).

Em 1910, houve a reforma do Ensino Fundamental, que introduziu a pós-graduação em Mato Grosso e as classes escolares. Foram contratados dois jovens professores paulistas: Leowegildo Martins de Mello e Gustavo Kullman (SIQUEIRA, 2015). O professor Leowegildo Mello criou um grupo escolar que, sendo uma escola primária, se dividia em quatro turmas diferentes para ambos os sexos, mudando a realidade do ensino até agora.

Embora os dois jovens tenham subestimado a formação em Mato Grosso, o especialista da UFMT entende que a chegada dos alunos normais de São Paulo

marcou uma virada com o início da escola serial. Até então, os professores tinham cerca de 60 alunos de todas as idades e origens em uma única sala de aula (PÓVOAS, 1985). Em 1927, era hora de implementar a portaria que reestruturava os Ensinos Fundamental e Médio e dividia as escolas em grupos de escolas: escolas isoladas e escolas combinadas. Esse modelo funcionou até 1970, quando foi promulgada a Lei da Educação nº 5.692/71, que estabelecia os princípios e diretrizes para o ensino de 1ª e 2ª séries (PÓVOAS, 1985).

Em 1930, o presidente Getúlio Vargas fundou o Ministério da Educação e Saúde com foco nas reformas educacionais. O nível secundário foi dividido em um nível secundário de cinco anos com formação em ciências humanas e um nível secundário de dois anos para se preparar para o ensino superior. A partir dessa data, Vargas nomeou interventores pelos estados e Júlio Müller passou a ser governador de Mato Grosso, mudando drasticamente os costumes e a formação do Estado, inclusive nas chamadas obras oficiais que abrangem o entorno da Avenida Getúlio Vargas, assim como o Cine Teatro Cuiabá, o Grande Hotel e a Residência dos Governadores, fazem da Avenida Getúlio Vargas uma referência, onde já se destacava o esplêndido Palácio da Instrução (PÓVOAS, 1985).

Em 1941 o povo mato-grossense, em especial Cuiabá, recebeu o presidente brasileiro Getúlio Vargas, cujo objetivo era fomentar a produção no interior do país. Segundo Barrozo (2008, p.19), “esse movimento, que recebeu o nome de Marcha para Oeste, fazia parte do plano do governo Vargas”. As metas expressas na *Marcha...* incluíam a ocupação dos vazios do Centro-Oeste e do sul da Amazônia, a produção para o mercado nacional e o esvaziamento das densas áreas urbanas do litoral brasileiro. Entre 1937 e 1945, ou Estado Novo, Mato Grosso passou por uma nova organização espacial, com a criação de dois novos territórios em Ponta Porã (1943) e o território de Guaporé (1943), alterando suas fronteiras e limites.

Para Arruda (1997, p.17), “o sertão não é vazio, embora grandes extensões de terras não sejam ocupadas por particulares por estarem devolutas e arrendadas pela Cia. Matte Laranjeira, ‘sem’ elementos externos à empresa". Embora a colonização iniciada pelo governo federal, as colonizadoras privadas atraíram muitas pessoas para o Estado de Mato Grosso, e o discurso oficial considerava a “ocupação” do território como uma solução para o desenvolvimento econômico do país e a resolução de conflitos por terra em outros Estados. As sequelas do projeto de colonização são os

conflitos envolvendo os povos originários, o saque da natureza e a expulsão dos seringueiros e pequenos agricultores da terra. “Na realidade, a concentração de terras e o domínio das grandes propriedades agravaram ainda mais as contradições sociais no campo” (PIAIA, ano p.30.).

O governador Pedro Pedrossian fundou o Instituto Cuiabá de Ciências e Letras e o Instituto Campo Grande de Ciências Biológicas. Em 1970, sob a liderança do presidente Emílio Garrastazu Medici, foi criada a Universidade Selvagem de Mato Grosso. No final da década de 1970, com a criação do Estado de Mato Grosso Sul, o estado também se dividiu. Imigrantes de diferentes estados brasileiros ocupam espaço, portanto, com a abertura das fronteiras agrícolas e o estabelecimento da economia do agronegócio.

O Estado de Mato Grosso se destacou em crescimento no Brasil de 1985 a 2002. A pecuária e a agricultura foram os principais sistemas comerciais nos séculos XX e XXI. Devido ao crescimento econômico das exportações, é o segundo maior exportador da agenda do agronegócio do país. Suas exportações respondem por 65% das exportações do Centro-Oeste (LIRA, 2011).

3.1 De povoado a município: Lambari D’Oeste

O início do povoamento de Lambari D’Oeste deu-se a partir da década de 1950, com os programas de colonização desenvolvidos pelo governo de Mato Grosso, que incentivava o povoamento da parte oeste do Estado (FERREIRA, 2001). Nesse período, as primeiras famílias foram para esse território à procura de terras, para desenvolverem suas lavouras. De acordo com Ferreira (2001), Adrião Ferreira Leite e Luiz Vittorazzi foram os primeiros a chegar em busca de terras nessa parte do território, ali construíram suas moradas e se reproduziram no lugar produzindo sua cotidianidade.

A Colônia Rio Branco foi transformada em distrito a 04 de abril de 1978, através da Lei estadual nº 3.795, com território pertencente ao município de Cáceres. Três anos depois, o próprio vilarejo de Lambari seria elevado à categoria de Distrito através da Lei Estadual nº 4.379, com o território jurisdicionado ao município de Rio Branco que havia se emancipado:

> A Lei Estadual nº 5.914 de 20 de dezembro de 1991, de autoria do Deputado José Lacerda, criou o município de Lambari d'Oeste: Art. 1º - Fica criado o município de Lambari d'Oeste com sede no povoado de Lambari D'Oeste, tendo território desmembrado do Município de Rio Branco" (FERREIRA, 2001, p. 501).

Segundo Morelli (2012), a denominação Lambari surgiu a partir de 1956, através de Luiz Vittorazzi, um dos fundadores da localidade, que em tempos difíceis de abertura de matas e escassez de mercadorias, se organizaram e contribuíram com a estruturação do lugar. O senhor Vittorazzi utilizou-se de todos os recursos para dar conforto e alimento aos seus familiares e, em certa ocasião, ao derrubar uma árvore com uma corda imensa viu que era enorme (PÓVOAS, 1985).

As aulas de Geografia se inserem a partir desse contexto de transformações gerais para a sociedade e sua dinâmica espacial. Assim sendo, esta pesquisa pretende identificar os problemas existentes na prática pedagógica do ensino de Geografia nas Escolas Estaduais Padre José de Anchieta no município de Lambari D'oeste, o Professor Municipal Luiz Carlos Alves da Cruz, na sede da o município, Municipal Fernão Dias Paes, no distrito de São José do Pingador, e Municipal Expedito Barbosa da Silva, zona rural do município, no distrito de Boa União, zona rural do município. Este estudo busca de forma objetiva obter dados que permeiem o processo de construção de um ensino de Geografia que desperte a visão crítica e analítica do local em que está inserida, a fim de contribuir ativamente em sua comunidade.

Todas as disciplinas têm relevância ímpar na educação cívica e o acadêmico de humanidades tem uma participação ainda maior na transmissão de conhecimentos não só sobre os conteúdos, mas sobretudo sobre as questões de cidadania, que estão intimamente relacionadas à Geografia. Explorar este universo pode de alguma forma ser algo que ajude na reflexão e nas mudanças necessárias para que o ensino de Geografia seja eficaz e transformador como se espera. Ainda assim, o ensino de geografia pode contribuir para que o conteúdo que se ensina e aprende na escola seja mais explorado nas instituições de ensino, tanto na educação continuada como na prática profissional. Como eu disse na introdução deste trabalho a formação inicial é insuficiente e nesse sentido realizamos esta pesquisa em quatro escolas: Escola Padre José de Anchieta, Escola Comunitária Fernão Dias Paes, Escola Comunitária Expedito Barbosa da Silva e Escola Comunitária Luiz Carlos Alves Cruz, localizadas nas áreas urbana e rural do município.

As Figuras 03 e 04 apresentam parte do ambiente interno e externo da Escola Estadual Padre José de Anchieta, na sede do Município de Lambari D'Oeste, MT.

Figura 03 – Escola Estadual Padre José de Anchieta
Fonte: Almeida (2021).

Figura 04 – Estante de Mapas na Biblioteca Escolar, da Escola Estadual Padre José de Anchieta
Fonte: Almeida (2021).

Na sequência, apresentam-se as escolas municipais, também parte da pesquisa realizada: Escola Municipal Fernão Dias Paes, no Distrito de São José do

Pingador, situado a aproximadamente 16 quilômetros da sede do município (Figura 5), a Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz (Figura 6), situada no Bairro Ciderlândia, na sede do Município e, a Escola Municipal Expedito Barbosa da Silva, localizada no Distrito de Boa União, a aproximadamente 20 quilômetros da sede do município.

Figura 05 – Escola Municipal Fernão Dias Paes, no Distrito de São José do Pingador.
Fonte: Almeida (2020)

Figura 06 – Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz.
Fonte: Almeida (2020)

Nas figuras 07 e 08, parte do ambiente interno e externo da Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz.

