

Organizador
Raimundo Lenilde de Araújo

GEODOC

PUBLICAÇÕES:

Ensino de Geografia - Discussões

Editora
**SER
TÃO
CULT**
10 anos

Organizador



Raimundo Lenilde de Araújo

Doutor em Educação Brasileira e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC). Especialista em Ensino de Geografia e Graduado em Geografia - Licenciatura (UECE). Professor Efetivo, Classe Associado II, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Curso de Licenciatura em Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Organizadores

Raimundo Lenilde de Araújo

GEODOC

PUBLICAÇÕES:

Ensino de Geografia - Discussões

Sobral - CE
2024

Editora

**SER
TÃO
CULT**

10 anos

GEODOC PUBLICAÇÕES: Ensino de Geografia - Discussões

© 2024 copyright by: Raimundo Lenilde de Araújo (Org).

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Instituto Brasileiro de Informação
em Ciência e Tecnologia



Editora
**SER
TÃO
CULT**
10 anos

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138

Renato Parente - Sobral - CE

(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222

contato@editorasertaoicult.com.br

sertaoicult@gmail.com

www.editorasertaoicult.com.br

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

Coordenação do Conselho Editorial

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial

Ana Claudia Ramos Sacramento

Denise Mota Pereira da Silva

Emerson Ribeiro

Francisco José da Silva Santos

José Falcão Sobrinho

Josilene Ferreira de Farias

Oswaldo Girão da Silva

Paulo Sérgio Cunha Farias

Marco Túlio Mendonça Diniz

Matheus Lisboa Nobre da Silva

Revisão

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Diagramação e capa

João Batista Rodrigues Neto

Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

G342 GEODOC Publicações: ensino de geografia- discussões. / Organizado por Raimundo Lenilde de Araújo. - Sobral CE: Sertão Cult, 2024.

264p.

ISBN: 978-65-5421-122-2 - papel
ISBN: 978-65-5421-121-5 - e-book - pdf
Doi: 10.35260/54211215-2024

1. Geografia. 2. Ensino de Geografia. 3. Discussões- Ensino de geografia. I. Araújo, Raimundo Lenilde. II. Título.

CDD 910.7

APRESENTAÇÃO

A melhor maneira de consolidar uma produção científica é o seu registro em formato de livro. Nesse contexto, este livro é o resultado de um conjunto de discussões de diferentes abordagens e importantes para a Geografia.

A estrutura do livro está composta por quatorze capítulos com textos que foram sistematicamente produzidos e publicados e, nessa publicação, foram reunidos, revisados, atualizados e formatados para a socialização em formato de livro.

Os quatorze capítulos do livro têm as temáticas variadas, ou seja: cinco textos com discussões sobre ensino de geografia; Dois textos sobre a educação ambiental: dois textos sobre metodologias para o ensino de geografia; dois textos sobre o urbano com ênfase em ensino e utilização para crianças; um texto sobre a história da geografia especialmente sobre o sistema de pós-graduação no Brasil; um texto sobre o Projeto Nós Propomos! e um texto sobre a educação geográfica.

Todos os textos foram produzidos por colegas docentes que estavam cursando o Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí sob a orientação e supervisão do Prof. Raimundo Lenilde.

Nesse contexto, recomendamos a leitura do livro e que tenha uma excelente leitura.

Teresina/Piauí, 08 de março de 2024.

SUMÁRIO

Análise sobre os caminhos da pós-graduação em Geografia no Brasil.....	7
<i>Thayssa Sthefany Sousa Saraiva</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Cidade para crianças: presenças e/ou ausências de espaços infantis.....	29
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Contextualização do Projeto Nós Propomos! no estado do Piauí.....	45
<i>Miguel da Silva Neto</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Direito à cidade: instituição do estatuto da cidade - mecanismo norteador do planejamento urbano.....	59
<i>Thayssa Sthefany Sousa Saraiva</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Educação ambiental não-formal a partir do Projeto Nós Propomos!.....	81
<i>Miguel da Silva Neto</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
<i>Sérgio Claudino Loureiro Nunes</i>	
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
Educação ambiental e educação geográfica: possibilidades a partir do Projeto Nós Propomos!	97
<i>Miguel da Silva Neto</i>	
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Ensino de Geografia e aprendizagem significativa: um olhar para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	111
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
<i>Maria do Desterro da Silva Barbosa</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	

Ensino de Geografia e paisagem nos anos iniciais, na perspectiva do currículo de Teresina	131
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Educação geográfica para a cidadania na perspectiva do currículo de Teresina/Piauí/Brasil.....	155
<i>Miguel da Silva Neto</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
Ensino de Geografia e temáticas físico-naturais nos anos iniciais no currículo de Teresina	173
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
<i>Jozemília de Jesus dos Santos Menezes</i>	
<i>Miguel da Silva Neto</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Ensino de Geografia, conceito de paisagem e o livro didático... 	195
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Geocast: os contributos do podcast e as potencialidades para a educação geográfica	219
<i>Miguel da Silva Neto</i>	
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Geografia nos anos iniciais: currículo e livro didático na rede municipal de ensino de Teresina/PI	231
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
<i>Jozemília de Jesus dos Santos Menezes</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Uso do desenho nas aulas de Geografia	245
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
<i>Miguel da Silva Neto</i>	
<i>Josemília de Jesus dos Santos Menezes</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
Sobre o(a)s autore(a)s	259

ANÁLISE SOBRE OS CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA NO BRASIL

Thayssa Sthefany Sousa Saraiva¹
Raimundo Lenilde de Araújo²

Introdução

A presente pesquisa foi elaborada dentro do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí (PPGGEO) e surgiu do anseio de conhecimento sobre o contexto que permeia a construção deste programa, sem, contudo, desconsiderar que é também resultado de um processo maior, que envolve todo o país e a estrutura governamental que possibilitou a instalação das universidades públicas, dos cursos superiores e, conseqüentemente, dos programas de pós-graduação.

Em razão disto, o objetivo principal é promover uma análise sobre os programas de pós-graduação em Geografia no Brasil, visando compreender a trajetória histórica, os processos de instalações e expansão dos cursos e programas, bem como, a forma como estão estruturados e organizados pelo país.

Sendo assim, para alcançar a finalidade pretendida, verifica-se a necessidade de que sejam abordadas as fases evolutivas dos programas existentes, desde a implantação dos primeiros cursos, permeando pelos avanços que se sucederam ao longo da história do Brasil.

1 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3587214505312215>

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

É importante ter consciência de que a criação e instituição de universidades, cursos e programas têm relação direta com o momento histórico no qual estava envolto o país, considerando quais tipos de governos eram vigentes e quais as espécies de políticas públicas elaboradas por estes, através dos gestores e dos demais atores políticos que faziam parte deste cenário.

Essa análise mais expansiva se justifica por razão destas políticas encontrarem-se associadas às pretensões econômico-sociais do país, que à época embasaram a sua elaboração.

Assim, conforme será mais bem aprofundado ao longo desta pesquisa, o avanço científico e tecnológico do Brasil teve marco significativo no final da década de 1960 ao início da década de 1970, considerando que com a ascensão do regime militar criou-se a ideologia que o país precisa de mão de obra adequada para promover esse desenvolvimento nacional, assim, a educação deveria servir à pretensão do Estado de formar força de trabalho, reformulando-se a um caráter tecnicista.

É o que destaca Saviani (2008, p. 295): “consumado o golpe militar, o IPES se dedicou a organizar um simpósio sobre a reforma da educação. Preparado nos meses de agosto a novembro, o simpósio se realizou em dezembro de 1964”.

Para orientar os debates do simpósio, foi elaborado um “documento básico”, organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. Em torno dessa meta, a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (Souza, 1981, p. 67-68, citado por Saviani, 2008).

O marco iniciador dessa nova fase é o ano de 1969, quando entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28

de novembro de 1968), regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, mesma data em que foi aprovado o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. Igualmente, em 1969 foi aprovado o Parecer CFE n. 252/69, que introduziu as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia. Deve-se observar que, por meio do Fórum “A educação que nos convém”, a entidade empresarial decidiu atuar como um grupo de pressão junto ao Estado, receando que a resposta do governo à crise do ensino superior não correspondesse às suas expectativas (Saviani, 2008).

Completando esse processo, foi aprovada em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (Saviani, 2008).

Diante destas exposições, ressalta-se que estes fatores históricos, especialmente, a partir dos períodos supracitados, serão aprofundados nas seções que seguem, considerando que nesse referido período observa-se o surgimento dos primeiros programas de pós-graduação em Geografia no país.

Sendo assim, para a construção e o desenvolvimento do presente texto, a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica ou documental, que consiste na revisão de material bibliográfico produzido anteriormente, relacionado com a temática abordada. Esse é um tipo de pesquisa que busca dados disponíveis em sítios eletrônicos, livros, teses, dissertações, artigos de origem nacional e internacional e doutrina especializada.

A pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma: inicialmente, consiste na apresentação do contexto histórico-político-social que vigorava no país, após, é abordada a trajetória dos cursos e dos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil, a partir do apontamento de fatores históricos gerais que impulsionaram a criação e instituição destes.

Na parte final, são discriminadas as estruturas em que se encontram estabelecidos os programas, desde os tipos e temas de pesquisas predominantes, até a importância dos termos que estão sendo mais empregados pelos pesquisadores, e do reflexo que isso apresenta, a evolução social, como por exemplo, a preocupação com as questões ambientais e o recorrente uso da palavra “sustentabilidade”.

O contexto histórico-político e social do Brasil e o surgimento dos cursos e programas de pós-graduação

Na busca pelo encadeamento destes fatores históricos que envolviam o país, quando do surgimento dos primeiros programas de pós-graduação em Geografia, é válido destacar Guimarães (2006), quando este afirma que na década de 1970, o Brasil teve um avanço significativo na sua capacidade científica e tecnológica, e assim, ciência e tecnologia pela primeira vez foram abordadas em planos gerais de desenvolvimento econômico, e após em planos setoriais no país.

Acrescenta ainda, o mesmo autor, que entre os anos de 1969 e 1979, o número de cursos de pós-graduação ofertados no país subiu de 245 para 974 (Guimarães, 2006). O que demonstra um aumento bem expressivo na quantidade de cursos e reafirma o interesse pela qualificação e o aprimoramento das pesquisas científicas no Brasil.

Aponta-se, que a maior parte dos sistemas de ciência e tecnologia brasileiros foram criados durante o regime militar (Schwartzman, 1995, citado por Lemos e Cário, 2023), que iniciou no país na década de 1960.

É o que afirmam também Alves e Oliveira (2014),

A pós-graduação no Brasil se estrutura intensamente a partir do Parecer nº 977 CES/CFE, de 03 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Newton Sucupira, e da Reforma Universitária de 1968, quando educação e desenvolvimento econômico estão

atrelados num projeto de governo dos militares que planejaram um modelo de ensino superior, de universidade e, conseqüentemente, de pós-graduação, para atender a este objetivo. O propósito era implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no âmbito do ensino superior, uma vez que havia o entendimento de que faltava maior precisão no tocante à natureza dos cursos de pós-graduação então existentes no país (Alves; Oliveira, 2014, p. 352).

Destacam que nesse período de governança do Regime Militar, a pós-graduação alçou novos horizontes no país, tendo vivenciado um intenso movimento de estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação do fomento, da expansão e da adoção de sistemática de avaliação, cujas diretrizes e bases permanecem ainda presentes atualmente (Alves; Oliveira, 2014).

Neste mesmo sentido, Suzigan e Albuquerque (2011a; 2011b, citados por Lemos e Cário, 2023) identificam a “quinta onda de criação de instituições” durante o regime militar, que se inicia em 1964, destacando a criação dos centros de pesquisa das empresas estatais, como o Centro de Pesquisas e Desenvolvimento Leopoldo Américo Miguez de Mello (CENPES), da Petrobrás, e o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD), da Telebrás e a Embrapa, em 1973 (Lemos; Cário, 2013).

A pós-graduação seria um dos legados da Ditadura Militar, que a implementou a partir de 1968, como uma das estratégias de consolidação da Reforma Universitária, destacando-se a perspectiva da formação de quadros de alto nível, a pesquisa e o desenvolvimento das ciências, sobretudo em termos de novas tecnologias e conhecimento aplicado para o crescimento econômico do país. O movimento de implementação da pós-graduação vinha se materializando desde 1965, quando o Parecer Sucupira (Parecer nº 977 CES/CFE/1965) indicava a necessidade de conceituar e estabelecer a formatação dos cursos (Alves; Oliveira, 2014).

Cumprе mencionar, conforme foi abordado no início do texto, que essa remodelação da estrutura da educação no país e os in-

vestimentos empregados para construção de novas universidades, para a expansão e criação de cursos de graduação e pós-graduação, deveriam servir ao governo dominante.

Nesta direção, o regime promoveu a reforma do ensino superior, ou melhor, a Reforma Universitária e, também, as do ensino de 1º e 2º, com o argumento de que era necessário renovar “a fé da imensa população estudantil nas intenções e propósitos do Governo e rompendo óbices que emperram o funcionamento da máquina educacional brasileira” (Relatório, 1969, p. 210, citado por Alves e Oliveira, 2014). Estas reformas aconteceram num cenário marcado pelo controle político e ideológico da educação, pela escassez de recursos para a educação pública, de repressão a professores e estudantes que eram oposição ao regime e, também, de subordinação direta da educação aos interesses do capital (Alves e Oliveira, 2014).

O processo de implantação da pós-graduação “tornou possível a pesquisa universitária, ainda que de forma mutilante. Isto, contudo, se efetivou sob a inspiração de uma doutrina militar de segurança nacional, com o patrocínio do regime ditatorial e salvacionista” (Germano, 2008, p. 327, citado por Alves e Oliveira, 2014). Na análise de Saviani (2008, p. 210), “embora implantada segundo o espírito do projeto militar do ‘Brasil grande’ e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica” (Alves; Oliveira, 2014).

Nesta perspectiva, embora essa transformação da educação no país tenha sido pensada para servir às pretensões do Regime Militar, não anula totalmente a existência de transformações que desencadearam ações positivas em relação a instituição dos programas no país e que foram consideradas como grandes evoluções no campo científico-tecnológico.

Tanto é assim que Motoyama (2004, citado por Lemos; Cário, 2013) afirma que no Governo de Castelo Branco (1964-1967) “iniciou-se um processo de fortalecimento e modernização de instituições e de instrumentos para fomentar a pesquisa e a evolução

técnica”. Criou-se dentro do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) o Fundo de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNTEC), com o objetivo de financiar a formação de pesquisadores e de profissionais de alta qualificação, aparelhando as empresas para as atividades de pesquisa e desenvolvimento (P&D).

Destaca ainda, como uma das mais importantes ações deste governo, a criação da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) em 1967, cuja função era fomentar o desenvolvimento de tecnologias e inovações através de parcerias com empresas, institutos e centros de pesquisas por meio de apoio governamental, organismos nacionais e multilaterais (Motoyama, 2004, citado por Lemos; Cário, 2013).

De acordo com Schwartzman (citado por Lemos; Cário, 2013), três são os fatores principais que contribuíram para esta rápida expansão da C&T nos governos militares: (1) preocupação das autoridades civis e militares em criar capacitação em C&T no Brasil, como parte de seu projeto de desenvolvimento e autossuficiência nacional; (2) o apoio que a política de C&T recebeu por parte da comunidade científica, apesar dos conflitos com o governo militar; (3) a expansão econômica do país com taxas de crescimento entre 7% e 10% ao ano.

Na década de 1980, o sistema de C&T brasileiro passa por um período de grande instabilidade, marcado por conflitos nas instituições de gestão e por incertezas quanto às dotações de orçamento, frente a uma significativa e continuada redução dos gastos públicos na área de C&T (Schwartzman *et al.*, 1995; Baumgarten, 2008, citados por Lemos; Cário, 2013).

Comparado com os anos de 1980, a década de 1990 foi marcada pela busca de um aperfeiçoamento do sistema de avaliação e acompanhamento, sobretudo a partir de 1995, com maior centralização da CAPES e coordenação das diversas instâncias da pós-graduação. Dentre as ações/medidas adotadas, encontram-se o estabelecimento de parâmetros nacionais, comuns a todos os programas de todas as áreas, o sistema *qualis* e a classificação por

meio de conceitos. Essas ações culminam com a implantação, a partir de 1998, do sistema de avaliação trienal (Alves; Oliveira, 2014).

A pós-graduação continua a crescer acentuadamente, a partir da segunda metade dos anos 1990. No período de 1976 a 1990, o número de cursos havia saltado de 673 para 1.485. Na primeira metade dos anos 1990, o crescimento não foi tão acentuado, passando de 1.485, em 1990, para 1.624, em 1996. Todavia, no período de 1996 a 2004, registra-se novamente um crescimento expressivo, passando de 1.624 para 2.993. Se considerarmos o número de cursos recomendados pela Capes, no período de 1976 a 2004, houve um salto de 673 para 2.993 cursos, o que representa um aumento de 5,6% ao ano (Alves; Oliveira, 2014).

Mais recentemente, a política de ciência e tecnologia no Brasil vivenciou um novo ciclo a partir do último ano do século passado, com a criação de fundos setoriais, como por exemplo, a elaboração da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior e o Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico – FUNTEC, pelo BNDES, formulados no primeiro mandato de governo do ex-presidente Lula.

Deste modo, é importante que se compreenda a necessidade de maiores investimentos e da elaboração de programas, projetos e políticas neste segmento, bem como, de incentivos para fomentar a pesquisa, de modo que seja possível privilegiar o constante crescimento das inovações tecnológicas e científicas no país.

Guimarães (2006) aponta também que as mudanças e os investimentos implementados possibilitaram alguns reflexos positivos, como o aumento da capacidade de indução; a ênfase no componente tecnológico e na busca da inovação; o reforço ao componente empresarial, contemplando associações de empresas com grupos e instituições de pesquisa, e estimulando diretamente o desenvolvimento e inovação nas empresas. Assim sendo, evidencia-se uma relação direta entre investimento e qualificação profissional, visando melhorias e desenvolvimentos nas atividades econômicas.

Contudo, a partir destes breves apontamentos, retorna-se ao objetivo principal desta análise, que é aprofundar-se sobre a realidade da pós-graduação em Geografia no Brasil, contextualizando seu período de implantação, bem como a forma como os cursos e programas estão estruturados e organizados.

Após a exposição da conjuntura dos programas, será possível a compreensão da importância para a sociedade e dos benefícios sociais que podem ser alcançados através dos objetivos que almejam ser alcançados pelas pesquisas realizadas no âmbito dos programas, e assim, possam ser enfrentadas as dificuldades e apontadas as melhorias mais adequadas.

Trajetória dos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil

O surgimento dos programas de pós-graduação em Geografia compartilha uma trajetória histórica do Brasil, que busca e preza pelo avanço nas inovações científicas e tecnológicas, e assim, reforça a importância deste campo do saber para as transformações sociais do país.

A interdisciplinaridade desta ciência proporciona aos profissionais e pesquisadores uma extensa variedade de alcance de conteúdos, que servirão de bases para as futuras pesquisas científicas, possibilitando uma conexão com outros saberes, tornando-a ainda mais necessária ao ambiente social.

Diante disso, para que seja proposto um contexto histórico e uma ordem cronológica da implantação dos programas no país, destacam Silva e Oliveira (2009), que as primeiras medidas legais nesse percurso se deram no governo provisório de Getúlio Vargas, no início da década de 1930, por iniciativa de Francisco Campos, que na época era Ministro da Educação e Saúde Pública. Por meio do decreto nº 19.851, de abril de 1931, foi instituída no Brasil a “investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” (art. 1º) como finalidade do ensino universitário.

O referido decreto também previa um Museu Social (art. 110) como lugar congregador de informação e de pesquisas voltadas para os problemas nacionais. O título de doutor, expresso no art. 90, devia se apoiar em uma tese, do que resultaria tanto a expedição de um diploma quanto a assinalação de uma dignidade honorífica (Cury, 2005, p. 8, citado por Silva; Oliveira, 2005). Assim, o decreto nº 19.851 conferira às universidades nascentes o duplo atributo de lugares realizadores de pesquisas e, ao mesmo tempo, de lugares formadores de pesquisadores e doutores em ciências (Silva; Oliveira, 2009).

Ainda no governo de Vargas, ocorreu a criação da Universidade de São Paulo (USP), grande referência para o ensino e pesquisa no país até os dias atuais. Neste mesmo período, no ano de 1934, foi também criado o curso de Geografia da USP, com a participação de importantes professores franceses em sua fundação, a exemplo de Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig (Silva; Oliveira, 2009).

Nessa mesma conjuntura, e quase que simultaneamente ao surgimento do Curso de Geografia da USP, nasce também a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), fundada em 17 de setembro de 1934, em São Paulo, órgão representativo da classe profissional no campo da Geografia, inclusive, em relação aos programas de pós-graduação que foram criados, até a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), em 1994, e o IBGE, criado em 1937 (Silva; Oliveira, 2009).

Segundo Suertegaray (2017), os primeiros cursos de pós-graduação em Geografia a integrarem o Sistema Nacional de Pós-Graduação foram os de Geografia Humana e de Geografia Física da Universidade de São Paulo, criados em 1971, seguidos do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRJ, implantado em 1972. A partir destes programas pioneiros, a área experimentou um lento crescimento; ao final da década de 1970 eram cinco e na de 1980 eram oito os programas implantados, cinco deles na região Sudeste, dois no Nordeste e um na região Sul.

É ainda desse período a criação, em 1949, do Conselho Nacional de Pesquisa, hoje conhecido como CNPq (Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Esse conselho, criado por iniciativa do presidente Dutra, foi regulamentado pela lei nº 1.310/51 (Silva; Oliveira, 2009).

Verifica-se então que o primeiro Governo de Vargas, assim como foi para outros campos sociais e científicos, representou um período de ascensão para a ciência geográfica no Brasil, confirmando a sua importância para a sociedade, especialmente pela criação do curso de Geografia, em uma das universidades mais importantes do país.

Posteriormente, entre 1950 e 1960, havia uma forte corrente que defendia o doutorado como forma regular e institucionalizada de se criar um corpo permanente de cientistas no país (Carvalho, 1992, citado por Silva; Oliveira, 2009). Em 1952, o governo brasileiro firmou um acordo com os Estados Unidos através do qual se celebraram diversos convênios entre universidades. Desse modo, muitos estudantes foram para os Estados Unidos para fazer mestrado e doutorado e muitos professores norte-americanos vieram para o Brasil a fim de desenvolver programas de pós-graduação (Cury, 2009, p. 9, citado por Silva; Oliveira, 2009).

Em 1965, tem-se, no plano educacional, além das reformas universitárias e do ensino fundamental, a consolidação do regulamento da pós-graduação através do Parecer CFE nº 977/6512, ganhando a CAPES, assim, novas atribuições e meios orçamentários. Na regulamentação da pós-graduação no país, o Parecer 977/65 destaca, além da origem da pós-graduação, sua definição e caracterização, o estabelecimento de conceitos aos cursos a serem fixados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) (Cury, 2005, p. 11, citado por Silva; Oliveira, 2009). Isto é importante, pois é a primeira vez que a palavra conceito aparece na legislação sobre a pós-graduação (Cury, 2009, p.9, citado por Silva; Oliveira, 2009).

No âmbito da Geografia, foram os geógrafos que trabalhavam no IBGE nesse período aqueles que mais usufruíram desse estímulo de formação de pessoal em nível de pós-graduação através de convênios celebrados com importantes universidades norte-americanas. Ainda, nesse contexto ocorre a expansão do setor

produtivo na economia e o estímulo à formação técnico-científica no Brasil dos anos 1950, assim surge a CAPES em 1951 (Silva; Oliveira, 2009).

Neste período, ainda eram poucas as universidades brasileiras que ofertavam vagas para participação em cursos de pós-graduação. Tal fato ocorria, em parte, devido às universidades existentes, a exemplo da USP, seguirem o antigo modelo francês de pós-graduação, com base em cátedras, que visava apenas o título de Doutor. Não havia, portanto, o mestrado, e o título de Doutor era ostentado por um número muito pequeno de pessoas (Beiguelman, 1997, p. 39, citado por Silva; Oliveira, 2009).

A pós-graduação só foi formalmente instituída, no Brasil, a partir de 1965, com a publicação do parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação. A partir daí iniciou-se o processo de institucionalização e fortalecimento dos cursos e programas (Bauzys; Ribeiro, 2014).

Silva e Oliveira (2009) apontam que a pós-graduação em Geografia no Brasil, em sua origem, dependia das universidades estrangeiras para formação dos seus quadros de professores. Destacaram também que muitos professores adquiriram seus títulos de doutorado no exterior, principalmente na França.

Os primeiros cursos de pós-graduação em Geografia que integraram o Sistema Nacional de Pós-Graduação foram os de Geografia Humana e os de Geografia Física da Universidade de São Paulo, ambos criados em 1971, e posteriormente, o Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRJ, implantado em 1972. A partir destes programas pioneiros, a área experimentou um lento crescimento; ao final da década de 1970, eram apenas no número de cinco, e na década de 1980, um total de oito programas implantados, cinco deles na região Sudeste, dois no Nordeste e um na região Sul (Gerardi; Duarte; Carlos, 2003, citado por Suertegaray, 2007).

Suertegaray (2007) afirma ainda que o número de cursos de pós-graduação se expandiu na segunda metade da década de 1990,

alcançando o número de 19 cursos, inclusive alcançando outras regiões do país, como o Estado da Bahia, Ceará e Brasília. No ano de 2005, compreendiam em números totais 32 cursos de mestrado e 15 de doutorado. Ressalta-se que, segundo informações repassadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), bem como pelos dados dispostos na Plataforma Sucupira, em 2021, totalizam-se 77 programas de pós-graduação em Geografia no Brasil.

Em 2023, esse número sofreu alteração e crescimento, sendo um total de 79 programas de pós-graduação, e um total de 120 cursos de pós-graduação (Brasil, 2022). Neste primeiro momento, observa-se, de acordo com as leituras e pesquisas realizadas, o processo de crescimento e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em Geografia no país em relação ao quantitativo de cursos disponíveis. Entretanto, é necessário também conhecer a estrutura, as características e os perfis dos programas que existem, para que seja possível uma compreensão maior sobre estes.

Suertegaray (2007) afirma que atualmente os cursos de pós-graduação ainda se encontram concentrados em maiores quantidades na região Sudeste do país, abrangendo principalmente os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Essa concentração dos cursos e programas no Sudeste do país é uma das dificuldades que precisam ser superadas a partir da atuação do poder público e das reivindicações da comunidade acadêmica, alcançando professores e alunos, e a sociedade de maneira geral.

Tendo em vista que a manutenção dos profissionais nos programas já é um processo financeiramente dispendioso, pois, em virtude da grade curricular, dos horários das aulas e do tempo que precisa ser dedicado à pesquisa, é bastante difícil que o pesquisador consiga realizar atividades laborativas neste período, e assim, se não forem possibilitadas bolsas (e realmente não há bolsas para todos), não se consegue aferir renda necessária para manter os pesquisadores, o que é ainda mais agravado para alguém que precisa deslocar-se para um estado ou região distinta de sua residência de origem.

Assim, a preocupação de que estes cursos sejam geograficamente mais bem especializados, visando cobrir e atender outras regiões do país, é uma preocupação urgente e necessária para a efetiva inserção dos pesquisadores nos cursos de pós-graduação em Geografia.

Mas, de toda sorte, é louvável que os programas estejam crescendo país afora e que a pesquisa em Geografia esteja abrangendo um número maior de pessoas, tanto em relação àquelas que têm se dedicado e que foi oportunizada a realização destas, como das pessoas que serão beneficiárias dos produtos e resultados alcançados pelas pesquisas.

Aspectos importantes quanto à estruturação dos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil: quais são principais temáticas e linhas de pesquisa que estão sendo abordadas nos programas

Embora os programas de pós-graduação em Geografia tenham se formado a partir da mesma base de origem, que é a própria ciência geográfica, e de todo o processo que foi disposto durante o desenvolvimento desta pesquisa, é importante elencar algumas características identificadas no interior destes programas para que seja possível uma compreensão mais aprofundada dos mesmos.

Neste sentido, Suertegaray (2007) destaca que existe uma tendência nos programas de pós-graduação em Geografia às pesquisas concentradas no campo da Geografia humana, sendo que os programas mais tradicionais, do ponto de vista de história de construção, detêm formação mais significativa na área da Geografia física.

Ou seja, existe a possibilidade de um processo de transformação desta realidade quanto à formação dos professores que atuam nos programas, na medida em que as produções científicas no âmbito das ciências humanas ganham maior atenção dos profissionais que poderão tornar-se membros dos programas no futuro.

Suertegaray (2007) ressalta também que a produção da pesquisa geográfica construída no âmbito dos programas é veiculada à sociedade, principalmente por meio dos periódicos das próprias universidades e instituições de ensino, os livros e doutrinas produzidos e publicados, os anais de eventos, especialmente no ENANPEGE, que é produzido pela ANPEGE, e configura-se como um instrumento de grande relevância para a pós-graduação em Geografia no país, tendo em vista que se trata de um evento em nível nacional, que promove debates e discussões sobre as pesquisas mais recentes em Geografia que estão sendo produzidas no país, entre outros mecanismos.

Sobre a organização das linhas de pesquisas dos programas, Lencioni (2013) aponta que o primeiro exame realizado com estas revelou fragilidades que comprometem qualquer consideração mais estrita e particularizada. Muito disso se deve à não correspondência entre as linhas de pesquisa anunciadas e as pesquisas realizadas pelos programas. Por exemplo, podemos encontrar linhas registradas sem que tenha havido alguma pesquisa sobre o assunto, bem como podemos ver temas desenvolvidos pelo programa sem que haja uma linha de pesquisa que lhes seja correspondente. Há, repetindo, uma inadequação entre a linha registrada e a pesquisa de fato realizada.

Esse tipo de desalinhamento entre as temáticas abordadas e as linhas de pesquisas disponibilizadas nos programas revelam, segundo o autor, debilidades na particularização, pois levariam a veredas sinuosas, falsamente esclarecedoras e a conclusões equivocadas (Lencioni, 2013) aos pesquisadores e à sociedade que vai se valer dos resultados obtidos através das pesquisas.

Associando um parâmetro de linhas de pesquisas mais genéricas, considerando as dificuldades supracitadas, com as principais temáticas que estão sendo abordadas pelos pesquisadores nestes programas, Lencioni (2013) destaca que há uma tendência de domínio da palavra ambiente, e não de termos como natureza ou recursos naturais, e que este é um processo de inversão que se observa, considerando que anteriormente a abordagem era exata-

mente ao contrário, sendo que essa mudança abarca vários sentidos, tais como o desprestígio da palavra natureza, que carrega o peso de uma lembrança da divisão do conhecimento entre ciências naturais e sociedade, por exemplo.

Afirma também que são os pesquisadores voltados para as questões do ambiente que mais superaram a clivagem entre esferas do conhecimento relativas à Geografia física e à Geografia humana, muito embora o trato da espacialização dos processos sociais ainda se faça de modo tímido e, muitas vezes, superficial e reduzido à questão da ação antrópica. É mais frequente o estabelecimento de relações entre os campos do saber próprios da Geografia física e das ciências da natureza e menos comum o estabelecimento de relações com os campos do saber próprios da Geografia humana (Lencioni, 2013).

O autor acrescenta que:

O século XXI anuncia o momento de superar os particularismos extremados, de estabelecer a relação entre os fragmentos do saber para se chegar a um grau mais universal e avançado de explicação e compreensão do real. Mas por essa necessidade de integração do conhecimento, e não por modismos, é que se impõe a palavra ambiente e vocábulos correlatos. Nos programas é frequente os vocábulos: zoneamento ecológico-econômico, diagnóstico socioambiental, biodiversidade, análise ambiental... Todos esses termos e seus derivados estão bastante presentes nas propostas dos programas de pós-graduação em Geografia. Como dissemos, a palavra natureza e o termo recursos naturais aparecem em menor número e com muito menor ênfase que a palavra ambiente. Essa palavra e esse termo lembram os tempos de ruptura entre a Geografia física e a Geografia humana, enquanto esses outros termos anunciam a possibilidade da produção de um conhecimento mais integrado, em grande parte afeito, ainda, ao âmbito

das particularidades herdadas no campo da própria Geografia física (Lencioni, 2013, p. 14).

Outra temática que Lencioni (2013) destaca é o uso acentuado do termo “gestão” ao desprestígio da palavra “planejamento”, onde a primeira aparece duas vezes mais que a segunda. Tendo relação intrínseca com a atuação do Estado enquanto gestor de atividades, e não simplesmente como planejador destas. Faz outra observação em relação à atenção voltada para análise regional, em especial nos programas do Nordeste e Sul. E a ênfase dada à relação entre região e condições naturais nos programas do Nordeste e Centro-Oeste.

Essa preocupação com pesquisas voltadas à gestão reflete a necessidade social de que este tema esteja em notoriedade no cenário nacional, considerando a importância que deve ser dada especialmente à gestão da coisa pública.

Considerando o crescimento de interesse pela realização de pesquisas no campo da Geografia humana, e ainda a importância especial que deve ser destinada ao estudo do espaço urbano como segmento desta, tanto pela proximidade que os indivíduos têm com estes ambientes, tanto quanto pela necessidade de viabilizar melhorias nas condições de vida humana, merece atenção especial a forma como estão sendo organizados estes estudos.

Assim, sobre as pesquisas na área da Geografia urbana, Lencioni (2013) informa que se encontram direcionadas ao metropolitano e ao processo de alterações que vêm ocorrendo nas cidades em geral. Acrescentou também que o destaque dado à temática urbana atesta o reconhecimento de que a sociedade atual é cada vez mais urbana e que as metrópoles assumem grande relevância atualmente.

Neste sentido, Mendonça (2005) acrescenta que o “rural”, termo predominante na Geografia brasileira até a segunda metade do século XX, cedeu lugar às abordagens do “urbano”, o que, segundo ele, evidencia certa preocupação dos pesquisadores com o processo de urbanização acelerado, descontrolado e caótico observado no país nas últimas décadas.

Assim, dentro dessa leitura dos estudos urbanos, muitas temáticas podem ser alcançadas, tais como a regularização fundiária, a organização socioespacial das cidades, incluindo sua habitação e povoamento, a especulação imobiliária, a mobilidade (ou a falta de mobilidade) e a violência urbana, entre outros. Ou seja, muitos são os caminhos que podem ser trilhados pelos pesquisadores/profissionais em Geografia.

Destaca ainda que, de maneira geral, as categorias região, território e espaço aparecem como englobando as clássicas abordagens dos aspectos relacionados às atividades humanas na superfície da Terra, e que os termos “Espaço” e “Ambiente” são categorias que aparecem de forma mais enfática no discurso geográfico em tempos mais recentes (Mendonça, 2005).

As categorias de análise evocadas pelas áreas de concentração e pelas linhas de pesquisa dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil revelam e reforçam as bases principais do conhecimento geográfico. Todavia, a região, o território, o espaço e o ambiente, além de realçarem a identidade do geográfico no âmbito do conhecimento científico moderno, evidenciam especificidades, riquezas e vanguardas da Geografia brasileira. Quando se analisa este contexto e se constata esta realidade, soa estranho entender aquelas vozes que insistem em dizer que a Geografia não tem um claro objeto de estudo, que não tem bases teóricas. Ou elas constituem uma aposta na negatividade da história construída ou revelam completo desconhecimento da Geografia brasileira (Mendonça, 2005).

Pelas observações expostas, torna-se possível a compreensão da riqueza de oportunidades de temáticas que podem ser abordadas nos programas de pós-graduação em Geografia, e claramente, neste artigo foram apresentadas breves análises, o que possibilita que existe um número bem maior de possibilidades a serem exploradas.

Por isso, a importância da implantação e expansão dos programas de pós-graduação em Geografia no país, permitindo maior acesso dos profissionais e, conseqüentemente, maior abrangência de abordagens científicas em prol da melhoria da vida em sociedade.

Considerações finais

Após o exposto, as leituras realizadas e os conhecimentos apresentados e agregados neste capítulo, há a possibilidade de o leitor compreender mais sobre os programas de pós-graduação destinados à pesquisa geográfica no país. O caminho destinado a esta finalidade ultrapassa um processo que vai desde a implantação dos primeiros programas e as políticas públicas que proporcionaram um ambiente para esta instalação, até o estágio atual de crescimento e expansão de programas pelo país.

Destina-se ainda a apresentar breves exposições sobre a estruturação genérica dos programas instalados pelo país, principalmente buscando direcionamento sobre as principais temáticas que têm despertado o interesse dos pesquisadores e se firmado nos programas.

A pesquisa configurou-se na análise de dados e observações que foram dispostos por outros autores, principalmente a partir de artigos publicados nos eventos e revistas da ANPEGE, o que possibilitou o conhecimento sobre características dos programas, como por exemplo, sobre quais estados do país foram pioneiros na instalação destes, e quais aqueles que precisam avançar neste processo.

Compreender este primeiro momento histórico dos programas é o caminho para entender as mudanças que precisam ocorrer no presente e futuro, e suprir as faltas/dificuldades que se sucedem no processo.

Outro destaque neste artigo foi a exposição de outros autores sobre os principais temas e temáticas que estão sendo abordados nas pesquisas realizadas dentro dos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil, com preocupação destinada à forma como estão sendo feitas estas abordagens, quais são as preocupações dos pesquisadores e quais são os destaques e as expressões que ganham força na produção científica.

Por fim, compreende-se a importância deste tipo de produção, para beneficiar, especialmente, os profissionais-estudantes, que buscam ocupar espaço na academia através dos programas de pós-

-graduação, servindo como um norte a estes futuros pesquisadores que ingressam em um universo novo e desconhecido.

Assim como, para aqueles que já estão ocupando espaços nos programas, ou para os egressos, para que possam estar cada vez mais familiarizados com a produção acadêmica, e ainda, para a população de uma maneira geral, para compreender como os investimentos públicos são empregados nestes programas e o quão sua efetividade é necessária para a vida em sociedade, pois sem a produção de ciência não é possível que haja avanços nem melhorias na qualidade de vida dos indivíduos e no bem-estar social.

Referências

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós- Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAAE**, v. 30, n. 2, p. 351-376, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53680/33095>. Acesso em: 15 set. 2022.

ANPEGE. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. **C2021**. Página Inicial. Disponível em: <http://www.anpege.ggf.br/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ANPEGE. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)**, p. 7-25, v. 10, n. 14, jul.-dez. 2014. Disponível em: (<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6458/3417>). Acesso em: 25 ago. 2022.

BAUZYS, F.; RIBEIRO, G. R. A criação e expansão dos cursos de pós-graduação em Geografia no BRASIL: de 1971 a 2014. **Observatório Geográfico América Latina**. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanza-delaGeografia/Investigacionydesarrolloeducativo/06.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL, Governo Federal. Plataforma Sucupira - CAPES. **Cursos Avaliados e Reconhecidos na Área de Conhecimento Geografia**. 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoArea-Conhecimento.jsf?areaAvaliacao=36>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GUIMARÃES, E. A. **Políticas de inovação:** financiamentos e incentivos. Brasília: Ipea, 2006. (Textos para discussão, n. 1212).

LEMONS, D. C.; CÁRIO, S. A. F. **A Evolução das Políticas de Ciência e Tecnologia no Brasil e a Incorporação da Inovação.** Conferência Internacional LALICS 2013 “Sistemas Nacionais de Inovação e Políticas de CTI para um Desenvolvimento Inclusivo e Sustentável”, 2013. Disponível em: http://s1.redesist.ie.ufrj.br/lalics/papers/20_A_Evolucao_das_Politicass_de_Ciencia_e_Tecnologia_no_Brasil_e_a_Incorporacao_da_Inovacao.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

LENCIONI, S. Linhas de Pesquisa da Pós-graduação em Geografia. Mudanças, Esquecimentos e Emergência de (novos) Temas. **Revista da ANPEGE**. v. 9, n. 1, p. 5-19, São Paulo, 2013.

MENDONÇA, F. Temas, Tendências e Desafios da Geografia Brasileira na Pós-Graduação Brasileira. **Revista da ANPEGE**, v. 2, n. 02, p. 7-20, 2005.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

SILVA, J. B.; OLIVEIRA, M. P. A trajetória da pós-graduação no Brasil e a ANPEGE: algumas questões. **Revista da ANPEGE**. v. 5, 2009.

SUERTEGARAY, D. M. A. Rumos e rumores da pós-graduação e da pesquisa em Geografia no Brasil. **Revista da ANPEGE**, v. 3, p. 11-19, 2007.

CIDADE PARA CRIANÇAS: PRESENCAS E/OU AUSÊNCIAS DE ESPAÇOS INFANTIS¹

*Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva²
Raimundo Lenilde de Araújo³*

Introdução

As cidades atuais constituem-se em espaço de intensos movimentos, o que as torna atrativas, no sentido de que a população as ocupa cada vez mais com vistas a atender seus anseios, sejam eles econômicos, educacionais, sociais, dentre outros. Nessa perspectiva, a cidade deve ser pensada de maneira democrática, de forma que todos se sintam acolhidos, sendo-lhes garantido o direito à cidade.

O habitante da cidade não deve ser visto apenas como morador desse espaço, mas, sobretudo, como cidadão e, como tal, detentor de direitos e deveres. Sobre o direito à cidade, Lefebvre (2001) assevera que há várias necessidades que permeiam a vida do ser humano, como ver, tocar, degustar e perceber o mundo.

Perceber o mundo, experimentá-lo, pressupõe “apropriar-se” do mundo vivido, senti-lo de forma peculiar, de modo que as experiências de cada ser possa contribuir para a maneira de relacionar-se com o mundo no qual está inserido. Nessa perspectiva, pusemo-nos a pensar em como é realizado o planejamento das cidades

1 Versão original publicada em: Carina Copatti; Adriana Maria Andreis; Helena Copetti Callai [Orgs.] *Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar: Múltiplos olhares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. ISBN: 9786526500217.

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

para os seus habitantes e, notadamente, como são planejados os espaços para as crianças, de modo que estas possam ter seus direitos assegurados e, sobretudo, para que possam ocupá-la plenamente e, ao se reconhecer como pertencentes à cidade, concebê-la como espaço de realização da vida, conforme Carlos (2007).

Nesse sentido, este texto propõe-se a debater a relação da criança com a cidade, especialmente as que vivem em áreas periféricas, e em que medida o espaço urbano é pensado para o público infantil, no sentido de que estes concebem-se como pertencentes à cidade e, ao vivenciá-la em sua plenitude, sintam-se cidadãos na/para a cidade.

Para alcançar o objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com aporte em estudiosos da temática, como Lefebvre (2001), Carlos (2007) e Castells e Borja (1996), bem como autores que se dedicam a estudar a relação da criança com a cidade, tais como Lopes (2009; 2017), Callai (2021), Bonomo (2009) e Araújo (2016), além de documentos oficiais, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), a Lei nº. 10.257, de 10 de julho de 2001, ou seja, o Estatuto da Cidade, e a Lei complementar nº 5.481, de 20 de dezembro de 2019, Plano Diretor de Teresina/PI.

Foram realizadas visitas em áreas periféricas da cidade de Teresina e se constatou a ausência de espaços destinados para as crianças se movimentarem, brincarem e interagirem umas com as outras. Dessa forma, as discussões acerca desses espaços, com o intuito de evidenciar a presença ou ausência da gestão pública no sentido de garantir o direito à cidade para as crianças, principalmente para aquelas de classes menos favorecidas, são essenciais.

A cidade como possibilidade de apropriação coletiva

As cidades, em tempos de globalização, constituem-se em espaços de intensos movimentos, nos mais diversos âmbitos, sejam eles relacionados à vida política, econômica, social ou cultural, o que lhes confere dinamicidade e protagonismo. A população cada

vez mais ocupa esses espaços em busca de satisfazer suas necessidades, seja de moradia, educação, econômicas ou mesmo de lazer. Na perspectiva de Castells e Borja (1996, p. 152):

As cidades adquirem, cada dia mais, um forte protagonismo tanto na vida política como na vida econômica, social, cultural e nos meios de comunicação. Pode-se falar das cidades como atores sociais complexos e de múltiplas dimensões. As cidades como atores sociais não se confundem com o governo local, porém, obviamente, incluem-no.

Ao tomar como ponto de partida o pensamento de Castells e Borja, de que é nos espaços da cidade que se dá o movimento da vida atual de forma cada vez mais intensa, se acredita ser importante pensar a cidade numa perspectiva inclusiva, de modo que esta seja possível para todos. Ao debater o plano estratégico das cidades, os autores citam os cinco objetivos aos quais as grandes cidades devem responder:

As grandes cidades devem responder a cinco tipos de objetivos: nova base econômica, infraestrutura urbana, qualidade de vida, integração social e governabilidade. Somente gerando uma capacidade de resposta a estes propósitos poderão, por um lado, ser competitivas para o exterior e inserir-se nos espaços econômicos globais, por outro, dar garantias a sua população de um mínimo de bem-estar para que a convivência democrática possa se consolidar (Castells; Borja, 1996, p. 155).

Refletir sobre esses objetivos é pensar em uma cidade acolhedora que responda a eles, de maneira integrada, além de garantir o bem-estar da população, de modo que esta possa participar de maneira democrática de seus acontecimentos. Nesse contexto, a cidade deve ser pensada como um direito de todos. No entanto, as cidades atuais apresentam uma série de problemas, sejam eles sociais, es-

paciais, ambientais, dentre outros, que se reportam, na perspectiva de Lefebvre (2001), aos primórdios do processo de industrialização. Para o autor, a industrialização caracteriza a sociedade moderna, sendo, portanto, o ponto de partida para essa reflexão.

A industrialização, para Lefebvre, “é o motor” dos problemas urbanos, no entanto, a existência das cidades precede a essa atividade econômica. Para o autor, as cidades industriais e medievais divergiam quanto à aplicação das riquezas produzidas. Enquanto estas centralizavam e investiam improdutivamente as riquezas, as primeiras já possuíam um sistema comercial e bancário organizado, o que tornava móvel a riqueza. “O capitalismo comercial e bancário já tornou móvel a riqueza e já constituía um sistema de trocas, redes que permitem a transferência de dinheiro (Lefebvre, 2001, p. 12).

Desse modo, uma rede de cidades, que seriam ligadas por estradas, vias fluviais e marítimas e manteriam relações comerciais e bancárias. Nesse contexto, as rivalidades e concorrências cessariam. Entretanto, esse modelo não chegou a ser instalado, além de ceder lugar ao surgimento do Estado com poder centralizado, o que culminou com uma hierarquização entre as cidades, onde uma predomina sobre as outras, no caso, a capital.

Desse modo, o que prevaleceu foi um processo desigual e diverso, com a predominância das cidades, mas com características diferentes daquelas da antiguidade e daquelas que planejavam-se instalar. Assim, Lefebvre advertiu:

Nesse sistema urbano, cada cidade tende a se constituir em sistema fechado, acabado. A cidade conserva um caráter orgânico de comunidade, que lhe vem da aldeia, e que se traduz na organização corporativa. A vida comunitária em nada impede a luta de classes [...] os violentos contrastes entre riqueza e pobreza, os conflitos entre os poderosos e os oprimidos não impedem nem o apego à cidade nem a contribuição ativa para a beleza da obra. No contexto urbano, as lutas de facções, de grupos, de classes, reforçam o sentimento de pertencer (Lefebvre, 2001, p. 13).

As ideias de Lefebvre nos permitem pensar nas cidades atuais como palco de manifestações de grupos sociais pelo direito de pertencerem a determinados espaços e deles usufruírem, seja para satisfazer as necessidades de locomoção, de consumo ou mesmo em questões essenciais, como o direito aos espaços de saúde, educação, cultura e lazer.

Observa-se que existe um conjunto de demandas sociais presentes nas sociedades urbanas que carece ser debatido por aqueles que planejam as cidades. Nessa perspectiva, Lefebvre advoga que “o ser humano tem também a necessidade de acumular energias e a necessidade de gastá-las, e mesmo de desperdiçá-las no jogo. Tem necessidade de ver, de ouvir, de tocar, de degustar, e a necessidade de reunir essas percepções num mundo” (Lefebvre, 2001, p. 105).

A essas necessidades que são antropológicas e socialmente elaboradas, acrescentam-se aquelas que são específicas: “trata-se da necessidade de uma atividade criadora, de obra, necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário de atividades lúdicas” (Lefebvre, 2001, p. 105). Nesse contexto, há uma série de necessidades inerentes à sociedade urbana que necessitam ser repensadas e resolvidas com vistas a garantir o direito à cidade não apenas como “lugar” de visita, mas, sobretudo, como uma cidade acolhedora, onde todos possam sentir e usufruir dos espaços nos mais diversos âmbitos.

Ao debater o assunto, Carlos (2007) propôs que a cidade fosse construída na contramão do que demanda a sociedade. “A cidade é vivenciada por seus habitantes como local de privação, de perda e de estranhamento, o que revela os descompassos entre o tempo da vida e aquele da transformação da morfologia urbana” (Carlos, 2007, p. 117).

A autora argumenta que a cidade deve permitir que os habitantes a ocupem plenamente, e que desenvolvam o sentimento de pertencimento a esse espaço, e ao concebê-la como espaço da realização da vida, participem da construção/transformação da cidade, no sentido de que seus direitos e necessidades sejam reconhecidos, debatidos e solucionados.

Sobre isso, Carlos (2007) aponta a necessidade de pensar a cidade em uma outra perspectiva: a cidade como o espaço do habitar.

