



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

VITÓRIA MARQUES MONTEIRO

**REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E A GEOGRAFIA
ESCOLAR: DIÁLOGOS POR MEIO DA ATUAÇÃO DE PROJETOS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

FORTALEZA
2021

VITÓRIA MARQUES MONTEIRO

**REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E A GEOGRAFIA
ESCOLAR: DIÁLOGOS POR MEIO DA ATUAÇÃO DE PROJETOS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

**Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentada ao Curso de
Geografia do Departamento de
Geografia da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em
Geografia.**

**Orientadora: Prof^a. Dra. Maria
Edivani Silva Barbosa.**

**FORTALEZA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M78r Monteiro, Vitória Marques.
Reflexões sobre o planejamento docente e a geografia escolar : diálogos por meio da atuação de projetos de iniciação à docência na educação básica / Vitória Marques Monteiro. – 2020.
80 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Geografia, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.
1. Planejamento. 2. Geografia escolar. 3. Iniciação à docência. 4. Profissionalidade docente. I. Título.
CDD 910
-

VITÓRIA MARQUES MONTEIRO

**REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E A GEOGRAFIA
ESCOLAR: DIÁLOGOS POR MEIO DA ATUAÇÃO DE PROJETOS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

**Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentada ao Curso de
Geografia do Departamento de Geografia
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Geografia.**

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Débora Marques da Silva
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profª. Ma. Mariluz de Souza Barros
Secretaria do Estado do Ceará (SEDUC)

Aos meus pais, Maria e João e à minha
irmã Nivia.

Às mulheres da minha família.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Ivonete e João Antônio que sempre ofereceram suporte, amor, conselhos e proteção sem igual, a quem dedico minha trajetória de vida.

À minha querida irmã Nivia, parceira de dança e minha principal referência pela sua dedicação à História e à docência, e seu companheiro Eduardo pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa que instigou minha busca pela pergunta e pela verdade, representando o verdadeiro compromisso pela educação.

Às professoras participante da Banca examinadora, Prof^ª. Ma. Mariluz de Souza Barros pela disponibilidade, atenção e oportunidade de diálogo junto à Educação Básica, e à Prof^ª. Dra. Débora Marques da Silva pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos Professores de Geografia da Educação Básica pelo tempo concedido ao compartilhar seus relatos de suma importância para a construção do trabalho de pesquisa.

Às escolas da rede pública de ensino básico, que fizeram parte da pesquisa, por proporcionarem a nós estudantes em formação conhecermos o universo educativo.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Geografia) iniciativa do MEC, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e aos projetos de iniciação à docência a qual fiz parte na Graduação e todos(as) que compartilharam essa jornada.

Ao corpo docente, técnico-administrativo e servidores que integram o curso de Licenciatura em Geografia pela significativa contribuição científica e social.

Aos colegas e Professores(as), guardados em lembranças, que fazem parte da minha história de vida.

À minha querida amiga Angélica, moça latina americana, fonte de inspiração pela sua trajetória, palavras, sensibilidade e força que me acompanhou ao longo das Geografias.

À turma de Geografia (UFC) e amigos, em especial Leonardo, Daniel, Matheus, aos quais compartilhei nos caminhos da Geografia aflições, abraços e sonhos.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar; de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 2013, p. 94).

RESUMO

Na formação docente o debate sobre a importância do planejamento na construção da responsabilidade profissional é fundamental para refletir e transformar criticamente o processo de ensino e aprendizagem no contexto da diversidade educativa. Este trabalho objetivou analisar o planejamento docente e as ações didático-pedagógicas no contexto da Geografia escolar ao considerar a construção da identidade profissional na Educação Básica; compreender as reflexões e ações que se manifestam na organização do planejamento docente, reconhecer os contextos e as problemáticas que atravessam a escola e o processo de ensino e aprendizagem para a formação do raciocínio geográfico no planejamento docente e refletir sobre as metodologias didático-pedagógicas que derivam da atuação da pesquisadora em projetos, programas e componentes curriculares durante a formação inicial. A pesquisa é participante com abordagem qualitativa. A metodologia consiste em duas etapas: levantamento bibliográfico, sobre a temática formação de professores, planejamento docente, ensino de Geografia e metodologias didático-pedagógicas na Educação Básica, com destaque para Pontuschka, Paganelli, Cacete (2007); Rocha (2000); Freitas (2018); Silva (2007); Mosé (2013); Passos (2014); Vasconcellos (2006); Libâneo (1994); Cavalcanti (1998; 2012); Pimenta e Lima (2006). A segunda etapa trata-se de entrevistas realizadas com quatro professores de Geografia em escolas que acolhem projetos, programas de iniciação à docência e estágios curriculares da Universidade. Como resultados observa-se, mediante os marcos legais, tem-se o que é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei 9.394/96) que reserva a professores da rede pública período para estudo, planejamento e avaliação dentro da carga de trabalho e na Lei nº 11.738/08 que delimita $\frac{2}{3}$ (dois terços) da carga horária para o planejamento. Percebe-se os impasses que os professores de Geografia na Educação Básica lidam no ofício em que se destaca três dimensões principais: a formação profissional, o suporte físico e pedagógico disponibilizado pela escola e o planejamento docente em Geografia. Portanto, a construção da identidade docente na Educação Básica exige formação profissional, ao oferecer as referências teórico-metodológicas que contemplem as demandas do planejamento docente e das ações didático-pedagógicas na Geografia escolar para alcançar o protagonismo dos estudantes, a aproximação entre escola e Universidade pública e a valorização do professorado como categoria coletiva.

Palavras-chave: Planejamento. Geografia escolar. Iniciação à docência. Profissionalidade docente.

ABSTRACT

Concerning the process of teacher education, the debate on the importance of planning in professional responsibility development is fundamental to reflect and critically transform the teaching and learning process in the context of educational diversity. The research aims to analyze the teaching planning and the didactic-pedagogical actions in the context of Geography school subjects considering the construction of professional identity in Primary and Secondary Education; it is necessary to understand the reflections and actions that are manifested in the organization of teacher planning; recognize the contexts and problems that go through the school and the teaching and learning process for the formation of geographic reasoning in teaching planning and reflect on the didactic-pedagogical methodologies results from research actuation in projects, programs and curricular components during teaching preparation. The research is participant and the approach is qualitative. The methodology consists of two stages: first, there is a bibliographic survey, to understand the themes regarding teacher education, teacher planning, the teaching of Geography and the didactic-pedagogical methodologies in Primary and Secondary Education, the main readings refer to studies of Pontuschka, Paganelli, Cacete (2007); Rocha (2000); Freitas (2018); Silva (2007); Mosé (2013); Passos (2014); Vasconcellos (2006); Libâneo (1994); Cavalcanti (1998; 2012); Pimenta e Lima (2006). The second stage is characterized by interviews directed to four teachers of Geography inserted in schools where there are projects and programs of the University. As a result, the analyses through legal frameworks, it is assured the Law of Directives and Bases of Education - LDB (Law 9.394 / 96) that allows public school teachers a period for study, planning and evaluation within the workload and in Law nº 11.738 / 08 that delimits $\frac{2}{3}$ (two thirds) of the workload for planning. Concluded, it is worth notice the impasses that Geography teachers in Primary and Secondary Education deal with in their profession in which three main dimensions stand out: teacher professional development, support physical and pedagogical provided by the school, Geography school subject and teaching planning. Therefore, the construction of the teacher education identity in Primary and Secondary Education requires seeking professional preparation, which offers the theoretical and methodological references that address the demands of teaching planning and didactic-pedagogical actions in school geography to achieve protagonism of students, the approximation between public schools and University and the valorization of the teacher education as a collective category.

Keywords: Planning. Geography school subject. Teaching preparation. Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1 e 2 - Intervenção realizada na Escola Indígena Ita Ara.....	49
Figuras 3, 4 e 5 - Intervenção realizada pelo PIBID-Geografia no Colégio Estadual Justiniano de Serpa.....	53
Figura 6 - Intervenção realizada pelo PIBID-Geografia na Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Hélder Câmara.....	54
Figura 7 - Intervenção realizada com a colaboração do Projeto de Iniciação à Docência na Escola Municipal de Tempo Integral Professora Antonieta Cals.....	55
Figura 8 - Quadratura da síntese do trabalho de pesquisa.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Recursos tecnológicos e didáticos acessíveis no ambiente de trabalho dos professores entrevistados.....	42
Gráfico 2 - Ciclo do Planejamento.....	43
Gráfico 3 - Elementos considerados na organização do planejamento.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE Conselho Nacional de Educação

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

EMEIEF Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EMEF Escola Municipal do Ensino Fundamental

ETI Escola de Tempo Integral

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério de Educação

PCN Parâmetro Curriculares Nacionais

PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PID Programa de Iniciação à Docência

PRECE Programa de Estímulo à Cooperação na Escola

UECE Universidade Estadual do Ceará

UFC Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	20
2.1	Trajetória do processo de formação docente no Brasil.....	20
2.2	Consolidação da Geografia como componente curricular na Educação Básica.....	27
2.2.1	<i>A escola perante o calidoscópio.....</i>	30
3	O PLANEJAMENTO DOCENTE NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	33
3.1	Reflexões e desafios na organização do planejamento na Educação Básica.....	34
3.2	Diálogos com professores de Geografia na Educação Básica.....	39
3.3	Propostas de ações pedagógicas no ensino de Geografia: PIBID-Geografia, Estágios Curriculares em Geografia e Projeto de Iniciação à Docência (PRECE).....	47
4	CONCLUSÃO.....	57
	REFERÊNCIAS.....	61
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO DOCENTE E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR...64	
	APÊNDICE B - PLANOS DE AULAS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA.....67	

1 INTRODUÇÃO

No que diz respeito aos caminhos trilhados no processo de formação docente, os estudos e referências que reúnem o debate sobre a importância do planejamento na construção da responsabilidade profissional são fundamentais para refletir e transformar criticamente o processo de ensino e aprendizagem no contexto da diversidade educativa. Diante disso, entender o planejamento docente como uma dimensão inerente ao exercício do professorado conduz ao pressuposto que integra a compreensão sobre as influências dessa temática no campo educacional e as perspectivas em face às reivindicações e direitos dos professores.

No que se refere à definição e caracterização do planejamento pode-se salientar o que discorre Vasconcellos (2006) que mediante um processo de construção o planejamento é o intermédio teórico e metodológico para a concretização de um propósito. Diante disso, no que tange a ação docente, assim como destaca Passos (2014) é preciso uma constante reflexão sobre a prática pedagógica ao levantar questionamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem e buscar releituras perante as condições da realidade educativa.

Mediante esse debate, é preciso salientar a luta e as reivindicações do professorado para assegurar o planejamento dentro da jornada de trabalho, assim como pontuar o que consta na legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) reserva a professores da rede pública período para estudo, planejamento e avaliação dentro da carga horária de trabalho, sem delimitar o tempo de jornada dessas atividades (BRASIL, 1996). No entanto, ainda cabe destacar a Lei nº 11.738/08 que regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e delimita o “limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária” para o planejamento. (BRASIL, 2008)

No intuito de discutir o planejamento docente e as possibilidades de organização através de instrumentos que concebem uma ação pedagógica crítica, participativa e inclusiva, é necessário analisar os contextos que se inserem nesse processo. No contexto escolar é primordial compreender a organização e a diversidade de ambientes de aprendizagem (salas de aula; bibliotecas; laboratórios; salas de aula virtual) que constituem o espaço escolar, e as questões estruturais e de condições de trabalho dos profissionais para perceber o cotidiano e as relações entre os sujeitos. Desse modo, cabe perceber as dificuldades e os desafios que os professores, especialmente de Geografia, lidam no ofício de sua profissão para compreender

o que repercute no planejamento e conseqüentemente os impactos no processo de ensino e aprendizagem.

No exercício docente, há funções essenciais que devem ser efetivadas para alcançar o processo de ensino e aprendizagem. No desdobramento do planejamento no contexto educativo, dentre os elementos que se pode pontuar, há questões atreladas às condições materiais e tempo disponíveis para exercer essa atividade. Assim, conforme o contexto sociocultural, a organização e os recursos da escola, como também a disposição de turmas e de estudantes e suas particularidades de aprendizagem requer um preparo que necessita um olhar atento e específico em direção às diferentes circunstâncias escolares.

No que se refere à conjuntura das escolas de Educação Básica na rede pública, algumas problemáticas que se podem analisar são as próprias estruturas curriculares e o sistema de organização das disciplinas fragmentado, em que se propõe o cumprimento de competências estipulados na busca de alcançar parâmetros quantitativos, o que confronta com o processo reflexivo frente ao planejamento de ensino do(a) professor(a).

Além disso, a distribuição da carga horária docente que por vezes apresenta um grande número de turmas e de estudantes associado a um tempo de aula aligeirado, as condições estruturais do ambiente de aprendizagem não propícias para a realização de atividades de planejamento e para a utilização de metodologias de ensino diversificadas. Esses impasses repercutem no cotidiano escolar e no conjunto de funções na qual o docente é responsável.

Por conseguinte, no que se trata sobre as dimensões que atravessam o ensino de Geografia é crucial investigar as leituras e perspectivas percorridas na construção das narrativas e representações no campo da ciência geográfica na Educação Básica, compreendendo também as metodologias didático-pedagógicas como possibilidades de consolidação do processo de ensino e aprendizagem.

No processo de formação inicial dos cursos de licenciatura, em especial em Geografia, é revelador perceber que a trajetória de construção da identidade docente através de referências teórico-metodológicas, as vivências nas escolas por meio de Estágios Curriculares, Projetos de Iniciação à Docência e parcerias estabelecidas entre Universidade e Educação Básica, podem ser potencializadoras na compreensão das dimensões que atravessam o ofício do professorado, como a importância do planejamento no processo de ensino e na concepção do papel coletivo e social da profissão.

Cabe ressaltar que as exigências sociais da escola e da profissionalidade docente projetam cada vez mais funções e responsabilidades para além da atividade educativa, que

não são plenamente amparadas com os recursos materiais e estruturais necessários e por vezes, deparam-se com uma formação continuada insuficiente para atender as demandas urgentes.