Figura 07 – Ambiente externo (pátio) Escola Municipal Luiz Carlos Alves da Cruz, em Lambari D'Oeste, MT.
Fonte: Almeida (2020)

Figura 08 – Sala dos Professores – Escola Municipal Luiz Carlos Alves da Cruz, Lambari D'Oeste, MT
Fonte: Almeida (2020)

4 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE LAMBARI D'OESTE, MT

A pesquisa foi realizada com cinco professores de escolas tanto da rede estadual como da municipal, sendo preservada a identidade de cada sujeito. Assim sendo, identificamo-nos com a sigla DC, sendo que, no Quadro 1, foram discriminadas suas características.

Quadro 1 – Identificação dos professores sujeitos da pesquisa.

Docentes	Sexo	Idade	Pós-Graduação
DC1	Masculino	56	Sim
DC2	Feminino	27	Sim
DC3	Feminino	49	Sim
DC4	Feminino	34	Sim
DC5	Masculino	50	Sim

Fonte: Questionário aplicado pelo pesquisador aos professores, no ano de 2020.
Organização: Almeida, 2020.

Quanto às entrevistas realizadas e às respostas obtidas, foi possível observar uma série de questionamentos e talvez até certa insatisfação com a profissão. Segundo um dos docentes (sem se aprofundar nas respostas), os fatores que influenciam negativamente para que se tenha uma educação de qualidade são: a) Falta de recursos; b) Materiais didáticos; c) Pouca participação da família; d) Desinteresse dos alunos.

Essas situações apontadas foram questionadas novamente e o entrevistado não soube explicar quais os recursos que ele almejava e, quanto aos materiais didáticos, revelou que é preciso materiais mais atualizados. Embora nem todos os professores concordassem com a situação de pouco envolvimento da família, ele reafirma que os pais quase não participam da vida escolar dos filhos, e o desinteresse dos alunos é visível, quando não participam da aula. O entrevistado não se aprofundou nesse assunto. Assim, infelizmente, foi a pesquisa com os docentes.

A atuação dos professores de Geografia de Lambari D'Oeste é retratada aqui através das respostas dos questionários e pela análise de documentos que foram apresentados pelas escolas. Foi possível perceber nas respostas de alguns entrevistados uma certa dose de insatisfação com o sistema, com a escola e com os alunos e suas respectivas famílias o que nos leva a refletir sobre a prática docente e

que mudanças podem ser feitas para que esse cenário seja transformado positivamente.

Para Hissa (2013), a pesquisa é o ponto de partida para a busca por uma sociedade mais justa e equilibrada e por isso todo pesquisador parte de questões que lhe são relevantes, às quais ele responde. Devido à pandemia da COVID-19, a observação da prática dos professores de Geografia não foi possível de ser realizada; porém, foram realizadas entrevistas durante as quais os professores foram questionados, explanando posicionamentos que podem ser fundamentais para o desenvolvimento da prática docente dos profissionais de Geografia, considerando que deve ter como objetivo contribuir para a formação do aluno como indivíduo e que ele tenha conhecimento do espaço em que vive:

> Desde que a Geografia, em suas transformações históricas, passou a ser considerada como os conhecimentos que estudam a relação entre a sociedade e a natureza e os métodos que iam da observação à explicação, ela teve de procurar caminhos, adotar procedimentos de outras ciências, da Psicologia, da Sociologia e da reflexão filosófica, para aprender e compreender a produção do espaço mediante a análise das representações espaciais (PONTUSCHKA, 2009, p. 216).

Para uma análise mais aprofundada do processo de ensino escolar, é necessário levar em consideração os problemas existentes nessas salas, que dificultam ou facilitam o processo de formação do conhecimento. Com Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000, p. 101) deve-se sempre lembrar que:

> Uma educação que tem como objetivo a autonomia do sujeito passa por municiar o aluno de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo em que vive. O processo de construção do conhecimento é, pois, uma tarefa que o estudante deve realizar, e o nosso grande desafio como professores é oportunizar-lhe as condições para tanto.

A busca por uma sociedade justa por meio de práticas educacionais passa, portanto, por reconhecer identidades, as diversas formas de expressão cultural e de organização do saber local, e encontrar novas formas de ensinar e envolver os alunos de forma a proporcionar-lhes uma educação de qualidade.

A metodologia usada para definir cada entrevistado(a) será pela sigla DC e enumeração de 1 até o 5, ficando assim DC1, DC2 etc., facilitando o entendimento e preservando o anonimato dos(as) entrevistados(as).

Nessa busca por uma educação de qualidade, a questão estrutural também é muito importante e, ao analisar as falas dos docentes entrevistados, tem-se, de acordo, com DC1, que a interferência é provocada por vários fatores, entre eles:

> A Geografia, por ser uma ciência onde exigem muitas leituras e exigem também que o professor fala muito em sala de aula, o aluno acaba dispersando, ficando incômodo isso acaba tirando atenção dos demais alunos, ficando muito difícil para o professor completar seu raciocínio. O professor tem que ser muito dinâmico em sala e não é todo dia que o professor está inspirado. Isso torna um dos principais desafios para o professor de Geografia (DC1, 2020).

Esse posicionamento não representa a postura definitiva da pessoa entrevistada, mas sim o fato de que são questões que, no seu entendimento, interferem no processo de um ensino de qualidade da Geografia. Para DC2, elementos que interferem nesse processo, são: “falta de interesse por parte dos alunos nas disciplinas, pouca participação da família no âmbito escolar, falta de material didático, dificuldades de realizar aulas campo e práticas”. Ainda no mesmo diapasão, DC3 afirma que é um momento para desafios nesse momento de pandemia: “não estávamos preparados para uma mudança tão radical”. Para DC4, o que mais transparece em sua fala, envolve a falta de interesse de seus alunos ao ensino de Geografia:

> Os desafios são vários na educação, no entanto aqueles que eu tenho mais dificuldade de lidar ou que se apresenta para mim de forma mais constante é a falta de interesse dos alunos em aprender que acredito não estar relacionado somente a minha disciplina, pois converso com os demais professores “os alunos mais desinteressados” que são as maiores (DC4, 2020).

Tal questão é reportada também na fala de DC5, quando expõe da necessidade de que se planeje aulas atraentes, que chamem a atenção dos alunos, considerando

que “Desafio é dar uma aula atraente para os alunos. Contradição é que nem sempre o que é atraente é produtivo. Não. Não tem valor prático e só um valor momentâneo”.

Dessa forma, são inúmeros os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar pelos professores, no atual sistema educacional. A Secretaria de Educação, de certa forma, elabora políticas junto ao MEC (Ministério da Educação) que, às vezes vem de encontro com a realidade escolar. Dessa forma, cabe ao professor, enfrentar as contrariedades, ensinando a Geografia de acordo com cada realidade, respeitando a diversidade. A Secretaria de Educação através das políticas de ensino, elaborou o modelo de Escola Ciclada, para lidar com os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências. Os professores devem seguir o modelo, ensinando cada aluno de acordo com cada realidade. A pesquisa foi realizada por meio de questionários com perguntas diretas para respostas dissertativas-argumentativas.

Portanto, é necessário refletir sobre a importância do ensino de Geografia, com o intuito de contribuir para a formação do aluno como indivíduo que possui conhecimento do espaço em que vive, interfere e sofre distúrbios decorrentes disso. Cavalcanti (2009, p.24) afirma, neste sentido:

> A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes.

Para uma análise aprofundada do processo de ensino escolar, é necessário levar em consideração os problemas existentes nessas salas, que dificultam o processo de construção do conhecimento. De acordo com Freire (1996, p.73):

> O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas, que nem se move.

Considerando as falas dos entrevistados, é possível perceber que parte deles coloca a culpa dos problemas na estrutura das escolas onde atuam; no entanto, não

é perceptível a presença de atitudes que porventura tenham adotado na tentativa de sanar tais obstruções ao seu trabalho.

Diante dos depoimentos dos professores entrevistados, percebe-se que as condições de trabalho muitas vezes são desfavoráveis e inadequadas e é necessário buscar adaptação para desenvolver ainda mais suas atividades, envolver os alunos e superar dificuldades, que se apresentam no ambiente escolar. É necessário aprender, formar-se, tornar-se humano (se quisermos definir o ser humano como o animal que está sempre aprendendo, na medida em que quer aprender), isso exige o contato com a diferença (GAUTHIER, 2010, p. 18).

No desenvolvimento do trabalho de pesquisa, desvelou-se o grau de dificuldades presentes no cotidiano dos professores de Geografia, mas também houve avanços, especialmente no que diz respeito à tecnologia. Essa seria uma das principais alterações necessárias no cotidiano, como afirma DC1:

> Com o avanço da tecnologia facilitou muito no planejamento das aulas de Geografia, com aulas visualizadas, tornando as aulas mais dinâmicas, mas por outro lado, com a facilidade que os alunos tem de acessar e pesquisar na internet, aumenta a necessidade do professor estar sempre se atualizando com a sua disciplina e o conteúdo a ser trabalhado, pois o aluno gosta de desafiar o conhecimento do seu professor e fazer várias perguntas com objetivo de diminuir o professor, esses casos não são raros nos dias de hoje (DC1, 2020).

Para DC2: “Umas das principais mudanças no ensino de Geografia está na forma em que é ensinada. Deixando o tradicional mais descrita para a observação do espaço e relações entre si”. DC3, descrevendo as mudanças ocorridas ao longo da profissão, respondeu que não percebeu grandes alterações nesse exercício: “Acredito que dentro da Geografia é possível, formar hoje, opiniões pois somos formadores de opiniões que através dos meios de comunicação tem facilitado muito”.