Nesta direção, o plano do habitar a cidade ganha sentido espacial da análise ao recolocar a necessidade de entender o habitar enquanto casa/vizinhança/rua/bairro pela instauração plena do uso. Habitar o tempo como bem supremo significa a apropriação dos lugares de realização da vida e neste sentido, se coloca o direito à cidade, produzindo uma identidade capaz de negar a identidade abstrata produzida pelo desenvolvimento do mundo da mercadoria (Carlos, 2007, p. 117).

Carlos (2007) recorre ao pensamento de Lefebvre para destacar a relevância do direito à cidade, em que o indivíduo tenha direito à obra, ou seja, o direito de participar ativamente da construção e apropriação da cidade. Na perspectiva da autora, esses direitos revelam o pleno uso da cidade ao passo em que rompem com a cisão cotidiana/lazer, vida cotidiana/festa.

O Estatuto da cidade, Lei nº. 10.257, de 10 de julho de 2001, no artigo 2º assegura que “a política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana” (Brasil, 2001, p. 17). O documento especifica, no inciso I, a garantia do direito a cidades sustentáveis, no tocante ao direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações.

Em consonância com o Estatuto da cidade, a Lei complementar nº 5.481, de 20 de dezembro de 2019, dispõe sobre o Plano Diretor de Teresina, o PDOT (Plano Diretor de Ordenamento Territorial de Teresina). O art. 40, inciso I, assegura o “planejamento democrático e participativo”, e no art. 42, os mesmos direitos previstos no Estatuto da Cidade.

Na análise desses documentos, se observa ausência de sugestões relativas aos direitos da criança à cidade, porém asseguram

direitos básicos aos cidadãos, como moradia, transporte, trabalho e lazer, além de investimentos que geram bem-estar geral e fruição aos diversos segmentos sociais.

A cidade e a criança: interação necessária

Ao contribuir com o debate, Lopes (2017) propôs uma discussão acerca da relação das crianças com a cidade. A partir da análise da obra de Muchow⁴ (2012), o autor procura compreender como se apresenta o espaço de vida das crianças urbanas. Ao reportar-se à obra citada, Lopes apresenta uma questão abordada na última parte desta: “Diante de tudo o que foi apresentado até aqui, o que se pode concluir do espaço de vida das crianças urbanas?”. Nesse sentido, o professor afirma que é impossível compreender o espaço urbano como único e homogêneo para todos os seus moradores, indo de encontro, portanto, ao aspecto da universalidade.

O pensamento de Lopes (2017) pode ser ilustrado no deslocamento cotidiano. A apresentação dos espaços da cidade, tipos de moradia e ruas (em alguns locais mais largas, outros mais estreitas), como se determinassem os meios a serem utilizados pelos moradores para se movimentarem. A presença/ausência de vias para pedestres, bicicletas, o tipo de iluminação pública, entre outros, também contribuem para ilustrar o pensamento do autor.

Para Lopes (2017), o espaço urbano é vivido de forma diferenciada por cada morador, inclusive pelas crianças. Sobre o espaço de vida para elas, o autor observa a falta de acesso aos espaços urbanos na sua plenitude:

Nas cidades o espaço de vida das crianças são espaços parciais, o espaço de vida se aproxima da metáfora de estar em uma aldeia, seus espaços estão

4 Martha Muchow foi uma professora nascida na cidade de Hamburgo, Alemanha, em 1892 e que se dedicou a estudar as crianças na cidade. Sua obra *Der Lebensraum des Grobstadtkindes*, lançada após sua morte, apresenta ideias contemporâneas, podendo embasar pesquisas atuais acerca do protagonismo e participação das crianças na vivência do espaço.

próximos às suas residências e casas e estende-se para fora em camadas; as camadas geralmente são formadas por anéis ao redor de uma área residencial e erguidas de forma bastante densa, ao passo que as áreas mais periféricas são vagamente conectadas (Lopes, 2017, p. 772).

Ao continuar sua análise, o autor pontua que o espaço de vida das crianças depende mais de suas próprias experiências do que das estruturas adultas e que a rua, considerada por Muchow (2012, citada por Lopes, 2017, p. 772) como a “segunda casa” da criança, revela-se como a transposição entre o interior e o exterior. Para Lopes, os espaços de vida das crianças são observáveis quando relacionados à estrutura do mundo adulto, ao sobrepor e intercalar os espaços de vida dos adultos e os das crianças.

Nesse contexto, se observa uma invisibilização dos espaços de vivência para as crianças nas cidades, o que é demonstrado pela ausência de espaços pensados para elas, bem como ao deixar de considerar que elas apresentam particularidades inerentes às suas experiências/vivências e idades.

A criança deve ser pensada na sua totalidade de forma que as suas necessidades sejam plenamente atendidas. Entretanto, ainda há que se discutir essa questão do direito à cidade e à cidadania para este público, que necessita de espaços planejados, principalmente os das áreas mais periféricas, que vivem um processo de segregação histórico.

Ao considerar a cidade educadora e inclusiva como lugar ideal para viver, Callai (2021) propôs que devem ser oferecidas as condições de acesso a todos os bens aos quais os ditos “cidadãos” têm direito. A autora sugere um debate sobre a necessidade de superar as situações de exclusão vivenciadas nas cidades atuais, no sentido de que as cidades sejam pensadas para além das formas materiais, aquelas que são visíveis, pois é aí que se dá o movimento da vida.

Callai (2021) chama atenção para o fato de olhar apenas o que é aparente, sem a preocupação em observar os demais aspectos

das cidades. De fato, tende-se a olhar o “conjunto de objetos geográficos, distribuídos sobre um território que gera uma configuração espacial que se manifesta nas paisagens” (Santos, 1988, citado por Callai, 2021, p. 2).

Em contrapartida, “há o que dá vida a esses objetos que são os processos representativos de uma sociedade em um dado momento” (Santos, 1988, citado por Callai, 2021). É nesse contexto que se observam as marcas dos habitantes da cidade, suas vivências e subjetividades. São as formas e funções das cidades, segundo Santos, sendo que “as formas são os resultados aparentes que se manifestam no espaço e as funções são as ações que envolvem todos os sujeitos e instituições” (Callai, 2021, p. 3).

Nesse contexto, ao conceber a criança como cidadã deve-se considerar suas necessidades e especificidades, “especialmente pelas manifestações da espontaneidade e criatividade” (Callai, 2021, p. 4). Entretanto, se observam espaços sem movimento que revelam a melancolia e a negação àqueles que teriam direito a eles. As crianças nas cidades da era global, em áreas periféricas, tornam-se invisíveis, pois são negados a elas os direitos básicos garantidos a toda e qualquer criança, como estudar e brincar, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

A criança precisa de lar, estudar, correr, pular, brincar...

Ruth Rocha (2014), escritora brasileira de literatura infanto-juvenil, contribuiu com a discussão acerca dos direitos das crianças ao escrever o poema intitulado “O Direito das Crianças”:

O direito das crianças

Toda criança no mundo/deve ser bem protegida/
contra os rigores do tempo/contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome Criança tem que ter lar/
ter saúde e não ter fome/ter segurança e estudar.
Carinho, jogos, bonecas/Montar um jogo de armar/
amarelinhas, petecas/uma corda de pular.

Embora eu não seja rei/decreto, neste país/que toda,
toda criança/tem direito a ser feliz.
(Rocha, 2014, p. 6, 22, 42).

O poema ilustra o debate sobre o direito das crianças de serem protegidas contra os rigores do tempo e da vida; de ter nome, lar, saúde, estudar, de brincar, de não passar fome, de ser feliz... Todos os direitos inerentes às crianças citadas pela poetisa estão imbricados no direito à cidade. Essa, na perspectiva de acolhimento dos seus habitantes, no caso as crianças, pressupõe um espaço inclusivo onde todas possam ter suas identidades respeitadas: é uma cidade vivenciada; uma cidade para os cidadãos.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo II, Dos Direitos Sociais, em seu artigo 6º, afirma que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988). Já o artigo 3º, Das Disposições Preliminares do ECA, garante à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, p. 15).

O artigo 3º do ECA endossa a discussão até aqui apresentada. Essa defesa é corroborada por parágrafo único:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, de-

ficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (Brasil, 1990, p. 15-16).

A cidade: permanências e/ou ausências dos espaços infantis

Ao debater sobre as experiências espaciais das crianças, Lopes (2009) advoga que é na dimensão do espaço que elas interagem com seus ambientes. O autor propõe realizar o debate criança e espaço, ao mesmo tempo, e que se deve considerar a geograficidade⁵ das crianças. Para o autor, “as formas como nós, individual ou socialmente, concebemos a espacialidade e suas categorias [...] interferem nas formas de ver, compreender, agir com as crianças e a produção de suas infâncias e vice-versa” (Lopes, 2009, p. 121).

As considerações de Lopes (2009) sobre o ser e estar como experiência espacial e ao considerá-la como “uma experiência mediada” possibilitou-nos refletir sobre as vivências/experiências das crianças nos espaços de periferias urbanas. Por vezes, observa-se o direito de as crianças vivenciarem e experienciarem o espaço urbano em sua plenitude sendo tolhido. Para o autor, a condição geográfica não pode ser negada a essas, além de ser considerada a condição histórica da criança.

Ao tomar como aporte os conhecimentos de Vygotsky (1981), Lopes (2009) conclui que o espaço das crianças é o espaço geográfico. Nesse sentido, as ações nesse espaço devem ser compreendidas como “planos culturalmente construídos, em que o processo

5 Conceito fundamental de Dardel e que, na perspectiva de Marandola Junior, expressa a própria essência geográfica do ser-e-estar-no-mundo. Enquanto base da existência, a associação entre geograficidade, lugar e paisagem têm sido férteis, permitindo uma compreensão fenomenológica da experiência geográfica (Dardel, 2009).

de mediação está sempre presente” (Lopes, 2009, p. 128). Ainda segundo o autor:

As crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas, e constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, poderes, autorias e heteronomias. Inventam-nos, arquitetam e desarquitetam, aceitam-nos, seja no campo da percepção ou da representação (Lopes, 2009, p. 128-129).

Sendo o espaço geográfico o espaço das crianças, pusemo-nos a pensar como as crianças das periferias das cidades o constroem e o vivenciam. Seriam esses espaços planejados e, se o são, essas crianças estariam incluídas nesses planejamentos, conforme assegura o ECA,⁶ ou seriam esses espaços invisibilizados pelos gestores das cidades?

Nesse sentido, realizou-se uma reflexão acerca das ruas das cidades que, nas áreas periféricas, funcionam como uma extensão da casa das crianças. Nessas áreas, o espaço da rua é o local onde brincam, interagem com o próprio espaço e com outras crianças. De acordo com Bonomo (2009), “muitas crianças das classes populares têm na rua, mais ainda que a casa, o seu lugar” (Bonomo, 2009, p. 214).

No entanto, as ruas das periferias, diante das características atuais dessas áreas, com trânsito intenso de carros e motocicletas, a falta de urbanização e os altos índices de violência, ainda permitem que a rua seja “um espaço de brincar” para as crianças?

As observações realizadas *in-loco* nos permitiram constatar que a rua nas áreas periféricas não reserva espaço para os pedestres se locomoverem. Sejam adultos ou crianças, nos horários mais movimentados eles têm de dividir o espaço com os veículos em movimento. No caso das crianças, Bonomo (2009, p. 215) assevera

6 O direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

que a rua pode ser um espaço transformado em lugar: “A transformação de espaços em lugar se dá à medida que se permite ali ser, vínculos são criados, afetividades são despertadas. Nas ruas as crianças constroem seu lugar. Brincam, aprendem, fazem coisas de criança. Na rua acontecem, são tocadas, realizam experiências!”.

Dessa forma, considera-se importante as crianças vivenciarem os espaços da rua no sentido de construírem a sua geograficidade, ou seja, compreender o seu ser e estar no mundo. Vivenciar esse espaço permite a interação das crianças com o meio, além de também interagirem entre si, portanto, as ruas também constituem espaços de socialização. Nesse contexto, o espaço da rua é negado às crianças, uma vez que não sendo pensada para elas, não apresenta “segurança” para que possam transitar e brincar.

Ao considerar a cidade como espaço de vivência/convivência, portanto, de socialização para as crianças, corrobora-se com as ideias de Araújo (2016, p. 118) quando esta pontua que “a experiência da criança com o espaço pode ser considerada como fator fundamental para a sua constituição como sujeito e cidadão”.

Nesse contexto, ao conceber a praça como espaço público para além da possibilidade de uso para brincar e para o lazer, mas também como espaço de socialização, o que pode despertar o sentimento de pertencimento à cidade nas/pelas crianças, observa-se, ainda, uma sobreposição do espaço adulto e infantil, o que nos remete a pensar em uma limitação da autonomia infantil e a ausência de espaços nas cidades planejadas para as crianças.

A praça, teoricamente pensada também para as crianças, não oferece espaços planejados para elas. Dessa forma, a praça é um espaço pensado para os adultos, o que é demonstrado pelos aparelhos utilizados por eles para realizarem suas atividades físicas. Nesse sentido, questiona-se até que ponto aqueles que planejam os espaços públicos das cidades concebem as crianças como cidadãs.

Ainda sobre o direito que as crianças têm à cidade, o que passa pelo planejamento de espaços que lhes proporcione a sociabilidade e o sentimento de pertencimento, é observável em áreas

periféricas, espaços improvisados em substituição àqueles que deveriam ser projetados, o que torna evidente a ausência de políticas públicas no sentido de planejar espaços destinados a atender às necessidades das crianças dessas áreas. Nesse sentido, Araújo (2016, p. 123) afirma que:

As crianças, como cidadãos, possuem direitos que devem ser considerados seriamente nas políticas públicas. Não só em programas de assistência, mas em espaços de lazer e convivência, que costumam ser os mais negligenciados, especialmente em relação a crianças de classes com menor poder econômico. A criação de áreas de lazer também reflete o cuidado com o espaço da cidade e certamente também é utilizado pelos adultos de forma prazerosa.

Araújo (2016), cuja defesa é de que a criação de áreas de lazer reflete o cuidado com a cidade, bem como em observações cotidianas realizadas em áreas periféricas da cidade, contribui para percebermos a ausência de políticas públicas no sentido de garantir o acesso a espaços de lazer para as crianças moradoras dessas áreas.

Durante as observações realizadas foi constatado que, um dos espaços mais utilizados pelas crianças para a prática de esportes – espaço de lazer, mas também de interação entre as crianças e o mundo vivido – o campo de futebol, não apresenta as condições básicas de infraestrutura, sugerindo a ausência de planejamento da cidade que inclua as crianças.

Considerações Finais

Diante do estudo realizado, observou-se que as cidades, como espaço da vida atual, apresentam uma série de problemas, sejam eles sociais, econômicos ou ambientais o que constitui entraves para que estas respondam aos objetivos citados por Castells e Borja (1996), dentre os quais a infraestrutura urbana, a qualidade de vida e integração social, o que possibilitaria a cidadania para seus habitantes.

Portanto, há uma série de necessidades dos habitantes das cidades que precisam ser repensadas para garantir o direito à cidade para todos, ou seja, uma cidade que seja inclusiva, acolhedora. No tocante às crianças, concluímos que a essas são negados os direitos básicos garantidos em lei, como o direito a movimentarem-se nas ruas, à moradia e ao lazer, o que impossibilita o direito de a criança vivenciar a cidade em sua plenitude.

A rua, considerada pelos autores que tratam da relação criança e cidade como a “segunda casa” dessas, já não pode ser experimentada devido ao intenso movimento de veículos e às situações de violência presentes nesses espaços. Nesse sentido, aqueles que planejam as cidades negam às crianças, especialmente àquelas das áreas periféricas e de classes sociais menos favorecidas, o direito ao lugar ideal para viver, conforme assevera Callai (2021).

Dessa forma, constatou-se que as crianças nas cidades atuais são seres invisibilizados, em relação ao direito que lhes assiste, ou seja, a possibilidade de uma cidade inclusiva, onde todos os seus direitos sejam assegurados. Negar às crianças esses direitos é negar a sua condição histórica e geográfica: o direito de se locomover, de interagir com os outros, de construir sua geograficidade.

Referências

ARAÚJO, A. L. C. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. **APRENDER-Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação**. Vitória da Conquista, Ano X, n. 16, p. 107-127, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2347>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BONOMO, L. L. P. Infância e cotidiano: desafios da pesquisa com crianças e seus espaços praticados. *In*: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. (Org.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, p. 207-220, 2009.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL, Lei no 10.257, de 10 de julho de 2001. **Dispõe sobre o Estatuto da cidade.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70317/000070317.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

CALLAI, H. C. A criança pode ser um estímulo à cidade inclusiva? “Cidade educadora e inclusiva: a busca pela concretização dos direitos de cidadania”. “I Seminário Regional de Direito à Cidade, Desigualdades e Inclusão Social: os Descaminhos da Igualdade”, 2021, UNIJUÍ. **Anais [...]**. Unijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2021.

CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano:** Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CASTELLS, M.; BORJA, J. As cidades como atores políticos. **Novos estudos**, n. 45, 1996. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/produto/edicao-45/#gsc.tab=0>. Acesso em: 27 nov. 2021.

DARDEL, E. **O Homem e a Terra:** natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. *In:* LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. (Org.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas:** dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha.** 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

TERESINA, **Lei complementar nº 5.481, de 20 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre o Plano Diretor de Teresina, denominado “Plano Diretor de Ordenamento Territorial - PDOT”, e dá outras providências. Disponível em: <https://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2020/02/Lei-n%C2%BA-5.481-Comp.-de-20.12.2019-PDOT.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO *NÓS PROPOMOS!* NO ESTADO DO PIAUÍ¹

Miguel da Silva Neto²
Raimundo Lenilde de Araújo³

Introdução

O *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica* teve origem entre os anos de 2011 e 2012, no Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL) foi criado e é coordenado atualmente pelo Professor Dr. Sérgio Claudino.

Esse projeto surgiu com o intuito de superar os desafios de um planejamento territorial participativo, bem como aos da própria renovação da educação geográfica, sob o viés da formação cidadã. O *Projeto Nós Propomos!* obteve êxito em seu lugar de gênese, pois conseguiu alcançar seus objetivos, logo, ele se expandiu para diferentes países, dentre eles o Brasil, que em 2014 recebeu o projeto no estado de Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em seguida, estendeu-se para vários estados brasileiros, dentre eles, Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Ceará, Goiás, Rio de Janeiro, dentre outros.

1 Versão original publicado nos Anais do XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia – Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA105_ID169516112021210606.pdf

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548818046316240>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

No Brasil, o projeto é realizado com a participação de instituições públicas federais e estaduais de Ensino Superior, que, em parceria com as escolas de Educação Básica, buscam promover a formação cidadã dos alunos (Carvalho Filho; Gomes; Lastória, 2020). O *Projeto Nós Propomos!* alcançou todas as regiões do Brasil e chegou ao estado do Piauí no ano de 2016, sob organização geral do Professor Dr. Raimundo Lenilde de Araújo, professor do curso de Licenciatura em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição na qual o projeto foi implantado, na cidade de Teresina, em parceria com a escola básica.

O projeto, no contexto piauiense, ocorre ainda de forma inicial, sendo desenvolvido em diferentes momentos em 05 (cinco) instituições de ensino que estão situadas na capital Teresina e na cidade de Campo Maior, ambas no centro norte do estado. Embora em desenvolvimento, é válido destacar que o projeto apresenta perspectivas de expansão, já que os projetos de investigação apresentaram bons resultados e despertam cada vez mais o interesse de docentes da educação básica em implantá-lo.

Dessa forma, a relevância desta pesquisa dá-se pela necessidade de compreender quais são as características do *Projeto Nós Propomos!* e como este tem desenvolvido ações no estado do Piauí desde a sua inserção no ano de 2016, e com isso refletir sobre os impactos dele no ensino de Geografia das escolas da educação básica que o vivenciam.

Portanto, objetivou-se estudar o *Projeto Nós Propomos!* sob o ponto de vista teórico-metodológico e pelas ações desenvolvidas no contexto piauiense. E para conseguir alcançar o que foi proposto, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica mediante a consulta em artigos, livros e periódicos que discutem os aspectos abordados neste texto, tendo como principais referências as produções acerca do Projeto.

Metodologia

Para alcançar o objetivo que foi proposto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que para Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ao compartilhar da mesma ideia, Severino (2007, p. 122) afirmou que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [...]”.

Nessa perspectiva, utilizaram-se autores tais como Claudino (2014), Souto e Claudino (2019), Teixeira e Araújo (2019), Portela e Alencar (2019), e sobre o ensino de Geografia para a formação cidadã, como Callai (2001), Cavalcanti (2012), dentre outros, a partir da consulta em artigos, livros e periódicos que discutem os aspectos dos principais teóricos da temática de educação, Ensino de Geografia, Geografia e cidadania, que são abordados ao longo do texto, para desenvolver a discussão proposta.

Referencial teórico

O Centro de Estudos Geográficos do IGOT-UL, preocupado com os desafios de um planejamento territorial participativo, como os da própria renovação da educação geográfica lança, nos anos 2011 e 2012, o *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, a partir do qual realizou atividades participativas na relação da escola básica com a comunidade. O referido projeto é coordenado pelo Professor Dr. Sérgio Claudino (Claudino, 2014).

Iniciado em Portugal, o *Projeto Nós Propomos!* valoriza a construção e o desenvolvimento de parcerias educativas entre professores e alunos por meio de um processo de interação, que deve resultar numa intervenção direta no espaço educativo ou fora deste, sendo assim, a experiência positiva do projeto em Portugal levou o seu criador a buscar parcerias para o desenvolvimento da iniciativa em outros países.

Com isso, o projeto cresce e continua a se expandir, logo, ele despertou o interesse de diversos atores para além do seu local de gênese e atualmente é realizado em países como Brasil, Espanha, México, dentre outros. Para cada país onde o Projeto é realizado se tem um coordenador nacional, no caso brasileiro, o coordenador é o Professor Dr. Raimundo Lenilde de Araújo, professor da Universidade Federal do Piauí. No caso do Brasil, o Projeto dá os seus primeiros passos no ano de 2014 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e logo se expandiu para outros estados da federação, conforme pode ser observado no Quadro 01:

Quadro 1 - Instituições participantes do *Projeto Nós Propomos!* por estado da federação do Brasil, 2021

REGIÃO	ESTADO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
Centro-Oeste	Distrito Federal	Universidade de Brasília - UNB
	Goiás	Universidade Estadual de Goiás - UEG
	Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT
Norte	Acre	Instituto Federal do Acre - IFAC
	Pará	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA
	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins - UFT
Nordeste	Alagoas	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
	Ceará	Universidade Estadual do Ceará - UECE Universidade Federal do Ceará - UFC
	Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
	Piauí	Universidade Federal do Piauí - UFPI Instituto Federal do Piauí - IFPI
	Rio Grande do Norte	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Sul	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
	Paraná	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
		Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS Universidade de Passo Fundo - UPF	
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
	São Paulo	Universidade de São Paulo - USP Universidade Estadual Paulista -UNESP
	Rio de Janeiro	Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Organização: Autores (2021).

Percebe-se, portanto, que o *Projeto Nós Propomos!* conseguiu também lograr êxito com relação ao Brasil, estabelecendo relações com todas as regiões brasileiras, em diferentes instituições de ensino, dentre Universidades federais e estaduais e institutos federais de educação, além da educação básica por meio dos sistemas de ensino estaduais e municipais, que possibilitou, portanto, um trabalho em rede entre diferentes lugares e instituições de ensino.

De acordo com Callai (2001, p. 136), “a educação para a cidadania é um desafio para o ensino, e a Geografia é uma das disciplinas fundamentais para tanto.” Diante disso, é necessário que os conteúdos das aulas da citada disciplina sejam trabalhados de forma que o aluno construa a sua cidadania de maneira possível e real. Nessa perspectiva, o projeto aparece como uma forma de contribuir para a construção da cidadania através de uma elaboração do conhecimento mais participativa.

Para Cavalcanti (2012, p. 46), “formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas

nos destinos da sociedade e da cidade”, ou seja, a participação ativa nas decisões e no pensamento do seu espaço de vivência é essencial para a concretude da cidadania, bem como a sua prática. Destarte, a grande novidade que o *Projeto Nós Propomos!* traz é a realização de um estudo de caso, um trabalho de cunho mais prático e direcionado para uma cidadania ativa local. Conforme Claudino (2014, p. 4), é “uma oportunidade efetiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia”, pois dessa maneira, o aluno conhecerá mais o seu lugar. Ainda segundo o mesmo autor, a respeito dos alunos, estes serão capazes de atuar no seu lugar exercendo sua cidadania de forma crítica e participativa. Ribeiro, Andreis e Naibo (2020, p. 94) complementam também que “a cidadania territorial está vinculada ao ato de participação no território que os sujeitos, neste caso, os alunos, habitam.”. Nesse sentido, o projeto busca envolver intervenções cidadãs onde o aluno vive e, a partir disso, busca contribuir para a melhoria do seu lugar de vivência.

O projeto caracteriza-se, também, por incorporar às aulas a competência social e cidadã e estimular experiências que promovam a atuação da cidadania ao propor temáticas que despertem o interesse dos alunos, com a possibilidade de realizar as experiências de maneira coletiva, ao mesmo tempo em que os alunos, através dos seus achados pelos métodos adotados, podem apresentar suas descobertas e soluções à comunidade acadêmica, a órgãos de diferentes esferas e à sociedade de modo geral (Souto; Claudino, 2019).

Nesse sentido, o projeto possui características mais práticas e, com isso, avançou para além das discussões das problemáticas do lugar, além de buscar formas de solucioná-las. Conforme Claudino (2014, p. 5), “[...] o projeto tem por finalidade contribuir para a inovação na educação geográfica decididamente apostada na construção da cidadania territorial.”, ou seja, é a busca por uma educação geográfica mais ativa e participativa, com vistas a trabalhar a questão da cidadania com a abordagem da valorização do pertencimento ao lugar em que se vive.

Resultados e discussão

O Projeto Nós Propomos! é marcado pela proposta de intervenção no espaço geográfico, por meio de iniciativas que possam fomentar e favorecer a cidadania, pois os alunos, através da investigação de problemáticas do seu dia a dia, podem propor soluções de melhorias para tais. Diante disso, a partir da inserção do projeto no estado do Piauí, ele passou a adquirir modificações em menor escala, tendo como origem as proposições dos alunos da educação básica local.

Uma dessas ações foi realizada no ano de 2017. A atividade foi desenvolvida na educação básica com alunos do 3º ano do ensino médio do Curso Técnico em Agropecuária, do Colégio Técnico de Teresina, no bairro Ininga, Zona Leste da cidade de Teresina, onde o objetivo do projeto era, segundo Teixeira e Araújo (2019, p. 160), “identificar a importância da atividade econômica para a composição da renda da família de pequenos produtores rurais.”. A partir desse objetivo, os alunos tiveram de pensar quais problemáticas estavam atreladas a essa questão.

A ênfase para a realização do projeto surgiu através de uma provocação aos alunos do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária, no sentido de identificar como eles observam o setor primário do estado do Piauí ao passo em que propõem uma maneira de melhorar a atividade produtiva. Durante o processo de identificação dos problemas da agropecuária piauiense, os alunos tiveram como norte as questões históricas da colonização piauiense. Diante disso, identificaram as necessidades da família, realizaram estudos para realizar o projeto de forma mais científica e, a partir disso, apresentaram sugestões para a melhoria da atividade produtiva (Teixeira; Araújo, 2019).

Após os primeiros contatos e discussões sobre as leituras da temática, segundo Teixeira e Araújo (2019, p. 162), os alunos percebem que o atraso da agricultura do Piauí está associado “[...] ao exame do subsetor básico da economia estadual e à criação extensiva de bovinos, já que foi essa atividade que determinou

consideravelmente a distribuição demográfica, a disponibilidade de mão de obra e a própria estrutura fundiária.”, ou seja, através dos primeiros contatos, os alunos já foram capazes de notar aspectos que antes não lhes eram fáceis de observar e compreender.

Neste sentido, para conseguir realizar um levantamento sobre quem seria impactado com as proposições, foi elaborado questionário contendo perguntas simples, mas significativas acerca desses problemas. Muitos dos estudantes não são residentes em Teresina, e sim oriundos de outros municípios do Estado, o que contribuiu ainda mais pelo fato de atingir diferentes lugares do estado.

Com os resultados do questionário, os alunos identificaram que a questão climática do estado, que ocasiona a falta de água e a seca, foi considerada a mais acentuada com relação à criação de gado e produção agrícola. Com base nas informações compartilhadas e discutidas em sala de aula, foi proposto, então, para os alunos, possíveis soluções para os pequenos produtores rurais em uma determinada localidade geográfica do estado do Piauí, de acordo com a divisão territorial do Piauí em territórios de desenvolvimento (Teixeira; Araújo, 2019).

A partir disso, os discentes identificaram as necessidades das famílias, realizaram estudos para fundamentar o projeto e apresentaram propostas como a utilização racional da água, para o controle de doenças de aves, para a geração de renda familiar associada à criação de caprinos e ao cultivo da palma forrageira (*Opuntiacochenillifera*). A última proposta foi considerada como a mais relevante, pois a equipe de alunos responsável se baseou em estudos realizados dentro da própria escola, cujo projeto foi supervisionado pelos professores da área técnica do curso ao qual os alunos são vinculados (Teixeira; Araújo, 2019).

Nota-se, portanto, a importância do projeto construído com os alunos, que se dá por atender às necessidades mínimas do pequeno produtor que, na maioria das vezes, é carente de recursos, sejam econômicos, naturais ou de informação, mas que através dos impactos da ação dos alunos se torna capaz de melhorar suas condições de vida e permanecer no seu território de origem. Foram

pressupostos do projeto apresentado, segundo Teixeira e Araújo (2019, p. 164):

1 - não possuir renda para investir em arraçoamento (providenciar o alimento dos animais ou alimentá-los com ração): a palma tem valor nutritivo igual ou superior à outras rações. O pequeno agricultor não precisará de investimento, senão em tempo para plantar. O uso da forrageira permite uma ganha média de peso de 190 a 260g;

2 - não possuir meios hídricos para investir no sustento do rebanho: a palma possui cerca de 80% de água em sua composição. Isso resulta na diminuição do consumo externo de água pelo os animais - os resultados médios da diminuição de água giram em torno de 1,8 l para 700 ml;

3 - precisar de um complemento na renda: o uso da cactácea poderá sustentar o rebanho que poderá ser comercializado, mas, além disso, a própria planta pode ser vendida a outros pequenos produtores em períodos de seca extrema; 4 - não sabe como aproveitar seu terreno: a planta é uma boa alternativa até mesmo para agricultores de pequenas áreas. Sua produtividade pode chegar até 40.000 plantas por hectare dependendo do manejo.

O projeto foi apresentado em 2017 na escola pelos próprios alunos do 3º ano do ensino médio do Curso Técnico em Agropecuária, do Colégio Técnico de Teresina, e mostrou-se como uma proposta metodológica bastante viável e positiva, além de favorecer a cidadania, o desenvolvimento econômico e socioespacial, pois foi compartilhado junto aos discentes um novo olhar sobre o ensino de Geografia, menos cansativo e mais dinâmico, abrindo um leque de possibilidades.

Outro exemplo que pode ser citado é a atividade conjunta com os alunos do ensino médio do campus do Instituto Federal do Piauí (IFPI) na cidade de Campo Maior, no estado do Piauí. A

ação de intervenção traz como questionamento “de que forma o estudo dos espaços públicos da cidade de Campo Maior - Piauí/ Brasil contribui para relacionar os conhecimentos da Geografia Escolar com o exercício da cidadania?”. Ela foi realizada através da parceria da Universidade Federal do Piauí (UFPI) com o campus do IFPI da cidade de Campo Maior, mediados pelo professor universitário e pelo professor da educação básica.

No IFPI campus de Campo Maior, os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio, no primeiro momento ficaram motivados a participar do projeto, pois pensar nos problemas e possíveis soluções para a realidade do município de Campo Maior lhes era interessante. Neste sentido, se pensou nos caminhos de realizar um trabalho conjunto entre a instituição de ensino e a comunidade. Com isso, a temática escolhida foi a mobilidade urbana e a cidadania nos espaços públicos do município em questão. O bairro Santa Cruz, na cidade de Campo Maior, foi o local específico para a investigação dos alunos, onde foram realizados encontros de mobilização com estudantes acompanhados da discussão de textos e elaboração de ações de intervenção nos espaços públicos do bairro (Portela; Alencar, 2019).

Para realizar propostas de intervenção no local escolhido, os alunos precisam conhecer aspectos relacionados à cidade, bem como suas problemáticas. Nesse sentido, os alunos envolvidos no projeto realizaram a discussão de textos referentes ao estudo da cidade, dos espaços públicos e a cidadania. Através das discussões realizadas com os alunos, optou-se pelo estudo de problemáticas do sistema viário do município de Campo Maior, especificamente, sobre as condições de infraestrutura e tráfego da Avenida Nilo de Oliveira, situada entre os bairros Santa Cruz e Fazendinha (Portela; Alencar, 2019).

A Avenida Nilo de Oliveira é uma via da cidade que interliga a zona urbana à zona rural, neste sentido, é uma via significativa para o tráfego. A via recebe obras paliativas, ou seja, as obras realizadas não são suficientes para a melhoria de forma duradoura, pois há ausência de sinalização, construção de calçadas para faci-

litar a mobilidade dos pedestres e de ciclovias, uma vez que essa avenida é utilizada para diferentes funções.

A partir do que foi notado, foi elaborado um estudo mais estruturado, com a intenção de obter informações sobre as demandas dos moradores que utilizam a via. Foram aplicados trinta questionários com perguntas abertas e fechadas com os moradores e frequentadores do local, para fazer um levantamento e um diagnóstico sobre os usos da Avenida Nilo de Oliveira e, consequentemente, sugerir melhorias para que a via se torne mais segura e trafegável para uso comum.

A realização da pesquisa demonstrou, segundo Portela e Alencar (2019, p. 649), que “[...] a maioria dos entrevistados utiliza a via para a prática de caminhadas e ciclismo”. Evidenciou também que “O uso da avenida para a prática de exercícios físicos é verificado, sobretudo, ao final do dia quando é ocupada por moradores do bairro FRIPISA e comunidades adjacentes”. Esse uso impresso no dia a dia dos moradores e frequentadores mostra a relevância que essa via possui, sobretudo quando ela é uma das vias de ligação entre o urbano e o rural do município.

Com os resultados dos questionários, verificou-se que muitos dos entrevistados se sentem inseguros ao transitarem pela Avenida Nilo de Oliveira. Isso decorre devido à falta de sinalização, de calçadas e ciclovias que propiciem um uso mais seguro da via. A iluminação é uma das reivindicações solicitadas pela comunidade, pois está relacionada com a melhoria da sensação de segurança para os usuários e pela própria segurança ao realizar travessias. A presença de calçadas e ciclovias são outras reivindicações bastante sugeridas pelos moradores, pois contribuirá para a diminuição de acidentes de trânsito. A arborização também aparece como sugestão, pois proporcionará maior conforto térmico para quem utiliza a via, e adoção de lixeiras pela via, para que o lixo não seja descartado de forma irregular (Portela; Alencar, 2019).

O projeto realizado no IFPI, em Campo Maior/PI, reforça que é possível realizar essa integração entre universidade e escola básica, pois o objetivo do *Projeto Nós Propomos!* é também de tornar

o aluno capaz de realizar modificações no seu espaço de vivência, e de ser ativo e crítico na produção do seu próprio conhecimento. Diante disso, o projeto promoveu a superação de um ensino de Geografia mais enfadonho para uma proposta mais dinâmica, e assim promover a construção de diferentes habilidades nos alunos envolvidos.

Considerações finais

A partir da análise realizada acerca das contribuições do *Projeto Nós Propomos!* para o estado do Piauí, percebeu-se que ele possui grande relevância em nível mundial devido à sua rápida proliferação por diferentes países, pelo fato de propiciar um ensino de Geografia baseado em dinâmicas de transformação e reflexão do espaço geográfico e da cidadania, a partir da relação dos alunos da educação básica com o seu espaço de vivência.

No contexto piauiense, as experiências vivenciadas não diferem do êxito alcançado no local de origem do projeto, pois ocorre de forma mais tímida e recente. Contudo, propiciou melhores formas e dinâmicas de condução das aulas de Geografia das escolas participantes no estado do Piauí.

Embora nem todas as escolas tenham realizado intervenção na escola ou na cidade, é visível o potencial de um desenvolvimento posterior, até porque os exemplos das escolas que realizaram algum projeto evidenciam que é possível de ser posto em prática, que é possível motivar os alunos a pensarem e refletirem sobre os conteúdos geográficos de forma mais ativa e crítica, e torná-los cidadãos capazes de pensar e intervir nos seus lugares de vivências.

Referências

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARVALHO FILHO, O. R.; GOMES, D. L. N.; LASTÓRIA, A. C. A construção de uma educação geográfica iberoamericana: considerações sobre os marcos do Projeto Nós Propomos!. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 39-51, jan. /jun. 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/issue/view/167/showToc>. Acesso em: 02 mar. 2021.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Papirus: Campinas/SP, 2012.

CLAUDINO, S. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales**, n. 494 (09), 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/issue/view/1288>. Acesso em 04 abr. 2021.

CLAUDINO, S. Escola, educação geográfica e cidadania Territorial. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales**, n. 494 (09), 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/issue/view/1288>. Acesso em: 04 abr. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4. ed. 2002.

PORTELA. M. O. B.; ALENCAR, J. J. O estudo dos espaços públicos: propostas para o ensino de Geografia e cidadania. **Geografia, Educação e Cidadania**. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, Lisboa. 2019.

RIBEIRO, T.; ANDREIS, A. M.; NAIBO, G. J. Pesquisa na escola em diálogo com o Projeto “Nós Propomos!”: um debate metodológico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 91-101, jan. /jun. 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2569>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez: São Paulo, 23 ed. 2007.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do Projeto Nós Propomos!. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/issue/view/2108>. Acesso em: 21 abr. 2021.

TEIXEIRA, M. A. C. M.; ARAÚJO, R. L. Geografia escolar e cidadania: contribuições de discentes do Colégio Técnico de Teresina/PI. **Geografia, Educação e Cidadania**. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, Lisboa. 2019.

DIREITO À CIDADE: INSTITUIÇÃO DO ESTATUTO DA CIDADE - MECANISMO NORTEADOR DO PLANEJAMENTO URBANO

*Thayssa Sthefany Sousa Saraiva¹
Raimundo Lenilde de Araújo²*

Introdução

Os estudos promovidos no âmbito da Geografia urbana baseiam-se especialmente em considerar a dinâmica socioespacial das cidades, compreendendo os fatores e processos que envolvem esta realidade, que é a mais próxima e concreta para os seres humanos, tendo em vista que a grande maioria da população se encontra amontoada nos territórios das cidades.

Sendo assim, objetivo central desta abordagem é buscar promover uma análise sobre a política do planejamento urbano e a relação com a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, o Estatuto da Cidade, mecanismo norteador do planejamento urbano, considerando os instrumentos previstos nesta legislação, que asseguram o direito à cidade e a implantação de políticas públicas para viabilizar melhoria nas condições da cidade e na qualidade de vida da população.

Diante desta perspectiva, cumpre destacar que a Constituição Federal da República Federativa do Brasil prevê nos seus artigos 182 e 183 diretrizes gerais para a política de planejamento urbano

1 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3587214505312215>

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

no país, e que este foi o primeiro texto constitucional a dedicar um capítulo próprio para esta temática, dedicando atenção necessária à sua importância.

Em momento posterior, mais de uma década depois, os referidos artigos da Constituição Federal foram regulamentados por meio da Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, o denominado Estatuto da Cidade.

O ato de se elevar ao nível de proteção de outros direitos tutelados pelo ordenamento jurídico brasileiro a preocupação com a tutela ao direito à cidade e ao direito urbanístico reflete a necessidade de que sejam promovidas ações efetivas para que a população tenha condições favoráveis de moradia/habitação, saneamento, estrutura viária, saúde e segurança, através da implantação de políticas públicas pelo Estado.

Ademais, o direito à cidade não é um instituto que visa atender pretensões individuais, mas sim, resguardar direitos difusos e coletivos, de natureza indivisível e de titularidade pertencente a todos os habitantes das cidades, alcançando as presentes e futuras gerações, tamanha é a sua amplitude.

Não se questiona, que para além de um direito constitucional que deve e merece ser respeitado, o direito à cidade precisa abranger especialmente as condições de viabilidade para a vida na cidade. E para tanto, além de haver uma interpretação meramente legislativa sobre ele, é necessário considerar os aspectos socioespaciais de cada ambiente.

Desta forma, o Estatuto da Cidade, legislação que resguarda este direito, deve ser compreendido como um instrumento normativo norteador, sob o prisma da Constituição Federal, elaborado de maneira mais direcionada e expansiva. Mas, com a devida cautela de que ele ainda não consegue abranger todas as pretensões de cada cidade existente Brasil afora, e por isso é importante também que coexistam com ele outros instrumentos ativos para implantação de políticas de planejamento urbano condizentes com as realidades locais.

Dentre estas ferramentas, identifica-se a necessidade de elaboração de leis e decretos locais que possam regulamentar outros atos normativos mais genéricos, de acordo com as singularidades das cidades, e ainda, o desenvolvimento e implantação de políticas públicas para atender a população e promover a proteção e consagração dos direitos assegurados no ordenamento jurídico.

Visando reforçar a relevância do presente estudo, que se dedica principalmente à categoria cidade, a partir da dedicação e das abordagens propiciadas pela Geografia urbana, cita-se Lefebvre (2001), no fragmento a seguir:

Apenas hoje é que começamos a apreender a especificidade da cidade (dos fenômenos urbanos). A cidade sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes (campo e agricultura, poder ofensivo e defensivo, poderes políticos, Estados etc.), com sua história. Portanto, ela muda quando muda a sociedade no seu conjunto. Entretanto, as transformações da cidade não são os resultados passivos da globalidade social, de suas modificações. A cidade depende também e não menos essencialmente das relações de imediatez, das relações diretas entre as pessoas e os grupos que compõem a sociedade (famílias, corpos organizados, profissões e corporações etc.); ela não se reduz mais à organização dessas relações imediatas e diretas, nem suas metamorfoses se reduzem às mudanças nessas relações. Ela se situa num meio termo, a meio caminho entre aquilo que se chama de ordem próxima (relações dos indivíduos em grupos mais ou menos amplos, mais ou menos organizados e estruturados, relações desses grupos entre eles) e a ordem distante, a ordem da sociedade, regida por grandes e poderosas instituições (Igreja, Estado), por um código jurídico formalizado ou não, por uma “cultura” e por conjuntos significantes (Lefebvre, 2001, p. 51-52).

A cidade pode ser caracterizada como uma construção humana, um produto histórico-social que suporta e reflete a ocorrência de processos históricos desenvolvidos ao longo de gerações, que contém e revela ações passadas a partir das quais, junto com as ações identificadas também no presente, projeta-se o futuro (Saraiva; Araújo, 2023).

Assim, o sentido e a finalidade da cidade (enquanto construção histórica) dizem respeito à produção do homem e à realização da vida humana, de modo que, se a construção da problemática urbana se realiza no plano teórico, a produção da cidade e do urbano se colocam no plano da prática socioespacial, evidenciando a vida na cidade (Carlos, 2007, citado por Saraiva; Araújo, 2023).

Por estes apontamentos até agora apresentados, e visando alcançar a finalidade pretendida nesta pesquisa, ressalta-se que para a sua elaboração, a metodologia utilizada foi a produção de artigo de revisão, desenvolvido a partir de outras pesquisas anteriormente realizadas, documentadas em outras produções acadêmicas e científicas sobre a temática, como artigos, dissertações, teses, revistas, sítios eletrônicos, literatura e doutrina atualizada, entre outros.

Nas próximas seções serão promovidas abordagens sobre a categoria cidade, como elemento de análise, compreendendo o direito à cidade e as mudanças no planejamento urbano, ocasionadas a partir do Estatuto da Cidade, como instrumento regulador dos planos de ação, projetos e políticas públicas criados e propostos pelo governo.

A categoria cidade como elemento de análise

Inicialmente, convém observar que nem sempre as cidades têm as características conhecidas atualmente, especialmente quanto ao nível de povoamento e a modernização dos instrumentos de infraestrutura técnicos e espaciais.

Para bem dizer, durante muitos séculos o Brasil, caracterizou-se como um país agrário, ou “essencialmente agrícola” (Santos,

1993, p. 17). Tendo-se que, diferentemente do que acontece no cotidiano das cidades modernas no país, em período histórico anterior, estas dependiam diretamente do campo para sobreviverem, incluindo a necessidade da mão de obra, da matéria prima e dos produtos originários de lá, especialmente os alimentícios.

Todavia, ocorreram mudanças nestes paradigmas e, na contemporaneidade, a maior parte da população encontra-se concentrada nas áreas urbanas, a partir de um processo de urbanização acompanhado pela industrialização, que se iniciou principalmente na segunda metade do século XX (Minaki; Amorim, 2007), inclusive, no Censo realizado em 2010, a população urbana chegou aos 85% do total de 191 milhões (Colenci, 2017, p. 13).

Lefebvre (2001, citado por Saraiva; Araújo, 2023) afirma que atualmente a relação entre cidade e campo se transforma, aspecto importante de uma mutação geral. Nos países industriais, a velha exploração do campo circundante pela cidade, centro de acumulação do capital, cede lugar a formas mais sutis de dominação e de exploração, tornando-se a cidade um centro de decisão e aparentemente de associação.

Segundo as exposições do autor, destaca-se a concentração e instalação do maquinário público nas cidades, considerando que a grande maioria destas são sedes de governo, onde encontram-se localizados os principais órgãos de gestão dos investimentos destinados às necessidades e pretensões sociais.

Callai e Moraes (2017, p. 89) apontam que nas cidades estão cada vez maiores parcelas da população, realidade tanto brasileira quanto mundial, em um claro reconhecimento de que a cidade é o cérebro e o coração civilizatórios. Para os autores, é necessário compreender que a dinâmica da vida urbana é condição para compreender a dinâmica do conjunto da sociedade (Saraiva; Araújo, 2023), tendo em vista que nestes ambientes ocorrem as principais tomadas de decisões da população e do poder público, caracterizado por uma constante relação de articulações entre os grupos sociais e os detentores de poder político e do capital.

É assim, nesse contexto, que grande parte das atividades essenciais propícias ao desenvolvimento social são realizadas/idealizadas na cidade. E, portanto, numa visão metafórica, pode-se afirmar que “a vida acontece na cidade”, considerando que,

A cidade produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (Carlos, 2007, p. 17).

Por conseguinte, é preciso que fique clara a compreensão de que as cidades existiam anteriormente aos processos de industrialização/urbanização, que expressivamente se consagrou no período da Revolução Industrial, no século XVIII, e não só dependiam do campo anteriormente, mas nem sempre foram áreas urbanas, como é o caso das cidades medievais, por exemplo. Lefebvre (2001) ponderou sobre o assunto:

As criações urbanas mais eminentes, as obras mais “belas” da vida urbana (“belas”, como geralmente se diz, porque são antes obras do que produtos) datam de épocas anteriores à industrialização. Houve a cidade oriental (ligada ao modo de produção asiático), a cidade arcaica (grega ou romana, ligada à posse de escravos), depois a cidade medieval (numa situação complexa: inserida em relações feudais, mas em luta contra a feudalidade da terra) (Lefebvre, 2001, p. 11).

Assim, o processo de urbanização pode ser considerado como um dos fenômenos que interferiram e seguem interferindo na dinâmica das cidades, e que proporcionaram um rompimento bastante representativo, e sem precedentes, de paradigmas na conjuntura da realidade socioespacial das cidades.

Tal processo caracteriza-se especialmente pela grande concentração nas áreas urbanas e conseqüente crescimento e desenvolvimento das cidades, onde observa-se um aumento expressivo da população destas, em detrimento da redução da população do campo.

Nesse aspecto, a sociedade contemporânea mostra-se, tendencialmente, como uma sociedade urbana, ao mesmo tempo objeto real e virtual, pois além de caracterizar uma realidade ela aponta uma tendência. Está posta no horizonte, portanto, a produção da sociedade urbana e a constituição de um espaço mundial que revela novas articulações entre os espaços, bem como entre as escalas (Carlos, 2007, p. 11).

Assim, pode-se afirmar que é na extensão territorial das cidades que a sociedade adquire novos contextos, cada vez mais complexas e “desorganizadas”, suportam os efeitos do capitalismo e da globalização, que ditam a sua forma de organização. Diferentemente das cidades antigas, fechadas, entre grandes muralhas, as cidades modernas estão interligadas num constante e intenso fluxo de pessoas, mercadorias e capital.

Em Henri Lefebvre, o conceito de urbano hoje permite pensar a ideia do processo de implosão-explosão da cidade, pois de um lado a centralidade se acentua, isto é, o centro ainda representa o lócus da administração, da decisão, da organização política da informação etc. Mas de outro lado assiste-se à constituição de uma pluralidade de centros culturais, religiosos, simbólicos do mercado etc. (Lefebvre, citado por Carlos, 2007).

Carlos (2007) afirma ainda que a generalização da urbanização e da formação de uma sociedade urbana produz novos padrões de comportamento que obedecem a uma racionalidade inerente ao processo de reprodução das relações sociais, no quadro de constituição da sociedade urbana revelado na prática socioespacial.

