



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA TERRA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



SARAH ALMEIDA DE OLIVEIRA

Quem tem medo da “Geografia Física”?

Narrativas sobre a inserção dos conteúdos da Geografia Física no contexto
da Geografia Escolar

Rio de Janeiro

2021

SARAH ALMEIDA DE OLIVEIRA

Quem tem medo da “Geografia Física”?

Narrativas sobre a inserção dos conteúdos da Geografia Física no contexto
da Geografia Escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de doutora em Geografia

Orientador: Prof. Dr^a. Maria Naíse de Oliveira Peixoto .

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

0048q Oliveira, Sarah Almeida de
Quem tem medo da Geografia Física? Narrativas sobre a inserção dos conteúdos da Geografia Física no contexto da Geografia Escolar / Sarah Almeida de Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2021.
210 f.

Orientadora: Maria Naíse de Oliveira Peixoto.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2021.

1. Geografia Escolar. 2. Geografia Física. 3. Narrativas . I. Peixoto, Maria Naíse de Oliveira, orient. II. Título.

SARAH ALMEIDA DE OLIVEIRA

Quem tem medo da “Geografia Física”? Narrativas sobre a inserção dos conteúdos da Geografia Física no contexto da Geografia Escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de doutora em Geografia.

Aprovada em: 19/03/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Maria Naíse de Oliveira Peixoto (Orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr^a. Ana Angelita Costa das Neves Rocha
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr. Eduardo José Pereira Maia
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr^a. Gislene Aparecida dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr. Anice Esteves Afonso
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)



UFRJ
Programa de
Pós-Graduação
em Geografia
22°51'S; 43°14'W

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CCMN – INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA

a ATA DE EXAME DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

Defesa realizada às 09 horas do dia 19 de março de 2021.

Candidato(a): **SARAH ALMEIDA DE OLIVEIRA**

Defesa de Tese versando sobre: “**Quem tem medo da Geografia Física?**”

Narrativas sobre a inserção dos conteúdos da Geografia Física no contexto da Geografia Escolar”.

Banca examinadora aprovada pelo Coordenador de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências. O(a) Candidato(a) foi considerado(a): **Aprovado (Aprovado ou Reprovado)** pela banca examinadora. Encerrados os trabalhos, o (a) Presidente da banca examinadora lavrou a Ata.

Parecer final da banca:

(Indicação de moções; recomendações; modificações, com **prazo máximo de 60 dias** e verificação posterior do orientador)

Dr.(a) Maria Naíse de Oliveira Peixoto
Presidente da banca orientador(a)
Prof.(a) Dr.(a) Eduardo José Pereira Maia
Dr.(a) Gislene Aparecida dos Santos
Dr.(a) Ana Angelita Costa Neves da Rocha
Dr.(a) Anice Esteves Afonso
(Banca realizada remotamente)

Sarah Almeida de Oliveira

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, aos meus pais, por todo o incentivo, apoio financeiro e emocional. Com eles, aprendi desde cedo que a educação era o caminho para uma vida melhor. Agradeço todo o esforço para garantir que eu pudesse ter acesso à uma formação de qualidade.

Agradeço às amigas de longa data e mulheres que muito admiro: Ana Marcela, Amanda, Bhia, Juliana, Marcelle, Luana, Karine, Simone. Obrigada por toda contribuição no meu processo formativo e pelo cuidado que tiveram comigo.

À Bruna, Giselle, Viviane, Kélvia e Dani, pela rede de suporte, carinho e apoio.

À Cela, por todos estes 20 anos de amizade.

Vinícius e Diego, parceiros queridos do Colégio de Aplicação, sou grata aos recreios, conversas e a tantas outras coisas, além de embarcar nos meus projetos e ideias. À Thais, que além de colega de trabalho, se tornou uma amiga para a vida inteira e fortaleza nos momentos de angústia e dúvidas sobre a pesquisa.

Ao Gabriel, agradeço todo o amor, incentivo. Gratidão pela escuta atenta e por se fazer presença forte, acolhedora e carinhosa nos momentos mais difíceis da pesquisa. A Elizabeth e Ricardo, agradeço os vinhos, cervejas e todo incentivo nesta reta final.

A Rafaella e Eduardo, pelas reuniões de sexta à noite, pelas conversas, indicações e tantas outras trocas. Aos colegas do Núcleo de Estudos do Quaternário e Tecnógeno, que se fizeram presentes em diversos momentos da minha trajetória e à professora Naíse, por toda a paciência e orientação nos últimos 8 anos.

Aos colegas do Colégio de Aplicação, em especial ao Setor Curricular de Geografia e à direção da unidade, pelo apoio e concessão da licença para estudos.

À Gabriella, pela a revisão cuidadosa e carinhosa deste trabalho.

Às professoras Anice Afonso, Ana Daou, Ana Angelita Rocha, Gislene Santos e ao professor Eduardo Maia, que se dispuseram a contribuir para este trabalho na qualificação da pesquisa e/ou na defesa da tese. Também agradeço aos professores Enio Serra e Flávia Lins-de-Barros que prontamente se dispuseram a constituir a banca como membros suplentes.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa (CNPq), pela concessão de bolsa nos primeiros anos desta pesquisa. Sempre é necessário lembrar a importância do investimento público em educação e pesquisa, além do papel da ciência para a nossa sociedade. “É preciso estar atento e forte” aos retrocessos que estamos enfrentando.

Aos professores e professoras que participaram da pesquisa e a tornaram uma realidade. À Maria do Carmo, professora que despertou em mim o encanto pela Geografia e às professoras que tive ao longo da minha trajetória e que nunca desistiram de mim.

OLIVEIRA, Sarah Almeida de. Quem tem medo da Geografia Física? Narrativas sobre a inserção dos conteúdos da Geografia Física no contexto da Geografia Escolar. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado (Geografia) – PPGG – UFRJ. 2021.

RESUMO

As experiências que vivi enquanto professora da educação básica, atreladas a um conjunto de debates teóricos sobre a Geografia Escolar e a inserção dos conteúdos da Geografia Física nesse contexto, despertaram em mim certa inquietação por investigar e compreender mais sobre os *saberesfazeres* da Geografia Física que constituem os currículos *pensadospraticados* por professoras e professores de Geografia na educação básica. Este trabalho buscou mapear quais temas, noções, conceitos, conteúdos e práticas pedagógicas vinculados à subárea conhecida como Geografia Física são desenvolvidos no processo de *ensinoaprendizagem* da Geografia Escolar e nos currículos *pensadopracados* desenvolvidos por professoras e professores da rede pública (estadual, municipal e federal) e privada de escolas sediadas no Rio de Janeiro. Esse processo é pautado numa reflexão teórica sobre a importância dos conteúdos da Geografia Física para a construção do raciocínio geográfico das/os estudantes, assim como para a ampliação de uma leitura aprofundada e crítica das transformações ambientais que se avolumam nas últimas décadas. As narrativas docentes foram a estratégia teórico-metodológica utilizada para mapear os *saberesfazeres* das professoras e dos professores participantes da pesquisa. Foram produzidas 16 narrativas – gravadas através de vídeochamadas e transcritas - por 08 professoras e professores do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada. A partir das narrativas, foi possível identificar que os posicionamentos de proximidade e/ou distanciamento em relação aos conteúdos da Geografia Física fazem com que a sua presença nos currículos *pensadospraticados* não seja algo constante. Entretanto, as diversas práticas que envolvem estes conteúdos narradas pelas/os professoras/es são elaboradas pelas/os participantes da pesquisa em um sentido oposto a essa percepção, tendo em vista que desenvolvem processos de *ensinoapredizagem* inovadores, atentos ao cotidiano e às experiências dos estudantes, de modo crítico às desigualdades espaciais. Considero que o desenvolvimento da pesquisa contribuiu para a minha formação/ aperfeiçoamento como professora da educação básica, para a transformação das minhas práticas pedagógicas e para os primeiros passos no sentido da construção de uma rede entre professoras e professores interessadas/os em repensar suas práticas e os conteúdos da Geografia Física no contexto da Geografia Escolar.

Palavras-chave: Narrativas; Geografia Física; Geografia Escolar.

OLIVEIRA, Sarah Almeida de. Who`s afraid of Physical Geography? Narratives about Physical Geography contents at Scholar Geography. Rio de Janeiro. Doctoral Thesis (Geography) – PPGG – UFRJ. 2021.

ABSTRACT

My experience as a teacher associated to a set of academic research that discuss the Physical Geography contents in Scholar Geography awakened me the desire to research about teachers' knowledge-practices and how these contents are developed in scholar curriculum. Based on theoretical research about Physical Geography contents, geographical thinking and critical approaches to environmental changes in the last decades, this thesis aims at mapping which themes, notions, concepts, contents and pedagogical practices associated with Physical Geography in the *teaching-learning* process and *thinking-practicing* curriculums are developed by Geography teachers in public and private schools from Rio de Janeiro. Narratives were the methodological approach that allowed mapping teachers' knowledge-practice. Sixteen narratives told by eight teachers from elementary and high school were produced, recorded and transcribed. Their narratives made possible to identify some closeness or detachment from Physical Geography contents, which causes inconstancy of this contents in curriculums. Teachers also narrated a set of myths associated to Physical Geography contents, such as abstracts, alienating, less critic about social problems or as a bunch of information that characterized regions but without promoting a geographical thinking. Besides that, the practices narrated by them go the other way around. The narratives showed that these teachers innovated their practices and developed approaches attentive to students' experiences and everyday life. I consider that the development of this research provided the improvement of my education and practice as a teacher and thus changing it. The research also enabled the first steps towards a network of teachers, interested in thinking about Physical Geography contents and Scholar Geography practices.

Key-words : Narratives, Physical Geography ; Scholar Geography

OLIVEIRA, Sarah Almeida de. Qui a peur de la géographie physique ? Récits sur le contenu de la Géographie Physique en Géographie Scolaire. Rio de Janeiro. Thèse de doctorat (Géographie) – PPGG – UFRJ. 2021

RÉSUMÉ

Mon expérience en tant que professeure de l'enseignement secondaire, conjointement avec les discussions théoriques sur la Géographie scolaire et les contenus de Géographie physique, ont attiré mon intérêt pour l'investigation et la compréhension des *savoir-faire* de la Géographie physique qui constitue les programmes scolaires dont les professeurs de Géographie ont, *théorie-pratique*. Considérant la réflexion théorique sur l'importance des contenus de la Géographie physique pour la construction d'un raisonnement géographique des étudiants et pour le développement de la lecture critique des problèmes environnementaux qui augmentent ces dernières décennies, cette thèse vise à cartographier quelques thèmes, notions, concepts, contenus et pratiques de la Géographie physique qui sont utilisés dans le processus *enseignement-apprentissage* de la Géographie scolaire dans les programmes de l'enseignement secondaire que les professeurs des écoles publiques et privées de Rio de Janeiro développent. Les récits des professeurs ont été la stratégie méthodologique utilisée pour cartographier les savoir-faire des professeurs. Seize récits ont été produits, enregistrés et transcrits par huit professeurs d'écoles élémentaire et secondaire, publiques et privées. Les récits ont permis d'identifier des situations de proximité et distance sur les contenus de la Géographie physique. Cette situation conduit à l'inconstante présence de ces contenus dans les programmes scolaires. Les professeurs ont aussi identifié un certain nombre de mythes sur les contenus de la Géographie physique. Pour eux, ces contenus sont complexes, loin de la réalité des étudiants, abstraits, sans raisonnement critique sur les problèmes environnementaux et sont un ensemble d'informations sur la nature qui caractérisent les régions sans développer un raisonnement géographique. Cependant, les pratiques que professeurs ont décrit sur les contenus de la Géographie physique vont dans la direction opposée de cette perception, parce qu'ils développent l'innovation en l'enseignement et l'apprentissage, se préoccupent avec le quotidien, l'expérience des étudiants et ont des critiques à l'égard des inégalités spatiales. Je considère que le développement de cette recherche ait contribué pour ma formation professionnelle et pour la transformation de ma pratique pédagogique, et aussi contribué pour la prochaine étape dans la construction d'un réseau de professeurs qui pensent leurs pratiques et contenus de la Géographie physique dans le contexte de la Géographie scolaire.

Mot-clés: Géographie scolaire, Géographie physique, Récits.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1- Identidade de gênero das/os respondentes	25
Figura 2- - Autodeclaração étnico-racial das/os respondentes.....	26
Figura 3- Organização das narrativas por eixos, utilizando uma legenda de cores. Fonte: a autora.	39
Figura 4 - Tabulação das narrativas por eixo. Fonte: A autora.....	40
Figura 5- 5A – Representação esquemática da compreensão de Swyngedouw (2013) sobre as relações entre sociedade e natureza e B representação da compreensão de Ingold e Parson (2013) sobre essas relações.....	66
Figura 6- Nuvem de palavras sobre o objetivo da Geografia Escolar. Fonte: Narrativas das/os professoras/es sobre os objetivos da Geografia enquanto disciplina escolar- organização: A autora.	108
Figura 7- Distribuição das questões de Geografia do Enem por área. Fonte: Coutinho et al. (2017).....	148
Figura 8- - Imagem retirada do cartoon Gunshow, feito por K.C Green	166
Quadro 1- Critérios e características das/os professoras/es participantes da pesquisa.....	29
Quadro 2- Eixos e categorias de análise das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es participantes.....	39

Sumário

I - UMA PROSA INICIAL	14
1.1 <i>Indagações, possibilidades e objetivos</i>	25
1.2 - <i>Estrutura da tese</i>	27
II - METODOLOGIA	29
2.1 - <i>Percurso da pesquisa</i>	32
2.2 - <i>“Quem fala? Quem ouve? E por quê?” - as/os sujeitos da pesquisa</i>	34
2.3 - <i>As narrativas</i>	41
III - REFERENCIAL TEÓRICO	53
3.1- <i>Currículo e cotidiano</i>	53
3.2 - <i>Geografia Escolar e Geografia Física</i>	57
3.4 – <i>Natureza e Geografia: ausências, emergências e disputas</i>	71
IV - SABER DA EXPERIÊNCIA: TRAJETÓRIAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DISCIPLINAR E PROFISSIONAL	81
4.1 - <i>Trajetórias</i>	82
4.2 - <i>Identidade profissional</i>	93
4.3 – <i>Identidade Disciplinar</i>	99
4.4 - <i>Considerações sobre trajetórias das/os professoras/es, identidade profissional e identidade disciplinar</i>	113
V - SABER DA EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS, ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO CURRICULAR	115
5.1 - <i>Aproximações iniciais: A inserção dos conteúdos de Geografia Física nos currículos da Geografia Escolar</i>	119
5.2 - <i>Geografia da Natureza no Ensino Fundamental II</i>	127
5.3 - <i>Geografia da Natureza no Ensino Médio</i>	143
5.4 - <i>Algumas considerações sobre a Geografia da Natureza na Educação Básica</i>	149
VI - SABER DA EXPERIÊNCIA: GEOGRAFIA FÍSICA E (É) A QUESTÃO AMBIENTAL	153
6.1 - <i>A questão ambiental</i>	153
6.2 - <i>Dicotomia sociedade x natureza</i>	158
6.3 - <i>Por uma perspectiva crítica da Geografia Física na escola</i>	163
VII - NARRAR EM TEMPOS DE PANDEMIA	170
VIII - QUEM TEM MEDO DA GEOGRAFIA FÍSICA?	181
7.1 <i>Desconstruindo mitos</i>	181
7.2- <i>Pensando a inserção dos conteúdos da Geografia Física na Geografia Escolar</i> ..	186

<i>7.3 Uma pesquisa que não se conclui, mas se inicia</i>	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
Anexos	204
<i>Anexo A – Formulário de levantamento para as/os participantes da pesquisa</i>	205

I - UMA PROSA INICIAL

Cada pesquisa tem uma história.

A história desta pesquisa envolve uma sucessão de inquietações que foram, ao longo dos quatro anos de doutorado, se somando, transformando e dando origem às indagações, investigações, reflexões e debates apresentados nesta tese. Este documento é, antes de qualquer coisa, um relato do processo formativo que vivi ao cursar o Doutorado em Geografia. As questões de pesquisa, além de escolhas teóricas e metodológicas, são resultado das mudanças que ocorreram na minha vida nestes últimos quatro anos, pautadas principalmente pelo meu ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro, como professora do Colégio de Aplicação (CAp).

A primeira inquietação que emerge da minha atividade docente está associada ao fato de eu ser uma professora da educação básica dentro de uma universidade. Causa estranhamento este “entrelugar” que ocupo, em que não sou reconhecida como professora universitária - por não estar na carreira do magistério superior ministrando aulas nos cursos de graduação – mas que também não me faz ser reconhecida como professora da educação básica como as¹/os outras/os professoras/es que estão, por exemplo, nas redes públicas e privadas de ensino.

Esse entrelugar que me permite transitar por espaços da universidade também gerou outra inquietação: a cada experiência que vivenciei e em que eram pautados debates sobre a escola e os processos que nela acontecem, também ouvi muitas vezes que se encontravam bem longe do chão da sala de aula e que relatavam noções que estavam distantes das minhas experiências e das experiências das minhas colegas e dos meus colegas. Parecia que estávamos falando de realidades diferentes, de escolas diferentes: uma escola vista pela universidade e seus atores e outra escola vista por quem ocupa este espaço e constrói a educação básica.

¹ Como indica o **Manual para o uso não sexista da linguagem**, “para que a mulher esteja representada, é preciso nomeá-la” (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 17). Considerando isso, na construção do texto aqui apresentado sempre que possível utilizei prioritariamente a forma gramatical feminina, visando a questionar a utilização – quase natural – de uma perspectiva androcêntrica e do gênero masculino na escrita acadêmica, além de reafirmar meu lugar no processo de escrita, enquanto mulher, professora e pesquisadora. Ainda assim, por mais que eu faça a adesão da norma padrão da língua portuguesa (na qual o masculino é tido como forma principal dentro do discurso), destaco que esta forma reforça o binarismo e que existe um conjunto de pessoas que está no espectro de gênero e que ainda não é contemplado pela norma gramatical da língua portuguesa.

Com as vivências no Colégio de Aplicação, me deparei com o texto da professora e colega de unidade, Graça Reis. Neste texto, (REIS, 2013), a professora traduz a inquietação que me acompanhava ao longo das atividades acadêmicas relativas ao Ensino de Geografia e a questões mais amplas referentes à Educação Básica: eu percebia que, em diversos momentos, as/os professoras/es não estavam nos espaços da universidade relatando e discutindo suas práticas, os currículos e outros elementos que constituem suas vivências. As falas destas/es professoras/es sempre surgiam através de terceiros, seus trabalhos e experiências eram contadas por pesquisadores, não pelas/os próprias/os professoras/es. Nesse sentido, Reis (2013) destaca o seu intuito de seguir na contramão e mobilizar de outras maneiras a produção de conhecimento sobre as práticas docentes.

Nesse mergulho onde busco contar as histórias que tenho ouvido/vivido por meio das narrativas faço uma crítica às práticas de pesquisa demasiado abstratas que não têm levado em conta o cotidiano vivido por professores e alunos. Mas não é essa minha questão central, não estou aqui para brigar com ninguém e sim **porque entendo que somente aqueles que vivem suas práticas podem contá-las**. Com isso, espero poder trazer para o campo da formação de professores outra maneira de perceber o vivido que se dá no cotidiano das práticas de professores. (REIS, 2013, p. 132 grifo nosso)

Assumir a posição de que as práticas das/os professoras/es é algo que deve ser contado por elas/es mesmas/os, por nós mesmas, corrobora com uma concepção mais ampla da produção do conhecimento científico, discutida por Boaventura de Souza Santos (2007). Para o autor, as ciências – incluindo as ciências sociais - e o modelo de produção do conhecimento científico estão passando por uma crise de paradigma. A forma que produzimos conhecimento científico já não dá conta das realidades sociais (SANTOS, 2007).

Para o autor, é preciso pensar uma nova forma de produção do conhecimento, que não desperdice as experiências sociais que constituem o mundo e que, a partir delas, seja possível construir um pensamento novo, alternativo ao que já vem sendo feito, até mesmo às propostas “alternativas” que mantêm o *status quo* no que se refere à produção do conhecimento científico. Boaventura (2009) destaca a necessidade de reinvenção ao dizer que:

Fica claro que não podemos buscar a solução (convencional) para alguns desses problemas nas ciências sociais porque se usarmos de maneira convencional elas se tornam parte do problema e não a solução. (SANTOS, 2007, p. 25)

Portanto, esta inquietação em relação ao protagonismo docente na produção de conhecimento sobre a escola envolve também – conforme Reis (2013) e Santos (2007) indicam - uma nova postura em relação à produção de conhecimento na universidade. Os modos convencionais do fazer científico não têm conseguido garantir o lugar de protagonismo das/os professoras/es da educação básica e as/os coloca numa posição de objetos de pesquisa, não de sujeitos.

O que Boaventura (SANTOS, 2007) chama de métodos convencionais de pesquisa, segue em uma direção que não relaciona o magistério na educação básica com a prática de pesquisa. Os debates feitos por Pedro Demo (1997, 2001) nos permitem avançar e aprofundar esta reflexão, pois ao utilizar o binômio professor(a)-pesquisador(a), Demo (1997,2001) reafirma que, na educação básica, pesquisa e ensino caminham de mãos dadas e que as/os professoras/es não são meras/os reprodutoras/es de saberes, mas sujeitos que produzem os mais diversos conhecimentos sobre a escola e os processos de *ensinoaprendizagem*.

Este lugar de protagonismo docente destacado por Reis (2013) e Demo (1997, 2001), que reafirmam a necessidade de mudanças nas práticas científicas pontuadas por Santos (2007), representa uma alternativa à construção dos conhecimentos científicos. A partir disso, identifiquei múltiplas possibilidades de elaborar outras estratégias de produção de conhecimento sobre a escola e sobre o processo de *ensinoaprendizagem*.

No entanto, a vida seguia e a atividade docente consumia quase todo meu tempo. As experiências de sala de aula começaram a me provocar maiores inquietações. Assim que tive o primeiro contato com o documento curricular produzido pelo Setor de Geografia do Colégio de Aplicação, percebi a concentração dos conteúdos da Geografia Física no 6º ano do Ensino Fundamental. Estes conteúdos também apareciam no 3º ano do Ensino Médio, sob a justificativa de serem conteúdos sistematicamente cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Eu, recém-chegada em uma escola que considero uma referência, percebia que um conjunto importantíssimo de conteúdos era trabalhado numa perspectiva um tanto quanto conservadora frente aos debates que a academia fazia em relação à dicotomia entre sociedade e natureza e à inserção dos conteúdos da Geografia Física no ensino de Geografia. A partir disso, busquei um conjunto de leituras, especialmente na produção feita pela professora Anice Afonso (2015, 2017) e por ela em conjunto com a professora Núbia

Armond (AFONSO, ARMOND, 2009; ARMOND, AFONSO, 2010; 2011) para compreender como estava o debate sobre a inserção dos conteúdos de Geografia Física nos currículos da educação básica.

Novamente, as tarefas docentes se avolumaram e precisei engavetar essas inquietações. No ano seguinte à minha entrada no CAP, em 2019, me tornei parte do corpo docente do Curso de Especialização Saberes e Práticas docentes (CESPEB), com ênfase em Ensino de Geografia. A organização curricular do curso, no que se refere aos conhecimentos específicos da Geografia, envolveu dois grandes blocos, cronologicamente distribuídos: o primeiro, destinado à Geografia Física, subdividido em duas disciplinas - Geografia Física e Representações Espaciais e Geografia Física na Escola; o segundo grande bloco do curso destinava-se à Geografia Humana, também subdividido em duas disciplinas.

Fiquei responsável pela disciplina Geografia Física na Escola e, em conversa com a professora responsável pela disciplina Geografia Física e Representações Espaciais, decidimos seguir uma prática dos anos anteriores e ministrar juntas as duas disciplinas, entendendo que haveria maior fluidez caso trabalhássemos de forma associada.

Na primeira aula, optamos por não apresentar uma ementa dos cursos. Ali, nas aulas do CESPEB, mesmo sendo professora da educação básica, eu representava o conhecimento produzido pela Universidade. Considerando isso, percebi a importância de ouvir e acolher as demandas das/os professoras/es cursistas.

Para isso, entregamos três fichas de cores diferentes e solicitamos que as/os professoras/es respondessem, nas fichas, as seguintes questões:

- 1) Por que e para que eu ensino conteúdos da “Geografia Física”?
- 2) Quais são as angústias/preocupações/desafios que envolvem minha prática e os conteúdos de Geografia Física?
- 3) Que temas desejamos debater nas disciplinas de Geografia Física e Representações Espaciais/Geografia Física na Escola?

As fichas foram preenchidas e, a pedido da turma, não foram identificadas nominalmente². Delas emergiram relatos e reflexões muito interessantes sobre o processo de *ensinoaprendizagem* dos conteúdos de Geografia, que compartilho a seguir. Em relação

² Ao término da disciplina, solicitei a utilização das fichas para esta pesquisa de doutorado. Os trechos utilizados neste documento referem-se a fichas das/os autoras/es que concederam o direito de uso para fins de pesquisa.

à pergunta *Por que e para que eu ensino conteúdos da “Geografia Física”?* reproduzo, aqui, algumas das respostas elaboradas.

Professor/a 1: Os conteúdos de Geografia Física trazem para a aula de Geografia aqueles alunos que dizem não gostar dos conteúdos de "Humanas".

Professor/a 2: Porque estão no programa e os demais professores não gostam.

Professor/a 3: Eles legitimam minha fala e meu conhecimento para os alunos, uma vez que são fenômenos que possuem justificativa lógica.

Professor/a 5: Eu ensino Geografia Física porque está previsto no conteúdo, também acho importante para o aluno conhecer os espaços naturais próximos a sua realidade e também a cidade onde mora.

Professor/a 6: Para ele refletir sobre suas práticas e consequências para o meio ambiente.

Professor/a 7: Para que a percepção e noção do espaço geográfico, junto a sua construção faça sentido junto à Geografia Humana.

Professor/a 8: Ensino para ajudar o aluno a entender a dinâmica da natureza, que nos influencia diretamente. Determinados conteúdos são exaustivos para determinada faixa etária. Por isso, temos (tenho) que pensar de que maneira posso atrair meu aluno. Quero que o aluno entenda por que das feições do relevo, clima, vegetação, mas isso basta?

Não pretendo fazer, neste texto, uma análise aprofundada dos textos das fichas aqui transcritas, mas expor esses trechos é importante por demarcarem o lugar ocupado por estas/es professoras/es como produtoras/es de conhecimento como sujeitos que tecem análises sobre os processos de *ensinoaprendizagem*. Esses trechos também refletem certas perspectivas sobre a Geografia Escolar que me permitiram entender um pouco mais o que acontecia em outros contextos escolares e assim navegar pelas experiências que constituem a Geografia Escolar.

Em relação ao conteúdo das respostas elaboradas pelas/os professoras/es, percebi três caminhos importantes que se revelavam: O primeiro envolve o desenvolvimento dos conteúdos de Geografia Física em função da sua presença nos documentos curriculares. “Estar no programa” ou “previsto no conteúdo” traduz uma noção de obrigatoriedade em relação ao desenvolvimento destes temas em sala de aula.

O segundo caminho que identifiquei está vinculado ao objeto da Geografia Escolar. Algumas/ns professoras/es destacam que desenvolvem estes conteúdos porque auxiliam no (re) conhecimento e na compreensão do espaço nas mais diversas escalas analíticas. Cabe destacar que as/os professoras/es frequentemente estabeleceram uma associação entre conhecimentos de Geografia Física e o reconhecimento do ambiente/entorno.

O terceiro caminho envolve as noções de desconforto e *status*. As/os professoras/es que relatam certo desconforto indicam que não se sentem à vontade para ministrar aulas associadas às temáticas da Geografia Física. Esta narrativa também envolve a noção de *status* científico que os conteúdos da Geografia Física têm frente aos conteúdos da Geografia Humana.

Retornando as fichas de levantamento de interesses e expectativas, a segunda pergunta foi: *Quais são as angústias/preocupações/desafios que envolvem minha prática e os conteúdos de Geografia Física?* A seguir, transcrevo algumas das respostas apresentadas.

Professor/a 1: “O desafio não é me deixar levar por uma deficiência minha, que é não ter a aproximação tão íntima com a Geografia Física, ser barreira para não melhorar minhas práticas. Deixar de me dedicar mais aos conteúdos de Geografia Física em detrimento da Geografia Humana é um erro que preciso corrigir.”

Professor/a 2: “O modo estanque como os conteúdos são lecionados, organizados e sistematizados nos currículos escolares, bem como seu distanciamento quanto aos outros recortes temáticos da própria Geografia e da sociedade.”

Professor/a 3: “Como ensinar Geografia Física de maneira lúdica, a fim de não apresentá-la como algo enfadonho de desinteressante.”

Professor/a 4: “O primeiro grande desconforto está na minha própria defasagem quanto ao domínio de alguns conteúdos. Outro aspecto é uma tendência ao desinteresse por assuntos com termos mais técnicos e que exigem grande abstração.”

Nos trechos acima, a organização curricular é vista como um desafio para as/os professoras/es ao considerarem que a presença dos conteúdos de Geografia Física acontece de modo estanque. O tratamento pedagógico dado a esses conteúdos também aparece como uma questão, pois várias/os professoras/es indicam que tais conteúdos e temáticas são muito abstratos, enfadonhos e distantes de outros recortes da Geografia e do próprio cotidiano.

O desenvolvimento destes conteúdos está relacionado diretamente à outro desafio identificado pelo grupo. Este desafio relaciona-se à defasagem percebida pelas/os professoras/es em sua formação inicial. Ao longo do curso ministrado no CESPEB, muitas/os professoras/es sinalizaram a necessidade de retomar determinadas discussões dentro dos conteúdos e temas da Geografia Física por terem mantido pouco contato com

algumas abordagens ou pela falta de oportunidade de pensar e realizar o processo de mediação didática dos conteúdos de Geografia Física ao longo do curso de graduação.

Por fim, na terceira ficha utilizada na atividade perguntamos: *Que temas desejamos debater nas disciplinas de Geografia Física e Representações espaciais e Geografia Física na Escola?* As 49 respostas obtidas podem ser pensadas em dois caminhos distintos, porém fortemente conectados. O primeiro caminho, contempla o maior número de respostas, indicava grandes temas/sub-áreas da Geografia Física ou assuntos mais específicos dessa área, tais como: *biogeografia; biomas; climatologia; mudanças climáticas; relevo e processos associados; relação entre clima e relevo; bacias hidrográficas; eventos hidrológicos extremos; pedologia; teoria da deriva continental; teoria dos geossistemas e debate ambiental.*

O segundo caminho de respostas já segue em direção a uma reflexão voltada para o currículo e para a epistemologia da Geografia, inclusive citando o nebuloso limite que existe entre os conteúdos desenvolvidos pela disciplina de Ciências e a Geografia. Apresento, a seguir, algumas das respostas elaboradas.

Professor/a 1: “O que seria um currículo básico de Geografia Física no Ensino Fundamental?”

Professor/a 2: “Tivemos uma readequação curricular na Geografia Física após a Geografia crítica? Tenho a sensação que a prática curricular se manteve.”

Professor/a 3: “Como abordar certos conteúdos, levando em consideração as séries e seu respectivo currículo de forma que tenha significado para o aluno?”

Professor/a 4: “Concomitância do currículo ciências/geografia.”

Esta experiência de um semestre ministrando as aulas do CESPEB, trabalhando com estas professoras/es e com os questionamentos levantados por elas/es reacendeu as inquietações que já se acumulavam em mim. Somado a isso, quase de forma concomitante às aulas do CESPEB, eu orientava um grupo de licenciandas/os em Geografia que realizavam suas horas de estágio supervisionado no Colégio de Aplicação da UFRJ.

Nos momentos de orientação para a preparação das aulas do estágio supervisionado, percebi a dificuldade das/os licenciandas/os em realizar a seleção de conteúdos e adequá-los ao público alvo da aula. Muitos conteúdos aproximavam-se mais das aulas de Geomorfologia Geral ministradas na graduação do que propriamente de aulas

do 6º ano do Ensino Fundamental. Com isso, ao colocar a necessidade de mediação didática desses conteúdos, as/os licenciandas/os destacavam a dificuldade em saber “o que deveria ser ensinado” sem “simplificar demais ou tornar muito complexo” e que “não haviam aprendido como ensinar conteúdos de Geografia Física”.

A minha experiência de professora, atuando em diferentes frentes do trabalho, continuava reverberando nas inquietações que eu, paradoxalmente, “arquivava”. Eu me perguntava, sistematicamente: O que temos ensinado nas aulas de Geografia? Como as nossas trajetórias ao longo da formação inicial influenciam a forma como operacionalizamos a seleção de conteúdos no contexto da Geografia Escolar? O que temos feito em relação aos conteúdos de Geografia Física no processo de escolarização das/os estudantes? Por que havia esta “cortina de fumaça” dificultando a visualização e compreensão dos conteúdos de Geografia Física na educação básica?

A palavra medo, presente no título desta pesquisa, era uma sensação recorrente quando discutimos os temas da Geografia Física, seja com as/os licenciandas/os que orientei no CAp/UFRJ ou nas aulas do CESPEB. Todas/os relatavam sistematicamente uma insegurança e desconforto diante destes conteúdos, inclusive citando a palavra medo como uma forma de verbalizar este sentimento de desconforto.

Tudo isso acontecia em um momento em que eu já tentava desenvolver um projeto de doutorado com uma abordagem diferente, voltada para o desenvolvimento metodológico de uma aloestratigrafia (uma “outra” estratigrafia) para o Antropoceno em Volta Redonda (RJ). Mas as questões referentes à Geografia Escolar e aos conteúdos da Geografia Física ocupavam mais espaço em mim do que o projeto que eu me propunha a desenvolver.

Uma primeira tentativa de aproximação entre o desenvolvimento da pesquisa de doutorado e as minhas vivências como professora passou pela construção de um projeto de pesquisa que investigasse a relação dos conteúdos da Geografia Física com os currículos *pensados/praticados* pelo próprio Setor de Geografia do Colégio de Aplicação da UFRJ. Embalada pelas comemorações dos 70 anos da instituição, mergulhei em um levantamento de informações sobre a história do Setor Curricular de Geografia.

Trabalhando nos documentos que constituem o acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), da Faculdade de Educação/UFRJ, consultei documentos institucionais, planos de aula, relatórios de campo e outros materiais didáticos produzidos por professoras/es, licenciandas/os e estudantes que passaram pela

instituição entre 1948 a 1999. Esta imersão despertou em mim um encanto pela história do CAp/UFRJ e pela importância do trabalho feito pelas/os professoras/es que me antecederam. A partir destes documentos e de leituras sobre a Geografia Escolar e os conteúdos da Geografia Física, construí o exame de qualificação que investigaria os *saberes-fazer* dos quais professoras/es antigos e atuais do corpo docente de Geografia do CAp eram autoras/es.

Meses após a qualificação, comecei a compreender que meu interesse estava nas práticas que envolviam os conteúdos da Geografia Física e que realizar uma pesquisa sobre a história do CAp estava além do estudo sobre a história dos currículos de Geografia da instituição. Diante de uma difícil decisão, entendi que investigar os currículos de Geografia do CAp/UFRJ, em uma perspectiva histórica, poderia ser um projeto de pesquisa a longo prazo.

Também crescia em mim o desejo de pensar como outras/os professoras/es vivenciavam os processos de *ensinoaprendizagem* em relação aos conteúdos da Geografia Física. A realidade do Colégio de Aplicação, mesmo muito rica e diversa, representa um contexto muito específico na educação básica em função dos processos de criação da escola e da relação que temos com os outros níveis de ensino da universidade. Para além do universo que era o CAp/UFRJ, me interessavam as experiências de outras/os professoras/es, de outras redes de ensino.

Assim, minhas experiências como professora permitiram aflorar um desejo de construir saberes em torno destas inquietações, de uma maneira que corrobora com o que Jorge Larrosa (LARROSA, 2002) descreve ao tratar da experiência e do saber da experiência. Para este autor, a experiência é:

O que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 21)

A partir da etimologia da palavra experiência, Larrosa (*op.cit*) também detalha os processos, as travessias que envolvem a experiência.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a

passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (LARROSA, 2002, p. 25)

Portanto, as vivências que construí como professora se tornaram experiências porque me tocaram, atravessaram e me lançaram em uma nova travessia. Também percebi, no desconforto gerado, a possibilidade de transformar a experiência em saber, ou como Larrosa (2002) afirma, o saber da experiência. Ainda assim, mais do que elaborar uma pesquisa totalmente centrada nas minhas experiências, a possibilidade de compartilhar experiências com outras pessoas me encantou. Meu interesse sempre esteve focado na escuta e nas possibilidades de compartilhamento de experiências, da troca despreziosa de conhecimentos.

A partir disso, percebi um caminho para a construção de uma pesquisa que tentasse ao menos ser coerente com as questões que me incomodavam. Se me incomodava ver/ouvir pessoas falarem da escola sem serem parte dela, era preciso ouvir aquelas/es que faziam a escola acontecer, produzir conhecimento a partir das suas vozes e saberes.

As experiências de vida, da/na escola, das/os professoras/es - o que pesquisadoras/es como Reis (2013), Clandinin e Conelly (2011), Galvão (2005) e outras/os chamam de narrativas docentes - se apresentaram como um caminho teórico e metodológico que tornava possível garantir o protagonismo docente na produção dos saberes.

Este protagonismo também está relacionado à minha intenção de reafirmar que os saberes produzidos pela escola e na escola são críveis de rigor quanto os saberes produzidos na academia. Nesse sentido, entendo como uma alternativa assumir a experiência das/os professoras/es como uma fonte em que eu investigo, aprendo, compartilho e me formo. Diante disso, optei por investigar narrativas de professoras/es que estivessem nos mais diversos contextos educacionais.

Esta escolha pelo protagonismo docente na produção do conhecimento está relacionada à perspectiva da ecologia dos saberes, elaborada por Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2002). Nesta perspectiva, a monocultura do saber e do rigor, ou seja, o entendimento de que apenas o saber científico é rigoroso, não é uma alternativa à produção de conhecimento, contrapondo-se à perspectiva da ecologia dos saberes.

Neste caminho de inquietações em que esta tese se constitui, tratando como pilar o desejo de uma prática de pesquisa pautada em saberes diversos e pouco reconhecidos pela academia, busco uma perspectiva que também valorize aquelas/es que produzem estes saberes, imbuída da crítica feita por Santos (2007) à razão indolente, que “se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo.” (SANTOS, 2007, p. 25)

A partir das experiências, das narrativas produzidas por professoras e professores de Geografia na educação básica, pretendo traçar, mapear os caminhos da Geografia Física na educação básica e quem sabe responder às minhas inquietações, ou até mesmo a pergunta que coloco no título da tese.

Quando destaco que busco entender quem tem medo da Geografia Física, não falo do medo como a resposta biológica dada pelo o corpo diante de uma situação de ameaça. Também não vou na direção dos debates sobre a sociedade do medo e as discussões pautadas pela sociologia sobre a violência. Estabeleço um paralelo com a utilização desta mesma expressão feita Edward Albee na peça “Quem tem medo de Virgínia Wolf?” em 1962. Albee, que toma por empréstimo a frase clássica da literatura “Quem tem medo do lobo mau?”, constrói uma peça que critica as relações interpessoais que fundam o convívio entre os personagens, além de utilizar de um humor ácido e irônico para criticar a moral e os costumes que constituíram o “american way-of-life” das famílias estadunidenses da década de 60.

A adaptação feita por Edward Albee da frase presente no conto “Chapeuzinho Vermelho” se popularizou e multiplicou, tornando-se presente em livros de gramática da língua inglesa, estudos da tradução, filosofia³ e das discussões do feminismo negro no Brasil⁴.

Portanto, utilizo a expressão/pergunta “quem tem medo?” a partir de uma leitura do medo como sinônimo de desassossego, desconforto e incômodo. Esta opção vem de um fato: o relato das/os professoras/es do CESPEB sobre o desconforto ao ter de trabalhar os conteúdos da Geografia Física. Portanto, a pergunta que é título desta pesquisa representa

³ A título de exemplo apresento, respectivamente, os seguintes títulos conhecidos em língua inglesa: *Who's afraid of preposition?* - Israel Jalin; *Who's Afraid of Meryl Streep?* (Modern Middle East Literatures in Translation) - Rashid al-Daif; *Who's Afraid of Postmodernism?: Taking Derrida, Lyotard, and Foucault to Church* - James K. A. Smith.

⁴ Quem tem medo do feminismo negro? Djamila Ribeiro.

o intuito de compreender o incômodo e desconforto para professoras e professores da educação básica quando se trata dos conteúdos da Geografia Física no contexto da Geografia Escolar.

Também é importante destacar que as mudanças ocorridas nos últimos três anos foram dando corpo a esta pesquisa e me permitiram chegar ao debate que apresento a seguir. Essas mudanças somadas ao fato de estarmos, em março de 2021, em uma pandemia também impuseram certos limites em relação ao que foi possível construir enquanto estratégia metodológica e até mesmo como texto final. A pandemia de COVID19, a necessidade de isolamento e distanciamento social, somada à impossibilidade de acesso presencial à universidade e ao meu contexto pessoal, no qual consegui obter no Colégio de Aplicação uma licença de afastamento para estudos com a duração de um ano, demandaram uma nova versão desta pesquisa, mais adequada à nova realidade que estava vivendo.

Novamente, era preciso reorganizar a pesquisa e as formas de materializá-la dentro das possibilidades que existiam. Todo este movimento se refletiu no texto, que contém questões que - no momento da escrita - pareciam imprecisas ou não foram totalmente explicitadas. Considerando isto, retomo estas questões nas considerações finais e indico quais foram as possibilidades e saídas que almejei, tendo em vista que esta pesquisa de tese também se tornou minha pesquisa enquanto docente do Colégio de Aplicação da UFRJ e que prosseguirá após a defesa da tese.

1.1 Indagações, possibilidades e objetivos

Todo o percurso que vivi ao longo da construção da pesquisa, apresentado na discussão acima, promoveu um conjunto de inquietações em diferentes tempos e contextos. A partir das experiências e da construção de uma bagagem teórica, as inquietações apresentadas contribuíram para a elaboração da seguinte questão central de pesquisa:

Que aspectos contribuem para que os conteúdos, temas e noções da Geografia Física, no contexto da Geografia Escolar, promovam incômodo e desconforto para professoras e professores ao ponto de não estarem presentes no processo de *ensinoaprendizagem*?

Ao elaborar esta questão, outras perguntas emergem, sendo elas:

- a) Como os conteúdos, noções e temas de Geografia Física se fazem presentes nas práticas das/os professoras/es de Geografia, na educação básica?
- b) Quais critérios e parâmetros têm guiado as organizações curriculares e a seleção de conteúdos que as/os professoras/es praticam?
- c) Como as nossas trajetórias ao longo da formação inicial influenciam como operacionalizamos a seleção de conteúdos no contexto da Geografia Escolar?
- d) Quais experiências cotidianas, em relação ao processo de *ensinoaprendizagem* em Geografia, estão associadas aos conteúdos da Geografia Física?
- e) Que Geografia estamos ensinando? Quais raciocínios têm pautado o processo de *ensinoaprendizagem* dos conteúdos da Geografia Física na educação básica?

A partir das experiências, leituras e questionamentos que sustentam esta pesquisa, formulo a hipótese de que existe um tensionamento nas relações entre a ausência e a presença dos conteúdos da Geografia no contexto da Geografia Escolar, considerando os currículos *pensadopracitados*⁵ por professoras e professores de escolas dos ensinos fundamental e médio localizadas no Rio de Janeiro.

O tensionamento produzido pela ausência destes conteúdos nos currículos de Geografia pode acontecer – conforme observei de maneira inicial nos relatos das/os professoras/es do CESPEB – quando são tratados como "instrumentalizadores" na Geografia Escolar. Das experiências relatadas pelas/os professoras/es cursistas e nas experiências que vivi como professora, percebo que esses conteúdos ficam concentrados em determinadas séries/anos ao longo da escolarização e não aparecem de forma vertical ou dialogam com os conteúdos programáticos das outras séries/anos.

Além disso, corrobora para este cenário uma recorrente situação de desconforto de professoras/es frente à tarefa de mediar o processo de *ensinoaprendizagem* que envolve esses conteúdos, noções e temas.

Partindo dessas indagações, busco mapear, por meio de narrativas, quais temas, noções, conceitos, conteúdos e práticas pedagógicas vinculados à Geografia Física são desenvolvidos no processo de *ensinoaprendizagem* da Geografia Escolar e nos currículos

⁵ A discussão sobre a utilização do neologismo *pensadopracitado* encontra-se detalhada no capítulo 3 – seção 3.2.

pensadopraticados realizados por professoras e professores da rede pública (estadual, municipal e federal) e privada de escolas sediadas no Rio de Janeiro.

Para tornar possível esta investigação, busco:

- a) mapear quais abordagens, noções, conceitos e práticas orientam a seleção e organização curricular;
- b) analisar as relações das/os professoras/es com os conteúdos da Geografia e em especial da Geografia Física, a partir das suas trajetórias e experiências;
- c) discutir as possibilidades que envolvem a inserção dos conteúdos de Geografia Física no contexto da Geografia Escolar, a partir das experiências e vivências narradas pelas/os professoras/es;
- d) utilizar as narrativas produzidas por professoras/es da educação básica e os elementos que constituem a sua atuação profissional como uma forma de produção de conhecimento sobre a Geografia Escolar.

1.2 - Estrutura da tese

No processo de pesquisa apresentado através desta tese não havia nada pronto, com contornos bem definidos. Longe de seguir uma estrutura rígida, entendo que no comprometimento e na ética científica há coerência e honestidade intelectual em explicitar quais foram meus objetos, as bases teórico-metodológicas que utilizei e o que consegui extrair e construir deste percurso.

Portanto, a organização deste texto está pautada nesta perspectiva, em que apresento as inspirações e reflexões que me conduziram até aqui, seguidas das ferramentas e leituras utilizadas para chegar até as narrativas das/os professoras/es e, assim, elaborar reflexões sobre as questões apresentadas.

Iniciei o debate estabelecendo **Uma Prosa Inicial – capítulo I**, indicando as motivações e os pontos de partida que suscitaram as questões que me proponho a debater. Em seguida, tracei um percurso inicial que justifica a minha escolha em debater temas da Geografia Física, no contexto da Geografia Escolar.

No **capítulo II**, referente à **Metodologia**, descrevo as etapas de construção do arcabouço teórico e da metodologia que sustenta a pesquisa, detalhando quem são as pessoas protagonistas desta pesquisa. No **capítulo III**, apresento todo o **Referencial Teórico** e os resultados de forma articulada, tendo em vista a intrínseca relação entre a

discussão teórica e as narrativas obtidas. Além disso, esse capítulo concentra os debates teóricos sobre cotidiano; currículos *pensadospraticas* e *saberesfazeres* docentes; e a Geografia Escolar, considerando sua história, objetivos e especificidades em relação aos conteúdos da Geografia Física.

No **capítulo IV - Saber da Experiência: Trajetórias e construção da identidade disciplinar e profissional**, as/os narradoras/es e narrativas são apresentados/as. As trajetórias das/os professoras/es participantes são narradas, assim como os elementos que retratam suas relações com a identidade profissional e com a identidade disciplinar.

Em seguida, no **capítulo V – Saber da Experiência: Práticas, organização e seleção curricular**, as/os professoras/es narram aspectos das suas práticas e de como compreendem a presença do desenvolvimento dos conteúdos da Geografia Física nos currículos e nos materiais didáticos, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

No **capítulo VI**, intitulado **Saber da Experiência: Geografia Física e (é) a questão ambiental**, estabelecem um debate entre as temáticas físico-naturais e a questão ambiental, além de destacar os impactos da dicotomia entre sociedade e natureza para a Geografia Escolar. Por fim, traço alguns panoramas sobre uma perspectiva mais crítica para a Geografia Física na Escola, a partir do manifesto Geografia Física Crítica, feito por Lave e colaboradores (2019).

O **capítulo VII, Narrar em tempos de Pandemia**, destaca algumas questões levantadas pelas/os professoras/es participantes, considerando que grande parte do desenvolvimento desta pesquisa aconteceu quando o mundo enfrenta a pandemia de COVID-19, e muitas/os professoras/es se viram obrigados a iniciar o ensino remoto e outras atividades educacionais similares, tendo em vista que as escolas e outros estabelecimentos educacionais foram fechados para atividades presenciais.

O **capítulo VIII – Quem tem medo da Geografia Física?** destaca algumas das considerações e percepções resultantes do desenvolvimento da pesquisa, além de sugerir outros caminhos a serem traçados.

II - METODOLOGIA

Todo pesquisador tem, sem dúvida, em virtude de sua individualidade, uma diferente abordagem de seu objeto, e um estilo próprio de trabalho, que são aspectos ditados muitas vezes por circunstâncias particulares. Ao deixar por fim o campo, ele tem uma experiência pessoal intensa e (oxalá!) coletou dados teoricamente relevantes. A experiência pessoal por que passa e os dados que coleta não estão completamente dissociados (SEEGER, 1980)

A forma na qual este texto é construído e apresentado envolve uma escolha teórico-metodológica e política. Como discutido anteriormente, a questão que escolhi pesquisar advém da minha experiência enquanto professora e do contínuo interesse por experiências e práticas de outras/os colegas. Busco reconhecer e desvendar nossas experiências utilizando as narrativas de professoras e professores enquanto abordagem metodológica. Nesta relação entre pesquisa e subjetividade, incorporo aqui a construção da autoria docente como meio e finalidade na pesquisa que realizo enquanto doutoranda. A experiência como professora e pesquisadora exige – a meu ver – uma escrita autoral.

Utilizo a noção de experiência a partir da proposta feita por Larrosa (2002), que a indica como algo que “nos passa, o que nos acontece, nos toca” (LARROSA, 2002, p. 22). A transformação desta experiência em conhecimento se configura no que Larrosa chama de o saber da experiência: um saber específico, constituído a partir da relação entre o conhecimento e a vida humana, tal como uma mediação entre estas duas esferas, tal como um esforço de dar sentido à experiência, segundo Larrosa (2002). O saber da experiência, as estratégias que utilizamos para dar sentidos às nossas experiências são relativas, pessoais e subjetivas.

A relação com a experiência e o saber da experiência, conforme Larrosa (2002) debate, também atravessa as relações que constituem esta pesquisa. Fugindo da do modelo clássico de relação objeto-sujeito, entendo que as/os professoras/es participantes da pesquisa não são objetos, mas sujeitos ativamente participantes e protagonistas. Ao estabelecer uma relação sujeito-sujeitos, posiciono esta pesquisa para fora de uma relação hierárquica constituída por quem pesquisa e quem é pesquisado, observado, analisado e criticado. Nesta pesquisa, a relação sujeito-sujeitos se pauta num processo de formação continuada conjunta e de troca, em que convido as/os professoras/es participantes a

fazerem parte da minha formação, de modo que eu possa, através das trocas de experiência, contribuir para as suas práticas.

Portanto, nessa perspectiva, também sou parte do processo de pesquisa e entendo que a minha presença, gestos e ações interferem no processo de pesquisa que vou desenvolver. Considero também que as contribuições feitas pelas/os professoras/es participantes vão interferir na minha prática docente cotidiana. Neste exercício de produção de conhecimento em que a prática alimenta as reflexões teóricas e permitem reformular minhas práticas, incorporo à pesquisa as minhas experiências, assim como a pesquisa surge da minha experiência enquanto professora. Essa articulação acontece no sentido de evitar deixar os “eus” de fora do processo de pesquisa, conforme apontam Clandinin e Connelly (2011).

À primeira vista, em nossas pesquisas narrativas sobre experiências de professores na escola, era comum deixarmos os “Eus” fora dos nossos textos escritos. Inicialmente, achávamos mais fácil escrever em terceira pessoa, semelhante ao que os outros professores também faziam, assim como foi no caso de Stephanie, porque os pareceristas, os editores e as agências financiadoras achavam que nosso “Eu” pessoal era algo problemático. [...] Devemos estar seguros da relação de que quando dizemos “eu”, entendemos que o “eu” está diretamente conectado com “eles”. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 167)

Portanto, assumo um papel de professora-pesquisadora conforme discutem Demo (1997, 2001) e Klug e colaboradores (KLUG *et al.*, 2015). Na perspectiva destes autores, ser professora-pesquisadora significa, dentre outras coisas, desenvolver um olhar reflexivo sobre a sua prática e torná-la um foco de pesquisa. Destaco a compreensão de Klug e colaboradores sobre os significados que envolvem ser professora-pesquisadora. Esta perspectiva, pouco fortalecida na educação básica, representa um importante olhar para o fazer docente.

O professor-pesquisador é aquele que não apenas cumpre uma tarefa *técnica* de ensinar, mas compreende as especificidades e o tempo dos processos de (re)construção do conhecimento, e tem assim na sua atuação a autonomia necessária para não apenas aplicar métodos de ensino estanques, mas sim construí-los no dia a dia da sala de aula, de acordo com as necessidades apresentadas pela turma. (KLUG *et al.*, 2015, p. 69)

E a partir deste olhar atento, que busca discutir dialogicamente teoria e prática, construo esta tese, enquanto narrativa acadêmica, em primeira pessoa. Este tipo de escrita, autoral e posicionada, é de suma importância em um cenário de grave ataque à prática e à autoria docente.

Também pretendo, ainda que sem grandes impactos, utilizar este espaço e esta forma de escrita para combater o descrédito associado à figura da professora e do professor. Frequentemente somos tratadas/os como sujeitos reprodutores e não como autores de conhecimento. A escrita em primeira pessoa, produzida por uma professora-pesquisadora, é utilizada neste texto com o sentido político de reafirmar a docência e a escola como importante lócus de produção de conhecimento, tal como Marques e Cavalcante (2015) discutem.

O professor não é um mero profissional fabril que executa a sua função de maneira mecânica sem refletir sobre em que resultará as suas intervenções no espaço de trabalho. Ele possui no cerne de sua profissão o pensamento reflexivo, a pesquisa etnográfica, os atos de fala e a autoria como instrumentos da sua práxis. O professor como intelectual que deseja transformar a sua realidade, possui um artefato de riqueza imensurável que é a sua fala. (MARQUES; CAVALCANTE, 2015, p. 54)

Nesse sentido, a opção por utilizar a noção de professora-pesquisadora reafirma o que Marques e Cavalcante (2015) indicam sobre o trabalho docente. A pesquisa é um dos pilares da atuação docente e demarca que a atuação das/os professoras/es não é – ou não deveria ser - pautada na reprodução de conteúdos presentes em documentos curriculares e nos livros didáticos, mas na construção autoral de conhecimento, tomando por base as produções científicas, didáticas e a cultura.

O caráter reflexivo que as autoras destacam foi o que motivou o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, que abarca as minhas reflexões enquanto professora e as reflexões e práticas desenvolvidas por minhas/meus colegas de profissão. Portanto, escrevo sobre a experiência enquanto docente que deseja (re)conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus pares, nas diversas estratégias de enfrentamento e reinvenção do seu dia-a-dia na escola. Não nego as estruturas necessárias para a construção de uma pesquisa. Ao contrário, percebo a importância que as estruturas que constituem o desenvolvimento de uma pesquisa precisam carregar pelas subjetividades e os lugares que as/os sujeitos da pesquisa ocupam.

Reafirmar estes lugares que ocupo envolve o que Xavier (2019) chama de fazer uma prática científica comprometida que, ao invés de rechaçar a subjetividade - das/s pesquisadoras/es e dos sujeitos de pesquisa – a considera um elemento inerente a uma prática científica engajada.

Outra pauta que me mobiliza muito é pensar sobre como faz para produzir ciência a partir de uma lógica que seja possível ser uma ciência comprometida com quem você é. Porque a academia tem um discurso de que a ciência válida é aquela que se distancia de quem você é. Tem que escrever na terceira pessoa, por exemplo. O que eu proponho e faço é justamente o contrário: ciência com subjetividade, na primeira pessoa. Então, como você produz ciência a partir do seu lugar de fala, cumprindo os requisitos da objetividade científica? Essa é uma questão complexa porque recorrentemente quem assume o lugar de fala na produção da ciência é acusado de não estar fazendo ciência, de estar fazendo militância na academia. Quando recebo esse tipo de crítica, digo que as pessoas têm razão. Eu faço uma militância acadêmica, a ciência que eu produzo é completamente comprometida com a visibilização do protagonismo das mulheres negras na História. (XAVIER, 2019)

No caso das pesquisas desenvolvidas pela professora Giovana Xavier, o protagonismo das mulheres negras na história é a forma de desenvolver uma ciência comprometida, antirracista e que acolhe o seu lugar de fala enquanto mulher negra. Não me dedico aos mesmos temas de pesquisa que Xavier (2019) descreve, mas faço coro com a urgência e a necessidade de fazer uma ciência comprometida. Os lugares que ocupo, como mulher, negra e professora despertam em mim a premência de realizar uma ciência racialmente comprometida e que defende a educação básica, enfatizando a importância de olhar para a docência como um lugar de produção de conhecimento.