DC4, ao pensar sobre a questão apresentada, que envolve esse processo de mudanças ocorridas nos anos de docência, fornece esta resposta:

> No ensino de Geografia, acredito que a maior mudança está na forma como essa é ensinada. A Geografia era ensinada anteriormente de uma forma muito tradicional com foco na Geografia física e descrição das coisas e

> lugares. Atualmente ela dá foco as relações ocorridas no espaço geográfico dando um olhar mais crítico a essas relações (DC4, 2020).

De acordo com a fala de DC5, “As mudanças foram as facilidades de acessos às informações pelas mídias sociais” considerando a tecnologia como o grande fator de transformação social e de ensino, dizendo que isso representou facilidades cotidianas.

Sobre a prática profissional, Freire (1996, p. 76) afirma: “Como professor, tenho que ter clareza sobre a minha prática”. Assim, é preciso conhecer as várias dimensões que caracterizam a essência da prática que podem tornar o professor de Geografia mais confiante.

No que diz respeito à formação continuada, constatou-se que todos os especialistas procuram oportunidades de crescimento no percurso pedagógico escolhido nos diferentes níveis, com metade dos inquiridos a ultrapassar a formação inicial. Ao ambiente escolar, essa formação é fundamental para o profissional e deve-se ter sempre presente que é concluída quando todos os membros da comunidade escolar ocupam o seu lugar. Trata-se de não ver o aluno ou o outro como objeto de ensino ou pesquisa: “Ver o outro como sujeito, como sujeito com sentido, como portador de projetos de cosmovisão” (SILVA, 2012, p. 231).

Para o entrevistado DC1, quando se fala no perfil de aluno, há muitas coisas a serem observadas:

> Nos dias de hoje é raro aquele aluno inocente de cabeça baixa, obedecendo tudo que propõe. O aluno de hoje desde os anos iniciais, são mais ativos, e autoconhecimento da tecnologia, isso tem um lado bom para as aulas de pesquisas, mas por outro, os alunos costumam ser muito elétrico em sala de aula, dificultando a disciplina e a ordem na sala. O aluno de hoje contesta e responde ao professor muitas das vezes com tom de agressividade, não gosta de estudar e as famílias em vez de ajudar a escola faz é pedir ajuda aos professores para conter as agressões de seus filhos (DC1, 2020).

Diante do exposto por DC1 e, e tendo em vista os preceitos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), ao atuar no contexto escolar em que está inserido, o professor de Geografia deve estar atento a todas as questões que afetam seus alunos

e sua postura, bem como as questões ~~que no~~ que dizem respeito à sua família, dentro da escola:

> O trabalho pedagógico na disciplina Geografia precisa permitir ao aluno assumir posições diante dos problemas enfrentados na família, no trabalho, na escola e nas instituições de que participa ou poderá vir a participar, aumentando seu nível de consciência sobre as responsabilidades, os direitos sociais, a fim de efetivamente ser agente de mudanças desejáveis para a sociedade (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 26).

De acordo com o segundo entrevistado, não existe um perfil de aluno no cotidiano escolar, mas sim vários perfis que vêm de diferentes tipos de famílias e participam mais ou menos desse cotidiano:

> Grande parcela dos alunos detém de grandes saberes tecnológicos como uso de mídias, APPS, alunos antenados as novidades tecnológicas sejam no âmbito escolar ou outros. Porém percebe-se grande dificuldades de aprendizado do conteúdo, além da falta de interesse pelo mesmo, pesquisando e buscando apenas o que é do seu interesse (DC2, 2020).

Ainda quanto ao perfil dos alunos, no que tange ao interesse pela disciplina, para DC3 “Uma grande maioria dos nossos alunos são pertencentes a famílias desestruturadas. Isso faz com que interfiram na aprendizagem deles”. Esse docente apresenta um conceito de família, aqui tratada como desestruturada, colocada a partir do modelo de família patriarcal (formação convencional de pai, mãe e filho ou filhos), deixando de considerar que a realidade atual adota hoje outros parâmetros quando pensa a família. Ao afirmar que em torno de 50% dos discentes não possuírem uma estrutura familiar, ainda pensa pelo parâmetro da família patriarcal. Muitos desses alunos vivem em uma estrutura familiar que, muitas vezes, é formada pelos avós e/ou pela mãe ou pelo pai e irmãos, ou outras formações.

DC4 não acredita que haja um perfil mais definido, mas questões relacionadas ao desinteresse em estudar e ao interesse por outras questões:

> É óbvio que não se pode generalizar, pois cada aluno tem uma realidade diferente. No entanto, é preciso considerar que vivemos em um mundo globalizado, informatizado onde o aluno é bombardeado com uma série de

> informações diariamente, dessa forma cada indivíduo busca ver apenas aquilo que lhe interessa. Ao meu ver, isso gera um indivíduo com perfil desinteressado e impaciente com dificuldades de fazer análises críticas e buscar entender processos, pois acabam achando isso cansativo e chato (DC4, 2020).

Pensando ainda na existência de um perfil definido de aluno, DC5 acredita que "O perfil é difícil traçar, pois a sala não é homogênea. Dou aula ao 6º ao 9º ano e no Ensino do EJA. Antes havia um foco maior a um objetivo a alcançar, porém, hoje isso é muito raro".

Stefanello (2009, p. 52) assevera que "[...] podemos considerar que na aprendizagem não há o conhecimento construído individualmente, sem incluir a esfera social. No mínimo a interferência do professor abrange aspectos socioculturais quando da seleção dos conteúdos". Face a essa participação, muito importante no cotidiano escolar para o desenvolvimento de um ambiente de trabalho, os inquiridos foram questionados sobre a existência do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, se é de fácil acesso aos professores e se o coletivo da comunidade escolar está envolvido nesse processo.

A maioria dos respondentes confirmou conhecer o documento e apenas um se opôs a essa acessibilidade. Há participação dos profissionais, embora haja algumas ressalvas, no que diz respeito a essa participação no processo de elaboração do documento, que envolve representantes de todos os setores da comunidade escolar.

Assim, para DC1:

> Sim. Ele fica na coordenação onde qualquer professor pode pegar, mas é muito raro um professor requisitar o PPP para algum estudo. O PPP da escola é revisado todo ano, onde todos os profissionais da Educação participam. Há também a participação dos membros do CDCE (DC1, 2020).

De acordo com a opinião de DC1, ainda que haja a participação na elaboração do documento citado, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que funciona como um norteador da organização da escola, não há grande interesse por parte dos docentes em rever o documento, em estudá-lo no cotidiano. Também para DC2: "Sim é de fácil acesso. Sim todo ano o PPP passa por adequações". E ainda para DC3: "Não é de fácil acesso, porém participei apenas de sua reformulação". No tocante a tal questão,

DC4 afirma: “Sim para as duas perguntas. Todo ano o PPP da escola passa por uma vistoria e atualização”. Para DC5, o PPP “É de fácil acesso sim, todos os professores participam da elaboração do PPP escolar”.

Este documento é considerado essencial para o bom funcionamento de uma unidade escolar e é a base das equipes gestora e pedagógica, da comunidade escolar em geral, pois traça as linhas de ação de cada ano letivo e define as diretrizes para o seu funcionamento da unidade escolar. Também propõe medidas que visam criar melhores condições de trabalho para a equipe escolar no âmbito dos aspectos funcionais da unidade, incluindo o que diz respeito à estrutura escolar.

Considerando as respostas apresentadas, para a maioria dos entrevistados, há acessibilidade ao documento, bastando solicitá-lo. Quando questionados sobre esse elemento em especial, se uma boa estrutura física dá suporte para um ensino de qualidade, apresentam-se resultados surpreendentes para a questão.

No pensamento de DC1, a estrutura é parte importante, essencial no desenvolvimento de uma educação de qualidade e faz um contraponto com outras escolas que conhece, sem, no entanto, nomeá-las:

> A escola faz o que pode, mas muito longe. Para uma educação de qualidade, a escola possui Biblioteca, Laboratório de Ciências e de Informática, campos de futebol, quadra de esportes, tudo em situação precária, isso a escola em que trabalho, porque a maioria das escolas nem condições precárias existem (DC1, 2020).

DC2 cita a questão a partir da escola em que trabalha, sem fazer referências a outros elementos e, assim como DC1, tomando-a como elemento de comparação com outras escolas que conhece: “Sim possui boa estrutura física comparando com as demais escolas públicas”. Quanto ao posicionamento de DC3, responde apenas que “sim”, sem tecer maiores comentários. Para DC4, quando respondeu à questão do que poderia ou não interferir à educação de qualidade, afirmou claramente que: “Acredito que para uma escola pública, é bem equipada e oferece oportunidades para um ensino de qualidade”, deixando entrever que a escola em que trabalha atualmente oferece mais e melhores condições do que outras escolas públicas. D5 afirma que “Essa estrutura física oferece o mínimo, não é a estrutura dos sonhos dos profissionais, mas oferece o básico” (DC5, 2020). Sendo funcionário de uma escola

pública municipal, pode se afirmar que sua fala reflete a realidade da escola onde trabalha atualmente.

Considerando as práticas pedagógicas que visam permitir um melhor desenvolvimento do processo pedagógico, é possível reiterar a necessidade de os professores se unirem no cotidiano escolar e oferecerem práticas que englobem as áreas de ensino. Desse modo, a possibilidade de conciliar áreas de conhecimento e prática pedagógica pode constituir a base do cotidiano escolar:

> A geografia escolar, por sua vez, considerada uma área do conhecimento que integra a educação geral, abrange os conteúdos da ciência geográfica e, consequentemente, os de outros campos do saber, o que lhe confere muitas possibilidades para a interdisciplinaridade (STEFANELLO, 2009, p. 19).