Ou seja, que existe uma iniciativa de padronização ou homogeneização dos modelos de sociedade para atender à dinâmica do processo e do sistema capitalista, numa tendência que a autora denomina “a mundialização do espaço”.

Todavia, mesmo diante desta tendência, Carlos (2007) destaca ainda que a sociedade urbana, hoje, se produz em parte de modo real e concreto, em parte virtual e possível, constitui-se enquanto mundialidade, apresentando tendência à homogeneização ao mesmo tempo que permite a diferenciação. E notoriamente, existe a “permissão” dessa diferenciação, porque determinadas particularidades das cidades, dificilmente, poderiam ser superadas, como por exemplo: as questões ambientais, climáticas, culturais, políticas e econômicas.

Quando se busca promover qualquer tipo de debate ou discussão sobre a categoria cidade, é imprescindível que seja levada em consideração a leitura do geral-especial, englobando o todo e o seu fracionamento entre partes, não existindo possibilidade de não ser utilizada essa abordagem como um ponto de partida na leitura da cidade.

Isso se justifica desde a origem das cidades e do seu processo de formação, algumas cidades datam da antiguidade, sofreram desmembramentos ou fusões, enquanto outras foram recentemente construídas ou elevadas ao status de cidade. Existem aquelas que foram colonizadas e as que foram colonizadoras, umas foram arrasadas pelas grandes guerras mundiais, outras estão constantemente suportando os efeitos das guerras civis.

Verifica-se, assim, uma universalidade de realidades construídas ao longo da história, que caso não sejam levadas em consideração quando da elaboração de leis ou outros instrumentos normativos, da implantação de políticas públicas, das decisões e escolhas político-administrativas, podem comprometer o regular desenvolvimento das cidades.

Em virtude disso, é necessário pensar a cidade dentro de suas singularidades, observando e respeitando suas especificidades, sua estrutura, e organização político-administrativa. Sem condicioná-la a uma generalização exacerbada, que não atenda suas necessidades e desconsidere os seus anseios.

Daí a importância da atuação do Estado, nas três esferas de poderes, de maneira articulada, visando o bem-estar social. Uma

nova relação Estado-espaço se produz na metrópole na medida em que o espaço do exercício do poder produz o espaço dos interditos em nome da lei e da ordem. Por sua vez, as políticas urbanas recriam constantemente os lugares, produzindo a implosão da cidade seja pela imposição de novas centralidades (isto porque a centralidade se desloca no espaço da metrópole em função de novas formas de uso/consumo do espaço), seja pela expulsão da mancha urbana de parte da população para a periferia como consequência de um processo de valorização dos lugares pela concentração de investimentos (Carlos, 2007, p. 14).

Na tentativa de promover uma análise acerca dos instrumentos identificados na dinâmica da cidade, as próximas seções serão, portanto, dedicadas especialmente à análise do direito à cidade, à tentativa de sua concretização a partir do Estatuto da Cidade e as políticas urbanas fundamentadas nestes, elaboradas pelo poder público.

O direito à cidade

Quando Lefebvre (2001, citado por Saraiva; Araújo, 2023) propôs a ideia do Direito à Cidade, ele buscou, na verdade, tentar impulsionar um senso coletivo de maior participação dos indivíduos na produção das cidades. Afirmando que o direito à cidade se reputa muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade de acordo com nossos profundos desejos.

Além disso, apresenta-se ainda como um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização. “A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e nossas cidades é um dos nossos direitos humanos mais preciosos, ainda que um dos mais menosprezados” (Lefebvre, 2001, citado por Saraiva; Araújo, 2023).

Esse menosprezo pelo direito apontado por Lefebvre (2014), na verdade, quando observado sob a realidade da dinâmica social nas cidades, talvez nem represente um desinteresse ou desatenção

dos indivíduos nessa “liberdade” que têm de transformá-las, mas sim, pode ser reflexo da impossibilidade do exercício desse direito pela coletividade em virtude da falta de acesso e de oportunidades não disponibilizadas pelo Estado, para atingirem tais pretensões (Saraiva; Araújo, 2023).

Grosso modo, compreende-se que a proposta de Lefebvre se configura mais no plano hipotético do “dever ser” do que de fato concretizado para a maioria da população, tendo em vista que não se observa uma democratização dos projetos e das políticas públicas destinadas à promoção de igualdade e de oportunidades aos grupos sociais, nem uma conscientização da população sobre a importância na participação da conjuntura social (Saraiva; Araújo, 2023).

A ausência ou insuficiência na aplicação dos pressupostos supracitados acarreta a inviabilidade de concretização do “direito” de “reinventar” a cidade, porque muitos desses grupos não conseguem ocupar espaços de poder ou posição político-sociais que permitam acesso aos instrumentos públicos adequados e necessários à efetivação das suas garantias legais.

Entretanto, é imprescindível que a ideia geral do direito à cidade seja abordada nesta discussão, pela sua indiscutível importância para análise das cidades, considerando o caráter revolucionário e inovador que representou e ainda representa; bem como, para instigar constantemente o sentimento e o senso nos indivíduos de que estes são agentes participativos, que podem e devem reconstruir/reinventar a realidade das cidades, num processo íntimo e pessoal, visando à construção de um ambiente coletivo que alcance toda a população a partir da união dessas partes que formam o todo.

Portela, Pereira e Araújo (2018, p. 287, citados por Saraiva; Araújo, 2023) afirmam ainda que: “o direito à cidade transcende a elaboração jurídica e diz respeito à vida em sociedade, à democratização do espaço urbano, à ação participativa, ainda que haja tensões e conflitos”.

Nessa perspectiva, Robert Park (1967, citado por Lefebvre, 2001) também aponta que a cidade é a tentativa mais coerente e,

em termos gerais, mais bem-sucedida de refazer o mundo em que se vive, e de fazê-lo de acordo com os seus mais profundos desejos. Porém, se a cidade é o mundo criado pelo homem, segue-se que também é o mundo em que ele está condenado a viver. Assim, indiretamente e sem nenhuma consciência bem definida da natureza de sua tarefa, ao criar a cidade, o homem recriou a si mesmo.

Ou seja, existe uma relação direta aflorando este sentimento de pertencimento do homem cidadão com o espaço que habita, na medida em que se verifica um constante processo de trocas entre homem-espaço, contribuindo o primeiro com a sua atuação na modulação do meio, enquanto também suporta a interferência deste na sua vida particular.

Neste sentido, cumpre ainda mencionar que na abordagem do direito à cidade, há uma indicação de que as desigualdades e opressões destinadas aos grupos sociais mais vulneráveis têm relação direta com a produção do espaço, sendo, portanto, determinadas pelo ambiente em que tais grupos estão inseridos. Desse modo, esse pensamento de reformulação e (re)criação da cidade seria um mecanismo importante de combate a essas práticas sociais discriminatórias (Saraiva; Araújo, 2023).

Também colabora Miranda (2006), indicando que:

O Direito à Cidade e à Cidadania, entendido como uma nova lógica que universaliza o acesso aos equipamentos e serviços urbanos, a condição de vida urbana digna e ao usufruto de um espaço culturalmente rico e diversificado e, sobretudo, em uma dimensão política de participação ampla dos habitantes das cidades na condução de seus destinos. Um direito que foi conquistado pelo Movimento Nacional de Reforma Urbana na Constituição Brasileira, no seu capítulo urbano, e na sua regulamentação: Lei Federal 10.257/01 denominada “Estatuto da Cidade” (Miranda, 2006, p. 13).

Portanto, pelas exposições que seguiram ao longo desta seção, pode-se destacar como ideia central a importância da compreensão por parte dos indivíduos e do governo da necessidade de tutela do direito à cidade, de modo que sejam promovidas ações que assegurem a sua aplicação extensível a toda a população, bem como, que atenda o senso coletivo de coabitação entre pessoas de diferentes classes e raças, buscando-se atender às necessidades da grande maioria.

Com base nisso, verifica-se que o Estatuto da Cidade, enquanto instrumento regulamentador destas ações, se desenha como um dos mecanismos de grande relevância para a concretização destas e de outras pretensões e necessidades da coletividade.

O Estatuto da Cidade: e a revolução da política urbana

Conforme abordado nas seções anteriores, o crescimento da população na cidade é predominantemente marcado pela interferência e atuação do processo de urbanização, na medida em que ocorre uma reformulação nas estruturas sociais, que repercutem nessa intensa migração das pessoas do campo para a cidade.

A partir desta realidade, surgem novas demandas que precisam ser consideradas nestes ambientes para atender este contingente populacional, desencadeando assim, necessidades de maiores investimentos públicos nos setores da saúde, da educação, de moradia, de saneamento básico, de infraestrutura e de segurança, entre outros.

Apesar do Estado ainda não conseguir oferecer de maneira adequada e eficiente à população a prestação dos referidos serviços públicos e de outros que não foram elencados, mas que estimam a mesma necessidade de efetivação, muitas mudanças foram promovidas, especialmente no manejo e na aplicação das políticas e dos projetos.

Diante desta realidade, é que a Lei nº 10.257/2001, o Estatuto da Cidade, surge como relevante e revolucionário mecanismo para a política do planejamento urbano no país destacam. Nes-

te sentido, Saule Júnior e Rolnik (2001, citados por Pasquotto; Perrone, 2017) que o Estatuto da Cidade tem caráter inovador, apresentando algumas características até então inexistentes em outra legislação.

O Estatuto da Cidade foi elaborado levando em conta a mudança, do campo para as áreas urbanas, de 80 milhões de pessoas, entre as décadas de 1940 e 1980. Os movimentos sociais encontram, no Estatuto, variados mecanismos para o enfrentamento dos problemas urbanos (Brasil, 2011).

Tanto é assim, que o Estatuto colabora com a instituição de importantes regramentos para o país, dentre os quais a previsão da necessidade do atendimento à função social das propriedades; a determinação de regulamentação do uso e da ocupação do solo; prevê ainda a participação democrática da população na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano; a cooperação entre os governos, a iniciativa privada e os demais setores da sociedade no processo de urbanização, em atendimento ao interesse social; a adoção de padrões de produção e consumo de bens e serviços e de expansão urbana compatíveis com os limites da sustentabilidade ambiental, dentre outros.

Salienta-se que o conteúdo que compõe o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001) é resultado de um longo processo de construção que tem influências de matrizes discursivas diversas. Os estudos e textos acadêmicos geralmente remontam suas origens ao Seminário Habitação e Reforma Urbana (SHRU), ocorrido no governo João Goulart a partir da perspectiva de realização das reformas de base; ou, num momento posterior, ao Movimento Nacional pela Reforma Urbana (MNRU) e sua Emenda Popular pela Reforma Urbana, articulados no fervor da movimentação nacional pela elaboração da Carta Constitucional de 1988 (Lage; Francisco Filho, 2020).

Acrescenta-se que no início da década de 1980 foi proposta a Lei de Desenvolvimento Urbano. A discussão em torno dela repercutiu na Assembleia Nacional Constituinte e, em 1989, já em vigor

a nova Constituição, o senador Pompeu de Souza apresentou um projeto de Estatuto da Cidade. Anos mais tarde, coube à relatoria a apresentação de substitutivo ao antigo projeto, finalmente tornado lei em 2001 (Brasil, 2011).

O Estatuto da Cidade, em seus quinze anos de existência, em relação ao que trata sobre os planos diretores, passou por fases diferentes: a euforia com sua aprovação (2001); um período de latência de quase cinco anos (2001-2006), a correria para a aprovação (2006-2008), um período de calma e expectativa; um período de acréscimos importantes (2012-2015) e a expectativa pela revisão dos planos (Stephan; Reis, 2017).

Ainda sobre o Estatuto da Cidade, os autores estacam:

O período de latência perdurou até outubro de 2006, prazo para que Estatuto da Cidade: os municípios aprovassem seus planos. O Estatuto foi aprovado ao final do primeiro ano dos mandatos de prefeitos. Como o prazo se extinguiria apenas no final do segundo ano de um próximo mandato, poucos prefeitos se animaram a elaborar os planos. Mesmo sob pressão do Ministério das Cidades, os planos foram aprovados em datas próximas a outubro de 2006. Seguiu-se um período de reflexões e expectativas com o que ocorreria após os planos entrarem em vigor (Stephan; Reis, 2017, p. 37).

Assim como qualquer outra lei existente no ordenamento jurídico brasileiro, o Estatuto da Cidade sofreu várias alterações ao longo desses mais de vinte anos, que buscavam adequá-lo a outras legislações. Também, por necessidades e anseios sociais, pela dinâmica e mutabilidade das relações nas cidades.

Uma dessas alterações que merece ser mencionada foi promovida pela lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015), a partir da qual veio a exigência do poder público em elaborar plano de rotas acessíveis e de implantar ou reformar os

passeios públicos com vistas a garantir acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todas as rotas e vias existentes, inclusive as que concentrem os focos geradores de maior circulação de pedestres (Stephan; Reis, 2017, p. 40).

É inegável a importância da construção do estatuto, principalmente em virtude do direcionamento que promove para a elaboração de outras leis mais específicas e para a projeção de políticas públicas.

E ainda pelo fato de que o Estatuto da Cidade pode ser proveitoso para os diversos agentes — sociais ou econômicos, públicos ou privados — intercorrentes no processo de urbanização, o que explica, em grande parte, a unanimidade obtida. O texto da Lei oferece variados mecanismos para o enfrentamento dos problemas urbanos, que não são poucos nem pequenos. Ainda que as taxas de crescimento populacional tenham arrefecido nos últimos anos, a precariedade das condições de vida de grandes contingentes da população ainda constitui característica comum a todas as grandes cidades no Brasil (Brasil, 2011).

Em relação à estrutura e à evolução legislativa, ressalta-se que no primeiro artigo do Estatuto da Cidade, tem-se um rol extenso de diretrizes que devem nortear a política urbana no país, dentre as quais, pode-se destacar a gestão democrática, por meio da participação da população; cooperação entre os governos; regularização fundiária, dentre outros. Além disso, outra mudança significativa a ser apontada foi a autonomia municipal, que passa a ser oferecida aos governos locais. O solo urbano, até então dominado sob o arbítrio do Estado-Nação, passa a presenciar outra possibilidade com a instituição da referida lei (Pasquotto, Perrone, 2017, p. 60).

Prosseguindo, no Capítulo II, artigo 2º da supracitada lei, o legislador apresentou os instrumentos da política urbana, o que representa a principal previsão do Estatuto, considerando que é a partir destes que o planejamento urbano pode ser elaborado, e posteriormente, implantado.

Especialmente em relação ao planejamento municipal, dentre os instrumentos, está o plano diretor, previsto anteriormente no ordenamento jurídico pátrio, mas que teve uma nova conotação proporcionada pela CF/88. O Estatuto da Cidade, segundo Lage e Francisco Filho (2020, p. 10), sobre o plano diretor, “vai tornar a demanda por participação popular direta obrigatória na elaboração dos planos diretores, através de audiências públicas, debates e publicidade dos documentos e informações”.

Sendo assim, apresenta-se como um mecanismo relevante para o planejamento urbano, que possibilita a reorganização dos espaços da cidade e a garantia da melhoria da qualidade de vida da população. Sua elaboração é obrigatória para cidades que assumam determinadas características, como é o caso daquelas que possuem população superior a vinte mil habitantes.

Existe ainda a previsão de elaboração de leis que versem sobre o parcelamento, uso e ocupação do solo e zoneamento urbano. Este tipo de legislação é bem direcionado à realidade de cada cidade e assemelha-se a manuais que especificam detalhadamente como deve ocorrer a divisão de zonas e tipo de atividades/ocupação, promovem uma delimitação e demarcação territorial, entre outros aspectos.

Apontam ainda institutos tributários e financeiros, como o Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), contribuição de melhoria; e institutos jurídicos e políticos, como a desapropriação, o tombamento, servidão administrativa, direito de superfície e direito de preempção, entre outros.

Estabelece que a política urbana deve ser objeto de um planejamento extensivo, envolvendo planos de ordenamento do território integrados entre si, nas escalas nacional, estaduais, regionais, metropolitanas, municipais e intermunicipais. Especificamente no âmbito municipal, detalha que deve envolver o planejamento urbano, ambiental, orçamentário, setorial e o planejamento do desenvolvimento econômico e social, especificando também que a gestão orçamentária deve ser feita de forma participativa, aberta a todos os cidadãos (Brasil, 2011).

Cabe destacar que o Estatuto da Cidade não estabelece uma correlação direta entre transformações urbanas e instrumentos. Cada município escolhe, regulamenta e aplica os instrumentos conforme a estratégia de desenvolvimento urbano desejada. Diversos instrumentos do Estatuto da Cidade não apresentam por si só a solução para um determinado problema urbano, ou de modo contrário, uma determinada transformação urbana pretendida depende da aplicação de um conjunto de instrumentos de maneira coordenada e integrada no território. Assim sendo, a regulamentação dos instrumentos deve ser feita dentro de uma estratégia de desenvolvimento urbano para sua efetiva aplicação e deve estar expressa no Plano Diretor (Brasil, 2011).

Tendo em vista as exposições que foram propostas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, reforça-se que a sua finalidade não é descrever o texto do Estatuto da Cidade como mero reprodutor de normas jurídicas que poderiam bastar pela leitura da lei, mas sim, apresentar sua importância para o planejamento urbano, considerando as novas formas de organização socioespacial das cidades.

Deste modo, os institutos e instrumentos apresentados estão longe de encerrar toda a previsão legal, servindo apenas de base para exemplificar e proporcionar conhecimento ao leitor de parte destes mecanismos, visando ampliação de alcance destes institutos para a população.

Observa-se que após vinte anos que o Estatuto da Cidade foi sancionado, é perceptível, simploriamente, a partir de uma análise pessoal e sem teor científico, com embasamento na própria vivência na cidade, que a sua aplicação, na realidade, não acontece como deveria acontecer, e que o planejamento urbano é refém de má gestão por parte dos governantes, de desrespeito aos preceitos legais, de falta de controle pelos organismos competentes. A falta de instrução da população, de como recorrer, dialogar e reivindicar e a grande pressão por parte de interessados na inaplicabilidade dos instrumentos podem ser consideradas alguns dos fatores agravantes da ineficiência na aplicação por parte das prefeituras (Pasquotto; Perrone, 2017, p. 60).

Outros tantos fatores não foram destacados em virtude da necessidade do desenvolvimento textual, mas fica a ressalva de que o rol apresentado fora meramente exemplificativo.

Por todo o exposto, verifica-se que o Estatuto da Cidade foi um grande marco para a política de planejamento urbano no país, sendo uma lei de grande relevância para atuação dos gestores das cidades, e para a população, que pode e deve cobrar as melhorias necessárias e o cumprimento aos preceitos legais para sadia vida em sociedade.

Neste período de vinte anos, quando aconteceram muitas alterações no texto do estatuto, bem como, a elaboração de outros instrumentos normativos regulamentadores, esta lei ainda não consegue cumprir satisfatoriamente a sua missão, pela reunião de muitos outros fatores, especialmente em relação à gestão e aplicação dos orçamentos das políticas de planejamento urbano no país, mas não há como deixar de reconhecer a sua importância para a sociedade.

Considerações finais

Diante das discussões e dos apontamentos levantados ao longo desta abordagem, destaca-se a relevância da Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, ou melhor, do Estatuto da Cidade, para a melhoria da gestão do planejamento das cidades no Brasil.

A referida lei foi um instrumento inovador, dedicado às políticas públicas de planejamento urbano, a partir do uso e aplicação de institutos fiscais, jurídicos, econômicos, políticos etc., buscando promover uma efetiva democratização do acesso pela população à terra urbanizada.

Dentro desta leitura, também consta entre suas finalidades, não só a necessidade de compreender o Estatuto da Cidade como um instrumento legislativo com fim em si, destinado a determinadas e isoladas pretensões sociais, mas como um mecanismo essencial ao bem-estar social e ao desenvolvimento das cidades, que não

pode e nem consegue isoladamente cumprir seus objetivos sem considerar as especificidades de cada cidade brasileira, devendo ser parâmetro e base para a elaboração de outros instrumentos mais direcionados aos anseios locais, refletindo a importância dos governos municipais e estaduais na busca por essa finalidade.

É assim, sob esta perspectiva, o raciocínio proposto neste artigo de alinhar as abordagens sobre a categoria cidade, como ambiente construído, concreto e mais próximo da população, e das transformações que suportaram a partir de processos, como a urbanização, que remodelou a vida e as relações nas cidades.

Assim como da importância de tutela e da efetivação do direito à cidade, de modo que possa ser acessível à grande maioria dos indivíduos, que são agentes colaboradores da produção e reconstrução do espaço social vivido, destinado a atender a coletividade e as necessidades do bem comum, e não apenas servir a pequenos grupos detentores de capital que se dedicam à especulação imobiliária.

Todavia, as dificuldades apontadas neste texto são apenas “a ponta do iceberg” dentro de um contexto maior que precisa ser enfrentando, abrangendo situações observadas diariamente no cotidiano das cidades, principalmente pela falta de aplicação pelos governantes e gestores do texto legal a realidade social, fazendo com que estas sigam sendo negligenciadas ano após ano no país, e são representadas pelas grandes enchentes, os deslizamentos de terra, os períodos de estiagem, que afetam e põem em risco a saúde e a integridade física e patrimonial das pessoas.

Os regramentos legislativos são instrumentos indispensáveis para a promoção de uma vida digna aos indivíduos e para assegurar o bem-estar social e a proteção ao Estado Democrático de Direito, assim também é o Estatuto da Cidade, e indiscutível é a sua importância para a política urbana, mas ele, assim como as outras leis e atos normativos, não pode ser aplicado isoladamente, sem considerar a implantação de políticas e dos projetos de planejamento urbano, senão, não atingirá as suas finalidades preordenadas.

Referências

BRASIL. **Decreto Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Cidade 10 anos**. Brasília, 2011.

CALLAI, H. C. e MORAES, M. M. **Educação Geográfica, Cidadania e Cidade**. ACTA Geográfica, Boa Vista, 2017.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

COLENCI, P. L. **Plano diretor municipal e participação popular contributiva avaliados por um modelo integrador**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9156>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LAGE, S. D.; FRANCISCO FILHO, L. L. A construção do Estatuto da Cidade e da ideia de Plano Diretor numa perspectiva histórica: discutindo a adequação destes instrumentos aos municípios de pequeno porte populacional. **Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo**, v. 18, 2020.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução. Rubens Eduardo Frias. São Paulo - Centauro, 2001.

MINAKI, C.; AMORIM, M. C. C. T. Espaços urbanos e qualidade ambiental: um enfoque da paisagem. **Revista Formação**. Presidente Prudente. v. 1, p. 67-82, 2007. ISSN: 2178-7298. ISSN-L: 1517-543X.

MIRANDA, M. C. F. **Gestão Democrática da Cidade e Plano Diretor: o Caso-Referência da Cidade de Rio das Ostras**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito). Rio de Janeiro: PUC; Departamento de Direito, 2006.

PASQUOTTO, Geise Brizotti; PERRONE, Bárbara Puccinelli. **Instrumentos do Estatuto da Cidade na Região Metropolitana de Campinas: contradições e conflitos.** In: Jeane Aparecida Rombi de Godoy Rosin; Celso Maran de Oliveira. (Org.). Estatuto da Cidade: avanços e desafios. 1ed.Tupã: Anap, 2017.

SANTOS, M. A urbanização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1993.

SARAIVA, T. S. S.; ARAÚJO, R. L. Espaço urbano e feminicídio: estudo de ocorrências em Teresina/PI entre 2015 e 2020. XV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – XV Enanpege - 2023. **Anais...** Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV187_MD6_ID140_TB5_31102023123457.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

STEPHAN, I.I.C; REIS, L.F. **Quinze anos do estatuto da cidade: uma avaliação de oito planos diretores.** Tupã: ANAP, 2017.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL A PARTIR DO PROJETO NÓS PROPOMOS!¹

*Miguel da Silva Neto²
Raimundo Lenilde de Araújo³
Sérgio Claudino Loureiro Nunes⁴
Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva⁵*

Introdução

O histórico da educação ambiental do Brasil tem como marco importante o ano de 1808, com a criação do Jardim Botânico no Rio de Janeiro. Desde então, vários foram os eventos que discutiram as temáticas ambientais, bem como a criação e implementação de diversas leis relacionadas com a educação ambiental, planejamento ambiental, dentre outros. Ao considerar a Educação Ambiental, esta pode ser organizada em três modalidades, conforme discutido no texto: formal, não-formal e informal (Brasil, s.d.).

Para Jacobucci (2003, p. 55), a Educação Ambiental na modalidade não-formal ocorre em lugares, “[...] diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas [...]”. Esses lugares podem ser instituições ou não instituições, portanto, podem ocorrer em museus, unidades de conservação, praias, parques am-

1 II Congresso Ibero-americano Nós Propomos. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/-CONGRESSO-IBEROAMERICANO%20N%C3%93S%20PROPOMOS!/area/25017>

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548818046316240>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

4 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8727109556137218>

5 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

bientais, teatros, cinemas, áreas naturais, dentre outros e, nesse contexto, se constitui como uma das possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Ambiental, que no bojo das suas características teóricas e metodológicas trazem uma gama de espaços de desenvolvimento, como parques ambientais, reservas e podem ser mediados por cursos de extensão, palestras, dentre outros.

Nessa perspectiva, o texto trouxe uma discussão na perspectiva da Educação Ambiental não-formal a partir da experiência durante o curso de extensão “*Projeto Nós Propomos! Piauí - Cidadania e Inovação na Educação Geográfica: pequenos grandes cidadãos*”, realizado no segundo semestre do ano de 2021 no Parque Rodoviário (bairro Catarina), zona Sul da cidade de Teresina, estado do Piauí/Brasil.

Logo, a partir do relato, este texto objetiva apresentar e discutir os contributos da formação cidadã a partir da Educação Ambiental via educação geográfica. Dessa maneira, foi necessário realizar pesquisas bibliográficas, de forma processual, ou seja, durante a elaboração do curso de extensão e produção do texto, foi necessário também realizar uma pesquisa documental, além da elaboração do roteiro de realização dos encontros.

Portanto, a experiência vivenciada durante a realização do curso de extensão promovido em espaço não formal propiciou a reflexão acerca da necessidade de desenvolvimento de atividades como a que foi proposta no recorte espacial selecionado, e em outros, devido à carência dos moradores e pela própria formação cidadã. Aliar a educação geográfica com a EA se mostrou um campo fértil para ser explorado, pois ambas possibilitaram discussões e colaborações preciosas dos alunos a partir do seu conhecimento prévio.

Apontamentos sobre educação ambiental não-formal

Em 1981, foi criada, no Brasil, a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), que recomendou que a Educação Ambiental deveria acontecer em todos os níveis da educação, com o intuito

de capacitar para a participação ativa na defesa do meio ambiente. A Lei Federal 9.795, de 27 de abril de 1999, no capítulo I artigo 1º, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com a orientação de que a Educação Ambiental compreende os processos por meio dos quais o indivíduo e o coletivo constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como de uso comum de todos, é essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 2003).

Tendo em vista a criação do PNEA, foi necessário compreender como a Educação Ambiental apareceu em nível local, ou seja, notar como essa questão é pensada. Nesse sentido, a Lei Municipal Nº 2.475, de 04 de julho de 1996, apresentou a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade em relação às questões ambientais, a integração com a Política de Meio Ambiente Federal e Estadual e a Educação Ambiental na escola em todos os níveis de Ensino e na comunidade, em modalidade formal e informal (PMT, 1996).

Na discussão curricular da educação básica, ao considerar as diretrizes curriculares do estado do Piauí, a temática do meio ambiente foi incluída como um tema integrador que, segundo Silva *et al.* (2019, p. 33), são temas que “versam sobre aspectos relevantes no local, regional e global [...]”, assim como a educação alimentar e nutricional; saúde; sexualidade; educação em direitos humanos; educação para o consumo, dentre outros.

Diante disso, a Educação Ambiental tem o papel de provocar e promover a integração do indivíduo com o meio ambiente e conscientizar a sociedade com a promoção de atividades que valorizem as atitudes que preservem a natureza, para tanto, deve ser destacada a sua interdisciplinaridade voltada para a resolução das problemáticas ambientais locais (Silva *et al.*, 2008).

Ao concordar que a Educação ambiental é fundamental para integrar indivíduo e meio, é necessário compreender como ela pode ser estruturada ou subdividida, o que pode ocorrer de acordo com o ponto de vista conceitual, teórico ou metodológico de diferentes autores.

Na perspectiva de Leonardi (1997), por exemplo, há três modalidades de EA: 1) formal, exercida em atividades escolares em todos os seus níveis, 2) não-formal, que acontece em variados espaços da vida social e 3) informal, que acontece em outros e variados espaços da vida social, mas sem o compromisso da continuidade, possuindo forma de ação, metodologia e avaliação sem definição clara (Leonardi, 1997).

Nessa discussão, o autor organizou a Educação Ambiental em três modalidades: formal, não-formal e informal, a partir de características que as aproximam e as distanciam. Na modalidade não-formal, a Educação Ambiental ocorre em espaços fora da escola, como praças, parques ambientais, praias, dentre outros, mas que apresentem tanto objetivos e metodologias definidas, como também uma periodicidade.

Na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, no capítulo II, que apresentou a Política Nacional de Educação Ambiental, a modalidade não-formal, segundo Brasil (1999): “Art. 13 – Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente”. Ainda segundo a mesma lei, a Educação Ambiental na modalidade não-formal pode ocorrer desde a esfera federal à municipal através das seguintes formas:

I - a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;

II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculados à educação ambiental não-formal;

III - a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não governamentais;

- IV - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação;
- V- a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação;
- VI - a sensibilização ambiental dos agricultores;
- VII - o ecoturismo.

De acordo com Jacobucci (2008), “duas categorias podem ser sugeridas: locais que são Instituições e locais que não são Instituições”, uma reafirmação do uso de diferentes espaços para a realização da modalidade não-formal. Ainda segundo o mesmo autor:

Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estrutura institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria, podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços (Jacobucci, 2008, p. 56-57)

Percebem-se as possibilidades apresentadas para os espaços de desenvolvimento da Educação Ambiental não-formal e o potencial das associações, como as associações de moradores de determinados bairros, de pescadores, povos tradicionais, comunidades rurais, dentre tantas outras. Portanto, é necessário conhecer essas instituições e buscar explorar as suas potencialidades para que sejam desenvolvidas atividades e estratégias que visem a melhoria da qualidade de vida e saúde do ser humano e a saúde do planeta.

***Projeto Nós Propomos!*: caracterização e possibilidades no ensino**

O Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL), a partir da reflexão sobre os desafios de um planejamento territorial participativo e sobre a renovação da educação geográfica, lança nos anos 2011/12 o Projeto “*Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*”, com o intuito de contribuir para a superação da Geografia de cunho tradicional ainda muito presente nas aulas de Geografia e contribuir para a construção da cidadania a partir da realização de práticas reais entre a escola básica e a sociedade.

Com o êxito no seu local de origem, logo o projeto se expandiu para outros países. Chegou ao Brasil em 2014 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e logo em seguida ramificou-se para vários estados brasileiros, como Piauí, Tocantins, Goiás, São Paulo, Paraná, dentre tantos.

No primeiro semestre de 2022, o *Projeto Nós Propomos!* já havia alcançado 15 unidades da federação do Brasil, em 25 instituições de ensino, dentre universidades estaduais e federais e institutos federais, estas que executam atividades nas 36 cidades que iniciaram ou desenvolvem alguma intervenção pelo PNP!. Nota-se que os estados de Goiás, Paraná e São Paulo são os que coordenam mais cidades, o que contribui positivamente para uma crescente de cidades envolvidas.

A grande novidade que o *Projeto Nós Propomos!* trouxe foi a realização de um estudo de caso, um trabalho mais prático e direcionado para uma cidadania ativa local. Conforme Claudino (2014, p. 4), é “uma oportunidade efetiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia”, dessa maneira, o aluno conhecerá mais o seu lugar. Ainda segundo o mesmo autor, a respeito dos alunos, estes serão capazes de atuar no seu lugar e exercerem sua cidadania de forma crítica e participativa. Ribeiro, Andreis e Naibo (2020, p. 94) complementam também que “a cidadania ter-

ritorial está vinculada ao ato de participação no território que os sujeitos, neste caso, os alunos, habitam.”. Nesse sentido, o projeto busca envolver intervenções cidadãs onde o aluno vive e, a partir disso, busca contribuir para a melhoria do seu lugar de vivência.

O projeto caracteriza-se, também, por incorporar às aulas a competência social e cidadã e promover experiências que estimulem a atuação da cidadania ao propor temáticas que despertem o interesse dos alunos, com a possibilidade de realizar as experiências de maneira coletiva. Ao mesmo tempo em que os alunos, através dos seus achados pelos métodos adotados, podem apresentar suas descobertas e soluções à comunidade acadêmica, a órgãos de diferentes esferas e à sociedade de modo geral (Souto; Claudino, 2019).

Nesse sentido, o projeto possui características mais práticas e, com isso, avançou para além das discussões das problemáticas do lugar, além de buscar formas de solucioná-las. Conforme Claudino (2014, p. 5), “[...] o projeto tem por finalidade contribuir para a inovação na educação geográfica decididamente apostada na construção da cidadania territorial.”, ou seja, é a busca por uma educação geográfica mais ativa e participativa, com vistas a trabalhar a questão da cidadania com a abordagem da valorização do pertencimento ao lugar em que se vive.

A partir do regulamento do *Projeto Nós Propomos!*, sobretudo, no tocante à regulamentação proposta para o biênio 2021/22, o documento apresenta informações acerca das dificuldades e adaptações do mesmo devido ao contexto pandêmico da Covid-19, vivenciado no mundo todo desde meados de 2020. Dessa forma, o PNP! instituiu 9 (nove) objetivos para o biênio 2021/22, a partir de Nós Propomos (2021, p. 1-2), conforme pode ser observado a seguir:

- I) Promover a cidadania territorial local, articulada com as restantes escalas, junto da comunidade escolar;
- II) Aproximar as escolas e a autarquias das comunidades, através da participação dos jovens na resolução dos problemas locais;

- III) Valorizar o Estudo de Caso como trabalho experimental que visa a melhorias das condições sociais e ambientais;
- IV) Promover abordagens metodológicas inovadoras no âmbito do ensino da Geografia ou de outras áreas de formação;
- V) Estimular o desenvolvimento, nos mais jovens, de competências de pesquisa, tratamento e apresentação de informação, no âmbito da resolução de problemas locais;
- VI) Mobilizar alunos e professores para a literacia digital em estudos de âmbito prático;
- VII) contribuir para o desenvolvimento sustentável das localidades e dos municípios onde o Projeto é desenvolvido;
- VIII) Fomentar redes de cooperação entre atores locais, como universidades, escolas, autarquias, associações locais e empresas.
- IX) Contribuir para a construção de uma rede nacional e internacional de alunos, professores, escolas e universidades que, no âmbito do Projeto Nós Propomos!, contribuem para a inovação educativa e para a melhoria das suas comunidades.

Percebe-se, portanto, que mediante os objetivos propostos para o biênio, são necessárias aproximações entre universidade, escola e outras instituições, para que a partir disso o PNP! seja recepcionado e estudado para que este seja desenvolvido da melhor maneira na escola receptora, e logo após sua inserção, seguir as orientações metodológicas propostas, como o estudo de caso, que envolve uma série de etapas que vai desde o estudo teórico até a pesquisa empírica, onde o aluno conhecerá de fato as necessidades e carências do seu lugar.

O projeto é de cunho prático o seu desenvolvimento possui facilidade de ser executado, mas com ressalvas, para que esse mo-

vimento tenha compreensibilidade, é necessário que haja uma boa formação de base para o professor da educação básica, já que é a partir da teoria que ele conseguirá ser melhor executado. Tal pontuação precisa ser realizada uma vez que o projeto possui princípios pedagógico-didáticos, a saber: Cidadania territorial, Simplicidade metodológica, Flexibilidade, Investigação, Construtivismo, Diálogo/horizontalidade, Parcerias, Valorização de diferentes competências, Multidisciplinaridade e Divulgação. Logo, tais princípios precisam ser entendidos e apropriados pelos professores que irão desenvolver o projeto na escola.

E tendo em vista os princípios pedagógico-didáticos do projeto, é necessário que se compreenda em que momento cada um se manifestará no decorrer das atividades, portanto, organizar uma estrutura de desenvolvimento é imprescindível. A partir disso, no seio do PNP! há um faseamento primário para a execução dele, porém não engessado, dando assim, autonomia de adaptação aos diferentes contextos.

Em Portugal, o desenvolvimento do projeto possui um conjunto de fases que são desenvolvidas para que ele seja desenvolvido em sua melhor forma e alcance os seus objetivos. Logo, desde sua gênese ele possui a sua metodologia de desenvolvimento de atividades, devido à flexibilidade, o faseamento do projeto pode sofrer alterações, já que cada escola possui suas particularidades. As etapas são as seguintes: Reunião com os professores da escola envolvidos no projeto; Assinatura de protocolos de cooperação; A mobilização de professores e aluno; Identificação dos problemas locais pelos alunos; Formação de grupos de trabalho e definição do tema de projeto; Sessão de trabalho da equipe de coordenação; Sessões de trabalho sobre o Plano Diretor Municipal; Realização de Trabalho de campo; Elaboração das propostas pelos alunos; Avaliação intermediária; Participação em concursos de fotografia, vídeo, texto, desenho e spot publicitário; Divulgação das propostas dos alunos; e Avaliação do projeto.

Percebe-se que há uma organização do desenvolvimento das atividades do projeto, que ocorrem desde primeiro contato com

a escola e o professor envolvido para atividades de formação e implementação, e no decorrer do processo ocorrem acompanhamentos, a partir da avaliação intermediária até a avaliação final das atividades, e destaque também para o balanço e avaliação que ocorre no ano seguinte.

A educação ambiental não-formal a partir do *Projeto Nós Propomos!*: extensão universitária no Parque Rodoviário, Teresina/PI

O *Projeto Nós Propomos!* valoriza as parcerias entre a universidade e a escola, mas um pilar fundamental desta parceria é o poder local, como as prefeituras dos municípios. O projeto contempla ainda outras parceiras, como empresas, associações locais ou outras, e promove assim, uma coletividade a fim de construir uma cidadania participativa para os alunos.

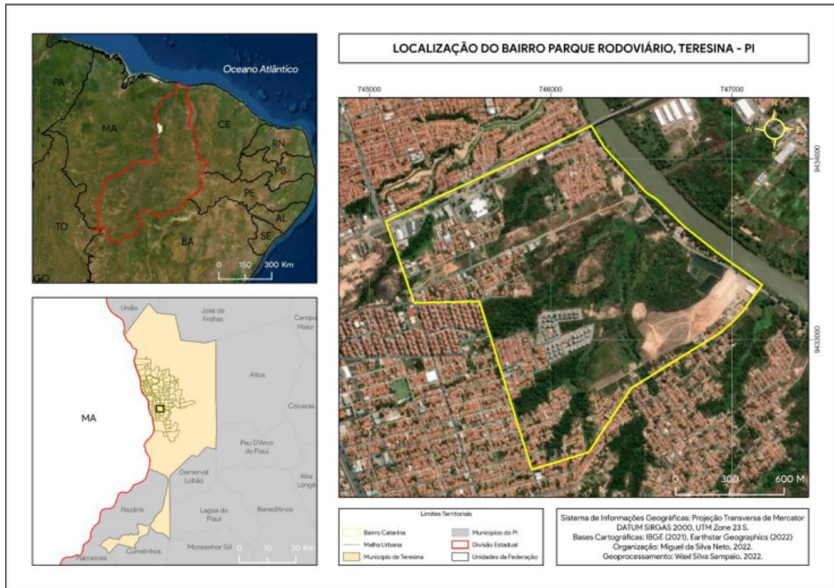
Tendo em vista essa característica de construir junto, aqui destacam-se os resultados de uma das parcerias do projeto. Entre os dias 02/08/2021 e 30/11/2021, foi realizada uma atividade de extensão, no formato de curso, com a duração de 30 horas, intitulada “Projeto Nós Propomos! Piauí - Cidadania e Inovação na Educação Geográfica: pequenos grandes cidadãos”, com o objetivo geral de informar os participantes sobre os aspectos da Educação Ambiental e Cidadania.

De maneira mais específica, o curso de extensão objetivou apresentar atividades e projetos que auxiliem na sensibilização sobre os impactos socioambientais causados pelos riscos e desastres na cidade de Teresina, Piauí. Discutir ações de Educação Ambiental em instituições de ensino da educação básica visando estimular a compreensão sobre os riscos e os desastres da natureza. Contribuir para a formação de uma identidade sustentável em alunos do Ensino Fundamental a partir de atividades de extensão universitária com intuito de difundir a conscientização ambiental através de práticas sustentáveis e promoção da cidadania.

Instituídos os propósitos, o curso foi disponibilizado tanto para a comunidade interna, via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas-SIGAA da Universidade Federal do Piauí-UFPI (20 vagas) e para os da comunidade externa (30 pessoas), voltados especificamente para os jovens do Parque Rodoviário (Bairro Catarina). Esse recorte espacial foi selecionado devido à necessidade de informar e conscientizar os moradores do lugar acerca da Educação Ambiental e dos cuidados com o bairro, que por sua vez possui um histórico de desastre ambiental.

O bairro citado está localizado na zona Sul de Teresina e ocupa uma área de 1,95 km², limitado ao norte com o bairro Três Andares, ao sul com os bairros Bela Vista e Lourival Parente, ao leste com o Rio Poti e oeste com os bairros Morada Nova e Lourival Parente (PMT, 2018). A espacialização comentada pode ser observada a partir da figura 01:

Figura 1 - Mapa de espacialização do Parque Rodoviário (Bairro Catarina), em Teresina-PI, Brasil



Organização: Autores (2022).

No dia 04/04/2019, o Parque Rodoviário (Bairro Catarina) vivenciou as consequências causadas pelo alto volume de chuva da-

quele ano, logo, ocorreu um evento atípico, um transbordamento de uma lagoa (situada num clube desativado no mesmo bairro) e o rompimento de um bueiro. Consequentemente, houve perdas materiais, de vida humana e dezenas de feridos.

Na época, os moradores atingidos contaram com a ajuda de doações de mantimentos da própria e de outras comunidades, além das políticas públicas paliativas do poder público municipal e estadual. Porém, passados os anos, as famílias ainda não foram totalmente ressarcidas e assistidas, já que as obras de construção das casas para os moradores atingidos pelo transbordamento da lagoa somente foram iniciadas em 28/03/2022. Essa obra deve beneficiar ao todo 63 famílias, dentre elas, 32 famílias que ficaram desabrigadas após a tragédia ocorrida em 2019. Além disso, 31 unidades habitacionais serão distribuídas para outras famílias já cadastradas em situações de risco e algumas com processos de desapropriação em andamento (PMT, 2022).

Logo, promover atividades que conscientizem a população daquele lugar se fazem necessárias para que elas possam reivindicar melhorias para a sua comunidade e qualidade de vida, ou seja, construindo sua cidadania através da participação ativa e saber como agir diante de novos desastres e suas consequências.

Para a realização dos encontros no decorrer do curso, foi disponibilizado um espaço pela associação de moradores da comunidade. Um espaço simples, porém, familiar e acolhedor para as crianças e jovens participantes. No tocante à organização do espaço, optou-se pela disponibilização das cadeiras em círculo, o que oportuniza momentos de fala de maneira democrática, além de facilitar a interlocução entre os participantes.

Inicialmente, para que houvesse a sensibilização e contextualização das atividades a serem propostas, foi realizado um trabalho de campo, onde foram observados alguns pontos da comunidade que apresentam problemas ambientais, como a presença e descarte de lixo em local impróprio, como é o caso da área onde ocorreram as enchentes no ano de 2019.

Após a atividade de campo, seguiu-se para as discussões em grupo, onde com a utilização de vídeos e imagens, buscou-se relacionar a realidade local às escalas regional, nacional e global, estabeleceu-se um diálogo com as crianças e jovens moradores da comunidade, tendo eles apresentado vários problemas ambientais, anseios e angústias relacionadas a essa problemática.

Uma discussão oportuna, relacionada à questão ambiental, foi pontuada por uma das alunas do curso, o que foi bastante debatido por todos os participantes. O consumismo exacerbado e desnecessário, incentivado pelas mídias, com destaque para os meios eletrônicos, a partir dos influencers digitais. Na perspectiva dos participantes, o descarte intenso de material contribui para o acúmulo de lixo em locais não apropriados, como é o caso dos rios e mares.

No decorrer dos encontros, debateu-se sobre as possibilidades para solucionar ou atenuar os problemas ambientais. Nesse contexto, surgiu a proposta para a realização de uma oficina com a reutilização de materiais como garrafas pet, retalhos, dentre outros. Todo o material foi coletado pelos próprios alunos do curso de extensão, a partir de doações realizadas pelos moradores da comunidade. A partir do material coletado, foram confeccionados utensílios, como porta-trecos e vasos para pequenas plantas, os quais foram decorados com tintas, barbantes, botões e outros, todos resultantes de doações de material que seriam descartados.

Considera-se que essa atividade, mediante as discussões e ações realizadas, tenha contribuído para instigar os alunos a se tornarem observadores e, para além disso, protagonistas na ação de cuidar dos seus espaços de vivência, além de possíveis multiplicadores das ideias de uma consciência ambiental coletiva.

Considerações finais

A Educação Ambiental, portanto, apresenta diversas vertentes para ser desenvolvida, uma vez que, além de ser uma ciência transversal, também possui diferentes maneiras de ser desenvolvida, já que pode acontecer desde o espaço formal de ensino ao informal,

logo, apresenta-se como um leque de possibilidades a quem deseja desenvolvê-la nas aulas, cursos, palestras, dentre outros.

E aliada à Geografia, a EA se mostrou interessante para o desenvolvimento do curso de extensão sobre o qual aqui se relata, pelo fato de o bairro Parque Rodoviário (Catarina) ser um lugar que necessita de assistência, e como um dos objetivos do *Projeto Nós Propomos!* é pensar, refletir e propor soluções para as problemáticas locais, apareceu uma oportunidade de contribuir com a sociedade, a partir da mediação do conhecimento sobre os cuidados e preservação do meio ambiente e construção da cidadania.

Ao longo da realização do curso de extensão, diversos foram os achados, já que, ao promover um espaço democrático de fala, ocorre o processo de construção, fortalecimento e conflito de ideias, a partir do movimento, de proporcionar momentos para os jovens falarem livremente e expressarem seus pontos de vista sobre determinado tópico. Notou-se a necessidade de refletir cada vez mais sobre como as discussões sobre o meio ambiente e temas correlacionados ocorrem atualmente, pois diversos outros temas estão sendo incorporados com as transformações e tendências atuais, que os jovens do curso vivenciam no seu cotidiano.

Portanto, ouvir e permitir que os alunos tragam suas vivências se constitui uma possibilidade que necessita ser cada vez mais explorada, já que, a partir dos alunos na escola, ou pelos jovens em espaços não-formais, há muito o que aprender, e esse processo de troca a construção do conhecimento ocorre de maneira que novas discussões são incorporadas ao debate.

Neste sentido, a experiência vivenciada no bairro finalizou-se com êxito e abriu margem para diversas outras possibilidades que futuramente ocorrerão no mesmo bairro, e em outros, já que o projeto apresenta flexibilidades de desenvolvimento e sempre busca realizar parcerias com instituições diversas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 08 ago. 2020

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Histórico Brasileiro**. S.d. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%Adtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/historico-brasileiro.html>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CLAUDINO, S. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales**, n. 494 (09), 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/issue/view/1288>. Acesso em: 04 abr. 2021.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v. 7, 2008. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/issue/view/897>. Acesso em: 11 ago. 2020.

LEONARDI, M. L. A. A Educação Ambiental como um dos instrumentos de superação para a insustentabilidade da sociedade atual. *In*: CAVALCANTI, C. (Org.). **Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1997.

Nós Propomos!. **PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA 2021/22**. 2021. Disponível em: https://nospropomos2016.weebly.com/uploads/6/4/5/1/64517865/regulamento_projeto_n%C3%B3s_propomos_2021_22.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

PMT. Prefeitura Municipal de Teresina. **SAAD Sul anuncia início das obras de construção das casas no Parque Rodoviário**. 2022. Disponível em: <https://pmt.pi.gov.br/tag/parque-rodoviario/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

PMT. Prefeitura Municipal de Teresina. Teresina. **Perfil dos bairros, SDU Sul, bairro Catarina**. 2018. Disponível em: <http://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2018/08/CATARINA-2018.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PMT. Prefeitura Municipal de Teresina. **Lei Nº 2.475 de 4 de julho de 1996 – Política de Meio Ambiente**. DOM Nº 544 de 12/07/96. Disponível em: <https://ecozone.files.wordpress.com/2014/07/lei-municipal-2475-polc3adtica-de-meio-ambiente.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

RIBEIRO, T.; ANDREIS, A. M.; NAIBO, G. J. Pesquisa na escola em diálogo com o Projeto “Nós Propomos!”: um debate metodológico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 91-101, jan. /jun. 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2569>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SILVA, C. A. P. *et al.* **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado**. Teresina: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-caderno_curriculo_do_pi_introducao2019.pdf. Acesso em: 8 ago. 2020.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do Projeto Nós Propomos!. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/issue/view/2108>. Acesso em: 21 abr. 2021.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: POSSIBILIDADES A PARTIR DO PROJETO NÓS PROPOMOS!¹

*Miguel da Silva Neto²
Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva³
Raimundo Lenilde de Araújo⁴*

Introdução

O PNP! Representa uma proposta educativa a ser desenvolvida na escola, cuja origem se deu em Portugal, na cidade de Lisboa, entre os anos de 2011 e 2012, com o objetivo de superar de metodologias consideradas ultrapassadas – embora ainda comuns em aulas de Geografia – e colaborar para a construção da cidadania, a partir de práticas realizadas na educação básica, por meio de intervenções no espaço de vivência.