A escolha deste lugar de professora-pesquisadora não se resume ao intuito de aliar duas tarefas difíceis e comumente tratadas como desconexas. Assumo esta posição porque acredito que o trajeto percorrido no desenvolvimento desta pesquisa vai interferir diretamente nas minhas práticas curriculares. Ao mesmo tempo, sinto a forte necessidade de compreender as práticas curriculares desenvolvidas em outros contextos e espaços-tempo, para, então, propor mudanças e adequações, assim como promover a manutenção de experiências já existentes e que ainda são relevantes. Conforme indica Pedro Demo, “conhecer é a forma mais potente de intervir” (DEMO, 1997, p. 7).

2.1 - Percurso da pesquisa

Em termos operacionais, busquei identificar, compreender e colocar em diálogo algumas das diversas perspectivas em relação às teorias do currículo. Este levantamento teórico foi pensado como a sistematização de um esforço de compreensão e estudo sobre as principais teorias de currículo debatidas no campo da educação (que, infelizmente, estão timidamente presentes na nossa formação enquanto professoras/es de Geografia).

Entendo que existem discordâncias entre autoras/es, principalmente em relação às convergências entre suas teorias e às correntes filosóficas e sociológicas às quais se filiam. Nesse sentido, me propus a traçar um panorama geral e indicar alguns conceitos e noções que são de grande importância para o debate sobre o currículo. Esta discussão permite situar os estudos sobre currículo e compreender de que maneira leituras sobre as práticas curriculares estão refletidas, ou não, no processo de *ensinoaprendizagem*. Estes conceitos, somados ao debate sobre o Ensino de Geografia, são fundamentais para a análise das narrativas.

Ainda na discussão teórica, dediquei um esforço significativo em discutir sobre elementos da Geografia Escolar, como sua história e objetivos, sobre a Geografia Física no contexto da educação básica. Este caminho que congrega as discussões sobre currículo e o ensino de Geografia prepara o caminho para que os resultados desta pesquisa sejam apresentados. Cabe destacar, também, que algumas discussões elaboradas a partir dos referenciais teóricos emergem em outras seções do texto, buscando responder a questões que surgiram no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

Metodologicamente, optei pela análise de narrativas como estratégia para compreender as experiências que envolvem a prática de professoras/es e o desenvolvimento de conceitos, noções e temas vinculados à Geografia na escola. Ainda neste capítulo, na seção *Narrativas*, discuto de forma mais detalhada os aspectos teóricos associados à sua utilização enquanto abordagem metodológica.

É importante destacar que diversos referenciais teóricos, conceitos e noções aparecem nos capítulos **IV, V, VI e VII**, em diálogo com as narrativas elaboradas pelas/os professoras/es. No fazer da pesquisa, surgiu de forma orgânica - a necessidade de buscar outras bibliografias conforme eu realizava as leituras e me debruçava sobre as narrativas. Buscando suprir as demandas teóricas que emergiram a partir da análise do material empírico que constitui esta tese, estas discussões serão apresentadas em diálogo com apresentação das narrativas.

Outro elemento importante a destacar no que se refere ao percurso da pesquisa está associado ao fato que uma parte significativa deste processo aconteceu enquanto vivíamos um período de distanciamento e isolamento social em função da pandemia da Covid19. As incertezas e desafios relacionados a este período se fizeram presentes nas narrativas elaboradas pelas/os professoras/es e foram incorporadas à pesquisa e ao texto da tese.

Outros aspectos relacionados ao isolamento social, como a impossibilidade de frequentar a universidade, os laboratórios de pesquisa e bibliotecas também impactaram o percurso da pesquisa e foram desafios enfrentados. Ao longo do texto, as intercorrências deste cenário em relação ao percurso de pesquisa são relatadas.

2.2 - “Quem fala? Quem ouve? E por quê?”⁶ - as/os sujeitos da pesquisa

As narrativas elaboradas pelas/os professoras/es e analisadas nesta pesquisa foram construídas a partir de um conjunto de duas entrevistas com um grupo de 8 professoras e professores. Inicialmente, as entrevistas seriam realizadas presencialmente, contando com a gravação do áudio e posterior transcrição.

Entretanto, a pandemia de Covid19 assolou em 2020 e 2021 o mundo e o país. No dia 17 de março de 2020, no estado do Rio de Janeiro, tem início um conjunto de medidas que visam ao isolamento dos infectados e ao distanciamento social. Apenas estabelecimentos essenciais (supermercados e farmácias) ficaram abertos e a circulação pela cidade foi restringida em função do crescente número de mortes. Algumas instituições de ensino mantiveram seu funcionamento através de aulas online e plataformas de aprendizagem em ambientes virtuais.

Nos meses de abril e maio, momento em que estava previsto a execução das entrevistas, os casos cresciam vertiginosamente e tornou-se inviável qualquer tipo de atividade de pesquisa que demandasse o encontro de duas pessoas que não vivem no mesmo núcleo familiar, em um espaço fechado. Esta situação altera o caminho da pesquisa, considerando a impossibilidade de realizar encontros presenciais com as/os professoras/e, como planejado anteriormente. Fez-se necessário, a partir do cenário exposto, considerar a realização de entrevistas online.

Portanto, coube elaborar outras estratégias para constituir o grupo de sujeitos da pesquisa. Considerando isto, elaborei um formulário online na plataforma Google Forms (**Anexo 1**) buscando identificar o maior número possível de interessadas/os em participar da pesquisa. O formulário explica a pesquisa em linhas gerais e solicita o cadastro das seguintes informações:

- Nome e e-mail;

⁶ Retirado do livro *Ensinando a Transgredir - a educação como prática de liberdade*. (HOOKS, 1994)

- Identidade de gênero, autodeclaração étnico-racial e idade;
- Redes e segmentos que leciona;
- Indicação de melhor ferramenta para contato inicial (e-mail e/ou telefone) e para a participação da pesquisa (Videochamadas, ligação, contato via mensagem de texto e áudio).

A divulgação deste formulário aconteceu principalmente através das plataformas digitais Whatsapp e Facebook. No Whatsapp, divulguei um curto texto explicativo e o link para meus contatos pessoais e solicitei que encaminhassem a mensagem às/aos professoras/es que conhecessem. No caso do Facebook, elaborei uma postagem em grupos de Geografia do Rio de Janeiro com um texto explicativo da pesquisa e o link, convidando professoras/es que respondessem e participassem da pesquisa.

Estas duas estratégias permitiram ampliar o meu alcance em relação às/aos respondentes e tornou possível traçar o perfil a partir dos critérios que defini como relevantes para a constituição do grupo de professoras/es participantes da pesquisa. Nos quatro meses em que estive disponível, este formulário recebeu 66 respostas, em grande parte pela rede de difusão construída entre as/os próprias/os professoras/es respondentes do formulário, que o repassavam para suas/seus colegas de formação na graduação ou de trabalho.

Inicialmente, a constituição do grupo de professoras/es participantes da pesquisa foi balizada pela noção de diversidade. Foram considerados aspectos como a diversidade de redes de atuação (municipal, estadual, federal e privada), de segmentos de ensino (Fundamental II, Médio e Educação de Jovens e Adultos) e de tipos de instituição onde ocorreu a formação inicial (universidades públicas e privadas). Além disso, busquei constituir um grupo de sujeitos de pesquisa em que houvesse equidade de gênero e étnico-racial.

Para isso, o formulário que construí no Google Forms e disponibilizei na internet através do Facebook e Whatsapp apresentava perguntas que buscavam alcançar pessoas que eram de realidades diversas. Entretanto, ao elaborar um panorama geral sobre as/os respondentes e pensar as estratégias de aproximação para dar início às entrevistas, percebi que a diversidade que eu buscava enquanto princípio não estava refletida nas/os respondentes do questionário.

Como é possível observar nos gráficos abaixo, dos 66 respondentes, 54,5% identificavam-se como homens, enquanto 45,5% identificavam-se como mulheres.

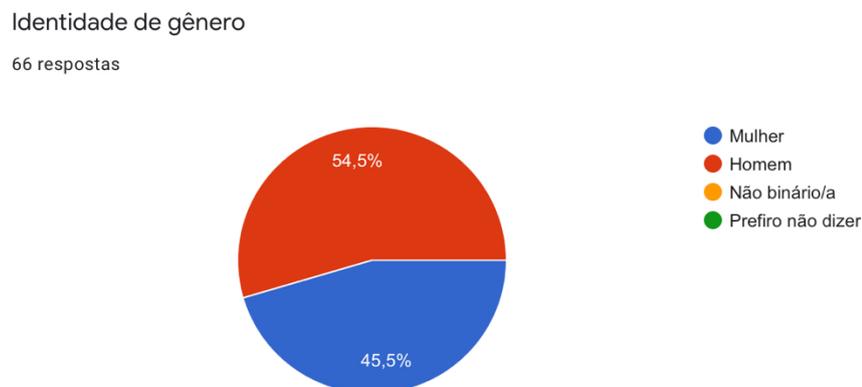


Figura 1- Identidade de gênero das/os respondentes. Fonte: A autora.

Nenhum respondente identificou-se como não binário. Em relação à autodeclaração étnico-racial, 63,6% das/os respondentes identificaram-se como brancas/os, enquanto

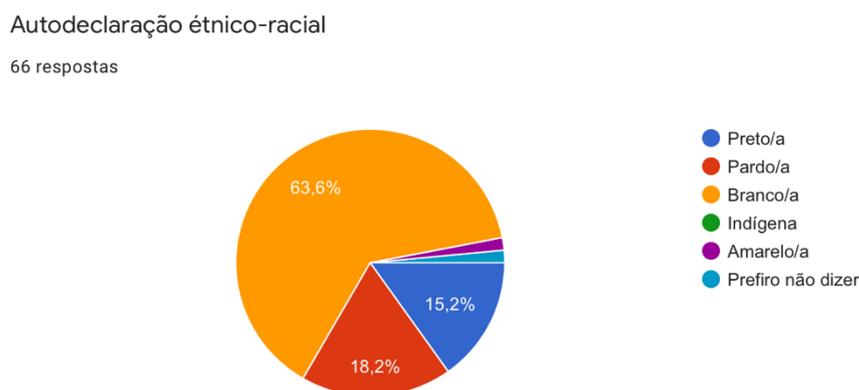


Figura 2- Autodeclaração étnico-racial das/os respondentes. Fonte: A autora.

18,2% identificaram-se como pardas/os e 15,2% como pretas/os, perfazendo um total de 33,4% de respondentes que se autodeclaram negras/os. Apenas um respondente autodeclarou-se amarelo e outro respondente preferiu não dizer. Nenhum respondente autodeclarou-se indígena.

bell hooks inicia a obra *Ensinar a Transgredir* (HOOKS, 2013) relatando a sua experiência enquanto aluna negra em uma escola segregada no sul dos Estados Unidos. A autora discute a mudança para uma escola não segregada, onde não observava o mesmo conjunto de professoras/es negras/os com que convivera nas suas experiências em escolas

segregadas. hooks (2014) discute como esta experiência marcou profundamente sua trajetória escolar e suas experiências de vida.

Quase todos os professores da escola Brooker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de existir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. [...] A escola mudou radicalmente com a integração racial. [...] De repente, começamos a ter aulas com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. (HOOKS, 2013, p. 12 e 13)

A autora descreve a importante contribuição que estas professoras e professores negras/os tiveram ao longo da sua formação na educação básica e contrapõe esta experiência à ausência de professoras e professores negros/os ao longo de sua trajetória universitária em cursos de graduação e pós-graduação. Ela entende que esta experiência, no ensino fundamental da escola Brooker T. Washington, colaborou para a construção da sua identidade enquanto professora.

A presença de apenas uma professora negra ao longo de toda minha experiência educacional (na educação básica e no ensino superior) também marcou a construção da minha identidade profissional e reforçou uma noção de ausência de pessoas negras nesse espaço. Enquanto mulher negra de pele clara⁷, não me reconheço na representação de um professorado constituído por homens brancos.

Percebi que, caso não posicionasse as questões de gênero e étnico-raciais como centrais no estabelecimento do grupo de professoras/es participantes desta pesquisa, estaria realizando uma pesquisa que reproduziria, em grande parte, os discursos hegemônicos da masculinidade e da branquitude. Por que, então, contribuir para a

⁷ Cabe destacar que no contexto brasileiro, há uma gradação nos tons de pele em relação ao fenótipo de pessoa negra. Essa diversidade se dá, em grande parte, pelo processo de miscigenação. Considerando a minha origem de uma relação interracial, identifico que tenho diversos traços fenotípicos negros, mas não tenho a pele escura/retinta. Historicamente, as pessoas que são fruto do processo de miscigenação foram reconhecidas como pardos, numa tentativa eugenista de embranquecimento da população. Considerando isto e todas as discussões pautadas por pensadoras/es como Sueli Carneiro e Kabengele Munanga, reconheço que sou uma mulher negra de pele clara, conforme Sueli Carneiro discute em texto disponível no site Geledés. (Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/> - acesso em: Maio/2020)

reprodução deste discurso em uma pesquisa que é motivada, principalmente, pela minha experiência enquanto mulher, negra e professora?

Como pesquisadores, lutamos para falar nosso texto de pesquisa com múltiplas vozes. Nossos silêncios, ambos, aqueles que nós escolhemos e aqueles dos quais não temos consciência, são também considerações de voz em nosso texto de pesquisa. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 195)

Considerando isto, optei por formar um grupo de professoras/es participantes da pesquisa que fosse prioritariamente formado por pessoas negras. A constituição do grupo atendeu aos seguintes critérios, em ordem de prioridade: participação de mulheres negras; participação de homens negros; participação de mulheres brancas e participação de homens brancos.

O segundo critério relevante para a constituição do grupo de professoras/es participantes foi diversidade em relação às universidades de origem, tendo em vista as diferentes concepções, estruturas curriculares e objetivos das disciplinas nas universidades que formam licenciadas/os em Geografia no estado do Rio de Janeiro.

Tendo em vista que os percursos formativos são objeto de interesse desta pesquisa e que as estruturas curriculares dos cursos de graduação também são alteradas ao longo do tempo, a idade das/os participantes também é um fator que influenciou diretamente a constituição do grupo da pesquisa. A diversidade etária é um critério relevante, pois exprime diferentes experiências formativas e profissionais.

A partir dos critérios definidos, organizei os dados obtidos nos formulários para que começasse a entrar em contato com as/os professoras/es interessadas/os em participar, dividindo em grupos de acordo com as características étnico-raciais e de gênero. Este foi o primeiro recorte que estabeleci para entrar em contato com as/os professoras/es.

Construí o contato inicial me apresentando, retomando o formulário respondido e destacando que gostaria de estabelecer um contato para explicar melhor questões relacionadas à pesquisa. Em geral, o meio preferencial de contato indicado por cada professora e professor foi via Whatsapp (mensagem escrita ou áudio).

Neste contato inicial, também detalhei informações sobre a pesquisa sem citar diretamente o meu interesse pelos conteúdos da Geografia Física. Meu receio, neste primeiro contato, era de afastar as/os professoras/es somente pelo fato de se tratar de uma pesquisa vinculada à Geografia Física e que pudesse existir algum tipo de desconforto ou preparação das/os professoras/es em relação aos momentos de realização das conversas

que deram origem às narrativas. Considerando isto, destaquei que a pesquisa buscava compreender as práticas desenvolvidas pelas/os professoras/es em relação aos conteúdos da Geografia Escolar, permitindo que as/os participantes estivessem cientes do conteúdo da pesquisa sem o anúncio antecipado do foco das narrativas.

Também expliquei com detalhes as indicações dos procedimentos de ética na pesquisa, destacando a necessidade do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) sobre a participação e a possibilidade de deixar de participar da pesquisa em qualquer momento, conforme a vontade das/os professoras/es. O primeiro retorno de grande parte das/os professoras/es foi positivo, mas muitas/os deixaram de enviar o registro assinado ou indicavam a impossibilidade de participar diante do acúmulo de tarefas ligadas ao trabalho.

Ao conseguir um conjunto de respostas positivas acompanhadas do RCLE assinado, comecei a estabelecer contato com professoras/es que eram de faixa etária ou de universidade distintas do grupo até então formado. Também busquei indicações de professoras/es conhecidas/os perguntando sobre colegas que se enquadravam nos critérios e quisessem participar. A partir destas estratégias foi possível constituir um grupo com 8 professoras/es participantes. O quadro a seguir sistematiza as características, a partir dos critérios elencados, das/os professoras/es participantes da pesquisa.

Quadro 1- Critérios e características das/os professoras/es participantes da pesquisa.

	Critério 1 Gênero e cor/etnia	Critério 2 Formação universitária	Critério 3 Diversidade etária
Características das/os professoras/es participantes	4 entrevistadas são mulheres negras	2 entrevistadas/os formadas/os na UERJ/FFP	5 entrevistadas/os possuem idade entre 25 e 35 anos
	3 entrevistados são homens negros	2 entrevistadas/os formados na UFF	3 entrevistadas/os possuem idade entre 45 e 60 anos
	1 entrevistada é mulher branca	3 entrevistadas/os formadas/os na UFRJ	

Mesmo com diversas tentativas, não obtive a participação consentida de professoras/es que realizaram sua formação em faculdades privadas ou na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ainda assim, considero que o número de participantes permitiu a diversidade de experiências que busquei. Também foi necessário considerar as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa ao definir o número de professoras/es participantes. Diante das condições existentes e tendo em vista as demandas que envolvem uma pesquisa qualitativa que trabalha com narrativas, um número grande de professoras/es participantes demandaria maior tempo para elaboração e análise das narrativas. E tempo, uma das dificuldades presentes em grande parte das pesquisas, também foi um fator que contribuiu imensamente na elaboração deste recorte.

Assim que estabeleci o grupo de participantes da pesquisa, iniciei os encontros que deram origem às narrativas. Cada professora e professor participou de dois encontros, cada um com duração de cerca de 1 hora, na plataforma ZOOM de videoconferências. Os encontros foram gravados⁸ utilizando as ferramentas da própria plataforma. Logo após a realização do encontro, o processo de transcrição da gravação era feito. As falas, transcritas em sua totalidade, foram organizadas em forma de texto, com um sistema de cores em uma tabela que organizei. Em seguida, foram analisadas na perspectiva da análise do conteúdo, conforme apresentado em seção posterior neste capítulo.

O referencial teórico-metodológico que sustenta a utilização das narrativas como abordagem metodológica e a descrição mais detalhada deste processo serão apresentados a seguir, na seção intitulada *Narrativas*. Por fim, cabe destacar que em consonância com as etapas da ética na pesquisa⁹ e em diálogo e acordo com as/os professoras/es participantes, optamos por manter suas identidades em anônimo, visando assegurar a livre exposição de ideias. Assim, o nome de cada entrevistada/o foi associado a um pseudônimo baseado na identidade de intelectuais, escritoras e escritores negras/os.

As/os participantes da pesquisa são apresentados no capítulo IV e os pseudônimos utilizados para fazer referência às/aos professoras/es serão apresentados nas notas de

⁸ A realização das entrevistas só foi feita mediante a assinatura, por parte da/o entrevistada/o, do Registro de Consentimento Livre-Esclarecido (RCLE).

⁹ Cabe destacar que este projeto de pesquisa foi submetido, através da Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética na Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH/UFRJ e obteve parecer favorável à sua realização. Sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 12586019.4.0000.5582, o projeto aprovado pode ser consultado no site <http://plataformabrasil.saude.gov.br>

rodapé. As narrativas utilizadas em citação direta no texto foram apresentadas novamente às/aos entrevistadas/os para que houvesse uma leitura e verificação em relação ao contexto na qual foram ditas.

2.3 - As narrativas

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (BENJAMIN, 1987, p. 205)

Faz parte da nossa vida narrar histórias, como nos diz Nilda Alves (2008). Essas histórias que narramos são o que Benjamin (1987) indica como um minucioso trabalho de artesanato, elas carregam as nossas marcas, são fruto das experiências que vivemos e das formas que (re)interpretamos estas experiências.

A escolha das narrativas enquanto abordagem metodológica é, antes de qualquer coisa, um procedimento que permite realizar o mergulho que Benjamin (1987) relata e, então, compreender as relações entre as trajetórias de vida, experiências, práticas pedagógicas e escolhas curriculares.

A utilização de narrativas como abordagem metodológica nas ciências sociais emerge na Escola de Sociologia de Chicago, em 1920, ganhando espaço nas pesquisas sobre educação nos anos de 1980 (GOODSON; CHOI, 2008). Esta abordagem ganha ainda mais espaço, conforme apontam Goodson e colaboradores (GOODSON *et al.*, 2016), com as reflexões construídas no contexto da pós-modernidade e o sistemático desgaste da noção de única verdade. A compreensão de que existem diversas verdades, subjetivas e parciais, permite que esta abordagem seja cada vez mais sólida e reconhecida na produção de um conhecimento científico que valoriza as trajetórias individuais e seus contextos.

As narrativas podem ser lidas como construções sociais que pessoas usam para dar sentido a elas mesmas e às suas experiências. Elas não são a experiência em si, mas apresentações destas experiências. Portanto, utilizá-las pressupõe que os fatos narrados não são verdades absolutas ou verdades científicas, mas posicionamentos, seleções e

interpretações que as/os narradoras/es fizeram sobre certos acontecimentos (GALVÃO, 2005).

Por isso, utilizar as narrativas como abordagem metodológica envolve compreender, conforme indica Galvão (2005), que acontece certa “intrusão pessoal na vida de outra pessoa” (GALVÃO, 2005, p. 330), tendo em vista que as representações de outrem sobre suas experiências tornam-se fonte de informações para a construção de uma pesquisa.

A escolha por colher as narrativas através de entrevistas, ou seja, utilizando perguntas orientadoras e valorizando a escuta, está pautada na discussão que Larrosa (2002) apresenta sobre a importância da interrupção, da pausa para olhar, para escutar e pensar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 22)

No contexto educacional, Brooks (BROOKS, 2016) propõe que as narrativas também são poderosas ferramentas que desvendam a complexidade que envolve o processo educativo. Nesse sentido, Alves (2008) propõe:

A história das práticas docentes pode ser conhecida não somente assistindo aulas que os professores dão, mas ouvindo o que é contado por esses praticantes sobre suas experiências pedagógicas, didáticas e curriculares. (ALVES, 2008, p. 69)

As narrativas de professoras e professores são, conforme aponta Alves (2008), um rico manancial pedagógico e têm um importante papel de visibilizar suas práticas e seus saberes, principalmente em contextos que não reconhecem o saber docente como um saber acadêmico/científico, tendo em vista que as/os narradoras/es produzem conhecimento sobre elas/es mesmas/os, sobre as/os outras/os e sobre o cotidiano (SOUZA, 2007).

Cabe destacar que o interesse pelas narrativas enquanto instrumento para materializar as questões de pesquisa apresentadas está intrinsecamente associado ao que Clandinin e Conelly (2011) apresentam a seguir.

Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nosso interesse de pesquisa provém de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. Para nós, foi a nossa experiência e nosso forte interesse pela narrativa de outros professores e alunos que nos levou a estudar o conhecimento do professor e eventualmente nossa estrutura sobre os estudos relacionados ao conhecimento do professor, em termos de conhecimento narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 165)

O acesso a estas narrativas permite aprofundar e desenvolver o conhecimento sobre os processos de *ensinoaprendizagem*, conforme discute Reis (2008). Além disso, permite que estejamos mais próximas/os do que as/os professoras/es pensam sobre o processo de *ensinoaprendizagem* que produzem em seus cotidianos escolares.

A narrativa como processo de investigação permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional. A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. (GALVÃO, 2005, p. 343)

A escolha da narrativa como abordagem metodológica também envolve o processo de autoformação, conforme discutem Andrade e Costela (ANDRADE; COSTELLA, 2020). Conforme eu lido com as narrativas elaboradas pelas/os professoras/es, eu também passo por um processo de formação e de ressignificação das minhas práticas docentes.

Desta maneira, as narrativas (auto)biográficas se constituem em caminhos possíveis para dialogar sobre o processo de (auto)formação docente na medida em que possibilita um olhar reflexivo às representações construídas ao longo da vida. (ANDRADE; COSTELLA, 2020, p. 348 e 349)

Nesse sentido, a professora Graça Franco Reis indica que “somente aqueles que vivem suas práticas podem contá-las” (REIS, 2013, p. 132). Para a pesquisadora, o trabalho a partir de narrativas permite que as/s professoras/es sejam capazes de se sentir mais pertencentes e próximas/os de sua identidade profissional e mais autoras/es (REIS, 2013).

De acordo com Goodson *et al* (2016) existe um conhecimento que emerge da produção de narrativas e este conhecimento nasce a partir das histórias que as pessoas recontam ao narrar suas experiências. Assim, Brooks (2016) enfatiza que, para compreender estas narrativas, é preciso encará-las com seriedade e não apenas como uma expressão de algo subjacente.

Reis (2013) também destaca que, de forma frequente, as pesquisas têm elaborado generalizações e abstrações que não são fonte de um profundo mergulho no campo do vivido, na dimensão das experiências de professoras/es e estudantes.

Desse modo, faço a escolha pelo uso das narrativas porque reconheço que minha experiência enquanto professora não é única e totalizante. Reconheço que o movimento de escuta em relação a outras experiências e perspectivas, daquelas/es que estão no chão da escola, permite ter acesso a outras realidades e expandir perspectivas, saberes e concepções. Goodson (2016) descreve alguns elementos necessários à pesquisa com histórias de vida. Compreendendo que estes mesmos elementos se fazem importantes quando desenvolvemos uma pesquisa com narrativas.

A história de vida é uma abordagem que se adequa melhor às pessoas que são capazes de escutar atentamente e ouvir para além do que realmente está sendo dito, e para quem consegue elaborar questões pertinentes de uma maneira não agressiva. O ato de escutar, realmente escutar, talvez seja o requisito mais importante para um pesquisador de história de vida. (GOODSON, I., 2016, p. 73 – tradução nossa.¹⁰)

Em termos operacionais, a principal estratégia de acesso a estas narrativas ocorre através da realização de conversas semiestruturadas a partir de eixos orientadores, que dialogam com o processo descrito por Cassab e Ruscheinsky (2004):

Os dados para o encadeamento são obtidos através de conversas com pessoas (relatos orais) que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância na vida desses indivíduos. (CASSAB; RUSCHEINSKY, 2004, p.8)

¹⁰ Life history is an approach best suited to people who are able to listen attentively and hear beyond what is actually been said, and who can ask pertinent questions in a non-threatening manner. The act of listening, really listening, is perhaps the most important requirement of life history researcher. (GOODSON, I., 2016, p. 73)

A narrativa é um tipo de abordagem relevante por considerar que a subjetividade do narrador tem grande importância no processo de narração da experiência e constitui um importante caminho para acessar os três elementos constitutivos da memória: acontecimentos, personagens e lugares (POLLACK, 1992). Estes três aspectos vão permitir, através de suas narrativas, reconstituir os fios da memória que envolvem as práticas das/os professoras/es participantes da pesquisa.

Um dos aspectos mais interessantes do uso de fontes orais é que não se chega a um conhecimento dos fatos, mas também à forma como o grupo os vivenciou e percebeu. É de importância capital resgatar a subjetividade, mas é um grave erro passar a confundir-la com os fatos objetivos. Esta aproximação crítica do testemunho oral consegue-se mediante dois procedimentos de caráter interativo: um, com a documentação escrita existente, e outro, com o resto do corpus de documentos orais. Daí a importância de estabelecer uma relação dialética entre os diversos tipos de fontes. (SELAU, 2004, p. 226)

As produções citadas anteriormente utilizam as narrativas como uma abordagem metodológica, desenvolvendo-a através de vários encontros/momentos em que os sujeitos da pesquisa produzem estas narrativas. A produção das narrativas podem acontecer através de diversos meios, sejam entrevistas, relatos, produções textuais, desenhos, dentre outros. No caso desta pesquisa, os encontros com roteiros de conversas semiestruturados foram a estratégia utilizada para suscitar a elaboração das narrativas pelas/os professoras/es.

Destaco que estas narrativas, diferente das bibliografias citadas anteriormente, não foram produzidas em um longo período ou em vários encontros, o que pode gerar questionamentos sobre a validade desta abordagem para a pesquisa que desenvolvo. Entretanto é preciso ressaltar que utilizo o termo narrativa, para caracterizar a abordagem metodológica porque os trabalhos que dialogam com esta abordagem posicionam as/os narradoras/es no centro de produção da narrativa - e, por consequência, do saber que estas narrativas contêm.

Portanto, a adoção deste termo e a aproximação desta abordagem é uma escolha que reflete um posicionamento e um desejo de afirmar que as/os professoras/es, sujeitos desta pesquisa, são produtoras/es de conhecimento, compartilhado através de narrativas sobre suas vidas, experiências e práticas. Considerando isto, as narrativas aqui apresentadas são fruto de uma abordagem metodológica da pesquisa, operacionalizada a partir de encontros guiados por um roteiro de conversas.

Inicialmente, foram delineados dois encontros. O primeiro deles estaria mais focado em uma aproximação inicial e nas narrativas que envolvem a trajetória das/os professoras/es. Nesse sentido, as motivações do primeiro encontro foram pensadas em uma perspectiva de permitir a elaboração de narrativas sem tantas delimitações ou interrupções, valorizando a narração dos percursos e experiências vividas. Por isso, busquei motivar que as/os professoras/es narrassem experiências vividas ao longo da sua formação, sempre destacando a conexão dessas vivências com a Geografia, como apresentada a seguir:

- Trajetória na graduação;
- O que levou a escolher a Geografia;
- Como foi a trajetória após o término da graduação;
- Local de trabalho atual (localização da(s) escola(s), rede(es), segmento(s) e série(s) em que trabalha.

Mesmo com um roteiro elaborado, emergiram situações que não estavam previstas. Uma delas envolve o fato de todas/os as/os professoras/es narrarem inúmeras questões relativas à imposição do ensino remoto, em função da pandemia de COVID19. A presença desse tema em todas as narrativas despertou a minha atenção para esta situação e decidi incluir essas narrativas no processo de pesquisa¹¹, ainda que não fosse algo previsto inicialmente nos objetivos e nos roteiros elaborados.

Após o primeiro encontro, os áudios referentes à gravação das entrevistas foram transcritos e lidos. Em seguida, acontecia o planejamento do segundo encontro. Nesta segunda etapa, concedi maior enfoque às práticas pedagógicas e à relação das/os professoras/es com os conteúdos da Geografia e, em especial, com os conteúdos da Geografia Física.

Nesse sentido, o objetivo deste encontro era motivar a elaboração das narrativas relacionadas à compreensão das/os professoras/es sobre a Geografia Escolar, considerando seus objetivos; a percepção das/os professoras/es sobre a dicotomia entre Geografia Física e Humana, além das reflexões sobre o alcance dessa dicotomia no contexto da Geografia Escolar; percepções das/os professoras/es sobre o processo de *ensinoaprendizagem* e a organização curricular dos conteúdos de Geografia Física e as

¹¹ As análises decorrentes dessa questão são apresentadas no capítulo 7.

percepções das/os professoras/es sobre esses conteúdos quando encontravam-se na posição de estudantes da educação básica.

A seguir, detalho o roteiro geral que motivou as narrativas elaboradas no segundo encontro.

- O que significa, para você, ensinar Geografia e como percebe esta divisão entre a Geografia Física e a Geografia Humana. Acha que isso se faz presente também na escola?
- Quais dificuldades percebe em relação ao processo de ensinoaprendizagem dos conteúdos da Geografia Física?
- Acredita que os conteúdos da Geografia Física, na educação básica, são pouco críticos? O que poderíamos fazer diferente?
- Mudaria alguma coisa na organização curricular dos conteúdos de Geografia Física?
- Como foi sua experiência com a Geografia na educação básica, quando você era um/a estudante? Quais conteúdos foram mais marcantes para você?

Também considerei diversos elementos narrados no primeiro encontro como fio condutor que motivassem a elaboração das narrativas no segundo encontro. Por isso, cada encontro apresentou nuances em relação às aos rumos que a narrativa tomava - centrada nas experiências vividas por cada professora e professor e tornando cada encontro com as/os professoras/es diferentes entre si, mas centrados nos mesmos eixos. A transcrição e análise das narrativas entre os encontros foi essencial para construir maior vínculo de confiança entre mim e as/os professoras/es, além de tornar a produção das narrativas um processo leve e, ao mesmo tempo, profundo.

Esses encontros somam 887 minutos (aproximadamente 14 horas) de gravação e áudio que foram transcritos na íntegra, sem qualquer correção ou alteração gramatical. A partir da leitura minuciosa de cada uma das narrativas transcritas, realizei a análise do material em consonância com a proposta de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011).

As primeiras leituras das narrativas aconteceram a partir do que a professora Laurence Bardin (1991) denomina análise de enunciação. Organizei as narrativas em dois blocos, de acordo com os encontros/entrevistas, e realizei a análise do material em sua totalidade, sem estabelecer uma comparação com as narrativas produzidas pelas/os outras/os professoras/es, de acordo com a abordagem descrita pela autora e apresentada a seguir:

A análise da enunciação: cada entrevista é estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular. Trata-se do estudo dos casos. A dinâmica própria de cada produção é analisada e os diferentes indicadores adaptam-se à irredutibilidade de cada locutor. (BARDIN, 2011, p. 222 e 223)

Com a leitura na íntegra das transcrições, construí um conjunto de anotações sobre cada uma das narrativas. A partir dos objetivos de cada uma das perguntas feitas nas conversas, foi possível elaborar os eixos e categorias que permitiram uma análise temática das narrativas, também em acordo com o que Bardin (2011) descreve.

A análise temática: é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetadas sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis. (BARDIN, 2011, p. 222)

Para construir essa análise transversal das narrativas, organizei três eixos narrativos referentes às narrativas do primeiro encontro – Geografia na Educação Básica; Geografia no Ensino Superior e Narrativas do presente - e outros três eixos referentes às narrativas do 2º encontro – O que eu ensino; Trajetórias e conteúdos da Geografia Física; A Geografia Física na prática docente.

Também elaborei um sistema de legenda utilizando cores referentes a cada eixo narrativo por encontro e, na versão impressa das transcrições, utilizei a legenda de cores para destacar trechos das narrativas de acordo com cada um dos eixos. A imagem a seguir ilustra o processo de leitura e organização das narrativas por eixos.

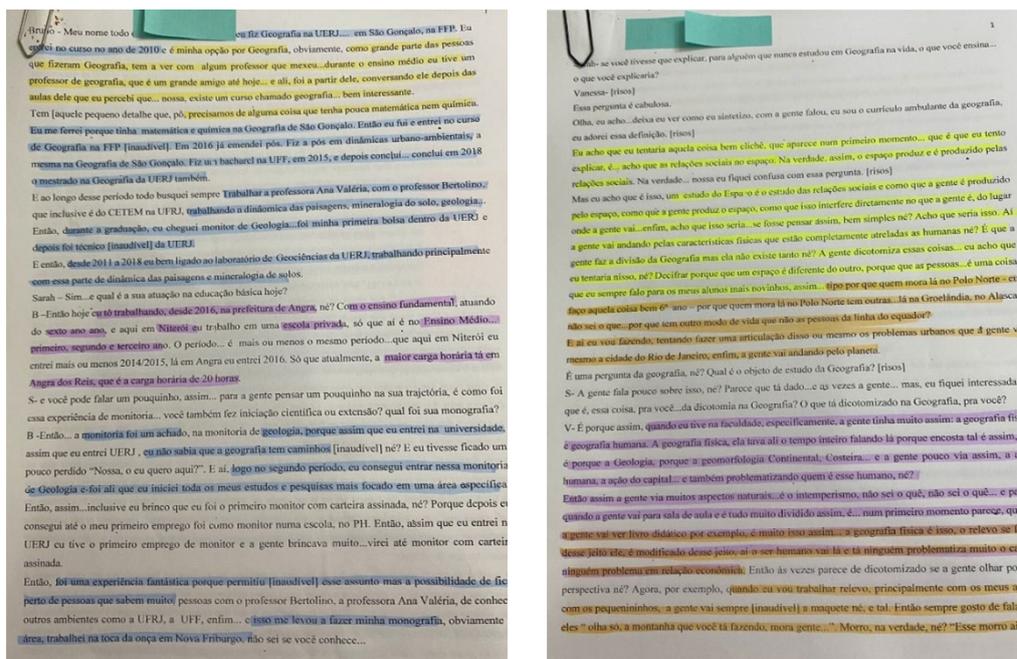


Figura 3- Transcrição das narrativas e organização por eixos. Fonte: A autora.

A leitura e organização das narrativas a partir dos eixos tornou possível identificar categorias que alimentam os eixos narrativos e assim organizar os trechos das narrativas por temas. O quadro a seguir detalha as categorias presentes em cada um dos eixos narrativos elaborados, por entrevista.

Quadro 2- Eixos e categorias de análise das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es participantes.

Entrevista	Eixos narrativos	Categorias
Entrevista 1	Geografia na Educação Básica	<i>O que motivou a escolha profissional</i>
		<i>Experiência em relação aos conteúdos</i>
	Geografia no Ensino Superior	<i>Trajetórias na graduação</i>
		<i>Experiências de formação continuada (pós-graduação e outros cursos)</i>
	Narrativas do presente	<i>Memórias da inserção profissional</i>
		<i>Inserção profissional atual</i>
		<i>Contexto da escola em que atua</i>
		<i>Teoriaspráticas desenvolvidas em sala</i>
		<i>Relatos da Pandemia</i>
	Entrevista 2	O que eu ensino?
Trajetórias e os conteúdos da Geografia Física		<i>Memórias dos conteúdos da Geografia Física enquanto estudante</i>
		<i>Formação Inicial e os conteúdos da Geografia Física</i>
A Geografia Física na prática docente		<i>Perspectivas sobre o(s) currículo(s)</i>
		<i>Práticas</i>
		<i>Abordagens críticas e a questão ambiental</i>

Utilizando essa sistematização por eixos e categorias como base, retornei às narrativas e organizei os trechos referentes a cada eixo em tabelas do Excel, conforme ilustrado na imagem a seguir. Essa organização orientou o meu olhar para as narrativas, buscando identificar os elementos ditos e os elementos não-ditos, além de tornar possível confrontar as diferentes visões das/os professoras/es sobre uma mesma questão ou perspectivas/abordagens.

As análises das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es e apresentadas nesta pesquisa assemelham-se à metáfora que Clandinin e Connelly (2011) apresentam em seu trabalho.

Imagine por um momento uma fumegante panela de sopa cheia de vários pedaços e partes de verduras, arroz, e macarrão, temperada com ervas, sal e pimenta. Imagine outra sopa com poucos ingredientes, diferentes porções, pedaços diferentes e temperada de outra forma. Quando começamos a brincar com a metáfora da sopa, percebemos que, como as sopas, poderia haver diferentes ingredientes em nossa caçarola de narrativas. Partes do nosso texto de pesquisa podem ser compostas de ricas descrições de pessoas, lugares e coisas; outras partes podem ser compostas de argumentos cuidadosamente construídos que advogam por certa compreensão das relações entre pessoas, lugares e coisas; e ainda, outras podem ser narrativas valiosas sobre pessoas situadas em lugares, tempo, cena e enredo. Para nós, tudo isso pode ser texto narrativo. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 203).

As narrativas presentes nesta pesquisa são únicas e diferentes – em tamanho e níveis de aprofundamento. Em alguns trechos foi possível estabelecer maior vínculo com o referencial teórico, em outras partes foi necessário buscar novos referenciais ou apenas discutir o conteúdo das narrativas. Assim como os autores, acredito que texto narrativo não cabe no mesmo padrão e métrica de outros textos científicos e esse é um dos trunfos dessa abordagem metodológica: subverter a partir da subjetividade e da diferença.

A inquietação por ouvir discursos que desconhecem a realidade da sala de aula, através das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es, me motivou, no lugar de professora-pesquisadora, a buscar o conhecimento produzido por outras/os professoras/es. Esses saberes são produzidos e transformados cotidianamente a partir de suas vivências, suas experiências e se materializam nesta tese através das narrativas elaboradas por elas/es. A partir das experiências narradas, eu revisito minhas vivências e práticas como professora e me transformo, me ressignifico.

Para além de estabelecer juízo de valor ou buscar verdades absolutas, a experiência narrada por cada professora e professor foi o que lhes correu, deixou marcas e registros em suas trajetórias. Por isso, são apresentadas como formas de suscitar uma reflexão sobre determinadas questões e não como diagnósticos ou generalizações sobre uma dada realidade.

O trabalho com narrativas, desde sua elaboração até a construção de um texto a partir desta abordagem, é complexo e permeado por escolhas. Em determinadas situações é difícil decidir qual é o momento adequado para encerrar os encontros em que as

narrativas foram elaboradas; qual é a categoria apropriada para situar um excerto da narrativa; qual recorte é pertinente para a construção de uma análise que constitui o texto da tese.

Nestas situações, retomei os escritos de Larrosa (2002) e entendi que era preciso parar. A interrupção, conforme o autor detalha, era necessária para que eu pudesse sair do automatismo e perceber os detalhes presentes em cada uma das narrativas, parando para "pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar (...) sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes (...)" (LARROSA, 2002 p. 24)

Esta decisão de parar, observar, ouvir as gravações, reler as transcrições, parar novamente, olhar com calma para os detalhes e fazer anotações foi essencial para uma análise do conteúdo que estivesse atenta à polifonia das vozes que narram. As narrativas, assim como esta tese, são resultados de muitas vozes que apresentam - de forma explícita ou nas entrelinhas - suas perspectivas sobre o mundo.

Por isso, ao longo desta tese os mesmos trechos com excertos das narrativas são apresentados em momentos diferentes, sejam em um mesmo capítulo ou em capítulos distintos. Esta escolha foi feita em função da riqueza e complexidade das narrativas que em certos momentos apresentavam dois ou mais aspectos relevantes para a pesquisa em um mesmo movimento narrativo. A repetição, portanto, é uma escolha que está em consonância com este movimento descrito por Larrosa (2002), pois diante de um mesmo texto podemos observar detalhes diferentes a cada olhar, a cada interrupção.

Muitas vezes, estive na posição de Diego, filho de Santiago Kovakloff, conforme nos conta Eduardo Galeano. Ao conhecer, pela primeira vez o mar, Galeano descreve a reação de Diego ao dizer que "foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza" (GALEANO, 2002, p.24). Diante da imensidão e fulgor destas narrativas, também fiquei muda de beleza e, ao aprender a olhar cada experiência, busquei transformá-las em saberes.

III - REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo reúne as discussões e referenciais teóricos que são fundantes no desenvolvimento desta pesquisa. Neste sentido, as discussões aqui apresentadas buscam posicionar a pesquisa desenvolvida em relação aos debates e estudos no campo do currículo e da Geografia Escolar, tendo em vista o diálogo que estas discussões estabelecem com as narrativas elaboradas pelas/os professoras/es.

Posicionei este capítulo após a metodologia e antes das análises das narrativas buscando garantir uma noção de sequência, continuidade, entre as discussões que constituem o referencial teórico e as análises das narrativas, tendo em vista que as narrativas dialogam diretamente com os referenciais aqui utilizados.

O referencial teórico aqui apresentado contribui para a construção de um olhar apurado e aprofundado para as narrativas elaboradas pelas/os professoras/es, buscando identificar as aproximações, distanciamentos e possibilidades de diálogos.

Considerando isto, o capítulo é dividido em três seções. A primeira delas destina-se a estabelecer um olhar mais detalhado para as relações entre o currículo e cotidiano. A segunda seção apresenta discussões relativas à Geografia Escolar, destacando elementos que constituem sua trajetória e seus objetivos, destacando, por fim, a inserção dos conteúdos da Geografia Física no contexto da Educação Básica, debate que é central no desenvolvimento da pesquisa.

3.1- *Currículo e cotidiano*

As discussões sobre currículo, a partir dos escritos de Inês Barbosa de Oliveira, representam uma das lentes que utilizamos na pesquisa¹² para discutir as concepções e práticas docentes em relação aos conteúdos da Geografia Física.

Oliveira (2003 e 2012) propõe outras perspectivas em relação aos estudos curriculares, indicando a necessidade de superar a ideia do currículo como algo estático e

¹² É necessário destacar que existe um vasto debate sobre as teorias curriculares, produzido por diversas/os pesquisadoras/es brasileiras/os e de outros países. Entretanto, as discussões sobre teorias curriculares não constituem o *locus* central de análise desta pesquisa, e por isso, optamos por não estender tal discussão na tese, entendendo que sua função é promover uma contextualização para as narrativas trabalhadas.

pouco flexível. No sentido oposto, a professora nos alerta que nos espaços escolares existe uma (re) criação cotidiana do currículo, através das práticas desenvolvidas por professoras/es e estudantes e que vai além do que está previsto nas propostas oficiais.

Para a autora, portanto, o currículo é reinventado cotidianamente. Esta produção acontece a partir dos múltiplos sujeitos e conhecimentos na/da escola e da articulação entre os debates teóricos e as realidades escolares. (OLIVEIRA 2012). Neste sentido, esta produção curricular descrita por Oliveira (2003) acontece através das

formas criativas e particulares através das quais professores e professoras buscam o aprendizado de seus alunos e avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre todos os elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2003, n.p)

A capacidade das/os professoras/es pensar e elaborar novos currículos só é possível quando a sociedade percebe esses sujeitos como autoras e autores dos currículos e não como meras/os reprodutoras/es. Neste contexto, a experiência é elemento central e fundante. A produção dos currículos se dá através dos conhecimentos, das experiências e vivências de professoras/es e estudantes.

Desvendar as práticas que transformam a prescrição curricular – em muitos casos identificada como distante da realidade – em algo maleável, flexível, pode ser um importante caminho propositivo de reinvenção, dada a insatisfação quase majoritária das/os professoras/es com as estruturas curriculares que pouco se aproximam do cotidiano escolar.

Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de uma ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito. (OLIVEIRA, 2016, p. 98)

Outra perspectiva importante para esta pesquisa sobre os currículos envolve as compreensões sobre o processo de produção curricular. As palavras que utilizamos podem parecer “neutras”, mas carregam seus significados e as visões de mundo daquelas/es que as utilizam. Romper determinados paradigmas e formas de compreender o mundo pode acontecer através da adoção, na produção científica, de outros significantes e, a partir de certos neologismos, defender outros paradigmas e perspectivas.

A ideia de *pensadopraticado*, utilizada pela primeira vez por Inês Barbosa de Oliveira no I Seminário de Currículo, realizado na UFES, em agosto/2011, conforme Alves, Soares e Berino (2012) indicam, é um exemplo das estratégias teóricas possíveis para utilizar outros significantes e desenvolver outras perspectivas sobre o fazer docente.

No livro “*Currículo como Criação Cotidiana*” (OLIVEIRA, 2016), a autora detalha suas intenções ao utilizar as ideias de *saberesfazeres* e *pensadospraticados*.

O trabalho com a noção de praticante exige compreender prática e teoria como instâncias complementares e indissociáveis do *fazerpensar*. Neste sentido, opto por usar, preferencialmente, o neologismo *praticantespensantes* [...] como um meio de manter, na forma escrita, a clareza da opção epistemológica. Quando me refiro aos praticantes cotidianos das escolas como criadores de currículos nos cotidianos, assumo esse processo criador como resultado, sempre provisório, e por isso recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, aprendidos pelos *pensantespraticantes* e por meio de outros processos; [...]. Os neologismos são, nesse sentido, assumidos como uma necessidade epistemológica e política do conteúdo da obra. (OLIVEIRA, 2016, p. 6)

Portanto, pensar os *saberesfazeres* cotidianos envolve descobrir e identificar as práticas desenvolvidas por professoras/es que subvertem e reinventam a dicotomia entre pensar e praticar. Utilizar esta expressão reforça um entendimento – presente e defendido neste trabalho – de que não há sentido na separação entre teoria e prática. Ao contrário, existe uma relação intrínseca entre ambos. Na escola, prática e teoria vão se relacionando e se retroalimentam. A teoria sem prática não tem sentido, não promove experiência. Já a prática sem teoria não gera conhecimento.

Da mesma maneira, segue a noção de *pensantespraticantes*, que defende a inexistência de separação entre as/os que pensam e as/os que praticam os currículos. As/os professoras/es que reinventam seus *saberesfazeres* no cotidiano, no chão da escola, pensam o currículo. Isso faz parte da nossa tarefa enquanto docentes. Este neologismo

busca romper com a visão de que somos meras/os reprodutoras/es, adaptadoras/es, simplificadoras/es do conhecimento.

Selecionar conteúdos, planejar aulas, elaborar e conceber estratégias didáticas envolve um processo de mediação, inovação e adequação de conhecimentos e linguagens, dentre tantas outras tarefas que nos exigem um profundo conhecimento sobre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico do conteúdo. É neste movimento de pensar, repensar e reinventar que produzimos e reelaboramos os currículos.

Considerando o entendimento epistemológico e político apresentado por Oliveira (2016), adoto os neologismos apresentados pela autora no desenvolvimento desta pesquisa. Também compreendo que as noções de *ensinoaprendizagem*, *saberesfazeres* e *pensantespraticantes* podem ser pensadas de uma forma articulada, sob outros vieses e perspectivas, rompendo com visões dicotômicas.

A discussão aqui apresentada buscou delinear que o entendimento sobre currículo que sustenta esta pesquisa envolve a compreensão de que é fruto dos conflitos e das negociações entre políticas educacionais, livros didáticos e práticas cotidianas, estas últimas concebidas como os *saberesfazeres* construídos pelas/os *pensantespraticantes* da ação pedagógica no âmbito escolar.

Neste sentido, as narrativas são a estratégia metodológicas adotadas para investigar como professoras/es que são *pensantespraticantes* da Geografia Escolar têm desenvolvido seus *saberesfazeres* em relação aos conteúdos que aqui chamamos de [conteúdos da] Geografia Física.

Considerar o currículo como tudo o que acontece na escola, conforme Oliveira (2012) indica, passa também por considerar as identidades e relações estabelecidas por aquelas/es que fazem a escola: professoras/es, estudantes, coordenadoras/es e demais profissionais. Suas histórias e relações são elementos que pautam o currículo *pensadopracado*.

Além disso, é dado foco nos *saberesfazeres* cotidianos, porque nos interessam os motivos que levam estas/es professoras/es a selecionar certos conteúdos e desenvolver suas práticas curriculares, considerando ou não as prescrições que são fruto das políticas curriculares e avaliativas, assim como as discussões presentes nos livros didáticos.

A partir das perspectivas apresentadas sobre a compreensão de currículo proposta por Inês Barbosa de Oliveira, discuto no item a seguir aspectos referentes à Geografia

Escolar, considerando elementos que permitem contextualizar a sua história enquanto disciplina, o seu objetivo e como alguns conteúdos são desenvolvidos. Um olhar para os debates mais específicos à disciplina permite compreender de forma mais detalhada quais aspectos da sua história, de seus objetivos e conteúdos concedem determinados contornos em relação ao *saberesfazeres* e às práticas cotidianas desenvolvidas pelas/os professoras/es participantes.

3.2 - Geografia Escolar e Geografia Física

Um dos pressupostos do debate aqui apresentado é que a Geografia, enquanto disciplina escolar, não é mera simplificação dos conhecimentos acadêmicos (CAVALCANTI, 2011; 2013). O seu surgimento, no contexto brasileiro, não se deu como decorrência da consolidação da Geografia nos espaços universitários. Ao contrário disso, a Geografia nos espaços universitários emerge a partir da demanda de formação de professoras/es para a educação básica (ALBUQUERQUE, 2011; MAIA, 2014).

É importante associar a noção de “escolar” aos conhecimentos geográficos produzidos na escola, porque entendo, em consonância com Cavalcanti (CAVALCANTI, 2013), que a Geografia Escolar tem características próprias em termos de produção de conteúdos e na utilização de abordagens e metodologias, não se tratando de uma simplificação da Geografia acadêmica. Neste sentido, Lana Cavalcanti (2013) defende alguns importantes pressupostos:

A geografia escolar não é a geografia acadêmica estruturada segundo critérios didáticos e psicológicos, ainda que estes também sejam referenciais importantes. Com base nestes critérios, constrói-se o saber geográfico a ser ensinado, estabelecido em cursos de formação acadêmica, nas diretrizes curriculares, nos livros didáticos, o que não é ainda a geografia escolar [...] **geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula.** Para sua composição, como já foi dito, concorrem a geografia acadêmica, a geografia “didatizada” e a geografia da tradição prática. Essa composição é feita pelos professores no coletivo, por meio do conhecimento que constroem sobre geografia escolar. Esse conhecimento é extremamente significativo na concepção de que conteúdos da matéria ensinar. Nele têm papel relevante as crenças adquiridas no plano do vivido pelo professor como cidadão; o conjunto de concepções, crenças adquiridas na vida, incluindo aí a formação profissional universitária (a inicial e a continuada); as práticas sociais, as práticas de poder e a prática instruída na própria escola. (CAVALCANTI, 2013, p. 28 – **grifo nosso**)

Compreender a dinâmica curricular que envolve uma disciplina escolar passa também pela relação estabelecida entre a disciplina escolar e a ciência de referência. E, no caso da Geografia, a relação entre ciência de referência e disciplina escolar é permeada por tensões e disputas. Estes aspectos são de grande valia e devem ser considerados ao estudarmos a história de uma disciplina escolar buscando compreender sua trajetória e as transformações que atravessou ao longo do tempo.

O professor Eduardo Maia (2014) indica que pesquisadores como Ivor Goodson e Dominique Julia defendem que as disciplinas escolares têm sua própria história e que devem ser contextualizadas, situadas numa perspectiva *espaçotemporal*. O autor indica que os pesquisadores supracitados, assim como outros no campo dos estudos sobre a história das disciplinas escolares, entendem as disciplinas escolares como entidades epistemológicas. Neste sentido, Maia (2004) nos alerta que “as disciplinas escolares se formam no interior dessa cultura escolar e possuem objetivos específicos, muitas vezes, irreduzíveis aos das ciências de referência” (MAIA, 2014, p. 22).

Considerando isso, olhar para a história da Geografia enquanto disciplina escolar se faz necessário, tendo em vista que existe um movimento disciplinar próprio que caracteriza a Geografia Escolar e que esta não está isolada dos debates e transformações ocorridas pela Geografia acadêmica. Em muitas situações, a própria Geografia Escolar gera impactos e transformações significativas no desenvolvimento da Geografia acadêmica.

A História das Disciplinas Escolares (HDE) – enquanto campo do conhecimento – inspira a discussão que apresento a seguir. Esta inspiração reflete o desejo de pensar o desenvolvimento de elementos constituintes da Geografia Escolar em uma perspectiva mais ampla e investigar as relações existentes entre as mudanças pelas quais a Geografia Escolar passou e os elementos narrados pelas/os professoras/es. As tensões, relações de disputa e hierarquia entre a Geografia acadêmica e a Geografia Escolar, assim como as transformações que envolvem a Geografia Escolar em uma perspectiva temporal, se fazem presentes nas experiências das/os professoras/es ao longo de suas formações e em seus *saberesfazer*s que envolvem o trabalho docente.

Portanto, ainda que este debate não esteja vinculado ao objetivo geral da tese, ele assume um importante papel de contextualização sobre o desenvolvimento da disciplina escolar, destacando as transformações que ocorreram e que permitiram a emergência do cenário atual.

Construir um olhar mais cuidadoso para os percursos passados da Geografia Escolar é uma estratégia que adoto para situar melhor as narrativas elaboradas pelas/os professoras/es, tendo em vista que as transformações às quais a Geografia Escolar foi submetida – e que serão descritas a seguir – podem ser ainda mais evidenciadas a partir das distintas experiências vividas pelas/os professoras/es, em função das suas faixas etárias, locais de formação inicial e contextos de atuação profissional diferentes e, conseqüentemente, diferentes vivências na educação básica.