Deste modo, visto que pontuar tais problemáticas requer uma perspectiva da historicidade associada ao processo de proletarização e fragmentação do trabalho docente, em que se torna primordial ponderar em que circunstâncias o direito é garantido, entretanto concerne avaliar sob quais condições estão atendidos. Assim, ao considerar o processo educativo especialmente no ensino de Geografia, pode-se inferir que as problemáticas estruturais influenciam no planejamento de ensino e nos objetivos de aprendizagem dos estudantes no que tange aos aspectos das capacidades e habilidades necessárias para a formação de sujeitos ativos e críticos.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o planejamento docente e as ações didático-pedagógicas no contexto da Geografia escolar ao considerar a construção da identidade profissional na Educação Básica. Na intenção de alcançar essa proposta têm-se como objetivos específicos compreender as reflexões e ações que se manifestam na organização do planejamento docente e sua importância no processo de ensino da Geografia escolar; Reconhecer os contextos e as problemáticas que atravessam a escola e o processo de ensino e aprendizagem para a formação do raciocínio geográfico no planejamento docente em Geografia; e refletir sobre as metodologias didático-pedagógicas que derivam da atuação da pesquisadora em projetos, programas e componentes curriculares durante a formação inicial.

Ressalta-se que a escolha pela presente temática decorre anterior ao ingresso no curso de Geografia na UFC devido à vivências na escola através de leituras sobre o ensino de Geografia, principalmente referente ao período de participação no Grupo de Estudos em Ensino de Geografia (GEEGEO) na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no ano de 2016, e com debates sobre as problemáticas e possibilidades que integram a profissão docente assim como seu lócus de atuação como um lugar de ressignificação social, política e cultural.

A partir de 2017, com a entrada no curso de licenciatura, os estudos através das disciplinas curriculares e experiências em programas e projetos de iniciação à docência foram cruciais na busca em compreender as complexidades que envolvem o ofício docente. No processo de integração ao projeto de Iniciação à Docência, que faz parte do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE)¹ no período de Março à Novembro de 2018

¹ O PRECE, em parceria com a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza e o Instituto Coração de Estudante (ICORES), promove projetos que desenvolvem a cooperação, o protagonismo estudantil e a solidariedade como elementos pedagógicos. O Projeto de Iniciação à Docência consiste em atividades formativas sobre os princípios e as técnicas da Aprendizagem Cooperativa.

foram conduzidas atividades formativas sobre os princípios e as técnicas da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula para colaborar com professores da escola pública e a inserção da aprendizagem cooperativa nas práticas pedagógicas. A primeira etapa de formação do projeto foi essencial para conhecer os pilares e propostas didático-pedagógicas como também elaborar planos de aula. A segunda etapa se apresentou fundamental pela atuação dos bolsistas nas escolas através do acompanhamento dos professores que participam da Jornada Formativa com aplicação de planos de aula que utilizam a aprendizagem cooperativa e seus elementos.

As vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)² no período de Março de 2019 a Janeiro de 2020 que fomenta o processo de aproximação entre Universidade e escola e contribui para a formação docente em nível superior. Esse Programa também possibilita coletivamente a construção de projetos através de planejamento e elaboração de metodologias didático-pedagógicas no ensino de Geografia na intenção de melhorar a comunicação entre professores e estudantes, ao utilizar linguagens que promovam a interação, participação e pensamento crítico na construção do conhecimento geográfico.

O Programa de Iniciação à Docência (PID)³ permite através do acompanhamento de componentes do curso de graduação em Geografia exercer o olhar do ofício docente ao conhecer questões teóricas e metodológicas no ensino superior, além de aprofundar os estudos e ampliar referências em disciplinas específicas da formação em licenciatura, e assim debater e participar de atividades relacionadas ao planejamento e à pesquisa.

Os Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia⁴ realizados a partir do 5º semestre (2019.1 a 2020.2), também se colocam como indispensáveis para a formação docente, pois o graduando adquire um papel de professor-pesquisador ao adentrar o espaço escolar, observar diretamente e problematizar a organização dos espaços internos e externos. Além disso, possibilita conhecer as diversas perspectivas e ações pedagógicas da ciência

² O PIBID é um programa de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de valorizar e aperfeiçoar a formação de professores para a educação básica. O programa é desenvolvido por instituições de ensino superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

³ O programa é efetivado por meio da atuação do licenciando nos componentes curriculares sob a orientação de um professor orientador do quadro efetivo, para ampliar e estimular o interesse pela carreira docente. A monitoria foi realizada através do acompanhamento da disciplina de Geografia e Ensino II no período de Março de 2020 à Março de 2021.

⁴ Os Estágios Supervisionados em Geografia I, II, III e IV abrangem o Ensino Fundamental I e II, Educação contextualizada e Ensino Médio com atividades de caráter teórico-prático previstas através de orientações acadêmicas na rede de ensino público municipal, estadual e na rede particular da Educação Básica.

geográfica viabilizada através dos níveis do ensino básico para compreender o ofício e os desafios da docência dentre suas diversidades e particularidades.

Esta pesquisa traz contribuições pautadas em dimensões de relevância científica, social e política. No decurso da formação acadêmica e profissional dos discentes dos cursos de licenciatura foram adquiridos e compartilhados conhecimentos que demonstram a relevância do papel da educação como norteadora do pensamento crítico e da consciência política de sujeitos ativos na sociedade.

Em primeiro lugar, é necessário destacar a importância da temática em ordem teórica e metodológica no campo da ciência geográfica, pois reúne referências e pesquisas inseridas na academia, além de constituir, por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, o exercício da profissão docente. O debate que se apresenta na pesquisa se faz necessário como uma contribuição no campo do ensino de Geografia e formação docente ao propor reflexões e ações que ampliem as possibilidades de organização do planejamento docente e diversifiquem as metodologias didático-pedagógicas de forma inclusiva e participativa. Dessa forma, a temática é essencial para agregar o debate na formação acadêmica e profissional dos licenciandos em Geografia, como também é pertinente para os professores da educação básica e profissionais da área da educação.

Em segundo lugar, a construção da pesquisa possui relevância social e política ao dialogar com os espaços de atuação dos sujeitos que incorporam o contexto acadêmico e escolar na busca de enriquecer e aproximar as perspectivas, saberes e conhecimentos que os constituem mediante a pluralidade da sociedade. A pesquisa tem como proposta salientar através deste estudo o compromisso social da Universidade para a educação e ensino público básico. Dessa forma, a escola pública se constrói através da aproximação e engajamento de sujeitos críticos responsáveis pela construção e desconstrução de propostas políticas, sociais, culturais e históricas para fortalecer o compromisso social e a consciência coletiva.

Diante do exposto, no decurso da pesquisa, na intenção de delinear estratégias de investigação para os caminhos teórico-metodológicos, são necessárias propostas de planejamento e organização das etapas que conduzem a pesquisa. É preciso destacar as principais referências que representam as características e abordagens do trabalho ao considerar os procedimentos e instrumentos adequados no levantamento de informações e entendimentos que abrangem a temática e sujeitos investigados.

Inicialmente, cabe salientar que o tipo de pesquisa é a participante, em que o pesquisador se insere e interage ativamente no processo de sua atuação. Assim, “para realizar

a observação, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente” (SEVERINO, 2007, p.120).

No âmbito da abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa porquanto “exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49) e especialmente no contexto educativo, em que muitas perspectivas e impasses podem ser analisados, questões pertinentes podem ser levantadas mediante essa abordagem e os estudos adquirem um olhar enriquecedor e uma diversidade de informações e descrições podem ser reveladas.

As etapas da pesquisa consistem em um primeiro momento levantamento bibliográfico, para entender os conceitos que abrangem a temática da pesquisa e dialogar com autores que trazem o debate a respeito da formação de professores, planejamento docente, do ensino de Geografia e de metodologias didático-pedagógicas na Educação Básica. Dessa maneira, as principais leituras referem-se aos estudos de Vasconcelos (2006), Passos (2014), Libâneo (1994), Pimenta e Lima (2006), Mosé, (2013), Pontuschka (2006), Cavalcanti (1991; 1998; 2012), Pontuschka, Paganelli, Cacete (2007); Rocha (2000); Freitas (2018); Silva (2007).

Os procedimentos de coleta de dados e informações foi a observação ao considerar os sujeitos, o contexto educativo, as ações e as relações que se estabelecem, em que vale destacar que por meio de um observador atuante mais detalhes podem ser apreendidos no sentido de uma “participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2008, p.103).

A técnica de entrevistas semi-estruturadas se fez fundamental nesta pesquisa para melhor conhecer as perspectivas dos sujeitos que integram o contexto escolar e educativo como professores. Vale salientar que essas técnicas permitem um aprofundamento de compreensões a partir do lugar ocupado pelos sujeitos que integram a pesquisa, além de fornecer retornos que impulsionam indagações a respeito do tema investigado. Nesse sentido, “as entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados” (GIL, 2008, p.114).

As possibilidades de sistematização sobre os dados e informações levantadas compreendem quadros e gráficos. Os registros sobre as atividades consistem em diários de anotações, fotografias e planos de aula. Dessa forma, as informações reunidas se apresentam com configurações de fácil visualização e assimilação para melhor compreensão dos elementos do estudo.

O lócus da pesquisa caracteriza-se pelo contexto socioeducativo em que os sujeitos se inserem como a escola, e desse modo onde o processo de ensino e aprendizagem se concretiza haja vista os múltiplos ambientes de aprendizagem, como salas de aula e/ou em especial no ensino remoto emergencial, nos ambientes virtuais. Assim, os sujeitos investigados foram especialmente quatro professores de Geografia da Educação Básica que atuam em escolas públicas que dialogam com os programas e projetos da Universidade.

O processo de escolha das escolas e dos professores de Geografia é de fundamental importância para o andamento e investigação da pesquisa, à vista da necessidade de diálogo e aproximação de debates que atravessam a Educação Básica e a academia através dos cursos de licenciatura. Portanto, é significativo a seleção de escolas em que os programas e projetos que integram a Universidade, em especial através dos cursos de formação de professores e iniciação à docência, a exemplo do PIBID, PRECE e os estágios supervisionados apresentam forte atuação.

Cabe salientar que as escolas em que se desenvolveram ações pedagógicas por meio do PIBID-Geografia ou dos Estágios Curriculares compreendem: o Colégio Justiniano de Serpa, onde o Pibid atuou no período 01/08/2018-31/01/2020; a Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Hélder Câmara, onde o Pibid atuou no período 01/01/2018-31/01/2020), Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Ita-Ara e o Colégio Estadual Liceu de Maracanaú em que houve a inserção da licencianda e autora desta monografia através dos Estágios Curriculares em Geografia no período 20/08/2019-21/11/2019 e 24/11/2020-06/04/2021 respectivamente; e a Escola Municipal de Tempo Integral Professora Antonieta Cals, em que o Projeto de Iniciação à Docência (PRECE) atuou com a aprendizagem cooperativa no período 03/03/2018-30/11/2018. Nessas unidades escolares a licencianda esteve atuando como bolsista e como estagiária.

No entanto, é importante salientar que outros professores de outras unidades escolares também foram entrevistados, a saber: da escola EMEF do Jatobá e da escola EMEIF Casimiro Montenegro. As escolas e os profissionais estão inseridos em um panorama que compreende as regionais (SR1, SR10, SR12) de Fortaleza (CE) e municípios que integram a Região Metropolitana, como Maracanaú. A opção por essas escolas está relacionada ao contexto vivenciado, em função do distanciamento social, demandado pela pandemia do coronavírus. Então, optou-se por essas escolas por conta da aproximação que já detinha-se quanto à atuação como bolsista ou estagiária, isto viabilizou o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa direciona-se também à levantar questões, problemáticas e percepções através da perspectiva de professores da área da ciência geográfica que atuam nas redes de ensino público da Educação Básica. Dessa forma, no intuito de dialogar sobre a relevância da interlocução entre licenciandos e o Professorado, com a atuação e propostas nas escolas, há um enfoque sobre três pautas principais: a formação profissional, a estrutura física e o suporte pedagógico disponibilizado pela escola e a Geografia escolar e o planejamento, ao buscar elucidar os desafios e alternativas que atravessam a construção da profissionalidade intelectual e pessoal dos sujeitos protagonistas da docência.

Dessa forma, diante das discussões e problemáticas apresentadas e ao considerar debates que atravessam o ensino de Geografia, é necessário aprofundar alguns questionamentos: Mediante o contexto escolar, a diversidade de ambientes de aprendizagem e à vista do processo histórico frente às problemáticas estruturais e de condições do trabalho docente, quais impasses que repercutem no planejamento e no processo de ensino e aprendizagem de Geografia na Educação Básica? Quais reflexões e ações atravessam o professorado ao considerar a relevância do planejamento no processo de ensino? Diante do processo educativo quais problemáticas manifestam-se na organização do planejamento do ensino de Geografia na Educação Básica? Na perspectiva docente, em especial no que tange à Geografia escolar, quais as alternativas e diálogos possíveis no delineamento do planejamento para almejar uma ação pedagógica crítica, participativa e inclusiva?

No intuito de abranger as questões pontuadas, o trabalho apresenta na sua organização quatro capítulos. O primeiro corresponde à Introdução, em que são tecidas os principais impasses que atravessam a temática sobre os direitos e reivindicações dos professores da Educação Básica no que tange o planejamento docente, assim como, são apresentados os objetivos, justificativas, definição das etapas e estratégias de investigação da pesquisa.

O segundo capítulo intitulado A Formação Docente e o Ensino de Geografia traz um resgate sobre a trajetória histórica do processo de formação docente no Brasil, especialmente na consolidação da ciência geográfica no contexto escolar, como também esboça a construção da escola, seu papel frente à sociedade e sua configuração no sentido dos espaços de aprendizagem estabelecidos no processo de construção de conhecimentos e transformação social.

O terceiro capítulo intitulado O Planejamento Docente no Contexto da Geografia Escolar expõe reflexões e desafios na organização do planejamento na Educação Básica, bem como os diálogos com professores(as) de Geografia na Educação Básica, as propostas de

ações pedagógicas no ensino de Geografia mediante o PIBID-Geografia, Estágio Curricular em Geografia e Projeto de Iniciação à Docência (PRECE).