Os temas estudados pelo PNP! São diversos, de acordo com a realidade de cada país, cidade, bairro e escola, e decorrem da participação ativa dos alunos. Alguns dos temas são problemas urbanísticos e de infraestrutura; poluição e ambiente; espaço e problemas sociais; direitos da cidadania; cidadania escolar e participação

1 XIV Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia - Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/10/EDUCACAO-AMBIENTAL-E-EDUCACAO-GEOGRAFICA-POSSIBILIDADES-A-PARTIR-DO-PROJETO-NOS-PROPOMOS.pdf>.

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548818046316240>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

4 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

democrática; os quais vão ao encontro de conceitos e conteúdos trabalhados e discutidos em Geografia (Souto; Claudino, 2019). Dado o êxito obtido, logo o PNP! Se expandiu para diferentes lugares, para além de Portugal. No Brasil, por exemplo, iniciou-se em 2014, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em seguida, estendeu-se para outros estados brasileiros. No estado do Piauí, o projeto teve início em 2016, a partir da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na cidade de Teresina.

É possível perceber que o PNP! É desenvolvido em diferentes contextos, tendo em vista a flexibilidade metodológica proposta em seu bojo. Então, surgiu o questionamento que move esta pesquisa, à luz do que o projeto propõe e de suas temáticas: como a relação da educação geográfica e da Educação Ambiental (EA) pode contribuir na construção de uma cidadania participativa?

Nesse sentido, articulada ao problema, esta pesquisa tem por finalidade apresentar e discutir uma das experiências do PNP! No estado do Piauí, no tocante à EA, sobretudo quando se trata da formação geográfica para a cidadania, que é uma das características do projeto.

A fim de alcançar o que se propôs, partiu-se de pesquisa bibliográfica, mediante a consulta em artigos, livros e periódicos que discutem os aspectos abordados neste texto, fundamentado nos estudos de autores como Callai (2001), Callai e Moraes (2014), Cavalcanti (2012), Claudino (2014) e Souto e Claudino (2019). Intentando estudar a EA, são construídas discussões por meio do Programa Nacional de Educação Ambiental e da Lei nº 9.795. Também foram realizados trabalhos de campo na perspectiva do faseamento metodológico do PNP!

Dessa forma, este texto traz dois momentos: o primeiro trata da revisão de literatura dos temas abordados, para que sejam compreendidos alguns conceitos e pontuadas algumas discussões necessárias; o segundo momento revela os resultados e as discussões da pesquisa, evidenciando os achados atinentes à experiência relatada. Para tal serão apresentados elementos como imagens e mapas, com vistas a contextualizar o lugar onde a atividade foi realizada.

Caracterização do PNP! E os contributos da educação geográfica e EA

O PNP! É organizado e difundido por meio do Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL). Preocupado com os desafios de um planeamento territorial participativo, assim como da própria renovação da educação geográfica, lança, nos anos 2011 e 2012, o *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, coordenado pelo Professor Dr. Sérgio Claudino (Claudino, 2014).

Partindo do pressuposto de que essa iniciativa surge de uma perspectiva de cidadania, Callai (2001, p. 136) menciona que “a educação para a cidadania é um desafio para o ensino, e a Geografia é uma das disciplinas fundamentais para tanto”. Diante disso, reputa-se necessário que os conteúdos das aulas de Geografia sejam trabalhados de modo que o aluno construa a sua cidadania de forma mais participativa e real.

Na medida do possível, e vislumbrando o contexto de cada escola, procura valorizar a construção e o desenvolvimento de parcerias educativas entre professores e alunos, por meio de um processo de interação que deve resultar em uma intervenção direta no espaço educativo ou fora dele. À vista disso, a experiência positiva do PNP! Em Portugal levou seu criador a buscar parcerias para o desenvolvimento do projeto em outros países.

O projeto caracteriza-se por incorporar no contexto da escola a competência social e cidadã, e também promover experiências que facultam uma atuação cidadã, ao propor temáticas que despertam o interesse dos alunos, com a possibilidade de realizarem as experiências de maneira coletiva e, ao mesmo tempo, de modo que identifiquem seus achados e possam apresentar suas descobertas e soluções à comunidade acadêmica (Souto; Claudino, 2019).

A escola possui papel fundamental na formação cidadã. Embora essa ideia seja evidente, é necessário delimitar significados mais concretos ao conceito de cidadania, até porque, de acordo com

Cavalcanti (2012, p. 46), “formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade”, ou seja, a participação ativa nas decisões e no pensamento, em relação ao espaço de vivência, é essencial para a concretude da cidadania, bem como de sua prática.

Nesse sentido, o projeto possui cunho mais prático e avança para além das discussões das problemáticas do lugar, pois busca formas de solucioná-los. Portanto, em consonância com Claudino (2014, p. 5), “[...] o Projeto tem por finalidades contribuir para a inovação na educação geográfica decididamente apostada na construção da cidadania territorial. Preferimos o conceito de cidadania territorial [...]”. Então, trata-se da busca por uma educação geográfica mais ativa e participativa, pois desenvolve a questão da cidadania mediante a abordagem de valorização do pertencimento ao lugar em que se vive.

Outro ponto de destaque do projeto é o diálogo, isto é, valorizar as vivências dos alunos. E para que isso aconteça em sala de aula, segundo Claudino (2014, p. 6), “os alunos são sensibilizados para a reflexão em torno dos problemas locais e do seu papel na resolução dos mesmos, constituindo um inquérito individual, frequentemente, um instrumento promotor desta reflexão”.

Destarte, existe uma metodologia para a organização das atividades: os alunos subdividem-se em grupos de discussão onde refletem de forma coletiva acerca de problemáticas existentes em seu lugar – a exemplo de aspectos ambientais – e buscam levantar questionamentos sobre eles. Logo, simultaneamente, buscam formas para sanar ou atenuar tais problemáticas, tornando-se necessário, nesse ensejo, valorizar o contexto ao qual o projeto se aplica.

A Geografia, enquanto ciência social, estuda o espaço construído pelo homem, a partir de suas relações entre si e com a natureza. Em outros termos, as questões da sociedade são capazes de formar o aluno para que ele exerça, de fato, a sua cidadania. Como disciplina escolar, ela contribui de forma significativa, pois é uma ciência interdisciplinar capaz de abordar diferentes perspectivas para alcançar a construção da cidadania (Callai, 2001).

Entendido o PNP!, considera-se necessário selecionar uma de suas frentes de atuação, em face das diversas temáticas dentro do âmbito da educação geográfica – sobretudo quando se trata da construção da cidadania territorial, que é um de seus pilares conceituais. Isso posto, a EA é aqui apresentada como uma perspectiva de desenvolvimento da educação geográfica para a cidadania.

A EA, entre outras características, compreende os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade, presente desde a perspectiva individual até o trabalho coletivo (Brasil, 1999).

Em 1981, foi criada, no Brasil, a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), que recomendou que a EA acontecesse em todos os níveis da educação, com o intuito de capacitar para a participação ativa na defesa do meio ambiente. Por sua vez, a Lei Federal 9.795, de 27 de abril de 1999, no capítulo I, Art. 1º, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com a orientação de que a EA compreendesse os processos por meio dos quais o indivíduo e o coletivo constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, entre outros pontos (Brasil, 2003).

Tendo em vista a criação do PNEA, concebe-se a necessidade de compreender como a EA apareceu em nível local, ou seja, notar como essa questão é pensada. Nesse sentido, a Lei Municipal nº 2.475, de 4 de julho de 1996, apresentou a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade em relação às questões ambientais, a integração com a Política de Meio Ambiente Federal e Estadual e a EA na escola, em todos os níveis e modalidades de ensino, no contexto do estado do Piauí e da capital, Teresina (PMT, 1996).

Diante dessa realidade, a EA tem o papel de provocar e promover a integração do indivíduo com o meio ambiente e conscientizar a sociedade com a promoção de atividades que valorizem atitudes que preservem a natureza, e deve, para tanto, destacar a sua

interdisciplinaridade, voltada para a resolução das problemáticas ambientais locais (Silva, 2019).

Devido à pandemia, o curso de extensão ocorreu na modalidade não-formal, que acontece em variados espaços da vida social, e apesar de ser menos desenvolvida, também apresenta objetivos, metodologias e periodicidades definidas. Nessa lógica, a atividade foi desenvolvida em uma associação de moradores.

Em face do exposto, nota-se a aproximação entre as preocupações da EA e as propostas do PNP! (educação geográfica para a cidadania). Por esse ângulo, tecer discussões e realizar atividades que tratem de suas preocupações se tornam meritórias para a sociedade contemporânea.

Educação ambiental pelo PNP!: discussões a partir de uma experiência no estado do Piauí, Brasil

O PNP! É marcado pela proposta de intervenção no espaço geográfico, por meio de iniciativas capazes de fomentar e favorecer a formação para a cidadania, a partir da investigação de problemáticas do dia a dia, de modo que os educandos possam propor soluções de melhorias para a realidade vivida.

Nessa direção, seu potencial perpassa o ambiente escolar formal. Tal afirmação se materializa diante da experiência vivenciada em espaços não formais de ensino, como no caso do curso de extensão *Projeto Nós Propomos! Piauí – Cidadania e Inovação na Educação Geográfica: pequenos grandes cidadãos* – uma parceria entre UFPI e a Associação de Moradores do Parque Rodoviário (Bairro Catarina), com o objetivo geral de informar os participantes sobre os aspectos da EA e cidadania.

O bairro Catarina localiza-se na zona Sul de Teresina e ocupa uma área de 1,95 km², compreendendo a área do seguinte perímetro: partindo do encontro da Rua Quinze de Novembro com a Avenida Getúlio Vargas-BR-343, segue por esta até o eixo do Rio Poti; pelo rio, segue até o alinhamento e pela própria Rua Colom-

rastros do rompimento da lagoa (ainda visíveis), além do descarte irregular do lixo. Tais observações empíricas deram o pontapé para a discussão e adaptação dos temas que seriam discutidos posteriormente.

A partir da observação empírica e do diálogo durante o primeiro trabalho de campo, os jovens comentaram suas experiências sobre o incidente ocorrido no bairro e levantaram as problemáticas socioambientais pelas quais o local passa. Na ocasião, foram citados aspectos como a ausência de serviços relacionados à saúde, cultura e moradia.

O primeiro encontro ocorreu na Associação de Moradores do bairro e, em seguida, realizou-se uma atividade prática com o grupo, sendo feitos registros fotográficos, observação e discussões prévias. Além disso, foi questionado aos integrantes: *Para você, o que é Educação Ambiental?* Como respostas, obtiveram-se: “Reciclagem”; “Cuidar do meio ambiente”; “Não poluir os lugares” etc. Também foi solicitado que cada um respondesse ao seguinte questionamento: Na sua opinião, o que é a cidadania? Nesse sentido, os participantes apresentaram a palavra *Política* na maioria das respostas.

Essa metodologia foi imprescindível para o direcionamento do curso, pois se levou em consideração o conhecimento e a vivência de cada participante, tendo em vista que essa estratégia é um dos pontos abordados pelo PNP!, pois o aluno parte do conhecimento empírico que tem de seu local para a reflexão da problemática nele existente, e então, propõe alternativas para a melhoria da qualidade ambiental. Nesse processo, desenvolve conhecimentos necessários para a construção de sua própria cidadania.

No decorrer do curso, os participantes também relataram que a Associação de Moradores atua para a mudança do descarte irregular de resíduos sólidos, com a instalação de lixeiras em pontos centrais da comunidade. Porém, os moradores não possuem a devida consciência ambiental, o que os leva a, por exemplo, descartar o lixo em local inadequado.

Nas 30 horas definidas para a realização do curso, realizaram-se: estudo de campo; exposição de conteúdos; discussões sobre pro-

blemáticas locais; debates; entre outras ações. Tais etapas foram desenvolvidas a partir de discussões sobre o significado científico da EA e sobre a definição que cada jovem trazia consigo. Logo, construiu-se uma discussão desde a legislação até o cotidiano.

Discutiu-se, ainda, a temática do consumismo e do meio ambiente, de modo que os jovens incorporaram o poder das redes sociais para a conscientização ou não dos cuidados sobre o consumismo exacerbado e os possíveis danos ao meio ambiente, além de riscos e cuidados em situações de desastres naturais. Algumas das temáticas foram incorporadas ao planejamento devido à sugestão dos jovens e pelo fato de despertarem o interesse desses sujeitos.

Ao longo do desenvolvimento dos encontros, a equipe ministrante assumia a posição de mediadora das falas e dos debates, já que a prioridade era a promoção do encontro e confronto de ideias trazidos da vivência de cada participante – esse movimento aguça o senso de criticidade e a participação deles.

Ao término do curso, em diálogo com os participantes, foi pensada e desenvolvida uma oficina de reciclagem (Figura 3), onde cada um deles aproveitaria materiais que seriam descartados – sendo o material selecionado a garrafa pet.

Figura SEQ Figura * ARABIC 3 - Oficina de reciclagem realizada durante o curso de extensão, em 2021



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2022).

Na oficina, foram desenvolvidos dois produtos que poderiam ser utilizados na residência de cada participante: o *porta-treco*, que é um recipiente feito de garrafa pet e decorado a partir de tecidos e botões doados pelas costureiras do bairro; e vasos criados a partir do reaproveitamento de garrafas plásticas e barbante (as garrafas foram decoradas com tinta) – esses vasos foram pensados para uso de forma suspensa e para a utilização em hortas ou em plantas de pequeno porte.

Destaca-se que a sugestão de criação desses materiais partiu dos próprios participantes, uma vez que, na percepção deles, seriam produtos que eles poderiam utilizar em suas residências, e pelo fato de a garrafa plástica ser um item que era descartado de maneira irregular no bairro e nas residências.

Após a realização desse momento, cumpriu-se o último encontro do curso de extensão, quando da culminância da atividade, em um momento de confraternização. Por fim, promoveu-se um diálogo avaliativo sobre as percepções, sugestões e críticas, tanto da equipe quanto dos participantes.

Na ocasião, os participantes relataram a importância do desenvolvimento de cursos e palestras no bairro e, com isso, indicaram a necessidade de a equipe estar sempre presente e de colaborar com as ações; relataram que o curso deveria ter um tempo maior – porém, justificou-se sua curta duração em face do contexto pandêmico. Nesse cenário, a experiência foi a retomada do projeto em Teresina, com bastante êxito e, diante de tantos desafios, abrindo margem para a continuidade dos trabalhos no Parque Rodoviário e em outros locais.

Considerações finais

Após o ocorrido no bairro Parque Rodoviário (Catarina), após pouco mais de três anos, as famílias ainda não foram totalmente ressarcidas e assistidas pelas políticas públicas. Diante da não assistência plena e das adversidades naturais, emergiu um campo a ser explorado: o de informação e conscientização da população.

Nesse contexto, a partir das problemáticas ambientais já testemunhadas no bairro, foram pensadas atividades que contribuíssem para a construção do conhecimento relacionado ao cuidado com o meio ambiente. Nessa perspectiva, o PNP! Representa uma possibilidade viável para a realização desse processo formativo.

Deveras, o faseamento metodológico do projeto constituiu um elemento essencial para o êxito que o curso de extensão obteve, uma vez que a partir do empírico, das discussões e das vivências dos participantes, foi possível realizar o processo de sensibilização com as temáticas ambientais, contribuindo com o processo de construção e formação cidadã.

A proposição da construção de materiais a partir da oficina de reciclagem demonstrou que os alunos compreenderam a necessidade de cuidar do meio ambiente em uma das frentes, que é a reutilização de materiais. Esse movimento foi ao encontro das sugestões de resolução dos problemas – que fazem parte do projeto e são essenciais para uma atuação cidadã ativa.

Com efeito, o desenvolvimento de atividades no bairro requer continuidade, seja pela Geografia ou por outras ciências, já que não somente essa comunidade, como outras, são carentes de assistência em diferentes aspectos. Nessa perspectiva, o PNP! Piauí está em constante contato com os representantes do bairro, a fim de continuar com o desenvolvimento de trabalhos que beneficiem, de alguma forma, o lugar e seus moradores.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educar para a formação cidadã na escola. **Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales**, n. 494 (02), 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14964>. Acesso em: 21 out. 2021.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/issue/archive?issuesPage=2#issues>. Acesso em: 21 out. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CLAUDINO, S. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales**, n. 494(09), 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/issue/view/1288>. Acesso em: 12 out. 2021.

PMT. PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. **Lei nº 2.475 de 4 de julho de 1996 – Política de Meio Ambiente**. DOM nº 544 de 12/07/96. Disponível em: <https://ecozone.files.wordpress.com/2014/07/lei-municipal-2475-polc3adtica-de-meio-ambiente.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

PMT. PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. **Teresina, perfil dos bairros, SDU Sul, bairro Catarina**. 2018. Disponível em: <http://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2018/08/CATARINA-2018.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SILVA, C. A. P. **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado**. Teresina: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-caderno_curriculo_do_pi_introducao2019.pdf. Acesso em: 8 ago. 2020.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa: o caso do Projeto Nós Propomos! **Signos Geográficos**, Goiânia, GO, v. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/issue/view/2108>. Acesso em: 10 set. 2022.

Agradecimentos

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES/MEC), pelo apoio à pesquisa.

ENSINO DE GEOGRAFIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM OLHAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

*Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva²
Maria do Desterro da Silva Barbosa³
Raimundo Lenilde de Araújo⁴*

Introdução

A Geografia é um componente curricular essencial para a formação crítica dos cidadãos, e que pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento espacial e geográfico, bem como, para a compreensão do mundo no qual estes estão inseridos. Especialmente, atualmente, quando são perceptíveis rápidas e intensas transformações socioespaciais, onde o indivíduo parece estar alheio aos processos que ocorrem na sociedade, faz-se necessário a busca pelo ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos, de modo a promover a construção do “conhecimento poderoso”, em uma perspectiva emancipatória dos sujeitos.

Nesse sentido, Young (2007) diz que “o conhecimento poderoso” pode fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar o mundo. Na concepção do autor, é necessário proporcionar aos alunos o conhecimento poderoso e, para que este não seja negado

1 Publicado originalmente em ARAÚJO, R. L.; CUNHA, C. S.; SANTOS, F. J. S.; SILVA NETO, M. (Orgs.) GEODOC Publicações: EGAL 2021. Sobral CE: SertãoCult, 2022. ISBN: ISBN: 978-65-5421-027-0.

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3179959071318111>

4 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

aos “desfavorecidos” socialmente, o currículo escolar ao ser planejado deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos.

Dessa forma, a Geografia pode contribuir para a formação desse conhecimento, mas para isso, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis da educação escolar, desde os anos iniciais até o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, ocorra de maneira significativa, onde professores e alunos sejam sujeitos ativos do processo. A busca deve ser pela formação de cidadãos proativos, na perspectiva da formação integral de sujeitos aptos a atuar numa sociedade dinâmica.

Diante das transformações socioespaciais pelas quais o mundo passa, cabe à Geografia o papel de discutir tais processos, na perspectiva da construção humana, a partir das relações que o homem estabelece entre si e com o meio. A Geografia, como componente curricular da Educação Básica, deve buscar explicações para tais processos, contribuindo assim para a formação crítica do indivíduo. Nessa perspectiva, Callai (2001, p. 134) explica que “a Geografia como ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania”.

Educar para a cidadania deve ser o objetivo da Geografia no sentido de formar cidadãos que sejam capazes de compreender o mundo em que vivem, que se reconheçam como indivíduos capazes de construir sua própria história, a sua sociedade, o seu espaço (Callai, 2001). Entretanto, para que ocorra, de fato, essa educação para a cidadania, deve haver algumas rupturas no processo de ensino-aprendizagem. A educação que tenha como busca a emancipação dos sujeitos deve ser significativa para o aluno, para tanto, deve considerar a realidade dos mesmos.

O texto apresentado é resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino de Geografia e o conceito de paisagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da aprendizagem significativa, e objetiva promover uma reflexão na busca de uma conscientização acerca da necessidade de ensinar Geografia nessa etapa escolar, no sentido de buscar uma formação cidadã

para os estudantes. Espera-se, portanto, que este texto venha provocar uma reflexão e tomada de consciência, no sentido de planejarmos e praticarmos um ensino de Geografia comprometido com a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Ensino de Geografia e aprendizagem significativa

Uma prática pedagógica que tenha como perspectiva a aprendizagem significativa deve, a priori, considerar os conhecimentos prévios dos alunos e que estes trazem consigo para a escola. Os professores, ao planejarem suas aulas, devem, a partir de investigações prévias, buscar os conhecimentos do cotidiano dos alunos, para que a partir daí possam planejar e realizar intervenções no sentido de sistematizar esses saberes, transformá-los em conhecimentos científicos e o que resultará na construção de uma aprendizagem significativa para os alunos. Na perspectiva de Moreira (2011), à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel, aprendizagem significativa é:

Aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com alguns conhecimentos especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Moreira, 2011, p. 13).

Portanto, na perspectiva do autor, a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios dos alunos, os chamados subsunçores, e os novos conhecimentos a serem aprendidos. Nesse sentido, os conhecimentos adquirem significados para os aprendizes, estabelecem novos significados para os conhecimentos prévios que, por sua vez, adquirem maior estabilidade cognitiva.

O mundo atual passa por mudanças significativas num espaço-temporal relativamente curto. O homem, ser histórico e social, precisa saber que é possível construir a sua própria história e de forma consciente, perceber-se como sujeito ativo dos processos socioespaciais. A escola tem papel fundamental nessa busca de conscientização, e isso pressupõe um ensino-aprendizagem que acompanhe tais transformações e busque uma formação cujo objetivo seja a autonomia dos indivíduos.

Nesse sentido, Callai (2001), diz que:

Uma educação para a cidadania tenta romper com a mesmice da escola. Desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos e de ser capaz de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autonomia de pensamento (Callai, 2001, p. 134).

Observa-se nos dizeres da autora que uma escola que objetiva uma formação cidadã para seus alunos deve pautar-se numa relação dialógica entre professor e aluno, entre os conhecimentos que são trazidos pelos educandos para a escola e os conhecimentos científicos oferecidos por ela. Nesse sentido, caberá ao professor planejar e sistematizar situações de aprendizagem onde, a partir de sua intervenção, o aluno assuma a posição de protagonismo nesse processo. Diante disso, pressupõe-se a formação de sujeitos pensantes e autônomos, sujeitos proativos, capazes de responder às demandas impostas pela sociedade que se transforma cotidianamente. O mundo muda e a escola deverá estar preparada para acompanhar tais mudanças.

A Geografia, cujo objeto de estudo é o espaço construído e reconstruído pelo homem a partir de relações estabelecidas com o meio, constitui um componente essencial para a educação dos indivíduos numa perspectiva da formação cidadã. Para tanto, de acordo com Callai (2001, p. 136), “O conteúdo das aulas de Geografia deve ser trabalhado de forma que o aluno construa sua ci-

dadania”. Isso pressupõe uma tomada de consciência por parte dos professores, além de estarem preparados teórica e metodologicamente para ensinar na perspectiva da autonomia dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Moreira (2011), à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), de David Ausubel, argumentou que existem duas condições essenciais para a aprendizagem significativa: “O material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender” (Moreira, 2011, p. 24).

Nesse sentido, cabe ao professor planejar suas práticas a partir da seleção, sistematização e utilização de material potencialmente significativo para os alunos. Isto é, materiais aos quais o aluno possa atribuir-lhe algum significado, o que pressupõe que o aluno tenha estabelecido em sua estrutura cognitiva algum conhecimento prévio desse material. Ao planejar suas aulas, o professor deverá realizar um levantamento prévio acerca do que os alunos já sabem, que conhecimentos do seu cotidiano trazem para a escola, a fim de realizar suas intervenções, contribuindo assim para que os alunos construam a sua aprendizagem de forma significativa.

Entretanto, ainda é prática usual nas escolas aulas de Geografia descontextualizadas da vivência do aluno, onde a prática educativa é marcada pela fragmentação do processo em si, mas também, no interior da própria disciplina, com a utilização de aulas expositivas, numa perspectiva da corrente tradicional de ensino. Sobre isso, Silva (2018, p. 128) afirma que: “percebemos que esses(as) professores(as) trazem, incorporado sob a forma de *habitus* adquirido no processo de escolarização, um certo fazer pedagógico ainda nos moldes daquela corrente de pensamento”.

Nessa perspectiva, as aulas de Geografia ainda são realizadas de maneira descritiva, a partir de atividades de memorização, sem despertar o interesse do aluno em relação aos conteúdos geográficos. O grande desafio é tornar as aulas de Geografia mais atrativas, cujas discussões estejam mais vinculadas com a vivência dos alunos, a fim de suscitar nestes o gosto pela Geografia, dar sentido

ao que é estudado e, conseqüentemente, encaminhá-los para a compreensão do mundo em que vivem.

O ensino de Geografia nos anos iniciais

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel pressupõe um processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da relação dialógica entre professores e alunos. Cabe ao professor, ao planejar atividades, propor a utilização de material potencialmente significativo, além de considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Nessa relação, os alunos devem estar predispostos a querer pensar, questionar, dialogar, a querer aprender.

Entretanto, para isso, o professor deve ter conhecimentos teórico-metodológicos a fim de identificar quais conteúdos do senso comum, trazidos pelos alunos para a escola, podem ser relacionados aos conhecimentos científicos e propor situações de aprendizagem em que os alunos, ao utilizarem os conhecimentos que já possuem sobre um determinado conteúdo, sejam transformados, o que caracteriza uma aprendizagem significativa.

A Geografia tem um papel fundamental para que o aluno compreenda a realidade em que vive. Ensinar e aprender Geografia pressupõe uma tomada de consciência por parte dos professores e alunos no sentido de assumirem um compromisso de responsabilidade diante do processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, Callai (2001) avalia que:

A aula de Geografia deve ir além de passar informações, de apresentar dados e mapas, de descrever lugares estranhos. Deve deslocar sua preocupação maior em “dar o conteúdo”, para organizá-lo de modo mais consistente, para ser capaz de ter um significado para além do saber. Para chegar a aprender, a buscar aprender, através destes conteúdos. Mas, com certeza, ir além deles. Para que isto aconteça, a educação para a cidadania deveria se apoiar em

várias pressuposições e práticas pedagógicas (Callai, 2001, p. 145).

Observa-se, nas palavras de Callai, que uma educação geográfica no sentido de buscar a cidadania pressupõe uma prática pedagógica para além de passar informações. O fazer pedagógico deve apresentar pressupostos de ensino-aprendizagem a partir dos quais o professor possa instigar os alunos a questionar o que lhes é proposto. Nota-se, portanto, que ensinar Geografia para a cidadania pressupõe uma tomada de decisão por parte dos professores no sentido de adotar práticas pedagógicas condizentes com a necessidade de ensinar e aprender significativamente.

As questões concernentes ao ensino e aprendizagem de Geografia localizam-se em todas as etapas da educação escolar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o ensino médio, última etapa da Educação Básica. No entanto, entende-se que as discussões acerca do ensino deste componente curricular nos anos iniciais ainda são incipientes diante da complexidade que é o fazer pedagógico nessa fase da aprendizagem, bem como, pela importância que a Geografia adquire no sentido de promover a alfabetização geográfica das crianças nessa fase escolar.

Para Straforini (2002), o ensino de Geografia nos anos iniciais ocupa um papel secundário na realidade escolar. Outra questão apresentada pelo autor é que os professores que ensinam Geografia nessa fase escolar são pedagogos, o que pressupõe uma discussão acerca dos conhecimentos epistemológicos, teóricos e metodológicos que esses professores têm referentes à Geografia. Tal fato dificultaria o papel da Geografia nos anos iniciais, que seria a alfabetização geográfica desses alunos.

Acredita-se que a Geografia seja de fundamental importância para que o indivíduo compreenda os processos socioespaciais em que estão inseridos, bem como para perceberem-se como sujeitos ativos desses processos. No entanto, para que isso de fato ocorra, o ensino de Geografia deve ser pautado por análises e questionamentos, numa perspectiva de uma aprendizagem com significados.

Nessa perspectiva, Callai (2005) considera que a leitura do mundo é fundamental para que os educandos exerçam a cidadania. Para a autora, uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço.

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades (Callai, 2005, p. 228).

Diante das ideias da autora, depreende-se que ler o mundo da vida é compreender as transformações que ocorrem cotidianamente na nossa sociedade. E, nesse sentido, compreender-se como sujeito ativo desses processos de transformação, colocar-se como agente que constrói e reconstrói o espaço à medida em que necessita satisfazer suas necessidades.

Nos anos iniciais, o ensino de Geografia apresenta algumas particularidades. O ponto de partida para ensinar os conceitos geográficos, nessa etapa escolar, na perspectiva de Straforini (2002), é enfocar a realidade do aluno. Nesse sentido, aponta que muitos autores são unânimes em enfocar a realidade do aluno, ou seja, o seu imediato, concreto, onde se dá a sua cotidianidade e existência material como ponto de partida.

Considerar o cotidiano dos alunos, sua vivência, os conhecimentos prévios trazidos por estes para a escola, pressupõe que o professor planeje suas práticas pelo viés da construção do conhecimento, numa perspectiva da aprendizagem significativa. Nesse sentido, Castellar (2019) considera que “as estruturas de pensamento, muitas vezes, estão vinculadas às questões complexas. Quando se vivenciam situações óbvias ou simples do cotidiano não se dá muita importância, pois os adultos que as mediam en-

tendem que não vale a pena explicá-las” (Castellar, 2019, p. 39). Nesse sentido, Almeida (1991) considera que:

Partindo do conhecimento adquirido através da observação do meio circundante, conhecimento esse ainda não sistematizado, o aluno deve ter a oportunidade de contribuir para a elaboração de um arcabouço formado por ideias, conceitos e categorias que lhe permitem interpretar, de forma cada vez mais profunda, a realidade que o cerca (Almeida, 1991, p. 86).

A interpretação das palavras de Almeida nos leva a refletir acerca da prática pedagógica de Geografia nos anos iniciais. A partir das ideias da autora, acredita-se que para que a aprendizagem dos conteúdos geográficos seja realizada a contento, o professor deverá, ao realizar seus planejamentos, considerar a vivência do aluno, sistematizar os saberes já existentes na estrutura cognitiva dos alunos, para que em colaboração com os mesmos possam ressignificá-los.

No entanto, esse fato nos remete a pensarmos sobre a questão teórico-metodológica que permeia o ensino de Geografia nos anos iniciais. Os professores que atuam nessa etapa de ensino são pedagogos e constantemente não desenvolvem, em sua formação, habilidades específicas para ensinar Geografia.

Ao Corroborar com o pensamento de Almeida (1991), Castellar (2019) entende que:

Uma aprendizagem com base na construção do conhecimento sustenta que o aluno é um sujeito mentalmente ativo na aquisição dos saberes, estabelecendo-se como objetivo prioritário a potencialização de suas capacidades de pensamento (Castellar, 2019, p. 39).

Nesse sentido, questionamo-nos: Como ensinar Geografia nos anos iniciais numa perspectiva da aprendizagem significativa? Para Almeida (1991), “professores e alunos devem trabalhar jun-

tos, sempre em cooperação” (Almeida, 1991, p. 86). O professor, ao invés de expor o conteúdo, deverá ser o coordenador das atividades a serem realizadas pelos alunos. Nessa função, o professor organiza, orienta a sequência, fornece informações, demonstra técnicas, provê recursos, discute ideias, levanta dúvidas e avalia resultados. Enfim, envia todos os esforços para que os alunos atinjam os objetivos de seu trabalho.

Nos anos iniciais, na perspectiva de Straforini (2002), o ensino de Geografia deve ser pautado na realidade do aluno, numa perspectiva de relacionar o lugar e o global. Straforini considera que:

Quando se evita, no ensino de Geografia para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental estabelecer a conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo) está fazendo um desserviço para o ensino, pois ao invés de trazer a realidade dos e aos alunos, está na verdade, distanciando-os cada vez mais (Straforini, 2002, p. 99).

Ao utilizar como aporte os autores citados no texto, é possível reconhecer a relevância em considerarmos a educação geográfica como um processo de construção de conhecimentos baseados na interação entre professores, alunos e com o mundo, no sentido de alcançarmos uma aprendizagem significativa. Castellar (2019) pondera que o processo de construção de conhecimentos parte do princípio de que a interação do sujeito com o mundo é fundamental para ocorrer uma aprendizagem significativa.

Nesse caminho de buscas por uma aprendizagem que faça sentido para o aluno, deve-se procurar alternativas, no sentido de romper com práticas tradicionais em sala de aula. É necessário que haja uma ruptura dos modelos de práticas tradicionais, onde o ensino prioritariamente memorístico, baseado em aulas expositivas, de maneira fragmentada e desprovida de significados, seja superado.

Nesse sentido, ensinar Geografia nos anos iniciais constitui um desafio, notadamente na sociedade atual, marcada por constantes

transformações. Ensinar a ler o mundo, a partir do espaço vivido pelo aluno, é ler o mundo da vida (Callai, 2005). Na visão da autora, uma das formas de ler o mundo da vida é fazendo a leitura da paisagem.

O conceito de paisagem e leitura do mundo

O estudo de paisagem, na perspectiva de Callai (2005), constitui uma das possibilidades de ler o mundo da vida. As discussões envolvendo o conceito de paisagem, um dos conceitos-chave da Geografia, não é recente, antecede aos tempos da modernidade. Para Santos (2014), paisagem é:

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Ela pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. (Santos, 2014, p. 67-68).

Em seus estudos, Besse (2006) não nega o aspecto visível da paisagem. Contudo, propõe um conceito para além do visível.

O conceito de paisagem não é unicamente uma vista, é antes um território ou um sítio. Mesmo que este sítio ou este território sejam visíveis, seu ser não se reduz à sua visibilidade. O problema que se coloca neste último caso é o de conseguir apreender a relação entre a dimensão visível da paisagem e aquela que não é. Ler a paisagem é extrair formas de organização do espaço, extrair estruturas, formas, fluxos, tensões, direções e limites, centralidades e periferias (Besse, 2006, p. 64).

Das discussões acima colocadas, depreende-se que o conceito de paisagem pressupõe subjetividade. O olhar de quem a experi-

menta, no sentido de realizar uma leitura dessa paisagem e compreender os processos que ali se estabelecem.

Nesse contexto, Callai (2005) propõe que fazer a leitura da paisagem é revelar o passado das pessoas que ali vivem e que este conceito é resultante das relações sociais e das interações homem-natureza.

Fazer a leitura da paisagem pode ser uma forma interessante de desvendar a história do espaço considerado, quer dizer, a história das pessoas que ali vivem. O que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali. A dinamicidade das relações sociais e das relações do Homem com a Natureza, desencadeia um jogo de forças, cujos resultados são concretos e visíveis. Descrever e analisar estas paisagens supõe, portanto, buscar as explicações que tal “retrato” nos permite (Callai, 2005, p. 238).

A construção do conceito de paisagem é um instrumento de compreensão do espaço geográfico em todas as suas dimensões e contradições. Nos anos iniciais, para a aprendizagem desse conceito é necessário considerar a vivência cotidiana do aluno. Considerar as experiências dos indivíduos é o caminho para a construção do conhecimento que levará ao reconhecimento do “eu” no mundo. Cavalcanti (2002) afirma que “ao realizarem suas tarefas diárias alunos e professores constroem Geografia, delimitam territórios, e formam espacialidades em seu mundo vivido” (Cavalcanti, 2002, p. 45).

As ideias de Cavalcanti vão ao encontro dos pressupostos da construção de uma aprendizagem significativa para o aluno e nos remete a pensar sobre a importância de reconhecer e utilizar a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Esta teoria propõe que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer a partir da identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, os chamados subsunçores, e que eles trazem consigo para a escola.

Dessa forma, cabe ao professor identificar os conhecimentos prévios, planejar e sistematizar atividades, no sentido de instigar a predisposição dos alunos, para aprender e participar ativamente do processo de construção de conhecimentos de maneira significativa, encaminhando-se para uma formação cidadã.

Nesse contexto, a paisagem desponta como conceito essencial para a leitura e compreensão do espaço vivido. Nas séries iniciais, quando o aluno passa por um processo de alfabetização geográfica, observa-se a necessidade de as crianças aprenderem a ler o espaço e interpretar as paisagens.

Dessa forma, Ortigoza (2012), ao reconhecer a importância da paisagem para as pesquisas geográficas, propõe que, através deste conceito, nos anos iniciais, observa-se a necessidade de considerar que a paisagem resulta de um movimento temporal e espacial e que se constrói numa combinação de elementos biológicos, físicos e humanos, num constante processo de transformação. Para a autora, os alunos devem ser instigados a compreender que a Geografia deve valorizar a ação da sociedade na paisagem.

Nessa perspectiva, avalia que um processo de ensino que objetiva o entendimento da paisagem deve ter como ponto de partida a observação e interpretação da paisagem como metodologia de ensino. A autora chama a atenção para o caráter multidisciplinar que a paisagem vem adquirindo atualmente e aponta como principal desafio para a Geografia o desenvolvimento de metodologias para a observação e análise da paisagem. Para a autora, as atividades didáticas voltadas para o ensino de paisagem devem procurar desenvolver nos alunos a capacidade de construir uma leitura dos significados da paisagem.

Na concepção da autora, para ler e analisar a paisagem é preciso, inicialmente, observá-la. Assim, as pesquisas devem realizar estudos de casos concretos, em que o objetivo seja aprofundar o conhecimento das dinâmicas da paisagem. Na visão de Ortigoza, a observação sistemática de campo, seguida da descrição, constitui um avanço das discussões sobre a paisagem.

Na perspectiva de Callai (2017), a paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento do processo. Para a autora, cada um vê a paisagem a partir da sua visão, de seus interesses, de sua concepção. A aparência é única, mas o modo como se aprende poderá ser diferenciado. Na concepção da autora, uma educação que objetiva a autonomia do sujeito deve municiar o aluno de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo em que vive.

Para Cavalcanti (2005), o ensino de Geografia requer um olhar atento para o cotidiano dos alunos. É no encontro/confronto da Geografia cotidiana do espaço vivido com a dimensão da Geografia científica que pressupõe a formação dos conceitos científicos. Ao corroborar com esse pensamento, Callai (2001) defende que o estudante deve construir seu próprio conhecimento e o desafio do professor é oportunizar-lhe condições para isso. O educando deve ser preparado para “aprender a aprender”, para “saber fazer” e isso tem a ver com o método.

Através das discussões realizadas no texto, observa-se a importância de construir conhecimentos geográficos através do conceito de paisagem, na perspectiva de uma formação crítico-cidadã dos sujeitos. Entretanto, é perceptível que um processo de ensino-aprendizagem cujo objetivo seja a formação de cidadãos autônomos, conscientes, aptos a participar ativamente dos processos socioespaciais que se estabelecem em nossa sociedade, cuja característica principal é a dinamicidade, deve romper com alguns modelos educacionais ainda vigentes em nossas práticas.

Os autores evidenciam a necessidade de considerar os conhecimentos da vivência do aluno. Outro fator importante a considerar concerne ao papel do professor enquanto mediador no processo de construção do conhecimento. Cabe aos docentes, a partir de uma investigação prévia do que os alunos já têm internalizado em sua estrutura cognitiva, planejar atividades de intervenção, de modo a oportunizar uma aprendizagem cujos preceitos sejam de uma aprendizagem significativa para estes.

Ensino de Geografia e paisagem nos anos iniciais

A sociedade atual em que vivemos, em que se recebe um grande volume de informações e observa-se transformações cotidianas, pressupõe a formação de cidadãos capazes de compreender os processos nos quais estão inseridos. Diante deste fato, percebe-se o papel fundamental da Geografia como um componente curricular capaz de contribuir significativamente para a formação crítica dos cidadãos. Nesse sentido, surge a necessidade de refletir acerca de como ocorre o ensino hodierno deste componente em todas as etapas da vida escolar, desde os anos iniciais até a etapa final da Educação Básica.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia ainda é realizado por professores pedagogos. Isso pode representar um entrave ao desenvolvimento do pensamento espacial das crianças, bem como à construção e internalização dos conceitos básicos da Geografia, visto que estes professores não possuem em sua formação inicial uma preparação adequada para ensinar Geografia.

Para Castrogiovanni (2017, p.11), muitos professores que atuaram nos anos iniciais não foram alfabetizados em Geografia. O autor enfatiza que as crianças chegam ao quinto ano do Ensino Fundamental sem a construção das noções e das elaborações conceituais que englobariam tal alfabetização. “Ainda há pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos”. Para ele, a escola não dá conta de explicar e textualizar as nossas leituras de vida.

Na perspectiva de Callai (2013), uma das formas de fazermos a leitura da vida é fazendo a leitura da paisagem. Para a autora, são muitas as possibilidades de escolhas para estudar a paisagem em todos os anos de escolaridade.

São muitas e variadas as paisagens que se pode estudar na escola e em qualquer uma das séries/anos de escolaridade da educação básica. Pode ser o pátio da escola, a rua, a cidade, o bairro. Nessa primeira

seleção/escolha da paisagem, a escala deve ser considerada – uma paisagem próxima, de extensão reduzida e que pode ser observada na horizontalidade ou extensões mais amplas que exigem outras formas e outros instrumentos para a sua observação (Callai, 2013, p. 48).

Nos anos iniciais, para ensinar Geografia e o conceito de paisagem, é essencial considerar os conhecimentos que as crianças têm internalizados sobre esse conceito. Considerar o espaço vivido numa tentativa de aproximação com a realidade do aluno. Na perspectiva de Pereira e Mascarenhas (2016), as crianças têm uma maneira própria de compreender o mundo que as cerca. Por isso, a contextualização com a realidade pode contribuir positivamente com o conhecimento a ser construído. Nesse sentido, as autoras acreditam que o imaginário absorvido pela criança assume uma interpretação de sua realidade. Para elas, nos anos iniciais, a Geografia ensinada de maneira interdisciplinar contribuirá para que a criança compreenda e interprete a paisagem.

Ensinar Geografia, nos anos iniciais, na perspectiva da aprendizagem significativa, pressupõe ensinar para a autonomia dos sujeitos. Para tanto, seguindo as discussões apresentadas no texto, é necessário relacionar o que é ensinado/aprendido, na escola, à realidade do aluno. Para Alencar (2020), uma prática educativa voltada para a aprendizagem significativa requer a adoção de metodologias alternativas diversificadas, o que representaria possibilidades de produção de bons resultados para o ensino de Geografia, além de torná-lo mais interessante, visto que traz para a sala de aula a vida cotidiana.

Na perspectiva de Castellar e Juliasz (2017), os professores devem pensar em estratégias de ensino diversificadas para concretizar a aprendizagem. Estratégias como o uso de materiais didáticos digitais, de desenhos de paisagens, de músicas e fotografias são propostas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva emancipatória dos sujeitos. Queiroz e Alves (2019) destacam o desenho infantil devido ao seu potencial, tan-

to como estratégia metodológica de pesquisa, quanto de ensino, pois mobiliza uma linguagem própria das crianças, além de figurar como resultante da investigação criadora.

Ensinar Geografia por meio do uso do desenho e de forma associada ao conceito de paisagem, pode constituir-se em estratégia metodológica relevante ao processo de ensino e aprendizagem com as crianças escolares, pois conjuga aspectos do visível a uma prática bastante usual entre as crianças: o desenhar (Queiroz; Alves, 2019, p. 218).

Mediante as discussões apresentadas, observa-se a importância em ensinar Geografia e o conceito de paisagem, nos anos iniciais, bem como de escolher estratégias interessantes e próprias à linguagem das crianças, como o desenho infantil, o que contribui qualitativamente para um processo de ensino-aprendizagem condizente com os anseios da sociedade.

Considerações finais

A Geografia é um componente curricular que pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos capazes de se posicionarem criticamente diante dos processos que ocorrem na sociedade na qual estão inseridos. Nos anos iniciais, deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento espacial e geográfico, facilitando a realização da leitura do mundo pelas crianças.

Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que o ensino de Geografia nas escolas seja realizado no sentido de promover rupturas com modelos de ensino-aprendizagem que ainda fazem parte da prática docente. É necessário que o ensino deste componente seja realizado de maneira significativa e que considere a realidade do aluno, num processo de constante interação professor/aluno, no sentido de buscar uma aproximação entre a realidade escolar e as experiências vivenciadas pelos alunos.

Cabe ao professor buscar estratégias de ensino-aprendizagem capazes de suscitar nos alunos o interesse pela Geografia, para que estes possam participar ativamente do processo de construção do conhecimento, numa perspectiva da aprendizagem significativa dos conhecimentos geográficos. No entanto, a busca por essa construção do conhecimento que culminaria com a formação integral dos indivíduos pressupõe uma tomada de consciência por parte dos professores no sentido de planejarem atividades que atendam aos preceitos de uma educação geográfica para a cidadania.

Nesse sentido, outro ponto que merece reflexão é a formação dos professores que atuam no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estes são, em sua maioria, pedagogos e não desenvolveram em sua formação inicial conhecimentos específicos para ensinar Geografia, o que constitui um entrave às boas práticas para o ensino deste componente curricular. Portanto, percebe-se a necessidade de que, de maneira urgente, reconheça-se a importância de ensinar Geografia, a partir dos anos iniciais, na perspectiva de uma educação geográfica emancipatória, no sentido de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade.

Referências

ALENCAR, J. J. Novas linguagens e o ensino e o ensino de cidade na Geografia Escolar. In: PORTELA, M. O. B.; VIANA, B. A. S.; LIMA, M. M. F. (Orgs.). **O ensino de Geografia e a cidade de Teresina**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

ALMEIDA, R. D. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, n. 8, p. 83-90, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/92/91>. Acesso em: 09 abril 2021.

BESSE, J.-M. **Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a Geografia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12 ed. Porto Alegre; Mediação. 2017.

CALLAI, H. C. Estudar a paisagem para aprender Geografia. In: PEREIRA, M. G. (compilador). **La opacidade del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos**. Porto Alegre; Imprensa Livre, 2013.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH>. Acesso em: 23 mar 2021.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152. 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 09 abril 2021.

CASTELLAR, S. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **Acta Geográfica**, Boa Vista. Edição especial, p. 160-168, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2021.

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

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2011.

ORTIGOZA, S. A. G. Paisagem: síntese das heranças da relação da sociedade com o espaço. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA/PROGRAD. **Caderno de formação de Professores**, Bloco 02 - Didática dos Conteúdos, volume 9. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-59, 2012.

PEREIRA, C. M. R. B.; MASCARENHAS, J. N. A paisagem no mundo da criança: considerações acerca do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 2, p. 73-90, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/21889/19299>. Acesso em: 02 abr. 2021.

QUEIROZ, F. R. O.; ALVES, A. O. O potencial uso do desenho e do conceito de paisagem para o ensino de componentes físico-naturais com crianças dos anos iniciais de escolarização. **Para onde!?**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 216-225, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/97538>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: HUCITEC, 2014.

SILVA, J. S. **Prática docente em Geografia**: habitus e representação social. Curitiba: CRV, 2018.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do Ensino Fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, n. 18, p. 95-114, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/203>. Acesso em: 05 maio 2021.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG#:~:text=Portanto%2C%20minha%20resposta%20%C3%A0%20pergunta,em%20seus%20locais%20de%20trabalho>. Acesso em: 23 abril 2021.

ENSINO DE GEOGRAFIA E PAISAGEM NOS ANOS INICIAIS, NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO DE TERESINA¹

*Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva²
Raimundo Lenilde de Araújo³*

Introdução

Este capítulo resulta de uma discussão teórica acerca do ensino de Geografia e do conceito de paisagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de estabelecer relações entre o ensino deste componente curricular e as possibilidades de leitura do mundo pelas crianças, nessa fase escolar.

Ao debaterem sobre o ensino deste componente curricular, autores do campo do ensino de Geografia reconhecem a importância em construir conhecimentos geográficos com as crianças nos anos iniciais. Callai (2005) aponta que a Geografia é um componente curricular de fundamental importância para que os educandos façam a leitura do mundo no qual estão inseridos. Ler e interpretar o mundo pressupõe a elaboração e implementação de currículos que contribuam para a organização de um ambiente escolar comprometido com a formação cidadã.

1 Versão original publicada em: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 14., 2021, Campina Grande, Anais [...] Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77760>. Acesso em: 15 out. 2022.

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

Nesse sentido, o estímulo ao desenvolvimento do pensamento geográfico deve permear toda a vida escolar dos educandos, desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Assim, este texto objetiva compreender a importância do ensino de Geografia e do conceito de paisagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para as concepções de ensino e de Geografia presentes no Currículo de Geografia no município de Teresina/Piauí.

Nessa perspectiva, este estudo justifica-se pela relevância em discutir o ensino de Geografia e paisagem, nos anos iniciais, posto que este é um conceito geográfico vivenciado cotidianamente pelos alunos, além de representar uma possibilidade de leitura do mundo e entendimento de que as paisagens resultam das ações humanas em sociedade.