O propósito desta discussão passa por retomar elementos sobre a história da Geografia Escolar sem a preocupação de construir uma historiografia, mas apresentando elementos que permitam compreender os movimentos da Geografia Escolar em uma perspectiva temporal. Para isso, considere os seguintes aspectos: a) A relação entre o conhecimento geográfico e sua inserção nos currículos escolares; b) Os cursos superiores de Geografia e sua relação com a Geografia Escolar; c) Políticas curriculares que reconfiguram a presença e o status da Geografia enquanto disciplina escolar e d) Movimentos/perspectivas da Geografia que reconfiguram o seu objetivo enquanto disciplina escolar.

Cabe destacar que este movimento de buscar compreender as transformações pelas quais a Geografia Escolar passou é importante para nos ajudar a situar as experiências narradas pelas/os professores na sua formação, na atuação profissional ou até mesmo nas suas experiências enquanto estudantes da educação básica.

Por faltar elementos e um lastro temporal adequado para construir um debate aprofundado no campo da História das Disciplinas Escolares (HDE qualifico o debate a seguir como um esforço de situar a pesquisa no contexto dos debates organizados e apresentados por diversas/os pesquisadores/as em outros textos referenciais da História do Pensamento Geográfico e da Geografia Escolar e, a partir disso, pensar a relação entre as situações narradas pelas/os professoras/es e os movimentos e transformações ocorridas na disciplina escolar.

Antes do século XIX, os conteúdos da Geografia estavam presentes no processo de escolarização através dos relatos dos naturalistas, viajantes e pesquisadores que produziram descrições sobre as mais diversas áreas do país e que estavam presentes em livros e outros materiais da época. Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II (CPII), o poder central o coloca como escola padrão do Império e modelo a ser seguido por todas as

instituições educacionais do país o CPII adota um currículo que contempla estudos literários, ciências físicas e naturais, história, línguas modernas e geografia (ALBUQUERQUE, 2014; ROCHA, 2014).

Gradativamente, os conhecimentos geográficos então presentes de forma dispersa nas outras disciplinas começam a ser tratados como conteúdos nos exames para admissão no ensino superior. Este movimento faz com que a disciplina escolar vá ganhando mais espaço, se consolidando enquanto um campo institucional nas escolas distribuídas pela província.

Maia (2014) indica que existe um processo de institucionalização curricular da Geografia para além dos muros do Colégio Pedro II e Albuquerque (ALBUQUERQUE, 2014) questiona a definição do ano de 1837 como marco temporal único em relação à origem da Geografia escolar enquanto prática curricular institucionalizada, tendo em vista a existência de outros liceus e escolas nas províncias brasileiras que o faziam antes da criação do Colégio Pedro II.

A Geografia foi efetivamente uma cadeira isolada criada na cidade da Paraíba, no ano de 1831, conforme se pode comprovar na legislação a seguir, portanto cinco anos antes da criação do Colégio Pedro II. Não considerar este dado para pensarmos a história dessa disciplina é querer negar deliberadamente o papel das províncias nesse processo. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 17)

Neste sentido, tanto Maia (2014) quanto Albuquerque (2014) problematizam a centralidade da corte e da província do Rio de Janeiro na análise da história da Geografia escolar desenvolvida no Brasil entre o período colonial e imperial. A autora e o autor pontuam que, no momento de criação do Colégio Pedro II, a Geografia já havia emergido como corpo disciplinar em Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Maranhão e Piauí.

No final do século XIX, a literatura que sistematizava os conhecimentos geográficos sobre o Brasil passa a ser incorporada ao cotidiano escolar e ocorre uma profusão de publicações de manuais escolares, como identifica Maia (2014). De acordo com o levantamento feito pelo autor, foram produzidos 139 manuais entre 1800 e 1900. Um pouco mais da metade desta produção concentra-se nos últimos 30 anos do século XIX. Neste sentido, cabe destacar o que Maia (2014) indica sobre a produção de manuais escolares neste momento.

[...] ao contrário do que se deduzia, que a maioria dos manuais para o ensino de Geografia era de autores brasileiros. Principalmente, aqueles dedicados à Geografia ou à Corografia do Império. Muitos desses manuais foram produzidos pelos próprios professores que ministravam as aulas. (MAIA, 2014, p. 85)

Entre 1901 e 1926, diversas reformas educacionais foram implementadas. Ainda assim, todas elas mantiveram a Geografia como disciplina escolar – inclusive com seus conteúdos cobrados em provas de admissão no ensino superior (SOUZA e PEZZATO, 2010).

Podemos verificar que, após os anos 1930, encontramos poucas publicações com abordagens centradas em uma divisão estadual do Brasil. Posteriormente, a criação dos cursos superiores de Geografia e do IBGE e os debates acerca da regionalização brasileira tomaram novas perspectivas e os livros didáticos acompanharam as proposições feitas por estas instituições. Outras propostas de regionalização resultaram da continuidade do debate sobre essa temática, e os livros didáticos acompanharam as novas perspectivas, apresentando diferentes regionalizações e os critérios que as fundamentam. (ALBUQUERQUE, 2011b, p. 47)

No início do século XXI, entre as décadas de 1930 e 1940, acontece a criação dos cursos de Geografia em diversas universidades do país. Conforme Adriany Melo e Vânia Vlach (2001) relatam, “a fundação do Curso Superior de Geografia ocorreu a partir da década de 1930 com as faculdades de “História e Geografia” em São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador, onde os cursos eram ministrados por professores franceses” (MELO; VLACH, 2001).

A fundação destes cursos no Brasil é um importante passo na profissionalização do magistério. No caso da Geografia, o ensino era feito por profissionais formados em outras áreas. SOUZA e PEZZATO (2010, p. 12) destacam que “Na década de 1940, surgem os primeiros cursos de formação de professores de Geografia. Ocorre a proliferação de concursos públicos para arremeter professores para as escolas públicas”.

Neste cenário, segundo Batista (2018), Delgado de Carvalho defende que a Geografia deveria ter uma forte cientificidade, rechaçando as descrições descompromissadas ou as enumerações enfadonhas presentes nos manuais e outros materiais de Geografia utilizados nas escolas.

As críticas ao que era feito em relação ao processo de *ensinoaprendizagem* dos conhecimentos da Geografia Escolar avolumam-se neste período, em parte motivadas pelas reflexões feitas pelos escola-novistas. Maria Adaliza de Albuquerque (ALBUQUERQUE, 2011) identifica que as inovações feitas pela proposta escolanovista no Brasil têm impacto na maneira como a Geografia era ensinada.

Não de uma hora para outra, mas com um princípio de regularidade e organização linguística espantosamente semelhante aos mantras-motrizes do Manifesto de 32, os estudos geográficos tradicionais passaram a ser denunciados, pela insuficiência metodológica e ineficácia científica; culpados, pelas mazelas de um sistema de ensino desconectado da marcha para o progresso que se acreditava estar atravessando a nação brasileira. (BATISTA, 2018, p. 9)

Ainda na década de 1950, o corpo editorial do Boletim Geográfico publica, na seção denominada “Contribuições para a didática de Geografia” o “Programa de Geografia e Instrução Metodológica para a sua Execução”. Além de detalhar os conteúdos em cada uma das séries do processo de escolarização, a publicação delimita qual é o seu entendimento sobre o objetivo do ensino de geografia:

O ensino de geografia deve ser objetivo: trata-se do conhecimento e compreensão de fatos e, baseando-se na explicação dos fatos, descrevê-los e localizá-los. Não é um inventário de nomes de lugares, cidades, montanhas, rios, etc., mas sim, o estudo da Terra, os acidentes de sua superfície e também as massas e os grupos humanos em relação com as condições físicas em que vivem, sua expansão sobre o globo e as modificações de qualquer natureza que imprimem no solo. (BOLETIM GEOGRÁFICO, 1952, p. 107)

Reconhecendo que existe uma distância entre o que se pensa e debate e o que acontece nas escolas, a compreensão sobre o ensino de geografia retratado no Boletim Geográfico reflete o entendimento de um grupo de professoras e de professores da época que buscavam renovar a Geografia até então desenvolvida nas escolas.

Não é possível saber se a renovação proposta por Arthur Bernardes Weiss e Delgado de Carvalho, dentre outros, alcançou diversas escolas do país. Entretanto, ela refuta o senso comum de que a Geografia ensinada nas escolas do Brasil não foi alvo de questionamentos e transformações até os anos de 1980. Já nos idos da década de 1950, ainda motivada pelo movimento escolanovista, a Geografia Escolar no Brasil seguia um caminho distinto, conforme descreve Batista (2018):

Como fica claro em diversos momentos tanto do Manifesto de 32 quanto dos textos geoescolares, espera-se que a educação seja uma das principais avalistas da renovação nacional, no sentido de alavancar o avanço tecnológico, engendrando uma sociedade justa, livre e democrática. Nessa vontade, quer-se do ensino de Geografia que sejam forjados sujeitos ativos, cidadãos, comprometidos com a vida coletiva e capazes de dar prosseguimento à modernização econômica em curso. (BATISTA, 2018, p. 13)

No início da década de 1960, entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Lei 4.024 de 20/12/1961). Nessa década, também foi elaborado um conjunto de leis e reformas focadas principalmente no ensino superior brasileiro e que, por consequência, influenciaram a formação de professoras/es. Em 1962, é regulamentado um currículo mínimo para os cursos de licenciatura em Geografia (Parecer 412/62 de 19/12/1962). Já nos anos de 1966 e 1967, são elaboradas Diretrizes da Reforma Universitária no Brasil, que dão base para a legislação que regula a reestruturação das universidades federais realizada em 1968 (ARAUJO, 2015).

Cabe destacar que entre a consolidação da LDB, em 1961, e a reforma universitária, em 1968, é implementada, em 1964, uma ditadura civil-militar no país. O desmonte sistemático das garantias individuais acontece através dos atos institucionais e das diversas estratégias governamentais de repressão da liberdade de expressão e da organização política. Ainda que a liberdade de cátedra, por exemplo, fosse assegurada pela constituição de 1967, o Ato Institucional nº 5 destrói esta garantia e, conseqüentemente, alteraria a maneira como a educação brasileira acontece.

No fim dos anos 60, ocorre a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil em todos os níveis de ensino (Decreto Lei 869 de 12 de setembro de 1969). Em seguida, já nos anos 70, tem início um conjunto de reformas na educação básica.

A primeira das reformas, como explicitado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), envolve a reorganização dos níveis de ensino: o primário e ginásio passariam a ser um único bloco chamado de 1º grau. Os três ou quatro anos de formação final passaram a ser chamados de 2º grau, além da expansão da profissionalização aliada ao 2º grau. A segunda reforma no contexto educacional é traduzida na inserção da área de Estudos Sociais nos currículos de 1º e 2º graus. Rocha (2000) destaca que, de acordo com a Lei nº5692/71 e o Parecer nº853/71, os Estudos Sociais constituem

uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para a compreensão da História **e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando**. (PENTEADO, 1991, P. 20 *apud* ROCHA, 1998, p. 134 grifo nosso)

Como consequência desta mudança no currículo, são instituídas licenciaturas curtas (com duração de até três anos) que buscavam formar professores para ministrar as disciplinas de Estudos Sociais (SUERTEGARAY, 2019). Cabe destacar que o/a professor/a responsável por ministrar a disciplina de estudos sociais também era responsável pelos conteúdos relacionados as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira. Neste sentido, Conti (1976) avalia que a inserção desta área no currículo representa a redução da Geografia à uma situação de inexpressividade, como explicitado a seguir:

Os Estudos Sociais correspondem a um setor do currículo, cujo conteúdo é difuso e mal determinado, discutindo-se até mesmo se se trata de uma área de estudo ou de simples disciplina. Ora aparecem como sinónimo de Geografia Humana, ora usurpam o lugar das Ciências Sociais ou da História ou então pretendem se impor como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas. (CONTI, 1976, p. 58)

Este é um dos momentos de maior supressão da Geografia enquanto disciplina escolar. Aroldo de Azevedo elabora, em 1971, uma apresentação de seu livro em que explicita o processo de supressão da Geografia enquanto disciplina escolar, como apresentado a seguir:

No instante em que a Geografia, inexplicavelmente, passa a figurar em posição inferior a outros ramos do saber humano, dentro do currículo escolar do curso médio (em frontal desacordo com o que se verifica nos grandes países civilizados e em forte contraste com o admirável desenvolvimento de pesquisas realizadas pelos geógrafos brasileiros), esperamos que este livro consiga despertar o interesse de nossa mocidade estudiosa pelo fascinante campo da ciência geográfica e contribua para realocá-la no lugar a que tem direito e que sempre ocupou em nossos currículos escolares. Porque conhecer a geografia do Mundo em que vivemos e, em particular, a geografia da Terra Brasileira é um dever elementar de todo cidadão, um elemento indispensável à cultura geral de qualquer pessoa. (AZEVEDO, 1971, s/n, *apud* ARAÚJO, 2015, p. 101)

Neste sentido, Pontuschka e colaboradoras (2007) destacam o afastamento entre a Geografia na universidade e a situação da Geografia Escolar. Enquanto havia, por um lado, a busca por novos paradigmas teóricos a partir da crítica à Geografia Teorética¹³, a

¹³ “A geografia teorética não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo graus. No entanto, medidas ligadas à política educacional do País (sob regime militar), na década de 70, levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira e, ademais, descaracterizados pela proposta dos Estudos Sociais, introduzidos pela Lei 5.629/71 (Conti, 1976, p. 57). Esse empobrecimento dos livros didáticos é explicado pela imposição da censura militar sobre publicações, autores e editoras.” (PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 53)

Geografia escolar sofria um processo de precarização e empobrecimento de seus conteúdos e dos materiais didáticos associados em função do crescimento da área de Estudos Sociais e supressão das disciplinas de História e Geografia (PONTUSCHKA, NN; PAGANELLI; CACETE, 2007). Considerando este período, Ruy Moreira (1987) descreve como concepções desenvolvidas pela Geografia Escolar não transitam no espaço universitário, assim como a própria Geografia teórica não transita no espaço escolar:

a ideia de espaço georgio-lacosteana circula amplamente em todo o circuito escolar, mas não transita no circuito universitário. Já o teórico-quantitativo circula no mundo universitário, mas não chega ao circuito escolar. (MOREIRA, 1987, p. 152)

Sobre a pouca circulação da Geografia Teórica no âmbito da Geografia Escolar, Adriano Melo e Vânia Vlach pontuam que no fim dos anos 70 a Geografia ensinada era um “um bloco ‘hegemônico’ mesclado de ‘Geografia Clássica’ e de ‘Geografia Moderna’, que continuava privilegiando a memorização e mantinha-se distante da realidade” (MELO e VLACH, 2001). Essa forma de ensinar – segundo as autoras - incomodava professores, que percebiam a disciplina como algo enfadonho e sem sentido para a vida das/os estudantes.

Este incômodo no ambiente escolar foi ao encontro de debates sobre a necessidade de um olhar mais crítico para a função da Geografia enquanto disciplina escolar e acadêmica, como apresentado a seguir:

A partir da década de 70 as frentes de discussão sobre ensino de Geografia, e sobre esta ciência de forma ampla, convergiram para as mesmas questões: “para que serve a Geografia”, quem a usa e para que, gerando debates que se preocupavam cada vez mais em colocar, primeiro, o interesse pela realidade e, por isso, não mais submissão e desvinculação de críticas, e segundo, uma ênfase à Geografia ensinada, merecedora de várias dissertações e teses a partir da década de 1980, evidenciando uma revalorização da Geografia escolar pelo meio universitário. (MELO; VLACH, 2001, p. 5)

A partir da década de 1980, em consonância com o movimento conhecido como Geografia Crítica¹⁴, muitas/os professoras/es e pesquisadoras/es passaram a defender a formação de estudantes críticas/os, emancipadas/os, autônomas/os. Em relação ao processo de renovação da Geografia Escolar, Pontuscka *et al* (2007) destacam:

¹⁴ “Surgiram, na década de 1980, tendências críticas que apresentavam o materialismo histórico como elemento unificador e método investigativo da realidade, buscando superar os diferentes dualismos sempre constatados na Geografia, desde que constituiu um corpo sistematizado de conhecimentos” (PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 54).

O movimento de renovação do ensino da Geografia nas escolas fez parte do chamado movimento de renovação curricular dos anos 80, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade de ensino, a qual, necessariamente, passava por uma revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 68)

Nesta década foram produzidos diversos textos e espaços de debate - como o Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor – que incorporavam o materialismo histórico e métodos dialéticos às reflexões associadas aos conteúdos presentes nos currículos.

Nos anos de 1990, no processo de redemocratização política do país, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20/12/1996). Além disso, ainda nesta década, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que pautam novos objetivos para o ensino de Geografia no país e delineiam uma proposta curricular comum. Neste momento, a produção de livros didáticos em Geografia sofre um “boom”, em grande parte motivado pelo crescimento de políticas nacionais de distribuição de livros didáticos em escolas públicas, como o Plano Nacional de Distribuição do Livro Didático (PNLD) (ARAÚJO, 2015).

Em meados dos anos 90 e na década seguinte, a emergência da questão ambiental nas pesquisas, nos currículos e na agenda política também tem importante papel. Os debates sobre problemas ambientais e a emergência de organizações políticas e sociais em torno de uma agenda ambiental ocasionaram um importante impulso para a produção do conhecimento geográfico. Temas como risco e vulnerabilidade ambiental, impactos ambientais urbanos, contaminação de solos e água são alguns exemplos de assuntos muito frequentes em livros didáticos, avaliações educacionais e nas práticas pedagógicas cotidianas.

No início dos anos 2000 também surge um conjunto de pesquisas que reavalia as práticas pedagógicas balizadas pela Geografia crítica e aponta a diversidade de abordagens existentes dentro deste campo, colocando em xeque a visão de que existe homogeneidade nas abordagens contempladas por essa vertente teórica. As mudanças introduzidas pela emergência da Geografia crítica ainda permanecem nas práticas curriculares e nos livros didáticos.

Para além da história da Geografia enquanto disciplina escolar e das transformações sociais que influenciaram a dinâmica da disciplina, considero importante analisar a função da Geografia Escolar enquanto conhecimento sistematizado. Compreender o objetivo da disciplina que lecionamos influencia diretamente no processo de seleção e organização dos conteúdos. O objetivo e a relevância dos conteúdos são essenciais no processo de seleção e organização destes conteúdos, conforme discute Paganelli (2002).

No caso da Geografia praticada tanto nos espaços universitários como escolares, não há um consenso ou uma visão dominante sobre o objetivo da disciplina. Esta diversidade de entendimentos sobre o objetivo da Geografia pode ser observada em diversas produções de autoras/es que escrevem sobre a Geografia e/ou sobre a Geografia Escolar. Longe de tentar elaborar uma síntese sobre a epistemologia da Geografia, este pensar a diversidade de compreensões sobre os objetivos da Geografia permite ilustrar a diversidade interna que a constitui.

Conti (1983) e Ross (1996), por exemplo, apresentam em seus trabalhos a concepção da Geografia como uma ciência e disciplina escolar que busca estudar as relações entre sociedade e natureza. Castrogiovanni e Goulart (1990) e Santos (2002) seguem em outra direção e percebem a Geografia, em suma, como a ciência e disciplina escolar que tem o espaço como principal objeto analítico. Já Gomes (2017) e Callai (2011) destacam que compreendem a Geografia como a ciência e disciplina escolar que estuda a espacialidade dos fenômenos ou a organização destes fenômenos no espaço.

As perspectivas apresentadas por Conti (1983) e Ross (1996) estão em consonância com a discussão estabelecida por Ross (2011), por exemplo, ao descrever a sua compreensão sobre os objetivos da disciplina.

É, portanto, de interesse da Geografia apreender como cada sociedade humana estrutura e organiza o espaço físico-territorial em face das imposições do meio natural, de um lado, e da capacidade técnica, do poder econômico e dos valores socioculturais, de outro. (ROSS, 2011, p. 16)

A partir do que o autor destaca é possível identificar que há uma relação de equilíbrio entre a importância dos grupos sociais e do espaço físico-territorial nesta compreensão. Conti corrobora tal ideia ao indicar que "A geografia pode ser conceituada de múltiplas formas. Escolhemos esta: é a ciência que estuda as relações entre sociedade e a natureza e os arranjos espaciais que derivam desse processo interativo. Faz, pois, uma interpretação dinâmica da realidade" (CONTI, 1983, p.1).

Cabe destacar que José Bueno Conti e Jurandyr Ross, autores que apresentam uma compreensão da Geografia a partir de um diálogo entre sociedade e natureza, são pesquisadores que atuam, fundamentalmente, na produção de conhecimentos em Geografia Física. Cabe destacar, também, que estes não são os únicos pesquisadores que compreendem o objetivo da Geografia nesta perspectiva. Entretanto, enfatizar o “lugar da natureza” na compreensão sobre a Geografia envolve também defender o lugar e a importância de um conjunto de conhecimentos vinculados à Geografia Física.

Isso se dá, em grande parte, em função dos processos de dicotomização entre Geografia Física e Geografia Humana, hiperespecialização da Geografia Física e de um esgarçamento teórico-metodológico intenso que aconteceu nos espaços universitários entre os anos de 1950 e 1990.

Em relação ao entendimento da Geografia como Ciência/disciplina escolar que tem o espaço como objeto, Paganelli (1987) afirma que existe um consenso entre os geógrafos de que “o espaço é o objeto da Geografia” (PAGANELLI, 1987). Nesse sentido, Castrogiovanni e Goulart (1990) corroboram essa perspectiva e a pormenorizam, como apresentado a seguir.

A Geografia é o campo do conhecimento que busca a compreensão do espaço produzido pela sociedade, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nele se desenvolve, bem como a apropriação que essa sociedade faz da natureza. [...] Cabe à Geografia explicar como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinado momento histórico, mostrando que este processo implica uma transformação contínua. Assim, o estudo do espaço supõe a análise da sociedade e da natureza, não isoladas, mas como parte integrante de uma totalidade a qual se organiza e relaciona configurando-se em diferentes feições (paisagens), de acordo com os diferentes tipos de sociedade em um determinado território. (CASTROGIOVANNI; GOULART, 1990, p. 3)

Na perspectiva apresentada por Castrogiovanni e Goulart (1990), a natureza não é vista de forma apartada dos processos sociais. No entanto, essa visão também não é consensual, como pode ser percebido, em contraponto, na discussão que Callai (CALLAI, 2005) estabelece sobre o papel da Geografia na escola – que, para a autora, passa por desenvolver meios para realizar uma leitura espacial do mundo.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. (CALLAI, 2005, p. 228)

Este mundo, conforme é apresentado pela autora, envolve as paisagens que são resultado da vida em sociedade e das modificações causadas pela ação humana, destacando uma visão da disciplina a partir de uma perspectiva antropocentrada.

Em outro texto, a autora propõe que a Geografia seja um conhecimento disciplinar que não seja fruto apenas do senso comum, mas que contenha bases científicas que permitam vincular os/as estudantes ao seu mundo, não se restringindo às avaliações. Por fim, Callai conclui que a “Geografia é a matéria curricular que encaminha a compreender o mundo, a espacialidade dos fenômenos sociais” (CALLAI, 2011, p. 129). Novamente, a autora reafirma a importância dos fenômenos sociais, destacando, desta vez, a centralidade da compreensão da espacialidade desses fenômenos.

Lana Cavalcanti (CAVALCANTI, 1999, p. 132) indica que o objetivo do ensino de Geografia é “desenvolver o pensamento autônomo dos alunos do ponto de vista do raciocínio geográfico”, raciocínio este que tem relação com a formação de conceitos e a busca de significados e sentidos espaciais dos mais diversos temas explorados em sala de aula. Para a autora, ensinar Geografia está relacionado ao desenvolvimento de um raciocínio e não apenas à aquisição de informações geográficas (CAVALCANTI, 2011).

Ambas apresentam diferentes perspectivas, que convergem ao destacar que a centralidade do processo de *ensinoaprendizagem* em Geografia está associada ao raciocínio espacial/geográfico¹⁵. Nesta mesma direção, Giroto (2015, p. 72) indica que “o raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas”.

Cabe destacar os elementos que constituem o raciocínio espacial, a partir da compreensão que Silva e colaboradores (2018) estabelecem:

Localizar, descrever, inferir, analisar são habilidades cognitivas imprescindíveis ao Raciocínio Geográfico. Todavia, tais ações somente se concretizam solidamente edificadas sobre alguma questão e, no caso da Geografia, questões referentes à compreensão das Práticas Espaciais. **Os movimentos cognitivos anteriormente citados devem vir associados ao**

¹⁵ Destaco que diversas/os autoras/es utilizam a expressão raciocínio geográfico como sinônimo de raciocínio espacial. Nesta pesquisa assumo a utilização de raciocínio espacial em diálogo com Gomes (2017) quando o autor descreve esta forma de pensar como um raciocínio que “interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou porque as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos” (GOMES, 2017, p. 20). Reconheço que a utilização do termo raciocínio espacial pode ser controversa - sendo amplo foco de debates nas associações de geógrafas/os. Ainda sim, o utilizo por perceber que os processos descritos por Gomes (2017) são essenciais para a construção do conhecimento geográfico na escola, além de ser um poderoso instrumento que permite, conforme discutem Brooks e colaboradores (2017) formar estudantes que possam compreender o mundo a partir das grandes e importantes ideias da Geografia.

reconhecimento dos processos espaciais lidos através de uma ordem conceitual específica da Geografia ou que atende ao entendimento das relações interativas entre componentes espaciais (físicos e humanos). Esse entendimento seria buscado ao que denominamos por espacialidade do fenômeno e tal busca seria a operacionalização de um raciocínio específico – o Raciocínio Geográfico. (SILVA; ASCENÇÃO; VALADÃO, 2018, p. 81 - **grifo nosso**)

Os apontamentos estabelecidos por Silva *et al* (2018) indicam que a construção de um raciocínio específico da Geografia acontece a partir de um conjunto de habilidades como localizar, descrever e inferir e da compreensão dos processos espaciais decorrem as interações espaciais entre sociedades e natureza ou de uma análise geográfica pautada pelos conceitos da Geografia.

Esta discussão explicita dois pontos de grande importância. O primeiro deles envolve o entendimento das/os professoras/es sobre os objetivos da Geografia enquanto disciplina escolar. Esta compreensão é essencial a fim de evitar que as aulas de Geografia se tornem impossíveis de se diferenciar das aulas de História ou até mesmo de um debate sobre acontecimentos contemporâneos, sem que haja um olhar cuidadosamente geográfico sobre os conteúdos presentes.

A ausência de uma reflexão espacial sobre os conteúdos é algo sobre o qual Kaercher (2004) alerta e que está intimamente ligado à falta de reflexão acerca do objetivo da Geografia.

Parece que nós, professores, não carecemos justificar para os alunos que o que falamos é Geografia, pelo simples fato de que falamos de lugares, de espaços. É uma ciência que não precisa de justificativas, pois ela “fala” por si, basta que ela cite nomes de lugares ou ponha um mapa na parede. A Geografia se confunde com toponímia, com a topologia. Em outras palavras, o fato da Geografia ter um “objeto” muito “concreto” (o espaço em que vivemos), muito visível (os espaços em que vivemos), muito perceptível (todos nós vivemos num espaço), qual seja a Terra toda e tudo mais que nela está (povos, países, paisagens). Dá-nos a ideia de que, assim sendo, tudo é Geografia. **Essa leitura nos deixa como deitados em “berço esplêndido”, acomodados. Então falar de tudo (todos os lugares) nos enche de assuntos, conteúdos, mas à custa de uma reflexão mais fundamentada.** A saída mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos, sempre tão infundados, o que nos parece uma saída, uma “fuga para frente”. Sempre “falta tempo para trabalharmos os conteúdos e assim, nos parece, nunca paramos para pensar “por que isso é Geografia”!?” (KAERCHER, 2004, p. 340)

O autor destaca a importância de reafirmar a geograficidade dos conteúdos que ensinamos e como a ausência desta reflexão impacta na maneira como as aulas de Geografia acontecem, assim como na própria formação geográfica das/os estudantes.

A segunda questão que emerge da discussão construída suscita o reconhecimento de que os processos espaciais que envolvem a natureza são objetos de interesse das análises geográficas. No caso das três perspectivas apresentadas sobre o objeto da Geografia – relações entre sociedade e natureza, produção do espaço geográfico e espacialidade dos fenômenos/desenvolvimento de um raciocínio espacial – elas destacam, em seus discursos, a presença da natureza como um elemento a ser considerado nas análises geográficas, assumindo maior ou menor centralidade, dependendo da perspectiva adotada.

Neste sentido, a grande preocupação da Geografia Escolar passa – ou deveria passar - por promover o desenvolvimento do raciocínio espacial como instrumento para uma análise sobre as práticas espaciais de grupos sociais e de formas e processos vinculados à natureza - como formas de relevo, redes de drenagem, dentre outros.

Entretanto, a dicotomia entre sociedades e natureza também está inserida nas compreensões sobre o objetivo da Geografia e, em muitos casos, o conhecimento geográfico produzido nas escolas não incorpora a natureza como um objeto da Geografia Escolar. Os relatos elaborados pelas/os professoras/es cursistas do CESPEB – como apresentado no capítulo 1 – destacam, por exemplo, que o tratamento dos conteúdos da Geografia que trabalham com uma análise espacial dos processos, fenômenos e formas da natureza só ocorre porque está prescrito no currículo, ou que são pouco aprofundados frente aos conteúdos da Geografia Humana.

A dicotomia entre sociedades e natureza, presente fortemente na Geografia através da ampla fragmentação existente entre Geografia Física e Humana, é algo que precisa ser alvo de reflexão quando há o interesse por debater o desenvolvimento da Geografia Escolar. Na seção a seguir, aprofundo o debate sobre a Geografia Física no contexto da educação básica, destacando reflexões que constituem o cerne desta pesquisa e são o principal foco de atenção em relação às narrativas elaboradas pelas/os professoras/es participantes.

3.4 – Natureza e Geografia: ausências, emergências e disputas.

A dicotomia entre sociedade e natureza não é algo novo nas pesquisas em Geografia e em outras áreas do conhecimento científico. Nos últimos vinte anos, diversas/os

pesquisadoras/os têm se dedicado a discutir quais elementos sustentam essa divisão e porque deveríamos caminhar no sentido oposto.

Os procedimentos metodológicos baseados em práticas positivistas, empregadas de forma rigorosa pelas ciências naturais, por muito tempo serviram como referencial para aquilo que se entendia enquanto ciência moderna. O estabelecimento de leis gerais, a realização de experimentos e o claro afastamento entre pesquisador e objeto são algumas das características do positivismo moderno. As diversas estratégias de adoção por parte das Ciências Sociais de métodos e práticas das Ciências Naturais, assim como a tentativa de estabelecer um monismo metodológico, representam alguns dos impactos da separação entre o domínio da sociedade e da natureza (SOUZA,2016).

Parece perfeito falar em *bipolarização epistemológica* no que tange ao conhecimento sobre a sociedade e ao conhecimento sobre a natureza, sem que, de modo algum, se esteja a endossar um dualismo. O pensamento dualista, decerto, desconecta ou conecta frouxamente aquilo que, na própria realidade, se acha intimamente conectado. Por outro lado, sem a ideia de bipolarização enxergaremos homogeneidade onde o que há é, isso sim, heterogeneidade. (SOUZA, 2016, p. 13)

Dentre os diversos trabalhos desenvolvidos que caminham no sentido de repensar esta dicotomia, destaco as perspectivas de Ingold e Palsson (2013) e Swyngedouw (2001) sobre as interações entre os domínios da natureza e da sociedade/cultura. Os autores e a autora buscam apresentar um novo olhar para estas relações, pois percebem as interações e laços existentes entre esses domínios, contrapondo-se ao movimento comum da ciência de estabelecer fronteiras e separações entre sociedades e natureza.

Swyngedouw (2001) propõe que não há nada “puramente” social ou natural. Ele utiliza a ideia de sacionatureza apresentada por Henri Lefebvre. Esta sacionatureza, ciborgue e híbrida, pode ser vista a partir da água depositada num copo. Os fluxos da água, que transitam entre reservatórios, copos, encanamentos e hidrantes, representam uma inseparável conexão entre o natural e o social, entre o natural e a técnica. Esta água, que percorre longos e diversos caminhos e transita entre natureza e sociedade, é, para o autor, uma poderosa metáfora socioecológica.

A história política ecológica de muitas cidades pode ser escrita da perspectiva de urbanizar e domesticar a água da natureza e da concomitante necessidade de ampliar a fronteira ecológica à medida que a cidade se expande. Assim o processo político-ecológico produz uma nova sacionatureza tanto urbana quanto rural. (SWYNGEDOUW, 2001, p. 17)

A noção de devir bio-social (biosocial becomings) para Ingold e Palsson (2013) também revela alguns pressupostos interessantes para pensar sobre estas relações. Inicialmente, os autores sustentam que devemos abandonar a ideia de “seres” (being) e assumir o entendimento do devir (becoming). Sair de uma visão discreta e pré-formatada da própria identidade enquanto espécie e perceber-se como movimento, trajetória.

O “bio-social” representa a concepção de que não há separação entre social e natural, entre cultura e natureza. Ingold e Palsson (2013) alertam para o fato de que o corpo humano carrega consigo uma imensidão de bactérias e outros microrganismos, que, a partir de uma relação mutualista e benéfica, constituem cerca de 90% das nossas células.

Swyngendouw (2001) entende as relações entre sociedade e natureza utilizando a noção de hibridez, ou seja, dois domínios que em determinados momentos integram-se formando um terceiro domínio, resultado dessa integração. Já Ingold e Palsson (2013) refutam a ideia da hibridez como uma chave explicativa para as relações entre sociedades e natureza, considerando que os autores percebem que não há separação entre esses dois domínios.

A seguir, sistematizo os debates realizados pelos autores. A figura A representa a compreensão das relações entre sociedade e natureza apresentada por Swyngendouw (2001), em que há um espaço onde os domínios da natureza e da sociedade se cruzam, formando o que Swyngendouw (2001) chama de híbrido. Já a figura B representa a compreensão de Ingold e Palsson (INGOLD, PALSSON, 2013) sobre este debate, na qual a sociedade está contida no círculo que representa a natureza. Ou seja, nós somos parte do que Ingold e Palsson (2013) entendem por natureza.

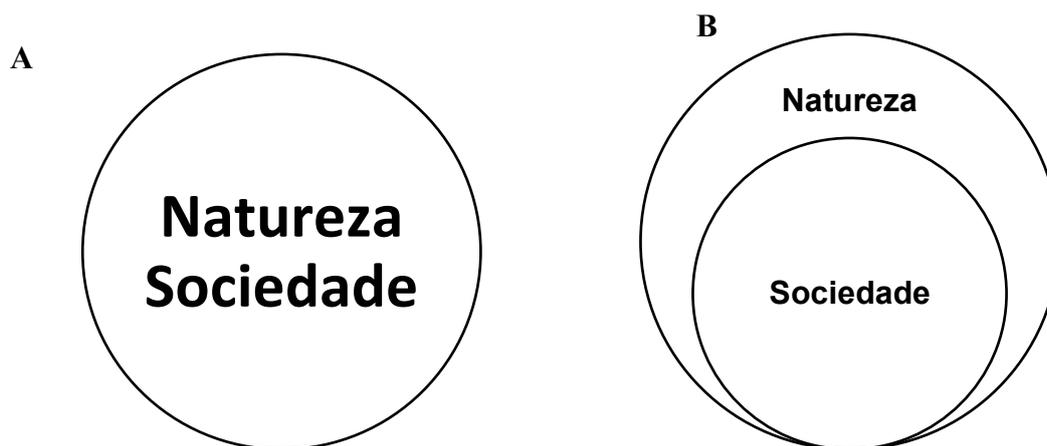


Figura 5- 5A – Representação esquemática da compreensão de Swyngedouw (2013) sobre as relações entre sociedade e natureza e B representação da compreensão de Ingold e Parson (2013) sobre essas relações.

A construção epistemológica da Geografia, enquanto disciplina escolar e área do conhecimento científico não está deslocada dos efeitos do positivismo. Apesar de existir um senso comum sobre a Geografia ser a ciência interessada nas relações entre sociedades e natureza, em diversos momentos da história do pensamento geográfico e da Geografia enquanto disciplina escolar não houve um equilíbrio na balança que sustentasse o interesse da Geografia tanto pela sociedade e/ou pela natureza. Essa balança, em inúmeras situações, esteve desigualmente inclinada e, com isso, a Geografia esteve em momentos mais próxima de reflexões e debates focados nos processos sociais e em outros momentos mais alinhada com reflexões pautadas principalmente nas dinâmicas físico-naturais.

Afonso e Armond (2009) identificam que a consolidação da Geografia Crítica e a reestruturação da Associação Brasileira de Geógrafos como alguns dos elementos que contribuíram para a especialização da Geografia em diferentes campos, além de ampliar a divisão entre Geografia Física e Humana.

O ENG¹⁶ e a consolidação da chamada “Geografia Crítica”, a polêmica provocada pelas reformas na estrutura da Associação de Geógrafos Brasileiros em 1979, dentre outros fatores, pode ter contribuído para certo aprofundamento da dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana. Muitos professores passaram, então, a sentir um desconforto em manter temas relativos à Climatologia, Geologia, Geomorfologia, Hidrografia, Hidrologia, Biogeografia, Pedologia etc como prioridades curriculares. A especialização e o aprofundamento científico nesses campos era considerada alienada, um resquício da Geografia feita para instrumentalizar

¹⁶ ENG: Encontro Nacional da Geógrafos

a ocupação e a otimização da exploração dos recursos naturais das décadas de 1930 a 1970. (AFONSO; ARMOND, 2009, p. 2)

Atualmente, muitos pesquisadores entendem que não há sentido epistemológico na separação entre Geografia Física e Humana. Na prática, a separação segue nos congressos e reuniões científicas, departamentos universitários e instituições governamentais. Historicamente separamos sociedade e natureza, ciências exatas/naturais e sociais etc.

Enquanto comunidade disciplinar, nós, professoras/es da educação básica reconhecemos que existem fragmentações no âmbito da Geografia Escolar. Mesmo que não sejam explicitamente nomeadas, existem conteúdos e estratégias de organização curricular que privilegiam temas vinculados à Geografia Física ou à Geografia Humana ou uma abordagem regional na análise do sistema-mundo.

Provavelmente não ouviremos as/os alunas/os dizendo que preferem os conteúdos de Geografia Física ou Humana, mas certamente elas/es reconhecem e associam a parte dos conteúdos da Geografia que “abordam mais questões vinculadas a pessoas, lugares e de política” em contraponto à porção da Geografia que “está focada em mapas, montanhas, clima e vegetação”, como ouvi das/os estudantes que encontrei ao longo da minha trajetória profissional. Nossa formação inicial, nossos currículos, livros didáticos e práticas cotidianas reproduzem – de forma gritante ou silenciosa – a compartimentação da Geografia.

Nas experiências que tive em sala de aula e no diálogo estabelecido com outros professores e professoras de Geografia, percebi que o desenvolvimento dos conteúdos de Geografia ainda permanece atrelado, em muitos casos, unicamente à análise da espacialidade de fenômenos sociais. As abordagens desenvolvidas em sala de aula, em geral, têm abandonado o entendimento dos processos físico-naturais e sociais como integrantes do mundo em sua complexidade e desenvolvem práticas em Geografia fortemente centradas nos processos sociais.

Afonso (2017) alerta que no processo de *ensinoaprendizagem* em Geografia “os conteúdos relacionados aos elementos físico-naturais são frequentemente tratados de modo superficial, desarticulado e até mesmo equivocado.” (AFONSO, 2017, p. 1). Este tratamento dado às temáticas físico-naturais na Geografia tem sido pensado por muitos acadêmicos a partir da epistemologia da Geografia. Neste sentido, Afonso (2015), Afonso e Armond (2009) e Silva (2004), por exemplo, apresentam uma importante reflexão sobre

o esgarçamento epistemológico entre a Geografia Física e Humana e suas consequências na produção do conhecimento escolar. (AFONSO, 2015; AFONSO; ARMOND, 2009; SILVA, 2004)

Para estas autoras e autor, o afastamento epistemológico entre Geografia Física e Geografia Humana acontece a partir de vários elementos e processos. O forte vínculo estabelecido entre a Geografia Física e as abordagens teórico-quantitativas que emergiram com força entre os anos de 1950 e 1960 constituíram um forte momento de afastamento. O fortalecimento da Geografia Crítica no final dos anos de 1970 e início dos anos 1980 também contribuiu para o afastamento destas áreas e grupos, conforme Armond e Afonso (2010) mencionam a seguir.

O segundo marco fundamental, ocorrido no fim da década de 70, mas que ecoou, sobretudo, na década de 80, é a chamada Geografia Crítica (ou “Movimento da Renovação”, como alguns convencionaram chamar). Tal movimento trouxe para o interior da ciência geográfica a dimensão política, a realização de questionamentos sobre instituições como o Estado, os governos e a crítica social. A conjuntura da época, marcada pela ditadura militar e emergência de movimentos de contestação a esse regime, mais do que sinalizava questionamentos, praticamente exigindo rupturas. [...] Considera-se que esse movimento, além de reafirmar uma postura mais crítica no interior da Geografia, acaba por realizar “cismas” (MONTEIRO, 2006) nos já frágeis contatos entre geógrafos “físicos” e “humanos” na construção científica, acadêmica e política da ciência geográfica, gerando conflitos que muitas vezes ressoam até os dias atuais. (ARMOND; AFONSO, 2010, p. 5)

Nesse sentido, o afastamento epistemológico que ocorre entre Geografia Física e Geografia Humana nos espaços universitários chega até a escola, principalmente através das/os professoras/es. As disputas entre estes dois subcampos reverberam nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, na formação inicial das/os professoras/es. A ausência de perspectivas integradoras entre estes subcampos somada à hiperespecialização do saber geográfico ao longo do trajeto formativo nos cursos de graduação faz com que estudantes muito precocemente escolham “um dos lados”. Isso resulta em pouco ou nenhum envolvimento com as disciplinas (em geral, eletivas) que não sejam da área de preferência.

Brooks (2019), ao trabalhar com narrativas de professores de Geografia, destaca que as escolhas profissionais – como o foco em se tornar professor/a de Geografia, por exemplo – influenciam as escolhas curriculares feitas na universidade. Ao trazer o relato de Steven, Clare Brooks destaca que o professor não optou por se especializar em Geografia

Física ou Humana, mas buscou manter um equilíbrio entre ambas por entender a importância de ter foco em diversas áreas.

Portanto, estudantes de graduação que não pensem como Steve (BROOKS, 2019) acabam optando por se especializar em uma das áreas e, quando chegam em sala de aula, se deparam com a necessidade de ter um conhecimento geográfico amplo. Entendo que deste processo emerge a sensação de formação deficitária, como aparece nos relatos das/os professoras/es participantes do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB) apresentados no início desta tese.

Um contraponto ao esgarçamento disciplinar vem ganhando espaço nos últimos anos, aliado à crescente importância da questão ambiental nas agendas públicas. Um conjunto de pesquisadoras/es vem se mobilizando em torno de tentativas para romper com a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana. Essas tentativas têm se materializado através da abordagem identificada como Geografia (Sócio) Ambiental.

Souza (2016, 2018), por exemplo, indica que seria necessário discernir o que seriam práticas de pesquisa em Geografia Humana, em Geografia Física e na Geografia (sócio) Ambiental. A Geografia Humana, assim como a Geografia Física, apresenta arcações teórico-metodológicos voltados para as especificidades que envolvem as pesquisas em cada um destes núcleos. Nesse sentido, a Geografia (sócio) Ambiental seria um núcleo/campo de interface que dialoga, numa perspectiva híbrida, com noções, conceitos e metodologias utilizadas pela Geografia Física e pela Geografia Humana.

A partir deste debate, é possível identificar que Geografia Física e Geografia (Sócio)Ambiental não são a mesma abordagem. As discussões da Geografia (Sócio)Ambiental são alimentadas pelos conhecimentos produzidos na Geografia Humana e na Geografia Física. Em relação à Geografia Escolar, a noção de Geografia (Sócio)Ambiental não se popularizou enquanto abordagem, apesar da forte presença da questão ambiental nos currículos de Geografia, em geral discutida sob a ótica do “problema ambiental”.

Afonso (2015; 2017) e Afonso e Armond (2009) e Silva (2017) identificam que a emergência das temáticas ambientais no ensino de Geografia resultou no esvaziamento e simplificação das análises sobre os elementos da natureza. Neste sentido, as autoras e o autor identificam que tem ocorrido a substituição dos conteúdos de Geografia Física (ou que discutam as temáticas físico-naturais) pela introdução da “questão ambiental” no

currículo. Assim, quando ocorre a inserção das temáticas físico-naturais, isso ocorre de maneira superficial e precária (AFONSO e ARMOND, 2009).

Para Afonso (2015), o desenvolvimento superficial destas temáticas está associado a um certo desconforto, por parte das professoras/es, em discutir determinados temas da Geografia Física, como os conteúdos associados à Climatologia, tectônica de placas e formas de relevo, bacias hidrográficas e ciclo da água, dentre outros.

A Geografia, aqui entendida como a ciência que “interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou porque as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos” (GOMES, 2017, p. 20), tem, no processo de escolarização, o papel de realizar o que Cavalcanti (1999) indica: contribuir para o desenvolvimento de pensamento autônomo utilizando o raciocínio espacial como principal estruturante.

Nesse sentido, a espacialidade dos fenômenos da natureza, assim como a relação entre esses fenômenos e os fenômenos sociais – sob as lentes do raciocínio espacial - são essenciais e fundantes na análise geográfica. Afonso (2017) pontua que “considerar desnecessário os conteúdos da Geografia Física na Educação Básica conduz a um empobrecimento analítico e perda de pluralidade temática” (AFONSO, 2017, p. 02).

Desse modo, cabe destacar que a incorporação dos conteúdos da Geografia Física no contexto da Geografia Escolar contribui mais do que nunca para a formação de indivíduos cientes e atentos à dimensão espacial de um conjunto de transformações ambientais que se avolumam nos últimos anos (AFONSO, 2015).

Na conjuntura planetária atual é mais do que urgente discutir os fundamentos, as consequências e impactos sociais e físico-naturais das relações entre sociedades e natureza. Incorporar este debate ao currículo tem muito a acrescentar aos propósitos da Geografia Escolar. Entretanto, isso deve ser feito de forma contextualizada – em termos conceituais e metodológicos –, respeitando as especificidades e a diversidade dos subcampos que constituem a ciência geográfica.

Esta situação alerta também para o fato de que a “questão ambiental” – um debate que emergiu mais intensamente a partir dos anos de 1990 e atualmente tem forte presença nos currículos de Geografia da educação básica - é de grande importância e deve ser incorporada ao processo de ensinoaprendizagem em Geografia. Ainda assim, entendo que, na Geografia Escolar, os conteúdos da Geografia Física e a questão ambiental não são

sinônimos e nem devem ser tratados como tal. Mendonça (2001, p. 123) alerta “que nem tudo que é produzido na perspectiva da Geografia Física deve receber o rótulo de ambiental, pois muitas contribuições não se configuram como tais, ainda que importantes”.

A interação entre sociedades e natureza é essencial para a análise geográfica de formas, funções e processos espaciais. A espacialidade dos fenômenos se dá de maneira complexa e, neste sentido, incorporar a questão ambiental nos currículos de Geografia sem considerar os elementos e processos físico-naturais pode produzir leituras enviesadas e monocromáticas dos processos espaciais. A incorporação da “questão ambiental” no Ensino de Geografia é um importante avanço. Entretanto, para que seja feita com a qualidade necessária, não deveria estar associada ao abandono ou supressão de alguns conceitos chave que explicam a dinâmica da natureza, sob pena de perder-se o valor pedagógico do processo de *ensinoaprendizagem* e epistemológico da Educação Geográfica.

Portanto, cabe indicar que nesta tese faço referência à Geografia Física ou Geografia da Natureza¹⁷ como o conjunto de conhecimentos curriculares - no contexto da educação básica - associados à climatologia, biogeografia, geomorfologia, pedologia e à cartografia - que se dedica a discutir a espacialidade dos processos físico-naturais nas paisagens terrestres.

Constituída por conceitos, temáticas e metodologias específicas, essa área é formada por diferentes subcampos relacionados às ciências atmosféricas, aos estudos sobre o relevo, os solos, as águas, os biomas e ecossistemas, além de suas relações e representações, que, no caso brasileiro, se configuram nas seguintes subáreas do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Climatologia Geográfica, Geomorfologia, Pedologia, Hidrogeografia, Geoecologia, Fotogeografia (Físico – ecológica) e Geocartografia.

Cabe ressaltar que, enquanto professora da educação básica e pesquisadora, defendo que não há sentido em uma Geografia apartada. Por mais que exista um conjunto de boas intenções nas propostas que envolvem, por exemplo, a Geografia (Sócio)Ambiental, aos meus ouvidos soa redundante reafirmar a importância do ambiente na Geografia considerando que os ambientes contemplam os mais diversos seres vivos e

¹⁷ O termo Geografia da Natureza, aqui usado como sinônimo de Geografia Física, toma como referência a sua utilização nos trabalhos desenvolvidos por Afonso (2015) e Ross (1996).

que humanos são seres vivos. Compreendo os caminhos que levam à disputa por um campo da Geografia que reivindique um olhar dedicado à questão ambiental. Entretanto, defendo que a integração é mais do que necessária para a Geografia e, a meu ver, é o que dá sentido à disciplina.

Nos espaços escolares, não existe a fragmentação da Geografia em áreas, como acontece nos espaços acadêmicos. Em geral, os conteúdos são apresentados a partir de recortes regionais ou de abordagens temáticas, sem vincular seus debates à Geografia Física, Agrária ou Urbana. Entretanto, isso não impede que a dicotomia entre sociedades e natureza esteja presente no processo de *ensinoaprendizagem* em Geografia.

Uma das constatações que pude construir ao longo do tempo, enquanto estudante e professora, é que a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana tem impactado a formação docente, a elaboração de materiais didáticos e a maneira como os currículos *pensadospraticados* são desenvolvidos por professoras e professores da educação básica.

Considerando que o foco desta pesquisa está direcionado a um conjunto de conteúdos que explicitam as dinâmicas da natureza, que tradicionalmente chamamos de Geografia Física, e como estes conteúdos estão presentes ou ausentes nas práticas curriculares das/os professoras/es. Defendo a necessidade e a urgência da integração disciplinar através da construção de um diálogo interno. Entretanto, a construção deste diálogo interno não pode passar pela sobreposição ou invisibilidade de uma das partes.

Portanto, apesar de defender a integração disciplinar, escrever uma tese enfatizando um conjunto de temas, noções e conteúdos específicos revela que a coesão interna é um longo caminho a ser trilhado e que a pesquisa científica, assim como a vida, é repleta de meandros e incoerências que precisamos reconhecer, enfrentar e transformar. Discutir a importância e a potência dos conteúdos e práticas que envolvem a Geografia Física na Geografia Escolar é a contribuição que percebo necessária para fortalecer o diálogo interno e romper com visões dicotômicas.

IV - SABER DA EXPERIÊNCIA: TRAJETÓRIAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DISCIPLINAR E PROFISSIONAL

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se insere (TARDIF, 2000, p. 15)

Os capítulos a seguir apresentam as narrativas elaboradas pelas/os professoras/es participantes desta pesquisa. Os títulos deste e do próximo capítulo fazem menção à discussão apresentada por Jorge Larrosa (LARROSA, 2002) no trabalho “Notas sobre a Experiência e o saber da experiência”. Portanto, apresento as narrativas, a estratégia que utilizei para compreender as experiências de cada professora e professor participante, bem como os saberes que construí a partir das experiências que foram compartilhadas comigo.

Neste capítulo, as trajetórias e percursos trilhados pelas/os professoras/es são apresentados como uma forma de conhecê-las/os, de compreender quem são essas pessoas que narram suas práticas profissionais, suas origens, experiências e o que viveram até então. Também apresento as razões que as/os motivaram a escolher a docência, tomando por base o debate sobre identidade profissional.

As narrativas das/os professoras/es sobre a sua identidade disciplinar são um ponto central deste capítulo. A discussão sobre a Geografia enquanto escolha no magistério; as afinidades com temas da disciplina - formadas desde a educação básica, passando pelo ensino superior e pela prática profissional – e os sentidos que estas/es professoras/es elaboram sobre o objetivo e o papel da disciplina na educação básica são temas que sustentam a discussão sobre identidade disciplinar. Este debate permite assumir outro ponto de vista sobre a maneira como professoras e professores de Geografia desenvolvem suas práticas em relação ao processo de *ensinoaprendizagem*.

Na seção a seguir, introduzo as histórias de vida e trajetórias das/os professoras/es participantes¹⁸, destacando suas experiências na Educação Básica e no Ensino Superior.

¹⁸ A partir de agora as/os professoras/es serão apresentadas/os através dos pseudônimos escolhidos. As notas de rodapé a seguir têm por objetivo situar, ainda que brevemente, quem foram as/os pensadoras/es e intelectuais negras/os que inspiraram os pseudônimos utilizados. A única exceção envolve o pseudônimo Cecília, fazendo referência a Cecília Meireles, que foi utilizado para apresentar a professora participante da pesquisa que se autodeclarou branca.

O trabalho com narrativas, como debatido no capítulo 2, é um mergulho na subjetividade da outra pessoa. Quem narra se expõe, vulnerabiliza, dá acesso a um conjunto de experiências e histórias que constituem partes destas pessoas.

Considerando isto, entendo que é preciso apresentar com cuidado e com os detalhes possíveis, quem são estas pessoas que narram suas histórias e apresentam suas perspectivas sobre a Geografia Escolar. Como um momento de apresentação entre dois/duas desconhecidos/as, apresento os detalhes que me foram narrados sobre suas origens, percursos e escolhas. Desejo proporcionar a proximidade e a alegria que senti quando estas/es professoras/es, generosamente, aceitaram narrar suas histórias e olhares.

Estas narrativas sobre as trajetórias destas/es professoras/es foram essenciais para que eu pudesse compreender melhor quais caminhos levaram cada um e cada uma ao chão da escola, enquanto professores e professoras de Geografia.

4.1 - Trajetórias

As trajetórias aqui apresentadas emergem do pedido para que as/os professoras/es narrassem seus percursos de formação universitária (considerando as experiências de graduação e pós-graduação) e as experiências que vivenciaram até o ingresso no ensino superior. As/os professoras/es escolheram distintos pontos de partida para contar suas histórias e apresentar um pouco do que são.

Apresento algumas trajetórias de maneira mais detalhada do que outras, mas, sempre que possível, tentando manter um panorama mais geral do processo de formação inicial e continuada das/os professoras/es e sua trajetória profissional até as circunstâncias de trabalho atual. Em alguns casos, destaco elementos que são relevantes para entender os contextos das/os professores participantes, tais como recortes raciais, de classe e espaciais.

*Afonso*¹⁹

Afonso tem 31 anos e é professor da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro desde 2012. Coursou Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesta mesma universidade, Afonso concluiu o mestrado e atualmente realiza o

¹⁹ Este pseudônimo refere-se a Afonso Henriques de Lima Barreto, escritor e jornalista carioca que viveu entre os anos de 1881 e 1922.

curso de doutorado em Geografia. Nascido no Complexo do Alemão, sempre estudou em escolas públicas e enxergava nos conteúdos da Geografia aprendidos na escola uma possibilidade de conhecer o mundo. A escola em si representava um lugar de afeto, o que, para ele, é um dos motivos da sua escolha pela docência como caminho profissional. Ao narrar a sua trajetória na educação básica, os conteúdos de Geografia aparecem como uma forma de ampliar o seu conhecimento espacial sobre o mundo e, simbolicamente, superar as barreiras impostas por seu lugar de jovem negro e favelado.

Então eu sempre gostei mais de Geografia, acho que também pela minha história de vida, não sei... que a Geografia... de conhecer o mundo sabe? De sair para além da favela, conhecer o mundo lá fora. Acho que ela... a Geografia, ela condiz um pouco com quem eu sou.

Desde o final do Ensino Fundamental, Afonso era um estudante trabalhador. As condições de raça e classe que vivia contribuíram fortemente para sua opção de realizar o Ensino Médio Técnico (Edificações) como uma estratégia para que conseguisse um emprego logo após o término da educação básica e então ingressar no ensino superior, em uma faculdade privada. A universidade pública, segundo o professor, não estava em seu horizonte.

A minha ideia, já na oitava série, era fazer escola técnica para poder pagar uma faculdade. Ou seja, ter uma profissão e poder pagar a faculdade...porque eu não (me?) imaginava na faculdade pública.