Essa posição fica ainda mais clara quando se questiona a existência de projetos voltados para a Geografia e a maioria concorda que não nas escolas em que atuam e, nesse caso, os professores de Geografia são contratados para atuar de forma interdisciplinar com outras áreas no desenvolvimento de atividades relacionadas ao projeto desenvolvido.

Assim, DC1 afirma categoricamente que não e fala ainda sobre já ter idealizado, proposto e executado um projeto na Unidade Escolar, no contexto da sensibilização ecológica, que, no entanto, não seguiu adiante por falta de apoio necessário para dar continuidade.

> Não. Eu já trabalhei com projetos, onde as aulas eram ministradas em sala e no campo. Foi muito bom e dinâmico. Não durou muito por falta de apoio logístico e financeiro, apoio até mesmo da direção da Escola na época. Por mais que a tecnologia está avançando os alunos adoram fazer aulas nos campos, em outra escola, ou mesmo com visitas em museus ou outros, dependendo do tema abordado (DC1, 2020).

Segundo Silva (2012, p. 220), “o cotidiano é um desafio compreender as possibilidades metodológicas e de produção de conceitos na perspectiva da interdisciplinaridade”. E é possível perceber, na fala de DC1, várias práticas desenvolvidas, todas no âmbito da Geografia Ambiental, com ações pontuais voltadas para o envolvimento da comunidade.

No entendimento de DC2: “Específico de Geografia não. Mas a escola promove a Feira de Ciências e semana Afro-Literária, visando a participação multidisciplinar” (DC2, 2020). Considerando a fala de DC3 “Sim. Acredito que a Feira de Ciências, o evento que é realizado anualmente na unidade escolar incorpora elementos essenciais da Geografia”. Para essa docente, portanto, pode ser considerado como projeto desenvolvido na área da Geografia. Segundo DC4, ainda que não haja um projeto específico, outros eventos que ocorrem dentro da escola englobam conceitos da Geografia “Especificamente para a Geografia nesse ano não possui. No entanto, há alguns projetos na escola que visam todas as disciplinas e, de certa forma, contemplam a Geografia como é o caso da “Semana Afro-Literária” e a “Feira de Ciências” (DC4, 2020).

DC5 afirma que “Alguns, tais como meio ambiente, reflorestamento, sementes, mudas e isso pode aguçar o interesse dos alunos na área de Geografia” (DC5, 2020). Assim, percebe-se uma diferença de parâmetro. Para DC5, na escola onde trabalha, as ações realizadas estão inseridas dentro de um projeto escolar, específico da área em que atua.

Considerando tais afirmativas, é perceptível a ausência de projetos escolares na área da Geografia, em parte das escolas públicas citadas, bem como a vontade de que isso venha a acontecer, pois, para os professores, há a preocupação com a questão da aprendizagem geográfica.

E essa preocupação torna-se ainda mais visível ao se pensar nas dificuldades enfrentadas no ato de ensinar Geografia, tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno. Ao ser questionado, DC1 respondeu que tem procurado trabalhar de acordo com a realidade em que se encontra e que superou parte das dificuldades que para ele interferiam no seu fazer geográfico; no entanto, aponta outras dificuldades em sua atuação:

> No início de carreira senti muita dificuldade por falta de conhecimento do conteúdo em geral. Foram muitas noites de estudos para ter um pouco de domínio da Geografia. Nos dias atuais está difícil não só lecionar Geografia como outras disciplinas. A dispersão dos alunos tira a concentração de todos e o raciocínio do professor. Respondendo por um momento mais difícil mesmo e o cansaço do professor faz com que a aula se torne muito chata. Hoje eu não tenho a mesma dinâmica, entusiasmo para lecionar (DC1, 2020).

E, ainda, entre os elementos apontados, cita a dispersão apresentada pelos alunos no cotidiano escolar, que interfere diretamente no resultado do processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito à mesma questão, para DC2, “No critério inovação nem sempre há suporte financeiro para a inserção de novas metodologias (DC2, 2020). Ainda no campo das dificuldades para ensinar Geografia, DC3 afirma: “Para os dias atuais, esse período de Pandemia, pois torna a aprendizagem mais difícil devido à falta do contato direto” e toca em uma questão que vem impactando o cotidiano de centenas de milhares de estudantes e professores, interferindo profundamente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem: a COVID-19.

Para DC4, o momento atual em que a sociedade se encontra é um dos grandes complicadores para um cenário que já não era dos mais fáceis: “Na área de inovar, dependendo da metodologia, nem sempre há suporte financeiro para a execução” (DC4, 2020). DC5 afirma que, considerando o momento vivido, a grande dificuldade refere-se ao ensino remoto que se impôs como opção para a continuidade da educação “Nesse tempo de Pandemia o que dificultou foi as aulas remotas”.

Um dos problemas perceptíveis com as dificuldades do cotidiano de trabalho encontra-se na falta de materiais educacionais, especialmente o acesso tecnológico, indispensável em tempos de pandemia. Dada a realidade do lugar habitado e onde o papel é desempenhado por professores de Geografia, há ainda muito que avançar.

Tendo em vista tais dificuldades, procurou-se, ainda, questionar sobre como os alunos têm percebido o ensino nos dias atuais. Para DC1:

> No ensino de Geografia parte considerável dos anos, não percebe muito impacto no estudo da Geografia até porque com o avanço da tecnologia, os alunos têm se deparado com muitas informações, isso acaba também dificultando o trabalho do professor (DC1, 2020).

Por sua vez, DC2 afirma: “A grande maioria dos alunos almejam um ensino superior e consequentemente exercer a profissão escolhida. No entanto percebo um grande desinteresse no cotidiano por parte dos alunos”. Em sua fala, fica perceptível uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que afirma que a grande maioria deseja seguir adiante, há um grande desinteresse no cotidiano. Para DC3: “Eles não têm

muito interesse em estudar. Na verdade, não sei se isso está ligado à base familiar" DC3 continua, afirmando que o desinteresse dos alunos é o que prejudica o processo educacional, mas vai adiante na sua fala, ao dizer que não sabe se isso está ligado a base familiar. Para nós, fica a questão: qual base familiar? É uma referência ao modelo patriarcal que hoje não é mais considerado a base da sociedade? Ou é uma referência a outro modelo familiar?

Para DC4, esta é uma questão complexa, que exige maiores elaborações:

> Pergunta difícil, acredito que está mais voltado para a forma que eu acho que eles veem o ensino. Assim sendo, acredito que o desinteresse de grande parte deles, mostra que eles não têm noção da importância da Educação na vida deles. Talvez seja uma ideia posta pela atual sociedade e mídias, ou não são cobrados pelos pais (DC4, 2020).

Em sua fala, deixa entrever vários elementos que poderiam ser considerados como parte da resposta para a questão apresentada, tais como desinteresse, ausência de noção da importância do processo, exposição às mídias, ausência de participação familiar. Para DC5, há poucos alunos que realmente se interessam por estar ali e não apenas para cumprirem um papel exigido pela família e/ou por imposição legal. Assim, afirma que "Em uma sala com 20 alunos, temos em média 04 ou 05 alunos que pensam o que querem para o futuro; outros frequentam a escola apenas por imposição dos responsáveis ou das leis" (DC5, 2020).

Fica claro que, para os entrevistados, não há interesse por parte da maioria dos alunos. Nesse sentido, Stefanello (2009, p.106) afirma:

> [...] o ensino em sala de aula é um grande desafio e exige do professor, além de aulas expositivas dialogadas, uma didática diferenciada capaz de envolver os seus alunos, fazendo com que eles sejam participativos, críticos e que de fato produzam o saber geográfico escolar.

Ainda no sentido dessa discussão, o fazer em sala de aula tem a árdua tarefa de repassar conhecimento atrativo aos alunos. Stefanello (2009) trabalha com a ideia de que apresentar para e com seus alunos é atribuição dos professores de Geografia

e não apenas os expõe ao seu objeto de conhecimento. É preciso mais do que isso, ou seja:

> [...] propiciar o conhecimento sobre paisagens, lugares e territórios, mostrando que os elementos naturais e as expressões sociais são diferentes e que nessas diferenças encontramos a riqueza de se estudar o espaço geográfico e de se ter lugares para amar. Não nos referimos a esse amor com um sentido piegas, mas sim àquele expresso pela topofilia: um sentimento de apego a um lugar por motivos muito particulares e significativos. [...] não existe um modelo ou uma receita para se ensinar, porque cotidianamente vivenciamos situações novas na escola. Sendo assim, prevalece a criatividade e o senso crítico do professor para melhor ensinar os conteúdos aos seus alunos (STEFANELLO, 2009, p. 142).

Portanto, não há uma forma única de trazer o conhecimento da Geografia para as discussões, mas existem várias formas de proporcionar essas oportunidades e ainda envolver os alunos para mantê-los interessados na aula e no que lhes é apresentado.

> [...] muitos profissionais da educação, particularmente os professores, comprometidos com o seu trabalho, dispostos a melhorar os resultados de sua prática e engajados com as ações da escola. Essa é uma realidade que, acreditamos, se repete em escolas de todo o Brasil. (STEFANELLO, 2009, p. 142).