O texto discute a organização do currículo de Geografia de Teresina e enfatiza a maneira como estão organizados os conteúdos, notadamente os relacionados ao conceito de paisagem. O procedimento metodológico contou com uma revisão bibliográfica, onde foram analisados autores que tratam sobre currículo e ensino de Geografia, servindo como aporte teórico, para as discussões acerca da organização curricular do ensino de Geografia nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Teresina, tais como: Silva (2005), Callai (2001; 2005; 2013; 2017), Castrogiovanni (2017), Lopes (2018), dentre outros. Em seguida, foi realizada a análise do Currículo de Geografia de Teresina, momento em que procurou-se enfatizar as concepções de ensino e de Geografia presentes no documento.

Os resultados iniciais da pesquisa apontam para um documento bem elaborado, onde discutem-se ações condizentes com práticas educativas em que a Geografia possa contribuir de maneira significativa para a formação integral dos estudantes, onde estes possam pensar criticamente acerca do mundo em que estão inseridos. Alguns pontos do documento poderiam ser mais bem discutidos. A exemplo, a formação continuada dos professores, o que indiscutivelmente seria basilar para uma educação que, de fato, atenda aos anseios da sociedade.

Ensino de Geografia nos anos iniciais: um passo para a construção da cidadania

Conforme posto na introdução do texto, a Geografia é um componente curricular de fundamental importância para a formação cidadã dos indivíduos. Em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o que é assegurado a partir do desenvolvimento de dez competências gerais⁴, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos.

Na perspectiva da BNCC (Brasil, 2017), as competências gerais inter-relacionam-se e desdobram-se no tocante às propostas didáticas para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e articula-se no sentido de construir conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

Conforme já foi mencionado, a BNCC (2017) define dez competências gerais da Educação Básica. Entretanto, as discussões aqui apresentadas sustentam-se na competência número seis, posto que esta explicita a importância da formação cidadã dos indivíduos.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 10).

4 Na BNCC (Brasil, 2017), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A sociedade atual demanda por cidadãos capazes de compreender os processos que nela ocorrem. Nesse sentido, a BNCC, ao propor a valorização dos saberes e vivências dos alunos, constituiu-se em importante instrumento na perspectiva da formação cidadã dos indivíduos. A Geografia apresenta um potencial significativo para proporcionar essa formação cidadã. Este componente, na perspectiva de Straforini (2018), possibilita “leituras reflexivas e críticas do mundo”, sendo capaz de formar o cidadão crítico-transformador (Straforini, 2018, p. 177). No entanto, para que isso ocorra é necessário que haja mudanças na forma de ensinar. Ainda é realidade nas escolas o ensino de uma Geografia conteudista, mnemônica e baseada em aspectos da pedagogia tradicional.

Para Giroto (2015), a Geografia ensinada aos educandos vai de encontro ao que defende a BNCC, na medida em que, ao não considerar as experiências dos sujeitos, os distancia dos conhecimentos geográficos sistematizados e ensinados nas escolas. Lacoste (1993, citado por Giroto, p. 77) aponta que essa é a única disciplina que parece não ter aplicação prática fora do sistema de ensino. Assim, percebe-se a necessidade de romper com modelos de ensino arraigados, ainda baseados em práticas tradicionais de ensino, bem como a adoção de modelos de ensino pautados em currículos, voltados para uma educação emancipatória dos sujeitos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento espacial das crianças. Nessa fase, na perspectiva de Callai (2005), o papel da Geografia é contribuir para que as crianças aprendam a pensar o espaço. E, para isso, é necessário aprender a ler o espaço. Nesse sentido, observa-se a necessidade de considerar o espaço vivido, as experiências cotidianas das crianças, para que estas sejam alfabetizadas geograficamente. Entretanto, ensinar Geografia nos anos iniciais pressupõe, além de práticas pedagógicas inovadoras, uma tomada de decisão do professor sobre o que ensinar e como ensinar Geografia.

Ensino de Geografia e conceito de paisagem nos anos iniciais

O mundo atual passa por intensas transformações econômicas, espaciais e sociais. Nesse contexto, essas mudanças devem ser acompanhadas pelo campo educacional, no sentido de que seja capaz de formar cidadãos na perspectiva da cidadania. Assim, estas transformações devem ser compreendidas pelos indivíduos a partir de uma leitura crítica da realidade. A Geografia, por apresentar-se como um componente curricular capaz de possibilitar o entendimento desses processos, também deve passar por transformações, no sentido de ressignificar o seu papel na Educação Básica, contribuindo para que os educandos aprendam a ler o mundo no qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, Straforini (2018) assevera que as pesquisas realizadas nas últimas décadas no âmbito do ensino de Geografia mostram avanços teórico-metodológicos que apontam para a possibilidade de ressignificação dessa disciplina escolar.

Os avanços teórico-metodológicos que as pesquisas na área de Ensino de Geografia vêm apresentando nas últimas duas décadas tem lhe possibilitado construir novos sentidos para essa disciplina escolar. Isso não significa, no entanto, a completa substituição da defesa de um conhecimento escolar que seja capaz de dotar os estudantes de ferramentas intelectuais potentes para uma leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo, mas sim, defender que esse objetivo maior⁵ só é possível quando se valorizam nas práticas pedagógicas e curriculares os seus próprios conhecimentos e metodologias de ensino, para que, os alunos munidos deles possam produzir em suas cotidianidades práticas espaciais de significação reflexiva e cidadã do mundo (Straforini, 2018, p. 176).

5 Para o autor, o objetivo maior do Ensino de Geografia é possibilitar a “leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo”.

Nessa perspectiva, Callai (2005) assevera que a leitura de mundo é de fundamental importância para o exercício da cidadania⁶. Para a autora, uma forma de fazer a leitura do mundo é através da leitura do espaço, com todas as marcas da vida do homem. Na perspectiva da autora, fazer a leitura do mundo vai muito além da leitura cartográfica.

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (Callai, 2005, p. 228).

Mediante o exposto, é possível observar a importância do ensino de Geografia, no sentido de que esta representa uma possibilidade de entendimento do mundo, onde os indivíduos possam perceber-se como integrantes do mesmo. Outro ponto a destacar é que, ao compreenderem e perceberem-se como atores desse mundo, os indivíduos podem nele atuar, no sentido de resolver as demandas da complexa sociedade atual.

Ao debater sobre como ler o mundo da vida, Callai (2005) propõe que, para tanto, deve-se considerar o espaço vivido pelo aluno, posto que “é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo e, assim, configurando o espaço, dando feição ao lugar” (Callai, 2005, p. 235). Pedagogicamente, Callai aborda a necessidade de um diálogo contínuo entre aqueles que se interpenetram na produção e configuração do espaço (professor, colegas, pessoal da escola, família, pessoas do convívio, com o espaço, com a natureza e com a sociedade).

6 A construção da cidadania, para Callai (2018), depende do sentimento de pertencimento ao lugar em que se vive, que a pessoa se reconheça como sujeito integrante de uma realidade, sendo parte de uma história e de um espaço construído pela vida dos homens.

Assim, refletindo sobre as ideias de Callai (2005), observa-se a necessidade de refletir sobre a importância em articular teoria e prática, onde os conteúdos dialoguem com a vivência do aluno. Ao professor caberia uma reflexão acerca das vivências desses educandos, para a partir daí, planejar situações de aprendizagem em que os educandos protagonizam a construção do seu conhecimento.

Ainda na perspectiva de Callai (2005), o desenvolvimento de habilidades como saber ouvir, falar, observar, analisar e compreender podem ser desenvolvidas desde a educação infantil, sendo imprescindíveis para fazer a leitura do mundo, partindo da vivência concreta do educando.

A partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos (Callai, 2005, p. 236).

Mediante as discussões apresentadas, observa-se a relevância do ensino de Geografia no sentido de realizar a leitura dos espaços vivenciados cotidianamente pelos educandos e na perspectiva da cidadania. Callai (2005) aponta que “uma forma interessante de desvendar a história do espaço considerado pode ser através da leitura da paisagem” (Callai, 2005, p. 238). Neste sentido, a paisagem apresenta-se como uma das possibilidades de ler o mundo da vida.

O conceito de paisagem nos anos iniciais: para além da visão, um significado

O conceito de paisagem, considerado por muitos estudiosos como polissêmico e de caráter multidisciplinar, ao longo da história vem sendo debatido sob várias abordagens e perspectivas. Para Santos (2014), “paisagem é tudo o que nós vemos, o que nossa visão alcança. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo

que a vista abarca. É formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (Santos, 2014, p. 67-68).

Para Santos (2014), a dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Nessa perspectiva, a paisagem é o que pode ser percebido através dos nossos sentidos. É o que se pode ver, ouvir, sentir o cheiro. O autor concebe a percepção como um processo seletivo da apreensão da realidade. Assim, destaca que:

[...] a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; desse modo, a visão-pelo homem das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação, e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência (Santos, 2014, p. 68).

As considerações de Santos acerca da paisagem nos levam a refletir sobre a relação entre a paisagem e aquele que a observa. A paisagem sendo única, ao percebê-la de forma diferenciada, o indivíduo imprimirá nela suas experiências e vivências, que também são individuais. O autor ainda nos instiga a refletir sobre a importância de buscar o significado da paisagem, posto que o fato de percebê-la não implica o conhecimento da mesma. Assim, deve-se buscar a interpretação, a essência da paisagem, ir além da sua aparência.

Ao dialogar com Lapparent, Besse (2014) aponta que:

O visível conta algo, uma história, ele é a manifestação de uma realidade da qual ele é, por assim dizer, a superfície. A paisagem é um signo, um conjunto de signos, que se trata então de aprender a decifrar, a deciptar, num esforço de interpretação que é um esforço de conhecimento, e que vai, portanto, além

da fruição e da emoção. A ideia é então que há de se ler a paisagem (Besse, 2014, p. 63-64).

Besse não nega o aspecto visível da paisagem, mas propõe que este sempre revela algo que deve ser interpretado. Daí a ideia de se ler a paisagem⁷.

Sobre a paisagem, Callai (2005) considera que esta mostra a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe, bem como a forma como utiliza esses recursos. A autora destaca que os indivíduos ao lerem as paisagens selecionam o que observam. Nesse sentido, as paisagens são verdades construídas, enraizadas nas histórias das pessoas que ali vivem. Acerca da leitura da paisagem, a autora destaca que:

Fazer a leitura da paisagem pode ser uma forma interessante de desvendar a História das pessoas que ali vivem. O que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali...descrever e analisar estas paisagens supõe, portanto, buscar as explicações que tal “retrato” nos permite. Os objetos, as construções, expressos nas ruas, nos prédios, nas praças, nos monumentos, podem ser frios e subjetivos, porém a história deles é cheia de tensão, de sons, de luzes, de odores e de sentimentos (Callai, 2005, p. 239).

Diante do exposto, observa-se a necessidade de compreender as paisagens como uma das possibilidades de ler o mundo da vida. Nesse sentido, Callai (2005) assevera que a leitura do mundo é fundamental para o exercício da cidadania. Para ela, uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, pois “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades” (Callai, 2005, p. 228-229).

7 Ler a paisagem é extrair formas de organização do espaço, extrair estruturas, formas, fluxos, tensões, direções e limites, centralidades e periferias.

Sendo a paisagem uma das possibilidades de os indivíduos realizarem a leitura do mundo em que estão inseridos e sendo a construção desse conceito um instrumento de compreensão do espaço geográfico em todas as suas dimensões e contradições, torna-se relevante que o ensino desse conceito ocorra em todas as fases escolares. Entretanto, autores do campo do ensino de Geografia defendem que nos anos iniciais, para a aprendizagem do conceito de paisagem é necessário considerar a vivência cotidiana dos alunos. Considerar as experiências dos indivíduos é o caminho para a construção do conhecimento que levará ao reconhecimento do “eu” no mundo. Cavalcanti (2002) afirma que “ao realizarem suas tarefas diárias alunos e professores constroem Geografia, delimitam territórios, formando espacialidades em seu mundo vivido” (Cavalcanti, 2002, p. 33).

Na perspectiva de Straforini (2008), o ensino de Geografia para crianças pode representar uma possibilidade de formar cidadãos críticos. O autor defende que, nessa fase, o ensino tem características próprias no fazer pedagógico, e que nessa etapa privilegiam-se as teorias educacionais em detrimento das geográficas, o que leva a uma visão distorcida dos conceitos geográficos. Para que isso não ocorra, o autor propõe um ensino de Geografia que parta da realidade para a totalidade.

Conforme foi asseverado pelos autores mencionados, o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar a realidade, a vivência dos alunos. Nesse contexto, o conceito de paisagem, por ser vivenciado cotidianamente pelos educandos, representa uma possibilidade de compreensão das transformações socioespaciais. Nessa perspectiva, Callai (2013) explica que:

A paisagem que é estudada na escola é aquela que é visível e que está próxima e, neste sentido, a vigilância que se deve ter é a de que o lugar não se explica por si só, mas de qualquer destes lugares que mostram a paisagem que está próxima está inserido num contexto maior, que precisa ser considerado (Callai, 2013, p. 44).

Nesse mesmo sentido, Callai (2013) enfatiza que um aspecto importante a ser considerado nos estudos sobre paisagem, numa perspectiva escolar, é estudá-la para além da aparência dos fenômenos, ou seja, para além dos aspectos visíveis da paisagem.

São muitas e variadas as paisagens que se pode estudar na escola e em qualquer uma das séries/anos de escolaridade da educação básica. Pode ser o pátio da escola, a rua, a cidade, o bairro. Nessa primeira seleção/escolha da paisagem, a escala deve ser considerada – uma paisagem próxima, de extensão reduzida e que pode ser observada na horizontalidade ou extensões mais amplas que exigem outras formas e instrumentos para a sua observação (Callai, 2013, p. 48).

Diante dessas contribuições, reflete-se sobre o papel da Geografia nos anos iniciais, no sentido de que esse componente curricular possa proporcionar aos educandos o desenvolvimento de habilidades que permitam “aprender a pensar o espaço”. Para Callai (2005), é necessário ler o espaço. A criança deve ser estimulada a conhecer o espaço geográfico em que vive, cabendo à escola proporcionar situações de aprendizagem onde as crianças percebam como a Geografia está presente no seu cotidiano.

Sobre o entendimento do conceito de paisagem pelas crianças, Pereira e Mascarenhas (2016) destacam que é necessário despertar o interesse pela paisagem, bem como, contextualizá-la com a realidade do aluno, e visar a individualidade dos mesmos. As autoras apontam o desenho como possibilidade de entendimento do significado de paisagem para as crianças.

A contextualização com a realidade pode trazer uma clareza sobre a informação que é passada, com isso, o resultado que se espera, pode ser construído de maneira positiva. Cada criança tem em seu interior uma compreensão ao seu entender, sobre o mundo que a cerca. Para tanto, é necessário que se estimule

o despertar da criança nas séries iniciais, quanto ao seu entendimento sobre a paisagem. E buscar entender, através do desenho, que significado a paisagem assume no mundo da criança (Pereira; Mascarenhas, 2016, p. 76).

Currículo de Geografia e ensino do conceito de paisagem nos anos iniciais

Para tratarmos sobre currículo, é necessário fazermos uma breve conceituação sobre o mesmo. Silva (2005) afirma que as primeiras escritas sobre currículo foram realizadas por Bobbitt, no livro *The curriculum*, em 1918, sendo a fábrica seu modelo institucional e tendo como inspiração teórica a administração científica de Taylor. Nesse contexto, o currículo é uma especificação de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensuráveis, baseado em práticas burocráticas e ensino mecânico, pois era necessário traçar metas, objetivos, procedimentos e métodos, a fim de produzir resultados satisfatórios para servir à sociedade daquele momento histórico.

Para Silva (2005), a questão central das teorias do currículo é saber o que ensinar. Associada a esta questão está a pergunta “*o que eles ou elas devem saber?*” Nesta perspectiva, o currículo relaciona-se com poder, posto que decide o que ensinar e o que deve ser aprendido. Sobre conhecimento e currículo, Young (2007) diferencia “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. Para o autor, o conhecimento poderoso pode fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

A Geografia é um componente curricular que pode oferecer o conhecimento poderoso aos alunos. Uma escola que tenha esse pressuposto deve pensar um currículo cujo conteúdo a ser ensinado seja comprometido com a formação crítico-cidadã dos indivíduos. Para Callai (2001), o mundo tem mudado rapidamente e isso pressupõe que as escolas também devem mudar. Estas devem

pensar em currículos de Geografia capazes de instrumentalizar os alunos para que eles exerçam sua cidadania.

Na perspectiva, de compreender como estão previstos e organizados os conhecimentos geográficos a serem ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina, realizou-se a análise do currículo de Geografia desta Rede a fim de identificar as concepções de ensino e de Geografia presentes no documento, com destaque para o conceito de paisagem, posto que este pode contribuir, na perspectiva de Callai, para que os indivíduos aprendam a ler o mundo.

Nesse sentido, para a autora, “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades” (Callai, 2005, p. 228). Nesse sentido, fazer a leitura das paisagens é uma das formas de ler o mundo.

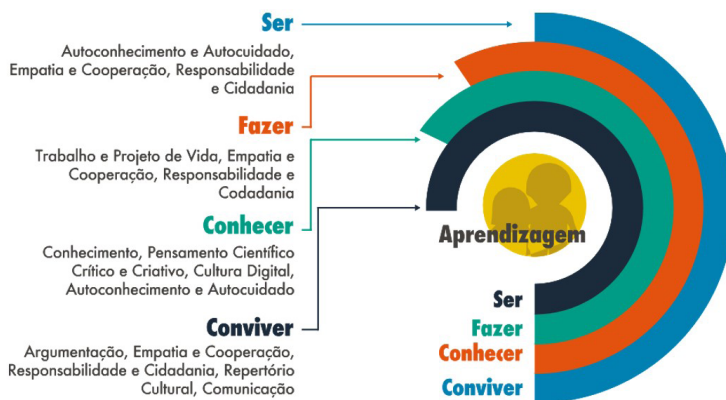
As Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, aprovadas em 2008 e reformuladas em 2018, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), foram elaboradas, na perspectiva de Teresina (2018), com a participação de estudantes, professores, gestores, técnicos e sociedade. Coadunado à BNCC, o documento procurou adequar as proposições deste documento à realidade da Rede Municipal, bem como o contexto local e a realidade dos seus estudantes.

Pautado nas bases teórico-metodológicas da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro (1985), no construtivismo de Jean Piaget (2002), no socioconstrutivismo de Lev Vygotsky (1998) e na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), o Currículo de Teresina organizou a escolaridade e o conhecimento do município de Teresina a serem desenvolvidos nos currículos escolares em nove anos de escolaridade, com eixo horizontal, integrados de conteúdos e procedimentos, e num eixo vertical, a disposição de disciplinas, numa estrutura espiralada, o que evidencia uma retomada de conteúdos em diferentes níveis de profundidade e complexidade.

O Currículo de Teresina está organizado em duas partes. A primeira é introdutória e comum a todas as disciplinas. A segunda parte é específica, onde cada componente, delinea os elementos que o compõem, os fundamentos de ensino, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento, as habilidades com os respectivos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e orientações didáticas para a efetivação do currículo.

A matriz dos saberes presente no documento está organizada em “Quatro Pilares da Educação” definidos pela (UNESCO, 2010, citado em Teresina, 2017, p. 24): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Figura SEQ Figura * ARABIC 4 - Composição da Matriz de Saberes do Currículo do Ensino Fundamental do Município de Teresina



Fonte: SEMEC, 2018.

Esses “pilares” pressupõem o desenvolvimento de habilidades pelos alunos, de modo que estejam preparados para resolver os problemas da vida cotidiana. Sobre isso, Callai argumenta que “se a formação do educando para ser um cidadão passa pela ideia de prepará-lo para ‘aprender a aprender’, para ‘saber fazer’, o papel da Geografia escolar tem a ver com a forma como irá abordar a realidade” (Callai, 2001, p. 137).

Na perspectiva de Teresina (2018), conforme demonstrado no quadro abaixo, esses pilares relacionam-se às competências e saberes, no sentido de oferecer uma formação integral dos indivíduos.

Quadro 2 - Relação entre os saberes, as competências e os pilares da educação

SABERES	COMPETÊNCIAS	PILARES
Conhecimento	Valorizar e aplicar os conhecimentos referentes ao mundo físico, social, cultural e digital, a fim de compreender e explicar a realidade, de modo a aprender e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Conhecer
Pensamento científico, crítico e criativo	Desenvolver o raciocínio, a curiosidade intelectual, a análise crítica e a investigação científica, a fim de investigar causas, elaborar e testar hipóteses, criar e apresentar soluções aos problemas complexos de sustentabilidade.	Conhecer
Repertório cultural	Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais, de modo a ampliar o conhecimento acerca da consciência multicultural, por meio da curiosidade e de experiências educativas.	Conviver
Comunicação	Utilizar diversas formas de linguagem a fim de promover a participação em práticas sociais por meio do multiletramento, de modo a expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, tendo, como suporte, diferentes plataformas e linguagens.	Conviver
Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais, de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, sendo capaz de compreender o pensamento computacional e seus impactos na vida das pessoas e da sociedade.	Conhecer
Trabalho e Projeto de vida	Apropriar-se de conhecimentos e experiências, aprender a se organizar, estabelecer metas, planejar e buscar com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos do momento e do futuro, com vistas a compreender o mundo do trabalho e saber fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e com responsabilidade.	Fazer

Argumentação	Construir argumentos e opiniões com posicionamento ético, saber debater, de forma respeitosa, os pontos de vista dos outros, tendo como referência os direitos humanos, a consciência socioambiental.	Conviver
Autoconhecimento e autocuidado	Respeitar a si mesmo, sendo capaz de identificar seus pontos fortes e fragilidades, lidar com suas emoções e manter a saúde física e o equilíbrio emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, percebendo, nas suas ações, tais influências.	Ser
Empatia e cooperação	Desenvolver atitudes, como empatia e cooperação em relação ao outro, a fim de compreender, ser solidário, resolver conflitos, respeitando os interesses do outro, a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades.	Conviver
Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente, de forma autônoma, com responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, a fim de tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, com vistas a avaliar problemas, considerando desafios como valores conflitantes e interesses individuais.	Ser

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2017).

Em consonância com a BNCC, o currículo de Teresina organiza-se em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ensino Religioso e Ciências Humanas. Dentre estas, destacam-se as Ciências Humanas, visto que esta se desdobra em História e Geografia, objeto deste estudo. O currículo de Teresina reconhece a importância do ensino de Geografia para que o educando seja capaz de compreender o mundo no qual está inserido e evidencia que na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental é importante o desenvolvimento da capacidade da leitura do mundo através das diferentes formas de percepção e de conhecimento do espaço geográfico.

Para a elaboração do documento, foram utilizados como aporte teórico autores que são referência no ensino de Geografia e que realizam uma discussão acerca de um ensino capaz de desenvolver o pensamento espacial dos educandos numa perspectiva crítico-cidadã, a partir dos conhecimentos geográficos a serem apreendidos do cotidiano, do espaço vivido pelos educandos. Nesse sentido, observou-se que as concepções de ensino e de Geografia apresentadas no documento são de uma educação transformadora, que considera as experiências vivenciadas pelos alunos com a possibilidade de uma formação crítico-cidadã dos sujeitos.

O documento considera que os conceitos estruturantes da Geografia, como território, paisagem, lugar, limites, fronteiras, dentre outros, constituem instrumentos fundamentais para a leitura geográfica. Na perspectiva do currículo de Teresina, ao utilizar os conceitos geográficos corretamente, os estudantes serão capazes de reconhecer as contradições socioespaciais, bem como os fatores condicionantes desses processos e as implicações deles decorrentes. No tocante à paisagem, conceito que nos interessa nesse estudo, o documento cita Callai (2014) e Santos (1988) para discutir esse conceito, pois assume decisiva importância para a compreensão das dinâmicas que ocorrem no espaço geográfico.

Ao utilizar Santos (1988) para discutir paisagem, o documento evidencia pressupostos da Geografia crítica e de cunho dialético. Paisagem, considerado conceito estruturante pelo currículo de Teresina, pode representar uma maneira interessante para realizar a leitura do mundo. “A paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento do processo” (Callai, 2017, p. 82). A autora também argumenta que “cada um vê a paisagem a partir de sua visão, de seus interesses, de sua concepção” (Callai, 2017, p. 83). Observou-se, nesse sentido, que para a autora, um dos fatores a ser considerado ao estudar paisagem é a subjetividade do aluno.

Para os anos iniciais, consta no Currículo de Teresina que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a ação pedagógica deve focar na alfabetização dos alunos, a fim de garantir a apropriação das habilidades de leitura e da escrita. O documento não



explicita o ensino de Geografia nessa fase, apenas menciona que “alfabetização enquanto processo escolar compreende ampliar a concepção da leitura para potencializar o entendimento a todos os objetos da vida” (Teresina, 2018, p. 75).

O documento ainda argumenta que “por analogia é coerente pensar numa alfabetização geográfica que leve a desenvolver habilidades para ler o mundo” (Teresina, 2018, p. 75). Lopes (2018), ao utilizar como aporte teórico estudiosos do desenvolvimento infantil, como Lynch (2011), Frémon (1976), Piaget e Inhelder (1993), argumenta sobre o desenvolvimento do conhecimento espacial das crianças. Frémon (1976) defende que a noção de espaço vivido é um conceito chave para o desenvolvimento espacial das crianças. Piaget descreve que “a criança, inicialmente, percebe o espaço através do seu próprio corpo, ao entrar em contato com os objetos, utilizando os sentidos” (Piaget; Inhelder, 1993, citado por Lopes, 2018, p. 63-64). Nesse momento, o espaço para a criança é o de vivência.

Na transição do 1º ciclo escolar (1º e 2º anos) para o 2º ciclo (3º, 4º e 5º anos), o Currículo de Teresina argumenta que há uma ampliação da autonomia intelectual do aluno que lhe possibilita lidar com sistemas amplos referentes às relações dos sujeitos entre si com o espaço, a história, a cultura, as tecnologias e a natureza.

O Currículo de Teresina está organizado em cinco unidades temáticas, comuns a todos os anos de ensino: O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas, Formas de representação e pensamento espacial, Divisão social e territorial do trabalho e Natureza: meio geográfico e qualidade de vida. Estas unidades temáticas estão dispostas em um quadro de habilidades, organizado por bimestre, desde o 1º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental. Neste quadro, também estão explicitados os objetos de conhecimento, as habilidades e os objetivos de desenvolvimento sustentável, conforme mostra o quadro 3:

Quadro 3 - Habilidades para o ensino de Geografia

3º ANO			
1º bimestre			
Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades	ODS
O sujeito e seu lugar no mundo	Localização no mapa: bairro, Teresina e Piauí	(EF03GE01) Localizar seu bairro no mapa de Teresina, bem como o município no mapa do Piauí e o estado no mapa do Brasil.	
Conexões e escalas	Paisagem e a transformação do meio geográfico	(EF03GE02) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e artificiais nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	 
Formas de representação e pensamento espacial	<p>Relações topológicas (perto, longe, dentro, fora, ao lado, vizinho, não vizinho) e projetivas (direita, esquerda, embaixo, em cima)</p> <p>Representações cartográficas (imagem bidimensional, tridimensional e visões oblíqua e vertical)</p> <p>Elaboração de legenda</p>	<p>(EF03GE03) Representa os elementos do espaço geográfico de Teresina através de mapas sem escala (croqui).</p> <p>(EF03GE04) Identificar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representações cartográficas em tecnologias digitais distintas.</p> <p>(EF03GE05) Elaborar símbolos e legendas para representar diferentes elementos em representações cartográficas.</p> <p>(EF03GE06) Ler mapas simples que representam aspectos geográficos de Teresina.</p>	
Divisão social e territorial do trabalho			
Natureza: meio geográfico e qualidade de vida			

Fonte: Teresina, 2018.

Observa-se que, no tocante aos objetos de conhecimento, estes apresentam uma aproximação com o “eu” do aluno. Outro aspecto relevante encontrado no documento é a possibilidade de conhecer o espaço de vivência do educando, visto que o espaço teresinense é citado com frequência como habilidade a ser desenvolvida.

Essa ideia é corroborada por Castrogiovanni, segundo o qual “nos primeiros anos de escolarização deve-se trabalhar com a ideia de alfabetização espacial, incluindo-se aí a valorização do espaço e do tempo vivenciados” (Castrogiovanni, 2017, p. 13). Sobre o conceito de paisagem, este encontra-se previsto em todos os anos escolares (1º ao 5º ano) e apresenta-se associado ao espaço teresinense.

Outro ponto relevante refere-se aos recursos didáticos possivelmente utilizados no ensino de Geografia. Mesmo não havendo no quadro de habilidades um campo destinado a esse aspecto, ao propor os objetos de conhecimento, foi citado o desenho como recurso utilizável para representar as paisagens teresinenses, além do uso de imagens e mapas. As habilidades de conhecer, identificar, discutir, elaborar, reconhecer, observar, produzir, descrever, comparar, classificar, ler e utilizar são encontradas no referido quadro de habilidades, com evidências para a observação do nível de desenvolvimento do educando, ao mesmo tempo em que possibilita a retomada de conteúdos no processo de construção do conhecimento.

Considerações finais

Ao analisar o Currículo de Geografia de Teresina, observou-se que este encontra-se bem elaborado e coadunado à BNCC (Brasil, 2017), com organização similar a este documento. Como aporte teórico, para a elaboração do documento foram utilizados pesquisadores referência no campo do ensino de Geografia, como Callai (2001; 2014) e Cavalcanti (2010). O documento aponta as teorias construtivistas de Piaget, Vygotsky e a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, entretanto, não foram realizadas discussões mais aprofundadas sobre essas teorias.

Foram encontradas no documento evidências de concepções de ensino e de Geografia que apontam para uma educação transformadora, que leve o aluno a realizar a leitura do mundo a partir do estudo do conceito de paisagem, posto que este encontra-se previsto em todos os anos escolares. Nesse contexto, o referido conceito relaciona-se ao espaço teresinense e apresenta-se como uma possibilidade de entendimento do mundo vivido pelos educandos.

Foi relatada a previsão de formação continuada dos professores, o que seria basilar para uma prática pedagógica autônoma e na perspectiva de uma formação cidadã dos educandos, mas os anos iniciais não foram mencionados nessa ação. Mediante a essa constatação, a questão que se coloca e que pode, posteriormente, ser objeto de estudo é como de fato é ensinada a Geografia e o conceito de paisagem nos anos iniciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina, no sentido de formar cidadãos críticos conscientes.

Referências

BESSE, J.-M. **Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a Geografia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2021.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 71-114, 2017.

CALLAI, H. C. Estudar a paisagem para aprender Geografia. *In*: PEREIRA, M. G. (Comp.). **La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, p. 37-55, 2013.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, v. 25. n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cce->

des/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH. Acesso em: 16 set. 2021.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**. São Paulo, n. 16, p. 133-152. 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 23 set. 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 71-114, 2017.

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

GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 9, p. 71-86, 2015. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/144>. Acesso em: 16 set. 2021.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil: Espaço e tempo desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

PEREIRA, C. M. R. B; MASCARENHAS, J. N. A paisagem no mundo da criança: considerações acerca do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 2, p. 73-90, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/21889>. Acesso em: 21 set. 2021.

SANTOS, M. **Metamorfose do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621#:~:text=Defendemos%20que%20essa%20disciplina%20escolar,e%20produzir%20pr%C3%A1ticas%20espaciais%20insurgentes>. Acesso em: 21 set. 2021.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina**: ensino fundamental, componente curricular: Geografia. Teresina: UPJ Produções, 2018.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. soc.**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG#:~:text=Portanto%2C%20minha%20resposta%20%C3%A0%20pergunta,em%20seus%20locais%20de%20trabalho>. Acesso em: 21 set. 2021.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A CIDADANIA NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO DE TERESINA/PIAUI/BRASIL¹

Miguel da Silva Neto²
Raimundo Lenilde de Araújo³
Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva⁴

Introdução

O currículo possui trajetória longa que necessita de estudos e pesquisas para o entendimento de sua constituição, ao mesmo tempo em que, mesmo diante dos estudos que foram desenvolvidos ao longo dos anos, definir a conceituação para o currículo é um movimento complexo diante de subjetivações existentes em função de posicionamentos teóricos, científicos, além de realidades empíricas e interesses particulares, esse por último, transforma o currículo em objeto de poder, de disputa.

Para Sacristán (2013, p. 16) “[...] o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo”. Além disso, o currículo seria o direcionador do processo de ensino-aprendizagem, pois nele estariam contidos os

1 Texto original publicado em: Revista Georaguaiá, v. 12, n. especial (2022): Dossiê de Educação. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/13552>

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548818046316240>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

4 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

conteúdos aos quais os alunos devem ter acesso ao longo da sua trajetória no âmbito da educação.

E ainda nessa perspectiva, o currículo pode ensinar, como argumenta Sacristán (2013, p. 17): “[...] o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regulam a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”, é a base para que os conteúdos sejam sistematizados, o que evita desorganização ou justaposição.

Em relação ao objeto de estudo, o Currículo de Geografia de Teresina/PI, questionou-se: será que esse documento, de fato, garante a seleção de conteúdos da disciplina Geografia, de forma que a comunidade escolar tenha os fundamentos necessários para construir a sua cidadania? De que maneira o currículo traz a prática cidadã pelo viés geográfico, quer na abordagem teórica ou na realidade prática?

Nesse sentido, o objetivo foi estudar alguns aspectos do currículo municipal da disciplina Geografia, nos anos iniciais, a partir do esforço para perceber a educação geográfica para a cidadania por meio das unidades temáticas e objetos do conhecimento.

Para os objetivos que foram propostos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Severino (2007, p. 122), “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [...]”. Nesta perspectiva, a pesquisa de materiais ocorreu mediante a consulta em artigos, livros e periódicos de autores que discutem os aspectos abordados neste texto.

Apontamentos Sobre Educação Geográfica Para a Cidadania

Ao longo da trajetória durante o processo de educação, os jovens vão às escolas para terem acesso ao conhecimento científico ao longo dos anos, nesse sentido, Deon e Calai (2018, p. 277) dizem que “[...] é importante que os currículos das escolas in-

cluam o conhecimento poderoso que, uma vez adquirido pelos jovens, possa influenciar na forma como poderão interpretar e transformar sua realidade social e o contexto em que vivem”, para que, dessa forma, os alunos possam construir uma visão crítica e participativa no seu lugar de vivência. Souto e Claudino (2019, p. 4-5) argumentam que “à Geografia compete colaborar na construção do conhecimento das instituições e, sobretudo, na explicação dos problemas socioterritoriais, para favorecer a participação cidadã.”, portanto, a partir dos conteúdos do currículo, o aluno pode construir as habilidades necessárias para participar em sua comunidade.

E nessa perspectiva, sob a ótica da educação geográfica, as mesmas autoras ainda comentam que “[...] a educação para a cidadania é aquela que proporciona, além do acesso aos conhecimentos, a capacidade de construir e operar com conceitos, a formação de valores, normas para a vivência na vida pública” (Deon; Callai, 2018, p. 278), ou seja, é tendo acesso ao conhecimento poderoso que os alunos terão a capacidade de adquirir as habilidades e as competências para construir os seus conhecimentos geográficos,

[...] à educação para a cidadania pelo viés da Geografia compete o desenvolvimento de uma base conceitual, bem como a compreensão do lugar e a partir dele a ligação com as escalas de análise (local e global, global e local), possibilitando aos alunos a leitura do mundo (Deon; Callai, 2018, p. 286).

Segundo esses parâmetros, a cidadania é um conceito que, na educação básica, é trabalhado de forma transversal, sobretudo, nas ciências humanas, logo, ela possui diversas abordagens. Na Geografia não é diferente, nos últimos anos, esse conteúdo vem sendo pautado nas discussões da disciplina, sobretudo, por conta da relação do ser humano com o espaço, tratada na Geografia e pontuada nos documentos curriculares recentes.

E na perspectiva da cidadania, Callai (2001, p. 136) menciona que, “a educação para a cidadania é um desafio para o ensino e a

Geografia é uma das disciplinas fundamentais para tanto”. Diante disso, é necessário que os conteúdos das aulas de Geografia sejam trabalhados de maneira que o aluno construa a sua cidadania de formas mais participativas e reais, portanto,

A construção da cidadania depende do sentimento de pertencimento ao lugar em que se vive, que a pessoa se reconheça como sujeito integrante de uma realidade, sendo parte de uma história e de um espaço construído pela vida dos homens, como fator indispensável para a comunidade, e não como simplesmente mais um integrante no mundo (Callai, 2018, p. 27).

Nesse sentido, a escola possui papel fundamental na formação cidadã, essa ideia já é clara, portanto, é necessário delimitar significados mais concretos do conceito de cidadania, até porque, de acordo com Cavalcanti (2012, p. 46), “formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade”, ou seja, a participação ativa nas decisões e no pensamento do seu espaço de vivência é essencial para a concretude da cidadania, bem como a sua prática.

Ao reiterar essa ideia, Deon e Callai (2018, p. 273) argumentam que “a escola é a instituição que possui como atribuição promover o avanço da educação e do conhecimento e, por isso, garante às novas gerações o acesso ao que a humanidade produziu ao longo do tempo”, e já que tal atribuição é dada a essa instituição, as autoras complementam que “[...] a educação para a cidadania é aquela que proporciona, além do acesso aos conhecimentos, a capacidade de construir e operar com conceitos, a formação de valores, normas para a vivência na vida pública” (Deon; Callai, 2018, p. 278).

Ainda nesse segmento, Garcia-Perez (2021, p. 40), considera que a educação objetiva formar cidadãos que sejam capazes de resolver os problemas sociais e ambientais: “es evidente que el sistema escolar – y por tanto el currículum – debería centrarse en educar ciudadanos y ciudadanas del mundo (no de un territorio

concreto) de hoy (no del ayer), con implicación en el presente y con la mirada en el futuro”.

Assim, tendo em vista os problemas da humanidade (econômicos, sociais, políticos e ambientais), que ocorrem em escala planetária, o autor pontua que uma educação para a cidadania se torna urgente. Entretanto, uma educação nesses moldes exige uma redefinição do modelo de cidadania, bem como do modelo educacional. Nesse contexto, a educação deve ser pensada na perspectiva de uma cidadania global. García-Perez, chama a atenção para a potencialidade da Geografia para formar cidadãos na perspectiva da cidadania.

[...] tampoco hay dudas acerca de las potencialidades de la geografía para educar en ciudadanía. La geografía – las diversas geografías – siempre se ha ocupado de los problemas espaciales, en sus distintas escalas de análisis, y la enseñanza de la geografía siempre ha tenido como finalidad básica la comprensión de dichos problemas. En ese sentido, la educación geográfica enseña a ser ciudadanos del mundo como ámbito de las actividades humanas, en cuanto que ayuda, junto con otras disciplinas, a identificar y situar en el espacio los problemas antes citados, a analizar sus características, a valorar sus consecuencias, en definitiva, a intervenir de forma responsable y comprometida en la realidad (García-Perez, 2021, p. 41).

Nesse debate, García-Perez (2021) aponta alguns entraves ao ensino de Geografia voltado para a cidadania. Esses problemas, na perspectiva do autor, são de ordem epistemológica e metodológica. A prática pedagógica ainda é realizada de forma mecânica e com escassa reflexão sobre o conhecimento geográfico. Ressalta-se a necessidade de refletir sobre o conhecimento escolar, no sentido de que haja um planejamento didático que considere de maneira integrada as dimensões epistemológica, psicológica, sociogenética e ideológica, visando a aprendizagem do aluno na perspectiva da cidadania.

Por fim, o autor apresenta uma alternativa que permite o aproveitamento da potencialidade da Geografia, enquanto disciplina capaz de fornecer elementos para que os educandos compreendam a sociedade em que vivem e possam nela atuar. Para isso, propõe um modelo didático baseado na “investigación escolar” de problemas sociais e ambientais. O princípio básico norteador dessa ideia seria a “investigación de problemas”, aplicado tanto à formação do aluno como do professor.

Percebe-se, portanto, que a escola é um dos principais espaços onde a construção e concretização da cidadania ocorre. Mas Callai e Moraes (2017, p. 87) destacam que “A escola por si só não ‘cria cidadania’, mas a partir do seu instrumental e do seu papel na vida dos estudantes pode contribuir.”, logo, se percebe que a escola não é unicamente responsável por esse processo, ela faz parte de um conjunto de instituições que juntas contribuem para a construção da cidadania.

A Educação Geográfica no Currículo de Geografia de Teresina

As primeiras escritas sobre currículo, conforme Silva (2005), foram realizadas por Bobbit, no livro *The Curriculum*, em 1918, tendo a fábrica como seu modelo institucional e, como inspiração teórica, a administração científica de Taylor. Nesse contexto, o currículo especificava os objetivos, procedimentos e métodos com vistas à obtenção de resultados mensuráveis. Baseado em práticas burocráticas e ensino mecânico, buscava produzir resultados satisfatórios para servir à sociedade daquele contexto histórico.

O autor sustenta a ideia de que a questão central das teorias do currículo é saber o que ensinar. Associada a essa questão, está a pergunta: O que eles ou elas devem saber? Dessa forma, o currículo relaciona-se a poder, posto que decide o que deve ser ensinado e aprendido. Young (2007) contribui com o debate sobre conhecimento e currículo diferenciando “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”. Para ele, o conhecimento

poderoso pode fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo, sobrepondo-se, então, ao conhecimento dos poderosos, produzindo conhecimento verídico e, portanto, cidadão.

Nessa perspectiva, o conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem. Logo, o documento é uma espécie de ordenação que articula os episódios isolados das ações, pois nessa organização, os conteúdos ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando, assim, uma aprendizagem fragmentada e desarticulada (Sacristán, 2012).

Na mesma perspectiva da educação geográfica, é importante a abordagem sobre a realidade escolar, tendo em vista que o contexto da escola é de fundamental importância para as discussões sobre o currículo e a escola. Nesse contexto,

Sin embargo, la realidad escolar nos muestra un panorama poco satisfactorio en relación con estos loables propósitos. Es evidente que no basta con proclamar esta finalidad ni tampoco con el empeño (incluso la buena voluntad) de la administración educativa, de los diseñadores de currículos ni de los propios profesores y profesoras. Algo no funciona. Basta con observar los resultados escolares, la opinión del alumnado y del profesorado y sobre todo la dinámica de las aulas para comprender que hay algunos importantes obstáculos que dificultan el logro de la noble finalidad educativa a la que nos estamos refiriendo. En efecto, la enseñanza de la geografía no parece estar contribuyendo a formar jóvenes ciudadanos y ciudadanas que comprendan los graves problemas del mundo del siglo XXI y dispongan de instrumentos (incluyendo aquí actitudes y compromiso real) para intervenir en su solución (García-Pérez, 2021, p. 5).

A análise conjuntural do Século XXI aponta as problemáticas curriculares existentes dentro do espaço escolar, seja com relação aos conteúdos ministrados, seja na satisfação dos mesmos, no sentido de conhecer os obstáculos impeditivos do conhecimento e a sua reflexão.

Nesse sentido, de forma a organizar os conteúdos educacionais que serão ministrados na educação básica, o currículo apresenta-se como um documento direcionador de tal ideia. Nessa perspectiva, pode-se ter currículos que sejam tomados como uma base nacional, regional e local.

No caso brasileiro, existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2021, p. 5).

Logo, percebe-se que ela é um documento direcionador mais geral, que é a base nacional que contém as aprendizagens básicas que os estudantes do país devem adquirir durante o seu percurso na educação básica. Desse modo, o documento, como citado anteriormente, traz as aprendizagens essenciais, que na BNCC são dez, e para o documento, a competência é entendida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 6).

Nessa perspectiva, o currículo municipal de Teresina-PI, sobretudo com relação ao da disciplina Geografia, que possui relação

com a BNCC, uma vez que o currículo da cidade incorporou características locais a partir das orientações curriculares propostas no documento nacional, proporcionando aos alunos o conhecimento da Geografia da cidade.

Em contrapartida, esse currículo foi ampliado com orientações do currículo local, pois apresentou competências acrescentadas pelos seus desenvolvedores. Segundo Teresina (2018, p. 55).

Observar, conhecer, explicar, compreender, comparar e representar são algumas das competências que, plenamente desenvolvidas, permitirão aos estudantes conhecerem as características dos lugares e dos principais processos que formam as paisagens onde vivem, possibilitando que ampliem sua leitura de mundo a partir da Geografia.

Quando citada a questão da leitura de mundo, é possível notar que o documento orienta que a leitura geográfica valorize as vivências dos alunos, os seus olhares empíricos e descritivos diante da realidade e tomar tais características como o ponto de partida para problematizar os conteúdos que são propostos em sala de aula é um importante elemento para concretizar o estudo de conteúdos necessários para a educação cidadã. E nessa perspectiva, o documento pontua que:

[...] é importante que o estudante, a partir do lugar, consiga compreender o mundo, percebendo as conectividades em diferentes escalas, atribuindo sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais e, destes, com o meio geográfico (Teresina, 2018, p. 55).

Pelo fato de ser um documento municipal, ele contempla as escolas de educação básica municipal, ou seja, atende ao ensino fundamental, do 1º ao 9º ano e, portanto, na faixa etária associada a esse nível de ensino. É importante o desenvolvimento da capa-

cidade de leitura do mundo através de diferentes formas de percepção e de conhecimento do espaço geográfico (Teresina, 2018).

O currículo de Teresina também pontua as concepções geográficas ao longo do seu processo de sistematização, abordando as principais características das correntes do pensamento geográfico. Tal movimento é interessante, pois, nesse momento do documento, podemos perceber quais são os seus direcionamentos teóricos. Logo, para Teresina (2018, p. 57), “a Geografia é uma Ciência comprometida com a leitura do mundo. Isso significa compreender os processos que constituem o meio, bem como as interações que resultaram na construção do espaço geográfico por meio das técnicas”. Percebe-se a presença de uma perspectiva da Geografia crítica, notado quando o documento trata da relação homem, natureza e sociedade, e as transformações do espaço natural por meio das técnicas, que originam o espaço geográfico.

E para a compreensão dessa relação e das transformações que acontecem no espaço, a partir da leitura da paisagem, do lugar, do território e da região, é possível criar condições para o conhecimento e a transformação da realidade vivida, aspectos que relacionam o ensino de Geografia à construção da cidadania, objetivo principal da educação, ou seja, propiciar a problematização dos conteúdos a fim de permitir a construção da cidadania, o que o próprio documento reforça quando diz que “Ensinar a ler e a pensar o espaço, especialmente o espaço vivido, seus processos e suas transformações, é fundamental na formação de um indivíduo autônomo, crítico e sujeito de sua própria história” (Teresina, 2018, p. 58).

Nesse contexto, do ensino de uma Geografia contemporânea e crítica, a elaboração de um currículo de Geografia para Teresina, voltado para o ensino fundamental, pressupõe olhares e saberes sobre essas transformações pelas quais passam o mundo e que podem ser notados da escala local à global. Portanto, compreender tais transformações requer a aprendizagem de alguns conteúdos, que o próprio currículo traz:

Temas diversos da atualidade, como a diversidade étnico-racial, a cidadania e a questão ambiental, discutidos por diversas disciplinas, requerem, por parte dos estudantes, saberes que foram construídos historicamente, como reflexos vivenciados a partir da cultura local e da dimensão do lugar (Teresina, 2018, p. 69).

Nesse sentido, é papel do ensino de Geografia abordar tais temas, de forma científica, sobretudo cedendo espaço para uma discussão mais abrangente e engajada com o estudo e conhecimento dos processos e fenômenos geográficos na formação global e local da sociedade de maneira geral.

A Geografia é, assim, parte fundamental na contribuição para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos em diferentes escalas, habilidades, valores que ampliam a capacidade de os estudantes compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa proposição que tem a escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas e diversidade de saberes, que o currículo de Teresina busca valorizar ao longo do ensino fundamental (Teresina, 2018).

Na organização sobre o ensino e aprendizagem de Geografia, o currículo de Geografia de Teresina reforça a distribuição do ensino fundamental em quatro ciclos: o primeiro compreende o 1º ano, o 2º ano e o 3º ano; o segundo (4º e 5º ano); o terceiro (6º e 7º ano); e o quarto (8º e 9º ano), configuração semelhante à da BNCC, pois para o currículo de Teresina,

Do ponto de vista pedagógico, esse modo de organização do ensino em ciclos tem sido defendido sob o argumento de melhorar o aproveitamento do tempo e do espaço escolares, do respeito aos ritmos e dos processos de aprendizagens, da eliminação da cultura da repetência instalada na escola e da preservação da autoestima dos estudantes (Teresina, 2018, p. 73).

Sendo que nos dois primeiros anos do ensino fundamental (1º ciclo/anos iniciais), a ação pedagógica deve focar na alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos que a Geografia e outras ciências precisam para serem compreendidas (Teresina, 2018).

Na passagem do 1º Ciclo (1º e 2º e 3º anos) para o 2º Ciclo (4º e 5º anos), o estudante já consegue ampliar sua autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhe possibilita lidar com sistemas mais amplos que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com o espaço, a história, a cultura, as tecnologias e a natureza. Na transição do 2º Ciclo (4º e 5º anos) para o 3º Ciclo (6º e 7º anos), ocorrem mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. No 6º ano, por exemplo, ocorre uma retomada da identidade sociocultural, momento em que os estudantes devem reconhecer o processo de formação e transformação das paisagens geográficas, diferenciá-las e entender os conceitos de espaço, paisagem, lugar e natureza (Teresina, 2018).