Em relação à escolha pela Geografia no momento de realização do vestibular – que segundo Afonso foi realizado sem esperança de aprovação - envolveu a afinidade que ele apresentava com a disciplina e com os professores que teve ao longo do Ensino Médio. A Geografia, neste momento da sua trajetória educacional, alimentava sua curiosidade e, somada à didática de uma de suas professoras, foi determinante para a sua escolha.

Sempre gostei muito, desde o ensino fundamental. É... eu lembro das aulas de Geografia que eu tinha na quarta série, acredita? A professora falando de Rio de Janeiro... acho que sempre me interessou muito. Até que eu sempre fui bom nas outras matérias, não era aluno que não gostava de matemática ou de química, sei lá. Eu sempre gostei de tudo mas adorava Geografia, História. É...eu fiquei na dúvida, na época do vestibular, se eu fazia Geografia ou História. Mas eu acho que no Ensino Médio, o que, por exemplo, foi importante pra mim decidir foi os professores que eu tive... eu tive uma história muito fraca no ensino médio, a professora era uma professora muito mais velha e a gente via que ela não tinha uma didática legal... o aluno percebe né? E assim, eu senti falta assim da História no ensino médio. Já a Geografia, pelo contrário, eu me senti mais alimentado, mais curioso... os

professores eram bons. Eu tive uma professora maravilhosa, de Geografia...e aí eu fiquei mais... mais seduzido por fazer Geografia mesmo.

A sua entrada no Ensino Superior ocorre concomitantemente à realização do estágio profissional relativo ao curso técnico de Edificações. Afonso continua trabalhando na área após o término do estágio enquanto realiza as disciplinas do curso de licenciatura e identifica as dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes trabalhadoras/es ao conciliar as demandas acadêmicas e profissionais. Nesse sentido, Afonso destaca a reprovação em uma disciplina como um momento difícil e definidor do seu percurso na universidade. Para o professor, a partir daquele momento, seria necessário abandonar o trabalho para garantir sua permanência no curso de graduação.

E aí eu não consegui, a professora me deu mais uma chance... e eu não consegui passar na matéria. Aí foi bom para mim, foi ruim... que eu fiquei assim, arrasado... falei “caraca, eu nunca reprovei nada”. E aí foi bom... foi um marco na minha formação porque eu falei “cara, se eu continuar desse jeito eu não vou conseguir me formar”. E aí comecei a pensar numa estratégia de sair do trabalho, que para mim era muito difícil como estudante negro, pobre, de favela né? Para mim é importante continuar no trabalho para continuar faculdade. Aí eu comecei a pensar aquilo tudo, falei “não quero terminar a faculdade nas coxas, quero terminar a faculdade legal, que eu quero trabalhar como professor mesmo” e eu me preocupava assim para fazer concurso e tal... eu queria ter uma formação legal.

O acesso de Afonso à bolsa auxílio disponibilizada pela universidade tornou viável a sua saída do trabalho e então o professor pôde dedicar-se integralmente à universidade. Isso possibilitou a realização do estágio supervisionado e sua inserção em um grupo de pesquisa, de onde nasce o tema de pesquisa que desenvolve até hoje. O trabalho feito por Afonso discute as marcas deixadas pelo Programa de Aceleração do Crescimento na favela em que morou, tendo sido aprofundado ao longo das pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas pelo professor.

Ao término da graduação, Afonso é aprovado em concurso público para professor da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro em escolas localizadas na Baixada Fluminense, onde atua até os dias de hoje.

Angela²⁰

Angela tem 30 anos e cursou Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). A escolha pela

²⁰ Este pseudônimo refere-se à Angela Yvonne Davis, filósofa e professora estadunidense, nascida em 1944.

Geografia acontece no 3º ano do Ensino Médio, a partir do êxito em uma avaliação de Geografia. Entretanto, a docência sempre foi algo presente na vida de Angela.

E aí, é engraçado porque assim, eu sempre quis ser professora. Desde criança. Minha mãe sempre brinca que eu sempre brinquei de ser professora, todo santo dia. Tinha uma lousa já colada na minha parede. E aí, às vezes eu acho que eu fui pouco criativa, porque eu brinquei tanto disso que eu falei “bom, eu só posso ser professora agora, né? Não tem mais outro jeito...”

Sua trajetória na UERJ- FFP foi algo muito marcante. Angela narra que esta experiência mudou sua vida e que carrega muito consigo das marcas que seus/as professores/as deixaram em sua formação.

A FFP mudou minha vida. Sério! Eu sou uma antes e uma depois da FFP com certeza. Assim... tem as pessoas que eu mais admiro lá, até hoje. Meus professores que são muita referência no meu trabalho hoje, que é um compilado das influências né. Às vezes eu vejo que a minha postura em sala parece com a minha professora de climatologia...

Ao longo do curso, Angela participou de pesquisas sobre Geografia Agrária e, a partir do seu envolvimento com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, trabalhou na construção de bibliotecas populares nos assentamentos e no setor de educação do movimento, organizando atividades para crianças integrantes do MST.

Assim que concluiu o curso, passou a lecionar em pré-vestibulares comunitários em Mangueiras e no Complexo do Alemão. Atualmente, Angela trabalha em duas escolas da rede estadual de ensino - na Baixada Fluminense - e na rede privada do Rio de Janeiro.

Em 2015, Angela ingressou no curso de mestrado em Geografia na Universidade Federal Fluminense e sua pesquisa envolveu as relações de gênero no espaço urbano. Ela identifica que seu tema de pesquisa está sempre presente em suas aulas.

Eu acho que a minha prática docente, assim, ela é muito a partir disso. Assim... tem uma pauta muito Central que é questão de espaço, gênero, raça e sexualidade. Então, eu sou até aquela professora meio chata assim... porque tudo eu tô colocando, que aí ele já sabe que vai vir de mim isso... assim já fico meio de taxada como aquela que vai falar sobre isso o tempo inteiro.

Angela expressa o desejo de estudar o município na qual uma das escolas que trabalha está localizada em uma possível pesquisa de doutorado. Entretanto, percebe

grandes dificuldades em conciliar sua carga horária em sala de aula e as demandas que envolvem a realização do curso.

Bom, com a carga horária que eu tenho hoje para me manter eu... eu não consigo escrever uma tese. E aí eu precisaria de uma licença do estado e não tendo remuneração, que normalmente as licenças do estado não são remuneradas, né? Por conta das questões financeiras... e aí eu dei uma desanimada. E agora veio com pandemia, que eu tô assim surtando com essas aulas online...

Beatriz²¹

Beatriz tem 50 anos e cursou licenciatura e bacharelado em Geografia na Universidade Federal Fluminense. O encanto pela Geografia nasce ainda na infância, através dos atlas que ganhava dos seus pais e dos programas sobre turismo e sobre Geografia que assistia na televisão.

Mesmo percebendo que teria menores chances de entrar na universidade, em função de ter cursado o ensino médio técnico, Beatriz ingressou no curso de Licenciatura em Geografia em 1989. Imediatamente, a professora percebeu as discrepâncias que existiam entre o seu contexto e os de seus colegas, que eram em grande parte de classe média. Ao descrever sua experiência no início da graduação, Beatriz narra:

Então, no início para mim foi muito assustador e eu achava tempo todo que eu não possuía conhecimento suficiente para estar com aquelas pessoas. [...] Lembro até de uma amiga que havia passado na mesma época, e a gente comprou um dicionário... e a gente ficava lendo dicionário e falando “a gente tem que aprimorar nosso vocabulário”. Olha que ridículo! [risos]. Mas são coisas que uma menina de 18 anos pensa. E ficávamos andando pra lá e pra cá com aquele dicionário. Coisa patética, mas... passei por isso. Depois eu relaxei e vi que assim, não era tanta diferença assim que existia entre a minha trajetória de formação e a outros colegas, tirando que eu não havia feito pré-vestibular, nada disso e os meus colegas sim. Por isso, inclusive, que eles sabiam muito mais coisas do que eu. E eles não tinham feito curso técnico, né?

Beatriz construiu seu percurso na graduação enquanto trabalhava. Ela destaca que este contexto contribuiu para que não pudesse ter uma experiência com grupos de pesquisa, em função da ausência de tempo para dedicar-se a este tipo de atividade. Em relação à sua participação em projetos de pesquisa, Beatriz destaca “e eu sei que eu era

²¹ Este pseudônimo refere-se à Maria Beatriz Nascimento, roteirista, professora e poeta sergipana que viveu entre os anos de 1942 e 1995.

preterida porque eu era estudante trabalhadora e não necessariamente por causa das minhas notas”.

A primeira escola em que atuou como professora, em 1995, foi a escola que estudou. O fato de sentar-se na sala dos professores, com as suas professoras, foi algo que emocionou Beatriz ao narrar este fato. Poucos anos depois, Beatriz foi aprovada em concursos da rede estadual do Rio de Janeiro e da rede municipal de São Gonçalo, onde atuou por 13 anos. Enquanto atuava no magistério, Beatriz também trabalhou em organizações não governamentais, na área de meio ambiente, e em 2001 cursou o mestrado no Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

As experiências trazidas por seus alunos motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa sobre manguezais e as possíveis interações entre o rural e o urbano. Beatriz destaca que, ao realizar a pesquisa de mestrado, perceber o processo de silenciamento sobre a história da população negra em São Gonçalo foi o motor que permitiu a sua virada das questões ambientais para as questões étnico-raciais, o tema de sua pesquisa de doutorado em Geografia – realizado na Universidade Federal da Bahia.

E ali, eu escrevi na minha dissertação[...]. Mas tem um capítulo, que o capítulo que me levou ao doutorado. Na verdade, nem é capítulo, é um sub-tema, tem três páginas... que foi o seguinte: “Onde estão os negros na história de São Gonçalo”. Porque ali que acendeu o comichão, a pulga atrás da orelha, do tipo... fiz tantas pesquisas em São Gonçalo, eu não consigo encontrar nada sobre mesmo nesse município na condição de escravizados. Como é isso? E foi ali que eu fiz a ruptura com as questões ambientais para me jogar nas relações raciais.

O interesse de Beatriz pelas questões étnico-raciais também atravessou suas escolhas em termos de formação continuada, através da realização de cursos e especializações e, também, na elaboração de projetos de pesquisa e ensino articulando Geografia e Literatura afro-brasileira. Sobre o seu envolvimento com projetos e pesquisas que envolvam esta temática, Beatriz narra:

Foi a minha trajetória de vida e a minha trajetória na educação... e esses dois elementos que foram fundamentais para que hoje eu esteja completamente mergulhada e uma especialista em Geografia Negra... [...] Porque, quando eu comecei no magistério e vi aqueles estudantes, como eles eram tratados, me vinha vividamente o que eu passei quando eu era estudante. Foi nesse momento que eu comecei a perceber que o que eu vivi e que esses estudantes vivem tem um nome, e esse nome não é diferente da palavra que ao mesmo tempo é um termo, mas também é um conceito e um fenômeno, que é o racismo. Então, assim...aquilo ficou muito forte pra mim e eu sempre

pensava: “eu não serei para esses estudantes o que outros professores talvez tenham sido na minha trajetória inteira”. E aqui com aquela minha ruptura de que eu não serei mais uma professora a legitimar o massacre de estudantes negros, seja na educação básica ou até mesmo na relação que eu tenho hoje com os estudantes da graduação e da pós-graduação. Então, eu quis fazer esse diferencial nessa trajetória, até por conta dos traumas que eu carrego lá da minha infância na escola, né?

Após concluir a pesquisa de doutorado, sobre relações étnico-raciais e patrimônio, Beatriz trabalhou como professora da rede federal de ensino e atualmente trabalha em um colégio técnico, vinculado à uma universidade federal.

Cecília²²

Cecília tem 28 anos e é bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Saúde Pública, realizou o curso de complementação pedagógica e atua como professora de Geografia desde 2018.

A Geografia não foi a escolha inicial de Cecília, que iniciou a graduação em turismo, mesmo tendo grande interesse pela área biomédica. Após trancar o curso de turismo, Cecília fez novamente o vestibular e optou por cursar Geografia. Cabe destacar que o pai de Cecília também é professor de Geografia, tendo lecionado por muitos anos na rede pública e privada do Rio de Janeiro.

A escolha da geografia para mim não foi uma coisa intuitiva, muito pelo contrário, acho que se eu tivesse pensado mais eu não teria feito. Não por eu não gostar hoje, mas eu acho que tem outras coisas que talvez eu me identificasse mais. Eu descobri ao longo da graduação e até do mestrado que eu gostava muito da área biomédica, da área de saúde e tal. Eu acho que é por causa disso que eu acabei fazendo mestrado na geografia da saúde né? Foi assim que eu acabei na Geografia, foi uma coisa... era uma matéria que eu obviamente gostava na escola, não era minha melhor matéria, por incrível que pareça. Porque... como eu acho que eu achava fácil que para mim porque determinadas coisas eram muito intuitivas, eram muito óbvias, eu não me esforçava para ir bem na matéria. Então eu ficava ali entre 7 e 8 e ia levando. E aí foi assim que parei onde estou hoje né?

Com o término do mestrado, Cecília buscou se inserir no mercado de trabalho, mas encontrou certa dificuldade e muitas vezes apenas conseguiu trabalhos como monitora, mesmo tendo concluído a graduação e o mestrado. Cecília relata que diversas vezes, ao se candidatar para a vaga de professora em escolas privadas, ouvia que era qualificada demais. Ela relata que também enfrentou grandes dificuldades nas suas tentativas de

²² Este pseudônimo refere-se à Cecília Benevides de Carvalho Meireles, escritora, pintora e professora carioca que viveu entre os anos de 1901 e 1964.

aprovação em algum concurso público voltado para o magistério. Para Cecília, parte desta dificuldade está relacionada à sua formação.

Uma questão que eu sinto foi que eu mesmo não aprendi nada. Eu não sei nada de prática pedagógica assim. Sei lá, eu não sei fazer um planejamento, não sei fazer as coisas básicas. Eu fiz estágio, mas assim tudo muito... sabe? Tem um modelo aqui. Era tão bobo, que o que eu preenchia era tão óbvio. Eu não sei se você não usa aquilo no seu dia a dia, mas sei lá. Eu não ia usar um planejamento igual ao que fiz pra entregar no relatório de estágio. Eu lembro que fiz, eu fiz estágio no estado... só que assim, eu ficava sentada, não fazia nada. Eu dei aula quando eu fui fazer estágio com meu pai, porque ele falou “não, vai dar aula aí. Prepara uma aula aí e dá pra eles.” Aí eu dei aula. Mas as outras professoras? Ih ainda ficava sentada... “ah, recolhe as provas. Ah, aplica as provas. Ah...[silêncio] olha lá o fulano pra não se matar”. Aí eu senti, eu senti falta... sabe quando eu senti falta mesmo? Quando bateu e eu fiquei tipo... que merda? Quando eu fiz o concurso da FAETEC ano passado... foi na mesma época do IBGE. Foi da FAETEC num final de semana e do IBGE no outro. Eu fui bem na prova, eu zerei a parte de educação. Eu fui eliminada do concurso por causa disso. Eu errei as cinco questões. E eu fiquei tipo... cara, eu preciso fazer alguma coisa em relação a isso.

Depois de algumas tentativas na Geografia e em outras áreas, Cecília atua desde 2018 na rede privada de ensino. No início deste ano, começou o curso de Licenciatura em Geografia ofertado pelo Colégio Pedro II.

Conceição²³

Conceição tem 29 anos e realizou o curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal Fluminense. Atuante no magistério há 10 anos, Conceição indica que sua aproximação com magistério acontece por ter sido uma adolescente inquieta e atenta ao que acontecia no mundo. Sua paixão pela Geografia começa na 5ª série.

E... e na quinta série, na antiga quinta série eu tinha uma professora de Geografia muito... muito doida, assim, o nome dela era Vera e aí ela fazia umas brincadeiras, levava uma caveira, assim, falava que era caveira, que era a filha dela... assim, era muito engraçada, era maravilhosa e ali eu me apaixonei pela Geografia.

No ensino médio, Conceição fez uma formação técnica em química e, ao ingressar no ensino superior, percebia no curso de Geografia uma possibilidade de articular sua formação no ensino médio com os questionamentos sobre a sociedade que trazia consigo desde a adolescência. No entanto, sua trajetória no curso permitiu que conhecesse outras áreas da Geografia e trilhasse novos caminhos.

²³ Este pseudônimo refere-se à Maria da Conceição Evaristo de Brito, escritora, professora e pesquisadora mineira, nascida em 1946.

Então eu fui me encantando muito mais com outras temáticas, é... em relação à Geografia Urbana, à Geografia Cultural, na UFF não tem muito a pegada cultural, mas assim, é... pensar principalmente as práticas culturais né, das sociedades... é, uma formação como professora, como educadora.

O encanto com outras áreas da Geografia permitiu que Conceição desenvolvesse, desde seu trabalho de conclusão de curso, pesquisas sobre práticas culturais em espaços urbanos. Assim, a professora realizou sua pesquisa de mestrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e atualmente cursa o doutorado em Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Um dos momentos marcantes na formação de Conceição foi a especialização em Ensino de História da África no Colégio Pedro II. A professora narra que nessa formação pôde conjugar seus interesses de pesquisa e sua prática enquanto docente da educação básica. Nesse sentido, Conceição reconhece que essa experiência mudou a maneira como atua em sala de aula.

Essa especialização foi no campo que eu pouco conhecia, que é Ensino de História da África. Durante a graduação não tive disciplina sobre África. Havia uma disciplina optativa, mas em um horário que ninguém conseguia fazer, enfim. Então era uma lacuna. E eu busquei essa pós para ampliar meu repertório de vida mesmo, de identidade racial, enfim. Romper com silenciamentos, né, que o currículo escolar propaga ao longo do tempo. E lá eu acho que o mais rico do curso foi a experiência interdisciplinar; eu era a única pessoa da Geografia na turma, então tinha vários colegas da história principalmente, colegas de sociologia, colegas de letras, então houve uma troca bem legal com a turma.

A trajetória de Conceição na docência começa antes mesmo de se formar, quando já atuava em pré-vestibulares comunitários. Assim que concluiu o curso de Licenciatura, a professora foi aprovada em um concurso e atuou nas redes estadual e municipal de ensino, em escolas localizadas na Baixada Fluminense. Desde 2019, Conceição é professora efetiva da Rede Federal de Ensino, em colégio situado na cidade do Rio de Janeiro.

Eu acredito que essa formação docente né, no desenrolar da nossa atuação profissional, tendo sido principalmente na escola pública, isso foi fundamental, assim, na minha trajetória e nos encontros que eu tive né, principalmente com os alunos. Então, sou grata por ter atuado onde eu atuei, por mais que tenha havido muitas dificuldades, eu me formei professora ali, naqueles lugares.

Joaquim²⁴

²⁴ Este pseudônimo refere-se a Joaquim Maria Machado de Assis, escritor carioca que viveu entre os anos de 1839 e 1908.

Joaquim tem 53 anos e realizou o curso de Licenciatura em Geografia no final dos anos 80, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com 30 anos de magistério, Joaquim brinca que, ao narrar suas práticas, se considera quase um “senhor dando conselhos para os jovens”. Joaquim considera que a sua paixão pela Geografia nasce a partir do seu encanto por atlas e mapas, do contato com uma professora muito marcante em sua formação também pela sua paixão por viajar.

Sempre achava que Geografia é uma possibilidade de um garoto periférico, nos anos 70, de sair daquele bairro que era Campo Grande... era uma forma que eu tinha de ir além.

Seu ingresso no ensino superior já era marcado pelo desejo de ingressar na docência. Joaquim relata seu gosto por diversas áreas da Geografia. Sua experiência com um grupo de pesquisa também imprimiu importantes marcas na sua atuação enquanto docente.

No segundo ano da Universidade eu entrei num grupo de pesquisa com o Maurício Almeida Abreu. Trabalhei 3 anos com ele como bolsista de iniciação científica e isso foi muito fundamental para minha carreira de professor... por quê? Porque eu aprendi a pesquisar.

Outra experiência marcante que apresenta impactos até hoje para Joaquim na atuação enquanto docente passa pela sua experiência de estágio supervisionado no Colégio de Aplicação da UFRJ.

No último ano da graduação, eu fiz estágio do colégio Aplicação, num período que eu fiquei um ano assistindo aula então aquele de professores que eram o João Rua, a Regina Petrus, Fernando Antônio, Luiz Antônio, eles eram professores assim... exemplos, instigadores. E eu falei assim: “eu quero ser... eu quero ser esse professor, eu quero dar esse tipo de aula”. Então, para mim, foi uma escola... uma escola.

Assim que concluiu o curso de Licenciatura, Joaquim lecionou nas redes municipais do Rio de Janeiro e de Itaboraí. Também atuou, por nove anos, na rede federal de ensino. Entretanto, a maior parte da sua carreira aconteceu na rede privada de ensino, na qual leciona até os dias de hoje. Em 2010, Joaquim defende sua pesquisa de Mestrado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), discutindo Geografia e cinema.

Lélia²⁵

Lélia tem 49 anos e é formada em Licenciatura em Geografia pela UERJ/Faculdade de Formação de Professores. Apesar de destacar uma grande afinidade com a matemática, Lélia optou por cursar Geografia porque queria ser professora. Nesse sentido, reconhece:

E aí, na formação, no processo de formação é que eu reconheci mesmo né, como professora de Geografia. E era assim que eu queria e... tipo... não me arrependo em momento nenhum.

O seu ingresso no ensino superior já acontece sob a condição de estudante trabalhadora, o que fez Lélia ter um tempo de formação na graduação mais longo. A dificuldade em conciliar os horários das matérias e o horário de trabalho fizeram com que Lélia trancasse o curso por um ano. Assim que retomou, renunciou ao trabalho e dedicou-se integralmente ao curso. Lélia também destaca que o fato de ser uma estudante trabalhadora não possibilitou o seu envolvimento, durante a graduação, com grupos de pesquisa da universidade.

Seu percurso na graduação foi marcado, também, pela sua participação nas instâncias do movimento estudantil na universidade e no âmbito das associações de Geografia. Somado a isso, Lélia foi professora de um pré-vestibular comunitário para pessoas negras. A professora identifica que essas experiências foram de grande importância para sua formação.

Em 2004, Lélia conclui o curso e começa a atuar como professora concursada da rede municipal de São Pedro da Aldeia. Em 2008, foi convocada para assumir turmas na rede estadual de ensino e lecionar em uma escola localizada em Itaboraí. Lélia relata que, ao longo desses 16 anos de magistério, suas práticas pedagógicas têm uma pauta central.

Eu relaciono a minha formação, meu trabalho com as relações étnico-raciais. Isso para mim é, é... ensino de Geografia e relações étnico-raciais são importantes.

Lélia destaca que a sua relação com a universidade sempre se manteve, mesmo após o término do curso de licenciatura. Ela participou de um grupo de pesquisa sobre a Lei 10.639, articulou atividades desse grupo na escola que trabalha em São Pedro da Aldeia e atua diretamente na Associação de Geógrafos/as Brasileiros/as (AGB), no Grupo de Trabalho de Ensino.

²⁵ Este pseudônimo refere-se à Lélia Gonzales, professora e pesquisadora mineira que viveu entre os anos de 1935 e 1994.

Milton²⁶

Milton cursou Licenciatura em Geografia na UERJ – Faculdade de Formação de Professores. O professor identifica que a sua opção pela Geografia está vinculada a um professor da disciplina no Ensino Médio, com quem mantém uma relação estreita até hoje.

Ao descrever sua trajetória, Milton destaca a importância da sua atuação como monitor da disciplina de Geologia, logo no início do curso. A monitoria, a participação em um laboratório de pesquisa e a orientação de alguns professores da graduação foram muito marcantes para a formação de Milton.

A monitoria foi um achado, na monitoria de Geologia, porque assim que eu entrei na universidade que eu entrei, UERJ, eu não sabia que a Geografia tem caminhos [inaudível] né? E se eu tivesse ficado um pouco perdido “nossa, o que eu quero aqui”? E aí, logo no segundo período, eu consegui entrar nessa monitoria de Geologia e foi ali que eu iniciei todos os meus estudos e pesquisas mais focados em uma área específica.

Ao término da graduação, Milton realizou o bacharelado em Geografia na UFF e os cursos de especialização e mestrado na UERJ-FFP, mantendo pesquisas na área de erosão de solos. Atualmente, Milton trabalha na rede municipal de Angra dos Reis e na rede privada de Niterói.

4.2 - Identidade profissional

Os processos de construção de identidade profissional e disciplinar são de grande importância para compreender as narrativas elaboradas pelas/os professoras/es. As formas pelas quais desenvolvem e operacionalizam suas práticas, além dos conteúdos que selecionam e da maneira como selecionam, são atravessadas pelas noções de identidade profissional e disciplinar.

Compreender a forma que os conteúdos da Geografia Física aparecem nos currículos e nas práticas das/os professoras/es participantes passa também por entender a relação com a docência e com a disciplina. Os valores, crenças e contextos que foram construídos e que continuam em elaboração ao longo da formação e da trajetória profissional destas/es professoras/es têm relação direta com as escolhas feitas por estas/es professoras/es quando estão em sala de aula desenvolvendo suas práticas pedagógicas.

²⁶ Este pseudônimo refere-se à Milton Almeida dos Santos, geógrafo baiano que viveu entre os anos de 1926 e 2001.

Nesse sentido, Andrade e Costella (2020) descrevem a intrínseca relação que se estabelece entre identidade pessoal (e neste âmbito, inclui a identidade disciplinar) e a identidade profissional.

A maneira como ensinamos está diretamente relacionada àquilo que somos como pessoa quando exercemos o fazer pedagógico, na medida em que no ensino as dimensões profissionais entrecruzam sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais, estando, portanto, entrelaçadas às trajetórias docentes à própria trajetória de vida. (ANDRADE, COSTELLA, 2020, p. 348)

Considerando isso, solicitei que cada professor/a narrasse o que motivou sua escolha pela Geografia. Entendo que, ao narrar os elementos que conduziram a escolha pela docência enquanto caminho profissional e a Geografia como meio de realização deste caminho, as/os professoras/es participantes destacam elementos que nos permitem entender como operaram com a construção da identidade profissional e com a identidade disciplinar.

Nesta pesquisa, a identidade disciplinar só tem sentido se pensada diante da construção da identidade profissional. A maneira pela qual as/os professoras/es se reconhecem enquanto tais, desenvolvem seus saberes e suas práticas contribui para a construção de uma identidade de professora e de professor, além de influenciar na maneira como os conteúdos e a disciplina é desenvolvida no processo de *ensinoaprendizagem*. Nesse sentido, Pimenta (1996) apresenta os diversos significados que constituem a identidade profissional.

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais a profissão; da revisão de tradições. [...] Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1996, p. 76)

As experiências de vida, os valores individuais, as formas de ser e estar no mundo e as leituras colocadas pela sociedade sobre a docência contribuem fortemente para o reconhecimento e a construção da identidade profissional. A identidade profissional, assim como a identidade disciplinar, não é imutável e acontece através de uma única aquisição.

É um processo de construção e transformação constante, que tem início muito anterior à formação inicial fornecida pelos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, Tardif (2000) destaca que grande parte das/os professoras/es já apreendem diversos elementos que constituem a docência nas suas histórias de vida e, sobretudo, nas suas experiências escolares. Pimenta (1996) descreve a seguir alguns dos momentos nos quais se constrói a identidade profissional.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre ser professor através da sua experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores. (PIMENTA, 1996, p. 76 e 77)

Nas narrativas apresentadas pelas/os professoras/es, foi recorrente a associação da escolha profissional pautada em um conjunto de experiências vividas ao longo da educação básica, em especial motivada pela convivência e inspiração em outras/os professoras/es. Milton, por exemplo, percebe que é a soma de todos os professores que contribuíram para sua formação.

Eu acho que são essas pessoas, esses professores que passaram por mim, ao longo da minha vida e que tiveram algo marcante, uma experiência marcante... eu tento levar isso para sala de aula, né? Desde a forma como agir, às vezes algumas formas de como falar eu acabo me vendo muito representado pelos professores. [...] E eu vejo hoje, na minha formação como docente, eu sou a soma das partes da soma, sabe? A soma de diversos professores desde o Ensino Médio até dentro da faculdade, que passaram por mim e de alguma forma eu tento trazer o que de melhor eles tinham. (MILTON)

A experiência narrada por Milton corrobora a discussão estabelecida por Andrade e Costello (2020) sobre as maneiras que construímos a identidade profissional. As autoras destacam que, muitas vezes, as experiências que nos constituíram enquanto estudantes interferem nas formas como construímos a identidade profissional.

As práticas docentes podem reproduzir situações em que os próprios professores vivenciaram nos bancos escolares. As marcas que trazem de seus professores e de suas aulas reforçam suas ações com os alunos. Ele pode ter aprendido de uma forma, mas precisa ensinar de outra, necessitando dar conta de uma realidade diferente da sua. Este distanciamento pode fazê-lo se sentir limitado frente à realidade e ao

cumprimento das exigências profissionais que se apresentam nas suas salas de aula. (ANDRADE E COSTELLO, 2020, p. 352)

Afonso relaciona à docência a construção de afetos e a sua experiência enquanto estudante de uma escola pública. Os afetos que construiu nas suas experiências ao longo da Educação Básica contribuíram para a sua escolha pela docência e pela Geografia.

Sempre estudei em escola pública, eu sempre adorei escola... acho que é por isso que até me tornei professor [...] acho que essa relação professor também é muito importante... afetividade que Paulo Freire fala, né? Ela foi importante para mim, por exemplo, pra eu gostar de Geografia, como eu falei, né? Tive afinidade com professores legais e acho que isso contou muito para minha escolha. Eu acho que escola é gente, né? E gente, é... o que fascina as pessoas são pessoas. (AFONSO)

Os afetos se constroem também através das formas como estas/es professoras/es desenvolviam suas práticas pedagógicas e mobilizavam as/os estudantes. Muitas/os destas/es professoras/es que marcaram as trajetórias aqui narradas desenvolveram metodologias que aproximaram e engajaram as/os estudantes.

Joaquim e Lélia narram algumas destas abordagens que contribuíram para a escolha pela Geografia. Mais do que um envolvimento e encanto com o conteúdo, esses professores destacam a importância das metodologias desenvolvidas por estas/es professoras/es marcantes.

Eu me apaixonei por Geografia no antigo primeiro grau. Eu tive uma professora, na verdade era professora de História e Geografia, que ela era... que ela tinha uma excelente metodologia, ela se dava bem com os alunos. (JOAQUIM)

No ensino médio foi uma única professora, ela buscava trazer essa ideia reflexiva, essa coisa assim, tipo qual o sentido pra sua vida disso que você tá aprendendo. E aí foi o que me despertou querer fazer Geografia na verdade. Eu sempre digo isso. Eu fiz questão até de voltar assim a ter contato... quando eu entrei na formação, pra dizer que eu consegui, tinha escolhido Geografia por causa da professora. (LÉLIA)

Além do envolvimento com a prática profissional, a compreensão da importância da docência e o desejo de prover as melhores condições para as/os estudantes foi algo marcante que surgiu nas narrativas. Ao narrar quando foi questionado sobre o fato de ser professor da rede estadual e realizar uma pesquisa de Doutorado na UFRJ, Afonso destaca que a qualificação de seus professores foi de grande importância para a sua trajetória e

que pretende contribuir, através da sua qualificação, para a trajetória de outras/os estudantes.

Por que o aluno não pode ter um professor como eu? Não que eu seja maravilhoso, mas um professor que vem da UFRJ, sim. Porque eu acho que isso foi super importante pra minha formação... e pra eles também deve ser. (AFONSO)

Não somente professoras/es da educação básica contribuem para a construção da identidade profissional. Angela, por exemplo, destaca um conjunto de professoras e professores que, ao longo da sua formação inicial na graduação, contribuíram para a sua formação e deixaram marcas na sua identidade profissional. Já Joaquim enfatiza a importância da sua experiência de estágio supervisionado para a construção da sua identidade profissional.

A FFP mudou minha vida. Sério! Eu sou uma antes e uma depois da FFP com certeza. Assim... tem as pessoas que eu mais admiro lá, até hoje. Meus professores que são muita referência no meu trabalho hoje, que é um compilado das influências, né. Às vezes eu vejo que a minha postura em sala parece com a minha professora de climatologia, que agora tá na UFF, a Carla Salgado... você deve conhecer... fui do grupo de Geografia Agrária na faculdade, com o Paulinho Chinelo, que também é uma pessoa que é uma referência de vida para além da Geografia em si. E também Denilson, Renato Emerson... que foram pessoas que acrescentaram muito. Então, eu sou justamente esse compilado de influências da UERJ. (ANGELA)

O que que foi revelador para mim? No último ano da graduação, eu fiz estágio do Colégio Aplicação, num período que eu fiquei um ano assistindo aula, então aquele grupo de professores que eram o João Rua, a Regina Petrus, Fernando Antônio, Luiz Antônio... eles eram professores assim... exemplos, instigadores, e eu falei assim “eu quero ser... eu quero ser esse professor, eu quero dar esse tipo de aula”. Então, para mim, foi uma escola... uma escola. (JOAQUIM)

Conceição e Joaquim destacam que o processo de formação enquanto professoras/es também aconteceu ao longo das suas experiências profissionais, tanto em sala de aula quanto em outras atividades vinculadas à docência.

Eu acredito que essa formação docente né, no desenrolar da nossa atuação profissional, tendo sido principalmente na escola pública, isso foi fundamental, assim, na minha trajetória e nos encontros que eu tive né, principalmente com os alunos. Então, sou grata por ter atuado onde eu atuei, por mais que tenha havido muitas dificuldades, eu me formei professora ali naqueles lugares. (CONCEIÇÃO)

Importante também foi eu corrigir durante um tempo o vestibular da UFRJ e a discussão de gabarito era uma forma... era uma aprendizagem, você tava ali com as pessoas da universidade, que estavam produzindo conhecimento e aquelas provas e ao mesmo tempo estavam ali em boas escolas, tanto privadas quanto públicas... discutindo gabaritos. Foi muito importante também, eu acho que ajudou muito na minha formação e ajudou também... (JOAQUIM)

A trajetória percorrida por Cecília em relação à construção da sua identidade docente apresenta nuances em relação às outras narrativas aqui debatidas. Cecília cursou o Bacharelado em Geografia e, após perceber as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, realizou uma complementação pedagógica que permitiria sua atuação enquanto professora de Geografia.

Ao narrar seu percurso, Cecília sistematicamente destaca que não se sente preparada e que está “aprendendo a ser professora na prática”, pois esperava ter um maior entendimento da docência ao longo da formação complementar, mas isso não aconteceu. Cecília, que neste ano ingressou em um curso de licenciatura oferecido pelo Colégio Pedro II, também destaca que seu pai – que também é professor de Geografia – contribuiu e ainda contribui diretamente para a sua formação.

Uma questão que eu sinto foi que eu mesmo não aprendi nada. Eu não sei nada de prática pedagógica assim. Sei lá, eu não sei fazer um planejamento, não sei fazer as coisas básicas. Eu fiz estágio, mas assim tudo muito... sabe? Tem um modelo aqui. Era tão bobo, que o que eu preenchia era tão óbvio. Eu não sei se você não usa aquilo no seu dia a dia, mas sei lá. Eu não ia usar um planejamento igual ao que fiz pra entregar no relatório de estágio. Eu lembro que fiz, eu fiz estágio no estado... só que assim, eu ficava sentada, não fazia nada. Eu dei aula quando eu fui fazer estágio com meu pai, porque ele falou “não, vai dar aula aí. Prepara uma aula aí e dá pra eles.” Aí eu dei aula. Mas as outras professoras? Ih ainda ficava sentada... “ah, recolhe as provas. Ah, aplica as provas. Ah...[silêncio] olha lá o fulano pra não se matar”. Aí eu senti, eu senti falta... (CECÍLIA)

Angela narra uma situação semelhante ao que foi narrado por Cecília ao descrever esta sensação de despreparo no início da sua trajetória profissional. Ambas descrevem certa expectativa de que o curso de graduação as deixasse mais preparada para o trabalho em sala de aula.

Aí quando eu saí da faculdade e comecei a aula, eu fui vendo que também diferente assim a coisa que eu vi nos materiais didáticos e tudo mais... eu falei “epa, pera aí então!”. Eu demorei para conseguir me organizar assim,

sabe? Enquanto professora mesmo... Pra mim era tudo bem confuso, até no momento que eu saí da faculdade para começar a dar aula. (ANGELA)

Ainda que este tipo de situação promova certo desconforto, reforça a noção de que a formação das/os professoras/es acontece para além dos bancos universitários e são compostas pelo que Tardiff (2012) chama de saberes curriculares e saberes experienciais, além dos saberes da formação profissional e os saberes disciplinares.

Nesse sentido, as experiências narradas pelas/os professoras/es permitiram perceber que, em suas trajetórias, a construção da identidade profissional aconteceu a partir de três eixos (que se desenrolaram de forma única ou articulada com outros eixos), sendo eles:

1. Estabelecimento de vínculo afetivo com algum professor ou professora da Educação Básica; as práticas desenvolvidas por estas/es professoras/es foram motores para a construção da identidade profissional;
2. construção da identidade inspirada em professoras/es responsáveis pela formação inicial (professores de disciplinas na graduação e professores preceptores no processo de estágio supervisionado);
3. construção da identidade na prática profissional e no convívio com pares (professores de outras disciplinas ou da disciplina que leciona).

A identidade profissional é algo que vai sendo tecido e construído ao longo de toda a vida das/os professoras/es e está intimamente ligada à identidade disciplinar. A escolha pela docência acontece mediada pelo desejo de lecionar conteúdos e saberes de certa área e/ou disciplina. Portanto, compreender elementos que constituem a identidade disciplinar também é de grande importância para desenhar os traçados que envolvem a prática docente, o processo de *ensinoaprendizagem* e os conteúdos da Geografia, em especial da Geografia Física.

4.3 – Identidade Disciplinar

A construção da identidade disciplinar, para Brooks (2016), surge quando a professora e o professor percebem que a disciplina tem um valor significativo. Para a autora, “quando alguém decide que deseja se tornar professor/a de certa disciplina, irá

imediatamente criar imagens bem claras do que deveria ser ensinar aquela disciplina”²⁷ (BROOKS, 2016, p.218 – tradução nossa). A construção deste vínculo com os conteúdos que constituem a disciplina pode acontecer em diferentes momentos da vida ou da trajetória educacional da professora e do professor (BROOKS, 2016).

Quando discutiam sua própria educação, suas razões para estudar Geografia e seu desejo de ensinar Geografia, os professores expressaram valores semelhantes em todas essas dimensões, frequentemente repetindo o mesmo termo para cada uma. Todas as três áreas são relacionadas à sua relação com a disciplina: como aluno, como aluno avançado e professor.²⁸ (BROOKS, Clare, 2016b, p. 63 - tradução nossa)

Entendo que, assim como a identidade profissional, a identidade disciplinar não é uma entidade monolítica, mas algo que vai se transformando ao longo do percurso das/os professoras/es e que se estabelece mesmo quando ainda não há clareza da opção pela docência. Essas transformações ocorrem em função das mais diversas experiências com Geografia. Ou seja, a identidade disciplinar pode começar a ser construída ainda na educação básica, a partir da compreensão destas/es professoras/es sobre o que é a Geografia enquanto disciplina escolar e do que pode ser a Geografia enquanto curso de graduação.

A experiência no Ensino Superior - através do ensino, pesquisa, extensão e estágios curriculares - e na pós-graduação também possibilita vivências que moldam e transformam a identidade disciplinar. Por fim, a profissão docente e as experiências cotidianas vinculadas ao processo de *ensinoaprendizagem* também são responsáveis por reafirmar certas crenças e remodelar outras perspectivas que constituem a identidade disciplinar.

Portanto, a construção da identidade disciplinar se assemelha a uma trama de sentidos e significados, feitas de muitas linhas e entrecruzamentos. Essas conexões são os elementos que traduzem a opção de cada um/a pela Geografia. Conforme discutem Straforini e Freitas (2019) a partir do conceito de Brooks (2016) sobre identidade disciplinar, essa identidade não é constituída apenas pelo conjunto de conhecimentos disciplinares que

²⁷ “When someone decides they want to become a teacher of a subject, they will already have fairly clear images of what teaching that subject will look”. (BROOKS, Clare, 2016, p. 128 - tradução nossa)

²⁸ “When they were discussing their own education, their reasons for studying Geography, and their desire to teach Geography, the teachers expressed similar values across all these dimensions, often repeating the same term for each. All three areas are related to their relationship with the subject: as a learner, as advanced learner and a teacher”. (BROOKS, Clare, 2016, p. 63 - tradução nossa)

as/os professoras/es detêm sobre a disciplina. A identidade disciplinar envolve, também, formas de pensar o mundo, valores, contextos escolares no qual estão inseridos, além de contextos institucionais e políticos.

A seguir apresento narrativas que discutem cada uma das dimensões apresentadas acima. Essas narrativas destacam episódios de diversos momentos da vida das/os professoras/es e destacam o valor da Geografia para as vidas pessoais e profissionais.

A discussão sobre a construção da identidade disciplinar é apresentada através das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es a partir de três eixos. O primeiro deles, se chama **A Geografia como escolha** e destaca elementos narrativos que permitem compreender os primeiros passos em relação à construção de uma identidade disciplinar. Nesse eixo, as narrativas relatam diversos elementos atrelados às vivências das/os professoras/es, principalmente na educação básica.

O segundo eixo, denominado **Geografia e afinidades temáticas**, envolve o conjunto de experiências vivenciadas pelas/os professoras/es no Ensino Superior – tanto na graduação quanto na pós-graduação – e que permitem compreender como a identidade disciplinar foi passando por transformações ao longo do processo de formação dessas pessoas como professoras/es.

Por fim, o terceiro eixo, **Sentidos da Geografia Escolar**, envolve um olhar para a identidade disciplinar a partir da compreensão dessas/es professoras/es sobre o objetivo e os sentidos da Geografia Escolar.

Essa divisão em eixos resume uma estratégia analítica para possibilitar uma compreensão mais aprofundada e detalhada de algo que é tão complexo e fluido: a identidade disciplinar.

A Geografia como escolha

Solicitei que as/os professoras/es narrassem os motivos que as/os levaram a escolher a Geografia enquanto disciplina a ser lecionada. A escolha da Geografia enquanto caminho profissional e algumas das suas experiências com a disciplina enquanto estudantes da educação básica trazem diversos elementos que permitem entender como as/os professoras/es construíram sua identidade disciplinar.

Angela relata que o seu sucesso em uma avaliação de Geografia da População, no final do Ensino Médio, foi marcante. Um resultado positivo permitiu que Angela percebesse a Geografia como um caminho que reforçaria o sucesso obtido na avaliação.

Um dia, no terceiro ano do Ensino Médio, eu fui fazer uma prova de Geografia sobre população... me lembro bem! E aí eu não estudei nada e, tipo, tirei 9,5 na prova. Aquilo ali mudou minha vida!!! [risos] Porque assim... eu falei: "Gente, eu sei muito de Geografia! Eu realmente sou boa!". Aí eu falei assim: "bom, vou tentar..."(ANGELA)

O segundo caminho de construção de identidade observado nas narrativas é descrito por Afonso, Joaquim, Milton e Conceição e está associado à convivência com algum/a professor/a marcante. Os quatro narram experiências com professoras/es que trouxeram a Geografia para um lugar de destaque em suas experiências escolares. Esse lugar, no entanto, foi construído através da prática destes professores e não necessariamente através dos conteúdos associados à Geografia.

Conceição, Joaquim e Afonso destacam, por exemplo, que a didática dessas/es professoras/es foi um elemento marcante para a construção da afinidade com a disciplina.

E... e na quinta série, na antiga quinta série, eu tinha uma professora de Geografia muito.... muito doida, assim, o nome dela era Vera e aí ela fazia umas brincadeiras, levava uma caveira, assim, falava que a caveira, que era a filha dela... assim, era muito engraçada, era maravilhosa e ali eu me apaixonei pela Geografia. (CONCEIÇÃO)

Eu me apaixonei por Geografia no antigo primeiro grau. Eu tive uma professora, na verdade era professora de História e Geografia, que ela era... que ela tinha uma excelente metodologia, ela se dava bem como os alunos e eu sempre tive muita vontade de viajar, sempre tive desejo. (JOAQUIM)

Eu sempre gostei de tudo, mas adorava Geografia, História. É... eu fiquei na dúvida, na época do vestibular, se eu fazia Geografia ou História. Mas eu acho que no ensino médio, o que, por exemplo, foi importante pra mim decidir foi os professores que eu tive... eu tive uma História muito fraca no ensino médio, a professora era uma professora muito mais velha e a gente vinha que ela não tinha uma didática legal... o aluno percebe né? E assim, eu senti falta assim da História no ensino médio. Já a Geografia, pelo contrário, eu me senti mais alimentado, mais curioso... os professores eram bons. Eu tive uma professora maravilhosa, de Geografia... e aí eu fiquei mais... mais seduzido por fazer Geografia mesmo. (AFONSO)

Um outro caminho demarcado por grande parte das/os professoras/es participantes está associado aos sentimentos e sensações que a Geografia despertava em cada um/a,

sobre o desejo de aprender mais sobre o mundo e de compreender as dinâmicas da sociedade. O encanto por mapas e por programas com algum conhecimento geográfico também são trazidos como questões que contribuíram para a construção da identidade disciplinar

Eu era uma adolescente ou pré-adolescente, uma adolescente muito... muito inquieta, assim, com o que eu percebia da realidade do mundo e tal. [...] Mas quando eu tava no ensino médio, eu cheguei até fazer uma formação técnica em Química e aí, inicialmente né, eu até pensava em... no ensino superior fazer outro curso, é... mas eu decidi pela Geografia porque eu já tinha essa questão de questionar muito sobre a realidade e a química não ia me permitir isso, eu ia ter que ficar sempre no laboratório, enfim. (CONCEIÇÃO)

E eu, sempre muito curiosa... sempre fui uma adolescente... e uma criança e adolescente muito curiosa, sempre gostei muito de Geografia. Eu assistia a muitos programas de Geografia, programa de sobre turismo... e eu lembro que muito criança meu pai me deu um Atlas. [...] E eu gostava muito de um atlas que uma vez ele comprou no círculo do livro para mim. E eu criança... eu lembro que eu ficava andando pela casa com o atlas para lá e para cá. (BEATRIZ)

Nas narrativas de Joaquim e Afonso, a paixão pela Geografia também estava associada à possibilidade de ampliar o seu conhecimento de mundo e às barreiras impostas pelas condições econômicas, espaciais e raciais.

Eu sempre fui muito apaixonado por Atlas, por mapa, e sempre achava que Geografia é uma possibilidade de um garoto periférico, nos anos 70, de sair daquele bairro que era Campo Grande... era uma forma que eu tinha de ir além. (JOAQUIM)

Então eu sempre gostei mais de Geografia, acho que também pela minha história de vida, não sei... que a Geografia... de conhecer o mundo sabe? De sair para além da favela, conhecer o mundo lá fora. Acho que ela a Geografia, ela condiz um pouco com quem eu sou. Acho que é isso... (AFONSO)

Em síntese, pude identificar quatro dimensões que suscitaram os primeiros passos que envolvem a construção da identidade disciplinar, ou seja, o que motivou a escolha das/os professoras/es pela Geografia como *locus* de atuação no magistério. Essas dimensões, que se entrecruzam e que se modificam ao longo da trajetória docente, envolvem:

1. Afinidade com os conteúdos da disciplina;
2. afinidade com as/os professoras/es responsáveis pela disciplina;

3. a disciplina como uma forma de ampliar o conhecimento sobre o (seu) mundo;
4. a disciplina como resposta para os questionamentos e a curiosidade.

A identidade disciplinar não é construída somente quando a afinidade com a Geografia é estabelecida - ainda na infância ou na adolescência. Este processo se fortalece nas experiências que estas/es professoras/es vivenciaram enquanto estudantes do ensino superior e até mesmo na sua atuação em sala de aula.

A seguir, apresento as narrativas das/os professoras/es sobre algumas das suas experiências no Ensino Superior que contribuíram para o delineamento das suas identidades disciplinares.

Geografia Escolar e as afinidades temáticas

Entendo que identidade disciplinar também envolve o conjunto de experiências vividas pelas/os professoras/es ao longo da graduação e da pós-graduação no que diz respeito à construção de afinidades com certas disciplinas ou campos de pesquisa. Considerando isso, as/os professoras/es foram convidadas/os a narrar, livremente, sua experiência ao longo da graduação, em relação ao ensino, pesquisa, extensão e estágio, bem como na pós-graduação. As memórias e narrativas apresentadas contribuem para a compreensão da identidade disciplinar construída por cada professora e professor.

Muitas vezes, a afinidade com certos temas da Geografia constrói-se ainda na graduação e perdura por todo o processo de formação inicial e continuada das/os professoras/es. No caso da formação inicial, Angela descreve um grande desinteresse pelas disciplinas de Geografia Física ao longo da sua formação.

Eu virava as costas pra Geografia Física... fazia muito isso. Eu não tinha muita clareza como eu tenho hoje, por exemplo. Então eu achava chato. Geomorfologia Costeira eu achava um saco. Eu tinha um professor muito bom, porém eu achava um saco. Então eu negligenciava. E eu era muito nova também... acho que se eu fizesse faculdade hoje, com 30 anos, seria uma outra coisa. (ANGELA)

A professora continua a narrar que, ao longo da sua formação, sempre se identificou mais com as disciplinas de Geografia Humana.

Na FFP tinha três divisões, né? O povo da Geografia Física, o povo da Geografia Humana e povo de Educação. Era uma outra coisa. Então era: da onde que você é? Qual é a caixinha que você se enquadra? E aí, eu vesti a camisa... eu... Geografia Humana total, entendeu? Só que aí depois eu fui

vendo que isso não tem nada a ver, né? [risos]. Só que é isso, eu não posso te falar que eu acho que a FFP é assim, muito especificamente ou se eu enxergava assim, sabe? Porque também tem um pouco dessa diferença né? Eu acho que sim, tem uma separação... mas eu não sei se todos os professores, eles... se eles são assim sabe? Eu acho que ainda tem uns que até aqui conseguem dialogar legal. Mas eu ficava muito mais presa na questão da Geografia Humana, Geografia Agrária... (ANGELA)

Afonso, por exemplo, relata que percebeu na graduação, ao cursar a disciplina de Geografia Cultural, um caminho para aliar sua experiência enquanto morador do Complexo do Alemão à sua formação na Geografia. Este vínculo se estabeleceu e permitiu que Afonso desenvolvesse um percurso de pesquisa na área da Geografia Cultural, tendo experiências de pesquisa na iniciação científica, elaborando uma monografia com o tema, além de pesquisas de mestrado e doutorado.

E aí eu acho que eu vi na... nas disciplinas dele um caminho para as coisas que eu pensava... já pensando, isso fosse entrar no laboratório de pesquisa né? Eu te falei, aqueles incômodos que eu tinha como morador do Alemão. (AFONSO)

O interesse que Afonso desenvolveu por esta temática ao longo da graduação e da pós-graduação ainda se faz presente sistematicamente nas práticas que desenvolve em sala de aula.

Eu acho que consigo falar da minha pesquisa sem falar que a gente pesquisa, né? Eu falo de urbanização quando eu falo de cidade, sempre fico falando de favela, falo da minha pesquisa, né? Acho que eu sempre termino chegando e falando, eu acho que eu consigo acrescentar coisas só porque eu pesquiso isso. Eu acho que termina assim participando do meu cotidiano em sala sim. (AFONSO)

A inserção das trajetórias de pesquisa na prática docente é algo relatado também por Angela, que fez sua pesquisa de mestrado sobre gênero e espaço urbano. A professora narra que a discussão sobre gênero, somada às questões raciais, são o que ela chama de pauta central da sua prática docente.

Na verdade, eu acho que a minha prática docente, assim, ela é muito a partir disso. Assim... tem uma pauta muito central que é questão de espaço, gênero, raça e sexualidade. Então, eu sou até aquela professora meio chata assim... porque tudo eu tô colocando, que aí ele já sabe que vai vir de mim isso... assim já fico meio de taxada com aquela que vai falar sobre isso o tempo inteiro. Então... é, eu sempre quando vou trabalhar espaço geográfico, paisagem, território... eu sempre olho por uma perspectiva também de raça, de classe, tal... não só uma... uma... análise assim só por cima, né? Como se fosse todo mundo igual. (ANGELA)

As narrativas de Cecília também refletem este movimento da pesquisa atravessar os muros da universidade e se materializar em suas práticas curriculares. Cecília, que realizou sua pesquisa de mestrado em Geografia da Saúde, também relata o quanto sua afinidade com o tema se faz presente em suas aulas, principalmente no período de pandemia do COVID-19.

Porque, sei lá, eu já falei várias vezes explicando como era a questão da malária, aí eu não aguento, né? Se eu não falar de malária, não sou eu. aí eu explico pra eles dos mosquitos e tal, o que que tem relação, não sei o que... aí eles ficam interessados, tipo... que às vezes até para descontrair, cara. Qual assunto que eu entendo um pouco mais, eu falo. Então, assim, eu sinto que contribui... falar da pandemia. (CECÍLIA)

As afinidades temáticas também são construídas nas experiências de sala de aula e na lida com os currículos. Dentro das estruturas curriculares existem temas em que sentimos maior liberdade, criatividade ou afinidade para desenvolver. Também existem outros temas com que não nos sentimos confortáveis em função das possibilidades de desenvolvimento, questões subjetivas ou até mesmo lacunas no processo de formação inicial.

Milton, por exemplo, destaca que apresenta grande afinidade com as temáticas físico-naturais, principalmente as que derivam de uma abordagem geológica dos processos naturais. Ao narrar sua trajetória, Milton fala sobre a experiência de ter sido monitor da disciplina de Geologia e que as pesquisas de pós-graduação (*lato e strictu sensu*) que executou ao longo de sua formação foram na área da Pedologia.

Eu vejo muito assim... como que eu curto é essa parte de Geologia tal e eu conversando com alguns professores, eu vejo assim... que muitos não têm informação mesmo, conhecimento para aplicar algumas dinâmicas relacionadas ao assunto, simplesmente não aquele beabá... ah, tipo de rocha por tipo de rocha, vulcanismo e tal...mas sem relacionar com a vida do aluno. E eu acho que fica um negócio meio chato, né? Uma criança de 11, 12 anos quer saber que é o nome de cada rocha, tipo de rocha, sabe? O que isso vai fazer na vida dela, se não tiver uma relação? (Milton)

No mesmo caminho de Milton, Conceição narra que apresenta grande afinidade com uma abordagem que destaca territorialidades em espaços urbanos. Se considerarmos sua trajetória de pesquisa na graduação e pós-graduação, a sua afinidade em termos de pesquisa - que envolve territorialidades e práticas culturais em espaços urbanos - também se faz presente nas suas práticas pedagógicas.

Tá, o que eu mais gosto na escola é quando eu posso trabalhar sobre cidades, sobre territorialidades na cidade, sobre desigualdade na cidade. Eu acho que é o assunto que mais me deixa energizada, assim, que eu mais sou criativa [gesticula com as mãos], que eu amo desenvolver atividades, também, que fujam do convencional sobre esse assunto. Eu acho que é o assunto que mais me anima em sala de aula. Fora isso, quando eu trabalho a questão social de formação do Brasil, população brasileira, enfim, eu acho que é o assunto que mais me deixa feliz em sala de aula. (CONCEIÇÃO)

Ao narrar os temas que sente maior e menor afinidade, Joaquim prontamente pontua o seu lugar de identidade na Geografia e justifica as afinidades que construiu a partir da sua identidade como geógrafo humano. Neste sentido, para Joaquim, os conteúdos da Geografia Humana, em especial de Geografia da População e de Geopolítica, são os que mais despertam seu interesse e o interesse das/os estudantes.

Para Joaquim, que é professor do Ensino Médio, os conteúdos da Geografia Física neste segmento de ensino não são uma fonte de afinidade pela maneira que são apresentadas no currículo do Ensino Médio e nas avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Geografia Física eu sinto menos afinidade, porque eu sou um geógrafo humano. Então, claro que dentro da geografia física tem alguns conteúdos... eu acho que não é a Geografia Física, é como a Geografia Física ela é abordada no ensino médio. Como eu não tenho... eu não sou um especialista em Geografia Física, talvez eu não saiba passear como eu passeio pela Geografia Humana. Então, porque mesmo se você for pegar a prova do Enem, que ela é... não agora, mas era mais crítica... era uma coisa muito decoreba. Então o aluno tinha que saber a cadeia do mesoatlântico se localiza em tal lugar, sabe? Umas mais coisas assim... mas tem uma parte que eu vou chamar de...uma parte de Meio Ambiente eu acho muito interessante. [...] Eu acho que funciona bem, é Geografia da População. Adoro! Assim, é um conteúdo que estimula os alunos, eu leio bastante sobre... leio sobre tudo, mas eu gosto. E de geopolítica também, acho que é interessante. Geografia agrária é maravilhoso, tem conteúdos que a gente consegue conquistar o aluno, muito mais do que outros. Eu acho que a geografia humana, como ela é dada ensino médio, eu acho que ela se torna até mais apaixonante para o aluno. Instiga mais porque trabalha com reflexão, o ponto de vista do aluno, desmistificar o também o senso comum o tempo inteiro. (JOAQUIM)

Sentidos da Geografia Escolar

Também solicitei que as/os professoras/es narrassem o que significava ensinar Geografia para elas/es. Ao apresentar uma pergunta bastante ampla, busquei compreender os entendimentos destas/es professoras/es sobre o objetivo da Geografia como disciplina escolar.