No quarto capítulo são tecidas as conclusões sobre três dimensões fundamentais: o processo histórico de construção da identidade docente aliada à configuração da ciência geográfica como disciplina escolar e suas transformações frente às demandas da sociedade, a importância da escola pública por meio dos diferentes contextos de suporte estrutural e pedagógico disponibilizados, assim como, as reflexões e ações que atravessam demandas específicas do planejamento na Geografia escolar no que tange os diálogos e alternativas possíveis para alcançar o processo de ensino e aprendizagem significativo.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Neste capítulo busca-se entender como se deu a trajetória histórica do processo de consolidação da profissão docente no Brasil e da ciência geográfica como disciplina escolar nas escolas e instituições, no que diz respeito às reflexões mediante a temática do planejamento docente e as ações didático-pedagógicas no contexto da Geografia escolar ao considerar os desafios e possibilidades encontradas nesse processo.

Dessa forma, é necessário trilhar os principais marcos históricos no panorama educacional que trouxe mudanças ora prolongadas ora transitórias, em que entretanto provocaram transformações e repercussões que ainda reverberam nos debates sobre o contexto da formação e do ofício docente como também da atuação da Geografia nos espaços educativos.

2.1 Trajetória do processo de formação docente no Brasil

É crucial destacar que os marcos legais são frutos de interesses na tentativa de conduzir as configurações e resultados que se julgavam necessários a serem estabelecidos nas escolas, na organização da comunidade, no processo de ensino e aprendizagem, atravessadas pela implementação de reformas de ordem curricular, por meio da inserção de leis, programas, parâmetros e orientações políticas que por vezes não incluía a participação integrada dos profissionais da educação.

Assim, é necessário entender que o processo de formação docente se estabeleceu mediante os momentos político, econômico e cultural vigentes, ao considerar os interesses e as reivindicações dos grupos que estavam atuantes nas circunstâncias que eram determinadas.

No que concebe a formação docente associada ao processo de escolarização discorre Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007,p.89 e 90):

No Brasil, o estabelecimento de um sistema de formação do professor secundário remonta à década de 30 do século XX, quando houve forte expansão da escolaridade em todos os níveis. O modelo clássico de formação desse profissional, que perdura até hoje, caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(psico)pedagógicas. Esse formato tradicional ficou conhecido como modelo 3+1 [...].

Dessa forma, pode-se compreender que não havia uma valorização das necessidades que envolviam o processo de ensino e aprendizagem e tampouco das reflexões críticas que perpassam o trabalho do professor e a autonomia sobre sua práxis. Ainda cabe pontuar que a privatização dos cursos superiores em meio à sua expansão, a desvalorização das licenciaturas, a estrutura curricular fragmentada das disciplinas, os cursos encurtados não trouxeram contribuições positivas nos caminhos trilhados da profissão docente.

Um marco importante a ser salientado decorre da institucionalização dos cursos de formação através das Faculdades de Educação, Ciências e Letras que foi um processo fundamental para a consolidação do professorado e sua formação em suas respectivas áreas do conhecimento. Assim, como discorre Rocha (2000, p.132):

A partir de 1936, formar-se-iam os(as) primeiros(as) professores(as) licenciados(as) para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas faculdades. [...] estes(as) novos(as) licenciados(as) tornaram-se extraordinariamente fator de mudança cultural em todos os lugares onde apareceram. Pela primeira vez, surgiam professores(as) que haviam tido uma formação que os(as) qualificava para o exercício do ensino de geografia, formação esta assentada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada.

Ao longo da década de 1950 houve uma expansão dos cursos de formação docente, seja instituições públicas como privadas, e a partir desse processo a inserção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/61 estabeleceu a duração e o currículo mínimo dos cursos de Ensino Superior.

Posteriormente, o processo descrito também por Conti (1976)⁵ conforme citado por Rocha (2000, p.135) sobre o contexto referente à “outubro de 1964, o Conselho Federal de Educação havia aprovado a criação de três tipos de licenciaturas, que, [...] visavam formar professores polivalentes para o antigo ensino ginásial”. Dentre os cursos de licenciatura

⁵ CONTI, J.B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n.51, p.57-73, jun. 1976.

estabelecidos se pode salientar o Estudos Sociais que se apresentava com um currículo mínimo de duração reduzida.

A inserção da Lei 5.692/71 que culminou na confluência de duas licenciaturas, História e Geografia, representou um caminho de desvalorização das áreas em questão, além de subjugar as licenciaturas através de um currículo simplificado. Cabe destacar que houve um movimento contrário a essas medidas impostas, especialmente com o apoio da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Professores Universitários de História (Anpuh). Dessa forma, Rocha (2000, p.135) descreve as implicações desse período:

Numa nítida política de tornar mais precária ainda a formação dos(as) professores(as) brasileiros(as), em 17 de janeiro de 1972 o Conselho Federal de Educação reduziu [...] a duração das licenciaturas curtas para 1200 horas, sem alterar, entretanto, o currículo anterior. A “toque de caixa”, os(as) professores(as) obtinham sua “qualificação para o exercício da docência” no tempo recorde de três meses. Se, de um lado, legiões de futuros(as) “professores(as)” e principalmente “empresários(as) da educação” aprovaram o aligeiramento da formação, muitos(as) outros(as) atores/atrizes sociais levantaram suas vozes contra mais este golpe contra a educação brasileira. Alunos(as), professores(as), entidades de classe etc., se manifestaram contrários(as) ao processo e iniciaram forte movimento de resistência.

A partir da década de 1980, os movimentos de reivindicações por mudanças nas condições de trabalho e na formação da docência no meio universitário e na Educação Básica, se apresenta com grande relevância especialmente com o movimento de renovação da Geografia nas escolas, em que há uma difusão de estudos voltados ao ensino.

A década de 80 destacou-se pela produção de livros didáticos de melhor qualidade e de inúmeros títulos paradidáticos escritos por professores universitários, pela presença de pós-graduandos com dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a pesquisa no ensino e na formação docente e pelo movimento de reorientação curricular no primeiro grau efetivado pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007. p.68)

Na perspectiva dos professores(as) de Geografia essas mudanças também refletem o descontentamento frente ao panorama apresentado nas escolas em que se pode pontuar a busca pelo sentido real da disciplina na formação dos sujeitos, as decisões sobre as propostas e programas curriculares sem a participação do professorado ao considerar o interesse das editoras perante os livros didáticos, que assume um elemento basilar no planejamento do processo de ensino, e ainda a distância entre a ciência geográfica desenvolvida na academia e na escola.

Desse modo, o que decorre dessas pautas é a nova publicação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1990). O que até então era conhecido como o primeiro e segundo graus de ensino torna-se o que concebemos como Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ministério da Educação dispõe de um documento curricular que serve de referência nacional, “o MEC adotou uma política educacional centralizadora; os estados da Federação já não poderiam estabelecer os respectivos currículos.” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE. 2007, p.74).

Cabe apontar que os documentos referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e sua implantação na década de 1990 devem ser considerados como parte de ações neoliberais ao serem adotados nos sistemas educativos e além disso “o professorado sentiu-se excluído do diálogo [...]sem assistir a interlocução necessária entre os órgãos do Estado, a escola do ensino básico e os grupos organizados da sociedade civil”. (Ibid., p.80).

Desta maneira, convém salientar o processo decorrente para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que se apresenta como um importante elemento de articulação da gestão pública, contudo historicamente se apresenta na mesa de discussões desde os anos de 1932, e esteve sujeito à restrições no tocante aos contextos sociopolíticos vigente, em que menciona-se “que os planos elaborados em 1937 e 1962 foram comprometidos, haja vista a instauração de ditaduras que desconsideravam as ações previstas em tais planos, prejudicando a continuidade do trabalho[...]” (SCAFF; OLIVEIRA; LIMA, 2018, p.909).

Vale destacar que o processo de abertura política a partir de 1985 e o movimento de organizações em prol à educação de qualidade culminou em uma nova construção do PNE, todavia com a política neoliberal do governo vigente, que caracterizou-se por uma conjuntura cujo “limites orçamentários impediam a concretização de suas metas [...] reduzido a um plano formal, não obteve adesão dos governos locais, e suas metas e estratégias não se consolidaram no âmbito das políticas educacionais”. (Ibid., p.919).

Nesse percurso é fundamental destacar os marcos legais, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores a partir da década 2000, a saber: as de 2002, 2015 e 2019. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, como também a Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002 que “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível

superior.” e inclui na integração das horas componentes voltados à projetos pedagógicos, como, por exemplo, o estágio curricular supervisionado.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

A partir do início do ano 2000 houve uma profunda alteração na carga horária da formação inicial e conseqüentemente uma nova concepção do “ser professor”. Cabe destacar que a Resolução de 2015 considera a “articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” ao dedicar a implementação da curricularização da extensão, e assim estabelece “200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.”. A Resolução de 2019 “estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)” e assim, evidencia-se a proposta de adequar o currículo da formação docente com os princípios norteadores da BNCC, ao Novo Ensino Médio.

Dessa forma, avalia-se o significado dessas diretrizes curriculares e a concepção de professor como pesquisador que é construída e adquire um patamar relevante no processo de formação profissional e intelectual do professorado. A própria compreensão histórica sobre os estágios curriculares nesse processo de formação, que levanta preocupações em superar o caráter puramente técnico e de reprodução de padrões, também se revela através do importante “movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil [...] no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática”. (Pimenta e Lima, 2006, p.15) aliado à constituição e caracterização de conceitos sobre o professor como intelectual inserido em um contexto social e cultural de coletividade.

[...] a veiculação das contribuições de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo valorizando os saberes da prática docente (Schön, 1992), em contextos institucionais e capazes de produzirem conhecimento (Nóvoa, 1999), e como profissionais crítico-reflexivos (Pimenta, 2003; Contreras, 2003), além do amplo desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa na educação brasileira, possibilitou o desenvolvimento dessa perspectiva. (Lima & Pimenta, 2006, p.15).

Na construção da identidade profissional docente, há exigências do ofício que partem de uma responsabilidade individual muito associado aos processos formativos e experiências de caráter singular que trazem de fato um aparato e um diferencial à dinâmica do processo educativo, e levanta-se o debate fundamentado no esforço e sucesso individual do trabalho como garantia de resultados positivos. No entanto, a importância da diversidade e da autonomia singular e repleta de correlações no que tange às escolhas ao longo da formação, não reduzem a essencialidade do interesse por uma atitude interdisciplinar na ação educativa.

Pensar sobre a concretização da profissão docente, em especial em Geografia, conduz à uma correlação sobre o processo de formação do professorado em suas respectivas áreas do conhecimento. Dessa maneira, é revelador assinalar que ao conhecer os caminhos da formação, inicial e continuada, é possível entender as diferenças, singularidades e homogeneidades que repercutem no planejamento de ensino na educação básica. Um elemento importante a ser relacionado é perceber o processo da pesquisa como um estudo essencial que reflete na autonomia e no papel do professor na construção de conhecimentos, que se assume frente ao estabelecimento de parâmetros e orientações de órgãos oficiais, e que por vezes afasta a participação dos profissionais que se inserem na dimensão escolar.

Desse modo, a relevância da pesquisa na formação de professores e a inserção dessa compreensão na escola juntamente com os estudantes revela uma mudança de perspectiva ao considerar a ideia historicamente concebida de que na escola básica há apenas transmissão e recepção de informações no processo educativo.

A compreensão de uma profissão docente que perpassa o âmbito político, social e intelectual requer um olhar investigativo e não apenas de aceitação e conformidade. Assim, essa percepção construída ao longo da formação também reflete no exercício profissional. O planejamento no processo de ensino, como ação inerente à docência, pode adquirir entendimentos diversos desde uma dimensão esvaziada de reflexões à uma ampla possibilidade de reavaliação e adaptação constante em relação aos contextos que são apresentados.

Dessa forma, entender como o professor se concebe como pesquisador por meio da sua ação pedagógica, é considerar que na perspectiva docente a pesquisa permite a superação do exercício da docência atrelada apenas ao saber-fazer através da reprodução de modelos considerados "ideais", em direção à uma identidade de “professores intelectuais críticos e reflexivos” (Pimenta e Lima, 2006, p.20). Para além disso, ao perceber a pluralidade de realidades sociais e culturais no ambiente escolar a pesquisa intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem se torna ainda mais essencial.

A aprovação do PNE em 2014, haja vista um cenário da política brasileira relativamente mais recente, caracteriza como um marco de grande pressão política, social e econômica de inviabilização das propostas do plano em decorrência do golpe jurídico-parlamentar em 2016 e das sucessivas reformas que consequentes à esse processo revelando uma política restritiva, centralizadora e com cortes e controles de investimentos no âmbito da educação pública.

Dessa maneira, ao considerar os marcos históricos que reverberam na condição e atuação dos professores, principalmente na Educação Básica, é possível perceber o panorama atual da política educacional e entender as problemáticas que ainda permanecem no contexto da prática educativa.

É fundamental compreender como a política neoliberal acompanhado da elaboração e implementação de “um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação” (Freitas, 2018, p.22) molda a perspectiva organizacional das escola ao dispor da qualidade educacional no reflexo de uma mercadoria inserido valores meritocráticos, individualistas e competitivos reverberando nos diferentes níveis educativos como também no trabalho docente, em especial no processo do planejamento de ensino e nas escolhas acerca dos objetivos, métodos e avaliações a serem determinadas e valorizadas.

O panorama da agenda neoliberal de sucateamento dos serviços públicos e no encaminhamento aos processos de privatização se emparelha a políticas de controle e restrição da autonomia docente através de movimentos como a “Escola Sem Partido” em 2016. É preciso salientar as reformas na educação como a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) através na nova proposta do Ensino Médio em que se destaca o oferecimento pelas redes de ensino de ‘itinerários formativos’, que consiste na escolha pelo estudante de um conjunto de áreas relacionados à Matemáticas e

suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da chamada formação técnica e profissional.

Vale destacar, que por trás da “escolha” decorre as possibilidades e as alternativas em prol das áreas técnicas e dos conhecimentos que reverberam nos índices e testes de avaliação, o que expressa uma reflexão sobre os impasses na formação de profissionais das áreas do conhecimento relacionadas à Ciências Humanas e Sociais, Artes dentre outras e a formação dos estudantes e quais os espaços que irá ocupar frente à implementação real das reformas nas escolas.

Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exerce a sua “liberdade” de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferências do Estado (e dos sindicatos). Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado. (FREITAS, 2018, p.24)

O presente cenário intensifica o processo de proletarização do trabalho docente uma vez que, além da desvalorização e não garantias dos direitos básicos da profissão, o olhar pela valorização dos resultados de sucesso de forma individual e de responsabilidade única pelo agenciamento do seu trabalho na aprendizagem dos estudantes. Deste modo, dificulta a inserção do professorado como parte da coletividade, o que reflete por vezes nos caminhos trilhados ao longo da formação inicial e continuada na construção da identidade profissional e sua atuação frente às decisões verticais (de cima para baixo) das políticas educacionais.

2.2 Consolidação da Geografia como componente curricular na Educação Básica.

Os impasses decorrentes ao longo do processo histórico na formação de professores repercutem no ensino por meio da concepção que se constrói sobre a Geografia escolar. Dessa forma, é fundamental compreender como a Geografia, seja como disciplina escolar como também curso de formação, foi delineada através dos debates sobre a organização curricular segmentada e dos objetivos traçados no ensino dos conteúdos escolares, assim como também, considerar a posição e o papel que os especialistas nesta área do conhecimento ocupavam frente às propostas e medidas pronunciadas ao perceber

paralelamente o que reflete no panorama atual de avanços e retrocessos. Assim, como destaca Rocha (2000, p.131):

Durante os mais de duzentos anos de monopólio da educação jesuítica no Brasil a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar. Não existiram, também, cursos de formação de professores(as) para atuar com o ensinamento destes saberes. Os conhecimentos geográficos, por serem de grande interesse do Estado, eram bem pouco vulgarizados nas salas de aulas. [...] Foi somente no século XIX que o ensino de geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no país.

Diante disso, o estabelecimento da Geografia como disciplina como descreve Rocha (2000) perpassa a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, com influência do currículo francês e um ensino decorativo e enciclopédico. Paralelamente, esse debate ainda ganha atenção pois reflete um método de ensino que não reflete a busca de compreensão da sociedade de forma crítica, assim o professor tinha um papel de transmissor e o estudante de receptor de informações, o que sugere que o papel da escola e da Geografia era por uma formação de sujeitos que não participavam ativamente no processo de construção de conhecimentos e habilidades.

Vale ressaltar que, em consonância com o estabelecimento dos cursos de formação através das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, a ciência geográfica se consolida e há a inserção qualificada de profissionais formados nos níveis da educação básica, como expõe Rocha (2000, p.132):

Dentre os cursos surgidos no interior destas Faculdades, aparece pela primeira vez o de História e Geografia, à época constituindo uma única graduação, ministrados por professores contratados em sua maioria na Europa. A contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de geografia.

É preciso destacar o processo e as consequências através da inserção da Lei 5.692/71 que incorpora ao currículo educacional o campo dos Estudos Sociais, que integrava a História e a Geografia, na formação de professores voltados à atuação em escolas de primeiro e segundo grau e na limitação dos conhecimentos teóricos e metodológicos da ciência geográfica.

No que decorre especificamente do movimento de renovação da Geografia nas escolas a partir da década de 1980 é salientado importantes debates que promovem encontros e incentivam pesquisas sobre a temática da ciência geográfica no ensino básico, em que, “os esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino, a qual [...] passava por uma

revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender[...]" (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007. p.68). Assim percebe-se que o diálogo e a aproximação entre o meio acadêmico e a educação básica perpassam a educação geográfica como possibilidade de potencializar discussões sobre problemáticas sociais e políticas.

Uma questão fundamental que concerne ao ensino de Geografia nas escolas trata das transformações nas orientações do currículo, conseqüentemente dos conteúdos das disciplinas como a Geografia e acima de tudo a reavaliação de princípios teóricos e metodológicos, movido especialmente pelo movimento da Geografia Crítica. Cabe salientar que essas propostas alcançaram universidades em todo o país e movimentaram o interesse de professores de escolas do ensino básico de redes públicas e privadas.

Assim, na roda da discussão há questionamentos sobre o ensino de Geografia frente às sugestões do que incorporar nos currículos como "o ensino da cartografia nas escolas de primeiro e segundo graus[...] para além de uma linguagem técnica", apontam as referidas autoras (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE 2007, p.72). Há também contestações sobre o tema da avaliação cujo alicerce era pautado na apuração dos indivíduos exemplares desconsiderando a construção de conhecimentos e o processo de aprendizagem dos estudantes.

A concepção da Geografia escolar é estabelecida conforme às reformas educacionais e seus marcos legais como também diante dos movimentos que acontecem dentro da própria ciência geográfica e das mudanças de funções e papéis atribuídos ao professor. Dessa forma, o ensino de Geografia nas escolas adquire novos significados de acordo com as necessidades e o lugar que os estudantes e docentes, e a comunidade escolar ocupam diante das referências e das propostas didático-pedagógicas. Assim, "as propostas de reformulação do ensino de Geografia[...] se considera o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico" (Cavalcanti, 1998, p.20) e nesse sentido há uma maior valorização do sujeito mediante ao seu processo de aprendizagem.

Desse modo, no processo em que se busca a construção do conhecimento, a relação do professor e o estudante alinha-se na perspectiva dialógica em que é importante salientar "o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino" (Cavalcanti, 1998, p.25), nessa perspectiva a seleção e organização dos conteúdos da disciplina geográfica também se apresenta mediante a determinação dos objetivos e propostas pedagógicas que trazem a relevância sobre a

importância social, histórica, cultural, política, econômica da sociedade e suas transformações na análise socioespacial para a formação de um raciocínio geográfico.

Do mesmo modo, a comunidade escolar, sua organização e relações estabelecidas entre os sujeitos, e especialmente o processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar adquire novas configurações diante do meio técnico-científico-informacional⁶ associado à compressão do tempo-espaço⁷, como também, das exigências no mercado de trabalho e suas relações no contexto de proletarização da profissão docente.

A agenda política neoliberal, por meio das reformas da educação delineiam a organização curricular dos conteúdos e das disciplinas, assim como, traz mudanças na concepção de professor e conseqüentemente no seu ofício, por meio, por exemplo, do planejamento no processo de ensino. As práticas da Geografia escolar se transformam em conformidade com a concepção docente e as condições, instrumentos e ferramentas disponibilizadas para sua atuação.

2.2.1 A escola perante o calidoscópio.

Discorrer sobre os principais marcos históricos que delinearão a posição e o panorama que reflete a categoria do professorado principalmente nas escolas da educação básica requer ponderar sobre a construção da escola como instituição educativa cuja estrutura, organização e disponibilidade de recursos traz influências cruciais ao planejamento no processo de ensino.

Nesse sentido, se faz necessário pontuar como a escola e o processo de escolarização foi historicamente agregado de determinadas funções e demandas, ao abarcar dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas do mesmo modo que compreende impasses na difusão e/ou transformação da configuração da sociedade vigente e nas relações de poder estabelecidas.

A escola cumpre em seu processo histórico a função da instrução de modo a apreender os conhecimentos através das disciplinas e seus currículos de modo sistemático, e mediante isso também adere a responsabilidades na formação de sujeitos e seus posteriores papéis na sociedade. No entanto, cabe ressaltar que a escola possui uma herança fortemente marcada nos modelos industriais ou de fábrica que repercute em uma organização baseada na

⁶ SANTOS, Milton. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico científico e informacional. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

⁷ HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1989.

hierarquia de funções, no controle de processos e cumprimento de tarefas e armazenamento de informações sem uma reflexão crítica.

Ainda nessa linha de pensamento, destaca-se o processo de escolarização, mediante o contexto dos estudos sobre as teorias de currículo, em especial no locus do cenário estadunidense, em que se caracteriza por um contexto de uma “formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional; o processo de crescente industrialização e urbanização.” (Silva, 2007, p.22), em que ganha espaço a obra “The curriculum (1918)” de Bobbitt cuja proposta de escola era pautada fundamentalmente em uma fábrica e a sua organização era de reprodução das habilidades e funções a serem desempenhadas e ocupadas pelos indivíduos no processo de trabalho.

Perante dessas questões, cabe refletir que, em seu processo de organização a escola se encaminhou como espaço em que os indivíduos deveriam adaptar-se às condições oferecidas na tentativa de uma homogeneização e ajustamento social e cultural dos sujeitos frente à sociedade vigente, em que se percebe uma segmentação entre a formação da classe trabalhadora e da elite, como também da exclusão de diversos grupos e suas identidades. Assim, do mesmo modo que a escola se constrói como um espaço de encontro da diversidade, ainda prevalece formas de salientar e reproduzir desigualdades e preconceitos, que abarcam dimensões raciais, de classe e de gênero, ao entender as singularidades e a contextualização da comunidade escolar em seus processos e ações educativas.

Nesse sentido, ao analisar como o currículo e suas respectivas tendências e formas de atuação na escola, seja por meio da estrutura física, dos papéis ocupados pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar, a padronização dos conteúdos que perpassa as relações de poder, de forma implícita ou explícita, sugere uma ampla e profunda análise sobre a escola e seu papel social ao longo das transformações e demandas da sociedade em seus diferentes contextos.

Mediante às mudanças das relações da sociedade contemporânea e do meio técnico, científico e informacional a escola e a comunidade assumem um complexo quadro de demandas que precisa de novas possibilidades de propostas no âmbito político e pedagógico, que em contrapartida não acompanha completamente as reais necessidades no processo de formação de sujeitos críticos e construção de conhecimentos no alcance de mudanças sociais em prol da democracia.

O lugar da escola e dos processos de ensino e aprendizagem das diversas áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas escolares perpassam uma busca por definir sua relevância e sentido frente aos outros espaços de socialização e de formação que os sujeitos ocupam em suas vivências.

O que precisamos de fato encarar é que ou a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão – um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado à comunidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo [...]. (MOSÉ, 2013, p. 56)

A busca por essa dinamização entre as redes de diálogo e nos espaços educativos não impõe somente à comunidade escolar a responsabilidade de estabelecimento de questões estruturais e de disposição de recursos visto que está inserida em um panorama de interesses políticos e socioeconômicos de um período da história. Um exemplo disso é o que caracterizou no cenário de ditadura no Brasil o campo educacional, através das propostas curriculares de simplificação de áreas do conhecimento, como a Geografia e História em Estudos Sociais, na tentativa de exaurir uma formação crítica, reflexiva e de mudança social.

Esse processo reverbera para além dos currículos formais ao abranger as relações e organização escolar como todo em suas regras, na disposição das salas, nas rotinas e hábitos escolares, formalidades e cerimônias, e não menos importante do processo de ensino e aprendizagem verticalizado atravessado por um planejamento de ensino que visa alcançar determinados resultados e competências.

Dessa forma, analisar o planejamento docente no contexto escolar é pensar também sobre os espaços educativos estabelecidos nas escolas como também no contexto do ensino remoto (emergencial). Vale ressaltar que, diante do contexto de emergência prolongado que a sociedade vivencia devido a pandemia da Covid-19⁸, se manifesta com grande preocupação a configuração e as alternativas que as instituições escolares adquiriram durante o ensino remoto emergencial, e parte do pressuposto que grande parte das escolas públicas de Educação Básica não estava preparada com equipamentos e formação adequados para lidar com esse cenário. Nesse panorama as desigualdades e a dificuldade de acesso aos ambientes de aprendizagem virtuais se tornam mais agravantes haja vista que as vulnerabilidades da comunidade escolar já existentes se evidenciam.

⁸ A pandemia de COVID-19 (doença causada pelo coronavírus SARS-COV-2) foi oficialmente declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020. Devido ao alto índice de transmissão, uma das principais medidas é o distanciamento social e o uso de máscaras de proteção, o que conduziu ao fechamento de instituições públicas como escolas.

A compreensão sobre as configurações desses espaços de aprendizagem e como ocorrem os diálogos de comunicação refletem diretamente na elaboração dos planos de ensino, no delineamento dos objetivos, das metodologias, da utilização de procedimentos, ferramentas e recursos, na escolha dos instrumentos avaliativos.

Diante disso, pode-se avaliar na perspectiva que, em um planejamento de ensino de Geografia requer análises sobre os espaços de aprendizagem disponíveis e suas condições estruturais, assim como perceber quais relações de diálogo podem ser propostas, as metodologias mais adequadas ao considerar a diversidade dos estudantes e suas necessidades e potencialidades de aprendizagens. Ao considerar propostas de ensino mediante um processo de construção do conhecimento através de propostas de metodologias ativas e cooperativas de aprendizagem, se faz necessário pensar as demandas necessárias para propiciar esse processo de forma concreta.

Os espaços da escola como as salas de aula, laboratórios, bibliotecas, e até mesmo os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam quais possibilidades a serem investigadas, haja vista a condição (social, econômica, cultural) dos estudantes como também dos professores.

A escola do mesmo modo que detém a função de refúgio mediante problemáticas sociais, também se apresenta como fundamental no desenvolvimento da aprendizagem por meio das relações de interação, diálogo e formas de expressar as singularidades dos indivíduos. Portanto, é necessário averiguar como o planejamento no processo de ensino na Educação Básica é delineado através do caráter físico, pedagógico e organizacional da escola.

3 O PLANEJAMENTO DOCENTE NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR.

Neste capítulo, é apresentado as principais proposições que compõem a temática do planejamento docente no ensino de Geografia nos diferentes contextos educativos. No primeiro subcapítulo discute-se sobre o planejamento no processo de ensino de Geografia, reflexão esta necessária à construção da profissão docente mediante a trajetória da formação inicial e continuada, como também, a experiência profissional do seu ofício.

No segundo subcapítulo constrói-se, dessa maneira, um diálogo com os professores da Educação Básica na perspectiva de entender essa prática do planejamento em sua rotina escolar. Na sequência, expõe-se as reflexões e aprendizagens derivadas das práticas realizadas por esta autora quando de sua atuação nos projetos e programas de iniciação à docência.

3.1 Reflexões e desafios na organização do planejamento na Educação Básica.

Primeiramente, ao debater sobre o ofício profissional na docência necessário se faz analisar a instituição educativa na qual o professor(a) realiza o exercício social do trabalho, em especial o contexto na qual a comunidade escolar está inserida, notadamente, compreender como o planejamento por intermédio de seu processo de construção e organização se revela como um importante instrumento de elaboração de estratégias didático-pedagógicas que direcionam “os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo[...]” (LIBÂNEO, 1994, p.71).