Por sua vez, o desempenho do professor e do aluno pode levar a pontuações favoráveis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um dos muitos índices utilizados para avaliar o desenvolvimento educacional no País. Essa é uma preocupação que faz parte do cotidiano escolar, pois é um desfecho que pode atrapalhar o processo educativo, tanto em relação às escolas quanto às comunidades onde estão inseridas. Ao serem questionados a esse respeito, para os entrevistados, 60% afirmaram que não há acesso às informações e 40% afirmaram que sim, em suas escolas.

Para DC1: “Não. Ultimamente, nas reuniões de professores, são apresentados os resultados do IDEB, para projetar as intervenções”. Para DC2: “Sim, são expostos no mural”. DC3 respondeu que “Não tem acesso”. Para DC4, “Sim, são expostos no

mural da escola por um determinado período e os professores avisam os alunos na sala de aula” e, para DC5, “Não, nunca vi isso ser divulgado para os alunos”.

Ao serem questionados sobre sua opinião a respeito da aplicação do processo avaliativo conhecido como IDEB, houve discordância entre os entrevistados. Para DC1, essa forma de avaliação pode ser classificada como “Ótima. Um pouco difícil para a realidade do ensino no país”. D2 afirma que “Trabalhando no cotidiano as atividades e avaliações do IDBE, ENEN e vestibular destacamos a importância da prova para o país e consequentemente o desenvolvimento da educação”. Para DC3 “É regular, porque quem elabora acredito que nunca tenha entrado em uma sala de aula, que foge da realidade”.

Por sua vez, DC4 considera a necessidade de trabalhar no contexto da sala de aula essa forma de avaliação que é proposta pelo Governo:

> Sempre trabalho em sala de aula algumas atividades e avaliações com os mesmos padrões das provas do IDEB, ENEM, Vestibular para familiarizar os alunos com as provas e sempre ressalto a importância da prova para o país, sociedade e para os próprios alunos para se motivarem a se empenharem nas provas (DC4, 2020).

Para alguns dos entrevistados, essa é uma forma de avaliação que foge à realidade educacional de boa parte do País. Para alguns, há a necessidade de trabalhar com esses conceitos e formas avaliativas no contexto da sala de aula. DC5, em sua fala, diz apenas que “Ficou a desejar. Nada a declarar” (DC5, 2020), abstendo-se de apresentar maiores elaborações a respeito.

Para Cavalcanti (1998), a realização de momentos avaliativos para fins de construção do conhecimento faz parte do processo educacional. Então:

> Há, pois que se ressaltar o caráter subjetivo de construção do conhecimento pelo aluno, o que torna impossível controlar, de modo absoluto, o processo; é preciso salientar, também o caráter objetivo dos conhecimentos trabalhados na escola, o que torna necessário acompanhar e controlar os resultados para verificar em que medida e por que os significados e sentidos estão ou não estão sendo compartilhados pelos alunos, pelo professor e pelo saber escolar. [...] O controle dos resultados da aprendizagem deve levar em conta, ainda, a natureza do objeto do conhecimento e o tipo de aprendizagem requerida no momento (CAVALCANTI, 1998, p. 165).

Considerando a implantação de novas diretrizes pedagógicas, sobre a questão da Base Curricular Comum Nacional (BNCC), que já se encontra disponível em sua versão final, de acordo com o período de sua proposta, que remonta a 1988 (BRASIL, 2009) e já em sua versão final (BRASIL, 2019), os docentes afirmam que a escola possibilitou a discussão do documento, com a realização de reuniões para esse fim no ano de 2019 e também no início do ano de 2020, quando então foi decretada a pandemia e todos os processos educacionais e formativos foram suspensos.

Para DC1: “Sim. Todos os anos são feitos estudos para auxiliar o professor na elaboração do seu planejamento anual”. Segundo DC2, essas reuniões aconteceram também no decorrer do ano de 2019 “Sim, mas no ano de 2020 devido a pandemia tiveram uma pausa”. DC3 afirma que “Nos anos anteriores, sim. Mas esse ano de 2020 não, devido à Pandemia”. Segundo DC4 “Sim, durante todo de 2019 e início de 2020, devido à pandemia, essas discussões tiveram uma pausa para espaço a atual realidade e dificuldades do momento”. DC5 afirma que “Nesse ano de 2020, ficou prejudicado devido à Pandemia, porém em anos anteriores tivemos momentos de estudos específicos para a BNCC” (DC5, 2020).

Quando questionados sobre o desenvolvimento de projetos ou atividades que possibilitem a interação de áreas afins, todos afirmaram que sim, existem, e que os professores de Geografia atuam conjuntamente com os demais membros da escola. A esse respeito, DC1 confirma:

> Sim, temos atividades que são distribuídas ao longo do ano onde os professores das áreas afins são responsáveis pelos projetos ou atividades e os demais professores e os demais profissionais da Educação ajudando os alunos no desenvolvimento do mesmo (DC1, 2020).

Para DC2, esse envolvimento não acontece apenas nas áreas afins, mas procura abarcar todos os demais profissionais e os alunos, com eventos diferenciados: “Sim, formação dos professores e Feira de Ciências, semana Afro-Literária e aula campo” (DC2, 2020). DC3 cita a realização de dois eventos escolares “Sim, a Feira de Ciências, Consciência Negra”. Para DC4, há os eventos e dentro deles acontecem atividades da área de Geografia: “Sim, a ‘Semana Afro-Literária”, Feira de Ciências são projetos. E há algumas atividades dentro da formação continuada, aulas a campo

entre outras atividades que interagem disciplinas afins". Conforme DC5, há uma imprecisão quando se fala sobre a existência ou não de projetos na escola em que trabalha: "Raramente, não é com frequência, até entendemos, por ser várias áreas trabalhadas".

Ao trazer para discussão o questionamento a respeito da existência de projetos que promovam a atuação conjunta de áreas afins, ficou clara a questão de que a Geografia tem sido cobrada a estar sempre presente e, ainda, que todos trabalhem juntos. Nesse processo, *ação conjunta* permite a percepção de que:

> [...] a interdisciplinaridade se revela necessária no mundo atual, mas não constitui panaceia para todos os problemas da humanidade no planeta Terra. Portanto, há necessidade de uma reflexão profunda e de uma interlocução permanente entre as pessoas e grupos envolvidos em um projeto que pretende ser interdisciplinar (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 152).

A ação interdisciplinar requer uma certa reflexão, mas nem sempre é assim. As disciplinas muitas vezes funcionam juntas, mas não é realmente um trabalho interdisciplinar. Frequentemente, há uma sobreposição entre uma disciplina e outra e o elemento pedagógico pode permanecer vago. Tais discussões são necessárias e devem ocorrer para realmente propor um diálogo entre as áreas e de acordo com as necessidades dos alunos e da organização da unidade escolar, pois "[...] a fala consistente, coerente com o que se vive, tem o poder de transformar e construir uma outra matriz de pensamento e de conduta para as sociedades" (FRANÇA, 2010, p. 45).

O momento para debates e sugestões é quando se revisa o PPP, documento no qual devem ser inseridas as medidas planejadas para o desenvolvimento do processo pedagógico na escola, bem como o momento de discussão com a comunidade escolar. Para Freire (1996), é importante que a escola esteja integrada à comunidade e que leve em consideração as condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, famílias e vizinhos, tentando garantir que essa integração realmente ocorra e não apenas para cumprir um cronograma. O respeito pelos alunos promove sua inclusão e participação na comunidade escolar.

Vários questionamentos foram apresentados aos entrevistados, inclusive quanto à existência de uma participação efetiva da comunidade como um todo, em que os vários segmentos estejam de fato participando – alunos, pais, professores e funcionários – e ainda quanto às dificuldades de reunir tais segmentos e/ou quanto à alguma urgência a ser resolvida.

Quanto ao período de organização/reorganização do PPP, fica claro na fala dos entrevistados que ocorre anualmente. De acordo com DC1: “Anualmente fazemos um estudo para regulamentação do PPP”. Para DC2, “Todo ano”. Segundo DC3, “Esse ano iniciamos os estudos para reorganizá-lo, porém não terminamos por causa da Pandemia”. Segundo DC4, “Todo ano ele é reorganizado”. DC5 afirma que “Em fevereiro de 2020, fizemos uma atualização no PPP”.

Quanto à afirmativa de DC3 de que estava acontecendo a organização para que todos participassem da definição do PPP em 2020, tratava-se de um processo que foi interrompido devido à pandemia. Deve-se considerar a ocorrência das aulas remotas, o que ainda não foi revogado. Além disso, quase todas as escolas públicas estão fechadas e, ainda, que mesmo sendo mãe de alunos da escola estadual referida, a autora do presente texto não recebeu nenhum comunicado a respeito.

No que diz respeito ao alinhamento de projetos escolares com o PPP, houve confirmação e a existência de projetos no campo das Ciências da Natureza e Exatas, da Linguagem e das Humanas, aos quais DC1 fez alusão à: “Todos os projetos são alinhados com o PPP, tais como: Amostragem de Ciências, Noite Cultural, Semana da Consciência Negra, Concurso Miss”. DC2 confirma a existência de tais projetos e relaciona, ainda, algumas atividades que são executadas no âmbito da escola em que trabalha; “Feira de Ciências, Semana Afro-Literária, interclasses etc.”. Na afirmativa de DC3, há a nomeação dos eventos “Semana da Criança, Festa Junina, Semana da Páscoa, Semana da Pátria”, assim como também na fala de DC4 “Semana Afro-Literária, Feira de Ciências”. De acordo com DC5: “projetos com a Feira de Ciências, Mala Viajante nas séries iniciais. Semana Cultural, Semana da Consciência Negra”.