O currículo municipal de Teresina traz, na sua estrutura, conceitos gerais norteadores do ensino de Geografia, como: Objetos Técnicos, Raciocínio Geográfico e Pensamento Espacial, Meio técnico-científico informacional, Consciência socioambiental, que podem ser identificados ao longo da sua fundamentação.

No documento são apresentados quadros contendo as unidades temáticas (o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, formas de representação e pensamento espacial, divisão social e territorial do trabalho, natureza: meio geográfico e qualidade de vida) definidas previamente, os objetos do conhecimento, as habilidades e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Como o propósito inicial deste texto é tratar dos dois primeiros itens, a seguir serão apresentados quadros e discutidos os itens que mais deixam em evidência a educação geográfica para a cidadania.

Quadro 4 - 1º ano do Ensino Fundamental

Bimestre	Unidades temáticas	Objetos do conhecimento
1º bimestre	<i>O sujeito e seu lugar no mundo</i>	<i>A criança: como sou (nome como forma de identificação) / regras de convivência</i>
2º bimestre	<i>O sujeito e seu lugar no mundo</i>	<i>Teresina como lugar de vivência e manifestações culturais: a moradia, a rua, a escola, o bairro, a cidade.</i>

Fonte: Teresina (2018). Elaborado por: Silva Neto (2021).

Como pode ser percebido no quadro acima, referente ao primeiro ano, há uma introdução, nos dois primeiros bimestres, do aluno no seu espaço de vivência, onde ele primeiramente se auto-conhece através do objeto do conhecimento do primeiro bimestre. Aqui o aluno também passa a aprender as regras de convivência ou grupo, que de certa forma envolve a cidadania, que influi na convivência em sociedade.

No segundo bimestre, com o objeto do conhecimento proposto, o aluno vai compreender a cidade onde vive, desde uma perspectiva mais geral até a local, ou seja, desde o local em que ele possui ligação, afetividade, a compreensão de processos que lhe são alheios, tendo assim, desde já, uma visão mais completa dos fenômenos.

Quadro 5 - 2º ano do Ensino Fundamental

Bimestre	Unidades temáticas	Objetos do conhecimento
1º bimestre	O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interação entre as pessoas na comunidade
2º bimestre	Natureza: meio geográfico e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade
		Usos do solo e da água no município de Teresina

Fonte: Teresina (2018). Elaborado por: Silva Neto (2021).

No segundo ano, diferentemente do primeiro, a perspectiva da educação geográfica para a cidadania é identificada em duas unidades temáticas. Na unidade “o sujeito e seu lugar no mundo”, o objeto do conhecimento sugerido reforça o que o primeiro ano já traz, que é a convivência em comunidade que possibilita o relacionamento com outras pessoas.

Já na unidade temática “natureza: meio geográfico e qualidade de vida”, o objeto do conhecimento destacado no quadro trata sobre a utilização do recurso natural água, de maneira geral e local, o que deixa subentendido que a partir desse objeto, pode-se construir problematizações que contribuam para a formação crítica do aluno.

Quadro 6 - 3º ano do Ensino Fundamental

BIMESTRE	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO
2º bimestre	Conexões e escalas	Espaço público teresinense Mudanças no uso do solo em Teresina

Fonte: Teresina (2018). Elaborado por: Silva Neto (2021).

Já no terceiro ano, somente foi identificada a perspectiva da cidadania no segundo bimestre, na unidade temática “conexões e escalas”, pois o objeto proposto discute o espaço público da cidade, ou seja, o que é comum a todos da sociedade, portanto, o aluno conhecerá esses espaços, e nessa perspectiva, o segundo objeto destacado está relacionado com o primeiro, e claramente está dentro da perspectiva de uma educação cidadã, já que trata das transformações do solo da cidade, portanto, trata das configurações e reconfigurações do espaço e, conseqüentemente, dos processos secundários que estão relacionados a tais mudanças, sob uma perspectiva social, econômica e natural.

Quadro 7 - 4º ano do Ensino Fundamental

Bimestre	Unidades Temáticas	Objetos Do Conhecimento
1º bimestre	O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural
		Processo de formação do povo brasileiro
3º bimestre	O sujeito e seu lugar no mundo	Formação histórico-territorial do Piauí
4º bimestre	O sujeito e seu lugar no mundo	Instâncias do poder público e formas de participação social

Fonte: Teresina (2018). Elaborado por: Silva Neto (2021).

No quarto ano, já se conseguiu identificar mais características que contribuem para a construção da cidadania; no primeiro bimestre constam dois objetos do conhecimento que tratam bem essa questão: o primeiro, conforme o quadro, trata do conceito de território e as diversidades contidas neles, propiciando o conhecimento da diversidade cultural, no caso piauiense, por exemplo, as riquezas culturais das cidades. E em nível de Brasil, já no segundo objeto, conhecer como se deu a formação do seu povo, tratando, assim, de diversos processos.

No terceiro bimestre do quarto ano, já numa perspectiva mais local, após compreender características do Brasil, o aluno conhecerá como se deu a formação do território do Piauí sob uma perspectiva histórica. Tais movimentos, objetivados nas unidades temáticas, contribuirão para que o aluno tenha instrumentos que lhe possibilitem conhecer o seu espaço e, dessa forma, ser capaz de atuar no mesmo, que é a perspectiva que o objeto do quarto bimestre propõe.

Quadro 8 - 5º ano do Ensino Fundamental

Bimestre	Unidades Temáticas	Objetos Do Conhecimento
<i>1º bimestre</i>	O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional: 1. Distribuição de diferentes grupos sociais e desigualdades territoriais 2. Movimentos e reivindicações sociais

Fonte: Teresina (2018). Elaborado por: Silva Neto (2021).

Por fim, no primeiro bimestre do quinto ano, o objeto do conhecimento destacado trata da dinâmica populacional, sobretudo quando discute a distribuição dos grupos dentro do território, em suas diferentes escalas, e das desigualdades que estão no bojo desse movimento, e das lutas e reivindicações sociais do povo, que vivencia esses movimentos em seu cotidiano. Tal movimento é necessário, pois apresenta ao aluno as lutas existentes na sociedade, dando-lhe a chance de se mobilizar quando não se conformar com alguma situação do seu dia a dia.

Conforme pode ser observado nos cinco quadros, referente a cada ano do ensino fundamental (anos iniciais), das cinco uni-

dades temáticas, foram identificados caminhos para a educação geográfica para a cidadania de forma mais evidente em três delas, podendo notar de forma mais clara nos objetos do conhecimento, pois a partir deles, pode-se perceber a construção que é realizada, pois o aluno começa a compreender o seu lugar e vai perpassando pelo conhecimento do seu local de vivência, das construções históricas, até a compreensão das transformações e configurações do espaço.

Considerações finais

A educação geográfica para a cidadania proporciona a construção do conhecimento, de forma construtiva, que alia os estudos geográficos e a vivência cotidiana, a fim de promover a aprendizagem participativa e crítica. E a instituição escolar é a responsável por essa garantia, e o currículo, sendo um documento científico que organiza os conteúdos adequados aos níveis de ensino-aprendizagem dos discentes, é o maior aliado da escola para promover a construção dessa aprendizagem crítica e participativa.

Na análise do Currículo de Geografia de Teresina/PI (anos iniciais), a partir de discussões das unidades temáticas e dos objetos do conhecimento, verificou-se a perspectiva de valorização e construção da cidadania, pois foi revisado e atualizado de acordo com as orientações da BNCC. A semelhança entre os dois documentos concretiza-se tanto no aspecto estrutural e organizacional quanto nas discussões teóricas, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem construtivo, em conjunto com as vivências individuais e coletivas do(a) discentes.

Dessa maneira, conclui-se que a Geografia, como disciplina escolar, é essencial para contribuir com o ensino-aprendizagem discente ao propiciar reflexões sobre a sua vivência, em colaboração entre docentes, currículo e escola, no sentido de que os conhecimentos teóricos do currículo sejam estudados, e não se caracterizem apenas como utopia.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, v. 70, p. 9-30, 2018.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/issue/archive?issuesPage=2#issues>. Acesso em 21 set. 2021.
- CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação Geográfica, Cidadania E Cidade. **ACTA GEOGRÁFICA**, Boa Vista, Edição Especial, p. 82-100, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4771>. Acesso em: 01 set. 2021.
- CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educar para a formação cidadã na escola. Scripta Nova, **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales**, n. 494 (02), 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/issue/view/1288>. Acesso em 15 set. 2021.
- CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Papirus: Campinas-SP, 2012.
- DEON, A. R.; CALLAI, H. C. A Educação Escolar e a Geografia como Possibilidades de Formação para a Cidadania. **CONTEXTO & EDUCAÇÃO**: Editora Unijuí, Ano 33, n. 104, p. 264-290. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6741>. Acesso em: 15 set. 2021.
- GARCÍA-PEREZ, F. F. Algunas dificultades del profesorado de Geografía para educar en ciudadanía. **Didacticae**, p. 9, 39-52, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1ª ed. Editora Pense. 2012.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez: São Paulo, 23 ed. 2007.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do Projeto Nós Propomos!. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>. Acesso em: 02 out. 2021.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Novo Currículo para Geografia**. Teresina: PMT, 2018. Disponível em: https://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2019/06/Curriculo_SEMEC_Teresina_2018.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. soc.**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

ENSINO DE GEOGRAFIA E TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NOS ANOS INICIAIS NO CURRÍCULO DE TERESINA¹

Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva²

Jozemilia de Jesus dos Santos Menezes³

Miguel da Silva Neto⁴

Raimundo Lenilde de Araújo⁵

Introdução

A Geografia enquanto componente curricular contribui de maneira avultada para a formação cidadã e, ao valorizar a construção da criticidade e consciência dos alunos, propicia uma atuação participativa frente aos processos socioespaciais que ocorrem na realidade em que estão inseridos, notadamente, a sociedade atual, onde essas transformações acontecem em um ritmo acelerado.

Para tanto, o ensino da Geografia escolar deve ser realizado de modo a considerar o educando como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, ao ser capaz de construir seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, ao planejar as aulas de Geografia deve-se considerar os conhecimentos prévios dos alunos e romper com práticas de ensino descontextualizadas, fragmentadas, que levam, apenas, à memorização dos conteúdos.

1 Publicado originalmente em SOBRINHO, J. F.; PALHARES, J. M. (Orgs). **Rede de Pesquisa e Extensão do Semiárido/RPES**. Ed. Observatório do Semiárido, Fortaleza, 2022. ISBN: 978-65-998901-6-1.

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4512009017498358>

4 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548818046316240>

5 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

As temáticas físico-naturais constituem importantes discussões para a formação dos alunos. No que concerne à abordagem dessas temáticas no ensino de Geografia, para que elas sejam significativas, devem se relacionar à realidade cotidiana dos educandos. Nesse sentido, cabe aos docentes, ao planejar suas aulas, considerar os conhecimentos prévios dos alunos, além de reunir condições para realizar boas práticas educativas.

Práticas docentes que contribuam para a formação crítica dos educandos remetem a uma boa formação inicial e, também, continuada dos professores, para que tenham a fundamentação teórico-metodológica adequada sobre o que ensinar e como ensinar. Entretanto, a formação docente para a educação básica ainda constitui um problema a ser debatido pelos estudiosos do campo do ensino, no sentido de que sejam alcançadas as condições para que os professores ofereçam o “conhecimento poderoso” para os alunos, conforme Young (2007).

O ensino de Geografia para os anos iniciais apresenta particularidades próprias a essa fase escolar. Para Callai (2005), é nesse período que ocorre a alfabetização geográfica, a partir da leitura do mundo da vida, o que ocorre, na perspectiva da autora, antes da leitura da palavra. “A questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo” (Callai, 2005, p. 232).

Diante disso e ao considerar que o ensino de Geografia e, especificamente, dos componentes físico-naturais, nos anos iniciais, pode contribuir para que os alunos aprendam a analisar o espaço a sua volta, é que se propõe um estudo na busca de compreender em que medida as temáticas físico-naturais abordadas no Currículo de Geografia de Teresina, para os anos iniciais, contribuem para a formação crítica dos educandos.

Material e método

O texto foi desenvolvido na perspectiva de um trabalho de natureza qualitativa, cujo objetivo principal é avaliar de que maneira estão sendo abordadas as temáticas físico-naturais no ensino de

Geografia para os anos iniciais, na perspectiva do Currículo de Teresina, com vistas à formação crítica dos educandos.

Para tanto, foi adotada a pesquisa bibliográfica e documental, onde foram consultados autores do campo do ensino de Geografia, bem como o Currículo de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Teresina/PI.

Para tratar sobre ensino de Geografia e as temáticas físico-naturais, utilizou-se como aporte Callai (2005), Cavalcanti (2013), Cunha (2018) e Morais (2011). Especificamente, para abordar as discussões sobre as temáticas físico-naturais nos anos iniciais, utilizaram-se autores como: Alves e Queiroz (2019), Costa e Alves (2020), Deon e Callai (2018), Lopes (2014), além de Pereira e Mascarenhas (2016).

Sobre a abordagem das temáticas físico-naturais no ensino de Geografia para as crianças dos anos iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Teresina, foi consultada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da análise do Currículo de Geografia de Teresina, a partir das competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino deste componente curricular e que são apresentadas no referido documento.

Resultados e discussão

A Geografia, enquanto componente curricular no Ensino Fundamental, é de fundamental importância para a formação crítica dos educandos, para que estes possam conceber-se como pertencentes ao espaço geográfico, além de atuarem na sociedade em que vivem. Ao trabalhar as temáticas físico-naturais, o professor pode potencializar a compreensão do espaço geográfico, entretanto, isso está relacionado à maneira como o ensino deste componente curricular é realizado nas escolas.

Na perspectiva de Morais (2011), a Geografia escolar, ao ensinar as temáticas físico-naturais, pode contribuir para a formação crítica dos educandos, entretanto, isso está vinculado à maneira como o ensino desse componente curricular é realizado. A autora,

ao questionar o papel da escola na formação dos educandos com vistas à cidadania, propõe que “o processo ensino e aprendizagem que se realiza na instituição escolar, fundamentado nos conhecimentos científicos, deve acompanhar os sujeitos desse conhecimento em seu cotidiano, pois não se separa o sujeito do objeto de conhecimento” (Morais, 2011, p. 196).

Nesse sentido, a autora advoga que o ensino das temáticas físico naturais deve se efetivar a partir do par dialético conhecimentos cotidianos e científicos, o que evidencia a necessidade de rompimento com práticas tradicionais de ensino, ainda baseadas em metodologias mnemônicas e puramente memorísticas, que não contribuem para a mobilização de conhecimentos dos educandos para que resolvam problemas cotidianos da realidade em que vivem.

Cada docente, nesse sentido, deve mobilizar os conhecimentos prévios dos educandos e que estes trazem consigo para a escola. No tocante às temáticas físico-naturais, “cabe ao professor, problematizar esses conteúdos com base em questões socialmente relevantes” (Morais, 2011, p. 197), o que os tornará significativos para os alunos, ao passo em que podem contribuir para a formação de sujeitos conscientes.

Uma prática docente, nos moldes do que é defendido por Moraes (2011), capaz de conduzir o educando para a construção de conhecimento que vislumbre a formação cidadã, pressupõe que o docente tenha clareza teórico-metodológica do que ensinar e como ensinar. Nesse sentido, Shulman (2014, p. 207), ao apresentar suas ideias acerca do conhecimento do professor, destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo como sendo de “especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimentos necessários para ensinar”.

No contexto dos anos iniciais, o ensino de Geografia apresenta peculiaridades próprias dessa fase escolar, entretanto, autores que estudam esse tema são unânimes em assegurar que o ensino de Geografia para crianças deve considerar os conhecimentos prévios dos educandos a partir da realidade vivida por eles e que o professor deve promover um encontro entre os saberes trazidos

pelos alunos para a escola e os saberes científicos sistematizados, o que encaminhará para o processo de construção do conhecimento de maneira significativa.

Sobre o ensino de Geografia nos primeiros anos de escolaridade, Callai (2005) considera que há possibilidades de a criança estudar Geografia desde os anos iniciais, ao considerar que a leitura do mundo é fundamental para a vida em sociedade, ou seja, Callai debate que nos primeiros anos de escola, o ensino de Geografia deve proporcionar à criança a possibilidade de fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente. Nessa perspectiva, o ensino deste componente curricular deve considerar as vivências da criança, os saberes que traz consigo para a escola.

Para a autora, a leitura do mundo vai além de, apenas, fazer a leitura do mapa. Ler o mundo é ler o mundo da vida, principalmente ao considerar que as paisagens resultam da vida em sociedade e da busca dos homens em satisfazerem suas necessidades. A autora pontua que, nos anos iniciais, para que as crianças leiam o mundo da vida, é necessário aprender a ler o espaço vivido.

Para tanto, ensinar Geografia nos anos iniciais, no pressuposto de que as crianças leiam o mundo da vida, deve haver um rompimento com as práticas tradicionais de ensino que ainda são observadas nas escolas. Além de necessitar que o professor tenha clareza teórico-metodológica que permita o reconhecimento de que existem outros saberes para além daqueles estabelecidos nas escolas.

Ao debater sobre ensinar Geografia para as crianças, Lopes (2014) se fundamenta no pressuposto de que a educação deve andar *pari passu* com um projeto político pedagógico em que haja uma proposta de sociedade, um ideário humanista.

Nesse sentido, o autor advoga que as crianças se inserem no espaço numa “interação produtiva”, entre os processos culturais, a presença dos outros e dos grupos sociais, onde estes fazem a mediação com as formas e objetos existentes nas paisagens. Assim, o espaço apresenta-se como uma condição social, onde se estabelece a interação entre as crianças e seus mundos.

Ao estabelecer uma relação mediada com o ambiente, os seres humanos internalizam os signos de seu entorno, estruturam uma percepção e conhecimento do mundo ao seu redor. Para o autor, a noção espacial é parte integrante dos sujeitos, constituída a partir do contexto em que estão inseridos. Nessa interação produtiva, as crianças produzem espaços, numa organização espacial constituída pelo mundo adulto. As crianças vivenciam os espaços ao aprenderem e refazerem suas histórias e Geografias.

Nessa perspectiva, as crianças devem ser vistas como capazes de produzir seus espaços, sendo, portanto, sujeitos presentes e construtores de paisagem, ao deixarem suas marcas e rastros no tempo e no espaço. Assim, deve-se pensar em um ensino de Geografia para as crianças que as conceba como sujeitos participantes dos processos socioespaciais, além de considerar os propósitos de sociedade desejada para elas.

Pensar em um ensino de Geografia para as crianças como produtoras do espaço em que vivem, a partir das suas experiências cotidianas, pressupõe pensar e adotar práticas pedagógicas a partir das quais os professores tenham clareza metodológica sobre como se processam as experiências de aprendizagem, inerentes às crianças, para a partir de tal constatação pensar em alternativas de ensino que tenham um outro olhar sobre as crianças. Aquele que as vê como sujeitos capazes de construir suas próprias espacialidades a partir do seu mundo vivido.

Ainda sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, Deon e Calai (2020) sustentam a ideia de que ensinar Geografia nessa etapa escolar remete à alfabetização geográfica, o que poderá fortalecer a compreensão do mundo da vida, ao mesmo tempo em que a criança desenvolve as habilidades de leitura e escrita. Essa alfabetização geográfica deve buscar a compreensão da realidade em que a criança vive, além de estimulá-las a olhar criticamente para o mundo, o que tornará o aprendizado mais significativo para a vida do educando.

Ao contribuírem com o debate, Pereira e Mascarenhas (2016) comentam sobre a importância de as crianças perceberem a forma como a Geografia se faz presente no seu dia a dia e, dessa maneira,

ra, contextualizar o espaço vivido. Nessa perspectiva, o professor, enquanto intermediador do processo de construção do conhecimento, deve estimular e despertar o interesse e curiosidade do aluno. A criança deve conhecer o espaço geográfico em que vive, e por meio do estímulo dado pelo(a) professor(a), despertará a sua curiosidade. Neste pensamento, entende-se que o(a) professor(a) é um importante intermediário de conhecimento em função de suas práticas educativas (Pereira; Mascarenhas, 2016, p. 75).

Ao contribuir com o debate, Cavalcanti (2013, p. 88) enfatiza que “o ensino visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos”. No tocante à finalidade do ensino de Geografia, a autora propõe que a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de 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 mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial” (Cavalcanti, 2013, p. 24).

Dessa forma, observa-se a importância em analisar as representações geográficas presentes na fala dos alunos e professores, posto que o ensino que visa a aprendizagem ativa dos alunos deve considerar os saberes, experiências e significados que os alunos trazem consigo para a sala de aula.

Diante disso, o ensino de Geografia, ao conceber o aluno como ser ativo no processo de ensino-aprendizagem e ao considerar a realidade vivida cotidianamente pelos educandos, contribui para a aquisição de condições para ler e interpretar o mundo em que vivem. Nesse contexto, a formação crítica do aluno é uma possibilidade para que realizem reflexões acerca de suas realidades. Ao confrontar os conhecimentos cotidianos com os científicos, inclusive os relacionados às temáticas físico-naturais, a Geografia ocupa um lugar de destaque no processo de construção do conhecimento pelo e para o aluno.

No tocante ao ensino das temáticas físico-naturais no âmbito da Geografia, Costa e Alves (2020, p. 890) afirmam que “valorizar

o ensino-aprendizagem desses componentes é valorizar a capacidade de apreensão que os alunos têm com relação a importância deles para a transformação do espaço geográfico”. Para as autoras, ao estudar os componentes físico-naturais é permitida a resignificação desses componentes, o que contribuirá para explicar os “fenômenos cotidianos das vidas dos alunos”. Todavia, as autoras asseguram que o debate acerca dos componentes físico-naturais não exclui o componente social, mas que representa “um olhar especial para a dinâmica da natureza”.

Para os anos iniciais, na perspectiva das autoras, o ensino de Geografia deve ir “além das categorias e conceitos, temos que demonstrar os aspectos sociais diante da natureza de maneira integralizada para que o aluno aprenda a lidar de forma cidadã e crítica” (Costa; Alves, 2020, p. 890). Nesse sentido, as autoras destacam que os professores precisam ir além do espaço vivido do aluno e que o conhecimento científico ocorra de maneira articulada com o conhecimento do cotidiano do aluno.

Dessa forma, ao considerar o aluno como o centro do processo de construção do conhecimento e o professor como mediador desse processo, bem como ensinar os componentes físico-naturais de maneira articulada com a realidade do aluno, a partir de suas vivências, cria-se condições para que a aprendizagem desses componentes, nos anos iniciais, ocorra de maneira significativa.

Alves e Queiroz (2019), ao refletirem sobre o ensino de Geografia para os anos iniciais de escolarização, consideram que ao ensinar os componentes físico-naturais para essa fase escolar, deve-se considerar a realidade cotidiana dos educandos. As autoras propõem a articulação entre o desenho e o conceito de paisagem como contributos para o ensino-aprendizagem dos componentes físico-naturais, nos anos iniciais.

A paisagem, por sua vez, pode ser entendida em Geografia como um dos mediadores conceituais criados para pensar a realidade do espaço geográfico [...] a paisagem se constitui como conceito ou expressão do espaço, fundamental para a estruturação das nossas

problematizações acerca do uso do desenho, como linguagem e recurso didático para as atividades de ensino de conteúdos geográficos, inclusive àqueles relacionados aos componentes físico-naturais do espaço (Alves; Queiroz, 2019, p. 219).

Nesse contexto, as autoras, ao utilizarem como aporte Lopes (2008, 2009, 2017), compartilham a ideia de que ao ensinar Geografia deve-se considerar o ser e estar das crianças, bem como a dimensão do vivido, o que ampliará as condições de conhecimento das crianças.

O ser e o estar das crianças no mundo porta uma grandeza geográfica que não pode ser desconsiderada, e a essas reflexões acrescemos o pensamento de que considerar a dimensão do vivido nas atividades pedagógicas podem qualificar e ampliar os conhecimentos das crianças escolares sobre relevo, em macro e/ou microescalas (Lopes, 2008, 2009, 2017, citado por Alves; Queiroz, 2019, p. 223).

Ao corroborar com as ideias dos autores acerca da importância de ensinar as temáticas físico-naturais, inclusive no início da escolaridade, tem-se a intenção de, a partir desse texto, instigar um debate acerca da forma como são abordadas as temáticas físico-naturais no Currículo de Geografia de Teresina e se, de fato, da forma como estão previstas, contribuem para a formação crítica dos educandos.

Entretanto, antes de adentrar às considerações sobre o referido documento e ao retomar as contribuições de Deon e Callai, observa-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que o lugar da Geografia é ensinar a compreender o mundo em que se vive. Dessa forma, a BNCC, ao apresentar as orientações curriculares para a educação básica, em específico para os anos iniciais no contexto das Ciências humanas, afirma que a Geografia articulada com a história precisa se basear na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive e apropria-se dele em determinada circunstância histórica.

O documento acrescenta que cabe à Geografia ensinar para “compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (Brasil, 2018, citado por Deon; Callai, 2020, p. 90).

Nesse sentido, o ensino de Geografia nos anos iniciais, na perspectiva da BNCC, deve se articular com a escola e precisa se basear na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive. Assim, é necessário que os professores tenham clareza teórico-metodológica ao realizar seus planejamentos e atentar, na perspectiva das autoras, para as questões de “para quem”? “para que”? “o que”? e “como”? ensinar Geografia. E isso demanda uma boa preparação pedagógica, o que remete à necessidade de políticas de formação contínua, no sentido de “preparar” os professores para tal empreitada.

O Currículo de Geografia de Teresina foi reformulado em 2018, após aprovação da BNCC, e elaborado na perspectiva de Teresina (2018), com a participação de estudantes, professores, gestores, técnicos e sociedade. O documento alinha-se ao que é proposto pela BNCC, no entanto, procurou adequar as proposições deste documento à realidade da Rede Municipal, bem como o contexto local e a realidade dos seus estudantes.

Conforme Silva (2021), o documento, ao utilizar como aporte autores que são referência no campo do ensino de Geografia, realiza uma discussão acerca de um ensino capaz de desenvolver o pensamento espacial dos educandos numa perspectiva crítico-cidadã, a partir dos conhecimentos geográficos a serem apreendidos do cotidiano, do espaço vivido pelos educandos.

Para os anos iniciais, o documento pontua que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve focar na alfabetização dos alunos, a fim de garantir a apropriação das habilidades de leitura e da escrita. O documento não explicita o ensino de Geografia nessa fase, apenas menciona que “alfabetização enquanto processo escolar compreende ampliar a concepção da leitura para potencializar o entendimento a todos os objetos da vida” (Teresina, 2018, p. 75).

Dessa forma, ao considerar que o ensino de Geografia pode contribuir para a formação crítico-cidadã dos educandos, incluindo as temáticas físico-naturais e desde os anos iniciais, é que se propõe, neste trabalho, avaliar de que maneira são abordadas as referidas temáticas e se, da forma como são consideradas no Currículo de Geografia de Teresina, podem contribuir para a formação crítica dos educandos.

Na perspectiva de Silva (2020), O Currículo de Teresina organiza-se em duas partes. A primeira é introdutória e comum a todas as disciplinas. A segunda é específica, onde são delineados os elementos que compõem cada componente curricular, os fundamentos de ensino, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento, as habilidades com os respectivos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e orientações didáticas para a efetivação do currículo.

Ao discutir competências, Perrenoud (2013, citado por Cunha, 2018, p. 4-5) define que estas se referem “ao poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”. Para Cunha, o autor defende que as competências se relacionam a uma aplicação prática dos conhecimentos, na perspectiva de uma aprendizagem para a vida.

Nesse sentido, a BNCC define que as competências devem ser desenvolvidas no sentido de proporcionar aos alunos as condições para que eles, a partir da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, possam resolver problemas da sua vida cotidiana. Nesse sentido, o documento indica que

As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explici-

tação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

O Currículo de Geografia de Teresina para o Ensino Fundamental, ao basear-se na Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), está organizado em ciclos de aprendizagem, cuja proposta pedagógica, conforme o documento, é formulada a partir da ideia de progressão continuada com cada ciclo com duração de dois a cinco anos.

Ao tomar como aporte os conhecimentos de Perrenoud (2004), está explicitado no documento que o desenvolvimento dos ciclos de aprendizagem culmina em mudanças que vão desde a organização da gestão escolar à demanda de formação continuada de professores, além do acompanhamento adequado no sentido de construir novas competências.

Quadro 9 - Organização curricular do Ensino Fundamental Teresina/PI, 2022.

Organização dos anos escolares	ciclos	Anos escolares
Anos iniciais	1º ciclo	1º e 2º ano
	2º ciclo	3º, 4º e 5º ano
Anos finais	3º ciclo	6º e 7º ano
	4º ciclo	8º e 9º ano

Fonte: Teresina (2018). Organização: Autores (2022).

Dessa forma, a organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem constitui, na perspectiva de Perrenoud, citado por Teresina (2018), uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar, todavia, o Currículo de Geografia de Teresina pressupõe que, nos anos iniciais, “os estudantes vivem mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem e suas relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo” (Teresina, 2018, p. 74).

Nesse sentido, o documento especifica que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco seja a alfabetização dos educandos, no sentido de desenvolver oportunidades de apropriação da leitura e da escrita e seu envolvimento em práticas de letramento.

Assim, a alfabetização como processo escolar compreende ampliar a concepção de leitura para potencializar o entendimento a todos os objetos da vida. Por analogia, é coerente pensar numa alfabetização geográfica que leve a desenvolver habilidades para ler o mundo (Teresina, 2018, p. 75).

Ao analisar o Currículo de Teresina, é possível perceber que no chamado “ciclo de alfabetização”, é dada atenção especial ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e escrita, bem como práticas diversas de letramento, o que, na perspectiva do documento, contribuirá para o desenvolvimento de habilidades para a leitura do mundo. Entretanto, no segundo ciclo, o documento prevê uma maior autonomia intelectual dos educandos, o que contribuirá para a compreensão de aspectos relacionados à vida social, o que possibilitará as relações dos sujeitos entre si, com o espaço, a história, a cultura, as tecnologias e a natureza.

Nota-se a ausência, pelo menos para os anos iniciais, de especificações mais objetivas, no sentido de clarificar a maneira pela qual será realizado o trabalho pedagógico nessa fase escolar. Soma-se a isso a peculiaridade de, nos anos iniciais, o professor-pedagogo ser o responsável por realizar a mediação no processo de ensino-aprendizagem de todos os componentes curriculares, inclusive o de Geografia. Essa constatação evidencia a necessidade de uma política de formação continuada, no sentido de auxiliar o professor-pedagogo no planejamento de ações pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da habilidade de leitura do mundo pelos educandos.

No tocante às temáticas físico-naturais, o Currículo de Geografia de Teresina ressalta a necessidade de que estas sejam abordadas sempre de forma articulada às ações humanas. De acordo com o documento,

No processo de formação e uso do território, a dinâmica físico-natural aparece sempre articulada às ações humanas. Já que a sociedade, ao desenvolver suas atividades produtivas, promove uma organiza-

ção do espaço geográfico que apresenta usos desiguais, visíveis nas distintas escalas de análise do território brasileiro, piauiense e teresinense como um todo (Teresina, 2018, p. 76).

Nesse contexto, é possível observar que as proposições curriculares para o ensino das temáticas físico-naturais, na Rede Municipal de Ensino de Teresina, apontam para uma abordagem em que essas temáticas se relacionam às questões sociais, ao mesmo tempo em que, ao propor a análise do território em diferentes escalas, inclusive no espaço teresinense, preocupa-se em considerar as vivências do aluno, o que contribuirá para a leitura que eles farão do mundo.

Acerca das competências específicas para o Ensino Fundamental e, notadamente, aquelas relacionadas às temáticas físico-naturais, é possível observar que o Currículo de Geografia de Teresina está articulado com a BNCC, ao apresentar pressupostos para uma abordagem que considere a relação sociedade-natureza, como possibilidade de construir argumentos que possam auxiliar na compreensão das questões socioambientais, dentre outras, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 10 - Competências relativas às temáticas físico-naturais apresentadas na BNCC e Currículo de Teresina, 2022

I	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas;
II	Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história;
III	Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro sem preconceitos de qualquer natureza;
IV	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Teresina (2018); organizado pelos autores, (2022).

O quadro anterior apresenta as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, apresentadas pela BNCC e seguidas pelo Currículo de Geografia de Teresina. Nele é possível observar que há apontamentos condizentes com o ensino de Geografia capazes de possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos geográficos que ofereçam aos alunos as condições necessárias para que eles resolvam problemas relacionados às questões socioambientais.

Entretanto, o documento não especifica quais conteúdos devem ser estudados para desenvolver tais competências. Nesse sentido, o professor há que ter a clareza teórico-metodológica para realizar o trabalho de mediação didática capaz de desenvolver tais competências. Especificamente, nos anos iniciais, ao considerar que o professor dessa fase escolar não é especialista em Geografia, e sim o professor-pedagogo, isso pode evidenciar a necessidade de políticas de formação continuada para que esses profissionais possam desenvolver suas atividades educacionais a contento.

O Currículo de Geografia de Teresina está organizado em cinco unidades temáticas: *O sujeito e seu lugar no mundo*, *Conexões e escalas*, *Formas de representação e pensamento espacial*, *Divisão social e territorial do trabalho*, *Natureza: meio geográfico e qualidade de vida*. Dentre as quais, destaca-se a unidade temática *Natureza: meio geográfico e qualidade de vida* por ser a que se relaciona de maneira mais específica às temáticas físico-naturais.

No tocante aos anos iniciais, na perspectiva de Teresina (2018, p. 91), a temática *Natureza: meio geográfico e qualidade de vida* objetiva a compreensão do espaço geográfico a partir da articulação dos elementos físicos e humanos. No que se refere aos anos iniciais, o documento especifica que:

Nos anos iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e seus recursos. Com isso, os estudantes podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades

de uso ao transformá-las em recursos, quanto aos impactos socioambientais delas provenientes.

Dessa maneira, observa-se a importância de os educandos, desde o início de sua escolarização, estudarem as temáticas físico-naturais, posto que, para Costa e Alves (2020, p. 889), “valorizar o ensino-aprendizagem desses componentes é valorizar a capacidade de apreensão que os alunos têm com relação à importância deles para a transformação do espaço geográfico”.

No quadro a seguir estão apresentados os objetos de conhecimento relacionados às temáticas físico-naturais para serem trabalhados ao longo dos anos iniciais, desde o 1º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 11 - Objetos de conhecimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental relacionadas às temáticas físico-naturais, 2022

Objetos de conhecimento	
1º ano	Ciclos naturais e a vida cotidiana Os ritmos da natureza nos lugares de vivência As paisagens de Teresina
2º ano	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade Usos do solo e da água no município de Teresina
3º ano	Paisagem e a transformação do meio geográfico Mudanças no uso do solo em Teresina As unidades de conservação em Teresina Natureza e trabalho
4º ano	Conservação e degradação da natureza
5º ano	Qualidade ambiental Diferentes tipos de poluição da água Gestão pública da qualidade de vida

Fonte: Currículo de Geografia de Teresina (TERESINA, 2018); elaborado pelos autores, (2022).

Os objetos de conhecimentos constituem uma das referências para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados a fim de alcançar os objetivos almejados para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia. No tocante ao Currículo de Geografia de Teresina para os anos iniciais, observa-se uma lacuna, no sentido

de especificar esse conteúdo. Esse fato evidencia a necessidade de que os docentes façam essas escolhas, o que exige clareza teórico-metodológica para que o professor realize esse trabalho com autonomia.

Ocorre que, especificamente nos anos iniciais, os professores que ministram as aulas de Geografia são os profissionais de Pedagogia, o que pode dificultar esse trabalho de autoria. Nesse sentido, a proposta de Cunha (2018, p. 9) se torna interessante, visto que, para o autor, ao realizar discussões sobre a BNCC, que é uma diretriz para a construção dos currículos, propõe que “seus propositores poderiam ter apresentado uma relação de conteúdos possíveis, próximos, adequados às expectativas de aprendizagem ainda que num documento anexo”.

No tocante às habilidades relacionadas às temáticas físico-naturais apresentadas no Currículo de Geografia de Teresina, para o 1º ciclo do Ensino Fundamental, conforme demonstra o quadro a seguir, é possível observar uma abordagem que as relaciona às ações do ser humano sobre o espaço, ou seja, fica evidenciado o rompimento com práticas que dicotomizam o estudo das chamadas Geografia física e humana. Ressalta-se que, nessa fase, na perspectiva de Teresina (2018), a ação pedagógica deve direcionar-se ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à apropriação da leitura e escrita pelas crianças. “Por analogia, é coerente pensar numa alfabetização geográfica que leve a desenvolver habilidades para ler o mundo (Teresina, 2018, p. 75).

Ao propor o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao espaço teresinense, o documento explicita a possibilidade de que, no processo de ensino-aprendizagem, seja considerado o espaço de vivência da criança, os conhecimentos prévios que elas já têm internalizados, sendo, portanto, essa abordagem interessante para que os educandos realizem a leitura do mundo vivido a fim de orientar suas práticas cotidianas.

Quadro 12 - Habilidades relacionadas às temáticas físico naturais para o 1º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2022

Habilidades de Geografia para os anos iniciais: 1º ciclo	
1º ano	2º ano
<p>(EF01GE06) Observar e descrever ritmos naturais (dia, noite, variação de temperatura e umidade, etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais.</p> <p>(EF01GE12) Descrever as características de seus lugares de vivência relacionados aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor, etc.).</p> <p>(EF01GE13) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente, através de pesquisas de campo, entrevista, enquete, observação, etc.</p> <p>(EF01GE19) Descrever paisagens de Teresina elaborando desenhos simples para representar os elementos e dinâmicas naturais e culturais observados.</p>	<p>(EF02GE11) Reconhecer os usos do solo (plantação, extração mineral, etc.) e seus impactos no cotidiano da cidade e do campo, com destaque para Teresina.</p> <p>(EF02GE12) Reconhecer os usos da água (irrigação, produção de energia, consumo doméstico e industrial) e seus impactos no cotidiano da cidade e do campo, com destaque para Teresina.</p>

Fonte: Currículo de Geografia de Teresina (TERESINA, 2018); elaborado pelos autores, (2022).

O quadro 12 mostra as habilidades referentes às temáticas físico-naturais a serem desenvolvidas no 2º ciclo do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º ano). Nessa fase, na perspectiva de Teresina (2018), o estudante amplia sua autonomia intelectual, compreende normas e demonstra interesse pela vida social, “o que lhe possibilita lidar com sistemas mais amplos que dizem respeito às relações do sujeito entre si, com o espaço, a história, a cultura, as tecnologias e a natureza” (Teresina, 2018, p. 75).

Nesse sentido, as habilidades apresentadas no quadro a seguir, para o 2º ciclo do Ensino Fundamental, clarificam o estudo das temáticas físico-naturais ao especificar os conteúdos a serem estudados de forma a contemplar essas temáticas de maneira articulada às manifestações sociais.

Quadro 13 - Habilidades relacionadas às temáticas físico naturais para o 2º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2022

Habilidades de Geografia para os anos iniciais: 2º ciclo		
3º ano	4º ano	5º ano
<p>(EF03GE02) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e artificiais nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.</p> <p>(EF003GE10) Conhecer as transformações que ocorrem no espaço vivido decorrentes do comércio, do abastecimento de água, da coleta de lixo e do saneamento básico.</p> <p>(EF03GE11) Compreender a importância das unidades de conservação para a manutenção da biodiversidade e do patrimônio.</p> <p>(EF03GE14) Conhecer as atividades de trabalho desenvolvidas em Teresina, relacionando-as com as características naturais desse espaço.</p>	<p>(EF04GE13) Identificar as características das paisagens naturais (relevo, cobertura vegetal, rios, etc.) e artificiais no meio em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p>	<p>(EF05GE16) Identificar e descrever problemas de degradação do meio natural e construído propondo soluções.</p> <p>(EF05GE17) Reconhecer e comparar as diferentes formas de uso e de poluição da água (continentais e oceânicas).</p> <p>(EF05GE18) Identificar formas e usos de ocupação do território que provêm de degradação dos recursos hídricos.</p> <p>(EF05GE19) Reconhecer os órgãos públicos e as formas de participação social que servem à proteção dos recursos hídricos e buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida.</p>

Fonte: Currículo de Geografia de Teresina (TERESINA, 2018); elaborado pelos autores, (2022).

A partir da observação do quadro 13, é possível, também, identificar uma abordagem em que é considerada a realidade do aluno, ao propor o estudo relacionado ao espaço teresinense, além de explicitar que os processos naturais, as transformações que ocorrem no espaço, devem ser consideradas a partir da relação sociedade-natureza.

Considerações finais

As temáticas físico-naturais no ensino de Geografia podem contribuir para a formação crítica dos educandos de modo que estes possam compreender as transformações que ocorrem na paisagem. Para tanto, o ensino dessas temáticas deve ser fundamentado em critérios que potencialize a compreensão dessas temáticas como fator significativo para a leitura da realidade vivida.

No tocante ao ensino dessas temáticas nos anos iniciais, na perspectiva do Currículo de Geografia de Teresina, foi possível observar que as habilidades apresentadas pelo documento propõem uma abordagem articulada com a realidade vivida dos educandos, o que é evidenciado a partir da proposta de análise do espaço teresinense, no sentido de considerar as relações sociedade-natureza.

Dessa forma, o documento apresenta a possibilidade de que no processo de ensino-aprendizagem seja considerado o espaço de vivência da criança e os conhecimentos prévios destas, o que torna essa abordagem interessante para que seja realizada a leitura do mundo vivido, de forma crítica, e que possa orientar as práticas cotidianas dos educandos.

Assim, pode-se concluir que o Currículo de Teresina para os anos iniciais apresenta uma boa proposta para o estudo relacionado às temáticas físico-naturais. Entretanto, há que considerar que a formação do profissional docente que atua nessa fase escolar é a Pedagogia.

Nesse sentido, o professor-pedagogo, por não possuir formação específica para ensinar Geografia, deve estar inserido num processo contínuo de formação, o que lhe dará clareza teórica e autonomia para realizar suas escolhas metodológicas. No entanto, essa é uma política ainda não implementada pela Rede Municipal de Ensino de Teresina.

Referências

ALVES, A. O; QUEIROZ, F. R. O. O potencial do uso do desenho e do conceito de paisagem para o ensino de componentes físico-naturais com crianças dos anos iniciais de escolarização. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 12 n. 2, p. 216-225, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/97538>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2022.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH>. Acesso em: 12 maio 2022.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COSTA, A. T. A.; ALVES, A. O. O ensino de Geografia e os componentes físico-naturais: o conteúdo clima nos anos iniciais. X FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4, 2020, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: GO, 2020. Disponível em: <http://nepeg.com/anaisforumnepeg/anais/>. Acesso em: 21 maio 2022.

CUNHA, L. F. F. A Geografia escolar e as temáticas físico-naturais: desafios à prática docente e à formação de professores. **Revista Eletrônica da Graduação/Pós-Graduação em Educação UFG/REJ**, v. 14, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/51587>. Acesso em: 16 maio 2022.

DEON, A. R.; CALLAI, H. C. O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Anál.**, Londrina, v.5, N. 1, p. 79-1-01, jan./jun.2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40186>. Acesso em: 23 maio 2022.

LOPES, J. J. M. O menino que colecionava lugares. In: CASTRO-GIOVANNI, A. C. *et al.* (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MORAIS, E. M. B. As temáticas físico-naturais no ensino de Geografia e a formação para a cidadania. **Revista Virtual Geografia, Cultura y Educación**, n. 2, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365117366_AS_TEMATICAS_FISICO-NATURAIS_NO_ENSINO_DE_GEOGRAFIA. Acesso em: 23 maio 2022.

PEREIRA, C. M. R. B.; MASCARENHAS, J. N. A paisagem no mundo da criança: considerações acerca do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 2, p. 73-90, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/21889>. Acesso em: 23 maio 2022.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 23 maio 2022.

SILVA, F. D. P. R. E. Ensino de Geografia e paisagem nos anos iniciais, na perspectiva do currículo de Teresina... **Anais do XIV ENANPEGE...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77760>. Acesso em: 22 maio 2022.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina: ensino fundamental, componente curricular: Geografia**. Teresina: UPJ Produções, 2018.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. soc.**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG#:~:text=Portanto%2C%20minha%20resposta%20%C3%A0%20pergunta,em%20seus%20locais%20de%20trabalho>. Acesso em: 25 maio 2022.

ENSINO DE GEOGRAFIA, CONCEITO DE PAISAGEM E O LIVRO DIDÁTICO¹

*Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva²
Raimundo Lenilde de Araújo³*

Introdução

As reflexões integram parte da fundamentação teórica de uma pesquisa mais ampla, em nível de mestrado e ainda em desenvolvimento, no campo do ensino de Geografia e, especificamente, sobre o conceito de paisagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, nesse sentido, o ensino de Geografia pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender as transformações socioespaciais e perceberem-se como agentes ativos na produção do espaço.

No entanto, para que o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, nos anos iniciais, ocorra de maneira significativa, é necessário que haja uma valorização dos conhecimentos prévios, que os alunos trazem consigo para a escola, ou seja, é necessário considerar a realidade vivida desses alunos para que eles sejam capazes de ler o mundo da vida.

Nesse sentido, refletir de que maneira é realizado o ensino de Geografia e o conceito de paisagem nos anos iniciais e que recursos didáticos são utilizados nas aulas desse componente curricular,

1 Revista Acta Geográfica, v. 16, n. 40, jan./abr. (2022): ISSN: 2177-4307. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/7264>. Acesso em 01 set. 2023.

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

cujo principal recurso é o livro didático, algo que se justifica, pois ainda é muito utilizado nas escolas, sendo, portanto, o mais acessível para alunos e professores, como os conteúdos geográficos são estudados nessa fase escolar.

Esta discussão teve como objetivo discorrer sobre a forma como ocorre o ensino do conceito de paisagem no livro didático de Geografia, nos anos iniciais, bem como, observar as concepções de ensino de Geografia e do conceito de paisagem.

O estudo foi realizado em duas etapas: revisão bibliográfica, em que se utilizou como aporte fontes bibliográficas como: Callai (2005; 2014; 2018), Callai e Moraes (2017), Castellar e Vilhena (2019), Cavalcanti (2019), Copatti (2017), Garcia-Pérez (2021), dentre outros.

Ensino de Geografia e formação cidadã: uma construção a partir dos anos iniciais

O processo de globalização, caracterizado por intensas e rápidas transformações, têm nos revelado processos sociais, econômicos e espaciais que precisam ser compreendidos e enfrentados, no sentido de dirimir ou atenuar as desigualdades socioespaciais advindas dessas transformações.

Vive-se o mundo de instantaneidade e de intensos movimentos; as notícias são veiculadas numa velocidade nunca vista antes. O novo torna-se velho na mesma velocidade em que se tem acesso às notícias, aos produtos.

Em função da fluidez da sociedade “momentânea”, encontra-se a escola com a responsabilidade de acompanhar esse movimento, além de proporcionar aos educandos meios para compreender tais processos e, de forma consciente, atuar nessa sociedade em constante transformação. Nesse contexto, a busca é por uma educação geográfica voltada para a cidadania e que responda aos anseios dos educandos a contento.

O que nos ocorre é se a escola daria conta de formar educandos na perspectiva da cidadania, a fim de que estes possam atuar

nessa sociedade de contradições e desigualdades, posto que, na contramão da rapidez com que ocorrem as mudanças, a escola parece andar em ritmo mais lento e não acompanhar, portanto, os movimentos da sociedade.

É evidente que a Geografia é um componente curricular de fundamental importância, podendo contribuir sobremaneira para a formação dos educandos na perspectiva da cidadania. Para que essa possibilidade seja viabilizada, cabe aos pesquisadores do ensino de Geografia debater exaustivamente sobre os caminhos os quais a Geografia escolar deve trilhar para cumprir o seu papel, que é o de formar cidadãos críticos-conscientes e proativos, aptos a resolver os problemas demandados pela sociedade.

A problemática do ensino de Geografia para a cidadania parece-nos complexa e urgente, devendo as discussões partir de um amplo debate sobre a clareza teórico-metodológica que deve permeiar a prática pedagógica do professor de Geografia.

Na perspectiva de uma educação geográfica que de fato contribua para a formação de cidadãos proativos, aptos a atender às demandas da complexa sociedade em que se vive, a Geografia deve trilhar os rumos de um ensino pautado na formação cidadã dos aprendizes.

Garcia-Pérez (2021) advoga que se o ensino de Geografia tem a finalidade de formar educandos que compreendam os problemas socioespaciais, deve voltar-se para práticas de ensino baseadas na perspectiva da cidadania. O autor pontua que a questão educar para a cidadania é urgente, tendo em vista que os referidos problemas ocorrem em escala global.

Si partimos del supuesto, difícilmente rechazable, de que la educación en sus etapas obligatorias, tiene como finalidad básica que el alumnado comprenda mejor la sociedad em que vivimos y sepa actuar afrontando los problemas sociales y ambientales, es evidente que el sistema escolar -y por tanto el currículum debería centrarse em educar ciudadanos y ciudadanas del mundo

(no de um territorio concreto) de hoy (no del ayer), com implicación em el presente y com la mirada en el futuro (Garcia-Pérez, 2021, p. 40).