Nesse sentido, o profissional inserido em uma determinada instituição de ensino, pública ou privada, busca atender ao cenário social, cultural, econômico no qual a comunidade escolar se caracteriza como também a condição estrutural oferecida através do suporte pedagógico, físico e ferramentas disponíveis para o desenvolvimento e concretização do processo de ensino. Dessa forma, elementos como espaço e tempo adequados, equipamentos tecnológicos, recursos didáticos tornam-se essenciais para o processo de planejamento quanto aos elementos que constituem sua organização como objetivos, metodologias, avaliação, como também aspectos que abrangem a disciplina específica, no caso a Geografia escolar, por meio dos conteúdos científicos, procedimentais e valorativos, diálogos interdisciplinares e propostas de construção individual e coletivas.

Diante dessas pontuações, é notável que o percurso formativo no curso de Licenciatura em Geografia, especialmente na Universidade Federal do Ceará oferece através da matriz curricular leituras e vivências, principalmente no que se trata ao eixo que reúne disciplinas de Geografia e Ensino, que acrescenta as referências teóricas e metodológicas cruciais para o entendimento acerca da relevância do planejamento para o ofício docente na Educação Básica.

A inserção de programas como PIBID, projetos e componentes curriculares como os Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia, possibilita uma interlocução entre Universidade e Educação Básica, por meio de propostas e ações significativas para o ensino de Geografia na escola, também demandam um estudo profundo e coletivo acerca dos planejamentos de ensino e de aulas. A concepção da profissionalidade docente que os sujeitos incorporam no decurso da formação, inicial e continuada, se faz crucial na sua atuação, pois designa as escolhas referentes ao ato de planejar e sua organização para potencializar aprendizagens na Geografia escolar.

No entendimento da complexidade histórica sobre a trajetória da formação docente em Geografia e da construção desse ofício, cabe salientar que o planejamento docente, que representa um exercício essencial, e os instrumentos decorrentes desse processo requer a devida atenção pois permite reflexões e estratégias no processo de ensino e aprendizagem. Assim, em suas lições Passos (2014, p.2) assevera que:

[...] o planejamento numa perspectiva crítica, mais do que uma previsão técnica de objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação, implica numa tomada de posição sobre a educação e o ensino, para, a partir de então, organizar a ação no sentido pretendido. Planejar é refletir sobre a ação docente, compreendê-la em seus determinantes, limites e possibilidades, e propor, com base nessa compreensão, as possibilidades de construção de uma prática em constante superação.

Dessa maneira, ainda há uma exigência em torno do planejamento no processo educativo em cumprir demandas de organização, lógica e racionalidade, não consiste apenas pelo caráter administrativo, ou seja, “não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle” (Libâneo, 1994, p.222). Assim, para uma reavaliação e acompanhamento das situações de ensino, visto que envolve uma série de orientações e requisitos, é preciso ponderar que o ato de planejar e os instrumentos decorrentes abrange relações complexas, no âmbito social, cultural, econômico, que caracterizam a escola, os sujeitos que a compõem, desde estudantes, professores, gestores assim como o contexto sociocultural que estão inseridos.

Logo, ao considerar determinados aspectos em torno do planejamento no contexto escolar cabe pontuar atribuições fundamentais que concernem essa atividade, e como discorre Libâneo (1994, p.223) é importante evidenciar os “princípios, diretrizes e procedimentos”, os caminhos políticos, filosóficos e pedagógicos associados aos propósitos que correspondem aos “objetivos, conteúdos e métodos” que devem estar articulados às propostas da escola e as ações educativas e de ensino que reverberam no cotidiano escolar.

À vista disso, os caminhos encadeados no planejamento em direção ao processo de ensino e aprendizagem necessita também de uma organização que proporcione um olhar contextualizado e dialogado com as particularidades da comunidade escolar e especialmente com os estudantes envolvidos, haja vista as escolhas direcionadas à utilização de métodos, ferramentas, linguagens adequadas. Assim, o professor (a) apresenta a responsabilidade, que se constrói ao longo de sua formação, em analisar os sujeitos a quem o processo de ensino irá se direcionar e buscar compreender aspectos referentes aos "conhecimentos das características sociais, culturais e individuais, [...] domínio dos vários métodos de ensino e

procedimentos didáticos, [...] conhecimentos dos programas oficiais” Libâneo (1994, p.72) orientados aos estudantes envolvidos.

Ainda ao considerar esses aspectos, as temáticas inseridas na disciplina escolar e os aspectos teóricos e metodológicos característicos da área de conhecimento inserem-se diretamente nos objetivos a serem traçados, ao conduzir os conceitos e habilidades a serem construídos de forma significativa no que tange a formação de sujeitos atuantes nos espaços sociais.

Diante disso, há elementos a serem considerados no que diz respeito ao delineamento das ações planejadas como os objetivos e as estratégias que os sucedem. Assim, é importante ponderar “ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade” conforme orienta Libâneo (1994, p.223) na elaboração dos principais instrumentos de planejamento do espaço escolar, conforme a definição de seus propósitos e particularidades, como os planos da instituição/escola, do ensino e dos conjuntos de aulas. A relevância desses aspectos traz um diferencial pois permite uma organização e constante reavaliação das ações e reflexões que movimentam a comunidade escolar e seus projetos como um todo.

[...] há planos em pelo menos três níveis [...] O plano da escola é um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo e, de outro, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos. O plano de ensino é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. O plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico. (LIBÂNEO, 1994, p.225)

Deste modo, os planos, de ensino e de aulas, de disciplinas específicas que se atentem a uma “ordem sequencial” possibilita uma continuidade das atividades de modo a prever possíveis dificuldades, imprevistos e propósitos que se adequam ao contexto em que a escola estará envolvida, haja vista, por exemplo, o próprio calendário escolar. A relevância de planos que apresentam objetividade diz respeito ao processo de definição de forma explícita das ações a serem realizadas considerando o contexto e os recursos disponíveis do meio em que se insere o espaço educativo, ainda levando em conta as reais condições dos sujeitos e da escola. O planejamento realizado de forma coerente retrata a interdependência das etapas previstas nos planos, visto que é essencial que haja correlação e continuidade entre os objetivos, as metodologias, as avaliações e tudo que é exigido no processo de ensino e aprendizagem escolar. A questão de um planejamento flexível abrange aspectos já pontuados

pois os planos não são estáticos e correspondem à pressupostos que estão sujeitos a imprevistos que por vezes são necessários adequações frente a cenários inusitados.

No entanto, vale salientar que mediante a contextualização que o profissional está inserido ao examinar elementos como as condições de trabalho, as políticas educacionais, a responsabilidade e consciência coletiva do professorado, o papel do professor e a precarização docente são dimensões que influenciam na percepção sobre o exercício docente e podem impactar no processo de planejamento, assim como discorre Pontuschka (2006, p. 273):

[...]a racionalização do trabalho que se realizava no âmbito da empresa invadiu a esfera do estado e também a esfera da formação do professor e do ensino [...] tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e avaliação do trabalho do professor.[...]Várias medidas foram estabelecidas pelos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais [...] determinação de objetivos ligados às competências, habilidades e atitudes; projetos curriculares estipulando tudo aquilo que o professor deve fazer[...]O professor tem seu trabalho reduzido e perde de vista o conjunto do trabalho pedagógico[...] e impede o exercício de um trabalho reflexivo.

Diante desse debate, se faz necessário uma constante reflexão individual e coletiva sobre o planejamento como encadeamento da autonomia docente em face aos múltiplos contextos de ensino e aprendizagem que se apresentam, em que há elementos que não devem ser desconsiderados como refere-se Vasconcellos (2006, p. 79):

O planejamento, enquanto construção-transformação de representações, é uma mediação teórico-metodológica para a ação, que em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar[...] estabelecer as condições - objetivas e subjetivas- prevendo o desenvolvimento da ação no tempo, no espaço, as condições materiais e políticas, bem como a disposição interior para que aconteça.

A perspectiva dada ao planejamento com o enfoque à uma relevância de construção coletiva pode ser representada nas diferentes dimensões de organização pedagógica da instituição educativa através dos instrumentos como o plano da escola, cuja orientação requer uma participação concreta de educadores em prol da comunidade escolar.

Assim como o plano de ensino, que mesmo ao ser prescrito em torno de uma disciplina escolar específica e direcionado à turmas que pertencem a um nível de ensino por um período prolongado, anualmente ou semestralmente, o olhar interdisciplinar também pode ser um importante caminho visto que é associado ao plano escolar e sistematiza os conteúdos, geralmente em unidades temáticas, que podem estar inter relacionadas à outras áreas do

conhecimento. Conseqüentemente, o instrumento do plano de aulas também pondera aspectos de interdependência com outros saberes disciplinares visto que, ao apresentar um direcionamento mais aprofundado com base no plano de ensino considera o processo de ensino e aprendizagem direcionado às necessidades dos estudantes, nos quais estão inseridos em processos de formação articulados de áreas de conhecimentos.

O plano da escola [...] onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa. [...] O plano de ensino [...] contém [...]: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo [...] tempo provável e desenvolvimento metodológico [...]. (LIBÂNEO, 1994, p.230)

Pensar o exercício docente e as demandas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem exige considerar as referências teórico-metodológicas incorporadas ao longo do processo formativo. Assim, é preciso apreender os propósitos das narrativas e representações imagéticas concebidas nas disciplinas escolares por meio das diferentes áreas do conhecimento, como a ciência Geográfica e logo, entender através de quais perspectivas as temáticas geográficas são construídas e dialogadas para uma ação educativa crítica. Assim, aponta Azambuja (2014, p. 62):

Na renovação do ensino de Geografia as definições de conteúdo-forma são partes do processo de planejamento e de realização das atividades. O conteúdo terá como referência os pressupostos teóricos e metodológicos da ciência e também a realidade social e histórica dos alunos e/ou da comunidade escolar. Para a forma escolar, a referência estará nos pressupostos das didáticas ou metodologias de ensino específicas de cada disciplina. A forma se define enquanto transposição do conhecimento para a condição de saber escolar, efetivando a finalidade educativa dessa prática social.

A Geografia escolar exige um olhar sobre os contextos em que se concebe o processo de ensino e aprendizagem, em que se faz necessário perceber e valorizar os sujeitos atuantes e os seus saberes, mediante a construção do conhecimento geográfico, como afirma Cavalcanti (2012, p.45):

Na escola, portanto, o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos devem ser pensados em razão da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão, ainda, da cultura da escola. A tensão entre a seleção a priori de um conhecimento, a organização do trabalho pedagógico na escola e a identidade de alunos e professores deve ser a base para a definição do

trabalho docente. Nesse sentido, ensinar geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores.

No que tange à formação do raciocínio geográfico na educação básica, é importante pensar de que forma os conteúdos organizados e exigidos nos diferentes níveis de ensino nos programas curriculares oficiais se encontram em concordância com um processo de construção de conhecimentos, na tentativa de escapar de uma concepção de educação bancária⁹ em que há um depósito de informações de forma vertical e hierárquica entre professor e estudante. Há uma necessidade de aproximação e valorização das vivências e saberes que abrangem a realidade dos sujeitos.

[...] Quando se trata de ensinar as bases da ciência, opera-se uma transmutação pedagógica-didática, em que os conteúdos da ciência se transformam em conteúdos de ensino. Há pois uma autonomia relativa dos objetivos sociopedagógicos e dos métodos de ensino, pelo que a matéria de ensino deve organizar-se de modo que seja didaticamente assimilável pelos alunos, conforme idade, nível de desenvolvimento mental, condições prévias de aprendizagem e condições socioculturais. (CAVALCANTI, 1991, p.35)

Portanto, se faz necessário refletir e buscar propostas por meio da construção do planejamento docente sobre as escolhas referentes às possibilidades de metodologias didático-pedagógicas como também analisar os instrumentos e recursos disponíveis para a concretização da aprendizagem de forma crítica, inclusiva e participativa.

3.2 Diálogos com professores de Geografia na Educação Básica.

No intuito de analisar reflexões e ações que se manifestam na organização do planejamento docente e no processo de ensino da Geografia escolar se faz necessário entender a perspectiva e a vivência dos professores de Geografia na Educação Básica ao considerar a construção da profissionalidade docente, o contexto da comunidade escolar e o planejamento docente neste processo.

Nesse sentido, a pesquisa¹⁰ foi direcionada com o objetivo de obter informações sobre três eixos principais: a formação profissional, a estrutura física e o suporte pedagógico disponibilizado pela escola e a Geografia escolar e o planejamento.

⁹ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio: Paz e Terra, 1970.

¹⁰ Apêndice A - Questionário sobre Planejamento Docente e sua importância no processo de ensino da Geografia Escolar. Os professores entrevistados foram denominados com letras para manter sigilo.

A respeito da descrição do perfil dos entrevistados quanto à sua formação profissional, todos apresentam Licenciatura em Geografia em universidades públicas como Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), enquanto que, na pós-graduação, há professores que apresentam títulos em Especialização e Mestrado. O Quadro 1 mostra a formação profissional dos professores entrevistados.

Quadro 1 - Formação profissional dos professores entrevistados.

Identificação dos professores(as)	Escola de atuação	Titulação/Universidade de origem
Entrevistado(a) X	Colégio Estadual Justiniano de Serpa	Licenciatura em Geografia/ Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Entrevistado(a) Y	EMEF do Jatobá	Licenciatura em Geografia/ Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Educação Ambiental (SENAC)
Entrevistado(a) Z	EMEIF Casimiro Montenegro	Licenciatura em Geografia/ Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrado em Psicologia (UFC)
Entrevistado(a) W	Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Hélder Câmara	Licenciatura em Geografia/ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.

Fonte: Organizado pela autora, 2021.

No que diz respeito aos caminhos trilhados sobre a formação dos professores entrevistados é primordial conhecer as principais referências bibliográficas e bases teórico-metodológicas sobre planejamento docente e como são incorporados no exercício docente. As principais referências ressaltadas pelos professores entrevistados destacam-se

CARLOS, Ana Fani Alessandri; FREIRE, Paulo; MORIN, Edgar; PONTUSCHKA, Nídia Nacib; SAVIANI, Dermeval; SCHEIBE (2003); SOUSA NETO, Manoel Fernandes; VESENTINI, José William em que influenciaram na concepção da identidade docente e no exercício profissional. Para além disso, deve-se reconhecer as formações extracurriculares (como projetos, grupos de estudos, cursos, eventos, seminários, palestras) que acompanharam e enriqueceram a construção do professor(a) na Educação Básica.