Não existe delimitação rígida sobre o objeto da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar. Os diversos entendimentos são atravessados por orientações filosóficas, epistemológicas e políticas, e, no caso da Geografia Escolar, materializam-se nos currículos, livros didáticos e na compreensão de professoras/es e estudantes sobre a disciplina.

Portanto, as narrativas apresentadas pelas/os professoras/es não só refletem seus entendimentos sobre a disciplina, mas também reverberam os caminhos e as escolhas que conduzem à construção de sua identidade disciplinar e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas no processo de *ensinoaprendizagem*.

Moreira (2014) destaca as transformações decorridas no que se refere à compreensão do objetivo da Geografia. Essa compreensão é importante para que não haja a construção de juízo de valor sobre existir uma compreensão certa ou errada acerca do objetivo da Geografia. Cada sentido construído sobre o objeto desta ciência está fortemente vinculado ao contexto histórico e às relações estabelecidas.

A Geografia já foi definida como o estudo descritivo da paisagem, o estudo da relação homem-meio e o estudo da organização do espaço pelo homem. É apresentada hoje como a ciência que sintetiza o mundo a partir do espaço global, assim como no passado era como a ciência de sua leitura a partir da descrição das paisagens locais. (MOREIRA, 2014, p.13)

A partir da leitura das narrativas, foi possível estabelecer, em linhas gerais, as definições apresentadas pelas/os professoras/es. Essas definições seguem em três eixos, que pautam: a) desenvolver o raciocínio geográfico/espacial; b) compreender a realidade/o cotidiano das/os estudantes; c) compreender as relações sociais no espaço e a produção do espaço geográfico. A seguir, discuto cada um dos eixos, destacando algumas falas.

Afonso destaca o raciocínio espacial como o elemento central da Geografia Escolar. Para ele, a abordagem que articula uma leitura escolar e o raciocínio geográfico permite compreender a “espacialização das coisas” e isso, em seu ponto de vista, é o trabalho principal da Geografia Escolar. Organização, comparação e posição são palavras que reafirmam, em sua narrativa, a compreensão da Geografia enquanto disciplina escolar que apresenta um raciocínio próprio.

Que a geografia... que a gente **tenta explicar fatos e fenômenos do nosso mundo, de diferentes escalas**... local, regional e global. E aí vou ter que explicar isso também? **A partir de um raciocínio geográfico.**

Ou seja, entender a organização das coisas. Por que coisas acontecem em certos lugares e em outros não? **Por que coisas estão posicionadas em certos lugares, por que coisas acontecem em certos lugares e outras**

não? Eu acho que é de geografia, pra mim o básico que a gente trabalha é isso. É comparar lugares, comprar coisas na perspectiva do espaço, né? **A espacialização das coisas.** (AFONSO) (Grifo nosso)

Joaquim destaca a importância do raciocínio espacial, só que atrelado à leitura do mundo. Para ele, a Geografia – através da compreensão espacial – é uma ferramenta importante de interpretação do mundo, por parte das/os estudantes. Essa compreensão dialoga tanto com o primeiro quanto com o segundo eixo identificado. Para Joaquim, esta leitura do mundo é mediada pelo conceito de escala e tem início na compreensão do corpo da/o estudante como um elemento geográfico.

Eu acredito muito que a Geografia tem uma possibilidade de **dar ao aluno uma forma de ele interpretar o mundo a partir da sua escala, da escala do seu corpo.** Acho que ele tem condições de ter **uma leitura de mundo** a partir de uma discussão teórica que a gente embasa a partir da **espacialidade.** Acho que é isso que a gente contribui pro aluno. Claro que determinados temas são temas que perpassam pela sociologia, pela história, mas eu acho que a Geografia pode contribuir pro aluno essa percepção de **diferenciação no mundo a partir de uma escala espacial...** (JOAQUIM) (Grifo nosso)

Ainda sobre a espacialidade como cerne do processo de *ensinoaprendizagem* em Geografia, Joaquim destaca:

Se não, eu posso na verdade fazer uma, dar uma aula... de uma aula de História muito mal dada. Tem que ter consciência disso, porque, em alguns momentos, nos conteúdos Geografia têm coisas que ligadas à História e às vezes de uma historiografia muito ultrapassada. Às vezes a gente acaba fazendo uma Geografia ruim, uma História também muito ruim. Então eu acho que a gente tem que ter essa preocupação, eu acho que a boa formação, a boa base teórica eu acho que te dá uma autonomia para passear pelo currículo. Acho que isso é importantíssimo para todos. (JOAQUIM)

As narrativas elaboradas por Milton, Conceição e Lélia dialogam com as situações narradas por Joaquim no sentido de afirmar que a tarefa da Geografia Escolar é possibilitar a compreensão da realidade, do cotidiano e do mundo. A Geografia para essas/es professoras/es é uma ferramenta para compreensão da realidade. Essa compreensão se assemelha às narrativas apresentadas por Joaquim e Afonso. Entretanto, Milton, Conceição e Lélia não detalham quais aspectos tornam essa leitura do mundo uma leitura geográfica dos fenômenos e processos.

Eu diria que eu dou aula sobre uma matéria que é uma **ciência** também, ou seja, a gente vai responder algumas inquietações do nosso dia a dia e que têm como objetivo principal com que **os alunos consigam entender a realidade onde eles vivem e os fenômenos que acontecem ao redor deles.** Eu acho que começa principalmente com os fenômenos que fazem parte da realidade, na microescala ali do aluno. (MILTON) (Grifo nosso)

Eu ensino **sobre o que acontece no nosso dia a dia, nosso cotidiano, a relação entre o Brasil e outros países... sobre a natureza...** como que nós seres humanos somos dependentes e usamos a natureza a nosso favor, mas também causamos problemas. (CONCEIÇÃO) **(Grifo nosso)**

Então, eu reforço sempre que é muito difícil responder essas questões, do que que é a Geografia, do que que é ensinar. Como eu disse antes, para mim é o sentido da reflexão constante, né. A Geografia me possibilita isso, então eu procuro ensinar para que a Geografia possa **possibilitar essa reflexão, do dia a dia deles, e uma visão de mundo.** (LÉLIA) **(Grifo nosso)**

Para Cecília, Angela e Beatriz, o papel da Geografia Escolar envolve compreender as relações sociais no espaço, assim como a produção do espaço. Nas narrativas das três professoras, é possível perceber a intrínseca relação dos grupos sociais com a Geografia. O conceito de Espaço também aparece de forma recorrente nas falas apresentadas.

É interessante como Cecília começa a definir a Geografia. Ela indica que esta compreensão é algo óbvio, mas hesita e indica certa dificuldade ao elaborar seu entendimento sobre o objetivo da Geografia como disciplina escolar. Em seguida narra que percebe a Geografia como a disciplina que compreende as relações entre sociedade e a natureza, uma definição comum e recorrente na compreensão de estudantes, professoras/es e até mesmo nos livros didáticos, mas antes de concluir a frase e de fato falar a palavra “natureza”, a professora utiliza a noção de espaço geográfico.

Ai... deixa eu pensar. É porque para gente é tão dado que a gente não sabe explicar o que que é. Eu tenho essa impressão, de que é tão óbvio que eu não sei falar o que é. Mas, eu sei lá... eu ia pensar... não sei se isso que eu vou falar tá certo, mas que é **a ciência que estuda a relação do homem com a... com o espaço geográfico.** (CECÍLIA) **(Grifo nosso)**

Angela considera seguir por um caminho entendido por ela como clichê, que envolve compreender a Geografia como a disciplina que se preocupa com as relações sociais no espaço, numa perspectiva de produção do espaço a partir das relações sociais. A professora enumera os processos que envolvem esta compreensão espacial das relações sociais e destaca que as características físicas estão atreladas às características humanas.

Eu acho que eu tentaria aquela coisa bem clichê, que aparece num primeiro momento... que é que eu tento explicar, é... **acho que as relações sociais no espaço. Na verdade, assim, o espaço produz e é produzido pelas relações sociais.** [risos] Mas eu acho que é isso, um estudo do Espaço é o estudo das relações sociais e como que a gente é produzido pelo espaço, como que a gente produz o espaço, como que isso interfere diretamente no que a gente é, do lugar onde a gente vai... enfim, acho que isso seria... se fosse pensar assim, bem simples, né? Acho que seria isso. Aí a gente vai andando pelas características físicas que estão completamente atreladas às humanas né? (ANGELA) **(Grifo nosso)**

A fala de Beatriz destaca que a Geografia demanda uma identidade própria, uma delimitação. Entretanto, ela também destaca que não há Geografia sem uma análise das relações sociais. Conforme grifado na fala de Beatriz, se as relações sociais não são pauta de uma análise geográfica, não há Geografia. Essa perspectiva traduz uma identidade disciplinar muito mais centrada nas relações sociais.

A Geografia pra mim precisa ter uma delimitação. Senão, o que eu vou estar fazendo? É Sociologia geográfica? É história geográfica? É literatura geográfica? Não, o que eu quero fazer é Geografia. Aí existe realmente uma hierarquia nesses elementos... e essa hierarquia pra mim é pessoa, ser humano... **tirou o ser humano pra mim deixa de ser Geografia. Que a Geografia é o que a gente percebe, o que a gente constrói sobre a superfície da Terra.** E nessa superfície da Terra você tirou o ser humano, você tá falando só de natureza. Agora, a natureza também é importante? Sim, porque o ser humano transforma a natureza, em sociedade. Então já temos 3 elementos: ser humano, natureza e sociedade. E nós também somos natureza, e nós também somos sociedade. Agora a gente faz do jeito que a gente quer? Não, tem regra, tem regulamento como meu irmão costuma dizer. Aí é que entra a economia. Eu acho que a economia hoje ela tem um lugar na Geografia que é muito importante. Mas no meu caso não é o ponto de partida. O meu ponto de partida são as pessoas. Por isso que tudo que eu faço tá dentro da perspectiva de Geografia cultural. (BEATRIZ) **(Grifo nosso)**

A partir das narrativas apresentadas anteriormente e a título de ilustração, construí uma nuvem de palavras que destaca as palavras-chaves associadas à compreensão das/os professoras/es sobre os objetivos da Geografia Escolar. Os adjetivos utilizados por cada professora e professor para caracterizar a Geografia foram extraídos cada uma das narrativas e organizados em uma lista.

Esta lista foi inserida num site, que gera automaticamente nuvens de palavras, organizando o resultado considerando o número de ocorrências. Portanto, a apresentação gráfica das palavras, tendo em vista o tamanho da fonte, está relacionada ao número de vezes em que esta palavra é citada. A recorrência de determinadas palavras e expressões também permite compreender como as/os professoras/es, de maneira geral, entendem o objetivo da Geografia Escolar. Busquei construir, a partir desta nuvem de palavras, uma estratégia adicional para analisar as narrativas que discutem os objetivos da Geografia Escolar.

Nas narrativas a expressão **ser humano** é a que apresenta maior recorrência (oito vezes), seguida pelas palavras **espaço e dia a dia** (sete vezes). A palavra **natureza** apresenta uma recorrência relativamente alta (sete vezes), mas ela é citada cinco vezes

A baixa recorrência da palavra natureza – e seus derivados – nas definições apresentadas pelas/os professoras/es pode ser um indício de que a identidade disciplinar dessas/es professoras/es passa, em grande medida, por uma leitura antropocêntrica da Geografia. Há de se considerar que a noção de natureza pode não aparecer por ser considerada implícita ao entendimento de espaço/espaço geográfico. Entretanto, o destaque das relações sociais em detrimento dos aspectos físico-naturais ou o não reconhecimento desses aspectos como algo geográfico pode ser um importante indicativo de que, para estas/es professoras/es, a natureza é coadjuvante no que se refere ao objeto da Geografia Escolar.

4.4 - Considerações sobre trajetórias das/os professoras/es, identidade profissional e identidade disciplinar.

As narrativas das/os professoras/es permitem identificar que as suas histórias de vida são importantes elementos para compreender escolhas profissionais e as maneiras pelas quais constroem suas relações com o processo de *ensinoaprendizagem* dos conhecimentos geográficos.

A partir das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es, apresentadas aqui através dos trechos citados, é possível identificar que as experiências na formação inicial têm um grande peso na construção da identidade profissional e disciplinar. A construção da identidade profissional acontece, em muitos dos casos, através da atuação de outras/os professoras/es, ainda na educação básica. O convívio com estas/es professoras/es e as vivências em sala de aula tornam essas pessoas referências profissionais.

A partir do ingresso no ensino superior, o contato com outras/os professoras/es reforça esta relação de admiração e de construção de identidade a partir da observação de vivência das práticas de outras/os professoras/es. Neste sentido, o convívio educa e tem um grande poder na construção da identidade.

Em relação à identidade disciplinar, o fato de as/os professoras/es identificarem-se como geógrafas/os humanas/os ou físicas/os já permite perceber o quanto as (des) afinidades com certas áreas da Geografia influenciam nas escolhas curriculares ao longo da formação inicial.

As disciplinas cursadas ao longo da formação inicial têm um importante papel na formação docente e, caso façamos um percurso formativo que não seja diversificado – no

sentido de estar em contato com as diversas áreas da Geografia -, estaremos menos familiarizados com certos conhecimentos e é possível que tenhamos mais dificuldades para ministrá-los em nossas aulas.

A narrativa de Angela é muito significativa nesse sentido. A professora reconhece que a ausência de experiências com as disciplinas de Geografia Física ao longo da sua formação inicial tem impactado a sua atuação enquanto professora. Essa ausência se construiu em grande parte pelo fato de a professora não ter conseguido elaborar nenhum vínculo com estas matérias, mesmo citando a sua professora de Climatologia como um referencial para as suas práticas pedagógicas.

A identidade disciplinar acaba, em certa medida, influenciando no processo de seleção dos conteúdos. As afinidades elaboradas pelas/os professoras/es ao longo dos seus trajetos – conforme pode observar nas narrativas - se materializam no prazer que sentem ao preparar aulas vinculadas a certos temas e ao aprofundamento que fazem em relação aos conteúdos que gostam, ou com que se sentem mais confortáveis.

Desse modo, das/os oito professoras/es participantes da pesquisa, apenas dois afirmaram que gostam de conteúdos vinculados à Geografia Física. Um deles – Milton – associa isso ao fato de ter cursado o mestrado nesta área da Geografia. Já Cecília, a outra professora que se identificou com os temas da Geografia Física, associa isso ao fato de desgostar de Geografia Política – o que, para ela, sintetiza grande parte dos conteúdos da Geografia na Educação Básica.

Joaquim destaca outro elemento de grande importância para o debate que envolve o reconhecimento do lugar da Geografia enquanto disciplina escolar. Esta discussão, também feita por Kaercher (2004) e apresentada no capítulo III, destaca a importância de que as/os professoras/es tenham para si quais elementos conferem uma identidade geográfica à Geografia Escolar, de modo que não a tornem algo semelhante à disciplina de História, por exemplo.

Para além disso, a compreensão do objetivo da Geografia enquanto disciplina escolar também pauta as maneiras pelas quais os conteúdos da Geografia Física vão se fazer presentes nos currículos. Uma compreensão, como a de Beatriz, que é pautada nos processos sociais, permite questionar qual é o lugar efetivo que os conteúdos da Geografia da Natureza ocupam em suas aulas.

No capítulo a seguir, apresento as narrativas vinculadas às práticas das/os professoras/es nas séries do Ensino Fundamental e Médio. As suas percepções sobre os conteúdos, sua distribuição e inserção curricular permitem compreender em quais contornos acontece a inserção das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar.

V - SABER DA EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS, ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO CURRICULAR

Educados na lógica normativa, somos incapazes de atentar para culturas que subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras de preencher o vazio. (SIMAS, 2019, p. 28)

A proposta deste capítulo está assentada no que Luiz Antônio Simas (2019) descreve em seu livro *O corpo encantado das ruas*. Discutir as práticas cotidianas das/os professoras/es participantes desta pesquisa envolve pensar as brechas e soluções que estas/es professoras/es encontram para aprender e ensinar Geografia em meio a condições precárias de trabalho e a um descrédito crescente em relação à educação e à ciência, subvertendo os ritmos e as constâncias, conforme Simas (2019) descreve. Longe de buscar uma postura de julgamento e de verificação sobre o trabalho de colegas, as narrativas aqui

apresentadas traduzem uma tentativa de compreender as estratégias que estas/es professoras/es encontram para desenvolver conteúdos da Geografia Física nos currículos de Geografia.

Portanto, as narrativas apresentadas a seguir versam sobre o currículo enquanto o documento prescrito, mas também o currículo *pensadopracicado* (OLIVEIRA, 2012), ou seja, o currículo que é fruto da prática cotidiana dessas/es professoras/es, de tudo que acontece no espaço escolar e que envolve os conhecimentos escolares e não escolares, além das práticas culturais.

Cabe destacar que o currículo *pensadopracicado* está intimamente vinculado ao processo de seleção do conteúdo. A seleção dos conteúdos refere-se ao processo que define o que deve ser *aprendidoensinado*. Esse processo de escolha é mediado por diversos elementos e é um dos pilares da prática docente, sendo recorrente na atividade profissional das/os professoras/es. Em relação à seleção dos conteúdos da Geografia, Paganelli (2002) pontua:

A seleção e organização dos conteúdos e dos conceitos constituem item de todo e qualquer Planejamento Curricular de Ensino, seja um plano anual, seja uma unidade ou aula. As modificações introduzidas na apresentação dos conteúdos, nos planejamentos, com os conteúdos antecedendo os objetivos do ensino ou as noções/conteúdos entre atividades, competências e habilidades a serem desenvolvidas, decorrem de representações relativas ao papel da escola, do ensino e dos professores em relação à avaliação. (PAGANELLI, 2020, p. 149)

Entender os motivos que conduzem professoras/es a selecionarem certos conteúdos em detrimento de outros é um importante caminho para desvendar como a Geografia Escolar se materializa no cotidiano, para além dos documentos curriculares oficiais.

Os motivos que conduzem o processo de seleção de conteúdos podem ser decorrentes da história de vida das/os professoras/es e das/os estudantes, do contexto escolar, da relação entre disciplina escolar e ciência de referência, das políticas curriculares (bases curriculares nacionais, estaduais e municipais), das avaliações e dos livros didáticos.

Esses fatores, que são elementos da vida escolar, influenciam diretamente na seleção dos conteúdos e, conseqüentemente, no currículo *pensadopracicado*, conforme foi debatido no capítulo 3.

As histórias de vida das/os professoras/es, as experiências vividas na educação básica e no ensino superior, além das formas como constroem a identidade profissional e a identidade disciplinar - conforme discutido no capítulo anterior - são elementos que influenciam diretamente o processo de seleção do conteúdo.

A afinidade com certas áreas da Geografia ou os percursos desenvolvidos ao longo da graduação, conforme narrado pelas/os professoras/es, permitem que certos temas sejam maior foco de atenção e aprofundamento do que outros.

As narrativas também explicitaram elementos sobre o contexto escolar que essas/es professoras/es estão inseridas/os, tais como a rede de ensino, localização da escola e disponibilidade de materiais didáticos. Todos esses elementos influenciam nas formas pelas quais certas temáticas são inseridas ou retiradas das práticas curriculares. As características do grupo de estudantes que constitui a turma ou o fato de a escola estar inserida em um contexto de violência demanda que as/os professoras/es desenvolvam com maior profundidade certos temas e conteúdos, em alguns casos conteúdos que nem sempre são da alçada da Geografia.

As/os professoras/es narram que, em muitos casos, os livros didáticos também influenciam o processo de seleção dos conteúdos. Muitas questões foram levantadas em relação aos livros didáticos por serem um dos únicos recursos didáticos disponíveis, além de uma das únicas fontes utilizadas na elaboração das aulas.

Por outro lado, o livro didático e a apostila também foram destacados como instrumentos de controle do trabalho docente, dada a obrigatoriedade imposta por algumas escolas privadas em “utilizar” ou “terminar” o livro/apostila e o fato de muitos dos materiais – principalmente as apostilas utilizadas pelas redes privadas – determinarem a sequência didática dos conteúdos a serem trabalhados.

A relação entre ciência de referência e conhecimento escolar é um outro elemento que participa da ciranda que é o currículo escolar. O conhecimento escolar, segundo Lopes (1997), é fruto da interação entre o conhecimento científico, outros saberes e a cultura. A elaboração do conhecimento escolar acontece através do processo chamado pela autora de mediação didática.

O conhecimento escolar se constitui no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados a partir da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. É através desse processo que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares. [...] Defendo que o termo transposição didática não representa bem esse

processo de (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição tende a se associar à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente, devemos nos referir a um processo de mediação didática. [...] Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia. (LOPES, 1997, p. 106)

Portanto, o conhecimento escolar não é uma mera reprodução da ciência de referência. Ao contrário, ele apresenta características próprias e é elaborado também em diálogo com os saberes produzidos pela Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Filosofia da Educação. Em relação ao processo de mediação didática, Lopes (1997) reafirma que

Não se trata, portanto, de fazer do conhecimento escolar a síntese entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, ou mesmo a “ponte” capaz de aproximá-los. Ao contrário, admitir a diversidade de conhecimentos sem hierarquizações absolutas faz da escola claramente um campo de expressão dos embates entre diferentes saberes. Para haver socialização do conhecimento científico e/ou erudito, deve haver estrangimento do conhecimento cotidiano, acarretando sua modificação. Por outro lado, para questionarmos o caráter ideológico do conhecimento científico e/ou erudito, precisamos expressar o fato de este não se referir aos únicos saberes possíveis. (LOPES, 1997, p. 110)

Um olhar atento ao processo de mediação didática feito pelas/os professoras/es e presente também nos materiais é importante para compreender como os currículos *pensados/praticados* têm sido (re)elaborados cotidianamente. Ensinar e, no nosso caso, ensinar os conteúdos da Geografia na educação básica, não se resume à reprodução dos debates construídos ao longo da formação inicial das/os professoras/es

A Geografia Escolar tem suas características próprias e é fruto da mediação que Lopes (1997) discute. O processo de *ensino/aprendizagem* sobre formas de relevo, por exemplo, não passa pela reprodução das aulas de Geomorfologia que nos foram ministradas na graduação. Para além da reprodução, discutir formas de relevo em sala envolve um processo de construção de um conteúdo considerando a capacidade de abstração das/os estudantes, além das bases teóricas que sustentam esse debate, e da compreensão das/os professoras/es sobre os objetivos da aula e da Geografia enquanto disciplina escolar. Entendo que a mediação didática e a seleção dos conteúdos dependem dos mesmos pressupostos, conforme Paganelli (2002) os descreve a seguir.

Uma seleção tem como pressuposto o domínio pelo professor de Geografia dos conhecimentos da ciência geográfica, associados à compreensão das principais correntes do pensamento geográfico, enfoques, categorias, conceitos básicos e a evolução da própria disciplina escolar; conhecimentos que permitem que situe em sua prática pedagógica, numa opção metodológica mais coerente. (PAGANELLI, 2002, p. 150)

Portanto, considerando as experiências vividas pelas/os professoras/es, pedi que narrassem como os conteúdos da Geografia Física apareciam nas séries em que lecionavam. Não me detenho a debater narrativas que tratam apenas das práticas pedagógicas desenvolvidas ou dos currículos prescritos e das bases curriculares. Entendo, a partir de Oliveira (2012), que o currículo é o entrecruzamento entre o documento, a prática, os materiais didáticos e o cotidiano. Nesse sentido, todos esses elementos serão apresentados ao longo da discussão.

Para além de estabelecer críticas ao trabalho realizado por colegas, utilizo suas narrativas como forma de construir um debate, em comunhão com essas/es professoras/es, investigando as possibilidades de desenvolvimento de *saberesfazer*es em relação aos conteúdos da Geografia Física presentes nos currículos do ensino fundamental e médio, no âmbito da Geografia Escolar. Por isso, além das situações narradas pelas/os professoras/es, também narro algumas situações que vivi nas práticas pedagógicas que desenvolvi e que fortalecem as reflexões apresentadas nesta tese.

As experiências narradas pelas/os professoras/es são de grande valia para pensar o currículo de Geografia na educação básica e, em especial, a inserção das temáticas físico-naturais neste currículo, pois reúnem também um conjunto de práticas que ressignificam os desafios e barreiras enfrentadas em seus cotidianos, através de soluções criativas e de grande profundidade teórico-metodológica.

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira delas apresenta uma aproximação inicial em relação ao debate sobre a inserção dos conteúdos Geografia da Física na educação básica, a partir de diversos elementos narrados pelas/os professoras/es. A segunda seção destaca narrativas sobre a inserção desses conteúdos nas séries do Ensino Fundamental. A terceira seção destaca os debates sobre a inserção desses conteúdos no Ensino Médio.

5.1 - Aproximações iniciais: A inserção dos conteúdos de Geografia Física nos currículos da Geografia Escolar

Nesta seção, apresento uma aproximação inicial sobre as questões que emergiram nas narrativas das/os professoras/es em relação à inserção dos conteúdos da Geografia Física na educação básica. Estabeleço diálogos entre as narrativas e aspectos relativos a

esses conteúdos e o processo de formação inicial das/os professoras/es. Além disso, construo um diálogo sobre a atuação profissional, as possibilidades de autonomia e autoria docente e as maneiras pelas quais os conteúdos da Geografia Física são apresentados e desenvolvidos nos materiais didáticos.

Em relação à formação inicial, Cecília, Joaquim e Conceição narram algumas das suas experiências na graduação e destacam que as disciplinas que cursaram não se aproximam do que são os conteúdos da Geografia Escolar. Cecília destaca que, ao perceber este distanciamento entre os conhecimentos da Geografia produzido na universidade e na escola, sentiu a necessidade de rever alguns dos conhecimentos construídos ao longo da graduação.

Eu não lembro muita coisa da faculdade, a verdade é essa. Eu sinto que os conteúdos da faculdade não conversam com os conteúdos que a gente trabalha na escola. Eu sinto isso desde o primeiro momento. O dia que eu pisei em uma sala de aula, eu falei: “Cara, tem que estudar de novo porque...”. Sei lá, o que eu lembro “eu dei isso na faculdade, estou dando aqui na sala” era população, Geologia algumas coisas, assim... aquele básico. Mas como eu nunca fui além do básico da Geologia, o que eu sei é o que dá na escola mesmo. (CECÍLIA)

Joaquim narra algo semelhante e destaca a distância entre os debates desenvolvidos nas aulas e os conteúdos que constituem a Geografia Escolar. Além disso, o professor destaca que precisou buscar, logo após o término da graduação, certa atualização do que aprendeu, em função das mudanças geopolíticas causadas pelo fim da Guerra Fria e a queda do muro de Berlim.

Quando você sai da Universidade, você percebe que muita coisa que você precisa dar aula para aluno, você não sabe... você não aprendeu na universidade. E no meu caso ainda teve uma situação, na minha geração, muito interessante, muito instigante, porque eu terminei na verdade em 90, 1989. As disciplinas da Geografia... e eu fui informado em uma Geografia em que analisava o mundo na ordem bipolar e foi justamente quando eu me formei, que o mundo já não era mais bipolar, era o mundo multipolar. Então os livros didáticos que tinham quando eu comecei a trabalhar em 90, havia livros que ainda não estavam atualizados. Então, eu fui obrigado a estudar. Desde aquele momento, o fato de eu ter tido uma experiência em pesquisa, essa necessidade de produzir um... um currículo novo, na verdade que até então não tinha, me fez pesquisar sempre. (JOAQUIM)

Conceição narra que sua experiência na graduação contou com poucas disciplinas que pudessem aproximar os saberes escolares da produção desenvolvida pela Geografia no âmbito da universidade e em especial os saberes vinculados à Geografia Física. Além disso, a professora destaca a importância de debates sobre a Geografia Escolar na

formação inicial, reconhecendo a importância e a influência que este tipo de conhecimento tem sobre a prática docente.

Eu acho que a formação, a nossa formação na licenciatura também tem poucas disciplinas que ajudam a gente, quando tá se formando, a lidar com esses conteúdos da Geografia Física de maneira didática, de maneira pedagógica e possível de ser entendida, sabe, por algum adolescente. Então, eu acredito que a formação do professor influencia muito na dinâmica dele em sala de aula em relação a esses conteúdos, né? (CONCEIÇÃO)

As narrativas elaboradas pelas/os professoras/es destacaram o quanto uma compreensão aprofundada dos conhecimentos acadêmicos da Geografia só têm sentido, para a Geografia Escolar, caso haja uma compreensão do processo de mediação didática e dos aspectos relativos ao Ensino de Geografia enquanto um campo de conhecimento da Geografia Acadêmica. Portanto, o contato com disciplinas que se dedicam a aprofundar reflexões específicas da Geografia Escolar pode ser de grande valia para exercitar processos como o de mediação didática e permitir que as/os professoras/es se sintam mais confortáveis e seguras/os no desenvolvimento dos temas da Geografia Física no contexto da educação básica.

Em relação à autoria na produção do currículo *pensadopracado* e dos materiais didáticos, Joaquim narra a importância deste processo. Para o professor, a autoria demanda o desenvolvimento de uma base teórica sólida que conceda à professora e ao professor segurança para que ela/e consiga desenvolver os conteúdos. Essa segurança, segundo Joaquim, provém da pesquisa, leitura e da troca com outras/os professoras/es.

Porque o currículo, ele precisa ser algo que você tenha um domínio, uma gerência sobre ele. Você tem que ter autoria. [...] Agora, pra você ter autonomia até mesmo pra produzir seu próprio material, você tem que ter muita segurança do ponto de vista teórico. Pra você saber o que tá fazendo. Ler, sabe? E conversar com as pessoas, tirar dúvidas com os amigos, isso é importante. (JOAQUIM)

A autoria docente, conforme destaca Joaquim, envolve o sistemático trabalho de revisar as nossas práticas. A narrativa feita por Angela também destaca a autoria docente e o constante caráter reflexivo do seu trabalho, além da busca constante por rever suas práticas e aprimorar seus trabalhos e suas aulas – ainda que a faça sair da zona de conforto.

A gente às vezes vai caído para aquilo que é mais comum, do que a gente não tem tempo... e aí a gente ouve um negócio desses e fala: “opa, eu tô falhando”. Aí tu tenta, você tenta dar uma melhorada, uma articulada. E aí

sempre quando alguém me fala assim “ah eu sou boa só nessa parte, não nessa” eu falo “mas tá tudo articulado, não sei o que...”. Eu tento mostrar né e tal... não sei se eu convenço muito não. Mas é isso... a prática também exige muita atenção da gente, né? Eu acho que é muito mais fácil de certa forma você chegar, botar meia dúzia de coisas no quadro e passar um exercício em cima. Não que isso não existe, né? A gente vai fazer em alguns momentos, em algumas aulas. Mas, para você fazer outras coisas e repensar exige esforço, exige de tempo... então eu, eu sempre tenho uma autoavaliação, constante sabe? Mas eu não digo que eu acerto sempre não. Inclusive eu às vezes fico até meio chateada comigo mesmo de reproduzir uma parada que eu sinto crítico. Aí eu vou, tento melhorar de novo, constante... (ANGELA)

Lélia estabelece um contraponto ao narrar que percebe uma busca das/os professoras/es por atividades formatadas e delineadas que, conseqüentemente, não dão espaço para o desenvolvimento da autoria e autonomia docente.

No cotidiano da escola, eu sempre falo, professor gosta muito de receita de bolo, daquele jeitinho que vem sabe, o texto, o jeito, a atividade, o exercício... infelizmente, os professores adoram isso. (LÉLIA)

Muitas vezes a autoria docente na autonomia das/os professoras/es em desenvolver suas práticas sofre interferência de agentes externos à escola. Milton narra o impacto que a presença das religiões neopentecostais e o tráfico de drogas exercem sobre o cotidiano das/os estudantes, fazendo com que haja uma confusão entre o que é religião e ciência, refletindo diretamente no seu trabalho em sala de aula.

Então a comunidade, de um lado eles têm a igreja evangélica, do outro tráfico, e eles ficam presos nesse mundo. Então assim, a minha liberdade de falar algumas coisas e fazer algumas práticas às vezes elas estão limitadas não pela escola, né, estrutura... mas sim por essa realidade dos alunos, da igreja, né, ou do tráfico. Então, nunca tive medo de falar nada não... eu sempre falei. Mas entendo que alguns alunos não conseguem... têm dificuldade de acreditar, de entender algumas coisas, por exemplo... falar, no caso da Geografia... sexto ano... falar sobre formação do universo é uma dor de cabeça, porque eles não acreditam, né? Para eles, Deus estalou o dedo... 7 dias depois tudo pronto, né? (MILTON)

Em relação ao material didático, Cecília observa que muitas vezes os materiais utilizados – e no caso desta professora, a apostila utilizada pela rede de escolas – dita a sequência didática que as/os professoras/es devem desenvolver os conteúdos, tendo em vista que cada apostila apresenta o planejamento das aulas de um bimestre ou trimestre. O fato de as apostilas serem segmentadas em blocos também reduz a autonomia da professora ao elaborar seu planejamento e mostra, na prática, a importância da autonomia no trabalho docente.

Na frente da apostila, eu não estou com nenhuma aqui, a gente tem um planejamento por aula dos conteúdos que a gente deveria dar naquela aula. Então a gente tem que seguir aquilo. Ah não, mas eu acho da apostila dois mais pertinente, problema é teu. Tem que seguir a ordem que tá ali. Até porque eles nem têm apostila de dois, não tem como... (CECÍLIA)

Joaquim retoma suas vivências enquanto licenciando do Colégio de Aplicação da UFRJ e narra como esta experiência contribuiu para os materiais didáticos que produz em seu trabalho.

O que os professores do Colégio Aplicação, eles produziam seus materiais. Eu achava bacana. Então assim, o livro didático, para o aluno, ele era uma consulta e isso eu aprendi. Então, eu produzo meu material até hoje. (JOAQUIM)

A narrativa elaborada por Joaquim destaca a importância do estágio como um processo de *ensinoaprendizagem* ao longo da formação docente e o quanto essa experiência está refletida na atuação destas/es professoras/es após o processo de formação inicial.

Afonso destaca a importância do livro didático em suas aulas. O professor narra que a linguagem presente nos livros didáticos é mais acessível para as/os estudantes e indica que a utilização dos livros didáticos em suas aulas permite o acesso a recursos visuais, como fotografias e mapas, algo que ele tem dificuldade de utilizar em suas aulas pela ausência de recursos da escola.

E aí, eu gosto também do livro, porque eu acho que o livro também tem o seu valor né? Ele tem imagens, têm mapas... os próprios textos, acho que eles têm uma linguagem mais fácil para os alunos. Quando não têm eu gosto de esmiuçar. Os alunos têm muita dificuldade em português mesmo com os termos, então eu sei quando eu falo alguma palavra difícil eu digo "gente, vocês sabem o que significa tal coisa?" Aí eu explico tal coisa. (AFONSO)

Em relação aos conteúdos presentes nos livros didáticos, Joaquim identifica a sua preocupação com o desenvolvimento de um raciocínio espacial. O professor reitera sua concepção sobre o objetivo da Geografia e destaca que o raciocínio espacial precisa se fazer presente também nos livros didáticos.

Quando você pega o livro didático, você percebe o quanto que o próprio livro didático ele tem essa deficiência, ele fala do concreto no início, às vezes, mas quando você vai ler os capítulos dos livros você percebe que a construção de um raciocínio espacial e territorial... ele desaparece. Eu tenho uma preocupação muito grande com isso, de desenvolver no aluno uma reflexão que tenha a espacialidade como mote. (JOAQUIM)

As/os professoras/es também destacam que percebem alguns problemas em relação ao trabalho desenvolvido por colegas. Estas questões envolvem a maneira que muitas/os professoras/es lidam com os conteúdos da Geografia presentes na educação básica, especialmente no que tange às temáticas físico-naturais.

Beatriz narra que muitas/os professoras/es têm ojeriza aos conteúdos da Geografia Física na educação básica. Além disso, a professora reconhece que também esteve neste lugar, mas desenvolveu estratégias para se sentir mais confortável ao desenvolver essas temáticas. Uma das estratégias narradas por Beatriz foi selecionar conteúdos que mobilizem maior interesse das/os estudantes e, assim, ela também se sente mais envolvida e mobilizada com a prática docente.

Ah, sim. Tem muitos professores, principalmente a galera que é muito focada na Geografia Política, ou então na Geografia Econômica, que eles têm ojeriza total... ah, gente, eu tenho que dar aula sobre estrutura geológica... Eu acho que durante um determinado período meu, quando eu tava muito focada nessa coisa da geografia cultural, às vezes até pensando isso... mas depois eu simplesmente tentava, como eu disse, eu tenho que estar contente com a minha aula... então eu comecei a tentar buscar, pra eu não ficar com ojeriza à Geografia Física, aquilo que os alunos gostam muito, e tentar enaltecer aquilo que eles gostam muito... então se eu tenho que dar aula sobre estrutura da terra... poxa, é muito chato, aquele negócio de camadas da terra... Mas eu sei que eles adoram vulcanismo... então eu preparo aquela aula sobre vulcanismo, sabe, com imagens, com filme... que aí eu consigo alcançá-los... porque é a parada que eles curtem, não sei porque, mas eles adoram... (BEATRIZ)

Milton, um dos únicos professores participantes que desenvolveu pesquisas de pós-graduação na área da Geografia Física, também narra perspectivas importantes sobre a relação das/os professoras/es em geral com as temáticas físico-naturais. O professor percebe que seus colegas têm, em muitos casos, dificuldade de desenvolver os conteúdos e, quando o fazem, é de forma simplória, sem estabelecer relações com o cotidiano das/os estudantes.

Eu vejo muito assim... como que eu curto é essa parte de Geologia tal e eu conversando com alguns professores, eu vejo assim... que muitos não têm informação mesmo, conhecimento para aplicar algumas dinâmicas relacionadas ao assunto, simplesmente não aquele beabá... ah, tipo de rocha por tipo de rocha, vulcanismo e tal... para mas sem relacionar com a vida do aluno. E eu acho que fica um negócio meio chato, né? Uma criança de 11, 12 anos quer saber que é o nome de cada rocha, tipo de rocha, sabe? O que isso vai fazer na vida dela, se não tiver uma relação? (MILTON)

Milton também reconhece que o currículo é fruto de um processo de seleção curricular e que esse processo conduz as/os professoras/es a escolherem certos conteúdos

em detrimento de outros. Essa seleção, para o professor, reflete no aprofundamento dos temas e na maneira como as aulas são planejadas.

É um cenário da minha realidade, com as pessoas que eu vivo, que eu conheço... sim uma realidade. Pessoas que claramente têm ou não têm conhecimento ou preferem mais uma área do que a outra, né? E ali acabam não trabalhando ou trabalhando de forma muito simplória conhecimento. E, assim, quando a gente entra para dar aula, né, e você geógrafa sabe disso, não existe tempo suficiente pra você trabalhar tudo, sabe? Tudo que o currículo... é uma grande ilusão. A não ser essas escolas aí... tem umas escolas que são.... desde o primeiro dia de fevereiro até dezembro, já tá dividido o que cada professor vai dar. Aí você finge que deu... Então você acaba optando, escolhendo o que vai trabalhar mais ou menos aí né? Hoje é uma questão de ideologia. E aí tem gente que opta: "ah, eu não curto esse tema aqui, então eu vou só dar uma aulinha básica e aquilo que eu gosto mais eu vou me estender por mais tempo". (MILTON)

Por fim, o professor também indica que as mudanças epistemológicas na Geografia influenciam também o processo de formação inicial das/os professoras/es e que existe uma geração de professores que foram formados numa perspectiva distinta da que eu e Milton, por exemplo, fomos formados.

Tem muitos professores, é... posso dar alguns exemplos aqui. Na década de 90, foi muito comum a formação dos professores em História e com formação para dar aula de Geografia. E são esses professores que estão, assim, no final da carreira hoje em dia, que já estão pra aposentar, estão na casa de 50 e poucos anos. E é curioso que esses professores, eles não conseguem... até porque a formação deles é muito limitada nisso, né, então, por exemplo... tem que dar aqui tectônica de placas e aí o professor fala: "no final do ano vou dar tectônica de placas" e o final do ano nunca chega pra ele dar tectônica de placas. Né? (MILTON)

Entretanto, ao analisar as narrativas de Beatriz, Lélia e Joaquim - professoras/es que são da geração a que Milton se refere - percebo que a relação com os conteúdos da Geografia Física na educação básica está muito mais pautada pela elaboração da identidade disciplinar, nas trajetórias vividas ao longo do curso de licenciatura e nos interesses por temas da disciplina do que em relação ao tipo de formação e à modalidade do curso.

O fato de deixar certos conteúdos para o fim do ano letivo e não os desenvolver, conforme narra Milton, está, a meu ver, muito mais relacionado ao processo de seleção de conteúdos e à compreensão da importância e do sentido pedagógico desses temas na formação da/o estudante.

Uma das demandas que surgiram sistematicamente nas experiências narradas pelas/os professoras/es envolve a associação das temáticas físico-naturais com o cotidiano das/os estudantes. Muitas/os professoras/es indicam que buscam estabelecer as relações

entre a Geografia da Natureza e a realidade das/os estudantes. Entretanto, muitos alegam certa dificuldade e indicam que muitos conteúdos são abstratos, longe da realidade das/os estudantes e pouco relacionáveis com outros temas das ciências sociais.

Mesmo assim, Lélia segue na contramão deste discurso e destaca que os acontecimentos políticos atuais²⁹ seriam um grande estímulo para trabalhar os conteúdos da Geografia Física.

Se eu tivesse em sala, com os alunos agora, pra fazer a leitura do que tá acontecendo, eu tenho separado, eu faço print de fala do Ministro do Meio Ambiente, de imagens utilizadas... porque assim... se eu tivesse em sala de aula hoje eu acho que eu só estaria falando, a partir do olhar da Geografia Física, sobre o cotidiano de (falha na gravação) ... A própria última, né, o último pronunciamento do inominável³⁰, as falas, enfim... estaria tratando da questão das queimadas no Pantanal, enfim, de toda essa relação... sendo que completamente associando à reflexão ali, do que é o Brasil, do que representa, por exemplo, uma queimada lá na Amazônia, né, ou no Pantanal, e o que chega no Sul do Brasil, o que reflete, que tem interferência em outras regiões, enfim... Tudo que eu tenho aqui pra desconstruir... ele me dá muito material pra desconstruir tudo e ensinar Geografia. Acho que é a única coisa positiva que eu posso retirar desse atual governo. (LÉLIA)

Em relação ao cotidiano e à capacidade de abstração das/os estudantes, Milton destaca a importância do caráter prático das atividades que desenvolve em suas aulas, identificando que essas atividades práticas melhoram o processo de *ensinoaprendizagem*. Além disso, o professor destaca que uma abordagem desses conteúdos, que ele denomina de uma perspectiva mais científica, não é tão comum.

Mas, assim, eu tento levar o máximo possível desse conhecimento adquirido, das práticas especialmente que foram adquiridas, pra sala de aula, trabalhando principalmente a questão de meteorologia, de pluviometria, a dinâmica de solos. Então, botar os moleques pra abrir perfil, subir morro, é... fazer, fazer análise de rochas. Eu tenho uma pequena coleção de rochas e minerais que fica andando comigo pra cima e pra baixo... costume fazer sim, um pouquinho, né? Essa dinâmica de trazer, tentar pegar esse conhecimento, que é um conhecimento mais científico, não é tão comum ver em sala de aula trabalhar e prática. Porque a parte teórica eu acho que é mais tranquila, né? Os professores costumam trabalhar. Mas, muitas vezes, os alunos... ainda mais participar de Geografia, a parte de natureza, as coisas ficaram muito distantes, né? “Nossa, que que é um latossolo? O que

²⁹ Aqui nos referimos à postura tomada pelo Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, frente ao aumento das queimadas nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil, além do desmonte da legislação ambiental vigente, que tem sido promovido por seu ministério. (Conferir: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/11/do-inicio-ao-fim-o-meio-ambiente-no-governo-bolsonaro/> - Acesso em 11/11/2020)

³⁰ Lélia se refere ao pronunciamento feito pelo presidente Jair Bolsonaro na Assembleia Geral das Nações Unidas, em que o presidente distorceu dados e acusou levemente as organizações não-governamentais e as populações ribeirinhas e indígenas pelos incêndios na região. (Conferir <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,na-onu-bolsonaro-diz-que-incendios-sao-usados-em-campanha-internacional-contr-o-governo-brasileiro,70003447712> – Acesso em 11/11/2020)

é um cambissolo? O que é um feldspato?” É muito fácil você ler, mas entender o que é, às vezes é complexo, né? Então eu tento levar um pouco dessas aulas práticas das aulas, dessas aulas com um objeto, com material de estudo, para ver se eles conseguem assimilar melhor. (MILTON)

Lélia também descreve um conjunto de estratégias que desenvolveu e utiliza em suas aulas para aproximar os conteúdos vinculados à Geografia Física ao cotidiano das/os estudantes.

Quando eu trabalho a questão urbana, trago a questão física, né, pra que eles entendam o espaço... Quando tô na questão física uso sempre o cotidiano deles no espaço deles, pra poder refletir e não fazer essa desvinculação total. (LÉLIA)

Os fatores apresentados anteriormente destacam elementos mais gerais sobre a atuação docente e as relações que as/os professoras/es estabelecem com os conteúdos da Geografia Física, considerando a formação dessas/es professoras/es, os currículos e os livros didáticos. A seguir, apresento de maneira mais detalhada os elementos narrados pelas/os professoras/es participantes sobre os conteúdos da Geografia Física em cada uma das séries do Ensino Fundamental e Médio.

5.2 - Geografia da Natureza no Ensino Fundamental II

A seguir, apresento as narrativas elaboradas pelas/os professoras/es em relação aos *saberes-fazer*s que envolvem os conteúdos da Geografia Física presentes nos currículos de Geografia do Ensino Fundamental. As experiências narradas discutem aspectos relativos aos currículos, livros didáticos e apresentam práticas desenvolvidas pelas/os professoras/es. Nesta seção, serão apresentadas narrativas elaboradas pelas/os professoras/es sobre o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Optei por agregar as narrativas relativas ao 8º e 9º ano tendo em vista que a distribuição dos conteúdos de Geografia nessas séries não segue um padrão e varia de acordo com a rede de ensino.

6º ano

Considerando o contexto curricular do 6º ano do Ensino Fundamental, Lélia identifica que há uma grande quantidade de conteúdos distribuídos ao longo desta série e isso faz com que o processo de *ensino-aprendizagem*, segundo a professora, se torne maçante e cansativo.

Eu sempre penso no sexto ano. Eu acho que os conteúdos para o sexto ano, eu acho torturante. Pra iniciar a Geografia no sexto ano, com toda aquela forma como é colocada... tudo tem que ser dado no sexto ano, é a série que vai iniciar, tal... pra você ter Geografia, ok... mas da forma como é colocado, pra mim é torturante. Sexto ano é tudo ao mesmo tempo agora... então tem o físico, conceito e a questão política. Uma questão política no sexto ano mais a questão socioambiental, né, os problemas urbanos e rurais... (LÉLIA)

Angela narra, em relação ao 6º ano, que a apresentação dos conteúdos vinculados à Geografia Física é feita de maneira desarticulada dos processos sociais. A professora destaca que os conteúdos se referem à uma natureza desumanizada e, em sua fala, exemplifica situações em que os processos físico-naturais são apresentados sem que haja uma abordagem integrada aos processos sociais. A possibilidade de integração acontece, segundo Angela, apenas no momento que são debatidos os problemas ambientais, após o desenvolvimento de conteúdos sobre estrutura interna da terra, formas de relevo, clima e vegetação.

E é tudo como se fosse, como se não tivesse gente. Aí você vai indo, vai indo... aí no final, acho que no quarto bimestre, tem um assunto que é problemas ambientais. Então aí você vai olhar só como “ah, o ser humano chega lá, polui o rio, desmata não sei e que tudo mais”. (ANGELA)

A avaliação feita por Angela estende-se também às discussões apresentadas nos livros didáticos. A professora narra que observa a ausência da ação humana na discussão sobre os processos físico-naturais.

Então eu acho que tem uma linha assim... que parece que não tem humano, que não tem ação dos humanos, como que também influencia na vida das pessoas, sabe? Então eu acho que é um pouco descolada. Isso parece muito forte no livro didático, principalmente na minha opinião, né? Eu até entendo que tem que ter um enfoque maior assim de... por exemplo, na formação do relevo e tal. Você tem que ter um enfoque, mas aí é muito secundarizado, aí coloca muito um ponto e o outro... enfim, não dialoga sabe? (ANGELA)

As narrativas elaboradas pelas/os professoras/es também destacaram a relação entre os conteúdos de Geografia, em especial as temáticas físico-naturais, e os conteúdos da disciplina Ciências. A estrutura curricular dos conteúdos da Geografia Física no currículo *pensadopracado* do 6º ano do Ensino Fundamental passa pela aproximação entre a estrutura curricular de Ciências e Geografia no 6º ano.

Morais (2014), em pesquisa feita com professores da Rede Municipal de Goiânia, identifica que diversos conteúdos da Geografia Física, como solos e rochas, aparecem nos

currículos de ciências e até mesmo deixam de ser trabalhados pelas/os professoras/es de Geografia a fim de serem abordados pelas/os professoras/es de Ciências. O trecho a seguir retrata alguns dos elementos destacados na pesquisa desenvolvida pela autora:

Embora tenham sido verificados diferentes conteúdos ao ensinarem sobre rochas, uma quantidade considerável de professores declarou trabalhar pouco com este conteúdo. Ora trabalham de forma superficial, ora deixam para o professor de Ciências. [...]

Da fala dos professores depreendemos que o trabalho com o tema dos solos parte das questões ambientais e se este conteúdo é deixado, conforme expresso por alguns professores, para o professor de Ciências, isso pode significar que os professores de Geografia trabalham com as questões ambientais, sem mobilizar as características físico-naturais do relevo, das rochas e do próprio solo. (MORAIS, 2014, p. 186 e 190)

Angela, por exemplo, descreve a estrutura do currículo no 6º ano do Ensino Fundamental e destaca que existem momentos de encontros entre os conteúdos de Geografia e Ciências, mas que desenvolve uma abordagem diferente para Geografia.

Porque, por exemplo, no currículo do sexto ano [...] ele vem no sentido assim do que vem muito no conteúdo parecido com Ciências, né? Movimentos da Terra e tal, aí placas tectônicas... depois você começa a formação do relevo e tudo mais. Aí a gente entra na Cartografia e depois a gente vai ver Terra, planeta Terra, né? Movimentos, rotação e tal. E aí eu encontro com ciências e daí depois a gente desencontra de novo, né? E aí eu falo pra eles que é só um periodozinho, mas que a gente vai dar uma abordagem diferente para a mesma coisa. (ANGELA)

Cecília narra que as/os estudantes identificam certa repetição dos conteúdos de Geografia e Ciências. Inicialmente, havia uma sobreposição, em termos temporais, em relação aos desenvolvimentos dos conteúdos. Entretanto, conforme Cecília destaca, as mudanças implementadas pela Base Nacional Comum Curricular, no caso da disciplina de Ciências, fizeram com o que os conteúdos que são comuns às duas disciplinas estivessem em bimestres diferentes.

Um agravante enfatizado por Cecília é que, em uma das escolas que trabalha, os estudantes recebem apostilas fragmentadas em módulos. Isso faz com que ela tenha que seguir os conteúdos dispostos na apostila na ordem que estão. Entendo que sua autonomia na decisão de reorganizar os conteúdos e elaborar a sequência didática fica comprometida, porque, conforme Cecília relata, ela não pode alterar a ordem dos conteúdos, pois, caso o faça, as/os estudantes não terão o material didático para acompanhar. O trecho a seguir detalha a questão narrada por Cecília

Geografia e Ciências parece muito, né, para os pequenininhos, eu não sei se no CAP é assim. Mas nos colégios que eu trabalhei era muito parecido,

então ficava repetitivo. Tanto que eles olham e “ué, de novo sistema solar? De novo?” Eu dei sistema solar, a professora de Ciências vai dar no terceiro bimestre, então tipo assim... mas ela falou, eu entrei no colégio esse ano, mas que isso mudou agora com a BNCC. Não sei se foi a BNCC ou o colégio que mudou com relação a isso, mas que vinha junto. Então, tipo assim, eles davam sistema solar comigo, dava sistema solar com ela, meio que cada um dando uma visão um pouco mais diferente e que a gente caminhava junto. Agora ficou separado. Isso é uma coisa que eu acho ruim, que fica repetitivo, fica desconexo e a gente não pode mudar a ordem das coisas justamente porque eles não têm o livro. (CECÍLIA)

Em uma das minhas aulas no Colégio de Aplicação, no final do ano de 2019, um estudante do 6º ano me chamou à sua mesa para perguntar se eu e a professora de Ciências havíamos escolhido os livros didáticos juntas. O estudante listou, em uma folha de caderno, os capítulos dos dois livros didáticos que apresentavam os mesmos temas, mas destacou que falavam de formas diferentes. De pronto me perguntei por que não havia elaborado um planejamento integrado com a professora de Ciências ou mesmo estabelecido um diálogo sobre as nossas práticas.

O que Cecília e Angela narram é algo comum e presente na atuação de muitas/os professoras/es de Geografia do 6º ano. Com frequência, professoras/es e estudantes reclamam que os conteúdos de Geografia e Ciências são parecidos e até mesmo confundem-se.

Cabe perguntar: o que diferencia a abordagem da disciplina de Ciências sobre tipos de rocha, por exemplo, da abordagem desenvolvida pela Geografia? Caso este conteúdo seja desenvolvido numa perspectiva da simples descrição dos tipos de rocha, por exemplo, de fato não haveria diferença entre as disciplinas. Mesmo que a descrição seja uma parte importante do processo de *ensinoaprendizagem* da Geografia, ela não é – ou não deveria ser – o principal objetivo.

Ainda assim, o trabalho articulado entre Geografia e Ciências pode ser uma possibilidade viável sem que haja prejuízo para as disciplinas. Milton, por exemplo, narra uma experiência de trabalho conjunto com o professor de Ciências da escola em que trabalha. Ao longo de um bimestre, ambos deram aulas juntos, articulando a visão de Ciências e de Geografia aos conteúdos relativos às formas de relevo e distribuição das espécies animais e vegetais.

E aí, é interessante que lá a gente consegue ter uma parceria bem legal entre Geografia e Ciências e a direção deixa também, então a gente conseguiu em diversos momentos, no mesmo dia, um bimestre inteiro com um professor de Geografia e um professor de Ciências entrando juntos na mesma aula. Foi

uma experiência bem interessante. A gente ficou um bimestre, eu e o professor de Ciências, entrando na sala e trabalhando. Eu a parte do relevo e ele vindo com a parte da distribuição das espécies animais e vegetais. E aí, no final a gente conseguiu elaborar, criar ali uma maquetezinha falando desse relevo e quais eram as espécies animais e vegetais que a gente encontrava ali. (MILTON)

Conteúdos como forma de relevo, tipos de rocha, tipos de clima e de vegetação, comumente presentes nos currículos do 6º ano, só têm sentido geográfico se tratados a partir da sua espacialidade, sob a ótica do raciocínio espacial. A descrição e caracterização desses conteúdos precisam ser pensadas em articulação com elementos como localização, distribuição, relações entre escalas. A experiência narrada por Milton se mostra muito positiva neste sentido.

A partir das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es, percebo que destacar a dimensão espacial desses conteúdos é uma tarefa de suma importância que deve se fazer presente sistematicamente em nossas práticas. Caso nós, professoras/es de Geografia, não façamos o esforço de pensar sobre a geograficidade desses conteúdos, contribuiremos para uma repetição superficial de informações sobre ambientes e paisagens.