Quanto à participação da comunidade escolar, que é formada por pais, alunos, professores e funcionários, ao serem questionados sobre a participação, os entrevistados afirmaram, por sua vez: DC1: “A comunidade em si não. O que houve é a participação do CDCE”. Nessa fala, o docente colaborador faz uma referência à presença de pais e alunos na formação do Conselho Deliberativo da Comunidade

Escolar, o CDCE, deixando presente a ideia da representatividade, ainda que de forma indireta devido às condições de pandemia.

Já para DC2: “Não sei responder essa questão”, suscitando a dúvida se houve participação ou não da comunidade escolar, no que diz respeito à presença de pais e alunos. Segundo DC3 “Não houve da comunidade, apenas do corpo docente escolar”. Para DC4 “Há essa liberdade e possibilidade, e inclusive é passado para a comunidade em reuniões gerais todo ano, mas não tenho conhecimento se alguém da comunidade se dispôs a participar”. Já DC5, afirma em sua fala que “Apenas com os profissionais da escola, com alunos e pais de alunos não”.

Assim, do ponto de vista da representatividade da comunidade escolar, ao afirmar que houve participação, DC1 deixa claro que houve apenas a presença de membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), que é formado de maneira paritária por três membros de cada segmento da comunidade e seus respectivos suplentes. Assim, não é possível afirmar que houve participação efetiva da comunidade para além de seus representantes no referido Conselho. Essa ausência pode afetar adversamente o desenvolvimento de propostas de trabalho a serem praticadas no ambiente escolar, visto que a participação da comunidade é um elemento fundamental no contexto educacional, pois pais e alunos são fundamentais.

A escola deve superar as dificuldades de comunicação e conseguir integrar representantes de seus diversos segmentos, mesmo que não seja possível incluir todos ao mesmo tempo. Dessa maneira, a cada ano, no processo de reformulação de um documento tão importante, é necessário comunicar, convencer e trazer a comunidade para a escola, a fim de preservar o caráter democrático da participação familiar no ensino e na aprendizagem de seus filhos e filhas. Para Freire (1996), essa participação, esse interesse, estaria, porém, ligado à responsabilidade de cada indivíduo, ao seu compromisso pessoal no caminho da autonomia.

Considerando essa necessidade de comunicação a todos os membros da comunidade escolar para trabalharem em conjunto na reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, houve respostas diferenciadas. De acordo com DC1: “A escola não tem dificuldade para reunir todos os profissionais da Educação, agora, como as atividades da comunidade em si são praticadas em três turnos, nunca conseguimos reunir a comunidade (pais de alunos)”. Para DC2, esse chamamento acontece sim e “É realizado por meio de convocação”, apresentada para toda a comunidade. D3

afirma que há sim a convocação, no entanto, essa participação não acontece de maneira efetiva: “Sempre a incompatibilidade de horários, porém os pais quando são chamados nunca vieram”.

Para DC4, que afirma não saber responder à pergunta, acredita que somente a gestão esteja habilitada a se pronunciar a respeito da questão: “Eu não sei responder essa pergunta. Acredito que só a escola na pessoa do diretor, secretário e/ou coordenador”. Já para DC5, “Os funcionários não têm dificuldade não, já com os pais e alunos fica difícil devido a serviço e distância da escola”. Assim, temos maioria dos entrevistados afirmando que a comunidade é sim convocada, mas muitos têm dificuldades em estar na escola, sendo mais presente a participação de professores e funcionários.

Quanto à necessidade de urgência na escola para a reelaboração do PPP anual, DC1 acredita que não há, pois esse processo acontece a cada ano: “Eu não digo urgência, mas há sim uma necessidade de reelaboração do PPP, com toda comunidade escolar, digo os pais e os alunos”. DC2 afirma que não acredita na necessidade de urgência para a realização do processo: “Não, porque todo ano é modificado visando a mudanças”. DC3 também não transparece em sua fala essa necessidade de urgência ao afirmar que “Não há no momento”. DC4 afirma que “Acredito que não, pois todo ano é realizado uma organização levando em consideração as mudanças e as necessidades do momento”, deixando entrever que se a escola mantém esse processo de atualização não há por que o sentimento de urgência. Para DC5, esse é um processo que acontece de maneira pontual. Para ele, “Há uma necessidade e não uma urgência”.

O processo educativo é o elemento que pode contribuir positivamente para o desenvolvimento social, e nesse processo muitos são os instrumentos que devem ser discutidos na comunidade escolar de forma a possibilitar uma educação de qualidade e inclusiva para todos os seus integrantes e não só oferecer quantidade. Nessa busca, vem sendo tecido um movimento de decolonialidade educacional, como uma forma de liberdade em relação à concepção eurocêntrica de conhecimento, procurando firmar uma concepção de ensino que seja voltado para o conhecimento de uma realidade diferente daquela dos dominantes europeus (SUESS; SILVA, 2019).

Nesse sentido, questionou-se aos docentes colaboradores sobre qual seria a sua concepção sobre a influência do ensino colonial na geografia. A posição de DC1

transparece a concepção de educação a partir dos jesuítas, centrada na catequização, destacando os valores europeus.

Para DC1:

> No período colonial, foram os jesuítas os responsáveis pela educação e a geografia nesse período não era tratada como uma ciência. A geografia entra no currículo como disciplina somente no século XIX, após a independência que coincide com as ocorridas no Brasil e a mudanças e correntes de pensamento que influenciaram o mundo inteiro (DC1, 2020).

De acordo com DC2,

> Percebo que a Geografia ainda passa por grande influência do ensino colonial através dos livros didáticos, mas atualmente o professor vem buscando novas metodologias a ser trabalhada, buscando um senso crítico e analisando as diversas formas de culturas existentes nas sociedades (DC2, 2020).

Ao citar a utilização de livros didáticos, cuja criação remete aos padrões europeus de conhecimento, desvela-se a necessidade de que haja uma renovação no processo de ensino e aprendizagem, especialmente da Geografia, propondo uma atuação mais crítica, mais racional (SUESS; SILVA, 2019). DC3 afirma que “as novas tecnologias ajudam muito, porém não substituem o livro didático”, fala descontextualizada em relação ao que foi proposto como questão. A resposta de DC4 traz as discussões relativas à questão discutida, qual seja, a colonialidade da educação, do conhecimento como um todo e, do conhecimento geográfico em particular:

> Acredito que a Geografia hoje ainda possui grandes influências do ensino colonial, trazida ainda nos livros didáticos com ideais mais tradicionalistas e visão eurocêntrica, no entanto, o professor tem essa possibilidade e liberdade de mudar essa realidade em sala de aula trabalhando esses mesmos conteúdos trazidos no livro didático com um olhar mais crítico, valorizando as diferentes culturas levando em consideração as relações existentes na sociedade (DC4, 2020).

O posicionamento de DC4 revela como deveriam ser os docentes de Geografia, uma disciplina que quer transformar a realidade ao seu redor e, não apenas ~~a~~ um saber acadêmico, desconectado da realidade, pois urge que se unam teoria e prática, que ainda que tenha o seu valor, é a hora de mudar essas concepções apenas por elas mesmas. DC5 afirma: “Para mim, o termo “colonial” é uma novidade, mas considerando que se trata do ensino tradicional a principal influência é quanto a quase uma “convenção” da localização da Europa na parte central e superior nos planisférios”. Em contrapartida, DC5 remonta à ideia da localização geográfica, não entrando nas discussões decoloniais, necessárias a desconstruir a ideia centrada no conhecimento europeu, eurocêntrico.

Sobre as discussões envolvendo concepções pessoais sobre o conceito de *território*, *espaço* e *lugar*, o posicionamento dos docentes foi um pouco mais explícito a respeito desses conceitos tão fundamentais:

> *Território:* sua definição varia conforme a corrente de pensamento ou abordagem que se realize, mas a conceituação mais utilizada é que território está relacionado ao espaço apropriado e delimitado a partir de uma relação de poder. *Espaço:* é o lugar de ação entre os elementos naturais e culturais. *Lugar:* pode ser utilizado como sinônimo de localização; lugar é o espaço onde você mora geralmente, os lugares são modificados pela ação do homem, para melhorar suas condições de vida e para isto acaba agredindo e prejudicando a natureza (DC1, 2020).

De acordo com a fala de DC2:

> *Território:* pode ser definido como um espaço delimitado através de fronteiras visíveis ou invisíveis e que é exercido o poder. *Espaço:* está sempre em transformação quando os sujeitos presentes transmitem ou atribuem significado, podendo sofrer transformações oriundas da natureza e do homem. Sendo o homem o principal transformador e modificador do espaço. *Lugar:* pode ser definido como local em que determinada pessoa possui certa familiaridade como rua, praça, casa etc. (DC2, 2020)

Para DC3, *território* seria a região e o espaço a transformação desse território, e o lugar ao qual estamos inseridos”. D4 afirma que “Trabalho com as concepções das categorias Geográficas de Milton Santos”. D5 tem a concepção de que “*Lugar* é o espaço, é onde a pessoa se identifica com afetividade pelo lugar. *Território:* É o

interior demarcado por limite, onde o povo exerce sua soberania. *Espaço:* é a parte do território que é modificado pela ação humana".