[...]sei que aprendi muito na prática no estágio I e II e compartilhando experiências com outros professores.[...]Sempre que eu podia buscava participar de tudo um pouco. Na Uece às quartas geográficas, grupos de estudos e até laboratório por incentivo de amigos.(ENTREVISTADO/A X)

Bom, especificamente sobre planejamento docente lembro de Edgar Morin, que me ajudou a planejar, de uma forma didática, a inserção dos elementos audiovisuais nas aulas.[...] Cursos na área de projetos sociais e ambientais, direitos humanos, eventos de cunho universitário e participação em palestras sobre educação. (ENTREVISTADO/A Y)

Participar de diferentes espaços me ajudou muito, nunca fiquei restrita ao universo da graduação em Geografia em si. Participei de cursos em projetos sociais (realização de documentário), grupos de estudos durante a iniciação científica tanto na Geografia quanto na Letras e Filosofia, cursos de fotografia, confecção de mini livros, além de palestras sobre literatura, arte, música, além de exposições no museu e em outros espaços, e cineclube na universidade e em outros locais. Tudo o que vivi dentro da universidade e nos espaços fora dela me ajudou muito a ter uma maior dimensão de mundo, de geografia, a conhecer novas pessoas e a dar importância ao aprender com tudo o que puder. (ENTREVISTADO/A Z)

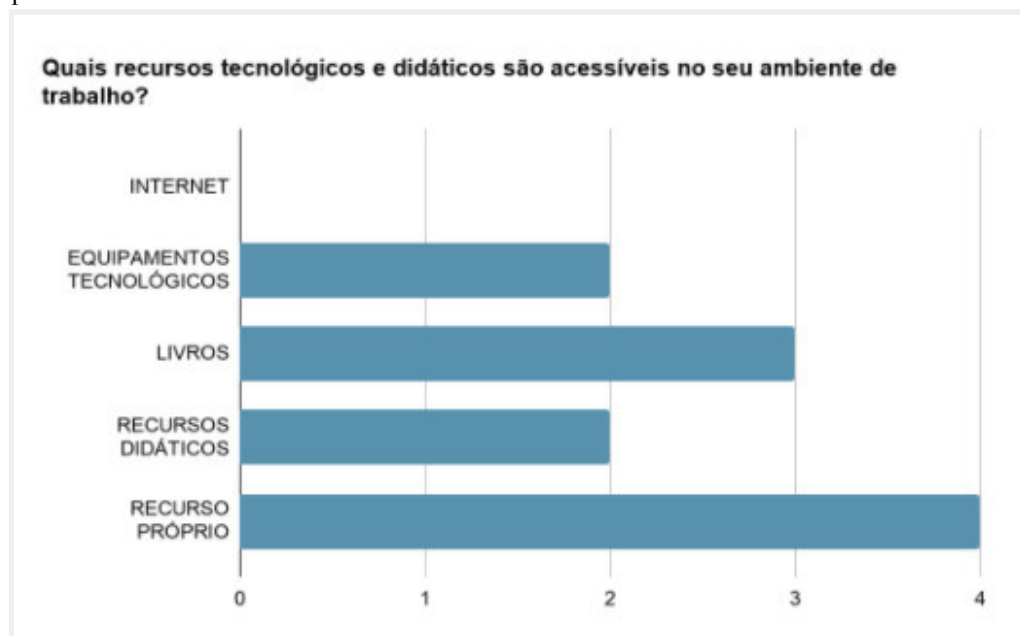
Procuro conciliar a teoria com a prática, apesar de, muitas vezes, haver um distanciamento enorme entre o dia a dia da sala de aula com o que se vê nos livros. Mas, lembro que a sala de aula é um lugar de reflexão sobre a realidade e que nós professores devemos fazer uso dela para auxiliar nossos alunos a mudar a realidade em que estamos inseridos por meio da educação e do ensino de geografia, em particular. [...] Informática educativa, principalmente na utilização dessas novas tecnologias para o ensino remoto. (ENTREVISTADO/A W)

Dessa forma, de acordo com as respostas dos entrevistados é apresentado que de fato, as referências teóricas e a atuação nas escolas por meio dos estágios curriculares no processo de formação inicial docente, assim como, as formações extracurriculares como grupos de estudos, palestras, eventos, cursos em áreas de projetos sociais, ambientais, educacionais, informática educativa são definidores para a atuação do professorado no ensino de Geografia na Educação Básica.

A pesquisa buscou ponderar sobre a conjuntura da escola ao levantar questões sobre a localização geográfica, apreender os recursos tecnológicos e didáticos acessíveis no ambiente de trabalho como internet, equipamentos tecnológicos e livros, além dos espaços e tempo adequados para o planejamento na intenção de caracterizar as condições estruturais na

qual o professor(a) de Geografia está inserido, seja na própria instituição de trabalho como também no contexto do ensino remoto. O Gráfico 1 mostra quais recursos tecnológicos e didáticos são acessíveis no ambiente de trabalho dos professores entrevistados.

Gráfico 1 - Recursos tecnológicos e didáticos acessíveis no ambiente de trabalho dos professores entrevistados.



Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as questões que se pode destacar sobre as características da estrutura física e suporte pedagógico oferecido pelas escolas é que, há recursos como equipamentos tecnológicos, livros, ferramentas didáticas, porém são limitadas para suprir as demandas da categoria, e diante disso grande parte dos professores utilizam também recursos de multimídia individual.

Ainda no que se refere à infraestrutura e recursos disponíveis, o espaço destinado para o planejamento na escola delimita-se à sala dos professores cuja condição não é adequada para o pleno exercício profissional, como se destaca na fala dos entrevistados:

Material humano é muito bom. Temos uma sala para professores e com isso uma estrutura mínima. (ENTREVISTADO/A X)

O espaço destinado é a sala dos professores, que é pequena, cadeira e mesa desconfortáveis, mas com ar condicionado no período da tarde. Porém, não é um lugar tranquilo para elaborar um planejamento, pois é pequeno e tem muitas interferências externas. (ENTREVISTADO/A Y)

A sala dos professores não tinha ventilação adequada,[...] e não havia locais onde o

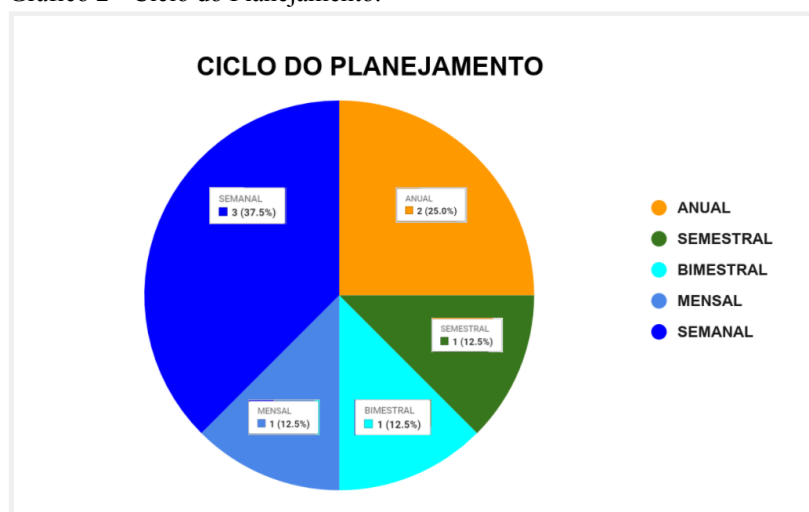
professor pudesse ficar mais ilhado numa mesa individual. [...] Fora que o banheiro não era do lado da sala, os armários não eram o suficiente para todos os professores, não havia internet boa, nem computador e nem impressora disponíveis na sala. Tudo tinha que ser na secretaria.[...] Os recursos dentro de sala, eu levava o que tinha em casa.(ENTREVISTADO/A Z)

Temos os recursos citados [...] mas não dispomos de um local apropriado para o planejamento e utilizamos a sala dos professores, porém não é adequado porque é um espaço onde há circulação de pessoas e conversas paralelas que terminam atrapalhando o planejamento. (ENTREVISTADO/A W)

É incorporado questões sobre a participação dos professores no processo de formação continuada ou cursos similares e as possíveis contribuições na organização do ensino de Geografia. No que diz respeito ao processo de formação continuada é salientado que apesar das formações obrigatórias oferecidas pelas secretarias de educação, é revelado que é preciso o capacitamento mais específico no que tange à elaboração de planos de aula aplicáveis no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os professores buscam participar de formações externas.

Por fim, no eixo sobre a Geografia escolar e o Planejamento é questionado sobre o ciclo (anual, semestral, semanal) em que o planejamento é construído e reavaliado, o nível de colaboração coletiva dos sujeitos da comunidade como professores da área de Geografia (e de outras áreas do conhecimento) e os principais desafios e dificuldades encontrados no planejamento voltado ao ensino de Geografia. Vale apontar que o planejamento é realizado na escola ou domiciliar, mesmo antes da pandemia, entretanto devido ao contexto do ensino remoto emergencial os planejamentos eram elaborados nos domicílios dos professores com encontros virtuais para alinhar estratégias. O Gráfico 2 mostra o ciclo do planejamento dos professores.

Gráfico 2 - Ciclo do Planejamento.

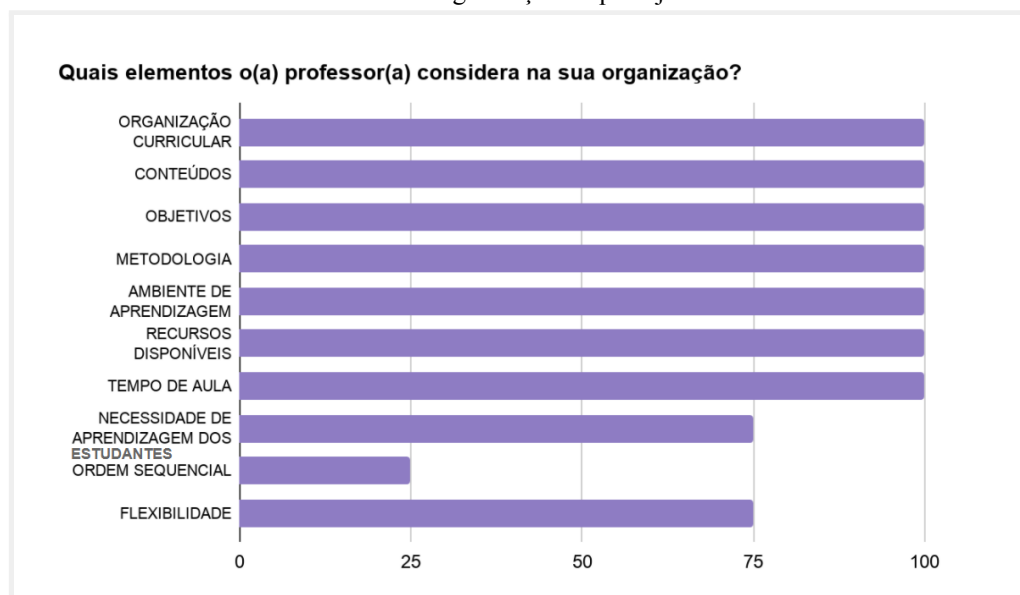


Fonte: dados da pesquisa.

No que tange aos aspectos referentes ao eixo do planejamento do ensino de Geografia é importante salientar que, de acordo com os entrevistados e como ilustrado no Gráfico 2, ocorrem diferentes ciclos de planejamento associado às necessidades e contexto da escola. Assim, há ciclos anual, semestral, bimestral, mensal e semanal, no entanto os ciclos anual e semanal se destacaram como pertinentes para o planejamento, ainda que se apresenta com relevância os ciclos semestral, bimestral e mensal devido às situações como propostas de encontros pedagógicos.

No que concerne ao processo de elaboração, há planejamento individual e/ou coletivo, em que no último há a presença da coordenação das escolas como também a parceria entre professores da mesma área. O Gráfico 3 mostra os principais elementos considerados na organização do planejamento.

Gráfico 3 - Elementos considerados na organização do planejamento.



Fonte: dados da pesquisa.

Quanto aos elementos considerados pelos professores entrevistados, há alguns que se destacam na elaboração e organização do planejamento voltado ao processo de ensino de Geografia, como organização curricular, conteúdos, objetivos, metodologia, ambiente de aprendizagem, recursos e tempo de aula, como também necessidades de aprendizagem dos estudantes e flexibilidade, pois são considerados fundamentais diante do contexto educativo em que se inserem. O elemento sobre a ordem sequencial se apresenta de forma reduzida, visto que ao considerar um planejamento flexível, é revelado que por vezes a ordenação adquire novas adaptações e configurações.

No que se retrata aos desafios e as principais dificuldades com o Planejamento voltado ao ensino de Geografia pode-se analisar questões sobre as condições de infraestrutura da escola (tempo, espaço, recursos materiais), como também, na conjuntura do ensino remoto emergencial. Os desafios abrangem aspectos sobre as escolas não dispor de recursos tecnológicos suficientes (como data show, notebook, impressora), como também, recursos específicos (como mapas, globos) para o ensino de Geografia, o que demanda dos professores também buscar alternativas próprias. As citações seguintes demonstram as adversidades que os professores de Geografia se deparam no processo de planejamento de ensino.

O desafio é manter o aluno interessado em continuar estudando mesmo em casa. Como estou apenas em casa, uso recursos próprios. E semanalmente reunião de área para buscar e alinhar estratégias. (ENTREVISTADO/A X)

Vejo como maior desafio a não "alfabetização" geográfica das crianças no ensino fundamental, que dificulta o avanço nas habilidades mais complexas depois do sexto ano. Isso impacta diretamente na continuidade do aprendizado e muitas vezes é necessário planejar atividades muito simples para que os alunos e alunas possam ter o mínimo de capacidade em habilidades como comparar, identificar, analisar, contextualizar, fazer conexões[...] Com relação à estrutura [...] não são disponibilizados recursos específicos para o ensino de geografia específico.

[...]