Outras experiências vividas pelas/os professoras/es foram narradas. Atividades que envolvem a realização de organização e utilização de jogos, confecção de maquetes e a realização de trabalhos de campo são alguns dos exemplos de atividades que já vêm sendo feitas e podem tornar os conteúdos da Geografia Física interessantes e próximos do cotidiano das/estudantes.

Assim como Milton, Angela descreve uma experiência que envolveu a produção de maquetes para discutir as formas de relevo. A partir dessa atividade, a professora insere um debate sobre a ocupação humana em morros e colinas e busca articular discussões que frequentemente são apresentadas de forma desarticulada.

Quando eu vou trabalhar relevo, principalmente com os meus alunos, com os pequeninhos, a gente vai sempre [inaudível] a maquete né, e tal. Então sempre gosto de falar para eles: “olha só, a montanha que você tá fazendo, mora gente...”. Morro, na verdade, né? “Esse morro aí, mora gente”. E aí essas condições das pessoas precisam habitar esses morros, enfim... aí tento fazer uma articulação porque parece que muitas vezes que tá totalmente desassociado, né? (ANGELA)

Milton narra algumas atividades que desenvolve no laboratório de Geografia que está organizando em sua escola. A partir de um kit de minerais e rochas, o professor trabalha com a caracterização destes materiais e discute as principais formas de uso,

finalizando a atividade em um jogo de forca, em que debate a localização da rocha e do mineral, sua principal utilização e função no dia-a-dia.

Então temos lá no laboratório... Eu consegui levar o conjunto de rochas e minerais, estão espalhados pelo laboratório e que os alunos podem... costume fazer o sexto ano uma aula prática que ele explica, ele recebe essas rochas e aí a partir das características de cada rocha, eles tentam identificar o nome, identificar a origem, se são rochas sedimentares, metamórficas ou ígneas. A mesma questão dos minerais ou assim... para ele, só saber o nome dos minerais não faz sentido nenhum, então, assim, eu tento fazer muita relação de como é que aqueles minerais estão no dia a dia deles, né? Então... sempre buscamos relacionar cada mineral com uma função industrial, com uma função econômica. Tem um joguinho que eu costume fazer com eles, que é um jogo de forca com o sexto ano, né? Que é um jogo de forca com o nome dos minerais. Então, eles vão lá, tentam acertar, até que acerta o nome do mineral... parte da forca, e aí o grupo que acerta o número mineral tem que identificar também para que que ele serve, e qual é a função dele no dia a dia, onde ele pode ser encontrado. (MILTON)

Angela narra a experiência de trabalho de campo que realizou com seus alunos na pista Cláudio Coutinho, na Urca. A narrativa é carregada de significado para a professora, por ter sido uma possibilidade de seus alunos, residentes da Baixada Fluminense, conhecerem outros espaços da cidade. Além disso, para a professora, esse trabalho de campo foi a oportunidade de retomar diversos assuntos debatidos ao longo do ano letivo.

E aí, quando eu posso, eu costume fazer um trabalho de campo com eles... ano passado eu consegui fazer, rolou uma verba no estado e a gente vai para o Morro da Urca. E aí gente vai pela trilha, o que é muito legal assim porque os meus alunos de Belford Roxo, a grande maioria deles, nunca saíram de Belford Roxo. E eles ficam muito encantados, assim... os pequenos então, eles ficaram loucos. Foi um dos momentos mais importantes pra mim, assim... ano passado. Porque **a gente fez a trilha, aí na trilha eu levei algumas coisas, tipo uma peneira... e aí fui botando água na peneira mostrando como é que chovia e onde que chove quando tem serapilheira, e onde que chove quando não tem serapilheira. Aí a gente viu como que acontecem os desmoronamentos e tal, tentando fazer umas demonstrações, né? Aí ia mostrando umas árvores que eram mais endêmicas da Mata Atlântica, enfim.** **A gente foi indo e quando chegou lá em cima, a gente também conseguiu falar sobre relevo do Rio de Janeiro e aí falando sobre relevo do Rio de Janeiro, é isso... a gente fala tanto da formação quanto do... das relações humanas ali, né? Das desigualdades sociais... que você consegue ver tudo lá no Pão de Açúcar.** E para além disso, fico até meio arrepiada, porque assim, eles ficaram muito felizes falando assim “eu nunca vi uma coisa tão linda em toda a minha vida”, aquela coisa. E eu falei assim “a gente tem que ocupar esses espaços sim, sabe?” para as crianças que talvez não iam ter oportunidade de chegar. E aí foi muito bacana isso assim, que a gente consegue... consegui ter uma aula. **Aí eu fui, levei mapa aí para eles se localizarem no mapa, ali, fazer umas dinâmicas desse jeito. Para o norte, não sei o que, identificar no mapa onde que era o aeroporto e apontar para o lugar. Fui trabalhando, na verdade, tudo que a gente trabalhou durante um ano em um trabalho de campo... que foi ter verba né? E que dá para trabalhar tudo, né? A gente trabalha cartografia, a gente trabalha relevo, a gente trabalha questão ambiental, enfim... tudo né.**

Então por isso é muito bacana. A gente ainda foi ali na praia da Urca, né. Não... na Praia Vermelha. Enfim, tirou umas fotinhas lá e tal. Mas aí, eu acho que consegui explicar o conteúdo de um ano interno naquele momento. É bem prático, né? Foi bem produtivo. (ANGELA) **Grifo nosso.**

Ainda que seja uma tarefa difícil realizar um trabalho de campo com alunas/os da educação básica – tendo em vista as limitações impostas pela faixa etária, além da dificuldade na aquisição de recursos para transporte - a narrativa da professora reforça a importância desse tipo de atividade pedagógica. A possibilidade de conhecer novos espaços da cidade, ter contato com outras paisagens e poder observar processos que foram apreendidos apenas numa perspectiva teórica são alguns dos inúmeros benefícios que envolvem a realização de trabalhos de campo.

Angela também narrou outra atividade, utilizando alimentos para debater a noção de bacia hidrográfica. A professora utilizou uma folha de couve para simular a estrutura de uma bacia hidrográfica, destacando os rios principais e afluentes. Além disso, ela utilizou ramos de brócolis no entorno da folha de couve-flor para discutir a importância da mata ciliar. Além de discutir conteúdos da Geografia Física, Angela destacou a importância da atividade para entender as relações das/os estudantes com os alimentos que consomem.

E aí uma vez uma coisa que eu usei numa aula também no 6º ano foi de pegar uma folha de couve, eu levei uma folha de couve para sala e vários raminhos assim de arvorezinha de brócolis. E aí, eu sentei eles todos no chão e roda e aí eu falei assim: “O que que é isso?”, e aí eles “um alface!”, não sei que lá, e eu falei “tá pior do que eu pensava”. [risos] Aí eles quiseram pegar o negócio assim, aí eu falei “gente, o que essas crianças estão comendo?”. Aí teve um que falou que era uma couve, e aí eu falei assim: “ah invejosos vão dizer que isso aqui é uma couve, só que isso aqui é uma bacia hidrográfica” e eles fizeram oooh... louca! Aí, ao mesmo tempo eu ia arrumando assim os brócolis ao redor, dá uma ideia de Mata ciliar também, tal dos rios... a importância disso, e aí quando desmatava, o que acontecia. E aí ia trabalhando afluentes, ali. E eu achei que ficou um pouquinho mais fácil até de entender e, por tabela, que eu nem tinha pensado inicialmente, eu trabalhei questão do tato... do tocar alimentos e verduras. Porque os alunos comem mal que pra eles, isso é uma coisa estranha, sabe? Aí um pegou um pedaço e botou na boca e falou que ia vomitar. Aí eu falei “primeiro não bota na boca!”. Aí eu trabalho um pouco isso para tentar que eles entendam, mas eu sinceramente acho que não é uma coisa que fica. (ANGELA)

Lélia narra duas atividades realizadas com as/os estudantes. Na primeira delas, a professora relata que produziu mapas táteis sobre clima e relevo. Na segunda atividade, a professora solicitou que as/os estudantes trouxessem notícias e que elaborassem um telejornal sobre as reportagens. A professora destaca o quanto se sente realizada ao desenvolver estes trabalhos, percebendo o engajamento das/os estudantes.

E já trabalhei com turma de trabalhar mapas, é... a questão de relevo, de clima, com mapas tácteis. Isso foi muito maneiro também. Foi muito legal. Trabalhar... é... eles construíram material que não seria pra ele, eu não tinha aluno com deficiência visual na sala, é... mas... ah... em São Gonçalo, né, ali perto da FFP, ali, tem um, tem... a questão de de... uma escola que transforma, né, materiais e tal, e eu vi isso e falei assim, “pô, vamos fazer, para gente doar, ajudar a escola, que que vocês acham?” E aí dividimos regionalmente, então trabalhamos clima, trabalhamos com, com... com o relevo e a questão dos mapas tácteis, foi maneiro, assim, eles gostaram, porque aí nisso eu fazia na sala, não deixava nada pra fazer... é... essa é uma outra dinâmica que eu acho que dá certo, né, comigo na escola porque eu gosto de fazer as atividades... tipo, é eles que fazem, mas... fazer na sala, né? Em sala. É... o de casa é o, o básico. Às vezes é uma pesquisa, ou trazer o material e tal, então... de construir em sala coletivamente, mesmo que dividido em grupos... Eu percebo que isso eles gostam, né? Gostam de ficar trabalhando ali coletivamente, mas... naquele ambiente da... da sala, né? Da escola [...]. É... já trabalhei com... de trazer reportagens. E aí, é... muito maneiro, porque eles produzem vídeos, morrem de vergonha, né? É... ficam envergonhados e tal, mas a gente fala, “Não, é como se fosse redator”, então, eles têm que trazer, pesquisar para ver se tá certo, se é assim o texto, se... aí a forma, é (incompreensível) veste. Parece telejornal, bota a entrada faz... ih! A criatividade... é, maravilhosa. Então quando eu tô lá assistindo, só... feliz da vida, né? E é, o bacana assim, porque eles gostam... de... de... fazer. (LÉLIA)

Nesta abordagem de desenvolver jogos e outras atividades lúdicas, Lélia busca aproximar os conteúdos da realidade das/os estudantes ao motivar que elas/es mesmas/os construam sentido sobre a relação dos conteúdos com o cotidiano, através de pesquisas e elaboração de notícias.

Eu consigo ter mais quando eu trabalho com jogos, quando eu associo... que aquele conteúdo que eu tô ensinando ele possa transformar aquilo... ó, vamos usar alguma coisa que possa ser utilizado pro seu dia a dia. Que é a primeira pergunta quando eu trago, é... vamos dizer assim, os conteúdos da Geografia Física, é pra que que serve. Entendeu? Para que que serve? E aí, tipo assim, eu não digo ah pra que serve, eles têm que buscar, entender o pra que que serve, né? E eu... consegui nos últimos anos, eu consegui isso através deles transformarem... em jogos, é... ou em reportagens. São duas formas que eu consigo, vamos dizer assim, trabalhar bem a questão dos conteúdos físicos. Então... por exemplo, eu trago os problemas ambientais, né, fenômenos ou os urbanos, bioma, relevo, vegetação, enfim. É... às vezes eu coloco pra eles transformarem isso em notícia. (LÉLIA)

7º ano

Em relação ao currículo do 7º ano do Ensino Fundamental, que é amplamente focado nos conteúdos da Geografia Regional do Brasil, as/os professoras/es indicaram que os conteúdos da Geografia Física são apresentados no sentido de caracterizar as regiões. Em geral, nesta série são abordadas as informações sobre clima, vegetação, relevo e tipos de

solos existentes no Brasil. Entretanto, esses conteúdos são apresentados de forma segmentada, sem que seja explicitada a integração entre eles.

Angela apresenta um panorama geral da estrutura curricular dessa série e narra a sequência em que os conteúdos são apresentados, começando pelos aspectos físico-naturais do país, seguidos dos processos de formação do território. A professora destaca em sua fala e com gestos que há uma compartimentação desses conteúdos.

O sétimo ano também vai aparecer os aspectos naturais do Brasil. E aí é dividido, aspecto físico do Brasil, aí o que é a formação da população, o que que é a formação do território e é tudo assim, muito [faz um gesto de compartimentação com as mãos], como se não dialogasse. (ANGELA)

Lélia, ao descrever os conteúdos, também os segmenta em três blocos. O primeiro envolve uma questão mais física, o segundo bloco é focado no que ela chama de questão regional e o terceiro bloco é o que Lélia define como questão socioambiental.

Aí vem o sétimo ano, coloca de uma forma Brasil, né, o foco é Brasil, então você tem uma questão mais física que trata do clima, relevo, vegetação do Brasil. Aí outra questão regional... entra questão socioambiental... (LÉLIA)

Cecília narra que percebe certa fragmentação entre os processos físico-naturais e sociais também nos conteúdos de Geografia Regional do Brasil. A professora descreve que, ao trabalhar o clima semiárido, o debate não avança no sentido de discutir os processos sociais vinculados à seca e acaba por mais um momento no qual a Geografia Física contribui apenas para a caracterização dos lugares.

Tipo assim, quando a gente vai explicar, sei lá... planalto, não sei o quê... aí eu falo sempre do Planalto da Borborema. Mas, tipo assim, você não relaciona isso a você ter... eu até falo que ele impede a passagem das massas de ar úmidas e que acaba tendo clima semiárido. Tá, mas tipo assim, isso é só um ponto né? Tem toda uma questão da seca ali. De má distribuição de renda e de projetos... e aí que entraria a Geografia Humana e uma coisa meio que não conversa com outra. (CECÍLIA)

Milton também narra sobre a estrutura curricular do 7º ano e destaca as possibilidades que existem ao discutir as temáticas físico-naturais nesta série, descrevendo uma das atividades que desenvolveu sobre a produção de climogramas.

O sétimo ano é bem mais tranquilo nessa parte mais de Geografia da natureza porque você... Como você vai falar sobre o Brasil, você vai voltar ali, né, a enaltecer relevo, clima do Brasil, plataformas petrolíferas... então, assim, no sétimo ano eu tive a experiência também de fazer com eles, uma vez, a construção do que seria o sistema de pré-sal, né? A plataforma sedimentar do pré-sal, também a partir de maquetes... trabalhar com... com gráficos, com climogramas, né? Cheguei e levar para eles, para eles... eu costumo fazer todo ano, que é dividir eles em grupos, cada grupo recebe esse um clima... então eles recebem a temperatura, o valor e a pluviometria,

né? E aí eles, a partir de um papel milimetrado e tudo... tentam criar seus próprios climogramas. Então cada grupo ficará responsável por criar um climograma. (MILTON)

Já Afonso destaca que se sente à vontade para utilizar a noção de domínios morfoclimáticos no 7º ano. Esse conceito, elaborado por Aziz Ab'Saber e apresentado de forma detalhada no livro *Domínios de Natureza no Brasil*, tem uma grande potência integradora ao utilizar características geomorfológicas, geológicas, pedológicas e biogeográficas de cada uma das unidades pensadas por Ab'Saber.

Mesmo que aparente ser algo de grande complexidade para o 7º ano do Ensino Fundamental, esse tipo de conteúdo é comumente encontrado nos livros didáticos de Geografia e pode ser uma importante saída metodológica para o problema da segmentação dos conteúdos sobre a Geografia da Natureza no 7º ano.

8º e 9º anos

Esta segmentação descrita por Angela e Lélia sobre o 7º ano atravessa também o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e é narrada pela ampla maioria das/os professoras/es. Os conteúdos dessas séries também são tratados numa perspectiva regional, utilizando critérios econômicos, como nível de desenvolvimento (subdesenvolvidos/em desenvolvimento/desenvolvidos; países do norte/países do sul) ou critérios físicos-naturais, como a distribuição das massas terrestres através dos continentes. A partir disso, existem escolas e redes que trabalham certo grupo de países ou continentes no 8º ano e outro grupo no 9º ano.

Lélia e Cecília detalham alguns aspectos sobre a estrutura curricular do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental:

O oitavo ano traz essa questão física e humana, né, mais pro continente americano... no caso da BNCC tenta, né... tenta não... aparece assim alguns momentos a África... então continente africano e continente americano... e no nono ano o chamado mundo. Só que esse mundo é o mundo que naquela divisão dos países do norte... então ficou Estados Unidos, que é continente americano e Europa. O mundo tá como isso. (LÉLIA)

Aborda, assim, por exemplo, no nono ano, eles dão... é dividido por continentes né? Eu não sei se é assim que você trabalha. Aí tem Europa, Ásia... aí, por exemplo, a Europa começa falando sobre a... começa sobre os aspectos físicos, aí vem relevo, hidrografia do continente e depois eu preciso aspectos humanos. (CECÍLIA)

Conceição também destaca aspectos da estrutura curricular destas séries e enfatiza que faz um conjunto de modificações no conteúdo proposto no currículo oficial. As mudanças indicadas pela professora envolvem o tempo que ela destina, por exemplo, para debater as características climatológicas dos Estados Unidos. Conceição acredita que esse tipo de conteúdo faz mais sentido se trabalhado como fio condutor para as questões ambientais, abordagem esta que ao seu ver tem um maior potencial integrador entre aspectos das sociedades e da natureza.

Por fim, a professora destaca que tem feito este movimento de revisar sua prática, porque percebe que as abordagens que reforçam a dicotomia entre sociedade e natureza não são estimuladoras e envolvem as/os estudantes.

E de um tempo para cá eu tenho pegado turmas só de Ensino Fundamental, oitavo e nono ano, e aí também é outro desafio, né? Eu, por exemplo, com oitavo e nono ano, eu não fico muito restrita àquele currículo oficial. Por exemplo, eu acho que não faz sentido eu ficar, sei lá quantas semanas, ou sei lá, uma semana explicando o clima dos Estados Unidos, eu acho que não faz sentido isso. Então, eu tento buscar muito mais aproximações, por exemplo, “ah, o que há em comum no continente americano, como um todo, que eu posso usar como um fio condutor para tratar a questão ambiental?” Eu tenho tentado romper um pouco com essa coisa das gavetinhas, né? Assim, “ah, agora a gente vai falar sobre clima da América do Norte!” Não faz sentido, eu acho que é interessante para o aluno dessa idade compreender os fatores climáticos, os elementos e os fatores climáticos, coisas básicas para que ele compreenda a diversidade, né, natural, paisagística, enfim.

Mas eu tento sempre fazer alguma conexão com o que a gente chama de Geografia humana, sabe? Eu não gosto muito de dar uma aula super desconectada, assim, [gesticula com as mãos] com os conteúdos totalmente divididos porque fica chato tanto para mim quanto para eles também, eu acho que perde um pouco de sentido, eles ficam meio sonolentos, quando eu fico falando de maneira muito separada, sabe? Então eu tenho mudado de alguns anos para cá, eu tenho mudado minha prática para que a coisa fique mais interessante, né, porque um aluno dessa idade ficar estudando sobre coisas que são realidades que estão tão distantes, às vezes eles não ficam tão estimulados, né. (CONCEIÇÃO)

Neste contexto de buscar reinventar suas práticas e desenvolver um trabalho que reduza uma leitura dicotômica sobre os conteúdos da Geografia, Conceição relata um conjunto de práticas sobre Geografia Regional da África, no 8º ano. A professora descreve que realizou um trabalho em conjunto com outro colega, buscando problematizar uma leitura dicotômica entre paisagem natural e cultural.

É, e em Geografia ano passado, especificamente, eu fiz uma atividade que eu considero que foi bem legal, assim, junto com Leonardo e a gente tentou trabalhar África a partir da ideia de paisagem. E aí a gente... o Leonardo é grafiteiro, né, ele é muito mais... assim, eu, Conceição, particularmente eu

trabalho muito mais a questão da dança, do corpo, da dança do que da pintura, por exemplo. E ele é o contrário. Mas aí a gente fez uma atividade conjunta em que os alunos começaram a trabalhar paisagens. **O nosso objetivo era desconstruir essa ideia, essa divisão entre paisagem natural e cultural e eles começaram a estudar, né, aquela coisa da diversidade, era uma palavra-chave, a diversidade do continente africano... então diversidade tanto cultural quanto a diversidade de aspectos naturais.** Mas a nossa ideia era fazer com que eles ao final do trimestre compreendessem que paisagem não é uma coisa tão dividida assim. (CONCEIÇÃO) **Grifo nosso.**

Conceição segue narrando a atividade e indica que, ao solicitar que as/os estudantes representassem as paisagens africanas estudadas ao longo do trimestre, a ampla maioria representou áreas de savana de uma forma estereotipada e sem a presença de pessoas.

Porque eles continuaram... mesmo conhecendo todos os biomas, conhecendo a África islâmica, a África Subsaariana, toda a diversidade, diversidade de cidade, de grandes metrópoles... todos os grupos da minha turma, mesmo tendo conhecido isso tudo, eles escolheram desenhar deserto e savana. Eles só desenharam desertos e savanas. E aí depois eu perguntei “gente, eu fiquei curiosa aqui: por que todos os grupos fizeram deserto e savana? Mas, nossa! A gente viu tantas outras paisagens e tal”. E aí perguntei, porque, né. Eles falaram “Ah, professora é porque a gente gosta mais!”. **Então, tipo, a maioria deles quis desenhar savana, aquela coisa do pôr do sol [gesticula com as mãos] [risos] com uma girafinha, tal, um imaginário tão, tão forte, né, que mesmo um trimestre de aulas e trabalhando sempre a partir da ideia de diversidade, eles na hora de desenhar “paisagens africanas”, eles escolheram esse tipo de paisagem. E sem pessoas presentes nessas paisagens. Então... por mais que o debate teórico... no debate teórico eles acompanhassem, eles entendessem que não são espaços vazios de gente, enfim, é... eles reproduziram na hora de desenhar.** Então foi uma experiência bem interessante... (CONCEIÇÃO) **Grifo nosso.**

A experiência narrada por Conceição destaca o quanto está arraigado no imaginário das/os estudantes uma leitura de certas paisagens através de estereótipos e sem a presença de grupos sociais, reforçando a dicotomia entre sociedade e natureza.

Outro elemento emerge das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es. Milton destaca a importância de que os conteúdos da Geografia Física sejam pensados a partir do cotidiano das/os estudantes. Para ele, faz muito mais sentido ter um conhecimento sobre o contexto hídrico do entorno da escola do que conhecer os rios europeus.

Cara... Europa. Porque a forma como é dado... é a forma como que é da Europa é... o próprio com teu currículo né, continente europeu... eu vejo que existe, assim, uma série de... cara, qual é a importância para o aluno, para ele saber quais são os rios da Europa, sabe? Um moleque que não sabe nem o nome do rio que passa do lado da escola dele... Então, assim... eu tivesse que alterar, mudar alguma coisa, eu teria... obviamente não deixa de

dar, mas sim como esse conteúdo ele é aplicado, como que ele é mostrado principalmente pelo livro didático, né? (MILTON)

É importante destacar que a compreensão dos processos espaciais que ocorrem no mundo e também no cotidiano são conhecimentos que não deveriam ser excludentes. Em relação ao processo de *ensinoaprendizagem* em Geografia, ter um conhecimento espacial do entorno da escola é tão importante quanto produzir conhecimento geográfico sobre o continente europeu – e assim, poder ampliar sua leitura geográfica sobre o mundo.

Ainda em relação a estas duas séries, as/os professoras/es relatam que as temáticas físico-naturais aparecem, novamente, a título de caracterização e de forma segmentada, muito alinhada com a estrutura pensada por Emannel De Martonne e Paul Vidal de La Blache e descrita por Ruy Moreira como Natureza – Homem – Economia (N-H-E) (MOREIRA, 1987).

Esse tripé composto por aspectos da natureza, das sociedades e da economia é amplamente discutido em Moreira (1987) na perspectiva do pensamento geográfico e na sua relação com a Geografia Escolar. Ao analisar a presença deste modelo analítico na produção de livros didáticos no Brasil, Moreira (1987) identifica que a ampla maioria dos livros didáticos mantêm a estrutura N-H-E desde 1930. A concepção desse modelo, entretanto, passou por algumas modificações, abandonando o arquétipo da sobreposição e integração dos conhecimentos sobre natureza, sociedade, economia – de acordo com a visão francesa clássica - e assumindo, a partir dos anos de 1980, uma estrutura fragmentária de acamamento, que não integra internamente os conhecimentos que constituem a estrutura N-H-E (MOREIRA, 1987).

Milton reconhece a ampla presença do modelo N-H-E na Geografia Escolar. Entretanto, o professor também identifica esse modelo como uma estratégia fortemente centrada na descrição dos conteúdos e, de acordo com sua perspectiva, contribui para a reprodução de alguns conteúdos geográficos.

Esse modelo N-H-E, ele fica preso num mero positivismo e que você descreve as paisagens de algum lugar, sem explicar a formação e sem explicar quais são as consequências. Então esse modelo N-H-E, eu acho que para o ensino de geografia nas escolas, ele não é muito válido. Sim, foi aplicado, é aplicado há décadas, mas você acaba criando alunos que... você acaba reproduzido conhecimento dos alunos e não construindo o conhecimento com os alunos. (MILTON)

Lélia descreve a presença desse modelo de forma mais específica nos livros didáticos. A professora percebe que, em alguns momentos, ocorrem certas inversões,

possivelmente relacionadas à mudança na estrutura de acamamento clássico para o acamamento fragmentário, como Moreira (1987) discute. Ainda assim, o modelo é muito comum nos materiais didáticos utilizados.

O padrão N-H-E é muito presente nos livros didáticos, entendeu? Às vezes, a gente pega um livro que ah... não começa primeiro com natureza, depois... muda um pouco a ordem, ou às vezes traz dois desses elementos, natureza e humano, ou espaço e sociedade... mas o padrão NHE nos livros didáticos é muito forte... (LÉLIA)

Angela narra as consequências da presença maciça deste modelo no processo de *ensinoaprendizagem* da Geografia Escolar e destaca a falta de integração dos elementos que constituem o tripé N-H-E.

Tá muito refletido na escola isso, assim... quando você vai olhar o próprio currículo, né? O currículo é isso, assim também. Você tem... na minha escola particular, por exemplo, que é apostila do Eleva... então você tem um módulo só pra Geografia Física. Por exemplo, agora eu tô no nono ano, eu tô discutindo Europa, continente europeu. Então o primeiro módulo é: aspectos físicos e geográficos da Europa. Foi. Depois, você ignora tudo isso, e fala da formação da União Europeia... aspectos agora da União Europeia, demografia e tudo mais. E você ignora tudo aquilo ali, todo aquele módulo que você falou de Geografia. Entendeu? Então nessa escola eu preciso seguir o conteúdo. (ANGELA)

Ao narrar as suas experiências enquanto estudante, Afonso destaca que se lembra da necessidade de memorizar algumas características físico-naturais dos países. Além disso, as experiências narradas pelo professor assemelham-se bastante à estrutura N-H-E, que, ao trabalhar as características da natureza, apresenta clima, relevo, hidrografia e vegetação de maneira informativa e segmentada.

A gente decorava, né? Os rios da China, tinha que decorar os rios da China. Sem problematizar, era memorização, né? Eu não gosto muito desse caminho, acho que não dá muito certo assim [...] o Fundamental eu tive uma professora que era mais velha, uma senhorinha assim... e ela trabalhava muito, ela era muito tradicional, mas eu adorava. Era muito tradicional mas eu trabalhava... assim ia falar de Ásia, e aí ia falar de China, falava primeiro de hidrografia, de rios. Não falava em bacia hidrográfica, não lembro dela falar disso. Falava só dos rios, nome dos rios, sei lá...acho que o uso dos rios talvez, da importância. Mas não falava de bacia como um todo. Não lembro disso não. (AFONSO)

A partir desta experiência, Afonso pontua que não acredita na importância de fazer com que seus estudantes decorem certas informações sobre os países. O professor indica que a promoção de um raciocínio - geográfico - é mais importante do que uma perspectiva

que apenas reúne informações. Essa perspectiva reafirma a construção do professor sobre a identidade disciplinar e a tarefa da Geografia Escolar em promover um raciocínio espacial.

E eu não gosto também de ficar com essa coisa de decoreba porque acho que ela termina sendo uma geografia informativa e não promotora de algum raciocínio. (AFONSO)

Nesse sentido, o professor indica que gosta de desenvolver uma abordagem dos conteúdos da Geografia através da apresentação de problemas como uma estratégia para abordar determinados conteúdos. Essa abordagem, segundo o professor, também inclui os conteúdos da Geografia Física, conforme apresentado num trecho narrado por Afonso.

Mas então eu prefiro falar problemas, sobre... sei lá, conflitos sobre a água, pego algumas coisas pequenas assim daí eu termino chegando lá na... falar de hidrografia. Termina falando um pouco de rio. (AFONSO)

Mas Afonso também reconhece que esta abordagem dos conteúdos da Geografia Física através da questão ambiental não aparece na estrutura curricular oficial e nem nos livros didáticos do 8º e 9º anos e que, por isso, ele precisa adequar suas práticas, tentando aproximar a sua perspectiva do que está presente nos materiais didáticos.

A narrativa de Cecília corrobora o que foi identificado na narrativa elaborada por Afonso. Ela descreve que precisa fazer um esforço para integrar as características físico-naturais aos processos sócio-espaciais quando vai tratar do continente europeu, por exemplo. É uma tentativa de superar a necessidade de decorar, por exemplo, os nomes dos rios e, então, entender a sua distribuição, relação e importância para/com a economia europeia.

Eventualmente você... sei lá, eu tento puxar alguma coisa, quando você fala de hidrografia da Europa, fala: "Ah, galera, eles escoam mercadorias aqui, a gente tem portos muito importantes ali, não sei o quê...", mas é bem... não é meio que integrado, né? A gente que dá uma puxada ali, outra puxada aqui. (CECÍLIA)

Milton destaca que o 8º ano e 9º ano oferecem uma boa oportunidade para trabalhar a Geografia da Natureza numa perspectiva regional a partir dos continentes. Entretanto, Milton também reconhece que as/os estudantes têm pouquíssimo contato com esses conteúdos numa perspectiva integrada. Essa integração depende muito mais de uma ação das/os professoras/es em desenvolver uma abordagem coesa. Nesse sentido, percebo que o desenvolvimento de uma visão integrada entre as temáticas sociais e físico-naturais está atrelada à identidade disciplinar construída pelas/os professoras/es.

Como a gente vai falar no oitavo e no nono ano de continente, aproveitar para ressuscitar é mais que geológico-geomorfológica desses continentes, as temáticas geológicas, geomorfológicas e climatológicas, com a formação dos continentes e com a dinâmica das pessoas que vivem naquele continente, né? (MILTON)

O aluno nono ano, ele praticamente não vê nada relacionado à Geografia da natureza, a não ser que o professor ele consiga fazer um *link*. Então você vai falar sobre determinados continentes, você pode aproveitar para ressuscitar... então vamos falar sobre sistema hidrológico da Europa, vamos fazer o *link* com as formações geológicas da Ásia... é isso é até bom. (MILTON)

Professores/as como Milton, que entendem as temáticas físico-naturais como conteúdos importantes para o processo de *ensinoaprendizagem* em Geografia e que têm afinidade com esses conteúdos – como no caso de Milton, que fez sua especialização e mestrado em temas dessa área - podem preocupar-se mais em superar a fragmentação dessas temáticas e com a própria dicotomia sociedades *versus* natureza, buscando desenvolver uma abordagem mais integrada entre esses conteúdos.

Entretanto, quando as/os professoras/es não percebem a espacialidade dos fenômenos da natureza ou apresentam certas inseguranças e dificuldades atreladas à compreensão teórico-metodológica e mediação didática desses conteúdos, podem negligenciar o desenvolvimento desses conteúdos em suas práticas pedagógicas ou desenvolvê-los de forma segmentada, reproduzindo a estrutura NHE.

A estrutura curricular do 8º e do 9º ano apresenta outros problemas além da reprodução da dicotomia entre sociedade e natureza e da segmentação das temáticas físico-naturais. Conceição, por exemplo, chama atenção para a importância de uma abordagem escalar no desenvolvimento dos conteúdos do 8º e 9º anos. Em geral, a abordagem N-H-E é apresentada em cada uma das regiões e não há uma integração inter-regional nem certo grau de articulação entre escalas ao debater os aspectos da natureza, economia e sociedade.

Ah, nono ano vamos estudar a diversidade natural paisagística, sei lá, na Ásia. Aí, se tem alguma maneira de vincular, algum processo que acontece lá com alguma coisa aqui do Brasil, eu tento fazer isso. Seria um diálogo entre escalas, né. Assim, na hora de planejar não intencionalmente eu penso: “ah, eu vou aqui agora fazer um jogo entre escalas e tudo mais”. (CONCEIÇÃO)

Em minha prática, já percebia a necessidade de estabelecer um trabalho semelhante ao que Conceição narra. Articular os processos espaciais que acontecem no Brasil aos

conteúdos regionais que são apresentados no 8º e 9º anos são uma forma de pensar o lugar que ocupamos no mundo e de que maneira os fluxos se estabelecem, integrando ou fragmentando as relações espaciais.

O esforço teórico-metodológico que nós, professoras/es e estudantes, realizamos ao compreender como as leis trabalhistas chinesas influenciam as indústrias brasileiras ou sobre como uma erupção vulcânica na Islândia afeta todo o espaço aéreo europeu – e, conseqüentemente, a nossa conexão com este continente - é de grande valia para compreender o lugar que nós ocupamos no mundo enquanto indivíduos, mas também enquanto sociedade. Esse esforço, além de tudo, é geográfico, porque é pautado no conceito de escala e pode ser uma importante estratégia para garantir que fenômenos da natureza tenham sua espacialidade e que essa espacialidade possa se apresentar numa perspectiva multiescalar.

5.3 - Geografia da Natureza no Ensino Médio

A distribuição da Geografia da Natureza, ou seja, das temáticas físico-naturais nos currículos de Geografia do Ensino Médio, também foi alvo de atenção, visto que solicitei que as/os professoras/es – em especial aquelas/es que trabalham com turmas de Ensino Médio – narrassem suas experiências com esse segmento.

1º ano

A ampla maioria das/os professoras/es narrou que, no 1º ano do Ensino Médio, o currículo é pautado majoritariamente pelos conteúdos da Geografia Física. Angela, por exemplo, narra que os conteúdos do 1º ano são uma retomada do que foi trabalhado no 6º ano do Ensino Fundamental.

Milton pontua sua preocupação com a concentração dos conteúdos da Geografia Física no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, indicando que esse conteúdo deveria estar presente em todas as séries.

O aluno vai para o primeiro ano, para ele poder ter uma noção, né? Porque o primeiro ano ele vai ver aquela matéria do sexto, então seria interessante fazer um linkzinho no nono ano do aluno tá com a memória fresca no primeiro. E, no terceiro ano, o problema que eu vejo muito grande, os alunos vão fazer o vestibular, né, tem uma cobrança grande de Geografia da natureza no vestibular, só que não veem esse conteúdo desde o primeiro ano. [...] Eu acho que esse conteúdo no ensino básico, Geografia

da natureza né, concentra no sexto, sétimo e primeiro ano, mas ele deveria ser dividido sim entre todas as turmas. (MILTON)

Beatriz também apresenta a mesma preocupação narrada por Milton e destaca que busca desenvolver práticas que não reforcem a dicotomia entre sociedade e natureza e que também percebe a necessidade de retomar os conteúdos trabalhados no 1º ano ao longo das outras séries do Ensino Médio, mesmo que esses conteúdos não estejam formalizados no documento curricular.

E quanto à questão física dela estar inserida nos três anos, eu faço questão de não fazer essa separação. Só que no currículo a Geografia Física pesada é no primeiro ano. Porém, quando eu pego uma turma de segundo ano, ou majoritariamente eu venho trabalhando muito com as turmas de terceiro, o tempo todo eu falo “gente, sabe aquilo que a gente discutiu lá no primeiro ano?” Eles querem me matar, né... “Ah, professora, eu vou lembrar do que eu estudei no primeiro ano?” “Ah, você não estudou no primeiro ano à toa não”. (BEATRIZ)

Conceição, por exemplo, relata que atravessava todo o ano letivo discutindo os conteúdos da Geografia Física e que realizava um esforço sistemático em aproximar os conteúdos trabalhados e a realidade das/os estudantes.

Com primeiro ano do ensino médio, isso na rede estadual... E aí é o ano inteiro falando sobre Geografia Física, enfim, mas eu também tentando fazer a ponte com a realidade deles e a realidade da onde eu trabalhava, né, que era em Caxias, terceiro distrito de Caxias. (CONCEIÇÃO)

Esta tentativa de aproximação entre os conteúdos e realidade das/os estudantes é apresentada com detalhes pela professora quando ela narra uma atividade que realizou sobre bacias hidrográficas.

Também na parte de bacias hidrográficas, eu lembro que teve uma experiência bem legal. Eu tive uma experiência bem legal com turmas de primeiro ano e aí eu falei com eles também essa coisa da importância do planejamento participativo. Aí tem alguns vídeos assim, tem alguns vídeos na Internet que dá para passar em turma de ensino médio, aí lembro que eu usei um vídeo explicando sobre os comitês de bacia... peguei um gancho, por exemplo, da questão dos alagamentos -- a própria rua transversal à escola fica completamente alagada quando chove muito. E aí, né, pego esse gancho e falo com eles sobre bacia hidrográfica, sobre a própria ideia de Baixada Fluminense, enfim. (CONCEIÇÃO)

A experiência descrita por Conceição é um exemplo das possibilidades que passam por desenvolver os conteúdos da Geografia Física numa perspectiva não dicotômica. Utilizar o debate sobre gestão participativa dos territórios para se aproximar da noção de bacia hidrográfica é uma importante estratégia para compreender a formação do relevo que

constitui a Baixada Fluminense, além dos impactos desse relevo no planejamento urbano e na vida cotidiana das/os moradoras/es.

Dessa forma, conteúdos como hidrografia e formas de relevo não são apresentados a título de caracterização nem de maneira isolada das interações socioespaciais. Além disso, permitem inserir na escola o importante debate sobre a gestão das bacias hidrográficas e a participação da sociedade civil nestes e em outros processos de gestão.

2º ano

Em relação aos conteúdos do 2º ano do Ensino Médio, as/os professoras/es narraram que existe um foco maior na discussão sobre espaço agrário. Angela, por exemplo, relata que não percebe a inserção dos conteúdos da Geografia Física no 2º ano do Ensino Médio. Ainda assim, a professora destaca, em sua narrativa, um conjunto de possibilidades de apresentar as temáticas físico-naturais a partir das discussões sobre modelos produtivos no campo, modernização agrícola, dentre outras coisas. Entretanto, ela também reconhece que isso ainda não acontece e ironiza sobre os erros geográficos³¹ cometidos pela equipe ministerial do governo atual.

E aí segundo e terceiro ano era a mesma coisa. Por exemplo, no segundo ano do ensino médio, que eu tava te falando que a gente fala muito sobre geografia agrária, é engraçado porque não tem muita discussão, é... física. Então a gente vai discutir tipo plantação, a gente vai discutir a produção de alimentos, monoculturas e tal... que são problemas sociais, mas eles estão diretamente ligados a essas questões, né? Até você falar de agronegócio... aí é uma coisa, um exemplo que eu dou muito pros meus alunos, pra articular isso... a plantação de uva tem crescido muito no Nordeste do Brasil e aí a gente vê o quanto isso se articula, né? A questão do clima, a questão de modernização do campo, como não dialoga com as próprias características físicas, né? Se bem que agora também o Nordeste virou o inverno do Hemisfério Norte, aí tá tudo muito confuso... [risos] (ANGELA)

Joaquim narra que começa o conteúdo do 2º ano apresentando a discussão entre sociedade e natureza e conta como utiliza esse debate como estratégia didática para romper com uma visão dicotômica entre os processos naturais e sociais.

³¹ “Interino confunde estações e diz que inverno no Norte e Nordeste já passou”. Jornal a Folha de Pernambuco, 09 de Junho de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/10/apos-gafe-de-pazuello-brasileiros-sugere-olimpiada-de-inverno-no.htm> Acesso: Novembro de 2020.

O primeiro conteúdo que eu trabalho com os alunos é a relação sociedade natureza, aí eu faço a discussão sobre o que é a natureza, faço uma discussão a partir de um texto do Milton Santos chamado “O tempo da Natureza”, que é muito interessante, falando sobre isso, sobre o papel que as tecnologias, os grandes conglomerados, eles promovem essa transformação sobre essa natureza. Eu trabalho também com o modelo de desenvolvimento econômico, os impactos sobre a natureza, trabalho com processo erosivo, com deslizamento, com desgaste do solo, então na verdade a discussão, ela sempre tá pautada em cima da relação sociedade natureza. (JOAQUIM)

Já Milton apresenta novas possibilidades de trabalho em relação aos conteúdos da Geografia Física no Ensino Médio e destaca a inserção dos debates sobre o Antropoceno no 2º e 3º anos. O professor também pontua que mesmo diante da inserção de temas atuais nos materiais didáticos, os conteúdos ainda são apresentados de forma superficial.

Isso foi uma mudança que aconteceu nos últimos anos, principalmente por causa da discussão das mudanças climáticas, né, a interferência do... acho que o Antropoceno já vai já tá aparecendo em alguns livros didáticos, já fala sobre Antropoceno. Então assim, é uma coisa que eu interiro, que eu insiro, ensino principalmente no ensino médio. Porque no terceiro ano tem ali uma partezinha que.... depende, né? Eu trabalho no terceiro, mas tem algumas escolas que usam no segundo, que você vai falar sobre problemas ambientais, problemas ambientais urbanos, enfim... E aí você pode aproveitar esse momento para fazer toda a discussão ambiental, né? Todo um processo de evolução climática, de variação do nível do mar, entrar com o antropoceno, a interferência do ser humano na dinâmica urbana e rural, enfim...

Então, assim, essa dinâmica ambiental, ela já se faz presente hoje no livro didático, principalmente trabalhando ali com aquecimento global. Eu só acho que o livro didático muitas vezes não explica direito o que é, né? Dá aquela explicação básica, desses fenômenos ambientais. E aí cabe ao professor, claro, com o conhecimento aprofundar isso pro aluno, explicar melhor. (MILTON)

3o ano

Em relação ao 3º ano do Ensino Médio, as/os professoras/es narram que a Geografia Física ganha destaque por estar no rol de conteúdos cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras provas de vestibular. Joaquim, por exemplo, destaca que sente mais liberdade para desenvolver seus trabalhos nas duas primeiras séries do ensino médio e que o currículo do 3º ano é fortemente pautado pelos conteúdos cobrados nestas avaliações.

Um esforço de fato, porque quando trabalho com primeiro e segundo ano, eu me sinto muito mais livre. Quando vou trabalhar com ensino médio, com a terceira série, eu acho que a coisa fica muito focada às vezes nos vestibulares, que fazem a cobrança da Geografia Física, coloca ela num lugar muito ruim, porque é pergunta pra decorar, e a Geografia Física não é isso... [...] Como eu dou aula na terceira série, uma coisa muito pragmática, eu não tenho criatividade. É bom falar... é muito difícil ser criativo numa escola privada dando aula para a terceira série. Você é criativo até o segundo

ano... trabalha com projetos, você pode ser... Mas, no terceiro ano, é o conteúdo em cima do conteúdo, de forma muito rápida. (JOAQUIM)

O relato de Joaquim corrobora os debates feitos por Rocha (2012, 2015; 2013) sobre o papel do ENEM no sentido de organizar e pautar quais conteúdos constituem o currículo do 3º ano do Ensino Médio. Segundo a análise feita pela autora (ROCHA, 2015):

Como instrumento de difusão da organização curricular do Ensino Médio, o ENEM é mais do que uma política de avaliação. O ENEM é uma política de escala para garantir a universalização de um modelo de organização curricular, por prestigiar certos conteúdos em detrimento de outros. (ROCHA, 2015, p. 22)

Ao avaliar a organização do currículo de Geografia no Ensino Médio, Afonso pontua que percebe um descompasso entre a distribuição dos conteúdos ao longo das séries e que os conteúdos da Geografia Humana aparecem com maior frequência na estrutura curricular.

No segundo e no terceiro ano, eu vejo a Geografia Física parece muito no primeiro ano, no currículo ensino médio. No segundo e no terceiro, não. Não aparece muito não, aparece em problemas assim, você pode perguntar, mas não como orientador do currículo. Então, pensando assim, no médio, acho que aparece mais Geografia Humana mesmo, do que Física. (AFONSO)

A título de ilustração, a análise feita por Gusmão (2016) sobre o ENEM de 2015 contribui para visualizar a questão narrada por Afonso e Joaquim. A autora analisou a edição de 2015 da avaliação e organizou as questões segundo os conteúdos e conceitos que destacavam, conforme é possível visualizar na tabela a seguir.

Tabela 1 - Questões de Geografia do ENEM 2015. Fonte: Gusmão (2016, p. 9)

Questões	Conteúdos	Conceitos
03,04,18,42 e 45	Socialismo e modo de produção capitalista	Capital, capitalismo e financeirização
05, 19, 20, 33, 34, 35, e 41	Biomassas, problemas ambientais, movimentos de massa, erosão, seca, regionalização, técnicas de plantio	Natureza, meio ambiente, solo, rocha, estrutura geológica, erosão, região, seca
06, 07, 08, 18 e 42	Trabalho	Trabalho, Relação Homem e Natureza

11, 37 e 40	Território e Cultura	Território e Territorialidade
14	Industrialização e Urbanização	Industrialização e Urbanização
08	Agricultura	Agricultura e Processos produtivos
42	Globalização	Globalização

Além disso, a autora entrevistou estudantes do 3º ano do Ensino Médio e pediu que identificassem quais questões essas/es estudantes identificavam como geográficas.

Das 45 questões do bloco “Ciências Humanas e Suas Tecnologias”, 19 apresentaram conteúdos próprios à ciência geográfica. No entanto, apenas 37% dos alunos entrevistados em escola privada e 26% de uma escola pública reconheceram o caráter geográfico dos 19 itens dessa prova. Os demais estudantes entrevistados reconheceram apenas 09 questões como essencialmente geográficas (05, 11, 14, 19, 20, 33, 34, 35 e 41). (GUSMÃO, 2016, p. 8)

Das questões presentes no ENEM 2015 e reconhecidas pelos estudantes como geográficas, apenas as questões 11 e 14 não se referem às temáticas físico-naturais. Excetuando os conteúdos referentes a território e cultura (questão 11) e industrialização e urbanização (14), as outras questões reconhecidas como geográficas fazem menção a conteúdos como biomas, problemas ambientais, movimentos de massa, erosão, seca, regionalização e técnicas de plantio.

O trabalho de Coutinho e colaboradores (2017) analisa as provas do ENEM entre os anos de 1998 e 2010, identificando a quantidade de questões dedicadas à Geografia Física e questões voltadas para a Geografia Humana. Cabe destacar que este limite entre o que é um conhecimento de uma área e de outra é algo arbitrário e subjetivo, tendo em vista que as questões não vêm associadas às áreas da Geografia. Ainda assim, é interessante observar que apenas no ano de 2009, as questões de Geografia Humana estiveram em maior número do que as questões de Geografia Física.

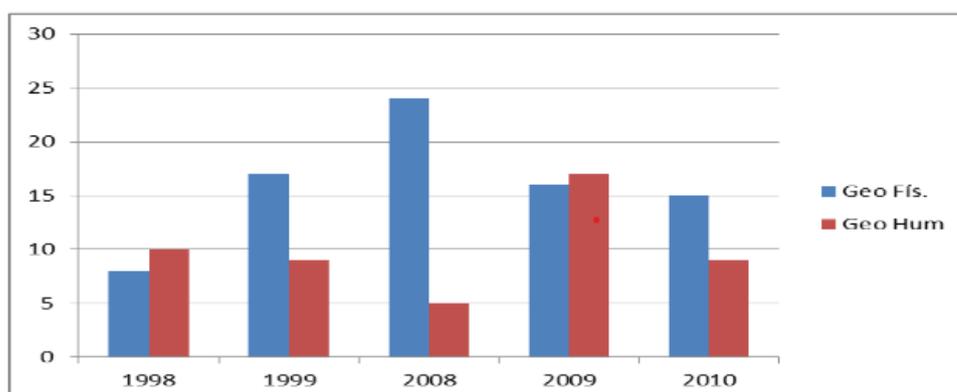


Figura 7- Distribuição das questões de Geografia do Enem por área. Fonte: Coutinho et al. (2017)

Portanto, apesar de Afonso e Joaquim reconhecerem uma predominância dos conteúdos da Geografia Humana nos currículos do 3º ano do Ensino Médio, a presença dos conteúdos da Geografia Física é forte, tendo um reconhecimento de identidade com a Geografia maior inclusive pelas/os estudantes.

5.4 - Algumas considerações sobre a Geografia da Natureza na Educação Básica

As narrativas elaboradas pelas/os professoras/es destacaram importantes questões sobre o desenvolvimento das temáticas físico-naturais no contexto da Geografia Escolar. Em todas as narrativas, o contexto no qual a escola em que as/os professoras/es lecionam, considerando a situação das/os estudantes, oferta de materiais didáticos e de infraestrutura, influenciaram nas estratégias que as/os professoras/es utilizam para desenvolver suas aulas.

É interessante como as narrativas discutem diversas atividades simples, mas que permitem um processo de *ensinoaprendizagem* dos conteúdos da Geografia Física repleto de significado e próximo das experiências cotidianas das/os estudantes, mesmo quando as/os professoras/es indicam que há certo distanciamento desses conteúdos em relação à realidade das/os estudantes.

Em relação às estruturas curriculares e à distribuição dos conteúdos, percebo, a partir das narrativas aqui apresentadas, que as temáticas físico-naturais emergem com mais força no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio. Nas outras

séries do Ensino Fundamental, grande parte desses conteúdos aparece a título de caracterização das regiões discutidas e seguindo o padrão Natureza-Homem-Economia.

Portanto, a partir das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es, identifico que no 6º ano ocorre um foco na discussão dos processos naturais, apresentando uma visão da natureza sem a presença dos grupos sociais. Esta inserção só acontece através da discussão das questões ambientais – sob a ótica dos problemas ambientais.

Além disso, outra questão que envolve o desenvolvimento da Geografia da Natureza no 6º ano passa pela proximidade entre os conteúdos dessa disciplina e da disciplina de Ciências. Por mais que ambas as disciplinas lidem, nesta série, com o mesmo objeto – a natureza – a Geografia tem um modo de fazer e de compreender os processos que é específico. Por isso a importância de que as/os professoras/es tenham consciência do objetivo da Geografia e de que destaquem esse objetivo quando desenvolvem esses conteúdos. Ao destacar, por exemplo, o raciocínio espacial ao debater esses conteúdos é possível elaborar com as/os estudantes uma compreensão que as/os ajuda a diferenciar Ciências de Geografia.

Já no 7º, 8º e 9º anos, as narrativas relatam um processo de *ensinoaprendizagem* dos conteúdos da Geografia Física pautado principalmente na caracterização de regiões e lugares, sem uma preocupação com o desenvolvimento de um raciocínio espacial que entenda a natureza como elemento constituinte e transformador do espaço.

Além disso, as narrativas destacam o baixo grau de integração entre os conteúdos da Geografia Física, reforçando uma visão fragmentada e compartimentalizada da natureza, em que climas, relevos, solos e vegetação não têm conexão entre si nem algum tipo de interação espacial.

Outra reflexão importante que emerge sobre os conteúdos da Geografia Física no Ensino Fundamental envolve o livro didático. Se esse material, que é percebido pelas/os professoras/es como uma das principais fontes utilizadas para organizar suas aulas, apresenta estrutura baseada no modelo N-H-E, fragmentando ainda mais o conjunto de conhecimentos relacionado à Geografia Física, esta visão fragmentada da natureza e desconectada da sociedade tende a se reproduzir no processo de *ensinoaprendizagem* da Geografia.

Em relação ao Ensino Médio, o 1º ano foi descrito pelas/os professoras/es como uma grande revisão/aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos no 6º ano do Ensino

Fundamental e, novamente, o aspecto social é tratado de forma apartada das temáticas físico-naturais.

No 2º ano, as/os professoras/es descrevem diversas possibilidades de desenvolver um trabalho que articule os conteúdos da Geografia Física com a Geografia Agrária, por exemplo, destacando que é viável desenvolver um processo de *ensinoaprendizagem* que não seja tão fragmentador. Além disso, retomar alguns dos conteúdos aprendidos no 1º ano do Ensino Médio traria um sentido de continuidade e articulação – um problema enfrentado pela Geografia Escolar em quase todas as séries.

Por fim, o 3º ano do Ensino Médio demonstra, segundo as narrativas das/os professoras/es, ter um funcionamento específico, em grande parte pautado por avaliações externas, como o ENEM. Destaca-se, ainda, os inúmeros conteúdos de Geografia Física nessa avaliação, o que faz com as/os professores - principalmente as/os que lecionam em redes privadas - tenham que desenvolvê-los sob o risco de prejudicar as/os estudantes por não abordar determinados conteúdos que podem ser cobrados no ENEM.

Mesmo que não tenham sido questionadas/os diretamente sobre os temas da Geografia Física que mais emergem em suas aulas, as narrativas trazem sistematicamente os conteúdos relacionados à estrutura interna da terra, tipos de rocha, biomas, climas – estes dois últimos nos mais diversos recortes espaciais. Além disso, os temas de solos e recursos hídricos aparecem vinculados à questão ambiental, através dos debates sobre enchentes, deslizamentos e risco.

Mesmo diante deste conjunto de desafios, as narrativas destacaram diversas atividades que as/os professoras/es têm desenvolvido e que demonstraram ser pautadas numa profunda preocupação com os processos de *ensinoaprendizagem*, sempre utilizando a criatividade como fresta, como forma de subverter as dificuldades, principalmente em situações marcadas pela falta de recursos ou pela ausência de possibilidades no que se refere à autonomia e autoria docente.

No capítulo a seguir este debate terá sequência a partir da análise das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es sobre a questão ambiental no Ensino de Geografia, a sua relação com os conteúdos da Geografia Física e as possibilidades de inovação e do desenvolvimento de uma abordagem mais crítica em relação às temáticas físico-naturais na educação básica.

VI - SABER DA EXPERIÊNCIA: GEOGRAFIA FÍSICA E (É) A QUESTÃO AMBIENTAL

Um dos estereótipos que envolve a inserção das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar passa pela associação imediata da questão ambiental aos conteúdos da Geografia Física ou o emprego destes vocábulos como se fossem sinônimos. Esta discussão, mesmo que não tendo sido identificada inicialmente como um foco de debate, perpassou todas as narrativas elaboradas por todas/os a/os professoras/es, tornando-se objeto de atenção e debate nesta pesquisa.

Considerando isso, este capítulo é dividido em três seções que buscam explorar algumas das questões que emergiram nas narrativas das/os professoras/es envolvendo a questão ambiental e uma abordagem mais crítica da Geografia Física. O capítulo tem início com um debate relacionado à questão ambiental nos currículos de Geografia. Em seguida, o debate é focado na Geografia Escolar e na dicotomia entre sociedade e natureza.

Por fim, busco discutir outra questão de grande importância para a Geografia Escolar, que envolve uma possível aproximação entre os conteúdos da Geografia Física com a proposta de Lave *et al* (2019) acerca de uma Geografia Física Crítica, buscando investigar e refletir sobre a abordagem dos conteúdos de Geografia Física nos currículos de Geografia.

6.1 - A questão ambiental

A chamada “questão ambiental” representa um grande conjunto de investigações e debates, levantamentos, posicionamentos e proposições de normatizações que se fundamentou no questionamento das consequências socioambientais do *modus operandi* capitalista nos espaços urbanos e rurais. Essa ampla temática adentrou nos mais diversos espaços de produção e reflexão, tanto nas universidades e centros de pesquisa quanto na educação básica, em diversos campos disciplinares.

Meu interesse em entender como estes conteúdos são trabalhados no contexto da Geografia Escolar ocorre em função da tendência, conforme Morais (2019) discute, de que as/os professoras/es substituam a discussão sobre as temáticas físico-naturais pela questão ambiental, como detalhado no trecho a seguir:

Os professores têm trabalhado os conteúdos referentes aos componentes físico-naturais na escola considerando, primordialmente, as questões ambientais em virtude da proximidade que estabelecem com o cotidiano do aluno, portanto não a incluem [as questões ambientais] entre os conteúdos mais difíceis de serem ensinados. (MORAIS, 2019, p. 295)

No caso da Geografia Escolar, a inserção da questão ambiental nos currículos de Geografia reuniu discussões sobre assuntos reconhecidos como relativos à Geografia Física ou simplesmente de cunho ambiental, assumindo maior destaque no Brasil em meados da década de 1990. Esse processo de incorporação da questão ambiental na Geografia Escolar foi impulsionado pela ampliação dos debates na sociedade (em que eventos como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92, e as agendas políticas dela derivadas tiveram papel central), assim como nas universidades, meios de comunicação, movimentos sociais e órgãos governamentais.