Ao serem questionados sobre como trabalham esses conceitos na sala de aula, qual seria a ideia que os alunos têm do lugar, partindo do princípio que eles vivem em um lugar, espaço, território, apresentaram respostas que trazem em si conceitos geográficos essenciais no cotidiano escolar. DC1 relata que costuma utilizar o contexto do aluno como uma forma de referenciar os conceitos de lugar, de espaço e de território, pois acredita que, ao fazer isso, facilita para o aluno a compreensão dos conceitos:

> Costumo trabalhar no contexto do bairro onde ele mora, onde realiza suas práticas cotidianas aproveitando o trajeto de casa a escola para mostrar as modificações realizadas pelo homem, quais as causas e consequências e focar que este lugar ocupa um espaço dentro de um território que pode ser estudado a partir do município, com seus limites no Estado e o País (DC1, 2020).

DC2 apresenta a ideia de que "Os respectivos temas podem ser estudados de forma teórica e prática. Como uma aula externa, slides, croquis, textos, reflexões etc." Para DC3, é possível estudar tais no cotidiano da sala de aula, procurando envolver os alunos "Através de mapas, mostrando o lugar, espaço e o território de forma visual, pois assim eles conseguiam compreender melhor esses conceitos". Já na opinião de DC4, o trabalho com os conceitos citados exige uma espécie de separação entre os anos e o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, exigindo abordagens diferenciadas de acordo com a etapa em que o aluno se encontra:

> Os conceitos de lugar, território e espaço são trabalhados de forma separadas no Ensino Fundamental, onde no 6º ano é trabalho Lugar e o espaço geográfico, já no 7º ano é trabalhado os conceitos de território. Estes são trabalhados na maioria das vezes com explicação do conteúdo e utilização de alguma metodologia para deixar mais claro o conteúdo como a produção de mapas mentais, croquis para entender o espaço e o lugar (DC4, 2020).

De acordo com DC5, é necessário situar o aluno a partir da realidade na qual se encontra inserido, pois torna mais fácil a apreensão e a aprendizagem dos conteúdos propostos e dos conceitos apresentados: "Procuro trabalhar a partir da

explicação de que onde cada um mora é um lugar. O qual está inserido em um espaço que é constantemente alterado pelas ações humanas. A ideia que os alunos têm do lugar, é o espaço onde eles vivem comunidade, bairro".

Assim, tem-se a necessidade de que o aluno aprenda conceitos fundamentais dentro do conhecimento geográfico, sem que o docente fique preso à exigência de memorizar esses conceitos. É preciso que o aluno conheça e diferencie as noções de lugar, de espaço, de território e consiga compreender qual é o seu papel nesse território, seu lugar no mundo. Trabalhando por essa perspectiva, o docente pode e deve ainda ter clara a necessidade de que é preciso:

> [...] pensar em modelos alternativos "de" e "ao" desenvolvimento que reinventem o nosso modelo civilizatório, valorizando a nossa diversidade, reduzindo as nossas desigualdades e imprimindo um modelo de desenvolvimento sustentável e justo. A educação é a grande ferramenta para dar respostas a como chegar a esse patamar. Mas antes ou concomitante a esse processo ela precisa oferecer respostas concretas à sociedade. Não é acreditando que a escola é uma empresa, que o aluno é o cliente e que o conhecimento é a mercadoria, que chegaremos lá. O grande desafio é incluir nos padrões de vida digna os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação. Para isso, nós professores e interessados por uma educação pública de qualidade, justa, crítica, humanista e decolonial, temos que assumir como sujeitos de história, condicionados, mas não determinados, o leme do nosso futuro (SUESS; SILVA, 2019, p. 13)

A educação deve estar a serviço da sociedade e não apenas de uma pequena parcela que se quer dominante cujo desejo é apenas o de se perpetuar no poder e ignorar as necessidades do povo. Nesse sentido, é necessário que todos estejam sempre atentos em busca de evitar que haja retrocessos e, a esse caminho, a atuação docente é fundamental.

Foi, ainda, objeto de interesse a prática de um professor de Geografia como ocupante da cadeira/função de Coordenador Pedagógico Por meio de conversas informais, foi possível perceber que o profissional se sente frustrado porque, ao se dispor a exercer a função de Coordenador, quase nada ou muito pouco resta como condição para se dedicar à Geografia. Ele mesmo relatou que, como professor em exercício de sala de aula, gostava de trabalhar por projetos, especialmente os voltados para as temáticas do meio ambiente.

Para Freire (1996), o processo educativo deve partir da existência de uma relação entre a alegria e a esperança necessária à ação educativa. A esperança de que professor e aluno possam aprender, ensinar, preocupar-se, produzir juntos e, igualmente, resistir aos obstáculos da alegria e da possibilidade de crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propiciou repensar nossas ações docentes, sociais, pedagógicas, político-cultural, pois permitiu aprendizados. Apesar das dificuldades advindas da Pandemia da COVID-19, alguns dos objetivos foram alcançados. O quesito *Analisar a prática educativa, especificamente na disciplina de Geografia nas escolas públicas de Lambari D'Oeste-MT* não foi possível alcançar totalmente, pois as escolas não tiveram aulas presenciais, seguindo a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS).

As dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia foram pontuadas mediante as respostas dos professores, mas cumpriu-se esse objetivo. A proposta de *Identificar como se dão as relações existentes entre professor/aluno e se elas permeiam um processo de ensino e aprendizagem significativo* não foi cumprida pelo momento de distanciamento social que vivemos.

A pesquisa ajudou a compreender, dentro de seus limites, a metodologia de ensino de Geografia escolar que está sendo desenvolvida na rede pública do município de Lambari D'Oeste. Igualmente importante foi o breve relatório sobre o desenvolvimento da geografia escolar no Brasil.

Como parte do trabalho foi possível discutir métodos de ensino, dificuldades, transformações, melhorias, o uso de técnicas e a Internet. Apesar de tantas mudanças no ensino, em sua maior parte, o ensino tradicional ainda prevalece. Porém, em muitas situações, nem todas as escolas se encontram com uma gama de produtos tecnológicos e avançados, o que ajuda a manter o professor restrito ao livro didático; no entanto, não pode ser uma justificativa para ser mantida uma aula tradicional. Assim sendo, é necessário que procurem métodos de ensino que motivem os alunos e que retratem temas do dia a dia dos alunos nas suas aulas, estimulando o interesse pela disciplina.

O estudo possibilitou reflexões sobre as aulas de Geografia, hoje parcialmente fragmentadas, fomentando uma falta de motivação dos alunos para a disciplina, o que pode ser explicado pelo fato de as aulas se limitarem a conteúdos temáticos dos livros didáticos, os quais são descontextualizados da realidade do aluno. Com essa prática, é possível estabelecer uma troca de conhecimentos que leva a uma postura crítica e facilita o ensino e a aprendizagem. Também é possível compreender a necessidade

de deixar o aluno fazer suas declarações em sala de aula, pois esse ato enriquece o conhecimento, tornando o momento mais prazeroso.

A pesquisa ainda permitiu perceber que, segundo relatos dos professores, entre as dificuldades identificadas, uma das principais referiam-se às relações no contexto educacional, constantes conflitos, corriqueiros antes do início do isolamento pela da pandemia. Envolviam alunos com alunos, alunos e professores, o que provocava interferências no desenvolvimento das aulas, uma vez que o ambiente medianamente hostil pode afetar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Foi possível perceber, ainda, que, do ponto de vista da disponibilidade de material didático e/ou de apoio à prática, os profissionais contam com livros didáticos para alunos e professores, sendo que para os últimos anos há muitas opções para pesquisa e aplicação. Notou-se que a unidade escolar Escola Padre José de Anchieta conta com uma biblioteca razoavelmente equipada, com livros teóricos da área e materiais como mapas, atlas, globo, ainda que mapas e atlas não sejam atualizados, necessitando de substituição. Na Escola Luiz Carlos Cruz, está localizada a Biblioteca Municipal, utilizada pelos alunos, embora precise melhorar, mas já é um começo ao incentivo da leitura e da pesquisa.

Os docentes relatam insatisfação e querem mais investimentos, mas não sabem nem mesmo dizer o que poderia ajudá-los para mudar a situação na qual se encontram. DC3 afirma que existe uma contradição entre o que o Estado pede e o que o professor ensina. Mas não deixa clara a sua posição nem mesmo o que pensa sobre a escola ciclada. É muito confuso o que diz, inclusive sobre os objetivos do que se ensina na sala de aula, mas sabe que precisa desenvolver habilidades e competências. Quanto ao perfil do aluno, alguns dos docentes reclamam por trabalhar com diversos tipos de discentes, os que não têm família ou “família completa”. O que é família completa? Onde vivem esses alunos? São moradores de rua? Mesmo os moradores de rua se tratam como família o fossem às pessoas que vivem ali com eles.

Nos dias que correm, transformou-se o conceito de família, que é plural. Familiares são os que cuidam. Em muitas situações, os pais que poderiam dar suporte ao processo de construção do conhecimento nem sempre o fazem, restando para escola muita responsabilidade para que esse estudante efetivamente construa o conhecimento.

Muitas pessoas das classes média e alta não acompanham seus filhos na escola e seus filhos não têm limites e nem respeito. Há índice de reprovação muito grande na escola pública e o que a escola tem feito para isso ser minimizado? São questões que, ao longo da pesquisa, foram surgindo e remetem à necessidade de outras pesquisas.