O maior desafio no planejamento de atividades no ensino remoto é, sem dúvida, conseguir desenvolver algo a partir dos poucos recursos tecnológicos que nós e os estudantes têm, dificuldade em aplicar aulas que possibilitem a troca de conhecimento entre os estudantes e auxiliar de forma mais direta na resolução de problemas. (ENTREVISTADO/A Y)

Os desafios são muitos. Como a Geografia solicita abordagens distintas de acordo com o assunto estudado em sala, é preciso ter vários recursos à disposição. Na escola tudo era muito difícil. Data show, notebook, impressora etc. [...] Contudo, eu usava os meus próprios recursos (impressão feita em casa, caixa de música particular, mapas, lápis de cor). (ENTREVISTADO/A Z)

Anterior à pandemia, os planejamentos aconteciam na própria escola, na sala dos professores, por não termos um espaço específico para planejamentos. Utilizamos os recursos que temos à nossa disposição como os livros didáticos, e às vezes, usamos recursos como o retroprojetor. Na modalidade remota [...] utilizamos recursos tecnológicos (computadores com acesso à internet) que muitas vezes falta na escola. O lado negativo é que não recebemos incentivos financeiros, por parte do governo, uma vez que temos que tirar de nossos bolsos para a aquisição de equipamentos e internet mais velozes; outro problema é a sobrecarga do trabalho doméstico com o trabalho da escola e o cuidado com os filhos. (ENTREVISTADO/A W)

Pode-se perceber também que, no contexto do ensino remoto emergencial, por ser realizado nas residências dos professores, não incorporou o suporte necessário à categoria, com aparato financeiro e formativo direcionado às redes de ensino visto que, como evidenciado nas falas, a utilização de equipamentos e internet foram de aquisição particular. É importante notar que os desafios no trabalho docente perpassa interseccionalidades, como

questões de gênero, em que a jornada de trabalho feminino é triplicada devido às funções historicamente vinculada às mulheres, como o cuidado do lar e dos filhos.

Se aponta também a necessidade de buscar estratégias para evitar a evasão dos estudantes em vista as vulnerabilidades socioeconômicas a qual estão inseridos com recursos insuficientes ou inadequados para sua aprendizagem, o que repercute no processo de planejamento e na concretização do ensino e aprendizagem da Geografia escolar, o que traz impactos no desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias para a leitura e formação geográfica dos sujeitos.

Face ao exposto, é possível destacar por meio do processo formativo e experiência profissional na Educação Básica, como o professor (a) caracteriza a importância do planejamento no processo de ensino de Geografia e para a construção da profissionalidade docente.

No Planejamento você consegue ver a evolução da turma ou de um aluno em especial. Quanto aos projetos e estágios [...] mostram a rotina prática que muitas vezes foge da realidade dita nas universidades no campo teórico. (ENTREVISTADO/A X)

Colocar a intenção e adequar o plano à realidade dos alunos e da escola é importantíssimo. [...] a universidade precisa estar presente na escola, contribuindo com a formação e criação de novos olhares e práticas para a educação a partir das situações enfrentadas pelos docentes nas suas diversas realidades e desafios. (ENTREVISTADO/A Y)

Considero o planejamento a base para que o processo de ensino-aprendizagem seja proveitoso, e que o professor consiga detectar fragilidades e propor estratégias que solucionem as problemáticas de cada turma e série. O planejamento deveria estar mais afinado com outros professores da disciplina e até de outras áreas, além de ter uma maior participação da coordenação e secretaria. Muitas vezes, entramos em sala e não sabemos sobre os alunos que precisam de atenção adaptada. [...] Ter um feedback sobre isso, antes de entrar em sala [...] seria essencial. O encontro pedagógico deveria ter essa finalidade de informar melhor o professor, [...] Fora que as escolas públicas não dispõem de suporte de um profissional da psicologia, que é fundamental tanto para professores quanto para alunos. Sinto que os professores estão muito solitários na escola. Por isso, são tão sobrecarregados. (ENTREVISTADO/A Z)

É sempre de extrema importância a presença de programas como o Pibid na formação, não só dos estudantes universitários, como também para o enriquecimento do trabalho do próprio professor da escola que recebe o projeto e também para os alunos da escola que passam a acreditar que é possível e acessível o ingresso em instituições de ensino superior[...] (ENTREVISTADO/A W)

Diante desses aspectos retratados pelos professores sobre suas realidades, apreende-se que, de fato, o planejamento adquire uma relevância fundamental ao conceber a realidade da escola, das diversidades de ambientes de aprendizagem e das reais necessidades

de aprendizagem dos estudantes, além de permitir ao professor(a) uma constante reflexão e reavaliação dos propósitos estabelecidos no planejamento docente. Destaca-se nos discursos dos entrevistados sobre o quanto é interessante considerar a parceria das escolas e profissionais com programas e projetos (como PIBID e estágios curriculares) da Universidade e como a atuação de licenciandos em formação, pois influencia, colabora e enriquece o universo da Geografia escolar.

Dessa forma, as propostas de ensino de Geografia contribuem na construção da identidade docente dos licenciandos e professores, como também propicia um melhor rendimento escolar, além de apresentar e partilhar aos estudantes na Educação Básica oportunidades de se aproximar dos espaços da Universidade pública e ingressar na educação superior.

3.3 Propostas de ações pedagógicas no ensino de Geografia: PIBID-Geografia, Estágios Curriculares em Geografia e Projeto de Iniciação à Docência (PRECE).

No processo de formação docente ao longo do curso de Geografia-licenciatura há componentes curriculares que oferecem uma base teórica-metodológica crucial para a construção da profissionalidade e atuação do professorado, como por exemplo, através dos componentes referentes às disciplinas práticas que apresentam-se no intuito de desenvolver estratégias didático-pedagógicas para o ensino de Geografia¹¹.

Os Estágios Curriculares em Geografia correspondem à carga horária obrigatória a ser cumprida na rede de ensino da Educação Básica e possibilita vivenciar o ofício docente através da inserção em instituições públicas e/ou privadas e permite compreender o exercício da profissão, como o processo do planejamento de ensino.

Mediante à um aparato de referências que abrangem o ensino de Geografia, as propostas tornam-se ainda mais enriquecedoras por apresentar uma atuação através da pesquisa, em que o contexto escolar, os sujeitos, o processo de ensino e as ações pedagógicas se concebe como objeto de pesquisa o que proporciona uma atitude investigativa sobre fenômenos, levantamento de problematizações e questões, levantamento de referências teóricas e utilização de metodologias que repercutem em debates e resoluções que traz mudanças significativas na construção da identidade profissional na docência.

¹¹ Apêndice B - Planos de aulas da disciplina de Geografia.

A compreensão sobre como o planejamento de ensino é fundamental para direcionar as estratégias mais adequadas no intuito de potencializar o ensino e aprendizagem de forma concreta foi experienciado através das vivências nos estágios. Assim, foi oportunizado refletir e ponderar sobre o processo do planejamento de forma propositiva, para que haja “mais do que uma previsão técnica de objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação, implica numa tomada de posição sobre a educação e o ensino” (Passos, 2014, p.2) voltado à aprendizagem dos estudantes, de modo que haja a participação ativa em diálogo com a Geografia para a formação de uma leitura crítica e relevante sobre a realidade.

Diante desse processo, a construção dialógica com os Professores-Supervisores, que voluntariamente acompanham e constroem com os estagiários as propostas e estratégias educativas enriquece a construção profissional docente dos sujeitos e requer a devida importância e valorização do seu papel pois “o professor da educação básica que atua como supervisor de estágio é um formador de professores, já que transmite saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, contextos sociais, instituições e técnico-pedagógicos, consolidados no exercício profissional” (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2015, p.62).

É importante ressaltar que a atuação no estágio presencial e através do ensino remoto emergencial demanda uma perspectiva ainda mais peculiar sobre a importância do ato de planejar e na elaboração de instrumentos, pois a inserção e as relações estabelecidas são diferentes em cada condição.

No estágio presencial há um conhecimento sobre a comunidade, a estrutura organizacional e física da escola, os recursos e ferramentas disponíveis, o que viabiliza compreender as necessidades, possibilidades e potencialidades principalmente no processo de ensino e aprendizagem na Geografia escolar. Dessa forma, os objetivos e suas finalidades, as formas de mediação, os recursos didáticos utilizados e a avaliação do encadeamento desse processo se torna interativa visto que o contato com o ambiente e os sujeitos é palpável.

No intuito de exemplificar a importância do planejamento através do estágio, destaca-se a vivência durante o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II. Realizado no sexto semestre do curso (2019.2), com possibilidade de realização em parceria, este estágio parte de uma perspectiva de vivência em uma escola contextualizada.

A inserção ocorre através de pesquisa caracterizada primeiramente por uma base teórica e metodológica para entender o contexto da modalidade em questão. Essa perspectiva vislumbra obter um entendimento do contexto real ao analisar os documentos da escola, o projeto político pedagógico, os materiais que a escola dispõe para o auxílio dos professores,

em especial ao professor de Geografia. Nessa experiência, a observação do espaço escolar e do acompanhamento de aulas e atividades diversas são essenciais para entender a organização escolar e as relações estabelecidas entre os sujeitos que integram a comunidade escolar.

A construção do planejamento de ensino de Geografia é enriquecida com elementos que abrangem informações essenciais para um processo de ensino e aprendizagem significativo ao estudante pois está vinculado com referências nas quais ele se insere. Dessa forma, no intuito de explorar os conceitos geográficos como o de lugar, paisagem e território no processo de ensino e aprendizagem através de diferentes recursos didáticos que ampliem o entendimento dos estudantes sobre o olhar geográfico por meio do espaço vivido pelos indivíduos, a proposta de intervenção foi a construção de mapas/cartas mentais “instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p.314), de forma individual e coletiva, por meio de um exercício de cartografia social, na perspectiva de abranger o trajeto casa-escola, juntamente com a turma do 6º ano que contém cerca de 15 estudantes na Escola Indígena Ita Ara¹² (Figura 1 e 2).

Figuras 1 e 2 - Intervenção realizada na Escola Indígena Ita Ara.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Os mapas mentais são representações que revelam a percepção dos sujeitos sobre os lugares e os elementos naturais, sociais, culturais no espaço e no tempo. O planejamento da intervenção tinha como objetivo um exercício ao utilizar a cartografia social para compreender e construir os conceitos de território, do lugar e da paisagem, com a proposta dos estudantes pensarem o seu lugar numa perspectiva cartográfica. A intervenção se deu inicialmente com questionamentos e diálogos direcionados aos estudantes sobre as noções de cartografia através da sua realidade.

¹² A Escola Indígena Ita Ara atende à etnia Pitaguary da aldeia Monguba, situada no município de Pacatuba no Estado do Ceará.

No processo de sistematização, através da transmissão e assimilação ativa dos conhecimentos, foi apresentado o processo histórico da consolidação da Cartografia através de imagens que abrangem as diversas representações cartográficas (como mapas históricos) ao longo dos séculos e a evolução tecnológica mais recente e suas finalidades. Posteriormente, foi dialogado sobre a importância da leitura e interpretação dos mapas, os elementos básicos que o compõem, usos e aplicações, além de compreender os principais tipos de produtos cartográficos, em especial a importância do uso da cartografia social para os grupos indígenas.

Diante disso, a proposta da intervenção teve como objetivo os estudantes revelarem através dos mapas mentais as paisagens e lugares que observam no caminho de suas casas à escola e demonstrar os espaços de convívios, os elementos naturais e culturais da comunidade. Posteriormente, no intuito de construir de forma coletiva um mapa da comunidade, como um exercício de cartografia social foram escolhidos símbolos e representações escolhidos pelo grupo, a partir dos lugares de vivência da comunidade.

É fundamental perceber como esses elementos se configuram de forma diferenciada no contexto do estágio realizado através do ensino remoto emergencial. É notório que também a inserção nesse contexto através da pesquisa contribui imensamente para compreender problemáticas, possibilidades e alternativas. Ressalta-se que entender o contexto da escola e sua organização pedagógica e administrativa é uma boa base para realizar um bom planejamento. No entanto, surgem reflexões quanto às dimensões relacionadas ao ensino de Geografia, recursos disponíveis, tempo e espaço de interação, a diversidade dos sujeitos e como se concebem visto que se realizam por ambientes de ensino e aprendizagem virtuais.

Dessa forma, pensar o planejamento adquire um novo sentido em que as condições de trabalho dos professores e de estudo dos estudantes são realizadas por meio da própria residência particular e as questões referentes à estrutura adequada, carga horária e recursos disponibilizados é avaliado de modo a perceber que as vulnerabilidades dos sujeitos se intensificam.

A construção do planejamento do ensino de Geografia apresenta-se à medida que o espaço de interação é o virtual, principalmente através da utilização de plataformas tecnológicas, assim os objetivos, metodologias, formas de interação e avaliação são adaptadas. O desafio de encontrar alternativas que incentivem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento através da Geografia também se evidencia visto que a interação é limitada.

Mediante esses pressupostos, a atuação na escola através do estágio remoto emergencial através do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV, componente do oitavo semestre, contribuiu significativamente para compreender a relevância do planejamento de aulas de Geografia, principalmente no desenvolvimento de formas de mediação e escolha de recursos didáticos apropriados ao ambiente virtual.

A atuação juntamente com a turma do 1º ano (com cerca de 10 a 20 estudantes) do Ensino Médio no Colégio Estadual Liceu de Maracanaú¹³ possibilitou dialogar sobre as relações entre sociedade e natureza materializadas no espaço geográfico articulado aos recortes conceituais, a paisagem, o lugar, o território e a região e seus recortes analíticos, as escala geográficas.

O direcionamento de estratégias didáticas que incentivem a participação ativa dos estudantes é um desafio constante, pois o envolvimento e respostas dos estudantes estão associados ao acesso às plataformas tecnológicas, condições adequadas para o estudo, concentração e motivação para o acompanhamento das aulas visto que demanda uma maior organização e autonomia em relação a aprendizagem ativa.

A seleção dos recursos didáticos, utilizados em suas possibilidades diversas, pode ser restrita no que diz respeito às necessidades de aprendizagem dos estudantes, pois há demandas quanto ao uso da percepção dos sentidos (visual, auditiva, olfativa, tátil) e ações (como trabalhos em grupos) frente ao processo de construção do conhecimento. No entanto, por meio da utilização do serviço de comunicação Google Meet buscou-se utilizar linguagens como fotografias, mapas, letras de músicas como também a ferramenta de colaboração remota MIRO para incentivar a participação dos estudantes no processo de formação do raciocínio geográfico.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com o objetivo de contribuir para valorizar e aprimorar a formação de professores através da colaboração e atuação nas escolas de Educação Básica da rede pública possibilita apreender o exercício da docência mediante propostas de projetos a serem construídos de forma coletiva e inovadora.