Uma marca do tratamento da questão ambiental enquanto tema da Geografia Escolar constitui a ênfase nos problemas ambientais em si, sob uma perspectiva centrada na sua descrição e na valorização da busca de soluções (com maior frequência, técnicas) para esses problemas. Essa abordagem pode ser visualizada também nos documentos nacionais que contemplam as propostas curriculares para a Escola Básica, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme apresentado a seguir:

A proposta de Geografia para estudo das questões ambientais favorece uma visão clara dos problemas de ordem local, regional e global, ajudando a sua compreensão e explicação, fornecendo elementos para a tomada de decisões e permitindo intervenções necessárias. - **Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia – Ensino Fundamental** (BRASIL, 1999, p. 46)

Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas. 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.

Competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 364)

Os dois documentos curriculares, mesmo com quase dez anos de intervalo entre si, destacam aspectos muito semelhantes sobre a relação entre a Geografia e a questão ambiental. Percebem a Geografia como uma ferramenta que pode instrumentalizar e capacitar as/os estudantes, tendo em vista a resolução dos problemas. Ainda que a Base

Nacional Comum Curricular avança em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais por destacar que as atitudes coletivas também são relevantes para a resolução dos problemas ambientais, nenhum dos documentos destaca as desigualdades de classe, raça e gênero e sua relação com a questão ambiental.

A busca por solucionar problemas como uma estratégia metodológica no tratamento das questões ambientais também se faz presente nas experiências narradas pelas/os professoras/es. Afonso, por exemplo, destaca que utiliza uma abordagem que discute alguns problemas ambientais para então chegar aos conteúdos que são mais vinculados à Geografia Física.

Eu prefiro falar problemas, sobre... sei lá, conflitos de sobre a água, pego algumas coisas pequenas assim, daí eu termino chegando lá na... falar de hidrografia. (AFONSO)

Aparentemente, diferenciar a abordagem de problemas ambientais em relação ao debate da questão ambiental pode parecer residir apenas na utilização de uma palavra sem que haja uma distinção significativa estas formas de tratamento das temáticas. Aliada ao enfoque na resolução de problemas, as abordagens geralmente se concentram em soluções pontuais e individualizadas. Um exemplo pode ser observado nas propostas que envolvem a gestão dos recursos hídricos, em que é pautada a defesa do desenvolvimento de uma “consciência ambiental” de cunho comportamental, apoiada na mudança individual de atitudes (como a redução do tempo utilizado no banho e nas torneiras abertas, entre outras medidas) como meio de combater os quadros de crise e/ou de uma ameaçadora escassez hídrica potencial.

Angela, por exemplo, narra como as/os estudantes carregam ao longo da sua escolarização uma visão pré-formatada dos problemas ambientais e das desigualdades espaciais que contribuem para o avanço destes problemas, numa perspectiva individualista e desconectada espacialmente, corroborando os aspectos destacados anteriormente.

Por mais que eu tente, eles estão com uma visão muito engessada das turmas iniciais, de que tudo que eu falo sobre natureza - eu peço para eles escreverem- eles sempre falam a mesma coisa: “não podemos jogar lixo não sei aonde, não podemos”. E eu falo: “gente tá! Mas vamos falar além disso?”. Mas eles sempre caem nisso, parece um vício dos estudos ambientais assim, da época do Ensino Fundamental I, porque às vezes até no ensino médio, cara... se eu falar sobre os problemas ambientais, econômicos, como que isso atinge e tal, eles sempre vão cair nessa e muito colocando pra si, né? “Não podemos desperdiçar a água de não sei o que”. Mas aí eu falo, e o

agronegócio? É sempre uma mesma linha de pensamento e é muito difícil tirar. (ANGELA)

É importante destacar que as discussões sobre a questão ambiental abrangem perspectivas mais abrangentes e múltiplas sobre os agentes e suas relações socioespaciais e ambientais, que não está focada apenas nos problemas que as sociedades enfrentam na utilização da natureza. Quando tratamos da questão ambiental, abordamos as políticas públicas e a gestão dos recursos, em diferentes escalas, além das soluções que as sociedades encontram para mitigar os problemas que criamos.

Conceição, por exemplo, narra que, ao trabalhar os conteúdos da Geografia relativos ao continente africano no 8º ano, utilizou a construção da Grande Muralha Verde - na região do Sahel - para debater os impactos positivos que este projeto teve ao frear a desertificação da área. Entretanto, Conceição foi além e aproveitou o “problema ambiental” que é o avanço da desertificação para discutir como o projeto contribuiu para a (re)inserção de mulheres negras no mercado de trabalho, além de romper com o estereótipo da África como um continente representado pela pobreza e miséria. Desse modo, uma questão ambiental serviu como motor para discutir outros conteúdos.

Grande Muralha Verde? Já ouviu falar? É, então, eu passei um vídeo sobre a Grande Muralha Verde, eles entenderam que era uma ação humana sobre a natureza e que era uma ação para frear a desertificação ali do Sahel. A gente trabalhou também a independência financeira de mulheres negras, ali, daquela região... porque antes os maridos migravam para cultivar alguma coisa, é, na agricultura itinerante e elas tinham que migrar junto. E esse projeto possibilitou que elas ficassem ali naquele lugar, né, então dando também autonomia financeira. Aí, eu com essa coisa, né, que eu aprendi na pós, a intencionalidade de mostrar uma figura negra, uma figura africana que fuja desse estereótipo da tragédia, da fome, enfim. E aí eu usei a figura de uma ativista, ela já falecida, mas ela foi uma das primeiras mulheres africanas a ganhar o Nobel da Paz, que é a Wangari Maathai. E ela foi uma das idealizadoras desse Projeto da Grande Muralha Verde... então, quando eu tava trabalhando isso, eu botei a carinha dela lá e falei: “olha gente, tarefa, meio ponto [risos]... vocês vão pesquisar quem é essa moça, quem é a Wangari Maathai?” Aí na [inaudível] reuniu em roda e aí eles falaram, aí eles descobriram um monte de coisas sobre ela, que ela trabalhava na saúde, que ela ganhou o Nobel da Paz, enfim. (CONCEIÇÃO)

Outra perspectiva que emergiu nas narrativas apresentadas pelas/os professoras/es envolve a relação entre sociedades e natureza. A ampla maioria das/os professoras/es identifica que a discussão sobre os problemas/questões ambientais é uma saída para romper com a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana.

É interessante como Afonso, por exemplo, estabelece uma relação entre a Geografia Física e a questão ambiental percebendo este segundo grupo de conteúdos como uma estratégia para inserir a presença humana na compreensão dos processos físico-naturais.

Sim, os dois são necessários. Eu acho... sempre. Que a gente, acho que... acho que quase não tem como a gente falar de Geografia Física sem falar de questão ambiental, né? A gente falar sem essa relação com a questão... acho que até a gente teve uma disciplina com Marcelo Lopes que tinha essa coisa, né? Essa relação da dicotomia entre a Geografia Humana e a Geografia Física. Eu acho que a questão ambiental é uma boa estratégia para gente sair um pouco de ser Geografia Física e termina sendo tudo. A questão ambiental, para mim, ela termina sendo mais abrangente, mais proveitosa. A gente sempre coloca o homem ali e as questões políticas que aparecem em relação disso, né? Acho que a questão ambiental é muito importante para falar de Geografia Física. Acho que é isso. (AFONSO)

Nesse sentido, Cecília narra que percebe uma relação próxima entre os conteúdos da Geografia Física e a questão ambiental. Ela reconhece que existe uma proximidade entre esses conteúdos e o que a Geografia Humana debate. Entretanto, ela também indica que percebe maior afinidade desses conteúdos com a Geografia Física.

Eu acho que dá para fazer esses dois combos. Eu vejo mais eu acho... eu acho que na minha prática eu nunca dei uma aula mais assim de impactos ambientais. Eu não cheguei ainda nessa fase, mas eu acho que ela caminha um pouco mais com a Geografia Física... eu acho, né? Não que que não tenha... não que você não vá falar da Geografia Humana, eu acho que é meio que tudo... eu sinto que as pessoas querem categorizar tudo, que tudo é... sei lá, quando você fala de assoreamento, de poluição dos rios, você nunca tá falando só de poluição do rio, Geografia Física e assoreamento e blá, blá, blá e todas aquelas coisas que podem acontecer. (CECÍLIA)

Beatriz percebe que a questão ambiental é algo que já está presente em suas aulas ao debater as questões vinculadas ao clima ou à globalização, por exemplo. Ela reconhece que a dicotomia entre Geografia Física e Humana não é um problema para suas aulas e que a integração que estabelece entre esses conteúdos pode estar associada, segundo ela, a uma especialização que cursou sobre questões ambientais.

Eu não vejo essa caixinha pra questão ambiental, por exemplo... porque quando eu tô falando lá de geologia, ou de climatologia, eu estou falando de questões ambientais, da mesma maneira quando eu tô falando de globalização, eu tô falando de questões ambientais... então assim, eu já consegui quebrar esse limite entre essas caixinhas... então eu penso que questões ambientais não seria uma salvação porque a gente já faz isso, naturalmente a gente já está fazendo isso... agora, não necessariamente as pessoas já enxergam isso como permanente nas aulas de Geografia... e talvez eu só tenha conseguido uma certa nitidez nesse processo porque na

minha formação eu tenho um curso de especialização em questões ambientais. (BEATRIZ)

Apesar de ser uma importante estratégia para aproximar os conteúdos da Geografia Física dos conteúdos relativos à Geografia Humana e evitar o esvaziamento das relações sociais no tratamento das temáticas físico-naturais na educação básica, a questão ambiental não se configura como um substituto dos conteúdos da Geografia Física. As questões ambientais podem ser uma interessante ferramenta para o exercício do raciocínio espacial de articulação de conhecimentos atrelados às temáticas físico-naturais, assim como aos processos sociais. Entretanto, a abordagem focada nas questões ambientais não substitui os conteúdos da Geografia Física na Geografia Escolar.

Desenvolver a temática ambiental no contexto da Geografia escolar demanda, à primeira vista, o fortalecimento de um raciocínio espacial sobre a questão ambiental, ou seja, discutir os motivos que promovem a ocorrência de certos problemas ambientais em determinados lugares, a relação entre a produção do espaço e as políticas públicas voltadas para a questão ambiental, dentre outros.

Porém, antes disso, o desenvolvimento do raciocínio espacial demanda conhecimentos que envolvem os grupos sociais e aspectos físico-naturais. Portanto, substituir os conteúdos da Geografia Física pela questão ambiental pode tornar este debate até menos geográfico.

Discutir sobre o processo de formação de enchentes sem discutir, por exemplo, as dinâmicas de cheia de um rio – que ocorrem independentemente da ação humana – pode apresentar a falsa noção para as/os estudantes de que a cheia de um rio é sempre causada pela ação humana. Nesse sentido, o debate sobre os processos vinculados à dinâmica de funcionamento das redes e bacias hidrográficas pode ser um movimento que articule esses conhecimentos e, assim, permita que de fato ocorra uma discussão espacial sobre um processo natural que, aliado ao crescimento das cidades e à escassas políticas públicas de saneamento básico, se configura uma questão ambiental.

6.2 - Dicotomia sociedade x natureza

As discussões sobre a dicotomia entre sociedade e natureza – e, por conseguinte, entre Geografia Física e Humana - foram temas recorrentes nas narrativas das/os

professoras/es. A grande maioria indicou descontentamento em relação à maneira como a formação inicial, os currículos e material didático reproduzem essa perspectiva.

Nesse sentido, Lave e colaboradores (2019) indicam que “para nos livrarmos desse dualismo humano/natureza, nossos conceitos e modelos explicativos precisam mudar” (LAVE *et al.*, 2019, p. 82). Portanto, pensar a inserção dos conteúdos da Geografia Física no currículo da Geografia Escolar em uma abordagem crítica desses conteúdos – na concepção defendida por Lave e colaboradores – pressupõe, também, problematizar a dicotomia sociedades *versus* natureza e destacar as soluções que essas/es professoras/es já realizam buscando desenvolver um processo de *ensinoaprendizagem* integrador.

Alguns elementos que envolvem este debate já foram trazidos no referencial teórico. Portanto, nesta seção articulo algumas das discussões anteriores com as narrativas elaboradas pelas/os professoras/es. Solicitei que as/os professoras/es narrassem livremente suas percepções sobre a inserção da questão ambiental no Ensino de Geografia e se havia alguma relação entre esses conteúdos e as temáticas físico-naturais.

Joaquim questiona, a partir de uma leitura que havia feito, a ausência da discussão sobre a natureza na produção teórica feita por pesquisadoras/es da Geografia Humana, e reflete sobre a utilização de alguns conceitos da Geografia em relação às temáticas físico-naturais.

Eu tô lendo um livro... eu comprei esse livro ontem, chegou hoje... A necessidade da Geografia... aí quando você vai discutir, tem texto da Ana Fani, da... todos os textos é da Geografia Humana... eles não falam sobre a natureza. Eu li o primeiro capítulo e tava olhando o índice... aí lembrando da sua tese... falei... caramba... é outro curso, é outra ciência... então, qual é a base... por exemplo, que discussão de território chega na Geografia Física... não sei... sobre o lugar então... Eu acho que... devia... não sei se é possível... mas devia ter uma aproximação maior em relação a isso. Mas por outro lado os geógrafos humanos ignoram a natureza também às vezes... e por isso acho interessante o que a Doreen Massey fala, ela tem um texto dela que ela fala do caráter erosivo do lugar, ela diz que o lugar é encontro de várias trajetórias, humanas e não humanas. Quando ela fala o não humano, ela tá trazendo a natureza de volta, né? (JOAQUIM)

Milton observa que a dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana começa na escola, quando as/os professoras/es, segundo ele, ensinam numa perspectiva que reforça o dualismo entre sociedade e natureza.

Então eu acho que essa dicotomia... ela começa na escola, né? Como que o professor acaba ensinando dessa forma segregada, os alunos eles entendem dessa forma segregada. Então é muito comum ouvir o aluno falar “ah não gosto de Geografia? Gosto. Mas eu gosto de Geografia

Humana. Ah não a geografia? Gosto! Mas eu gosto de Geografia Física".
(MILTON)

A experiência que tive enquanto estudante da Licenciatura em Geografia e como professora do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica me permitiu perceber o quanto somos formados numa perspectiva dicotômica. São raras as disciplinas ou outras experiências de pesquisa e extensão que discutem a Geografia e ainda menos a Geografia Escolar numa perspectiva que integra os conhecimentos produzidos pela Geografia Física e a Geografia Humana.

Nesse sentido, Conceição identifica que essa dicotomia que emerge nos espaços universitários se reproduz também nos materiais didáticos e nos currículos oficiais.

Eu acho que essa divisão criada na academia acaba influenciando a escola também, e livros né, através dos livros, da produção de material didático oficial, né. E isso acaba reverberando na escola. Talvez se não houvesse essa divisão tão forte, os alunos, por exemplo, do sexto ano. Eles não fazem muito essa clara divisão: "ah, isso aqui é Geografia Física!". Não, eles não fazem. Talvez isso fosse diferente se não tivesse essa nossa formação mesmo de maneira tão dividida, assim, tão apartada. Enfim, acho que é isso.
(CONCEIÇÃO)

A professora narra alguns problemas em relação aos livros didáticos e descreve seu incômodo com a maneira que esses materiais apresentam as discussões sobre natureza sem a presença de pessoas, numa perspectiva que reforça a desconexão entre elementos naturais e sociais em uma leitura antropocêntrica dos processos espaciais.

Eu não gosto, alguns livros têm sérios problemas, né... por exemplo, a ideia de paisagem natural, aí não aparece uma viva alma na foto. Não aparece ninguém! Ou então, por exemplo, a agricultura de jardinagem, agricultura, paisagens, até em paisagens rurais, paisagem humanizada, paisagem rural. Não aparece ninguém na foto. É um pouco desconectado da realidade e passa uma ideia também de que a natureza não é também criada pelo ser humano, não é recriada... é uma desconexão total. Eu percebo que tem melhorado um pouquinho, mas ainda tem sérios problemas. (CONCEIÇÃO)

Lélia narra a mesma situação destacada por Conceição e observa o quanto esse tipo de material reproduz a dicotomia entre sociedade e natureza.

Então a educação fundamental usa muito livro didático, né... então tem muito disso. Reproduz... E como o livro didático tá organizado dessa forma, momentos que não têm ser humano ali, não tem interferência, não tem nada, as coisas estão postas, dadas, e aí acaba reproduzindo. Infelizmente reproduzem muito... e aí reproduz o erro, reproduz, infelizmente. (LÉLIA)

A professora também destaca seu incômodo com essa questão e com a ausência da presença humana no processo de *ensinoaprendizagem* das temáticas físico-naturais.

Então tá presente físico e o humano, mas assim... o que me incomoda é porque é essa divisão pura e simples... como se a gente pudesse de fato ter um humano sem estar envolvendo o físico ou o físico envolvendo o humano. Então, você vai na vegetação... aí é a floresta tal, floresta tal... Mas não tem ninguém... como se aquilo fosse vazio... que não tivesse interferência nenhuma humana... então eles tipo separam isso. Vamos ver vegetação, o que é... um conceito frio ali... pra depois tentar colocar, ah, o homem destrói a natureza... sabe? É dessa forma muito separada, muito dividida, então isso me incomoda. (LÉLIA)

Outra perspectiva que emerge envolve a narrativa de Angela. A professora destaca que busca articular diferentes áreas da Geografia, porque entende que os fenômenos espaciais são complexos e, no contexto da Geografia Escolar, eles devem ser apreendidos em sua complexidade, tendo em vista que a realidade não se encontra fragmentada, tal como as leituras do mundo mais positivistas e cartesianas.

Eu tentaria fazer uma articulação melhor, que eu busco a maioria das vezes, né, é tentar fazer uma articulação maior enquanto que é essa coisa da Geografia Física com Geografia Humana, com a Geografia Política, né? E... deixa eu ver... E aí eu acho que é importante a gente entender continente por continente porque a gente aprofunda. Mas também não perder uma visão de como que eles se conectam, principalmente nessa era dita aí da globalização e tal, né? Essa conexão que é tão desigual. Então, é isso... essa forma fragmentária da escola e eu sempre falo isso também, eu falo "gente, a gente tava fragmentando em módulos, mas a realidade, ela não é fragmentada em módulo". Ela tá completamente interligada... Então, eu acho que seria mais ou menos por aí assim... tentar fazer umas colagens maior e não... só que é isso, eu tô pensando aqui agora... (ANGELA)

Essa fragmentação na compreensão dos processos geográficos a que Angela se refere também é narrada por Milton. O professor reconhece que a fragmentação da Geografia em diversas áreas pode interferir na compreensão espacial dos fenômenos.

Então assim, quando você tem uma visão segregada da Geografia, isso acaba atrapalhando a sua leitura geográfica de um fenômeno. Muitas vezes, um fenômeno que parece ser, digamos assim, um fenômeno urbano, fenômeno humano... ele tem uma influência da dinâmica da natureza também, né? Então quando você segrega muita Geografia, você acaba tendo uma leitura mais simplória de um fenômeno. (MILTON)

Já Beatriz reafirma a sua perspectiva sobre o objetivo da Geografia Escolar e indica que a solução para romper com os estereótipos existentes na Geografia é enfatizar as relações entre os processos especiais, destacando as relações existentes entre eles.

Geografia é uma ciência das relações e que o tempo todo parece uma loucura, né, porque a nossa mente não para, mas as relações é que talvez sejam de fato a solução pra gente quebrar alguns estereótipos na Geografia, essas relações. (BEATRIZ)

Conceição narra que prepara suas aulas buscando desenvolver uma abordagem mais integrada dos conteúdos da Geografia. Ela percebe que os livros didáticos e outros materiais têm demonstrado maior preocupação em apresentar uma abordagem mais integrada. Entretanto, ainda não se configura da maneira que a professora julga ideal.

Eu tenho buscado não desvincular assim, natureza, práticas culturais, econômicas e etc. [...] Mas a maior parte das aulas eu montava com outros materiais, com outras referências e, por exemplo, nos livros didáticos eu acho que isso tem até mudado um pouco, aos poucos tem mudado, tem melhorado essa abordagem tão dividida né, entre Geografia Física e Geografia Humana. Mas ainda assim continua muito como coisas desconectadas, sabe? Então, eu prefiro no dia a dia de sala de aula preparar com calma uma aula em que eu possa realmente juntar e estimular que eles tenham uma visão mais... não é coerente a palavra, não é coerente mas, assim, uma visão mais realista assim dos processos, do que acontece no espaço geográfico do que ficar restrita ao livro. (CONCEIÇÃO)

Outra questão vinculada à proposta da Geografia Física Crítica envolve a maneira como as sociedades são inseridas nas discussões da Geografia Física. No caso da Geografia Escolar, as/os professoras/es já narram que muitos dos conteúdos simplesmente excluem os grupos sociais e, quando apresentam esses grupos, os tratam numa perspectiva homogênea, como principal fonte dos problemas ambientais.

Nessa parte que é um bimestre inteiro, no sexto ano, é sobre questões ambientais, e aí tu vai fazer essa relação maior ser humano... a leitura que se tem é muito isso. Ah, porque aí o ser humano chegou e jogou o lixo no Rio e aí poluiu tudo, tadinhos dos peixes. E aí vou começar a problematizar isso, assim... tem que falar quem é esse ser humano. Quais são... quais são os porquês que isso acontece. Qual é a forma econômica que vai acontecer isso? E aí a gente vai trabalhar os impactos que isso acontece na própria vida da pessoa né? Então, aí a gente vai... desde lá, aí vai explicar o mata ciliar. Porque ela é importante que ela, porque ela é importante para o rio, mas ela também é importante para os seres humanos... (ANGELA)

Em muitas situações, o conhecimento produzido pela Geografia Física através da sua inserção na Geografia Escolar trata os grupos sociais como um grande bloco monolítico, homogêneo, desconsiderando as diferenças de acesso aos bens públicos e recursos. As desigualdades de gênero, de classe e de raça são fatores que impactam nas formas como os grupos sociais vivem e produzem o espaço. Portanto, elas precisam ser consideradas na elaboração de pesquisas em Geografia Física e no tratamento das temáticas físico-naturais na educação básica.

Discutir essas desigualdades também envolve problematizar abordagens e debates que tomam atitudes individuais como causadoras dos mesmos impactos que as atividades econômicas em grande escala, como as indústrias, as mineradoras e o agronegócio, conforme já apontado.

Romper com a dicotomia entre sociedade e natureza envolve entender os grupos sociais – considerando as diversidades econômicas, culturais, raciais e de gênero que os constitui - como parte da natureza e perceber a própria natureza para além de uma simples fonte de recursos a serem explorados.

6.3 - Por uma perspectiva crítica da Geografia Física na escola.

Em 2019, Rebeca Lave e colaboradores (2019) elaboraram um manifesto chamado “Intervenção: Geografia Física Crítica”, em que as/os autoras/es propõem um conjunto de reflexões sobre práticas de ensino e pesquisa em Geografia Física, destacando a importância de que essas práticas sejam mais atentas e críticas às questões sociais. Reconhecendo o conjunto de antecedentes tanto na Geografia quanto na Ecologia Política e na História Ambiental, Rebeca Lave e colaboradores destacam os princípios que sustentam a abordagem que propõem:

O princípio fundamental é que nós não podemos depender de explicações baseadas exclusivamente na Geografia Física ou Humana crítica, pois as paisagens sócio-biofísicas são o resultado tanto de fatores sociais, tais como as relações desiguais de poder, do legado histórico do colonialismo e das disparidades raciais e de gênero quanto de fatores físicos, como a hidrologia, ecologia e alterações climáticas. A GFC [Geografia Física Crítica] é, portanto, baseada no trabalho cuidadoso e integrador necessário para dar sentido a esta coprodução. (LAVE; WILSON; BARRON, 2019, p. 78)

Nesse sentido, Bertolini e Valadão (2009) destacam a importância do desenvolvimento de abordagens críticas no ensino dos conteúdos da Geografia Física no contexto da Geografia Escolar tendo em vista a ampla necessidade de mudanças frente à crise ambiental existente.

Para que o relevo, ensinado no contexto dos conhecimentos geográficos, contribua para criar posturas mais responsáveis frente à crise ambiental, é preciso inseri-lo no quadro da atual problemática ambiental contemporânea e, em certa medida, politizar esta abordagem. (BERTOLINI; VALADÃO, 2009, p. 36)

Considerando isso, pedi que as/os professoras/es participantes falassem sobre o que pensavam da relação entre os conteúdos da Geografia Física e a possibilidade desses conteúdos serem desenvolvidos de uma forma crítica e emancipatória. Esperava que, a partir dessa pergunta, as/os professoras/es pudessem falar sobre seus pontos de vista e, se possível, relatar práticas pedagógicas que se contrapunham a uma visão dos conteúdos da Geografia Física como enfadonhos, pouco passíveis de questionamentos e problematizações ou que precisam ser decorados.

Joaquim identifica que há um problema epistemológico em relação ao desenvolvimento de uma abordagem crítica da Geografia Física no contexto brasileiro e não enxerga uma abordagem teórica mais crítica na Geografia Física, como ocorreu com a Geografia Humana no âmbito dos conhecimentos produzidos na universidade e na escola.

Eu acho.... sabe a impressão que eu tenho até hoje? É como se a discussão teórica da Geografia, que nós chamamos de teoria da Geografia, ela não fizesse parte da Geografia Física... então quando você pega uma discussão lá nos primórdios... aí você pega a Geografia crítica... então cadê... como é que os geógrafos físicos se apropriou dessa discussão teórica pra produzir a teoria dele? (JOAQUIM)

Na mesma linha de Joaquim, Lélia identifica a falta de politização dos conteúdos da Geografia Física também nos livros didáticos

É porque a Geografia no livro didático, a Geografia Física, não é nada politizada. Eu não tive uma formação de uma Geografia Física crítica, eu tive problematizações dessa Geografia e que possibilitaram refletir que ela não é única, exclusivamente física, aquela coisa estática. (LÉLIA)

Afonso reconhece a importância de um olhar mais crítico às temáticas físico-naturais e relaciona essa criticidade ao que o motiva a discutir os conteúdos vinculados à Geografia Física, narrando uma prática que desenvolve ao discutir aspectos dos rios urbanos.

Não... é super sim! Com certeza! Eu até lembro de uma coisa que eu falo com os alunos, quando eu vou falar de problemas ambientais, né? Na Baixada Fluminense tem um monte de valões, né? Nossa... é a avenida dos valões, impressionante. Tem uma escola que eu trabalho que ela tem três valões em volta, perto né. Eles chamam de valão, né? Mas eu expliquei que aquilo foi um córrego limpo em algum momento, pra eles. E quando eu falo disso, eles falam muito, eles dizem: "nossa, é muito sujo, professor, porque jogam coisas..." Então acho que é sempre político sim falar, como como objeto de promoção da consciência dos alunos... acho que é muito importante. Acho que eu até prefiro quando eu consigo ligar esse conteúdo, essa politização, né, digamos assim das coisas... acho mais interessante. (AFONSO)

Beatriz destaca que o sentido da inserção dos conteúdos da Geografia Física no currículo está associado à capacidade de a/o estudante desenvolver um olhar crítico para a realidade, utilizando os conteúdos da Geografia Física como ferramentas para tal.

Então eu acho que precisa ter esse viés, quando a gente dá uma Geografia Física, um viés político, ele não tá dissociado disso... e uma criticidade... porque fica muito sem sentido... ah, eu tenho que decorar quais são os nomes das camadas da terra e eu tenho que decorar as rochas mais importantes pra prova de Geografia... não, bicho, você tem que ter uma mínima noção disso pra saber que na sua vida você consome essas rochas... porque você constrói uma casa, você compra uma casa, você vive numa casa. (BEATRIZ)

Ainda na primeira rodada de entrevistas, ao descrever o seu trabalho na pandemia, Angela abordou a cobrança de sua escola em seguir a sequência didática prescrita no documento curricular e os anseios decorrentes dessa cobrança frente aos acontecimentos do momento. A partir disso, a professora narrou a seguinte situação:

Eu até fico brincando com meus amigos professores também, que tem um meme que é de uma pessoa tomando uma xícara de café e tudo pegando fogo ao redor... e ela assim, tomando uma xícara de café, tranquila. Eu falei assim: “essa sou eu!”. Aí eu fui, gravei um vídeo sacaneando assim... “bom, gente... e hoje vamos falar sobre a importância do relevo”, e aí tudo pegando fogo ao redor, porque é exatamente como eu me sinto. (ANGELA)

O meme a que Angela se refere utiliza um cachorro antropomorfo que, em meio a uma quarto pegando fogo, diz “This is fine” (“Está tudo bem”)³², como exposto na imagem a seguir.

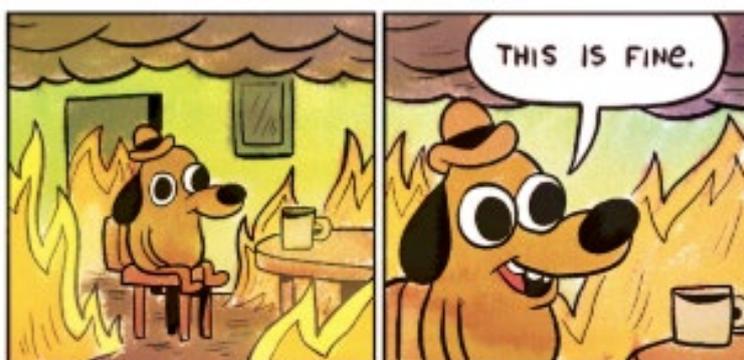


Figura 8- - Imagem retirada do cartoon Gunshow, feito por K.C Green

³² O meme foi extraído do cartoon Gunshow, feito por K.C Green e publicado em Janeiro de 2013. Disponível em: <https://knowyourmeme.com/memes/this-is-fine> (Acesso em 11/12/2020)

O que Angela descreve é uma situação em que ela percebe a total falta de conexão entre os acontecimentos do momento e o currículo. No caso que a professora relata, ocorriam os protestos do movimento Black Lives Matter³³ em todo o mundo e ela se via obrigada a preparar aulas sobre formas de relevo. Diante disso, seu incômodo se dava por não perceber qualquer relação entre o conteúdo programado e a relevância geográfica dos processos em curso naquele momento.

Conforme a professora narra a situação, ela demonstra que considera muito mais relevante discutir as relações espaciais que envolvem o racismo. Considero que esta pauta é de grande importância e que deve se fazer presente sempre que possível em nossas aulas, entretanto, discutir a relação entre formas de relevo e ocupação humana pode ser um viés interessante para alinhar os dois debates, que – na minha perspectiva – não são opostos ou díspares.

É possível e necessário incorporar questões contemporâneas aos temas da Geografia Escolar, desde que entendamos que as aulas de Geografia têm um propósito e um raciocínio próprio, que não se traduzem em falar de atualidades. O racismo, por exemplo, é atravessado por uma importante questão espacial e, além disso, tem uma forte conexão com os processos físico-naturais. Um olhar mais crítico para a Geografia da Natureza na escola permite que as/os professoras/es não se sintam alienados e alienantes em relação ao que acontece no cotidiano das/os estudantes.

Beatriz, Lélia e Conceição, por exemplo, reconhecem as desigualdades sociais na questão do Racismo Ambiental e narram como inserem essa temática em suas práticas. Lélia narra que estabelece sistematicamente um vínculo entre a questão do racismo ambiental e as temáticas físico-naturais.

Mas eu sempre associo com a questão do racismo ambiental, dos conteúdos físicos, eu consigo fazer... relacionando com a questão do racismo ambiental é fácil, trazer essa discussão pra Geografia Física... (LÉLIA)

Já Conceição observa que a pauta do Racismo Ambiental não é uma questão sensível para todas/os professoras/es de Geografia:

“Quem são as pessoas que mais sofrem com, sei lá, deslizamento de terra, enchentes nas cidades?” Não é qualquer colega que vai fazer esse debate, né. Inclusive tem pessoas que realmente vão dizer: “ah não, mas esse daí é um problema e essas pessoas têm que ser removidas, e é isso”. Não vai

³³ Protestos do Black Lives Matter foram os maiores em toda a história dos EUA. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/protestos-recentes-do-black-lives-matter-foram-os-maiores-da-historia-dos-eua-mostra-levantamento-24513754> (Acesso em 12/11/2020)

nem complexificar, não vai nem lançar uma pergunta para os alunos também se posicionarem e depois tentar costurar tudo. (CONCEIÇÃO)

No caso do Racismo Ambiental, compreendo que a inserção destes debates na Geografia Escolar está associada também à identidade dos docentes participantes da pesquisa. A identidade profissional, conforme Pimenta (1996) discute, carrega muito das vivências das/os professoras/es enquanto indivíduos. A construção e o reconhecimento de uma identidade racial também têm um forte significado na maneira com que estas/es professoras/es selecionam conteúdos e desenvolvem suas práticas.

Percebo que o fato de as/os professoras/es citarem o Racismo Ambiental como uma estratégia para a Geografia Física mais crítica não aconteceu por acaso. Em suas narrativas, grande parte destacou a importância dos conteúdos sobre África e o quanto gostam de desenvolver esses conteúdos. Os lugares que ocupamos na sociedade, principalmente em sociedades marcadas pela LGBTQ fobia, pelo racismo e pelo machismo, fazem com que os grupos afetados por tais tipos de opressão consideram-se responsáveis por educar crianças e adolescentes em uma perspectiva distinta.

A compreensão do lugar de fala que determinados grupos sociais ocupam e o reconhecimento dos processos que geram as opressões vividas por estes grupos têm vieses espaciais e devem ser objeto da Geografia Escolar. Conceição, por exemplo, destaca o quanto a Geografia Escolar pode contribuir para a discussão sobre Racismo Ambiental.

Eu percebo que eles se interessam bastante. A maioria nunca ouviu falar sobre isso, né, mas quando a gente instiga eles a perceberem algumas coisas, né, sobre a sua própria realidade, parece que é como se a ficha fosse caindo, né, aos poucos. É óbvio que eu não vou chegar para o aluno e falar assim: “olha, você tá sofrendo racismo ambiental, tá?”. Eu não vou fazer isso, porque é até uma violência, mas, aos poucos, quando eles começam a se apropriar de alguns conceitos da Geografia Física e da Geografia Humana e começam a costurar a sua própria realidade, é como se eles tomassem consciência da sua própria condição de risco, entendeu? Então, “ah, porque que eu vivo aqui? Por que que chamam de área de risco, área de risco ambiental e área de risco de maneira geral?”. Mas é difícil, também é um processo difícil, né, você se perceber nesse lugar de: “Ah é, eu moro aqui na área de risco ambiental, não sei o quê”. Então também tem que ser com muito cuidado para ninguém se sentir ofendido e também ninguém ficar desesperado. Porque às vezes é aquilo, é o que é possível, foi o que a família foi possível. (CONCEIÇÃO)

Para além de um olhar focado apenas para o Racismo, Angela reconhece que o desenvolvimento de conteúdos vinculados à África possibilita romper com estereótipos

raciais e avançar no sentido de promover situações em que as/os estudantes negras/os se sintam representadas/os e contempladas/os no processo educativo.

África. Eu gosto muito de trabalhar África, porque eu acho que é uma questão central, né, pra gente discutir mesmo o racismo... não que eu... que não discutamos outros temas, mas é bastante central... E também pra desmistificar também assim... porque se você olha, assim, as apostilas, os conteúdos, os livro didático... eles são muito estereotipados, né, no geral. Então eu gosto de trabalhar a África porque... até porque as minhas turmas no estado são predominantemente negras assim... então é uma forma também de representatividade, né? De trabalhar isso... então eu gosto muito de trabalhar África. (ANGELA)

Portanto, a construção de um marco legal - através das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no caso dos conteúdos vinculados à história e cultura Afro-Brasileira – e o avanço desses debates nos mais diversos âmbitos têm contribuído para a sua ampliação e permanência nos conteúdos escolares. Beatriz destaca as consequências que envolvem a inserção das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica para que o reconhecimento e legitimidade do trabalho já desenvolvido por diversas/os professoras/es, antes desacreditado por muitas pessoas.

E eu acho que fazer parte da geração que viveu a escola e a educação antes e depois de uma lei 10.639, né? Então, eu sei exatamente o que é você chegar na escola, querer fazer um trabalho com relações raciais e você ser totalmente desacreditada porque te acusam de fugir de um currículo, de trazer besteiras. E depois você ter nas mãos a legalidade de uma lei, né? E essa lei ser tão importante pra gente, eu considero um marco na educação. Inclusive, ser tão importante pra gente, porque não só legitima o que fazemos, como também é fruto... podemos dizer que é o resultado de toda uma trajetória de movimentos negros no nosso país. E movimentos negros voltados para a educação. Como diz Nilma Lino Gomes, movimento negro educador. Isso é fato. (BEATRIZ)

Considerando as narrativas das/os professoras/es sobre (a) a incorporação dos recortes de raça, classe e gênero nos debates sobre os conteúdos da Geografia Física e (b) o desenvolvimento de uma abordagem que valoriza a politização e a criticidade das temáticas vinculadas à Geografia Física, entendo que a educação básica e, em especial, a Geografia Escolar já está elaborando e desenvolvendo práticas pedagógicas alinhadas com as propostas de Lave e colaboradores (2019) em relação à Geografia Física Crítica.

Além disso, as/os professoras/es têm demonstrado, ao longo das suas narrativas, grande incômodo com a dicotomia entre os conteúdos da Geografia Física e Humana. Ao reconhecer a importância de uma visão articulada e integrada da Geografia, novamente a Geografia Escolar tem feito, através das/os professoras/es, um esforço em romper com esta visão. Entretanto, este tipo de esforço envolve mais atores além das/os professoras/es

da educação básica. Os cursos de licenciatura também deveriam ser responsáveis por elaborar discussões que integram as diferentes áreas da Geografia, assim como as/os autoras/es de livros didáticos, para que o ciclo de reprodução da dicotomia seja interrompido.

Caso não haja um esforço coletivo de todos os entes que contribuem para a produção do conhecimento em Geografia na Educação Básica, continuaremos formando professoras/es em uma lógica dicotômica, que utilizam livros didáticos difusores dessa lógica e, por conseguinte, essas/es professoras/es tenderão a desenvolver um conjunto de práticas que reforçam a separação entre sociedade e natureza³⁴.

Muitos dos debates apresentados neste capítulo envolvem o processo de contextualização e vinculação dos conteúdos presentes no processo de *ensinoaprendizagem* às realidades das/os estudantes. O desenvolvimento desta tese exigiu que eu também realizasse o esforço de situar o momento e o lugar em que eu e as/os professoras/es participantes ocupamos ao construir esta pesquisa. As narrativas sobre as condições de *ensinoaprendizagem* no contexto da pandemia do COVID-19 emergiram a todo momento durante as falas das/os professoras/es.

As políticas de confinamento e isolamento social, seguidas da implementação do ensino remoto e das inúmeras tentativas de retorno às aulas presenciais nas escolas, atravessam a discussão estabelecida nas entrevistas sobre os conteúdos e as práticas docentes. Considerando este contexto, o capítulo a seguir destaca as narrativas que discutem aspectos relacionados ao processo de *ensinoaprendizagem* em tempos de pandemia.

³⁴Cabe destacar que esta dicotomia entre sociedade e natureza não é uma questão exclusiva da Geografia e envolve, inclusive, aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, dentre outros. Nesse sentido, os trabalhos de Arnold (1996), Cronon (1996) e Ingold e Palsson (INGOLD; PALSSON, 2013b) podem contribuir para o aprofundamento dessa reflexão.

VII - NARRAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cadê o divã? (LÉLIA)

Conforme descrito no capítulo 3, durante todo o período de realização das entrevistas e redação dos capítulos da tese (desde março de 2020) estivemos enfrentando a pandemia da COVID-19. O processo de conversas que possibilitou que as/os professoras/es elaborassem narrativas aconteceu entre os meses de julho e setembro, quando ainda nos encontrávamos em uma situação de distanciamento social mais restritivo. Neste momento, no Rio de Janeiro, algumas escolas privadas já estavam funcionando através do ensino remoto, enquanto as redes públicas davam os primeiros passos nesse sentido.

De fato, esta situação era inesperada para todas/os: para mim, enquanto pesquisadora, que contava com a realização de entrevistas presenciais e não imaginava que o processo de produção do material de estudo seria todo realizado de forma remota; para as/os professoras/es, que não imaginavam que seriam forçados a mudar a sua forma de trabalho e começar a desenvolver suas práticas pedagógicas remotamente.

Ainda que os impactos da pandemia na educação básica não fossem o foco da pesquisa, essa questão permeou claramente todas as entrevistas feitas com as/os professoras/es participantes. A fala de Lélia, ao remeter a narrativa a um objeto vinculado a um processo terapêutico, retrata bem os impactos que o ensino remoto causou na vida das/os professoras e das/os estudantes.

Considerando o contexto desta pesquisa, apresento aqui algumas das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es que trazem suas angústias e preocupações com o processo de *ensinoaprendizagem* em tempos de pandemia. Para além de destaques relativos à Geografia Escolar, essas narrativas contêm importantes reflexões sobre a situação da educação básica neste novo e imprevisível cenário que enfrentamos.

Inicialmente, Afonso e Lélia descrevem como a rede pública estadual tem desenvolvido estratégias para a adoção do ensino remoto. Afonso destaca a sua preocupação em relação ao acesso das/os estudantes à plataforma do Google que foi

adotada pelo Governo do Estado, além de relatar o seu desconforto frente à necessidade de gravar aulas.

E aí o estado anunciou que ia ter esse ensino à distância pelo *Google Classroom*³⁵, a gente já ficou assim... os professores ficaram alarmados, a gente falou: “Ih, isso não vai dar certo”, porque os nossos alunos não têm acesso, não têm celular, não têm internet. A gente também tava preocupado de ficar exposto, eu, por exemplo, gosto muito da intimidade da sala de aula. De falar na sala de aula, o espaço da escola... eu não sou *youtuber*, por exemplo. Assim, eu admiro quem é, tem professor *showman*, aquele de pré-militar, ok, é uma estratégia, mas eu não sou desse perfil. Eu nunca fui desse perfil de fazer vídeo, eu sempre gostei da intimidade da sala de aula, eu gosto de muito de conversar com os alunos, a minha aula é muito isso.

E e aí eu falei “vou ter que fazer vídeo, expor, me expor”, então tudo que a gente faz fica exposto na plataforma, pra qualquer um da escola ver, rola uma insegurança. E aí, o estado... e aí começou, a princípio a gente não teve curso nenhum, a plataforma, ela é até fácil, ela é um pouco intuitiva que chama, né? Ela é muito iconográfica, e aí começou, e aí eu comecei a fazer... E aí esse despreparo da gente... a gente foi conversando durante, né? E aí eu fiquei preocupado. Eu falei “cara, como é que eu vou fazer?”, sabendo que tem alunos que não vão acessar, que não têm internet. O que eu vou fazer, gente? Eu não conseguia ficar em paz com isso. (AFONSO)

Lélia destaca a imposição no uso da plataforma e levanta uma questão sobre a posse dos direitos relativos ao material que ela produz e disponibiliza na plataforma.

Né, no estado tem essa plataforma que eles usam que é o (incompreensível), é... aí, que toda a nossa produção, por exemplo, fica... para o, então assim, fica para o *Google*, né? Ainda tem isso, né, da questão dessa produção, né, que fica privada, então, o discurso de que, ah, é grátis, é grátis porra nenhuma. Grátis o meu trabalho. É... e aí eu optei por... é... utilizar, né, assim, optei, eu fui obrigada a utilizar isso mas eu não utilizo de forma que eu trabalho aquilo como ensino... aprendizagem. Não existe ensino-aprendizagem. (LÉLIA)

Milton e Joaquim descrevem como têm sido as condições do ensino remoto nas escolas da rede privada em que trabalham. Milton considera que as aulas estão acontecendo com relativa normalidade, mas que há uma sobrecarga de trabalho, principalmente no preparo das aulas. Além disso, o professor relata que, na escola em que trabalha, as aulas têm sido feitas através da plataforma de videochamadas *Google Meet*.

E na rede privada, aqui, as aulas continuam relativamente normal, né? Só que via *Google Meet*. A escola tem uma plataforma chamada por alto, permite

³⁵ O *Google Classroom* é uma plataforma de *Learning Management System* (LMS), da empresa Google, visando ações educacionais. A plataforma permite a criação de turmas e a inserção de materiais, além da interação com as/os estudantes através de fóruns. O acesso à plataforma acontece através de contas de *e-mail* institucionais vinculadas a instituições de ensino cadastradas no banco de dados do *Google*. (SOUZA, A.; SOUZA, 2016)

que as aulas continuem, né? Ela só reduziu a carga horária... em vez de dois temos aí um tempo, né? Até porque a gente está trabalhando mais *off* também né? Porque a gente fica uma hora dando aula e cinco, seis preparando as aulas. Então, assim, a experiência de trabalhar *home office*, né, trabalhando nesse tempo de pandemia, tá sendo bem distinta de uma... de um sistema pro outro. Enquanto no sistema público na gente praticamente não tem muito o que fazer, não tem muito como acertar esses alunos, né? Tem pouco trabalho para ser feito por enquanto, na rede privada pelo contrário, né? Tem muito trabalho. (MILTON)

Já Joaquim indica que não existem muitas reclamações sobre o ensino remoto na escola que trabalha. Entretanto, o professor indica que não se sente feliz com essa modalidade de aulas, tendo em vista que o diálogo entre estudantes e professor fica comprometido em função da própria dinâmica do ensino remoto – que, no caso da escola de Joaquim, reúne todas as turmas de uma série em uma mesma sala virtual - e das dificuldades técnicas enfrentadas, como a velocidade da internet, por exemplo.

Eu trabalho em colégio particular, não tem reclamação nenhuma, mas eu não me sinto feliz. Eu acho que a potencialidade da aula, ela só chega 25%, porque, como a minha aula é dialógica, é uma aula que eu construo... na aula remota, primeiro se os alunos falassem o tempo inteiro não daria certo. E não pode abrir a câmera todo mundo que se não a velocidade diminui, aí ele não abre. E você vê um monte de foto... É uma relação muito fria às vezes, muito frio aquilo. [...] As escolas privadas, elas fizeram opção de invés de dar aula por turma, de dar aula por série. Então assim, naquele mesmo momento, eu tô dando aula para 90 alunos que não são os amigos mais chegados. Então eles ficam todos com vergonha de falar e de falar alguma coisa. E aí outra coisa, tem aluno que vai entrar na sua aula e não tá ali, entrou... você não tem... Esse controle, não tem controle. Então, eu acho muito, muito complicado. (JOAQUIM)

Outro elemento que emerge nas narrativas é a mudança nos cotidianos e, em especial, na rotina que envolvia o fazer docente. Afonso narra os impactos do isolamento no seu trabalho e a importância dos espaços de socialização e de trocas entre as/os professoras/es.

E aí imagina, a gente preso em quarentena em casa. Eu já penso muito sobre tudo. Penso a minha prática docente, sabe? E a gente preso em casa é uma panela de pressão, porque tava pensando, pensando... e seus colegas, sabe? Sem aquela hora do recreio pra gente conversar, sem o espaço da escola, sem a hora do almoço... pra conversar. (AFONSO)

O professor também destaca os impactos do ensino remoto em seu trabalho e em sua saúde mental. O fato de saber que muitas/os das/os estudantes não terão acesso aos

materiais e às aulas produzidas e de não ter o retorno das/os estudantes sobre as aulas o fez perder o sono e impactou a sua saúde.

Quando eu comecei a trabalhar na plataforma, eu comecei a ficar muito tempo na frente do computador elaborando atividades, perdendo muito tempo com isso e preocupado... como é que meu aluno tava vendo minha atividade? Se ela tava sendo... atividade atraente, se não tava. É... e aí eu comecei a noiar com isso. E aí eu comecei a não dormir. Perdi o sono, porque eu ficava a noite fazendo atividade no computador... acho que foi o impacto também da quarentena, a gente desregular os horários. Todo mundo já falou sobre isso, meus amigos todos falaram sobre isso. E aí eu tava entrando nessa coisa de não estar dormindo bem. Mesmo não dormindo assim, durante a noite, eu também não tava dormindo durante o dia. E aí eu falei: “opa, tem uma coisa errada”. Eu tava assim, bem, conscientemente, mas no inconsciente eu tava mal, porque eu tava sentindo falta da escola. Acho que lá no fundo tinha um toc toc, “oi, vai pra escola. Pega metrô, pega ônibus, fala com os alunos”. (AFONSO)

Estas mudanças impostas pela pandemia também acarretam um conjunto de preocupações sobre as condições sociais das/os estudantes e as possibilidades de adesão às novas condições de aprendizagem materializadas através do ensino remoto no contexto da rede pública de ensino. Beatriz narra suas preocupações ao levar em consideração as desigualdades que assolam o país, refletidas no espaço escolar.

E temos um país com muitas desigualdades, muitos estudantes serão deixados para trás. Então, tem toda discussão em relação ao ensino remoto e é uma posição contrária, porque eu sei exatamente que os estudantes que ficaram pra trás, eles possuem uma cor e possuem uma classe social. Então, talvez a minha discussão seja muito acirrada em relação ao que significa o ensino remoto para a vida de muitos estudantes negros, estudantes negras. Ou seja, talvez até o final de um sonho, de uma realização, porque eu sei que muitos deles não darão conta, não acompanharão. E aí, eu sou um pouco contrária, mas assim, eu sou servidora, eu vou ter que fazer o que a instituição decidir. Se decidir o que vai ser ensino remoto, eu vou ter que construir o ensino remoto, eu vou ter que fazer, gostando ou não. (BEATRIZ)

Afonso também se preocupa com a possibilidade do acesso das/os estudantes às atividades disponibilizadas na plataforma *Google Classroom*, tendo em vista que muitas/os não têm acesso à internet. O professor relata que a direção da escola organizou grupos de Whatsapp com as/os estudantes, tendo em vista que esse é um dos poucos aplicativos a que os planos de celular garantem acesso ilimitado.

Alguns alunos sim, eles só usam *WhatsApp*, não usam a plataforma. Eu não fiz esse levantamento, quem fez foi a direção, não sei também e também nem quis, sabe? Não é que não seja importante pra mim, eu não vou prejudicar o aluno porque não tem acesso, porque não tá ali, não tá aqui... não quero saber. Eu queria aumentar, eu queria só mostrar pro aluno que não tem acesso, que eu to ali dando o acesso pra ele que não tem. Acho que eu fiz isso. Então eu tô nos grupos, mas é super tranquilo. Eles só falam às vezes algumas coisas, os alunos do sexto ano que às vezes falam fora do horário,

mas ok. E eu gosto até. Acho que eu tô com tanta falta da interação dos alunos que quando eles falam eu gosto. Eu acho que o *Meet* seria bom para eu vê-los, só que eu sei como entra muito poucos alunos, eu acho injusto, com os outros.

Com o *link* do formulário, acessar minha atividade e fazer a atividade, mesmo não tendo acesso à plataforma. Porque muitos têm acesso ao *WhatsApp*, às redes sociais, porque as operadoras não cobram. Muitos têm *WhatsApp*, mas a plataforma não. Porque eles gastam os dados deles. Cara, teve uma mãe que... um exemplo, como muitos aconteceram, teve uma mãe que falou “diretora, eu coloquei 10 reais de crédito no telefone, será que meu filho pode acessar?”. Olha isso? Pra você ter noção da dificuldade deles. (AFONSO)

Afonso continua a narrar as angústias que viveu ao perceber que poucas/os estudantes conseguiam ter acesso ao *Google Meet* e sua decisão de não utilizar essa plataforma, buscando evitar o aprofundamento das desigualdades entre aquelas/es que têm acesso à internet e as/os que não têm. O professor retoma a sua experiência enquanto estudante frente às condições de *ensinoaprendizagem* neste momento e narra que essa modalidade de ensino não atende às necessidades das/os estudantes, além de destacar a importância da educação presencial.

Porque é horrível a plataforma que você faz e você não tem o aluno ali na hora te dando o retorno. Então isso é muito angustiante. Aí eu fui digerindo isso, tive que digerir muito isso e demorou um pouco pra eu aceitar e falar... e eu e vários colegas. Eu falei: “Não! Isso foi feito pra dar errado. Esse ensino à distância não é pro meu aluno. Meu aluno precisa de educação presencial.” Vou fazer as atividades que eu tenho que fazer, mas sabendo que tem alunos que não vão acessar. Quando as aulas voltarem eu vou ter que dar um jeito... e eu, Sarah, por uma posição assim política mesmo não quis fazer aula no *Meet*. Porque a diretora até fala: “Os alunos adoram encontro no *Meet*”. Porque só entram, Sarah, cinco alunos, no máximo dez alunos. Eu falei: “cara, eu vou aumentar o abismo entre que tá entrando e o que não tá entrando”, entendeu? Então assim, se a turma tem 40 alunos, 30, só cinco entram no *Meet*, só 15 fazem a atividade, né? E só cinco entram no *Meet*, ou seja, eu vou estar reforçando essa desigualdade do aluno que não tá acessando e o aluno que tá acessando. E eu já pensei muito em mim como aluno. Porque imagina eu lá enquanto aluno, eu era um bom aluno... gostava assim... bom aluno no sentido de gostar de fazer tudo, sabe? Aquele aluno certinho. E aí eu... imagina eu, sendo um aluno desses, sabendo que meus colegas estão acessando a plataforma e eu não tenho como acessar. Eu me sentiria muito mal, eu fiquei mal. (AFONSO)

Ainda sobre a adesão das/os estudantes da rede pública de ensino, Angela narra que a participação diminuiu ao longo do tempo, principalmente em função da falta de estímulo das/os estudantes. Além disso, a professora destaca as dificuldades que envolvem o acesso à internet, principalmente na Baixada Fluminense.

É maquiagem, né? É um negócio que tá sendo usado para dizer que está tendo aula. Porque os alunos não entendem, a gente não consegue explicar, a adesão à plataforma era muito baixa já desde o início... agora ela tá, sei lá,

numa turma de 35 alunos... inicialmente estavam... é uns 15 acessando, agora você tem 8,7 no máximo. Porque eles estão completamente desestimulados e eu entendo completamente isso... não tem como! E aí, na última reunião também do estado, a diretora perguntando do porquê que a gente acha que diminuiu tanto os acessos à plataforma. Eu falei “querida, óbvio, né? Só você olhar a realidade aí”. Eles não, eles não tão entendendo. Como você ensina projeção à distância? Eu tô tentando da gente começar a introduzir o *Google Meet*, só que a galera não tem internet boa, não tem... muitos que nem internet tem. Então é isso, é manter um papo dos que tem internet ali em Belford Roxo. E aí tem muita internet que é ilegal, né, então oscila muito. Até a que não é ilegal oscila muito. São muitas questões. (ANGELA)

Milton narra que as dificuldades de acesso também se fazem presentes em outros municípios do Rio de Janeiro, como em Angra dos Reis, onde atua como professor da rede municipal.

Lá em Angra, gente não... a prefeitura decidiu que não vai reabrir por enquanto e as aulas também estão suspensas, né? Então, que foi feito mas começou... agora tem duas semanas, é que os alunos vão receber algumas atividades, né, por uma plataforma, mas a gente sabe que eles não vão acessar, né? Por vários motivos... mas o principal deles é não ter infraestrutura para acessar. Agora que a gente está começando a produzir algumas atividades assim sem a preocupação de dar matéria nova, trabalhando muito com revisão e com uma forma assim, análise mais geral de cada ciência, com atualidades. A gente sabe que esses alunos não vão acessar. (MILTON)

Outra questão que emergiu das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es envolve as condições de trabalho e o desafio de preparar aulas remotas. Milton ironiza sobre ter se tornado um *youtuber* e, através da sua narrativa, podemos refletir sobre as mudanças que ocorreram em relação ao ofício docente.

Olha, eu me descobri um *youtuber*, né? [risos] A gente tá tendo que se virar por *youtuber*, *instagram*, enfim... (MILTON)

Cecília também pontua seu desconforto, enquanto professora, com o fato de precisar gravar aulas e descreve como tem sido sua experiência com o ensino remoto na plataforma *Geek*.