É por isso que, ao discutir todas essas questões, não se pode fugir da formação de professores. Os profissionais só podem oferecer o que têm. Se não enxergamos a Geografia com essa finalidade, como podemos exigir tanto dos nossos estudantes? É preciso que o professor saiba a importância do espaço para a vivência e convivência social, cultural e política. Se não o percebemos, não há como buscar transformação fora se dentro de nós não foi modificado. O interesse pela pesquisa surgiu por um incômodo que é a atuação docente de Geografia de forma tradicional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes; CALAZANS, Denis Rocha. Contribuições da Pesquisa no Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** v. 6, n. 11, p. 361-380, 2016. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/ article/view/306 Acesso em: 10 mar. 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005. Disponível em: https://www.scienceopen.com/document? vid= 159afe4d-ee08-4945-9bb8-036d3fb102d0 Acesso em: 10 mar. 2020.

ARRUDA, Marina Marques de. **Aprender e ensinar nas barrancas do Rio Paraguai:** articulação entre educação formal e educação não formal no processo de formação das mulheres pescadoras do PROEJA-FIC em Cáceres, MT. Cáceres, MT: UNEMAT, 2017.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BELLO, Enzo. O pensamento decolonial e o modelo de cidadania no novo constitucionalismo latino-americano. **Revista de Estudos Constitucionais**, **Hermenêutica e Teoria do Direito** (RECHTD), v.7, n.1, 2015, p.49-61. Disponível em: http://www.revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/ view/rechtd.2015.71.05. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 57/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/SEB/CNE. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

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

BRASIL. Tecnologias da comunicação e informação. 5ª parte. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretariada Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos, métodos e técnica. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUDOU, Christian Jean-Marie. **Tópicos especiais em geografia**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2012.

CALLAI, Helena C. **Geografia um certo espaço, uma certa aprendizagem.** Tese. 1995. (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. Disponível em: https://repositorio.usp.br/result.php?filterCallaiHelenaCopetti Acesso em: 10 mar. 2020.

CALLAI H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cad. **Cedes, Campinas**, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrL G6Dd3FQhFqZ YH/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

CARVALHO, C. S. **Análise Comparativa do perfil socioeconômico de RioBranco e Lambari D'Oeste-MT**. 2016. Monografia (Graduação em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-416230 Acesso em: 10 mar. 2020.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 16. ed. Campinas: Ed. Papirus, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DA ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). São Paulo, SP: **Revista de educação, cultura e meio ambiente**. Dez., n. 12, v. II, 1998. Disponível em: http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca /12geny ltonodilonregodarocha_geografianocurriculoescolar.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

DA SILVA, Valdenildo Pedro. A formação do professor de Geografia na era da informação. **Geosul**. Florianópolis-SC: EdUFSC, v. 22, n. 43, p. 168-198, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12665 Acesso em: 10 mar. 2020.

DENKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa em turismo e planejamento, método e técnicas.** Sao Paulo: Futura,2007.

DIAS, T. M. J. MIRANDA, R. S. Notas sobre espaço, lugar e identidades territoriais em espaços de formação de professores**. Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revista instrumento/ article/ view/18944 Acesso em: 10 mar. 2020.

DI MAIO, A. C.; SETZER, A. W. Educação, geografia e o desafio de novas tecnologias. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 211-241, 2011. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3035 Acesso em: 10 mar. 2020.

DRUMONT, Mary Pimentel. **Elementos para análise do machismo.** Perspectiva, São Paulo, 1980.p.81-85.

FRANÇA, C. de C. O outro e eu: Que relação é esta na educação? In: GRANDO, Beleni Salete; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 41-52.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GAUTHIER, Jacques. Do mar ao orvalho: Aprendendo a vigilância amorosa. *In*: GRANDO, Beleni Salete; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. – Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 15-20.

GRANDO, Beleni Salete; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. – Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Entre a escola e a universidade**: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia. 2013. 246f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/publico/2013_EduardoDonizetiGirotto.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo, Editora Atlas, 2010.

GODOY, P. T. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

HISSA, C. E. V. **1954 - Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Território e ambiente**. 2018. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/lambari/panorama. Acesso em: 31 ago. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **População.** 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/lambari/panorama. Acesso em: 31 ago. 2019.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia.** 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1976.
LAMBARI D'OESTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal de Educação de Lambari D'Oeste-MT 2015/2025**. Lambari D'Oeste, 2015.

LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 243-253.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).
MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARÍN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7447/4365 Acesso em: 10 mar. 2020.

MARQUES, Valéria. Reflexão sobre o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. In: Simpósio de Geografia, 2008. **Anais** [...]. Rio Claro, SP: Unesp, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov. br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/art_refelxoes_geo.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

MATO GROSSO (Estado). Lei n. 5.914, de 20 de dezembro de 1991. **D.O. 20.12.91**. Lei Ordinária: Cria o Município de Lambari D'Oeste, desmembrado dos Municípios de Rio Branco e Cáceres.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro:** as matrizes clássicas originárias. 2. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2015.

OLIVEIRA, M. M. O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário? **GEOUSP** – Espaço e

Tempo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 609-623, 2014. Disponível em: ttps://www.revistas.usp.br/ geousp/article/view/90070 Acesso em: 10 mar. 2020.

PEREIRA, E. R. de M; FERREIRA, G. H de A; SANTOS, A. O. Didática e ensino de geografia hoje: possibilidades e desafios. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 43-62, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revista ensino geografia.ig.ufu.br/N.9/Art%203%20REG%20v5n9.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna.** 5. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

PONTUSKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REGALO, Carlos Alberto. **Formação de professores e educação: epistemologia e ensino de geografia no currículo escolar brasileiro**. Campinas, SP: [s.e.], 2005.

REGO, Nelson; CASTROGIONVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia:** práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Armed, 2007.

ROCHA, G. O. R. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1937 – 1942)**. 1996. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Departamento de Supervisão e Currículo, PUCSP, São Paulo, SP, 1996. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/ jspui/handle/handle/9603 Acesso em: 10 mar. 2020.

ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000. Disponível em: https://www.agb.org.br/terra-livre/ Acesso em: 10 mar. 2020.

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2009. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/1000/1012 Acesso em: 10 mar. 2020.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**: ensaios. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. Edusp, 2008.

SCALZARETTO, R. **Como estudar geografia.** São Paulo: Editora Anglo, 1991.
SECCHI, Darci. Lidando com as diferenças nas políticas públicas brasileiras. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola**:

contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. – Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 53-66.

SILVA, C. D. da. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a Geografia em diálogo com a Sociologia do tempo presente. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n. 2, p. 220-240, 2012. Disponível em: http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletimcampineiro/issue/view/v.2012. Acesso em: 12 set. 2020.

SOUZA, João José Veras de. Emancipação/libertação e o movimento social do Brasil contemporâneo a partir da teoria crítica decolonial. In **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Rio de Janeiro: ANINTER-SH / PPGSD – UFF, 03 a 06 de setembro de 2012. Disponível em: http://diretoriodepesquisasnj.ibict.br/vivo/display/n13721 Acesso em: 10 mar. 2020.

STEFANELLO. A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

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

TUAN, Y. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade** v.01, n.01, Inverno 2011. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geograficidade /article /view/12804/pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

TUAN, Y. Lugar: Uma perspectiva experiencialplace: As experiential perspective. **Geograficidade.** v.8, número 1, verão 2018. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/46972 Acesso em: 10 mar. 2020.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino da geografia do século XXI**. 7. ed. São Paulo: Ed. Papirus, 2014.

APÊNDICE I: Questionário para entrevista com professores de Geografia das escolas de Lambari D'Oeste, MT

(1) Quais os principais desafios e contradições encontrados pelos professores de Geografia?

(2) Quais foram às mudanças percebidas pelos professores em relação ao Ensino de Geografia nos últimos anos?

(3) Qual a área de formação?

(4) Há quanto tempo exerce a profissão?

(5) Qual é o perfil do aluno de hoje?

(6) O PPP da escola é de fácil acesso aos professores? Você participou da construção do PPP?

(7) A estrutura física da escola dá suporte para um ensino de qualidade?

(8) Na escola há projetos que visam a melhorias para o ensino de Geografia? Quais?

(9) Em qual momento tem encontrado mais dificuldade em ensinar a disciplina de Geografia?

(10) Como os alunos têm percebido o ensino nos dias atuais?

(11) Os alunos têm acesso aos resultados do IDEB na sua escola, e da sua cidade?

(12) Como os educadores de Geografia avaliam essa avaliação do IDEB?

(13) Sobre a BNCC, a escola tem aberto momentos de estudo para análise dessa realidade?

(14) A escola desenvolve projetos ou atividades que interajam com áreas afins?

(15) Quando o PPP da sua escola foi reorganizado?

(16) Quais projetos da sua escola estão alinhados com o PPP da escola?

(17) Houve participação da comunidade escolar na reelaboração do PPP?

(18) Quais as dificuldades pela escola para unir todos os funcionários e comunidades escolares para a reelaboração do PPP?

(19) Há uma necessidade de urgência em sua escola para que o PPP possa ser reelaborado?

(20) Qual a sua concepção sobre a influência do ensino colonial na Geografia?

(21) Qual a sua concepção sobre o conceito de *território*, *espaço* e *lugar*?

(22) Como você trabalha esses conceitos na sala de aula? Qual é a ideia que os alunos têm do *lugar*, partindo do princípio de que eles vivem em um *lugar*, *espaço*, *território*?