Ou seja, a necessidade de formar educandos capazes de enfrentar os problemas advindos da sociedade atual e na perspectiva de proporcionar mudanças para o presente, mas também para o futuro. Cavalcanti (2019) destaca a contribuição da Geografia para a ampliação da capacidade de pensamento dos alunos. A autora advoga que a contribuição ocorre a partir do ensino de um modo de pensar geograficamente.

Destarte, a ideia central é a de que o que justifica a presença dessa disciplina na escola é o pressuposto de que ela tem uma contribuição particular na formação dos alunos. A contribuição é, especialmente, a de ensinar a pessoa por meio dos conteúdos que são veiculados nas aulas dessa disciplina, estruturados a partir de conceitos e princípios (Cavalcanti, 2019, p. 139-40).

Nessa perspectiva, pensar geograficamente pressupõe relacionar-se aos instrumentos simbólicos próprios da Geografia e que para o desenvolvimento deste tipo de pensamento pelos alunos, é necessário organizar um trabalho docente convergente com tal forma de pensamento.

No entanto, para que haja o desenvolvimento de um pensamento geográfico capaz de levar os estudantes a pensar criticamente sobre as mudanças que ocorrem na sociedade, faz-se necessário o rompimento com práticas de ensino tradicionais e a adoção de metodologias de ensino que favoreçam a construção de um modo de pensar geograficamente. Sobre o ensino de Geografia para a cidadania, Callai (2018, p. 10), argumenta que:

A educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da Geografia nos processos de ensino

e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber.

Nesse contexto, o conhecimento geográfico para a formação de pensamentos autônomos pelos estudantes contribui para práticas crítico-cidadãs no meio em que estão inseridos, pois a educação geográfica para a cidadania pressupõe uma Geografia que faça sentido para o aluno. Uma educação geográfica para a cidadania.

Na perspectiva de Callai (2018), a cidadania pressupõe a formação de educandos que se reconheçam com identidade e sentimento de pertencimento no mundo e “que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e responsabilidade coletiva” (Pinsky, 1999, citado por Callai, 2018, p. 12).

Ao concordar-se com as ideias dos autores no tocante à importância do desenvolvimento de um pensamento geográfico autônomo, crítico-reflexivo, que conduza os estudantes a práticas cotidianas cidadãs, no sentido de que estes possam compreender-se como integrantes do meio em que vivem. Para tanto, é necessário repensar a forma como a ciência geográfica e a Geografia escolar vêm sendo pensadas e ensinadas.

Ainda na perspectiva de Callai (2018), ao citar Santos (1994), ressalta-se a importância de oportunizar aos estudantes o acesso ao conhecimento que é produzido geograficamente e ao qual toda criança e jovem tem direito e propõe que nos anos iniciais, a Geografia pode contribuir para que o aluno aprenda a ler o mundo em todas as suas dimensões. Entretanto, pesquisas demonstram problemas relacionados ao ensino deste componente nessa fase escolar. Na perspectiva de Callai (2014), “muitas vezes, o ensino de Geografia não é significativo porque se trabalha com informações desconexas, fragmentadas, desligadas da realidade do aluno” (Callai, 2014, p. 37).

Um importante aspecto a ser debatido sobre ensino de Geografia e, notadamente nos anos iniciais, relaciona-se à formação

de professores, tanto inicial, como contínua e continuada. Estes, salvo raras exceções, são pedagogos, portanto, não são formados na área de Geografia. Esse fato nos remete a pensar sobre problemas de ordem teórica, epistemológica e metodológica no ensino de Geografia nesta fase escolar.

Especialmente nos anos iniciais, a Geografia “pode contribuir para a formação cidadã dos educandos, para a construção da sua identidade, de sua noção de pertencimento, de sua autonomia de pensamento” (CALLAI, 2014, p. 37). Nesse sentido, o ensino de Geografia nesta fase deve proporcionar condições para que as crianças façam a leitura do mundo da vida. Para Callai (2005), “uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos Homens” (Callai, 2005, p. 228).

Entretanto, ensinar Geografia para as crianças dos anos iniciais pressupõe a adoção de práticas que considerem a vivência desses educandos, partindo dos espaços vividos por eles, mas também, deve preocupar-se em relacionar os processos que ocorrem em âmbito local àqueles que ocorrem em âmbito global.

A adoção de práticas pedagógicas pautadas na construção de um conhecimento voltado para a cidadania pressupõe um rompimento com práticas pedagógicas tradicionais e a adoção de metodologias que levem à formação de alunos que possam atuar na sociedade de maneira crítica e consciente.

Sobre a adoção de práticas pedagógicas que venham a convergir para o rompimento com a prática tradicional em sala de aula, Callai (2005) assevera que:

Para romper com a prática tradicional de sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta (Callai, 2005, p. 231).

Percebe-se, portanto, a importância em ensinar Geografia nos anos iniciais. Nessa fase escolar, o ensino deve considerar, na perspectiva dos autores, a vivência dos educandos, a realidade vivida por eles, para que possam ler o mundo da vida. Entretanto, como já foi mencionado, vários entraves dificultam o ensino de Geografia para as crianças, o que pode convergir para um déficit na aprendizagem dos conceitos geográficos.

Nesse contexto, o professor exerce importante papel, cabendo a este, a partir de suas concepções de educação e de Geografia, buscar identificar os saberes que os alunos trazem consigo para a escola e, a partir daí, planejar ações que conduzam os estudantes para a construção do seu próprio conhecimento. Isso exige que o professor tenha consciência das suas escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas. Callai (2005) afirma que “a clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os de seus alunos, e os de todo o mundo à sua volta” (Callai, 2005, p. 231).

O livro didático de Geografia e o conceito de paisagem

O livro didático é de longa data um recurso bastante utilizado nas salas de aula, sejam elas da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. O fato de ser o recurso mais utilizado e desejado tem levado o livro didático ao centro de debates sobre qual seria a sua função como recurso didático utilizado nas salas de aula. De fato, contribuiria para uma educação voltada para a cidadania? Que papel assumiria no processo de ensino-aprendizagem? E quanto ao professor, que tratamento ele daria ao livro didático?

Diante dessas questões, nos propomos a realizar uma abordagem acerca do livro didático de Geografia, objeto deste estudo. Aqui, não será assumida postura de juízo de valor, ou seja, não nos caberá posicionamento contra ou a favor, mas, sobretudo, pontuar as possíveis contribuições ou retrocessos a partir da análise de um livro do 3º ano do Ensino Fundamental, da coleção Aprender Juntos, adotado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina.

Debatendo sobre o uso do livro didático no Brasil, Copatti (2017) advoga que “o livro didático tem ganhado destaque em diversas pesquisas em educação visto que tem sido o material mais utilizado na rede pública de ensino do país. No contexto da Geografia é relevante trazer à tona diferentes enfoques” (Copatti, 2017, p. 75).

Na perspectiva de Copatti, diversos autores têm se debruçado sobre a temática do livro didático. Alguns debatem sobre as lacunas presentes nesse material, outros abordam sobre os conceitos e suas representações nesse material, outros ainda, sobre produção e avaliação do livro didático, além daqueles que tratam sobre o uso do livro em sala de aula e o relaciona à autonomia do professor.

Para discorrer sobre o ensino de Geografia e o livro didático, decidimos dialogar com o texto de Castellar e Vilhena (2019), intitulado “O uso do livro didático”. No referido texto, as autoras concebem o livro como sendo o recurso didático mais utilizado no cotidiano escolar.

De fato, o livro é um material de fácil acesso ao professor e aos educandos. Estes chegam às escolas para subsidiar os docentes a planejarem e ministrarem suas aulas, ao mesmo tempo em que é garantido aos alunos, o acesso ao livro didático, como pressuposto de que este educando tem o direito de aprender.

Compreende-se que o livro didático seja um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, visto que oferece uma multiplicidade de possibilidades com diferentes linguagens, que oportunizam aos alunos a possibilidade de múltiplas aprendizagens. Entretanto, há discussões que tratam sobre a eficácia do uso do livro didático em sala de aula e se o professor tem utilizado esse recurso de modo que contribua positivamente para a aprendizagem dos alunos. O entendimento sobre o livro didático, das autoras Castellar e Vilhena (2019), aponta que:

A função do livro didático é muito mais ampla do que aquela a que estamos acostumados a observar

nas salas de aula: a leitura e/ou a cópia sem questionamentos e discussões temáticas propostas nele. Entendemos que o uso do livro didático deveria ser um ponto de apoio da aula para que o professor pudesse, a partir dele, ampliar os conteúdos, acrescentando outros textos e atividades e, portanto, não o transformando no objetivo principal da aula (Castellar; Vilhena, 2019, p. 137-138).

Para as autoras, a eficácia do livro didático está relacionada à forma como o professor o utiliza na sala de aula. De fato, ainda é comum a presença, nas escolas, de professores que utilizam o livro didático como “um compêndio de informações” (Castellar; Vilhena, 2019, p. 137), além de utilizá-lo como o único material a subsidiar as suas aulas. Esse fato nos remete a pensar sobre a concepção de ensino e de livro didático, inerentes às práticas pedagógicas desses docentes.

Outro problema apontado pelas autoras no tocante à ineficácia dos livros didáticos se refere ao fato de que a utilização desse material ainda servir à memorização dos conteúdos e não à análise dos dados e informações presentes nesse material e que podem constituir amplas possibilidades de aprendizagens.

Um dos problemas recorrentes nas aulas é a ineficácia da utilização da utilização do livro, na medida em que apenas se memoriza o que está escrito e não se analisam os dados e as informações presentes nos textos didáticos, não criando também outras possibilidades de ampliar o conhecimento escolar (Castellar; Vilhena, 2019, p. 139).

Importante contribuição a esse debate é a afirmação de Gerard e Roegiers (1998). Para eles:

O mais marcante das aprendizagens escolares, especialmente no caso das populações mais desfavorecidas, manifesta-se muitas vezes na incapacidade de

um aprendente em utilizar os saberes escolares numa situação apenas um pouco diferente das que se encontram na escola (Gerard; Roegiers, 1998, citados por Castellar; Vilhena, 2019, p. 139).

Ao corroborar com as ideias dos autores, observa-se que, de fato, o livro didático ainda é utilizado nas escolas com a finalidade de memorizar conteúdo sem a realização de questionamentos, o que levaria o aluno à posição de ser ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, esse recurso didático vem servindo às práticas de sala de aula baseadas em modelos tradicionais de ensino, onde os alunos ocupam cadeiras organizadas em fileiras, ouvem as explicações do professor, notadamente as aulas expositivas, sendo convidados, em seguida, a responder aos exercícios propostos no livro didático.

Nessa perspectiva, observa-se uma dependência do professor em relação ao livro didático, fazendo dele seu único ou principal instrumento de trabalho. O que aqui se coloca em discussão não é a importância do livro didático, mas a forma de utilização deste pelo professor, posto que este material é um instrumento de fundamental importância, notadamente para aqueles que pertencem à parcela mais desfavorecida da sociedade, como afirmam Gerard e Roegiers (Gerard; Roegiers, 1998, citados por Castellar; Vilhena, 2019, p. 139).

Na perspectiva de Castellar e Vilhena, o livro didático:

[...] apesar das críticas que podemos fazer à presença do livro didático na sala de aula, temos de ter consciência de que a sua função é muito maior do que a simplificação que fazemos dele, ao utilizá-lo como um fim e não como um meio, como já afirmamos, no processo de ensino e de aprendizagem (Castellar; Vilhena, 2019, p. 139).

Diante do exposto sobre a utilização e eficácia do livro didático, observou-se que os problemas debatidos, tendo como foco central, o uso do livro didático remete também à postura teórico-metodológica do professor. Este deve ter clareza sobre quais concepções teóricas e metodológicas devem nortear o seu fazer pedagógico, o que possibilitará aos professores realizarem as escolhas de livros didáticos condizentes com suas práticas.

Caberá ao professor apropriar-se da proposta pedagógica presente no livro, dos objetivos e das múltiplas linguagens que estes trazem, bem como analisar as diferentes propostas neles apresentadas, indo além do uso desse material para fins de memorização.

Outro aspecto pontuado pelas autoras refere-se à necessidade de aproximar o ensino à realidade do aluno. Esse aspecto constitui importante ponto de discussão entre os professores, visto que os livros apresentam os conteúdos de forma mais geral, não introduzindo aspectos mais relacionados à cotidianidade dos educandos, sobre a realidade vivida por eles.

Nesse sentido, destaca-se que “o livro didático deve ser utilizado como um meio e não como um fim” (Castellar; Vilhena, 2019) e que ao utilizar o livro como suporte, o professor deverá buscar e planejar as especificidades concernentes à realidade de vida dos alunos, as experiências cotidianas destes, bem como relacionar os diferentes saberes trazidos pelos alunos com os conceitos apresentados nos livros didáticos.

Ressalta-se que é a partir desse confronto dos saberes trazidos pelos alunos para a escola com os saberes apresentados pelos livros e com a mediação do professor é que a aprendizagem deixará de ser memorística para ser uma aprendizagem que faça sentido para o aluno. Essa não é uma tarefa fácil de ser realizada pelo professor e demanda que o docente tenha clareza teórico-metodológica sobre o que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar e como ensinar, como defendem Callai e Moraes (2017) ao apresentarem os pilares que sustentam a educação geográfica.

O conceito de paisagem

O conceito de paisagem, considerado por muitos estudiosos como polissêmico e de caráter multidisciplinar, ao longo da história vem sendo debatido sob várias abordagens e perspectivas. Maximiano (2004, p. 84) aponta que a noção de paisagem está presente na memória do ser humano antes mesmo de haver uma elaboração do conceito de paisagem, sendo expresso nas artes e nas ciências das diferentes culturas. Ao reportar-se a Jellycoe y Jellycoe (1995), o autor pontua que as pinturas rupestres da França e norte da Espanha constituem as primeiras concepções conscientes do ser humano acerca da paisagem.

Na perspectiva de Schier (2003, p. 80), o conceito de paisagem surge originalmente ligado ao positivismo alemão de forma estática ao focar os fatores geográficos agrupados em unidades espaciais. Na escola francesa, este conceito apresenta-se de maneira mais dinâmica e de caráter processual. Nesse sentido, ambas as abordagens tratam a paisagem como uma face material do mundo, onde são impressas as atividades humanas.

Gonçalves e Passos (2020, p. 32) pontuam que o termo paisagem (*Landschaft*) é introduzido na Geografia alemã por A. Hommyerem, que a definia como um conjunto de formas que caracterizariam um determinado setor da superfície terrestre. Entretanto, é Humboldt que confere à paisagem o status de categoria de análise, partindo da observação sistematizada dos seus elementos e componentes.

Ratzel, no final do século XIX, seguindo sua linha de pensamento sobre as relações causais existentes na natureza, influenciou os conhecimentos acerca das paisagens. “Na virada do século, suas ideias (Ratzel) foram assimiladas pela *Landschaftskunde*, uma ciência das paisagens, considerada uma expressão espacial das estruturas da natureza, organizadas por leis cientificamente observáveis” (Maximiano, 2004, p. 32).

Para Cosgrove (2012, p. 223), a paisagem sempre esteve ligada à Geografia humana, com a cultura, com a ideia de formas visíveis sobre a superfície da Terra e com sua composição. Nesse sentido,

a paisagem relaciona-se à uma nova maneira de ver o mundo. Uma criação racionalmente ordenada, designada e harmoniosa, cuja estrutura e mecanismo são acessíveis à mente humana.

Ao conceber a paisagem como um conceito complexo e valioso para a Geografia humana, Cosgrove explicita três implicações para este conceito: 1) um foco nas formas visíveis de nosso mundo, sua composição e estrutura espacial; 2) unidade, coerência e ordem ou concepção racional do meio ambiente; 3) a ideia da intervenção humana e controle das forças que modelam e remodelam nosso mundo.

Besse (2014, p. 61) propõe um debate acerca dos postulados teóricos e historiográficos disseminados na modernidade referentes à noção de paisagem. Nesse sentido, a paisagem seria essencialmente da ordem da representação e estética, cuja origem seria pictórica.

O autor corrobora com a ideia de que os termos da representação estética e pintura estão encadeados para afirmar que a paisagem é uma construção cultural, e não um objeto físico, não devendo ser confundida com o ambiente natural, território ou país. Entretanto, Besse propõe uma discussão acerca dos três elementos que sustentam a tese de que a paisagem é da ordem da imagem.

Nesse sentido, o autor problematiza acerca do entendimento do que seja paisagem.

A paisagem é verdadeiramente, e principalmente, da ordem da representação? É possível ficar com esta definição restritiva da representação paisagística, que faz da paisagem uma noção e um valor essencialmente estéticos, construídos essencialmente na e pela pintura? É possível dar-se por contente em dizer que a paisagem é, de modo geral, uma estetização, uma “pictorialização” do olhar lançado sobre a natureza? (Besse, 2014, p. 61).

O autor propõe que, sendo a paisagem uma produção cultural e com significações culturais, esta não pode ser compreendida apenas sob as significações estéticas, assim como não podem ser objetos de abordagem científica.

Ao citar Lapparen (1903), o autor advoga que a paisagem, partindo da ordem da estética, revela uma história, desenvolve um sentido (Besse, 2014).

Estamos aqui diante de uma outra relação com o visível. O visível conta algo, uma história, ele é a manifestação de uma realidade da qual ele é, por assim dizer, a superfície. A paisagem é um signo, ou um conjunto de signos, que se trata então de aprender a decifrar, a deciptar, num esforço de interpretação que é um esforço de conhecimento, e que vai, portanto, além da fruição e da emoção. A ideia é então que há de ler a paisagem (Besse, 2014, p. 63-64).

Besse não nega o aspecto visível da paisagem, entretanto defende que este aspecto é dotado de significado e que sua interpretação deve ir além da fruição. O autor propõe um esforço no sentido de que haja uma leitura da paisagem.

Sobre a paisagem, Santos (2014) corrobora com Besse e propõe que a paisagem seja do domínio do visível.

Tudo o que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. É formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. (Santos, 2014, p. 87- 89).

Sob o enfoque de Santos (2014), a paisagem vai além do aspecto visível e apresenta-se como uma dimensão da percepção. A paisagem é perceptível através dos nossos sentidos. Assim, a paisagem é uma apreensão da realidade a partir da percepção de quem a observa.

Entretanto, para conhecer de fato a paisagem, deve-se ultrapassar seu aspecto visível, conhecer seu significado para então chegar ao conhecimento da mesma. A interpretação da paisagem deve ocorrer para além do aspecto visível. Nesse sentido, a paisagem é da ordem da percepção.

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferente; desse modo, a visão - pelo homem - das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação, e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência (Santos, 2014, p. 70).

Nesse sentido, para conhecer de fato a paisagem, deve-se ultrapassar seu aspecto visível, conhecer seu significado, para então chegar ao conhecimento da mesma. A interpretação da paisagem deve ocorrer para além do aspecto visível.

O livro didático de Geografia e o conceito de paisagem: uma análise do livro adotado no 3º ano do ensino fundamental

Para avaliar de que forma é realizada a abordagem do conceito de paisagem nos livros de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi selecionado o livro do 3º ano, da coleção Aprender Juntos, de autoria de Leda Leonardo da Silva, bacharela e licenciada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP).

O livro, lançado pela editora SM, é integrante do programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para o período de 2019 a 2022. Sendo consumível, este material não necessita ser devolvido à escola no término do ano letivo e, constituindo, portanto, uma possível fonte de pesquisas posteriores para os alunos.

A encadernação do livro é do tipo brochura, sendo a capa de material tipo fotográfico, o que nos remete a uma certa fragilidade do material, sendo pouco atrativa para as crianças. Entretanto, ao pormenorizar a análise, pode-se perceber que as imagens da capa representam crianças que participam ativamente de atividades, o

que nos sugere, *a priori*, um processo de construção de conhecimento centrado no aluno.

Outro aspecto sugestivo da capa se refere à questão da formação cidadã do aluno, fato apresentado a partir da gravura da criança, portanto, o recorte de uma árvore, o que pode ser relacionada à questão ambiental, temática atual e que demanda da sociedade atitudes proativas, no tocante a cuidar do meio no qual estão inseridos.

A escolha para a análise do livro desse ano escolar, justifica-se a partir de alguns fatores, como a ênfase que se dá ao conceito de paisagem e o fato de este ser o livro didático adotado nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Teresina, ambos os objetos de uma pesquisa mais ampla, ainda em desenvolvimento.

Na apresentação do livro, a equipe editorial se dirige ao aluno, afirmando que o livro foi pensado para ajudar o aluno a construir uma aprendizagem sólida, com vistas à utilização dos conhecimentos adquiridos no presente, mas também no futuro.

Duas palavras nos chamam a atenção nessa afirmação. “ajudar” e “construir”. Ambas se referem, respectivamente, ao livro didático e à construção do conhecimento pelos alunos e podem ser traduzidas como um alerta de que o livro didático por si só não garante a aprendizagem ao aluno. Desse modo, não pode ser considerado como o único material a ser utilizado nas aulas.

Já a palavra construir, conforme mencionado no parágrafo anterior, se refere ao processo de construção do conhecimento pelos alunos. Nesse sentido, caberá ao professor o papel de mediador, enquanto caberá aos alunos, participar ativamente desse processo.

Também é pontuado no referido texto o estímulo à criação, expressão das ideias e pensamentos, reflexão sobre o que se aprende e a troca de experiências e conhecimento. A proposta da equipe é de que a partir dos temas trabalhados no livro, seja possível conduzir o aluno a uma aprendizagem na perspectiva da cidadania, aptos a cultivar valores universais, como responsabilidade, respeito, solidariedade, liberdade e justiça.

Por fim, é pontuado que acredita-se que partindo de atitudes positivas e construtivas, os alunos poderão desenvolver comportamentos autônomos, sendo capazes de tomar decisões, encontrar soluções para os problemas e superar conflitos, conforme defende a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Depreende-se das palavras da equipe editorial uma proposta alinhada ao que defende a BNCC, que é formar cidadãos proativos, aptos a responder os complexos problemas advindos de uma sociedade em constante transformação. Uma construção do conhecimento voltado para a formação de cidadãos críticos, e isso só será conseguido a partir de práticas de ensino, onde o aluno possa, verdadeiramente, construir o seu conhecimento.

O sumário está organizado em doze capítulos. Destes, seis tratam de maneira mais específica, sobre o conceito de paisagem. São eles, os capítulos um, dois, três, seis, dez e onze. Percebe-se, portanto, que o livro se propõe a trabalhar de maneira mais detalhada o conceito em questão, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 14 - Capítulos do livro em análise que abordam o conceito de paisagem, 2022

Capítulo	Temas/subtemas abordados
Um	Reconhecendo as paisagens: diferentes paisagens, os elementos da paisagem, a transformação da paisagem.
Dois	A ação humana sobre a paisagem: a origem da ação humana, recursos naturais, modos de vida e exploração dos recursos naturais, três erros para proteger o meio ambiente, modos de vida em harmonia com o meio ambiente
Três	Paisagem e orientação: pontos de referência, endereço, pontos cardeais.
Seis	A água: a água em diferentes paisagens, os rios e seu curso, interferência humana no curso dos rios, o uso da água para a geração de energia, os mares, lagos e oceanos.
Dez	O campo: as atividades e as paisagens do campo, a agricultura, o uso da água na agricultura, cuidados com a água na agricultura, pecuária, outras atividades econômicas.
Onze	A cidade: as paisagens das cidades, as diferenças entre as cidades, as atividades econômicas na cidade.

Fonte: elaboração dos autores.

Os capítulos são iniciados com uma retomada sobre os conhecimentos que os alunos já têm internalizados, ou seja, os conhecimentos prévios. De acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel, é de fundamental importância para que o aluno aprenda de maneira significativa. Na perspectiva de Moreira (2011), “Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe” (Moreira, 2011, p. 13).

Outro aspecto positivo se deve ao fato de a autora instigar os alunos a associarem o lugar representado na obra de arte com o lugar de vivência do aluno, ao apontar semelhanças e diferenças entre estes. Esse aspecto do livro vai ao encontro da defesa de Callai (2005) sobre o ensino do conceito de paisagem para as crianças dos anos iniciais.

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (Callai, 2005, p. 228).

A autora considera que a leitura do mundo é fundamental para a vida em sociedade e propõe que, nos primeiros anos de escola, o ensino de Geografia deve proporcionar à criança as possibilidades de fazerem a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente. Nessa perspectiva, o ensino deste componente curricular deve considerar as vivências da criança, os saberes que trazem consigo para a escola.

No tocante à forma como os conteúdos estão apresentados, observa-se que estes estão dispostos de forma descontextualizada da realidade local dos educandos, especificamente, dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Esse é um achado

bastante comum ao analisarmos os livros didáticos, posto que são produzidos nos grandes centros e frequentemente não consideram as especificidades de âmbito mais local.

Entretanto, ressalta-se que o livro didático não deve ser o único instrumento a ser utilizado nas aulas de Geografia. Cabe ao professor utilizar alternativas variadas de material didático, no intuito de que a aprendizagem faça sentido para o aluno.

Assim, o livro didático de Geografia adotado nos anos iniciais do Ensino Fundamental está em discordância com o que é especificado pelo Currículo de Geografia de Teresina. Neste documento foi encontrada referência a um ensino de Geografia que considere a realidade vivida pelo aluno, sugerindo que o espaço local teresinense seja a escala a ser considerada nos estudos sobre paisagem.

Insistimos, porém, que o livro didático é, apenas, mais um instrumento a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem e que o professor deverá ter autonomia teórico-metodológica para decidir o que ensinar e como ensinar Geografia para seus alunos, na perspectiva de uma educação geográfica para a cidadania.

Outro ponto que merece destaque no livro em análise refere-se ao fato de as transformações da paisagem estarem associadas ao modo de vida das sociedades e exploração dos recursos naturais. Foram encontradas referências às formas que devem ser adotadas para proteger o meio ambiente, o que revela uma preocupação com problemas atuais, como é o caso da crise ambiental.

No livro utilizou-se de linguagem lúdica, como história em quadrinhos, a autora relaciona a questão do consumismo aos problemas ambientais, em que transforma as paisagens de maneira negativa. *Pari passu*, a autora apresenta textos sugestivos de como proteger o meio ambiente, partindo do que é conhecido como “três erres”: reduzir, reutilizar e reciclar. Nesse sentido, a autora também propõe uma discussão acerca dos cuidados que devem ser tomados quanto à utilização da água nas atividades agrícolas, a fim de evitar desperdícios e contaminações.

Um ponto a ser debatido, no livro, e que evidencia uma prática, ainda, tradicional, realizada nas aulas de Geografia, é a dissociação das paisagens urbanas e rural, como se, na prática, esses espaços não se apresentassem de forma articulada e em constante processo de interdependência.

O livro apresenta uma variedade de linguagens para realizar a abordagem do conceito de paisagem. A autora utiliza-se de textos científicos, fábulas, poemas, histórias em quadrinhos, além de um acervo de fotografias, obras de arte, gravuras, mapas e croquis, o que oportuniza aos educandos diferentes tipos de aprendizagens e possibilita que os alunos façam observações, análises e comparações, o que evidencia atitudes proativas dos educandos e na perspectiva da cidadania.

Considerações finais

O ensino de Geografia pode contribuir de maneira substancial para a formação crítica dos educandos, nesse sentido, o ensino deste componente curricular deve ocorrer a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta fase, o ensino de Geografia deve considerar a vivência do aluno, contribuindo para a aprendizagem dos conceitos geográficos de maneira significativa. A aprendizagem significativa dos conceitos geográficos possibilita a formação de cidadãos críticos, aptos a atuar na sociedade em constante transformação.

Para que o ensino de Geografia seja realizado de maneira a responder às demandas da sociedade atual, é necessário romper com práticas tradicionais de ensino e adotar alternativas variadas de recursos didáticos a serem utilizados como suportes para as aulas de Geografia. Nesse sentido, foi analisado o livro didático, material ainda muito utilizado nas escolas e de fácil acesso tanto para alunos como para os professores.

O livro analisado revelou aspectos relevantes acerca da abordagem do conceito de paisagem, posto que, no início dos capítulos, é realizada uma retomada sobre os conhecimentos prévios, possível-

mente internalizados pelos educandos, evidenciando uma preocupação com a aprendizagem significativa dos conceitos geográficos.

Outro aspecto a ser considerado é a utilização de temas problematizadores. Para tanto, foram utilizados textos de gênero variados, como textos jornalísticos, fábulas e poemas, além de desenhos, análise de obras de arte e croquis, o que evidencia a utilização de linguagens variadas que chamam a atenção do aluno e apontam para uma aprendizagem interdisciplinar.

A autora do livro analisado, “Aprender Juntos, Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental”, procura instigar os educandos a associarem a leitura de imagens à suas vivências. Entretanto, esse é um ponto negativo, comum aos livros didáticos, tratar de realidades distantes do cotidiano do aluno. No entanto, ressalta-se que o livro didático é um recurso que subsidia o professor em suas aulas, devendo este fazer as adequações necessárias.

Destaca-se que o livro analisado apresenta uma variedade de linguagens para realizar a abordagem do conceito de paisagem, o que contribui para a realização de observações, análises e interpretações. Dessa forma, este recurso apresenta-se como importante material a ser utilizado pelo professor nas aulas de Geografia, no 3º ano do Ensino Fundamental.

Referências

BESSE, J-M. **Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a Geografia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CALLAI, H C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, v. 70, p. 9-30, 2018. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009. Acesso em: 23 abril 2021.

CALLAI, H. C. A Geografia é ensinada nos Anos Iniciais? Apre-

de-se Geografia nos Anos Iniciais? *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, p. 31-41, 2014.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH>. Acesso em: 21 abril 2021.

CALLAI, H C; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA GEOGRÁFICA**, Boa Vista, Edição Especial, p. 82-100, 2017. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Educa%C3%A7%C3%A3o+geogr%C3%A1fica%2C+cidadania+e+cidade.&oq=Educa%C3%A7%C3%A3o+geogr%C3%A1fica%2C+cidadania+e+cidade.&aqs=chrome.0.69i59.5939j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 21 abril 2021.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

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

COPATTI, C. Livro didático de Geografia: da produção ao uso em sala de aula. Èlisée, **Rev. Geo.**, UEG-Porangatu, v. 6, n. 2, p. 74-93, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/6634>. Acesso em: 02 maio 2021.

COSGROVE, D. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. *In*: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Geografia cultural: uma ontologia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GARCIA-PÉREZ, F. F. Algunas dificultades del profesorado de Geografía para educar en ciudadanía. **Didacticae**, v. 9, p. 39-52, 2021. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/32510>. Acesso em: 02 maio 2021.

GONÇALVES, D. L.; PASSOS, M. M. Da sistematização do conhecimento geográfico às diversas análises teóricas da paisagem e do geossistema. **Espaço em Revista**, v. 22, n. 2, p. 29-55, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/espaco/article/view/67328>. Acesso em: 28 abr. 2021.

MAXIMIANO, L. A. Considerações sobre o conceito de paisagem. **RAE GA**, Curitiba, n. 8, p. 83-91, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3391>. Acesso em: 02 maio 2021.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**: a teoria textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. HUCITEC, São Paulo. 2014.

SCHIER, R. A. Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia. **RAE GA**, Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3353>. Acesso em: 23 maio 2021.

SILVA, L. L. **Aprender juntos Geografia, 3º ANO**: ensino fundamental; organizadora Edições SM, 6. Ed., São Paulo: Edições SM, 2017.

GEOCAST: OS CONTRIBUTOS DO PODCAST E AS POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA¹

Miguel da Silva Neto²
Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva³
Raimundo Lenilde de Araújo⁴

Introdução

Com o mundo globalizado, o fluxo de informações ocorre de maneira bastante rápida, neste sentido, diversas maneiras de comunicação e divulgação do conhecimento vêm surgindo ao longo dos anos. As transformações e inovações propiciadas à sociedade são desenvolvidas graças às técnicas, estas que para Santos (2006, p. 16) são como “[...] um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”.

No bojo da revolução técnico-científico-informacional, uma das principais marcas temporais é o processo de informatização da sociedade e, conseqüentemente, os seus dilemas. Na atualidade, diversas invenções foram apresentadas à sociedade com algum intuito. Dessa forma, uma das inovações, que inclusive é bastante popularizada, para os que possuem acesso às tecnologias, são os

-
- 1 Texto original publicado em: 15º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia - <https://www.proet.uneb.br/15enpeg2022/>
 - 2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548818046316240>
 - 3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>
 - 4 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

podcasts, utilizados para o entretenimento, popularização e divulgação do conhecimento e também como veículo informativo.

O desenvolvimento da tecnologia do *podcast* iniciou-se em 2004, quando Adam Curry e Dave Winer criaram um programa que permitia descarregar automaticamente transmissões de rádio na *internet* diretamente para os seus *iPods*. Para a Associação Brasileira de *Podcasters*, o termo *podcast* pode ser definido como “programas de *podcasting*” (abPod, 2019, s.p).

Dessa forma, esse recurso possui diversas utilidades e segmentos, um desses caminhos é a utilização na educação, e aqui especificamente para a Geografia e educação geográfica, já que, em plataformas de *streaming*⁶ de áudio como *Spotify*, por exemplo, é possível encontrar *podcasts* com temáticas voltadas para a Geografia e seus conteúdos.

E tendo em vista as potencialidades do *podcast* como meio de divulgação do conhecimento produzido pela Geografia e também a sua utilização em sala de aula, surgem diversos pontos que requerem uma discussão. Nesta pesquisa, questiona-se como os *podcasts* hospedados em *streamings* de áudio estão contribuindo para mediar os conhecimentos geográficos aos seus ouvintes. E de que forma os *podcasts* podem ser explorados na educação geográfica?

Desse modo, tem-se o intuito de apresentar alguns *podcasts* que abordam e discutem temáticas relacionadas à Geografia, e a partir disso mostrar o objetivo e as características de cada *podcast*, e dentro desse roteiro, pontuar as contribuições desse recurso para utilização nas aulas de Geografia, e nesse compasso apontar os encontros e desencontros desse meio.

Logo, foi necessária a elaboração da metodologia para alcançar o que foi proposto. Portanto, realizou-se um levantamento bibliográfico preliminar e processual sobre a temática. Em seguida, ocor-

5 É um meio de publicação de arquivos de mídia digital através de feed RSS (Really Simple Syndication), o que permite aos seus assinantes o acompanhamento ou download automático do conteúdo à medida que é atualizado.

6 Nome dado à tecnologia que é capaz de transmitir dados através da internet sem a necessidade de baixar o conteúdo em um dispositivo.

reu a elaboração e teste do instrumento de coleta de dados, que no caso é o questionário, produzido a partir do *Forms*, com um representante de cada podcast que se dispôs a participar da pesquisa.

Após o preenchimento do formulário, foi realizada a análise dos dados, estes qualitativos, onde foram observadas as colocações citadas pelos entrevistados, ao mesmo tempo que as respostas foram postas em diálogo com o referencial teórico adotado.

Breves apontamentos teóricos acerca do *podcast*

No dia 12 de fevereiro de 2004, o jornalista Bem Hammersley utilizou pela primeira vez o termo *PodCast* em um artigo, escrito por ele próprio, para o jornal britânico *The Guardian*, onde se referia ao termo como “programas gravados em áudio e disponibilizados na *Internet* que podem ser ‘assinados’ utilizando da tecnologia feed1 já encontrada nos sites” (Barros; Menta, 2007).

A palavra *PodCast* vem do laço criado entre os termos *Ipod* (aparelho produzido pela Apple que reproduz arquivos de áudio no formato mp3) e *Broadcast* (transmissão), assim, pode-se defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4 (formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e disponibilizados através da *Internet*, vinculado a um arquivo de informação (Barros; Menta, 2007).

Para Carvalho (2019, p. 1), “O podcast é um ficheiro de áudio ou vídeo, distribuído através da *Internet*, que pode ser subscrito através de RSS (*Really Simple Syndication*) feeds e é facilmente descarregado para o computador, leitor de MP3, MP4 ou telemóvel”.

O Podcast como uma forma de expressão cultural de uma sociedade digitalizada, que contribui para o desenvolvimento de formas individualizadas de produção, disseminação e armazenamento da informação. Extremamente versátil, pode ser utilizado em diver-

sos contextos educativos, abrindo espaços para novos ambientes de aprendizagem presencial e a distância, diversificando e potenciando as formas de comunicação e interação entre professores e alunos (Bottentuit Junior; Lisbôa; Coutinho, 2009).

Um estudo realizado pela Globo, em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021, com mais de mil pessoas, traz atualizações sobre o consumo de *podcasts* no Brasil. Pela pesquisa, 57% dos entrevistados começaram a consumir esse segmento durante a pandemia, o que contribuiu para que o país ocupasse o quinto lugar no ranking mundial dos países que tiveram um crescimento mais acelerado deste segmento de comunicação (Extra, 2021).

A popularização dos *podcasts* aconteceu pela facilidade de acesso ao conteúdo. Os programas ficam disponíveis sob demanda, ou seja, você pode ouvir o que quiser, na hora que quiser e onde quiser. Além disso, eles podem ter diferentes formatos, como entrevista, reportagem, contos de história, análise, ficção, aula e outros. Entre os brasileiros, os conteúdos de curta duração, com episódios de 15 a 30 minutos, fazem mais sucesso.

As potencialidades que um instrumento como o *podcast* permite em contexto de sala de aula são inúmeras, se para tanto o professor estiver motivado e disposto a enfrentar os novos desafios que esta tecnologia possibilita. Desde o planejamento do equipamento a utilizar, até a escolha do editor de áudio, e nesse percurso, passar pela reflexão sobre as finalidades e objetivos a atingir. São alguns passos que devem ser realizados antes de entrar nesta aventura de utilizar o *podcast* em contexto educativo.

A necessidade de criar boas práticas, na sala de aula, com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação, leva a que cada vez mais professores as utilizem como ferramenta de apoio aos processos de ensino-aprendizagem, seja pela versatilidade propiciada por essas mídias, pois elas abrem caminhos para diversas possibilidades (Moura; Carvalho, 2006).

Nascimento (2021) pontua algumas das possibilidades de contribuição do *podcast* no ensino, como: aproximar a escola da ciber-

cultura; promover a autonomia do estudante em seu processo de aprendizagem; utilização no ensino presencial, a distância ou híbrido; a aprendizagem acontece dentro e fora da escola e permite ao professor construir seu próprio material didático.

Porém, o *podcast* e outras tecnologias além das suas contribuições trazem reflexões e discussões importantes para a atualidade, e ao levar em consideração o contexto escolar, tem-se importantes frentes para o diálogo, uma delas é a questão do uso de tecnologias nas escolas. Nessa perspectiva, Bittencourt e Albino (2017, p. 206) dizem que “Um dos desafios que a sociedade e as instituições de ensino encontram neste momento é a falta de conhecimento e treinamento em mídias digitais de toda comunidade acadêmica”, logo, é necessário recursos, formação e preparação para tornar esses recursos íntimos aos professores, por exemplo.

Os contributos do *podcast* e as potencialidades para a educação geográfica

O *Streaming* é uma tecnologia de transmissão de dados através da *internet*, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de baixar o conteúdo, dessa forma, usuários das marcas *Amazon Music*, *YouTube Music*, *Google Podcast*, *Deezer* e *Tidal*, estes que possuem planos gratuitos de uso e também planos com valores distintos, e com isso concedem benefícios aos assinantes.

A partir do *Spotify*, por exemplo, ao pesquisar com o filtro “podcast e programas”, a palavra “Geografia”, aparecem diversos canais, dentre eles, Geografia em Meia Hora, Geografia Enem, Geografia em Pauta, Café com Geografia, Geografia pra que(m)?, Geografia em Cast, Espaço Geografia. É válido destacar que os *podcasts* ficam hospedados em uma ou mais plataformas.

Desse modo, a partir desse momento, o texto iniciará a apresentação e discussão dos dados recolhidos via questionário digital com os sujeitos responsáveis pelos *podcasts* que tratam sobre Geografia, sendo estes, Geografia em Cast, Geografia em Pauta

e o PODGEO - Geografia Online, e para melhor fluidez, serão nomeados de **Pod1**, **Pod2** e **Pod3**, respectivamente.

Os podcasts participantes nesta pesquisa podem ser consultados e ouvidos nas plataformas de streaming, no caso do **Pod1** (*Spotify, Google Podcast, Anchor e SoundCloud*), com temas diversos referentes a Geografia, **Pod2** (*Spotify, Google Podcast, Anchor*), que aborda diferentes aspectos da Geografia Física, Política, Econômica, Geopolítica e curiosidades “geohistóricas”, **Pod3** (*Spotify, Google Podcast, Anchor, Deezer, iTunes, Podcast Addict, Castbox*), que trata dos conteúdos escolares de Ensino Fundamental II e Médio.

Tais conteúdos, apresentados nos episódios, possuem propósitos, no caso do **Pod1** é a “divulgação científica”, no **Pod2** “A princípio, levar informação geográfica aos meus alunos do ensino médio.” Já no caso do **Pod3**:

Inicialmente foi fazer os conteúdos chegarem até meus alunos na pandemia, em episódios curtos, para que não ficasse ‘massante’. Posteriormente, entendi que essa ferramenta era ideal para todos que quisessem aprender em qualquer momento, em qualquer lugar, com a praticidade de apenas precisar de fones de ouvido.

Nota-se, portanto, que dos três *podcasts* participantes, dois foram pensados para serem consumidos por alunos da educação básica em diferentes segmentos, pois mostra o seu potencial como recurso para a educação geográfica.

Compreendidos os objetivos de cada podcast, é interessante notar também quantos ouvintes cada um conseguiu alcançar desde a publicação do primeiro episódio até a data de resposta deste questionário. E especificamente nos anos de 2020, 2021 e até Junho/2022, obteve-se o seguinte: Pod1 “7.300 acessos”, no geral, Pod2 “Foram 73.672 reproduções até o momento da resposta...” e o Pod3 “Já foram 46.200 reproduções desde abril/2020”.

Nota-se que a quantidade de reproduções e acesso é bastante significativa, e que é possível perceber que o consumo dos episó-

dios não se centra somente no espaço da escola ou na cidade onde os *podcasts* são desenvolvidos. Essa percepção se sustenta a partir do dado fornecido pelos respondentes, sendo que o:

- **Pod1** “Atingiu 2.000 ouvintes em 24 países.”
- **Pod2** “Sim. Em algum momento houve reprodução em todos os estados brasileiros e algumas reproduções em países como Portugal e EUA.”
- **Pod3** “Sim, todos os estados brasileiros. E também os seguintes países, em ordem decrescente de audições: E.U.A, França, Portugal, Colômbia, Canadá, Angola, Suíça, Alemanha, Espanha, Irlanda, Japão, Reino Unido, Austrália, Argentina, Itália, México, Chile, Polônia, Moçambique, Cabo Verde, Panamá, Costa Rica, Áustria, Peru, Nova Zelândia, Paraguai, Uruguai, Rússia, China, Bolívia, Tailândia, Israel, Guatemala, Indonésia, Singapura, Malásia, Turquia, Congo, Suécia, Holanda, El Salvador, Bélgica, Senegal, Honduras, Eslovênia.”

A partir das respostas fornecidas, percebe-se que há um consumo muito forte dos *podcasts* participantes. Essa afirmação é baseada na quantidade de estados brasileiros onde há reprodução de episódios, bem como na quantidade de países. Sobre a questão da reprodução dos episódios, vem atrelado o perfil dos ouvintes e suas demandas, sobre isso, o questionário aplicado buscou compreender quais são os tipos mais buscados:

- No **Pod1** a duração dos episódios é de 20 a 40 min, e o número de acessos depende mais do tema e não dá duração, o perfil dos ouvintes está entre 28 e 34 anos de idade;
- No **Pod2** a duração varia de 5 a 20 minutos, e os episódios de média duração, por volta de 10 minutos são os mais consumidos, o perfil dos ouvintes vai de 18 a 35 anos;
- No **Pod3** a duração em média é de 15 a 25 minutos, e os mais buscados são os de curta duração, o perfil dos ouvintes vai de 18 a 34 anos.

Sobre a utilização do podcast para a divulgação do conhecimento geográfico, obteve-se o seguinte:

- **Pod1** “Permitir acesso rápido e fácil a conteúdos informativos e científicos, em consonância com a dinâmica espaço-tempo da vida das pessoas.”
- **Pod2** “O alcance que a internet oferece, possibilitando uma ampla divulgação dos conteúdos e saberes geográficos.”
- **Pod3** “Principalmente a praticidade de poder ouvir onde e quando quiser. É uma ferramenta de fácil manuseio, fácil compartilhamento e serve bem como material de apoio.”

Já quando questionados, “Na sua perspectiva enquanto divulgador do conhecimento geográfico, quais as principais contribuições do *podcast* para a educação geográfica?”, os respondentes disseram que:

- **Pod1** “Enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.”
- **Pod2** “A possibilidade de facilitar o acesso à informação geográfica e demonstrar como a Geografia está presente em nosso dia a dia, contribuindo decisivamente nas práticas cotidianas.”
- **Pod3** “Sem dúvida, a facilidade de acesso é algo a se destacar. Como atividade assíncrona funciona bem para a fixação de conteúdos. É uma ferramenta democrática, já que pode também ser usada por uma parcela do público com necessidades especiais.”

Esses dois últimos questionamentos buscam apresentar, a partir das percepções dos participantes, as potencialidades do *podcast* como recurso de divulgação do conhecimento geográfico, bem como a sua utilização para a sala de aula. São apontados itens como praticidade, facilidade de acesso, rápido alcance, dentre outros.

Enquanto recurso em sala de aula, são destacadas as maneiras e facilitação na condução do processo de ensino e aprendizagem, interessante destacar que um dos respondentes destaca a impor-

tância deste no período das aulas remotas emergenciais nos anos de 2020/21.

Porém, há dificuldades para a utilização deste recurso. Tendo em vista essa afirmação, aos participantes foi questionado “Quais os principais benefícios e as dificuldades da utilização do podcast para a educação geográfica, em sala de aula ou e às fora dela, na atualidade?”, obteve-se:

- **Pod1** “[...] As dificuldades são ínfimas, necessitando apenas da adequação ao público e ao conteúdo trabalhado.”
- **Pod2** “[...] a ferramenta exige tempo para preparo adequado de material, o que muitas vezes esbarra com a carga horária do professor.”
- **Pod3** “A grande dificuldade para mim, é a divulgação e o engajamento nas redes. Como é algo bem específico, tende a não atingir grandes públicos ao mesmo tempo.”

A partir deste dado é possível perceber que o desenvolvimento dos episódios requer tempo e planejamento de que nem sempre os professores dispõem. Nessa perspectiva, é interessante que os professores que não possuam essa habilidade utilizem episódios prontos, neste caso é orientado que os episódios sejam consultados previamente e tenham alguma ligação com o conteúdo da aula a ser ministrada.

É importante destacar que a utilização desse recurso requer adaptação ao segmento utilizado, esse movimento se dá devido aos conteúdos e ao grau de dificuldade de linguagem que cada ano da educação básica requer dos alunos. Portanto, para ter eficiência e contribuir de forma significativa para as aulas de Geografia, o professor precisa se apropriar do recurso da melhor maneira possível.

Considerações finais

Portanto, com a Revolução Técnico-Científica e Informacional, a sociedade passou a conviver e utilizar diferentes tecnologias, estas que propiciam melhoras para a vida do ser humano, inclusi-

ve, no âmbito da educação. Diferentes tecnologias foram criadas e passaram a ser utilizadas na escola, e que ao longo dos tempos, diferentes ciências se apropriaram para a melhor condução dos processos de ensino e aprendizagem.

Os *podcasts* participantes, enquanto recorte de pesquisa, demonstraram uma quantidade significativa de acessos, que alcançaram o território brasileiro e outros países. Assim, pode-se concluir que enquanto ferramenta de divulgação do conhecimento geográfico, o recurso se apresenta como uma boa possibilidade, devido ao seu fácil acesso.

Enquanto facilitador no processo de ensino e aprendizagem na educação geográfica, o *podcast* também apresenta muitas potencialidades, pois é um recurso principal ou acessório para a discussão de diferentes temáticas geográficas.

Conclui-se que ao professor de Geografia são impostos desafios quanto à utilização do podcast como recurso didático, uma vez que são necessários o conhecimento e a apropriação do recurso, para que o mesmo possa ser adotado e utilizado de maneira eficiente.

Portanto, na era das redes, adotar recursos tecnológicos como o *podcast*, tem sido recorrente, mas sabe-se que nem sempre tais meios estão disponíveis nas escolas, e também muitos alunos da educação básica não dispõem de meios tecnológicos para consumo desse recurso. Dessa forma, é necessário conhecimento e empatia com o público ao qual se destina a utilização.

Referências

ABPOD. Associação Brasileira de Podcasters. **O que é podcast?**. 2019. Disponível em: <https://abpod.org/>. Acesso em: 29 maio 2022.

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. IX, n. 1, ene.-abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217/186>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Podcast: Uma Revisão dos Estudos Realizados no Brasil e em Portugal. Universidade do Minho. **Centro de Investigação em Educação** (CIEd) 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9421>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BITTENCOURT, P. A. S. ALBINO, J. P. O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI. **RIAAE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 205-214, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433/6260>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CARVALHO, A. A. A. Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia. **Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos** (CFAE Matosinhos), 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9432>. Acesso em: 01 jun. 2022.