Graças a Deus eu não virei *youtuber*, né? Eu tinha pavor... é engraçado, né? Hoje particularmente tá sendo um dia difícil para mim. Sabe aquele dia que tu tá na *bad*? Batendo todos as inseguranças do mundo... então tô exatamente assim hoje. E eu tenho um pavor de gravar aula, eu não sei por quê. Acho que é porque eu nunca gravei, acho que tudo que é novo para mim acaba virando uma grande questão. Mas é... lá a gente dá ao vivo. Eles contrataram uma plataforma que se chama *Geek*. Essa plataforma, ela tem conteúdos e tem exercícios... tipo por sessão. Como assim? Ah, sexto ano... a gente dá sistema solar. Lá vai ter conteúdo falando “ah, o sistema solar é composto bla bla bla”... tem como se fosse um livrinho mais resumido, e a gente pode montar lista de exercícios, com banco de dados desse próprio

Geek. Isso é bom por um lado, porque assim... eu não uso tanto o *Geek* porque muitas vezes ele não bate com a minha matéria. E eu prefiro assim, eu... eu não sei se é melhor para eles, né? Mas eu sei que é melhor para mim. Eu monto os *slides*, monto uma apresentação de *slides*, falo em cima dela e vou apresentando assim... aula, todas as minhas aulas são ao vivo, com uma hora e meia de duração em cada turma. (CECÍLIA)

Lélia narra sua opção por não gravar suas aulas e descreve as estratégias que tem utilizado no processo de *ensinoaprendizagem*. Além disso, a professora destaca a sua preocupação com o processo de avaliação destas/es estudantes.

Então eu optei por não trabalhar, eu não trabalho com vídeo aulas, é... eu trabalho com materiais que eles possam, é, ler e daí eles têm alguma compreensão para poder... é... realizar uma atividade, porque o estado está obrigando que eles vão ter que ser avaliados. Né, isso é uma outra coisa que tá me doendo. É... e eu conversei com os alunos que eu tive contato e falei que ninguém será prejudicado. Mas eu vou ter que cumprir, né, essa questão burocrática, porque o estado já soltou a portaria de avaliação. (LÉLIA)

Em relação às estratégias para desenvolver os conteúdos planejados para a série, as/os professoras/es têm narrado que realizam um conjunto de modificações e adaptações no que diz respeito aos recursos didáticos utilizados, tendo em vista questões simples, como a ausência do quadro e a emergência das apresentações de *slide*, assim como a organização da aula em atividade síncronas e assíncronas; a gravação de vídeos e a elaboração de materiais com recursos textuais e de vídeo, dentre outros.

Nesse sentido, Beatriz narra a angústia que envolve repensar toda a sua prática para um contexto novo e que – diferente da educação presencial – não alcança todas/os as/os estudantes.

Mas eu fico tentando pensar que, a gente retornando agora, é uma outra situação totalmente diferente que eu tenho que repensar conteúdo, que eu tenho que pensar minha postura, que eu tenho que pensar em tudo. E eu não sei se eu já estou, tô de fato conseguindo fazer isso, né? Então isso me angustia muito, me angustia demais porque a gente sabe que a gente não vai conseguir nem chegar perto do que a gente fazia no presencial, né? (BEATRIZ)

Joaquim relatava que precisou readequar todo seu material para o contexto do ensino remoto e desenvolver outras estratégias didáticas para as aulas, tendo em vista as dificuldades impostas pelo distanciamento físico e pelas questões de conexão e acesso à internet.

E aquela coisa assim... eu tive que mudar a minha... os meus *slides*. Eles foram todos modificados por causa da pandemia. Então quando eu dou uma

aula remota tem imagem e uma frase, na aula remota tem que ter mais texto porque às vezes a conexão do aluno não funciona direito, ele não consegue anotar então eu tenho que ter mais informação na minha aula... [...] E aí uma coisa que eu não fazia antes, né, então toda aula eu faço duas perguntas, dois exercícios, que é uma forma de fixar aquele conteúdo, porque eu não posso avançar muito, porque, como ninguém participa, então você fala mais, você acaba falando mais e aí eu dou alguns conselhos... eu vou, não adianta, eu já tentei... eu levo uma frase para estimular o debate, não tem debate... é muito difícil, né, porque os alunos não falam, eles ficam tímidos. (JOAQUIM)

Afonso narra o esforço que tem realizado para diversificar suas abordagens e inserir as questões vinculadas à pandemia no processo de *ensinoaprendizagem*.

Daí na última semana eu falei: “cara, vou sair um pouco de conteúdo, tem muito aluno que não tá entrando, não vou ser... eu vou diversificar o conteúdo e não ser tão geográfico também, sabe?” Eu vou tentar ser um pouco mais agradável do que ser tão geográfico. Aí eu falei, eu peguei uma reportagem do *Nexo*, outro dia, o *Nexo* é ótimo, né? Aí tinha uma reportagem sobre os impactos da pandemia na economia e no comércio mundial. Aí, por exemplo, eu usei uma reportagem dessa, e... que a gente acha que os alunos sabem de tudo, não sabem. A gente que tá numa bolha, porque a gente tem acesso à informação, seja pela televisão, pela mídia, pelas coisas que a gente lê, que nosso aluno, que meu aluno não tem. Então a gente pode estar achando que o aluno tá sabendo de tudo e não tá. E a gente vê hoje, né, com a coisa das *fake news*, que eles terminam lendo muita coisa de *WhatsApp*. E eles usam muito *WhatsApp* pra diversão, pra ver meme... e ok, né? E aí eu falei: “cara, por que não falar disso?” E aí com pequenas coisinhas, com pequenas reportagens, com pequenos textozinhos, eu vou fazendo perguntas e vou fazendo coisas leves. Só pra você entender como eu me preocupei, assim... (AFONSO)

Angela descreve a distribuição das atividades autorreguladas, uma estratégia para alcançar as/os estudantes que não têm acesso à internet. A professora identifica que o seu trabalho seguia em uma diferente direção do que propõe as atividades autorreguladas e que foi necessário aproximar os conteúdos e as formas que eram desenvolvidos nas apostilas e em suas aulas.

Só que agora, por exemplo, com a pandemia... o estado distribuiu para os alunos que não têm acesso à internet apostilas de atividades autorreguladas. Essas atividades autorreguladas, elas são... elas são materiais bem engessados. É isso, dividido em que é subdesenvolvido e o que que é desenvolvido... aquela coisa bem, né, polos dicotômicos, assim... Então, eu tive que adaptar... eu não tava trabalhando assim. Agora eu tive que voltar, inicialmente, e fazer assim... aquela aula engessada de Europa, porque assim os que estão tendo acesso a plataforma vão ter um conteúdo e os que não têm vão ter outro. Então eu tive que colocar tudo junto, sabe? Assim... para alinhar. Mas, é isso... inicialmente eu fazia desse jeito, depois eu fui achando que não era tão legal... aí fui fazendo mais uns contrapontos e tal, entre os continentes... assim e tal... fazendo um jeito diferente do ano passado, né? Porque esse ano tive que voltar à estaca zero. (ANGELA)

A professora também narra algumas mudanças que realizou na sequência didática dos conteúdos porque acredita que presencialmente poderia realizar um melhor trabalho.

Eu ia começar agora no segundo ano do Ensino Médio a falar sobre cidades, sobre urbanização, né? E aí eu mudei, eu falei... não vou, porque eu não quero trabalhar esse tema *online*, onde tem que ficar só botando os vídeos do *Youtube* nada a ver. Eu quero trabalhar isso de verdade. Eu espero que se acabar a pandemia, acabar né [faz o símbolo de aspas com as mãos], entre aspas, e a gente conseguir voltar, eu prefiro trabalhar isso presencialmente. Aí inverti a ordem toda do currículo por conta disso. (ANGELA)

Angela também destaca o contexto de vigilância em relação ao seu trabalho no contexto do ensino remoto. A professora narrou que, na escola particular em que trabalha, a direção da escola assistia às suas aulas e indicava que ela precisava seguir o conteúdo previsto para a série. Ambas as situações aparecem nos trechos a seguir.

E tô gravando aulas dando aula no *Google Meet*, assim... cuspiando o conteúdo que já tá na apostila. Porque é uma era de hipervigilância, sabe? Hipervigilância... e que você não tem a menor liberdade para trabalhar. Eu me preocupo muito assim, com os próximos passos dessa coisa *online*, Sabe? Enfim... (ANGELA)

Eu comecei a falar de pandemia, só que aí eu recebi uma chamadinha dele leve, né? Que precisava ter o conteúdo, não sei o que, não sei o que... beleza. Aí comecei a articular, já tava, né, fazendo uma articulação entre um tema e outro... mas fui entrando um pouco mais, porque tá tendo uma visão muito forte de tudo que você posta ali. Inclusive, isso é uma outra questão também. E aí... só que agora eu parei, eu falei assim: “gente, protesto do mundo todo antirracista, e agora outro movimento anti-fascista surgindo aí também... precisamos discutir sobre isso”. E aí eu coloco lá isso: tem tudo a ver com Geografia e ciências humanas! Ponto. (ANGELA)

Joaquim também relata uma sensação de vigilância e sua preocupação com a má interpretação do que diz durante as aulas, tendo em vista que as famílias das/os estudantes, em muitos casos, assistem ou escutam as aulas.

Tô dando aula agora de Geografia Agrária, de reforma agrária. Então eu tenho que ter... eu fico toda hora medindo o que eu falo, fico o tempo inteiro: “oh, reforma agrária não acontece só em países socialistas, teve reforma agrária nos Estados Unidos, teve reforma agrária liberal. Não é pauta da esquerda, a direita também fala”. Tem que falar o tempo inteiro, porque sei lá, o cara... o cara tá fazendo apologia à reforma agrária, é um esquerdista. Então tem que tomar um cuidado bem grande em relação a isso. (JOAQUIM)

Por fim, Afonso relata sua busca por promover um processo de *ensinoaprendizagem* que alcance também os estudantes que não conseguem ter o acesso sistemático às plataformas utilizadas.

Então, assim, eu tô nessa coisa, to... consegui... vou fazer um bom trabalho, e acho que um bom trabalho não é fazer um trabalho maravilhoso, encontros de *Meet*, aulas fodásticas, com mapas maravilhosos... vai ser isso, um trabalho maravilhoso vai acontecer [inaudível] pra aqueles que não tão entrando, então não vai ser maravilhoso nunca. Então eu pensei em fazer uma atividade que seja meio termo, seja... ela seja eficaz pra quem tá acessando. Quem não tá acessando não vai acessar mais. O estado falou que ia dar chip, não vai dar chip. Então, não vou fazer milagre. Aquele aluno que tá entrando ali, eu vou fazer uma atividade leve e depois quando a gente voltar às aulas a gente vê. Eu até cheguei a falar com uma amiga minha: “cara, se precisar, eu prefiro repor aula”. Sabe? Eu cheguei a esse ponto. (AFONSO)

Outras narrativas sugeriram sobre o ensino remoto, relatando as diferentes visões entre professoras/es em relação à adesão a essa modalidade de ensino, além da pressão de famílias para o desenvolvimento de aulas e manutenção dos conteúdos. Existe também uma pressão, no caso da rede pública, feita pelo estado e pelos municípios para que as/os professoras/es aceitem o ensino remoto e ministrem as aulas através das plataformas utilizadas. Afonso relata seu anseio em relação à obrigatoriedade do ensino remoto.

A gente fez muito isso com medo também de ser descontado, de ser perseguido. Tem professores que realmente não entraram, que não fizeram nada, só que eu fiquei com esse medo. Porque é a minha fonte de renda, né? Depois colocaram lá, em diário oficial, que nosso ponto seria feito a partir da nossa presença nas atividades, né? Fazer atividades. (AFONSO)

As narrativas aqui apresentadas destacam a insatisfação com as estratégias utilizadas no que tem sido chamado de ensino remoto. As escolas particulares implementaram o ensino remoto tão logo foi decretada a necessidade de fechamento de estabelecimentos comerciais, escolas etc. As escolas públicas levaram cerca de dois a três meses para implementar esse sistema, diante da promessa (efetivada, em alguns casos) de distribuição de chips com internet e equipamentos como *notebooks* e celulares. Ainda assim, muitas/os estudantes não apresentavam condições tecnológicas, espaciais e psicológicas de acompanharem as aulas.

Nos jornais de circulação nacional, são apresentados, sistematicamente, casos de famílias e professoras/es que “superam” todas as dificuldades e conseguem assistir/ministrar as aulas, mesmo sem os equipamentos e infraestrutura adequados³⁶. O

³⁶ **Professora ensina matemática nos azulejos da cozinha e mostra que educação é sempre possível.** Portal G1, disponível em: <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2020/09/14/professora-do-rj-inovao-usar-azulejos-da-cozinha-como-quadro-para-ensinar-matematica.ghtml> (Acesso em 10/dez/2020); **Pais controem “sala de aula” no topo de árvore para filhos conseguirem pegar sinal de internet e estudar em Ivólândia.** Portal G1, disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/06/07/pais->

foco deixa de ser a precarização da educação e do trabalho docente e passa a ser a superação diante das ausências, que são tratadas como normais.

Nas narrativas, as/os professoras/es afirmam quase categoricamente que não enxergam um processo de *ensinoaprendizagem* no ensino remoto. Essa afirmação se dá, em grande parte, por entendermos enquanto professoras e professores que a educação presencial garante um processo de *ensinoaprendizagem* que se dá também pelas vivências e experiências que acontecem através da proximidade, do contato e do toque.

Enquanto não houver condições sanitárias adequadas para o retorno à educação presencial, o ensino remoto é a única possibilidade viável para aquelas/es que têm acesso. Mesmo sem o fim da pandemia, em dezembro de 2020, muitas escolas já retomaram as aulas presenciais³⁷ utilizando um rodízio entre alunas/os e aulas híbridas (remotas e presenciais), expondo estudantes e professoras/es ao contágio pelo COVID-19.

As consequências da suspensão das aulas e da adoção do ensino remoto, principalmente para estudantes que não têm acesso à internet nem um computador à disposição, vão ser sentidas tão logo a pandemia acabe. Além disso, vão reafirmar o fosso de desigualdades existentes no país.

constroem-sala-de-aula-no-topo-de-arvore-para-filhos-conseguiram-estudar-em-ivolandia.ghtml (Acesso em 10/dez/2020)

Professor percorre 30km e atravessa igarapé com água no pescoço para imprimir atividades de alunos indígenas em RR. Portal G1, disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2020/08/06/professor-percorre-30-km-e-atraversa-igarape-com-agua-no-pescoco-para-imprimir-atividades-de-alunos-indigenas-em-rr.ghtml> (Acesso em 10/dez/2020)

³⁷ **Doze escolas que retomaram aulas presenciais no Rio de Janeiro têm casos de COVID-19.** Jornal Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/16/doze-escolas-que-retomaram-aulas-presenciais-no-rio-de-janeiro-tem-casos-de-covid-19> (Acesso em 13/dez/2020)

VIII - QUEM TEM MEDO DA GEOGRAFIA FÍSICA?

Este capítulo é constituído por reflexões que sintetizam as discussões presentes ao longo da tese, organizadas tomando como guias as inquietações que motivaram a pesquisa. Apresento também, aqui, alguns caminhos e possibilidades que visualizei a partir das análises tecidas.

Cabe destacar que as considerações elaboradas a partir das narrativas construídas pelas/os professoras/es retratam “lugares” de vista que busquei escutar, debater e aprofundar, sem a intenção de construir visões totalizantes sobre os *saberesfazeres* e o cotidiano destas/es professoras/es e sobre a Geografia Escolar. Por fim, destaco algumas lacunas que ficaram na construção da pesquisa, retomo alguns debates indico os desdobramentos e caminhos que pretendo seguir daqui em diante.

7.1 Desconstruindo mitos

A pergunta-título é uma inquietação que atravessa todo o desenvolvimento da pesquisa, pergunta essa que ainda permanece. Utilizei esta metáfora para expressar o distanciamento estabelecido por professoras e professores de Geografia em relação aos conteúdos da Geografia Física, que começou a chamar minha atenção ainda no início da minha atuação como professora de Geografia. As experiências com as disciplinas do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) reafirmaram que a afinidade e conforto que eu sentia em relação a estes conteúdos não era algo comum na atuação de outras/os professoras/es. Infelizmente, muitas/os professoras/es têm medo da Geografia Física.

Algumas/uns professoras/es se sentem desconfortáveis ao ter que incluir esses conteúdos nas suas práticas ou não identificam a importância no processo de educação geográfica das/os estudantes. Outras/os professoras/es só inserem conteúdos de Geografia Física em suas práticas pedagógicas em função das prescrições curriculares, ou relacionam estes conteúdos a um *status* de cientificidade e até mesmo de poder. Portanto, esta diversidade de sentimentos e posicionamentos de proximidade e/ou distanciamento em relação aos conteúdos da Geografia Física faz com que a sua presença nos currículos *pensadospraticados* não seja constante, tornando este processo um interessante objeto de

pesquisa no âmbito da Geografia Escolar e do currículo como fruto de diversos espaços e níveis de negociação, como tudo o que acontece na escola.

Percebo, a partir das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es participantes, um conjunto de mitos que envolve a inserção e o desenvolvimento dos conteúdos de Geografia Física no contexto da Geografia Escolar. Esses mitos fazem com que a Geografia Física seja vista como um conteúdo complexo, distante da realidade das/os estudantes, muito abstrato, alienante e/ou pouco crítico em sua relação com os problemas sociais.

Entretanto, as diversas práticas que envolvem os conteúdos da Geografia Física desenvolvidas pelas/os professoras/es participantes da pesquisa apresentam-se como o oposto dessa percepção: são engajadas e comprometidas com as realidades das/os estudantes, também são lúdicas e mostram uma articulação entre aspectos sociais e os elementos (e processos) físico-naturais. Porém, essas práticas não são reconhecidas enquanto processos de *ensinoaprendizagem* que envolvem os conteúdos da Geografia Física, por estas/es professoras/es.

Assim, discutiremos aqui questões que emergiram no processo de pesquisa, procurando desmistificar a inserção dos conteúdos da Geografia Física na educação básica. A seguir, apresento os três mitos que identifiquei, refutando-os a partir das narrativas elaboradas pelas/os professoras/es participantes da pesquisa.

Uma perspectiva recorrente envolve a visão dos conteúdos da Geografia Física como sendo enfadonhos ou difíceis de serem desenvolvidos a partir de uma abordagem lúdica. Relembrando suas trajetórias na educação básica, as/os professoras/es relatam a necessidade de decorar nomes de rios, por exemplo, e sempre se recordam sobre esse tipo de atividade não despertar interesse pela Geografia.

Entretanto, as/os professoras/es narraram desenvolver diversas atividades em que as/os estudantes têm contatos sensoriais e experienciam o processo de *ensinoaprendizagem* através de outras formas de envolvimento com os conteúdos. Os relatos de Milton, Angela e Lélia, por exemplo, contribuem para desmistificar esta visão sobre o suposto desinteresse das/os estudantes.

Milton narra a realização de aulas de campo e em laboratório, em que as/os estudantes têm contato com diferentes tipos de rocha e de solos, podendo fazer experiências e discutir sobre a inserção destes materiais em seus cotidianos. Angela narra a realização de um trabalho de campo na Urca em que pôde discutir e articular vários conteúdos

desenvolvidos no currículo do 6º ano do Ensino Fundamental, além de desenvolver uma prática usando verduras e legumes para representar uma bacia hidrográfica e discutir a ocupação urbana nestas áreas. Já Lélia narra a confecção de mapas táteis sobre clima e relevo, além da elaboração de um telejornal com notícias vinculadas a estes dois conteúdos.

As práticas desenvolvidas pelas professoras e pelo professor, segundo suas narrativas, engajaram as/os estudantes e as/os aproximaram do processo de *ensinoaprendizagem* e, mesmo utilizando recursos e abordagens distintas, certamente não foram consideradas enfadonhas pelas/os estudantes.

Afonso pontua que a ausência de recursos pedagógicos, como mapas e imagens, por exemplo, pode dificultar a elaboração e a realização de atividades que sejam diferentes das aulas expositivas. Ainda assim, mesmo as aulas expositivas – que também são importantes no processo de *ensinoaprendizagem* – não precisam ser enfadonhas e marcadas pela enumeração e repetição dos conteúdos da Geografia Física. Mesmo sem acesso a estes recursos, Afonso narra diversas atividades em que utiliza uma abordagem dialógica que valoriza o debate para desenvolver os conteúdos da Geografia Física.

Em relação à ideia de estes conteúdos serem abstratos, a utilização de recursos visuais e reportagens, como destacado na narrativa feita por Lélia, permite aproximá-los de um raciocínio mais concreto. Além disso, a imaginação e a criatividade das/os estudantes – principalmente das/os mais novas/os – podem contribuir muito para a compreensão dos conteúdos da Geografia Física.

Uma outra crítica muito frequente feita aos conteúdos da Geografia Física envolve o seu distanciamento em relação ao cotidiano das/os estudantes. O estabelecimento das relações entre os conteúdos da Geografia e o cotidiano é uma importante estratégia de aproximação e de construção de significado para esses conteúdos. Entretanto, o conhecimento sobre o mundo também é de grande importância no âmbito da formação das/os estudantes.

Mesmo que as/os estudantes não tenham a oportunidade, por exemplo, de vivenciar as características do clima em Vancouver, eles têm direito a aprender com o mesmo nível de profundidade ensinado para aquelas/es que podem passar suas férias em um lugar de clima frio. Nesse sentido, o aprendizado sobre elementos que fazem parte do cotidiano - e até mesmo que não está nas experiências vivenciais imediatas das/os estudantes - é de grande importância para os processos de *ensinoaprendizagem* e contribui para ampliar o

conhecimento das/os estudantes sobre o espaço geográfico, nas suas diversas conformações e características.

Compreendo que a falta de autonomia docente na produção e re-elaboração dos currículos e dos materiais didáticos também pode dificultar o movimento de estabelecer as relações do conteúdo da Geografia Física com o cotidiano das/os estudantes. Entretanto, mesmo com essas pontuações, as/os professoras/es narraram, em diversos momentos, o seu esforço de aproximação dos conteúdos com as realidades das/os estudantes, demonstrando que, na prática, o mito deste afastamento também já vem sendo desconstruído.

Em relação às considerações feitas sobre os conteúdos da Geografia Física serem alienantes ou pouco críticos, as narrativas elaboradas pelas/os professoras/es mostram percursos similares, uma vez que as experiências *teóricopráticas* narradas revelam atividades que problematizam as desigualdades socioespaciais. É possível identificar este tipo de prática na experiência narrada por Conceição, que discutiu a importância das bacias hidrográficas para o planejamento participativo, ou no fato de Lélia indicar que utilizaria a Geografia Física para destacar as inconsistências presentes em falas dos ministros do atual governo e do próprio presidente.

A história da Geografia enquanto ciência nos permite compreender os impactos que a ditadura militar vivenciada no Brasil teve na produção do conhecimento geográfico e também nos currículos escolares. A supressão da Geografia Escolar nos currículos em favor da disciplina de Estudos Sociais e da inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica gerou impactos profundos nas maneiras pelas quais a Geografia foi ensinada ao longo das últimas décadas.

Conforme apresentado anteriormente, a censura imposta pelos governos militares e as mudanças na organização do funcionamento escolar promoveram um empobrecimento da Geografia Escolar (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Neste processo, permaneceram os conteúdos menos críticos em relação ao contexto vivido – em grande parte vinculados à Geografia Física - tidos como os mais aceitos diante da censura dos governos e utilizados como instrumentos para a propagação de uma visão de nação fundada na valorização da natureza como recurso.

A emergência dos movimentos de renovação na Geografia e da Geografia Crítica, no final dos anos de 1970, promoveu um conjunto de debates e mudanças sobre o ensino de

Geografia, conforme discutem Afonso e Armond (2009), que também repercutem no desconforto das/os professoras/es em permanecer debatendo temas e questões vistos como fonte de alienação.

Entretanto, as mudanças relacionadas à redemocratização no país e à ampliação do debate sobre as questões ambientais ocorridas desde então promoveram transformações no processo de formação inicial das/os professoras/es e têm permitido avanços no sentido de uma abordagem dos conteúdos da Geografia Física mais sensíveis e críticos às desigualdades socioespaciais e às questões de raça e gênero. Isso se reflete nas experiências narradas pelas/os professoras/es e nas suas preocupações, por exemplo, em inserir os debates sobre racismo ambiental nos conteúdos da Geografia Física.

Outro aspecto relevante da pesquisa se refere às formas pelas quais a trajetória e a identidade disciplinar destas/es professoras/es influenciam suas escolhas no processo de seleção de conteúdos e se reflete na inserção dos conteúdos da Geografia Física nos currículos *pensados/praticados*. As narrativas das/os professoras/es participantes revelam que a sua identidade disciplinar – ou seja, as suas compreensões sobre o que é ou deveria ser a disciplina - exerce um grande papel na seleção dos conteúdos. Suas (des) afinidades com determinados conteúdos no âmbito da Geografia Escolar orientam o sentido que as/os professoras/es constroem para os currículos e, conseqüentemente, as/os tornam mais propensas/os a destacar e a desenvolver alguns conteúdos em detrimento de outros.

Em geral, as/os professoras/es que destacavam maior afinidade com os conteúdos da Geografia Humana também relataram menos afinidade com os conteúdos da Geografia Física. Essa falta de afinidade, causada pela ausência de uma construção de identidade ou de sentido em relação aos conteúdos da Geografia Física, pode fazer com que as/os professoras/es sintam-se menos motivadas/os para inseri-los no processo de *ensino/aprendizagem*.

Além disso, as escolhas que as/os professoras/es participantes fizeram ao longo da sua trajetória, principalmente no que se refere à formação inicial, também têm grande influência no processo de seleção dos conteúdos. A exposição a experiências de ensino, pesquisa e extensão que envolvem conteúdos da Geografia Física e que os discutem sob a perspectiva da Geografia Escolar poderia ter contribuído para desmistificar algumas perspectivas em relação ao aprofundamento teórico e aos recursos didáticos possíveis de serem desenvolvidos em relação a esses conteúdos.

O relato apresentado por Brooks (2016) sobre as escolhas que Steve fez na graduação e como isso se reflete na sua atuação como professor da educação básica reafirmam a necessidade de um olhar cuidadoso para a formação inicial, que valorize a formação das/os licenciandas/os em Geografia. Mais do que incentivar que as/os estudantes da graduação se especializem excessivamente, é necessário que desenvolvam conhecimentos que os orientem a construir suas aulas privilegiando o raciocínio espacial, compreendendo o papel da mediação didática dos conteúdos e as especificidades da Geografia Escolar.

A inserção e o desenvolvimento dos temas, conteúdos, conceitos e noções da Geografia Física nos currículos de Geografia são tratados no item a seguir.

7.2- Pensando a inserção dos conteúdos da Geografia Física na Geografia Escolar

O desenvolvimento desta pesquisa demonstra, como apontado por Goodson e colaboradores (2016), que existe um conjunto de conhecimentos práticos produzidos por professoras/es que emergem na produção de narrativas. As reflexões desenvolvidas pelas/os professoras/es reforçam suas posições como *pensantespraticantes* dos currículos e destacam que os seus *saberesfazeres* são sistematicamente atravessados por um movimento reflexivo e autoavaliativo.

Além disso, pude identificar nas experiências narradas elementos diretamente relacionados à discussão estabelecida por Oliveira (2016) sobre a construção do currículo como fruto da prática cotidiana. Todas/os as/os professoras/es reconhecem que revisitam, sistematicamente, suas práticas e as modificam, considerando as transformações ocorridas nos seus cotidianos.

O cotidiano é uma noção que apareceu de forma recorrente nas narrativas. Alguns relatos apresentam uma visão de que os conteúdos da Geografia Física são abstratos e distantes do cotidiano das/os estudantes e que há um desejo - e um esforço sistemático - em aproximá-los das realidades das/os estudantes, em muitos casos utilizando uma abordagem que pauta as questões ambientais como uma estratégia de aproximação.

Entretanto, conforme discutido na seção anterior, essa situação reflete uma certa incongruência entre um discurso (ou mito) de que a Geografia Física é algo distante da vida imediata e o que ocorre no cotidiano das escolas, onde tem sido efetivamente desenvolvida

em uma perspectiva atenta aos contextos das/os estudantes, utilizando, sempre que possível, recursos e estratégias de *ensinoaprendizagem* lúdicos.

Outra perspectiva que envolve os currículos *pensadospraticados* está relacionada à sua distribuição e organização, além das formas pelas quais os conteúdos, noções e temas são desenvolvidos ao longo das séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Em relação à distribuição destes conteúdos, as narrativas das/os professoras/es apontam que as noções e temas vinculados à Geografia Física estão concentrados em três momentos dos currículos de Geografia na Educação Básica: o primeiro ocorre no 6º ano do Ensino Fundamental, o segundo ocorre no 1º ano do Ensino Médio e o terceiro momento de concentração dos conteúdos se dá no 3º ano do Ensino Médio. As/os professoras/es também relatam que no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 2º ano do Ensino Médio os conteúdos emergem atrelados à necessidade de caracterização dos continentes – no caso do Ensino Fundamental – ou de debates voltados para à utilização de recursos naturais e seu vínculo com os processos sociais – no caso do Ensino Médio.

Esta situação já se apresentava nas atividades realizadas com as/os professoras/es participantes do CESPEB, o que revela um problema em relação aos currículos de Geografia: a ausência de uma integração dos conteúdos entre as séries/anos e a permanência de currículos *pensadospraticados* que reforçam a fragmentação dos conteúdos, seja em abordagens da sociedade separada das questões da natureza ou em abordagens curriculares que não retomam ou estabelecem conexões com o que já foi aprendido anteriormente.

As/os estudantes estudam, por exemplo, temas relativos às formas de relevo no 6º ano e não relacionam este conhecimento aos conteúdos abordados no 7º ano, cujo enfoque regional é o Brasil, e no 8º e 9º anos, que desenvolvem uma abordagem regional do mundo, os conteúdos são desenvolvidos de forma estanque, de modo que quando emergem novamente nos currículos *pensadospraticados* associam-se à enumeração de características físico-naturais, sem utilizar um raciocínio geográfico.

As narrativas das/os professoras/es também explicitaram que os conteúdos da Geografia Física aparecem, ao longo do 6º ano do Ensino Fundamental, sem que seja estabelecida uma relação com os fenômenos sociais. Muitas/os professoras/es incomodam-se com essa situação e a destacam como aspecto negativo implícito aos conteúdos da Geografia Física. Entretanto, a visão de que a espacialidade dos fenômenos

ligados à dinâmica da natureza só têm valor quando existe a presença humana revela uma visão antropocêntrica sobre o currículo de Geografia.

Tomando os grupos sociais em sua inserção no mundo e na natureza – conforme a perspectiva de Ingold e Palsson (2013) apresentada no capítulo 3 – não podemos assumir que a geograficidade dos fenômenos da natureza está condicionada exclusivamente à sua relação imediata com a ação humana, reconhecendo, ao contrário, diversas dinâmicas espaciais com movimento próprio, sem depender da ação humana – que pode gerar interferências, mas que não regula a sua existência.

As características e distribuição das formas de relevo no Sudeste do Brasil, por exemplo, *a priori* não estão relacionadas aos processos sociais. As taxas de soerguimento e erosão destas formas acontecem numa perspectiva do tempo geológico e as suas relações com o clima, por exemplo, tornam todo o relevo da região uma paisagem única. Somando-se a isso, as populações que vivem e já viveram nesta região estabelecem/estabeleceram diferentes relações com essas formas e processos atuantes no relevo. São estas camadas de conhecimento sobre a natureza, a dinâmica da população, a economia, a cultura que se entrecruzam e contribuem para que a Geografia Escolar permita formar estudantes que consigam pensar espacialmente estas relações.

Assim, os conteúdos vinculados à Geografia Física têm sua importância e relevância para o *ensinoaprendizagem* em Geografia tanto quanto os conteúdos da Geografia Humana. A associação dos conteúdos da Geografia Física aos processos sociais tende a contribuir para torná-los mais complexos, o que representa um ganho para a Geografia Escolar, principalmente em termos de qualidade do seu arcabouço teórico.

Entretanto, o desenvolvimento de uma abordagem integradora no âmbito da Geografia envolve o tratamento dos conteúdos em uma lógica que não reproduza a dicotomia hierarquizadora entre sociedade e natureza, tratando estes elementos como igualmente importantes para a Geografia, além de não subordinar os aspectos da natureza à presença dos grupos sociais. Os conteúdos da Geografia Física contribuem para que seja possível, no contexto da Geografia Escolar, a construção e o exercício do raciocínio espacial e de um olhar geográfico para o espaço e, conseqüentemente, para os fenômenos da natureza.

Outra questão que emergiu a partir das narrativas elaboradas pelas/os professora/es envolve a dificuldade em estabelecer as distinções entre Geografia e a disciplina de

Ciências nos currículos *pensadopraticados* do 6º ano do Ensino Fundamental. A delimitação das fronteiras entre estas disciplinas não é um desafio novo, tendo sido debatida também ao longo das aulas do CESPEB.

Essa questão passa, primordialmente, pela discussão sobre o objetivo da Geografia enquanto disciplina escolar. As maneiras pelas quais nós, professoras e professores, organizamos aulas, selecionamos conteúdos e preparamos materiais didáticos estão associadas às nossas compreensões sobre o objetivo da disciplina. Nossas práticas transcrevem, ainda que nas entrelinhas, compreensões que carregamos sobre a Geografia Escolar.

Desse modo, nossas/os estudantes precisam ter elementos que permitam identificar – em diferentes segmentos e etapas de ensino - o que diferencia a Geografia da História, da Sociologia, das Ciências Biológicas. Se isso não é claro para nós, professoras/es, não será apresentado de forma explícita nas atividades pedagógicas que planejamos e desenvolvemos.

A compreensão sobre o papel da disciplina também revela a leitura que as/os professoras/es têm sobre o objetivo da disciplina e, dependendo dos seus contornos, permitirá que nossas práticas pedagógicas destaquem ou não a geograficidade dos conteúdos que lecionamos, como discute Kaecher (2004). Nesse sentido, o debate sobre o papel do raciocínio espacial nas práticas da Geografia Escolar é central e urgente.

Por fim, um aspecto apresentado nas narrativas envolve o tratamento da questão ambiental como alternativa ao desenvolvimento dos conteúdos de Geografia Física nos currículos de Geografia. Percebo nas narrativas das/os professoras/es que existe uma busca pela incorporação da questão ambiental como estratégia para reverter os problemas associados às características atribuídas aos conteúdos da Geografia Física (abstratos, enfadonhos e distantes do cotidiano das/os estudantes). Entretanto, isso se torna problemático quando a questão ambiental deixa de ser o elo entre conhecimentos da Geografia Física e da Geografia Humana e passa ser tratada como sinônimo de Geografia Física. Ou seja, torna-se outra prática que promove o esvaziamento da Geografia Física no contexto da Geografia Escolar.

No âmbito da Geografia Escolar, identifico que tentativas de romper com a dicotomia entre Geografia Física e Humana podem estar sendo construídas como uma via de mão única. Utilizando a discussão feita por Lave *et al.* (2019), as narrativas das/os

professoras/es revelam que existe um movimento em tornar os conteúdos da Geografia Física mais humanos. No entanto, não enxergo o movimento contrário, que seria o de tornar os conteúdos da Geografia Humana “mais físicos”, atentos às questões vinculadas à natureza.

As narrativas elaboradas pelas/os professoras/es participantes revelaram também importantes questões em relação às noções, temas e conceitos desenvolvidos em suas práticas. Foram relatadas práticas que discutem temas relacionados às águas, enchentes, climas, domínios morfoclimáticos e tectônica/deriva continental, temas que podem ser desenvolvidos em quaisquer anos/séries do Ensino Fundamental ou Médio, mas que, conforme indicado nas narrativas, encontram-se concentrados nas séries do 6º ano do Ensino Fundamental, além de 1º e 3º anos do Ensino Médio.

Ao longo das narrativas, foram feitas poucas referências ao arcabouço conceitual utilizado para debater os conteúdos da Geografia Física ou até mesmo à utilização dos conceitos-chave da Geografia. Os conceitos citados – tais como paisagem, espaço, lugar e território - eram comumente apresentados numa perspectiva dissociada dos conteúdos da Geografia Física.

Esse afastamento entre as temáticas da Geografia Física e seu arcabouço teórico reflete o esvaziamento da Geografia Física conforme Afonso (2015, 2017), Afonso e Armond (2009) e Silva (2017) identificam. O corpo conceitual de uma disciplina não deve ser algo que a aprisiona, mas sim algo que contribui para conferir as marcas, as características próprias da disciplina no processo de *ensinoaprendizagem*.

Portanto, se desenvolvemos uma prática pedagógica, por exemplo, tratando do tema enchentes, sem trazer noções como a de bacia hidrográfica ou a estrutura de um canal fluvial, estamos promovendo uma leitura superficial deste processo. A cheia dos rios é um processo intrínseco à dinâmica fluvial, tornando-se um problema quando o crescimento urbano nas proximidades das margens do canal e na planície de inundação coloca as populações em risco, mais ainda quando é intensificada devido às modificações na sua própria dinâmica. Portanto, é necessário desenvolver a compreensão da dinâmica fluvial – seja através do conceito de bacia hidrográfica ou de outro recurso teórico da Geografia Física - para que as/os estudantes possam compreender a relação entre as enchentes e o crescimento urbano.

Também foi possível identificar, a partir das narrativas, que os conteúdos de Geografia Física têm sido tratados como “ferramentas de caracterização”, ou seja, como um conjunto de informações e elementos físico-naturais que contribui para caracterizar as regiões, o que também se afasta de uma perspectiva que desenvolve esses conteúdos a partir de um raciocínio geográfico. As práticas pedagógicas narradas revelam que no 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental esta situação é frequente: ao discutir a regionalização do Brasil ou do mundo, os conteúdos associados à Geografia Física são tratados em uma perspectiva fragmentada e como estratégia de caracterização de áreas, quando existe um terreno fértil para o desenvolvimento dos conteúdos da Geografia Física a partir de uma perspectiva regional, destacando a diferenciação espacial e a integração escalar.

7.3 Uma pesquisa que não se conclui, mas se inicia

Desenvolver uma pesquisa de doutorado envolve diversos aprendizados. A tese em si é um documento que reflete todo o processo de investigação desenvolvido ao longo dos quatro anos de estudo, porém, mais do que o produto escrito gerado – tese –, a importância do doutorado está no percurso, no processo de *ensinoaprendizagem* que acontece.

Nesta pesquisa me propus a mapear quais temas, noções, conceitos e conteúdos da Geografia Física são desenvolvidos por professoras/es da educação básica no que se refere aos currículos de Geografia por elas/es *pensadospraticados*. Utilizei narrativas como instrumento para construir este mapeamento e investigar os tensionamentos, as presenças e ausências vinculadas aos conteúdos da Geografia Física nas suas práticas pedagógicas e, por extensão, nos currículos da Geografia.

A utilização do arcabouço teórico-metodológico associado às narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2011; REIS, 2013; REIS, 2008) foi uma opção central no desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que se configuram como um recurso apropriado para compreender as maneiras pelas quais as pessoas dão sentido às suas experiências. Os encontros realizados foram pensados com o intuito de motivar as/os professoras/es participantes a produzir narrativas sobre os seus processos de formação inicial, suas trajetórias profissionais e *saberesfazer*s desenvolvidos nos cotidianos escolares.

A noção de experiência (LARROSA, 2002) constituiu a espinha dorsal de condução da pesquisa. As discussões aqui apresentadas foram pautadas na compreensão do currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2003); na indissociabilidade entre teoria e prática (OLIVEIRA, 2016); no referencial teórico sobre a Geografia Escolar, considerando sua história, percursos e objetivos e na inserção dos conteúdos da Geografia Física no âmbito da Geografia Escolar. Esses referenciais teóricos sustentaram a construção das entrevistas semiestruturadas e a análise das narrativas, também pautadas na abordagem de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo.

Outros aspectos teóricos, referentes às noções de identidade disciplinar (BROOKS, 2016; STRAFORINI; FREITAS, 2019) e identidade profissional (ANDRADE; COSTELLA, 2020; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2000) também foram de grande importância para compreender as escolhas e os caminhos traçados pelas/os professoras. As narrativas produzidas pelas/os professoras/es apresentam uma riqueza incomensurável. Foi uma tarefa árdua selecionar os trechos mais representativos das experiências narradas, tendo em vista que as narrativas transcritas somam cerca de 350 páginas.

As condições de produção desta pesquisa - desde a mudança de tema até o contexto da pandemia de COVID19 - afetaram o seu desenvolvimento e não permitiram que outras estratégias de produção das narrativas fossem experimentadas e avaliadas. O debate sobre a História das Disciplinas Escolares, em diálogo com os escritos de Ivor Goodson, André Chervel e outras/os autoras/es, assim como sobre as teorias curriculares configuram caminhos a serem aprofundados.

A articulação entre a história das disciplinas e as teorias curriculares - considerando as diversas perspectivas que envolvem a compreensão sobre o currículo - podem ajudar a situar de maneira mais aprofundada a relação entre os currículos *pensados/praticados* pelas/os professoras/es e os caminhos que a Geografia, enquanto disciplina escolar, foi tomando ao longo da sua história - que reverberam diretamente na formação dessas/es professoras/es.

O mesmo pode ser dito em relação aos debates que envolvem a Geografia Escolar, campo do conhecimento que têm uma produção crescente e está cada vez mais presente em revistas, livros e anais de congressos. O tempo de pesquisa - e as escolhas que fiz - não me permitiram aprofundar os debates teóricos sobre a Geografia Escolar, e por isso destaco o desejo e a necessidade de continuar a me debruçar sobre este tema.

A utilização das narrativas como abordagem metodológica também constitui tema a ser desdobrado como foco de pesquisas sobre as práticas pedagógicas e a formação docente. Tomadas como base para a realização dos encontros com as/os professoras/es, as discussões sobre as narrativas foram essenciais, e, como explicitarei na metodologia, este tipo de abordagem - conforme Reis (2008) e outras/os apontam e desenvolvem - pressupõe um trabalho de maior duração e mais sistemático com os sujeitos da pesquisa, o que não foi possível no momento atual.

Considerando o valor dessas narrativas e a potência das reflexões elaboradas pelas/os professora/es, considero incoerente encerrar esta pesquisa. Caminhando em sentido contrário de concluir, “fechado” uma interpretação única sobre as experiências narradas pelas/os professoras/es, entendo que esta pesquisa despertou em mim o desejo de seguir mapeando e investigando as narrativas sobre os *saberesfazeres* que envolvem os conteúdos da Geografia Física e os currículos de Geografia *pensados/praticados* por essas/es e outras/os professoras/es. Portanto, a finalização do presente texto envolve o compromisso de dar prosseguimento às investigações e ao aprofundamento das discussões, também com a produção de outros textos acadêmicos.

Mais do que verificar uma hipótese – que neste caso envolve as presenças e ausências dos conteúdos da Geografia Física nos currículos de Geografia da educação básica -, o desenvolvimento da pesquisa contribuiu para a minha formação e aperfeiçoamento como professora da educação básica, para a transformação das minhas práticas pedagógicas e para os primeiros passos no sentido da construção de uma rede entre professoras e professores interessadas/os em repensar suas práticas no contexto da Geografia Escolar.

Os encontros com as/os professoras/es participantes da pesquisa foram essenciais e repletos de significado. Sem a disponibilidade e o desejo de narrar suas experiências, grande parte deste trabalho não teria sido possível. A generosidade que tiveram ao compartilhar comigo suas visões e experiências por meio de narrativas é algo que precisa ser reconhecido e valorizado. Tudo isso me permitiu conduzir uma pesquisa que buscou garantir o protagonismo de professoras e professores da educação básica.

Por estes (re) conhecimentos, utilizo esta tese como forma de sistematizar e expandir este processo de aprendizado, buscando replicar a generosidade e o potente conhecimento sobre a Geografia Escolar que Angela, Afonso, Beatriz, Cecília, Conceição, Joaquim, Lélia

e Milton têm. Também partilho o desejo de que outras/os professoras/es sejam ouvidas/os pelas pesquisas em educação e, em especial, sobre a Geografia Escolar.

Temos muito a aprender com elas e com eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Anice Esteves. A Geografia da natureza no ensino de Geografia: propostas para a educação ambiental e preventiva de riscos naturais. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 2, n. 4, p. 83–93, 2015.

_____. Contribuições da Geografia Física Para o Ensino e Aprendizagem Geográfica na Educação Básica. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 1, n. 2, 2017.

AFONSO, Anice Esteves; ARMOND, Núbia Beray. Reflexões sobre o ensino de geografia física no ensino fundamental e médio. **X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Porto Alegre. Anais do X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**, 2009.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. DOIS MOMENTOS NA HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, v. 1, n. 2, p. 19–51, 2011.

_____. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 2, n. 2, p. 13–23, 2014.

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. **Histórias de vida e formação de professores**, p. 131-146, 2008.

_____. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62–74, ago. 2003.

ALVES, Nilda Guimarães; SOARES, Maria da Conceição Silva; BERINO, Aristóteles de Paula. “COMO E ATÉ ONDE É POSSÍVEL PENSAR DIFERENTE?”*-micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 18, 2012.

ANDRADE, Cristiane Macie Souza; COSTELLA, Roselane Zordan. As DIMENSÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 345-363, 2020.

ARAÚJO, Isabella Belmiro. **Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de país grande, país potência e em constante desenvolvimento.** 2015. 165 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. Disponível em:
<http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9437>.

ARMOND, Núbia Beray; AFONSO, Anice Esteves. Da Geografia Física à Geografia (sócio) Ambiental e seu "retorno" à Geografia: breves reflexões sobre mutações epistemológicas e o campo científico. **XVI ENG-Encontro Nacional de Geógrafos**, p. 41–55, 2010.

ARNOLD, David. **The Problem of Nature Environment, Culture and European Expansion.** Wiley-Blackwell, 1996.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011

BATISTA, Bruno Nunes. O ensino de geografia paga tributo à escola nova?. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 9, n. 19, 2018.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Obras escolhidas. **São Paulo: Brasiliense 3ª Edição**, 1987.

BERTOLINI, William Zanete; VALADÃO, Roberto Célio. A abordagem do relevo pela geografia: uma análise a partir dos livros didáticos. **Terræ Didática**, v. 5, n. 1, p. 27-41, 2009.

BOLETIM GEOGRÁFICO. Programa de Geografia e instrução metodológica para a sua execução. **Boletim Geográfico**, v. 10, n. 106, 1952. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1952_v10_n106_jan_fev.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 5a . a 8a . Séries. Geografia. Brasília: MEC/SEF,1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 3ª versão. Brasília: MEC, 2018 2018.

BROOKS, Claire. Uma bússola profissional. In: ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael (Org.). . **Conversas na escada - currículo, docência e disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2019. p. 232.

BROOKS, Clare. **Teacher subject identity in professional practice**. Routledge, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar—e os conteúdos da geografia. **Anekumene**, n. 1, p. 128–139, 2011.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227–247, 2005.

CASSAB, Latif Antonia; RUSCHEINSKY, Aloísio. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **Biblos**, v. 16, p. 7-24, 2004.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Ligia Beatriz. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza. **Terra Livre**, n. 7, 1990. Disponível em:

<<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/download/87/86>>

CAVALCANTI, Lana de Souza. JOVENS ESCOLARES E A CIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESPACIAIS URBANAS COTIDIANAS YOUTH STUDENTS AND THE CITY: CONCEPTS AND DAILY SPACE URBAN PRACTICES. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 35, p. 74–86, 2013.

_____. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 01, p. 193–203, 2011.

_____. PROPOSTAS CURRICULARES DE GEOGRAFIA NO ENSINO: ALGUMAS REFERÊNCIAS DE ANÁLISE. **Terra Livre**, v. 1, n. 14, p. 125–145, 1999.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTI, José Bueno. A geografia como ciência da natureza.

observatoriogeograficoamericalatina p. 1–5, 1983.

_____. A REFORMA DO ENSINO DE 1971 E A SITUAÇÃO DA GEOGRAFIA.

Boletim Paulista de Geografia, container-title: agb.org.br, n. 51, 1976. Disponível em:

<<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1116>>.

COUTINHO, Edlane Cruz Da Silva; FRANCO, Gustavo Barreto; AMORIM, Raul Reis. Geografia Física nas Provas do Enem: Relação Interdisciplinar com as Ciências da Natureza. **Revista do Departamento de Geografia**, p. 147–156, 2017.

CRONON, William. **Uncommon ground**. [S.l.]: WW Norton & Company, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. Cortez: São Paulo, 2001.

_____. **Educar pela pesquisa**, Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Trilhas Urbanas, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria Conceição; ALVES, Nilda. Michel de Certeau and the reasearch on the/of the/with the everyday life in Brazil. **Pedagogia y Saberes**, n. 46, 2017.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Peres. Manual para o uso não sexista da linguagem. **UNIFEM (ONU)**, 2006.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços 9. ed. **Porto Alegre: L&PM**, 2002.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, p. 327-345, 2005.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. ENSINO DE GEOGRAFIA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, container-title: revistaedugeo.com.br, v. 5, n. 9, p. 71–86, 2015.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar. **Rio de Janeiro: Bertrand Brasil**, 2017.

GOODSON, Ivor; CHOI, Pik Lin. Life history and collective memory as methodological strategies: Studying teacher professionalism. **Teacher Education Quarterly**, v. 35, n. 2, p. 5-28, 2008.

GOODSON, Ivor et al. (Ed.). **The Routledge international handbook on narrative and life history**. Routledge, 2016.

GUSMÃO, Adriana David Ferreira. Os prismas da Geografia no exame nacional do ensino médio (ENEM): abordagem conceitual e temática da ciência geográfica na avaliação de 2015. **ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS**, v. 18, 2016.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. **São Paulo: WMF Martins Fontes**, 2013.

INGOLD, Tim; PALSSON, Gisli (Ed.). **Biosocial becomings: integrating social and biological anthropology**. Cambridge University Press, 2013.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 364 f. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15909>>.

KLUG, André Quandt; DAL MOLIN, Adriana; DIAS, Liz Cristiane. ENSINAR PELA PESQUISA: A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O PAPEL DO PROFESSOR-PESQUISADOR. **revistaensinogeografia.ig.ufu.br**, n. 11, p. 65–78, 2015.

LAVE, Rebecca; WILSON, Matthew W.; BARRON, Elizabeth S. Intervenção: Geografia Física Crítica. **Espaço Aberto**, v. 9, n. 1, p. 77-94, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática 1. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, 1997.

MAIA, Eduardo José Pereira. **A Geografia escolar na província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889. 2014. 186 f.** 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

MARQUES, Fernanda Rodrigues; CAVALCANTE, Vera Lúcia Marques. Autoria docente como artefato pra os currículos com inovações pedagógicas: um zoom nos ciclos de formação humana. 2015.Dissertação (Mestrado profissional em Educação). Faculdade de Educação, UFBA, Salvador.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia. Uma Introdução à História da Geografia Escolar Brasileira. **Anais do VIII Encontro de Geógrafos da América Latina**, 2001.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, v. 1, n. 16, p. 113–132, 2001.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. CONHECIMENTOS DOCENTES, FORMAÇÃO INICIAL E COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS DO ESPAÇO NA GEOGRAFIA ESCOLAR. **Para Onde!?**, v. 12, n. 2, p. 290–298, 2019

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina.** Dois Pontos, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista E-curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1–22, 2012.

_____. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis: DP et Alii, 2016.

_____. **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para a construção do espaço geográfico na criança. **Terra Livre**, n. 2, 1987.

_____. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. **PONTUSCHKA, Nídia. Nacib. & OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (orgs.) Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, p. 149–157, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

POLLACK, Michel. MEMORIA E IDENTIDADE SOCIAL. **Revista de estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200–215, 1992

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. Cortez, 2007.

REIS, Graça Regina Franco. A narrativização das práticas como prática de liberdade. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 2, 2013.

REIS, Pedro. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES: estudos sobre Educação**, p. 17p–34p, 2008.

ROCHA, Ana Angelita. Um estudo sobre o ENEM e o currículo de geografia no Ensino Médio. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 1, n. 2, p. 21-32, 2015.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **REVISTA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E MEIO AMBIENTE**, v. 2, n. 12, 1998.

_____. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 1, n. 1, p. 15-34, 2014. ,

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996. v. 3.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2002. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo, Boitempo, 2007

SEEGER, Anthony. **Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras**. Editora Campus, 1980.

SELAU, Mauricio da Silva. História Oral: Uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 11, n. 11, p. 217-228, 2004.

SILVA, Dakir Larara Machado da. **A geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos**. 2004. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Geografia)–Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRGS, Porto Alegre.

SILVA, Patrícia Assis; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. **Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (Spatial Thinking)**. 5º Colóquio Internacional da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia 5º Colóquio Internacional da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia. Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2018

SIMAS, Luiz Antonio. **O Corpo Encantado das Ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SOUZA, Affonso; SOUZA, Flávia. Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: Relato de aplicação no ensino médio. 2016. 27 f. **TCC (Graduação), Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Rio Tinto, 2016.**

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. **Boletim o Salto para o Futuro: história de vida e formação de professores. MEC/SEED**, p. 3–14, 2007.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Quando o trunfo se revela um fardo: reexaminando os percalços de um campo disciplinar que se pretendeu uma ponte entre o conhecimento da natureza e o da sociedade. **GEOUSP Espaço E Tempo (Online)**, v. 22, n. 2, p. 274–308, 2018.

_____. Consiliência ou bipolarização epistemológica? Sobre o persistente fosso entre as ciências da natureza e as da sociedade- e o papel dos geógrafos. **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência, 2016. p. 13–56.

SOUZA, Thiago Tavares de. **História da Geografia escolar: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da história oral temática híbrida**. 2011. 139 f. 2017.

Tese de Doutorado. Dissertação-(mestrado)-Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011.

SOUZA, Thiago Tavares de; PEZZATO, João Pedro. Educação, Geografia e Escola: geografia escolar e as influências pedagógicas institucionais até a década de 1960.

História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 71–90.

STRAFORINI, Rafael; FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. Diálogos possíveis entre a paisagem de licenciatura e a paisagem de conhecimento profissional. In: ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael (Org.). . **Conversas na Escada - Currículo, docência e disciplina escolar.** Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 232.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: UMA NARRATIVA E UM ENSAIO. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 16–16, 2019.

SWYNGEDOUW, Erik. A cidade como um híbrido: natureza, sociedade e “urbanização-cyborg”. **A duração das cidades: sustentabilidade e risco.** [S.l: s.n.], 2001. .

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2012.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.

Revista brasileira de Educação, v. 13, n. 5, p. 5–24, 2000

XAVIER, Giovana. **Entrevista ao blog Facebook #Elafazhistória.** Disponível em <https://shemeansbusiness.fb.com/stories/conheca-giovana-xavier/>>. Acesso em: 05.Abr. 2019.

ANEXOS

Anexo A – Formulário de levantamento para as/os participantes da pesquisa

Pesquisa sobre o Ensino de Geografia nas escolas do Rio de Janeiro

Caro/a professor/a,

Sou Sarah Oliveira, professora do Setor de Geografia do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ) e tenho desenvolvido uma pesquisa de doutorado sobre o Ensino de Geografia em diferentes realidades escolares.

Meu foco de pesquisa está na percepção dos/as professores sobre suas práticas e na escuta atenta dos desafios e angústias que envolvem o nosso ofício e o conhecimento geográfico. Por isso, faço este levantamento: quero identificar aqueles/as dispostos/as a participar e colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa. A participação acontecerá através de um conjunto de conversas e entrevistas.

Esse formulário é uma aproximação inicial, para identificar os/as professores/as dispostos/as à contribuir. Em caso de dúvidas, envie um e-mail para:

sarahgeocap@outlook.com

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Nome *

Sua resposta



Identidade de gênero

- Mulher
- Homem
- Não binário/a
- Prefiro não dizer

Autodeclaração étnico-racial

- Preto/a
- Pardo/a
- Branco/a
- Indígena
- Amarelo/a
- Prefiro não dizer

Idade

Sua resposta

Rede em que leciona *

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Particular



Segmentos que leciona *

- Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- Ensino Médio integrado à educação profissional

Qual é a melhor ferramenta para realizar nosso contato inicial? *

- E-mail
- Telefone

Caso tenha respondido anteriormente que prefere o contato via telefone, deixe seu número aqui: (DDD)+NÚMERO

Sua resposta

Prefere participar da pesquisa através de qual ferramenta digital? *

- Vídeochamadas (Zoom, Whatsapp, Skype ou Google Hangouts)
- Ligação
- Contato via mensagem de texto e áudio no whatsapp



Obrigada por participar! ♥

Página 1 de 1

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