EXTRA. **Pandemia provoca aceleração do consumo de podcasts no Brasil, revela pesquisa**. 2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia-e-financas/pandemia-provoca-aceleracao-do-consumo-de-podcasts-no-brasil-revela-pesquisa-25120095.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. Podcast: Potencialidades na Educação. **Digithéke – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. n. 3. 2006 . Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/2112>. Acesso em: 29 abr. 2022.

NASCIMENTO, G. O. **O podcast como metodologia para o ensino de Geografia**: caminhos para o estudo do espaço geográfico contemporâneo, do ciberespaço e da cibercultura. 2021. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46572>. Acesso em: 03 jun. 2022.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA/PI¹

*Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva²
Jozemilia de Jesus dos Santos Menezes³
Raimundo Lenilde de Araújo⁴*

Introdução

O Ensino de Geografia é muito importante para a compreensão do mundo. Ao se pensar no ensino de Geografia, é fundamental compreender o papel que cabe a esse componente curricular para a formação cidadã dos educandos. Partimos do entendimento de que a Geografia serve para que os educandos adquiram habilidades que os possibilitem analisar a realidade do mundo em que vivem, conforme assegura Moreira (2020, p. 105), para quem “a Geografia é uma forma de leitura do mundo”.⁵ Nesse sentido, o autor assegura que professor e aluno mantêm uma relação com o mundo a partir das ideias que formam dele, sendo que “a Geo-

1 Texto original publicado em: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 11, 2022. Goiânia, GO, **Anais** [...]. Goiânia, GO: UFG, 2022. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/10/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4512009017498358>

4 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

5 Para o autor, chamamos mundo ao modo como estruturamos nossa relação com as coisas que nos rodeiam a partir da ideia que formamos delas. O modo como, a partir desse entendimento, as trazemos para nosso campo de significações. Daí dizemos que o mundo são as nossas representações, porque o vemos e vivemos segundo a ideia e o sentido que temos dele.

grafia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele” (Moreira, 2020, p. 105).

Essa reflexão continua, ao tomar como aporte o pensamento de Cavalcanti (2019), que, ao debater sobre “o que é e para que serve a Geografia”, atribui uma relevância social ao estudo desse componente curricular. Para ela, “a Geografia serve na escola e na formação das pessoas para pensar” (Cavalcanti, 2019, p. 10). Nessa perspectiva, pensar está para além de explicações superficiais, posto que o conhecimento geográfico contribui para o desenvolvimento de um “modo peculiar de pensamento”. A autora advoga que “a Geografia serve para pensar, ela ajuda a pensar; no ensino se ensina a pensar pela Geografia” (Cavalcanti, 2019, p. 11).

Callai (2005) sustenta a ideia de que há possibilidades de a criança estudar Geografia desde os anos iniciais. Desse modo, ao considerar que a leitura do mundo é fundamental para a vida em sociedade, a autora afirma que, logo nos primeiros anos, o ensino de Geografia proporciona à criança a oportunidade de fazer a leitura do mundo, construído cotidianamente ao considerar as vivências e os saberes que traz consigo para a escola.

Para tanto, ensinar Geografia nos anos iniciais pressupõe um rompimento com as práticas tradicionais de ensino. É necessário que o professor tenha clareza teórico-metodológica que permita o reconhecimento de que existem outros saberes além daqueles estabelecidos nas escolas. Dessa forma, devem ser dadas as condições para que os professores possam contextualizar seus saberes, os dos seus alunos e os do mundo à sua volta.

Nesse bojo de discussões, corrobora-se com as ideias dos autores supracitados e assumimos a defesa de que o ensino de Geografia deve perpassar por todas as fases do ensino escolar, no sentido de que sejam garantidos os direitos de aprendizagem, bem como a formação cidadã desses educandos. Assim, este capítulo objetiva observar os pontos convergentes e os pontos divergentes entre o Currículo de Geografia de Teresina e o livro didático (LD) adotado na Rede Municipal de Ensino do município, além de refletir sobre

as contribuições destes para a construção do conhecimento de maneira significativa para os educandos.

Metodologia

Para debater sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, foram estabelecidos critérios da abordagem qualitativa e, como procedimento metodológico, a revisão bibliográfica. Como aporte teórico, foram utilizados autores que discutem sobre o tema, tais como Callai (2005; 2016), Castellar e Vilhena (2019), Deon e Callai (2020) e Queiroz e Campos (2020), bem como foi realizada pesquisa documental, a partir da qual foram analisados o Currículo de Geografia de Teresina e o livro didático adotado pela Rede Municipal de Ensino de Teresina para os anos iniciais, a fim de identificar em que medida ambos convergem ou divergem no sentido de contribuir para a formação cidadã dos educandos.

Para a realização dessa discussão foi selecionada a coleção de livros de Geografia “Aprender Juntos”, de Leda Leonardo da Silva, pois é a coleção de livros adotada para o ensino de Geografia nos anos iniciais na referida Rede de Ensino.

Considerações sobre o Currículo de Teresina e livro didático de Geografia adotado nos anos iniciais

Para dialogar sobre currículo, assume-se o desejo de suscitar um debate para compreender o que de fato ele é, ao mesmo tempo que se espera que esteja focado na construção do conhecimento, não apenas no desenvolvimento de habilidades e competências, o que torna os educandos capazes de compreender a realidade vivida por eles.

Nesse contexto, toma-se a contribuição de Lopes e Macedo (2011), para quem “o debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 70). Dessa forma, os autores especificam que a discussão sobre conhecimento parte de “quatro vertentes do

campo do conhecimento: a perspectiva acadêmica, a instrumental, a progressista e a crítica”. Todas essas vertentes vinculam-se ao conhecimento, entretanto, destaca-se a perspectiva crítica, posto que essa busca uma compreensão e uma problematização do que se entende por conhecimento, bem como “lança as bases para que seja questionado o que conta como conhecimento escolar” (Lopes; Macedo, 2011, p. 77).

Young (2014) sugere que há, para os especialistas em currículo, “dois papéis importantes: um papel crítico e um papel normativo” (Young, 2014, p. 194). Para o autor, há dois significados quando se diz que a teoria do currículo tem um papel normativo. Um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais.

No tocante ao LD, constitui-se em um recurso bastante utilizado em sala de aula, sendo considerado por muitos professores como aliados para o desenvolvimento de suas aulas. Entretanto, para muitos, o livro tem sido motivação para debates e questionamentos acerca do seu papel no processo de ensino-aprendizagem, especialmente Callai (2016). Em relação à autonomia do professor e homogeneização do ensino, a autora propõe que o LD pode levar ao descuido, pois não considera a “diversidade que temos em um território tão extenso com características naturais e culturais bem demarcadas” (Callai, 2016, p. 287).

Outro aspecto interessante ao debater sobre o LD reside no fato de os conteúdos propostos nesse material apresentarem-se de forma desvinculada da realidade vivida pelo aluno, na contramão do que defendem os autores do campo do ensino de Geografia. Callai (2005) propõe que, nos primeiros anos de escola, o ensino de Geografia proporcione à criança as possibilidades de fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente. Nessa perspectiva, o ensino desse componente curricular deve considerar as vivências da criança, os saberes que trazem consigo para a escola.

Dessa forma, considera-se que a função do LD é ampla, devendo ser para além do uso que se costuma observar nas salas de

aula e que esse “deveria ser um ponto de apoio da aula para que o professor pudesse, a partir dele, ampliar os conteúdos, acrescentar outros textos e atividades e, portanto, não o transforma no objetivo principal da aula” (Castellar: Vilhena, 2019, p. 137-138). Assim, propomos a realização do estudo sobre a relação entre currículo de Geografia de Teresina para os anos iniciais e o livro didático adotado na Rede Municipal de Ensino de Teresina, com o intuito de observar em que medida esses instrumentos são convergentes ou divergentes, bem como verificar quais as contribuições para a formação cidadã dos educandos.

Ressalta-se, porém, que os currículos devem contribuir para que haja a construção do conhecimento, e não apenas a reprodução deste; que o professor seja autônomo na tomada de decisões, sobre o que e como ensinar.

Ao realizar considerações acerca do ensino de Geografia nos anos iniciais, Deon e Callai (2020) propõem que ensinar Geografia nessa etapa escolar remete à alfabetização geográfica, o que poderá fortalecer a compreensão do mundo da vida, ao mesmo tempo em que a criança desenvolve as habilidades de leitura e escrita. Nesse contexto, a busca é pela compreensão da realidade em que a criança vive, ao estimular o olhar crítico sobre o mundo, o que tornará o aprendizado mais significativo para a vida do educando.

No entanto, Queiroz e Campos (2020, p. 1367) apontam que, no tocante aos anos iniciais, “considera-se uma incipiente produção ocupada com a Geografia vivida, realizada, (re)produzida e (re) significada pelas crianças”. Assim, ao considerar ser relevante o debate acerca do ensino de Geografia para as crianças, acredita-se que essa discussão deve incluir os professores-pedagogos para que tenham clareza teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia nessa fase escolar. Conforme pontuam Deon e Callai (2020, p. 95), “Num esforço de buscar argumentos para um ensino nessa perspectiva, consideramos que é importante que o professor tenha clareza sobre: Para quem? Quando? Para que? O que? Como?”.

Na perspectiva das autoras, nos anos iniciais, em consonância com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

a Geografia, articulada com a escola, precisa se basear na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive. Nesse contexto, “o papel da escola desde os anos iniciais é conseguir articular o mundo empírico da criança com os conceitos científicos, [...] é fundamental que as crianças consigam realizar a leitura do mundo, sempre fazendo referência ao seu mundo da vida” (Deon; Callai, 2020, p. 89).

Dessa forma, os currículos devem contribuir para que haja a construção do conhecimento, e não apenas a reprodução deste, e que o professor seja autônomo na tomada de decisões sobre o que e como ensinar. Nessa perspectiva, analisou-se o Currículo de Geografia de Teresina para os anos iniciais, bem como o livro didático de Geografia adotado para essa etapa escolar, no intuito de buscar os pontos convergentes e/ou divergentes entre esses instrumentos em busca de evidências de uma proposta para a educação na perspectiva da cidadania.

O Currículo de Geografia de Teresina foi reformulado em 2018, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e foi elaborado com a participação de estudantes, professores, gestores, técnicos e sociedade. Coadunado, em alguns aspectos, à BNCC, o documento procurou adequar as proposições desse documento à realidade da Rede Municipal de Teresina, bem como ao contexto local e à realidade dos educandos.

Para realizar esse estudo foi escolhido o LD do 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental da coleção Aprender Juntos, de Leda Leonardo da Silva. A autora é bacharela e licenciada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) e atua como professora do Ensino Fundamental. A escolha justifica-se pelo fato de que, no Currículo de Geografia de Teresina, as habilidades propostas para o ensino nesse ano escolar se relacionam à vivência do aluno, o que possibilita observar em que medida o referido documento e o LD se aproximam ou distanciam-se da realidade vivida pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

O livro, lançado pela editora SM, é integrante do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para o perío-

do de 2019 a 2022, conforme demonstra a figura a seguir. Sendo consumível, esse material não necessita ser devolvido à escola no término do ano letivo, constituindo, portanto, uma possível fonte de pesquisas posteriores para os alunos.

Figura SEQ Figura * ARABIC 5 - Capa do livro didático de Geografia:
Aprender Juntos



Fonte: Silva (2017), organizado pelos autores, 2022.

Na apresentação do livro, a equipe editorial se dirige aos alunos, garantindo que o material foi pensado para ajudá-los a construir uma aprendizagem sólida, com vistas à utilização dos conhecimentos adquiridos no presente, mas também no futuro. Duas expressões nos chamaram a atenção nessa afirmação: “ajudá-lo” e “construir”. Ambas se referem à construção do conhecimento pelos alunos e podem ser traduzidas como um alerta de que o livro didático por si só não garante a aprendizagem ao aluno, ao mesmo tempo em que não deve ser considerado como o único material a ser utilizado nas aulas.


No contexto da Rede Municipal de Ensino de Teresina, o Currículo de Geografia encontra-se estruturado em cinco unidades

temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental em uma progressão das habilidades, em que considera os saberes adquiridos pelos estudantes, conforme ilustra o quadro abaixo.

Quadro 15 - Organização do componente curricular de Geografia de Teresina, 2022

2º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ODS ⁶
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	Formação do bairro ou comunidade em que vivem; Transformações das paisagens de Teresina.	(EF02GE06) Observar e descrever as paisagens da comunidade onde vivem. (EF02GE07) Analisar o processo de transformação das paisagens da comunidade onde vive, considerando os fatores determinantes desse processo.	
CONEXÕES E ESCALAS	Mapa do município de Teresina.	(EF02GE08) Conhecer outros bairros e/ou localidades de Teresina por meio de mapas, ilustrações e pesquisas.	 
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	Desenhos de diferentes posições dos objetos (imagem e visões tridimensional e bidimensional).	(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência em imagens aéreas, mapas e fotografias. (EF02GE10) Representar, em diferentes visões (horizontal, vertical e oblíqua), os objetos e locais de vivência.	

6 Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que constam no Currículo de Geografia de Teresina coincidem com os ODS da Agenda 2030, proposta pela ONU aos seus países membros. Num total de 17, visam assegurar direitos e melhorar a qualidade de vida da população.

<p>DIVISÃO SOCIAL E TERRITORIAL DO TRABALHO</p>			
<p>NATUREZA: MEIO GEOGRÁFICO E QUALIDADE DE VIDA</p>	<p>Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade;</p> <p>Usos do solo e da água no município de Teresina.</p>	<p>(EF02GE11) Reconhecer os usos do solo (plantação, extração mineral, etc.) e seus impactos no cotidiano da cidade e do campo, com destaque para Teresina.</p> <p>(EF02GE12) Reconhecer os usos da água (irrigação, produção de energia, consumo doméstico e industrial) e seus impactos no cotidiano da cidade e do campo, com destaque para Teresina.</p>	

Fonte: Teresina (2018); organizado pelos autores, 2022.

Ao observar o quadro anterior, percebe-se que o Currículo de Teresina apresenta apontamentos para que o ensino de Geografia seja desafiador, incentivando os estudantes a “reconhecer e comparar as realidades de diversos espaços de vivência para perceber as semelhanças e as diferenças socioespaciais” (Teresina, 2018, p. 87).

A partir das unidades temáticas, o documento preconiza que o ensino de Geografia nos anos iniciais deve promover o desenvolvimento de noções de pertencimento e identidade cultural e espacial, além de começar a desenvolver o pensamento espacial a partir dos espaços de vivência da criança. Assim, apresenta elementos para um ensino de Geografia que considere a realidade vivida do educando, e concebe a criança como produtora do espaço, a partir de suas experiências cotidianas.

Para tanto, pressupõe-se adotar práticas pedagógicas em que os professores tenham clareza metodológica sobre como se processam as experiências de aprendizagem inerentes às crianças para pensar em alternativas de ensino que tenham um outro olhar sobre elas. Aquele que as vê como sujeitos capazes de construir suas próprias espacialidades.

A partir do quadro apresentado, observa-se o distanciamento entre o que é proposto no quadro de habilidades do Currículo de Teresina e o livro didático, posto que os objetos de conhecimento e as habilidades propõem um ensino que considere o espaço terrensino, lugar de vivência das crianças, o que não é observado no LD, conforme demonstram as figuras a seguir.

Figura SEQ Figura * ARABIC 6 - Sumário do livro Aprender Juntos, 2º ano



Fonte: Silva (2017); organizado pelos autores.

As observações do sumário, conforme demonstrado nas figuras acima, nos permitem apontar que existe um distanciamento entre os conteúdos propostos e a realidade vivida, ao apresentar de forma genérica os “espaços de vivência do aluno”. Aqui não há a defesa de que o livro seja o único material didático a ser utilizado nas aulas, entretanto, ele se constitui como mais acessível e, às vezes, o único disponível para o educando.

Nesse contexto, caberá ao professor elaborar um material didático que contemple o que é proposto pelo currículo, o que, por sua vez, está em conformidade com a defesa dos estudiosos do campo do ensino de Geografia nos anos iniciais. Para tanto, o professor deverá ter clareza teórico-metodológica para tal empreitada, o que revela a

necessidade de um processo de formação continuada capaz de dar autonomia ao professor, no sentido de que estes compreendam o lugar e a importância da Geografia para a construção da cidadania.

Considerações finais

Diante do estudo realizado, observa-se que o Currículo de Geografia de Teresina para os anos iniciais apresenta um conjunto de objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos que se encaminham para a construção de conhecimentos no sentido de considerar as vivências dos educandos, uma vez que, explicitamente, propõe que seja estudado o espaço teresinense.

Na contramão dessa constatação, o livro didático, embora apresente linguagens variadas e que podem contribuir para que o aluno se constitua enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, apresenta os espaços de vivência da criança de forma genérica e não evidencia qualquer relação com o que é preconizado pelo Currículo de Teresina no tocante ao espaço teresinense como realidade vivida do educando.

Ressalta-se que o LD não deve ser o único material didático a ser utilizado nas aulas de Geografia. Ao contrário, existem várias possibilidades de utilização de outros materiais, entretanto, esse ainda se constitui como o material de mais fácil acesso para os educandos.

Dessa maneira, o Currículo de Geografia de Teresina apresenta possibilidades de uma construção de conhecimentos com vistas à formação cidadã. Da mesma forma que o LD adotado pela Rede Municipal de Ensino apresenta uma concepção de aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Porém, esses dois instrumentos divergem quando o objetivo é trabalhar na perspectiva de considerar a realidade vivida cotidianamente pelos educandos.

Nesse contexto, para desenvolver sua prática pedagógica, o professor deverá realizar adequações, além de elaborar o material didático que atenda às especificações do currículo a fim de que o

conhecimento construído contribua para a formação cidadã. No entanto, isso requer que o docente tenha clareza teórico-metodológica para desenvolver a ação, o que pressupõe a necessidade de um contínuo processo de formação política prevista no Currículo de Teresina, mas ainda não implementada.

Referências

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH>. Acesso em: 02 maio 2022.

CALLAI, H. C. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa-PB, v. 10, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/31203>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

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

DEON, A. R.; CALLAI, H. C. O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 79-1-01, jan./jun.2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40186>. Acesso em: 13 abr. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2020.

QUEIROZ, F. R. O.; CAMPOS, L. R. A Geografia escolar nos anos iniciais. **Anais do X Fórum Nacional NEPEG**. Goiânia, 2020. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/A-Geografia-Escolar-nos-Anos-Iniciais-Diagramado.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SILVA, L. L. **Aprender Juntos Geografia, 2º ano**. São Paulo: Edições SM, 2017.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina**: ensino fundamental, componente curricular: Geografia. Teresina: UPJ Produções, 2018.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 151, jan./mar. 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4Ckh-WHNCmhVhYQd/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

USO DO DESENHO NAS AULAS DE GEOGRAFIA¹

Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva²

Miguel da Silva Neto³

Josemilia de Jesus dos Santos Menezes⁴

Raimundo Lenilde de Araújo⁵

Introdução

Este capítulo compreende parte de uma pesquisa em nível de mestrado, ainda em andamento, e inicia-se a partir de observações e inquietações decorrentes da prática profissional, enquanto docente de Geografia na Educação Básica, no Ensino Médio, mas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Verificou-se que os educandos não compreendiam as contribuições do referido componente curricular para suas vidas cotidianas.

A partir dessa constatação, surgiu o questionamento sobre onde estaria a gênese dessa questão. Indagações como “de que forma a Geografia vem sendo ensinada nas escolas?” ganharam forma ao refletir sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, ainda caracterizado por práticas pedagógicas arraigadas em nossa sociedade, baseadas na corrente tradicional de ensino, bem como uma relativa “invisibilidade” da Geografia nos anos iniciais, posto

1 Texto original publicado em: 15º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia - <https://www.proet.uneb.br/15enpeg2022/>

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548818046316240>

4 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4512009017498358>

5 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

que, nessa fase escolar, é dada maior atenção ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Autores que pesquisam sobre o ensino de Geografia defendem que esse componente curricular é de fundamental importância para a formação cidadã. Nesse contexto e ao considerar que o ensino de Geografia voltado para a aprendizagem significativa deve permear todas as fases da vida escolar, principalmente dos anos iniciais, questiona-se: em que medida as aulas de Geografia nessa fase escolar contribuem para a construção de conhecimentos que auxiliem os alunos na realização da leitura do mundo no qual estão inseridos?

Dessa forma, este texto propõe debater sobre as contribuições da linguagem do desenho associada ao conceito de paisagem como recurso metodológico no ensino de Geografia com crianças dessa fase de escolarização, o que, para autores desse campo de estudo, deve ser pautado nos pressupostos de uma aprendizagem que faça sentido para os educandos. Para tanto, o ensino de Geografia para as crianças deve considerar seus conhecimentos prévios, bem como a realidade vivida por elas.

Assim, o ensino deve possibilitar a leitura do mundo da vida dos educandos. Uma das formas de fazer isso é através da leitura da paisagem, o que é justificado pela característica de cotidianidade deste conceito geográfico. Com esse propósito, o professor deverá ter fundamentos teórico-metodológicos sobre o que e como ensinar para obter êxito no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, uma das possibilidades metodológicas para a construção dos conhecimentos geográficos, nos anos iniciais, é o uso do desenho associado ao conceito de paisagem, uma vez que este representa uma linguagem própria das crianças.

Do ponto de vista metodológico, apoiou-se em pressupostos da pesquisa qualitativa, em que foi realizada uma revisão de literatura acerca do ensino de Geografia, sendo analisados livros e artigos que discutem o tema em questão. Como aporte teórico, autores como Alves e Queiroz (2019), Callai (2005), Castrogiovanni (2017), Cavalcanti (2013), Lopes (2014), Pereira e Mascarenhas (2016), Strafortini (2008) e Vygotsky (2014) embasaram a discussão.

Realizou-se, ainda, uma sequência de atividades com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Teresina/PI, na perspectiva de que estes realizassem a leitura do mundo vivido, e que abordassem temas da paisagem vivida/percebida. Os resultados demonstraram que a utilização dos desenhos associados ao conceito de paisagem enquanto instrumento para a construção de conhecimentos geográficos apresenta-se como possibilidade para a formação cidadã das crianças, posto que os alunos participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando interesse e curiosidade.

Através da discussão aqui realizada, espera-se contribuir para o entendimento de que a Geografia é de fundamental importância para a formação de cidadãos crítico-conscientes e de que essa pode e deve ser ensinada em todas as fases escolares com o intuito de auxiliar os educandos na leitura do mundo.

O ensino de Geografia nos anos iniciais

É consenso entre os pesquisadores do campo do ensino de Geografia que esse componente curricular é essencial para a formação cidadã dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento espacial que estimula-os a raciocinarem geograficamente para representar e interpretar o mundo em constante transformação. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse ensino pode contribuir para que o aluno amplie a leitura do mundo vivido em todas as suas dimensões.

Ao debater sobre a questão, Santos (2016) assegura que a leitura do mundo precede a alfabetização formal dos alunos, que aprendem a ler o mundo muito antes de ler as palavras. Quando as crianças chegam à escola, já trazem consigo uma percepção do mundo à sua volta. Callai (2005) defende que fazer a leitura do mundo nasce com a criança, que, ao chegar à escola, aprende a ler as palavras, mas essas só fazem sentido quando utilizadas para compreender mais e melhor o próprio mundo.

Ao considerar que a leitura do mundo é fundamental para a vida em sociedade, Callai (2005) propõe que, nos anos iniciais, o

ensino de Geografia deve proporcionar à criança as possibilidades de fazerem a leitura do mundo da vida construído cotidianamente. Assim, o ensino deste componente curricular deve considerar as vivências da criança, os saberes que trazem consigo para a escola.

Ainda segundo Callai (2005), a leitura do mundo vai além de fazer apenas a leitura de um mapa. É preciso também ler o mundo e considerar que as paisagens resultam da vida em sociedade e da busca dos homens em satisfazerem suas necessidades. Nos anos iniciais, é necessário aprender a ler o espaço vivido e uma das possibilidades é através da leitura das paisagens, posto que representam a materialização do ocorrido, transformando em visível, perceptível, o acontecido.

Ensinar Geografia nos anos iniciais com o intuito de que as crianças leiam o mundo da vida pressupõe a necessidade de que o professor reconheça que existem outros saberes além daqueles estabelecidos nas escolas. Desse modo, devem ser dadas as condições para que os professores possam contextualizar seus saberes, os dos seus alunos e os do mundo à sua volta.

Sobre esse debate, Straforini (2008) afirma que o ensino de Geografia para crianças pode representar uma possibilidade de formar cidadãos críticos. A defesa é de que, nessa fase, o ensino tem características próprias no fazer pedagógico, e que nessa etapa privilegiam-se as teorias educacionais em detrimento das geográficas, o que contribui para uma visão distorcida dos conceitos geográficos. Para que isso não ocorra, o autor propõe um ensino de Geografia que parta da realidade para a totalidade. Outro fato a ser considerado é a formação inicial e continuada dos professores, uma vez que esses são geralmente pedagogos, de forma que não tiveram em suas graduações uma preparação adequada para ensinar Geografia.

Nesse sentido, Castrogiovanni (2017) afirma que muitos professores que atuam nos anos iniciais não foram alfabetizados em Geografia e enfatiza que as crianças chegam ao quinto ano do Ensino Fundamental sem a construção das noções e das elaborações conceituais que englobaria a “alfabetização”. Ainda há pouca

aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. Para o autor, a escola não dá conta de explicar e textualizar as nossas leituras da vida.

Pensar um ensino de Geografia que considere as crianças como construtoras do seu próprio conhecimento, que possam agir de maneira consciente de modo a compreender suas espacialidades, além de resolver os problemas do cotidiano, nos remete ao pensamento de Lopes (2014, p. 103), ao afirmar que a criança age no espaço “numa dimensão que temos chamado de interação produtiva, em que os processos culturais e a presença dos outros, dos grupos sociais nos quais as crianças se inserem, fazem a mediação dessas com as formas e objetos existentes nas paisagens”.

Nesse sentido, a paisagem apresenta-se como um produto em que se estabelece a interação entre as crianças e seus mundos. A proposta de Lopes (2014) é de que o ensino de Geografia para as crianças deve partir do pressuposto de que a educação deve andar *pari passu* com um projeto político-pedagógico em que haja uma proposta de sociedade, um ideário humanista, ao mesmo tempo em que “precisamos de um outro olhar que retire as crianças de sua aparente invisibilidade, inclusive em nossos cursos de formação” (Lopes, 2014, p. 107).

As crianças devem ser vistas como capazes de produzir seus espaços, sendo, portanto, sujeitos presentes e construtores de paisagem, ao deixar suas marcas e rastros no tempo e no espaço. Assim, deve-se pensar um ensino de Geografia para as crianças, que as conceba como participantes dos processos socioespaciais e que considere os propósitos de sociedade desejados para elas.

Pensar um ensino de Geografia para as crianças como produtoras do espaço, a partir das suas experiências cotidianas, pressupõe adotar práticas pedagógicas nas quais os professores tenham conhecimento sobre como se processam as experiências de aprendizagem, inerentes às crianças, para, a partir dessa constatação, pensar em alternativas de ensino que as concebem como sujeitos capazes de construir suas próprias espacialidades.

O uso dos desenhos na mediação didática de Geografia nos anos iniciais

A Geografia pode contribuir de maneira relevante para que os educandos façam a leitura do mundo em que vivem. Callai (2005, p. 228) afirma que “A leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania”. Nessa perspectiva, uma das maneiras de realizar a leitura do mundo é a partir da leitura da paisagem. Ao corroborar com essa ideia, Pereira e Mascarenhas (2016) debatem sobre a paisagem no mundo da criança e o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Na perspectiva das autoras,

Para fazer uma leitura da paisagem é necessária a leitura da realidade das crianças, para que haja uma troca de experiências entre os alunos, buscando na vivência de ambos um melhor entendimento, de modo que percebam a paisagem local em que vivem e como cada um a vê (Pereira; Mascarenhas, 2016, p. 79).

A proposta é de que haja uma alfabetização geográfica concomitante à alfabetização e o letramento e que a prática do desenho se faça presente nesse processo, posto que esse pode fortalecer a aprendizagem e reforçar a espacialidade dos fenômenos geográficos:

Os elementos presentes no desenho são portadores de uma linguagem e expressam aquilo que foi mais marcante para o aluno, [...]. É o conhecimento adquirido durante a vida e seu cotidiano que estará representado no desenho do aluno (Pereira; Mascarenhas, 2016, p. 88).

Nesse contexto, as crianças devem conhecer o espaço geográfico em que vivem. Dessa forma, cabe ao professor estimular sua curiosidade dos educandos, ao mesmo tempo em que deve instigá-los a perceber que a Geografia está presente no seu dia a dia. Assim, observa-se que as crianças entendem o mundo que

as cerca a partir das suas particularidades, de forma que isso precisa ser estimulado, podendo ser utilizado o desenho como possibilidade de compreender o significado que a paisagem assume em seus mundos.

Ainda sobre a possibilidade do uso do desenho como linguagem para que as crianças expressem as suas percepções sobre a paisagem, Pereira e Mascarenhas (2016, p. 88) enfatizam a importância dessa linguagem para estimular a criatividade dos educandos, uma vez que “usando o desenho como recurso didático o professor estimula a criatividade do aluno e inclusive aumentar a sua interação com a classe”.

Portanto, para fazer a leitura da paisagem nessa perspectiva, é necessário ler a realidade das crianças, buscando a partir da troca de experiências e vivências dos alunos um entendimento de modo que percebam a paisagem local em que vivem e como cada um a vê.

Alves e Queiroz (2019) também contribuem para essa discussão ao assegurarem que, enquanto sujeitos ativos da cultura, as crianças criam e recriam significados por meio de diferentes linguagens. O desenho, sendo uma linguagem inerente às crianças, figura como importante mecanismo para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Dessa maneira, o desenho pode demonstrar os saberes, práticas espaciais e percepções constituídos pelas crianças, o que as coloca como sujeitos participativos na construção do conhecimento. Na Geografia, essa estratégia metodológica apresenta-se de maneira histórica, uma vez que são utilizados, através de croquis, esboço de paisagens etc. Acerca do uso do desenho associado à paisagem como estratégia para o ensino de Geografia, nos anos iniciais, as autoras pontuam que,

[...] a paisagem se constitui como conceito ou expressão do espaço, fundamental para a estruturação das nossas problematizações acerca do uso do desenho, como linguagem e recurso didático para as atividades de ensino de conteúdos geográficos (Alves; Queiroz, 2019, p. 219).

Assim, ao mobilizar os conhecimentos prévios dos educandos e articular o desenho ao conceito de paisagem, haverá uma relevante contribuição para a construção dos conhecimentos Geográficos, não somente dos componentes físico-naturais, como pontuam as autoras, mas para além deles e na perspectiva da construção do conhecimento de forma significativa.

A criança e o desenho

Ao pensar o ensino de Geografia nos moldes do que é proposto pelos estudiosos do tema, de modo a considerar os educandos como sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento e ao conceber as crianças como construtoras de seus próprios espaços, bem como ao corroborar com a ideia de que o desenho constitui um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem de Geografia nos anos iniciais, foram propostas atividades com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Teresina, com o intuito de identificar a percepção de paisagem cotidiana dos alunos, assim como possibilitar às crianças um lugar de visibilidade no tocante à construção da sua aprendizagem. Nesse sentido, Queiroz (2019, p. 2141) pontua:

Os desenhos e a paisagem podem trazer à tona saberes, práticas espaciais, percepções e atividades infantis a serem constituintes de um trabalho pedagógico que contém, valida e considera as crianças enquanto sujeitos que produzem conhecimento.

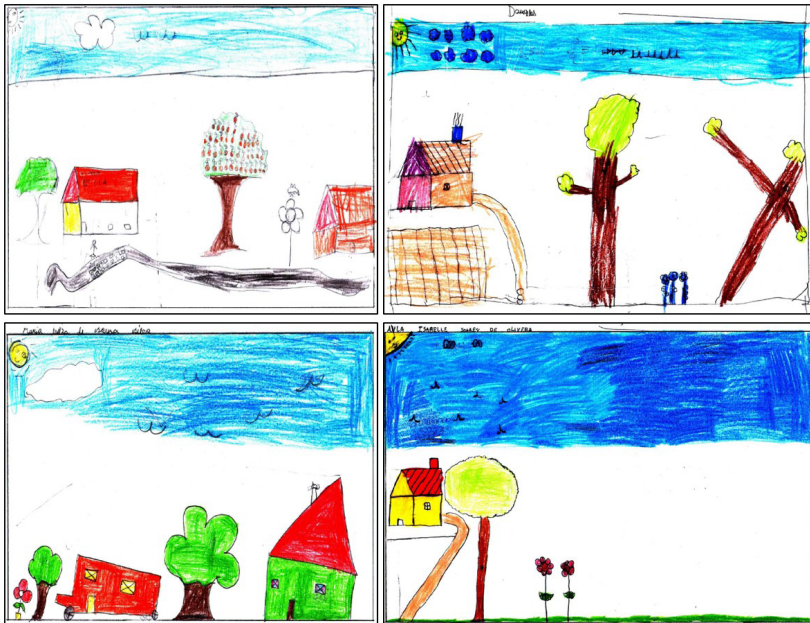
A partir das considerações acerca da importância do desenho como instrumento no processo de construção de conhecimentos geográficos nos anos iniciais, foi planejada uma sequência de atividades para um período de três semanas, perfazendo um total de três horas/aula, uma vez que a carga horária semanal para o componente curricular Geografia é de apenas uma hora/aula.

Inicialmente, foi realizada uma roda de conversa a fim de diagnosticar os conhecimentos prévios das crianças sobre a paisagem.

Nesse momento, a sala de aula foi organizada em semicírculo, para que fosse oportunizado às crianças um momento em que pudessem falar e serem ouvidas. Em seguida, foi produzida uma lista do que perceberam ao olhar pela janela da sala de aula. A atividade objetivou a observação do aspecto visível da paisagem. Alguns elementos da natureza, como as árvores e elementos humanos, como casas, estradas e carros, foram pontuados.

Para a segunda aula foi proposta uma visita ao entorno da escola, a fim de que os alunos observassem os elementos relativos à paisagem. Nesse momento, as crianças se apresentaram de forma bastante atenta e curiosa. Foram realizados questionamentos acerca do que estava sendo observado, momento em que houve a participação ativa na atividade. Após a visita, foi proposta aos alunos a produção de desenhos sobre os elementos da paisagem que haviam observado, conforme demonstram as figuras a seguir.

Figura 7 - O entorno da escola, Teresina, 2022



Fonte: Alunos K, D, L, A. 3º ano - E. M. Alice Pires do Nascimento.

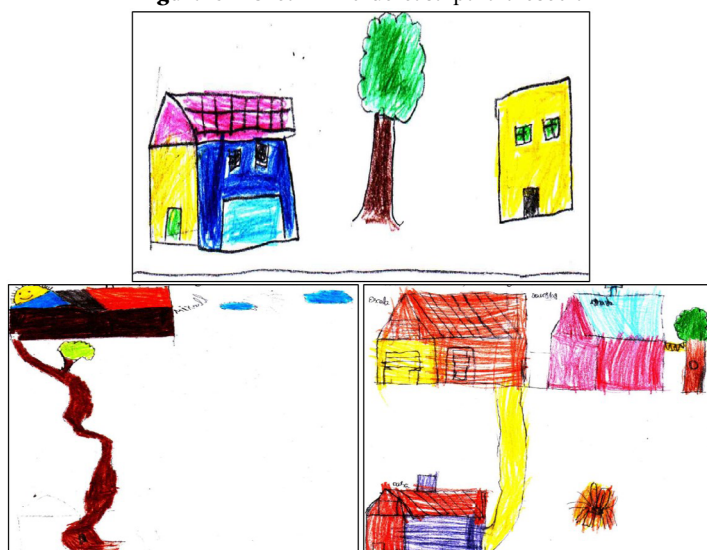
Observa-se no mosaico (figura anterior) aspectos relevantes da potencialidade do desenho como estratégia para o ensino de

Geografia nos anos iniciais, posto que as crianças representam elementos da paisagem cotidiana. Evidencia-se que ao produzirem seus desenhos, as crianças ainda relacionam a paisagem ao belo. Entretanto, mesmo diante da apresentação de um repertório ainda reduzido, representam tanto elementos naturais como elementos artificiais da paisagem. Nesse sentido, convém considerar a ideia de Cavalcanti (2013, p. 87):

Os elementos presentes nas representações dos alunos e de professores devem ser considerados no ensino. A análise dessas representações permite captar o sentido que perpassa a linguagem geográfica falada por alunos e professores em sala de aula.

Para a terceira aula foi solicitado previamente que os alunos observassem no trajeto percorrido de casa para a escola os elementos naturais e os elementos humanos da paisagem, a fim de que representassem, por meio da produção dos desenhos as suas observações, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 8 - O caminho de casa para a escola



Fonte: Alunos E, L, M, D. 3º ano – E. M. Alice Pires do Nascimento.

Percebe-se que os alunos representam, ainda de forma desordenada, os elementos da paisagem vivida/percebida, entretanto, conseguiram representar tanto os aspectos naturais como os humanizados, mesmo que de forma desarticulada. Ainda foi possível observar que os alunos, a partir da sua percepção e criatividade, conseguiram representar o espaço vivido, de maneira ativa, autônoma e consciente.

Conforme Vygotsky (2014, p. 35), “a imaginação depende da experiência e [...] a experiência da criança vai se estruturando e crescendo lentamente, sendo portadora de características específicas profundas que a distinguem da experiência do adulto”. Além disso, Vygotsky (2014, p. 35) afirma: “a relação da criança com seu meio, que, com sua complexidade ou simplicidade, suas tradições e influências, estimula e orienta o processo da criatividade”. Ressalta-se que a escola onde a atividade foi realizada localiza-se em uma área rural do município de Teresina (PI), fato que pode explicar o aspecto bucólico representado nos desenhos.

Considerações finais

Após a realização da pesquisa, observou-se que a produção dos desenhos associados à paisagem cotidiana dos educandos utilizados como instrumento na construção de conhecimentos geográficos com crianças dos anos iniciais proporcionou maior interesse dos alunos pelo tema. Ao mesmo tempo, verificou-se que a participação das atividades de maneira ativa, prazerosa e criativa, o que pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem significativo e que conceba a criança como ser ativo do processo.

Ao corroborar com as ideias dos autores consultados, notou-se a importância da construção dos conhecimentos geográficos com as crianças dos anos iniciais e, para isso, a observação da realidade vivida torna-se imprescindível para que estas aprendam a ler o mundo de maneira crítica e consciente, ao mesmo tempo que concebem-se como pertencentes a essa realidade.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de um planejamento bem organizado, mas que também possa se apresentar de maneira flexível, a fim de que sejam realizadas as adaptações que se fizerem necessárias no caso de possíveis eventualidades. Planejar as atividades com consciência e clareza teórico-metodológica é outro aspecto a ser considerado. Portanto, caberá ao professor realizar escolhas, o que remete à necessidade de uma formação inicial e contínua que ofereça condições para que o docente as realize. Nesse sentido, ressalta-se que o profissional que atua na mediação pedagógica, nos anos iniciais, é o professor pedagogo, o que pode dificultar esse processo.

Por fim, considera-se que a atividade mostrou-se exitosa, na medida em que as crianças demonstraram interesse, curiosidade e autonomia, o que nos levou a considerar que o desenho associado ao conceito de paisagem representa um importante aliado enquanto recurso didático para a construção de conhecimentos geográficos capazes de contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes, leitores e produtores de seus próprios espaços.

Referências

- ALVES, A. O.; QUEIROZ, F. R. O. O potencial do uso do desenho e do conceito de paisagem para o ensino de componentes físico-naturais com crianças dos anos iniciais de escolarização. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 12 n. 2, p. 216-225, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/97538/56346>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 jun. 2022.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12 ed. Porto Alegre: Mediação. 2017.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LOPES, J. J. M. O menino que colecionava lugares. In: CASTRO-GIOVANNI, A. C. *et al.* (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PEREIRA, C. M. R. B.; MASCARENHAS, J. N. A paisagem no mundo da criança: considerações acerca do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Tamoios** São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 2, p. 73-90, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/21889/19299>. Acesso em: 29 jun. 2022.

QUEIROZ, F. R. A linguagem do desenho e o conceito de paisagem no ensino de Geografia com crianças escolares. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 2135-2145, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3045>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SANTOS, D. M. A. Onde está minha cidade? Um estudo sobre o ensino de Geografia no 3º e 4º anos, no município em Iranduba AM. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 21, n. 35, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/marupiara/article/view/908>. Acesso em: 05 jul. 2022.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2ª Ed. São Paulo: Anablume. 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SOBRE O(A)S AUTORE(A)S

Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva

Mestrado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO da Universidade Federal do Piauí - UFPI (2023), Especialização em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2008), licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2006). Atualmente participa do Grupo de Pesquisa Geografia, Docência e Currículo - GEODOC/UFPI/CNPq, Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica - NEPEG (UFG). Desenvolve pesquisas na área de ensino de Geografia, com ênfase nos anos iniciais e formação de professores. Possui publicações e participações em eventos acadêmicos e periódicos nacionais. Atuou como professora da Educação Infantil na SEMED - Timon/MA (2002 - 2006). Ministrou a disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil” em curso de Pós-Graduação (Faculdade metropolitana - 2023). Atualmente atua como docente da Educação Básica (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental) e como professora formadora do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/UFPI.

E-mail: profrancisca.43@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318634555916752>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5144-9199>

Jozemilia de Jesus dos Santos Menezes

Mestranda em Geografia, linha de pesquisa Ensino de Geografia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Piauí (2009); Especialista em Libras pela UAPI/ UFPI. Especialista em Docência no Ensino da Geografia. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí

(2006). Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Piauí (2014) e Licenciatura em Geografia, pela UNIASSELVI. Atuação na Educação Básica, em anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Geografia, por meio da docência, na rede municipal de ensino de Parnaíba / Piauí. Atuação em Nível Superior, nas disciplinas inerentes à área de Educação, nas Faculdades, FADIRE e INTA, como professora visitante. Experiência em Educação Inclusiva, Salas de AEE, (Atendimento Educacional Especializado). - SRM /Prefeitura Municipal de Parnaíba. Experiência em Ensino Médio, por meio da Docência na área de sociologia, Escola Integrada Deputado Moraes Souza, (SESI) e na SEDUC-PI. Participo do Grupo Pesquisas - GEODOC - UFPI. Atuação como professora Formadora do PARFOR, na área de Geografia e pedagogia.

E-mail: jozemiliamenezes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4512009017498358>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6146-8737>

Maria do Desterro da Silva Barbosa

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí (2021), com ênfase no desenvolvimento regional e ensino de Geografia. Possui graduação pela Universidade Federal do Piauí (2006). É professora efetiva de 6º ao 9º ano da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI e também da Rede Municipal de Ensino de Timon/MA. Tem experiência na área de Ensino Superior com as disciplinas de Relatório de Estágio Supervisionado I e II. Área de Pesquisa: Educação Geográfica; Ensino de Geografia; Metodologias para o ensino de Geografia. Prepara alunos para participarem de olimpíadas, como: Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, Olimpíada Brasileira de Cartografia, Olimpíada Brasileira de Geografia e Ciências da Terra e Olimpíada Nacional de Ciências.

E-mail: detege@hotmial.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3179959071318111>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8680-0310>

Miguel da Silva Neto

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO da Universidade Federal do Piauí - UFPI (2023), licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2020). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia - NUPEG/UFPI, Projeto Nós Propomos!: Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, Grupo de Pesquisa Geografia, Docência e Currículo - GEODOC/UFPI/CNPq, Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica-NEPEG (UFG) e do Grupo de Pesquisa Educação & Cartografia Geográfica - Educart Geo (UNICENTRO). Desempenhou a função de bolsista pelo programa Residência Pedagógica (2018-2020). Desenvolve pesquisas voltadas para o Ensino de Geografia com ênfase na formação de professores e escala geográfica, Educação Ambiental, Geografia e Cidadania. Possui publicações e participações em eventos acadêmicos tanto nacionais como internacionais. Atualmente atua como professor de Geografia da educação básica - 6º ano do fundamental a 3ª série do ensino médio.

E-mail: netomiguel73@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548818046316240>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7918-6586>

Raimundo Lenilde de Araújo

Pós-doutorado em Geografia (ULISBOA), Pós-doutorado em Ensino de Geografia/Educação Ambiental; Doutor em Educação Brasileira e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC). Especialista em Ensino de Geografia e Graduado em Geografia - Licenciatura (UECE). É professor Efetivo, Classe Associado II, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) com atividade profissional no curso de Licenciatura e no Programa de Pós-graduação em Geografia/Mestrado/UFPI e no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/Doutorado/UFPI, realização de estudo, pesquisa, extensão, publicação, orientação e supervisão, formação contínua de Docentes em Geografia com ênfase em Geografia Humana: Geografia urbana; espaço urbano e instituições educacionais; história do pensamento geográfico; estágio curricular para o ensino em Geografia; história da disciplina Geografia; metodologias do ensino de Geografia; currículo, avaliação e ensino de Geografia e

educação ambiental, além de participação em bancas examinadoras de graduação, pós-graduação e concursos públicos. Tem experiência no Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. Tem participação em eventos nacionais e internacionais, articulações acadêmicas com institutos e universidades brasileiras, como UFG, UFC, UnB, UFPB, UFRN, UFSC, UVA, UFRR, IFPI, e internacionais como a Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra, em Portugal e a Universidade de Valência, na Espanha. É Membro Efetivo do Conselho Mundial, Embaixador no Brasil e Coordenador, no Piauí, do Projeto Nós Propomos!. Em gestão, exerce a função de Coordenador Geral da Feira de Profissões da UFPI 223 desde julho/2013. Foi coordenador de Graduação da Licenciatura em Geografia da UFPI, 04/2012 e 04/2016, Subcoordenador do Programa de Pós-graduação em Geografia/PPGGEO/UFPI, 04/2017 e 04/2019 e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Geografia/PPGGEO/UFPI, 04/2019 a 04/2021. Em Pesquisa, é líder do Grupo de Pesquisa em Geografia, Docência e Currículo/GEODOC/UFPI/CNPq e líder do Grupo de Estudos em Urbanização, Política e Cidadania/GEURBPOCI/UFPI/CNPq. Participa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - NEPEG, Geografia/UFG e do Grupo de pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia/GEAF/UnB. É membro efetivo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC e é membro da Rede de Pesquisadores Norte e Nordeste de Geografia - RENNEGEO. Idealizador e atual coordenador do Laboratório de Formação Docente e Ensino de Geografia - LA-FODEG, Geografia/UFPI. Avaliador Institucional e de Cursos Superiores de Geografia do SINAES BASIS/MEC. Também faz palestras motivacionais sobre profissões e assuntos relacionados à Geografia.

E-mail: raimundolenilde@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5491-0996>

Sérgio Claudino Loureiro Nunes

Licenciatura em Geografia pela Universidade de Lisboa (1981), mestre em Geografia Humana e Planeamento Regional e Local pela Universidade de Lisboa (1992), doutor em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa (2002). Professor Auxiliar com nomeação por tempo indeterminado do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL) e

Investigador Principal do Centro de Estudos Geográficos-IGOT-UL. Coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa. Coordenador do Centro de Formação de Professores do IGOT-UL. Membro da Direção do GEOFORO-Foro Ibero-americano de Educação, Geografia e Sociedade. Coordenador nacional e internacional do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Colaborador do Centro de Estudos e Intervenção em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, colaborador estrangeiro de Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas/RETLEE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUI; membro estrangeiro do grupo de pesquisa Cidade e Meio Ambiente/CNPq, Universidade Federal do Tocantins; colaborador estrangeiro no grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, Geografia, educação geográfica, ensino experimental de Geografia, formação de professores e manuais escolares. Tem colaborado com diversas universidades, sobretudo brasileiras e espanholas. Tem diversa obra publicada e orientado diversas dissertações de mestrado e doutoramento.

E-mail: sergio@edu.ulisboa.pt

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8727109556137218>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6987-4812>

Thayssa Sthefany Sousa Saraiva

Graduada em Direito pelo Centro Universitário Santo Agostinho. Advogada inscrita nos quadros da OAB/PI desde 2018. Pós-graduada em Processo Civil e Direito Civil pela Faculdade Ademar Rosado. Pós-graduada em Direito Constitucional e Administrativo pela ESA/PI. Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Piauí. Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI.

E-mail: thayssasthefanny22@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3587214505312215>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2415-2888>

Editora
**SER
TÃO
CULT**
10 anos

Este livro foi composto em fonte Anko Personal Use, impresso no formato 15 x 22 cm em offset 75 g/m², com 264 páginas e em e-book formato pdf.

Abril de 2024.

Os quatorze capítulos deste livro têm as temáticas variadas, ou seja: cinco textos com discussões sobre ensino de geografia; Dois textos sobre a educação ambiental: dois textos sobre metodologias para o ensino de geografia; dois textos sobre o urbano com ênfase em ensino e utilização para crianças; um texto sobre a história da geografia especialmente sobre o sistema de pós-graduação no Brasil; um texto sobre o Projeto Nós Propomos! e um texto sobre a educação geográfica.

Cada capítulo é uma oportunidade de conhecer um pouco sobre o que há de mais atual na pesquisa e produção geográfica em língua portuguesa. Todos os textos foram produzidos por colegas docentes que estavam cursando o Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí sob a orientação e supervisão do Prof. Raimundo Lenilde. Boa leitura!

ISBN 978-655421122-2



Editora **SERTÃO CULT**