O entendimento acerca do planejamento através da atuação no PIBID envolve primariamente a participação coletiva entre os licenciandos de Geografia e Professores(as) Supervisor(a) e Coordenadores(as) para traçar objetivos e estratégias para uma aprendizagem construtiva e significativa aos estudantes. Dessa forma, as contribuições de cada sujeito, por

¹³ O Colégio Estadual Liceu de Maracanaú localiza-se no bairro Piratininga, no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza

meio de suas vivências, singularidades, criatividade enriquece a organização e o delineamento dos planos, como o de projetos e aulas elaborados.

Cabe salientar que é realizado um diagnóstico da instituição que reúne aspectos histórico, organizacional, estrutural sobre elementos físico e material, além de diálogos entre os sujeitos como professores, estudantes, coordenação, funcionários, o que direciona uma percepção completa e detalhada do panorama escolar.

Dessa forma, cabe discorrer brevemente sobre a proposta de intervenção realizada pelo Pibid-Geografia no Colégio Estadual Justiniano de Serpa¹⁴ através do planejamento de atividade sobre a temática “Os principais modais de transportes e mobilidade: transformações no espaço geográfico”. Assim, a elaboração do plano de aula atentou-se a elementos como: objetivos delineados através da geografia escolar, buscar estratégias que incentivem a participação ativa, crítica e cooperativa entre os estudantes, espaço de aprendizagem, número de estudantes, tempo de aula, recursos didáticos disponíveis.

Diante dessas pontuações, a equipe de bolsistas do Pibid-Geografia teve como objetivo atuar nas quatro turmas do 2º ano, composta por 25 a 35 estudantes em cada turma. A atividade ocorreu durante a semana letiva, com carga horária aproximada de duas horas/aula (100 minutos) no período dedicado à aula de Geografia do Professor-Orientador.

Dessa forma, com o intuito de promover a interação e a criticidade dos estudantes através da abordagem de novas linguagens, a equipe decidiu trabalhar com a construção de maquetes como recurso didático-pedagógico. A escolha do recurso didático utilizado na atividade em questão foi a maquete no intuito de explorar de forma tridimensional os conceitos abordados no tema sobre as transformações do espaço geográfico através dos modais de transportes.

Em primeiro lugar convém salientar que o recurso trabalhado proporciona utilizar materiais que comumente estão presentes nos espaços escolares ou de fácil acessibilidade o que facilita a construção por parte dos professores dentro do ambiente da sala de aula. Em segundo lugar, o recurso proporciona que os estudantes obtenham uma reflexão da prática pedagógica ao interpretar as representações contidas na maquete. Assim, ao terem contato com a organização dos objetos disponibilizados, os estudantes desenvolvem sua criatividade e exploram níveis de abstrações necessárias para a compreensão dos elementos e representações geográficas.

¹⁴ O Colégio Estadual Justiniano de Serpa localiza-se no Centro (SR12) da cidade de Fortaleza .

A construção da maquete de, aproximadamente, três metros de comprimento, foi confeccionada por cinco bolsistas do PIBID-Geografia, com material à base de papelão, tinta guache, canetinha e pequenos brinquedos. Em um primeiro momento ocorreu uma apresentação dos colegas envolvidos e apresentação do tema a ser abordado “Transportes: Mudanças do espaço geográfico ao longo do tempo”. Assim, houve uma discussão inicial sobre a relação que os estudantes têm com os setores de transporte no seu dia a dia, para incentivar que os estudantes mantivessem uma relação com a temática abordada, além de analisar as concepções que os estudantes apresentavam.

Após isso, os integrantes da equipe do Pibid-Geografia introduziram o momento ao relembrar termos e conceitos sobre o conteúdo abordado, como os tipos de modais de transportes e como os serviços de transportes transformam o espaço geográfico ao longo do tempo por meio das necessidades históricas, econômicas, sociais e políticas.

Em seguida, foi proposto aos estudantes se dividirem em dois grandes grupos em que o primeiro organiza os objetos na composição rural da maquete e o segundo na composição urbana. Após organizar os objetos e refletir os contrastes dos elementos dispostos na maquete a partir das questões analisadas como mobilidade, ocupação, serviços além de pensar as dinâmicas do espaço geográfico e as implicações sociais, ambientais das relações que se estabelecem. Assim, os estudantes em seus respectivos grupos apresentaram suas perspectivas (Figuras 3, 4 e 5).

Figuras 3, 4, 5 - Intervenção realizada pelo PIBID-Geografia no Colégio Estadual Justiniano de Serpa.



Fonte: Acervo da equipe de bolsistas do PIBID-Geografia, 2018.

A proposta de intervenção realizada pelo Pibid-Geografia na Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Hélder Câmara consiste em planejar e executar intervenções juntamente com os estudantes do Ensino Médio (2º e 3º anos) ao apresentar a temática “Geografias do Ceará” através de diferentes recursos didático-pedagógicos a fim de

promover uma reflexão crítica sobre os aspectos físicos, culturais e históricos no Ceará ao longo do tempo. As intervenções construídas coletivamente promoveram a reflexão crítica através de diferentes linguagens, com a utilização de recursos audiovisuais didáticos como slides, composto principalmente por fotografias e mapas, utilização de músicas e roda de leituras com a obra *O nosso Ceará* de Rachel e Maria Luiza de Queiroz (Figura 6).

Figura 6 - Intervenção realizada pelo PIBID - Geografia na Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Hélder Câmara.



Fonte: Acervo da equipe de bolsistas do PIBID-Geografia, 2019.

O processo do planejamento também foi fundamental para a construção da identidade docente através da vivência no projeto de Iniciação à Docência que integra o Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE) voltado aos discentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC) que visa atuar nas escolas públicas para melhor conhecer as práticas envolvidas na docência, por meio da utilização de estratégias pedagógicas em aprendizagem cooperativa. A compreensão de forma aprofundada sobre a importância do planejamento na prática docente, constituiu-se principalmente através da elaboração de planos de aulas da disciplina de Geografia.

A etapa inicial desse processo ocorreu durante o semestre 2018.1, como parte da formação dos bolsistas do PRECE e ministrada pelos coordenadores e/ou facilitadores do programa. O processo de formação dos bolsistas do projeto teve como principal referencial teórico os autores Roger e David Johnson¹⁵ que sistematizaram a aprendizagem cooperativa.

Assim, foi contemplado estudos sobre os elementos da aprendizagem cooperativa (interdependência positiva, habilidades sociais, interação promotora, responsabilidade

¹⁵ JOHNSON, D., JOHNSON, R. Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom. Edina, Mn.: Interaction Book Co.1995.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; KARL, A. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades: qual é a evidência de que funciona? *Smith in Change*. Vol. 30. Issue 4. p.26, Jul/Aug 1998.

individual e processamento de grupo), realizado através de dinâmicas interativas, produção de resumos, além das pesquisas bibliográficas. Dentre as técnicas pesquisadas pode-se citar a estratégia cooperativa ETMFA (Exposição Introdutória, Tarefa individual, Meta Coletiva, Fechamento e Avaliação Individual), o método Jigsaw, o método Fila Cooperativa e o método dos Cantos.

Diante desses aspectos, ressalta-se a experiência e os resultados que culminaram no diálogo e proposta de intervenção na Escola Municipal de Tempo Integral Professora Antonieta Cals em parceria com a professora de Geografia e a turma de 21 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental. O processo de troca para a elaboração do plano de aula utiliza-se a técnica ETMFA em uma aula de Geografia demonstra que a dimensão do planejamento se torna ainda mais essencial como instrumento de organização ao incorporar metodologias ativas através da aprendizagem cooperativa.

O que exige especificamente através da técnica utilizada momentos diferenciados através da reorganização da turma ao longo da aula, em que caracteriza-se por: introdução da matéria, exposição inicial; preparação para o trabalho em grupo; tarefa individual e compartilhamento do conteúdo; meta coletiva em grupos; fechamento; avaliação individual; e processamento em grupo (Figura 7).

Figura 7 - Intervenção realizada com a colaboração do Projeto de Iniciação à Docência na Escola Municipal de Tempo Integral Professora Antonieta Cals.



Fonte: Acervo da autora, 2018.

A avaliação sobre o andamento da proposta de intervenção foi positiva em que por meio dos relatos dos estudantes e pelo resultado das avaliações individuais, percebe-se

melhoria na assimilação do conteúdo, no clima emocional e aprovação sobre o trabalho em grupo. Por meio dessa experiência há uma compreensão que o planejamento que utiliza os métodos da aprendizagem cooperativa são essenciais para o desenvolvimento dos elementos da cooperação e visa a construção do pensamento crítico dos estudantes e sua maior participação e rendimento em sala de aula, como sujeito ativo nos espaços em que atua.

Portanto, diante da atuação ativa da pesquisadora no processo de formação inicial por meio dos projetos, programas e componentes curriculares realizados de forma coletiva na Educação Básica, a dimensão do planejamento ocupa um patamar relevante e indispensável para a construção da identidade profissional docente. Primeiramente, as referências teórica-metodológicas que se apresentam ao longo da formação no curso de Licenciatura em Geografia oportunizam conceber o planejamento como um exercício inerente à docência, ao ponderar que, para além de um instrumento burocrático, é revelador dos propósitos e intenções que atravessam as propostas de ensino e aprendizagem elaboradas no contexto educativo.

As ações coletivas realizadas por meio dos Estágios Curriculares Supervisionados, do Programa de Bolsas Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e do projeto de Iniciação à Docência (PRECE) evidenciam que a construção do planejamento docente é pertinente para o enaltecimento do ofício do professorado como também para a concretização crítica, participativa e inclusiva das propostas inseridas na comunidade escolar.

Assim, ao realizar um diagnóstico sobre a instituição, apreende-se sobre a estrutura física, o suporte pedagógico, recursos didáticos, ferramentas tecnológicas disponíveis, a organização dos espaços de aprendizagem, as relações estabelecidas entre os sujeitos, de forma a perceber os elementos que precisam ser analisados na construção do planejamento.

A inserção nas escolas de ensino básico por meio da pesquisa e das estratégias de investigação proporciona um olhar crítico e atento sobre as problemáticas e potencialidades encontradas nos espaços de ensino e aprendizagem, além de propiciar uma contínua reflexão sobre a profissionalidade docente e a importância do planejamento para a concepção da identidade dos professores(as) no âmbito social e intelectual ocupado pelo ofício.

Desse modo, o conhecimento sobre as realidades que atravessam as escolas permite diante das informações levantadas conceber as alternativas mais apropriadas, além de avaliar quais os elementos são indispensáveis, o que necessita ser aperfeiçoado, e sobretudo como as parcerias oportunizam transformações promissoras.

4 CONCLUSÃO

Diante das discussões sobre os impasses que repercutem de forma direta ou indireta no planejamento do processo de ensino de Geografia na Educação Básica, pode-se inferir conclusões sobre três dimensões fundamentais: o processo histórico de construção da identidade docente aliada à configuração da ciência geográfica como disciplina escolar e suas transformações frente às demandas da sociedade; a importância da escola pública através dos diferentes contextos de suporte estrutural e pedagógico disponibilizados; as reflexões e ações que atravessam demandas específicas do planejamento na Geografia escolar no que tange os diálogos e alternativas possíveis para alcançar o processo de ensino e aprendizagem significativo.

A trajetória da profissão docente no Brasil é marcada pela desvalorização da formação e exercício do ofício principalmente ao pontuar as principais reformas educacionais conduzidas sem a plena participação da categoria. Cabe pontuar projetos que apresentam finalidades de reduzir a práxis e a autonomia do professor(a), aligeirar e/ou encurtar cursos de licenciaturas, como o modelo de formação do tipo “3+1” (1930) e a inserção da Lei 5.692/71 (1971) que repercutem na mesa de debates no âmbito educacional. Nesse sentido, historicamente a negligência no processo de formação dos professores é caracterizada por não oferecer o aparato necessário de referências teóricas e práticas voltados ao planejamento no processo de ensino, a partir de concepções que esvaziam a reflexão crítica da práxis docente.

No cenário de uma agenda política e econômica recente, há retrocessos através de conjuntos de reformulações curriculares, aliado à processos de sucateamento e privatização da educação pública que caracterizam por perspectivas que precariza o trabalho docente e incentiva a construção de uma identidade pautada no individualismo da categoria do professorado. No entanto, no decurso desse caminho de retrocessos, há ressignificações da profissão docente por meio de movimentos de reivindicação, inclusive com o desenvolvimento de trabalhos no âmbito acadêmico que concebem a importância da pesquisa e estudos voltados às ações educativas na Educação Básica.

Nesse panorama, o planejamento adquire uma significância, pois o professor-pesquisador admite um olhar de construção repleto de atitudes e instrumentos de investigação que analisa profundamente as problemáticas e necessidades nas escolas. Assim, as demandas diante de elementos como organização curricular, conteúdos, objetivos, metodologia, os ambientes de aprendizagem, recursos disponíveis, tempo de aula, necessidades de aprendizagem dos estudantes são ressignificados.

A escola da rede de ensino pública, assim como um calidoscópio, que reflete múltiplas imagens e simetrias, também representa cenários de diversidades sociais, políticas e culturais que foram historicamente configuradas, por meio de uma organização curricular e estrutural, por interesses dominantes com objetivos de conceber indivíduos que se adaptem à homogeneização e ao ajustamento da sociedade. Diante das transformações da sociedade contemporânea no que tange ao quadro das novas relações de trabalho estabelecidas face ao meio técnico-científico-informacional, é notável perceber a expansão e aprofundamento de discussões em prol de grupos e perspectivas que foram excluídos do processo educativo.

Nessa conjuntura, a escola se apresenta como um lugar de construção de conhecimentos em diálogo com a realidade e vivências dos sujeitos a qual ocupam esse espaço de coexistência de um corpo social, como também de refúgio e aparato às precariedades e vulnerabilidades sociais. No Brasil, com a ampliação, principalmente a partir dos anos 2000, do conceito de inclusão, foi possível repensar a estrutura da escola, as estratégias de ensino, a inserção de recursos e o planejamento docente para oportunizar a autonomia e aprendizagem dos estudantes.

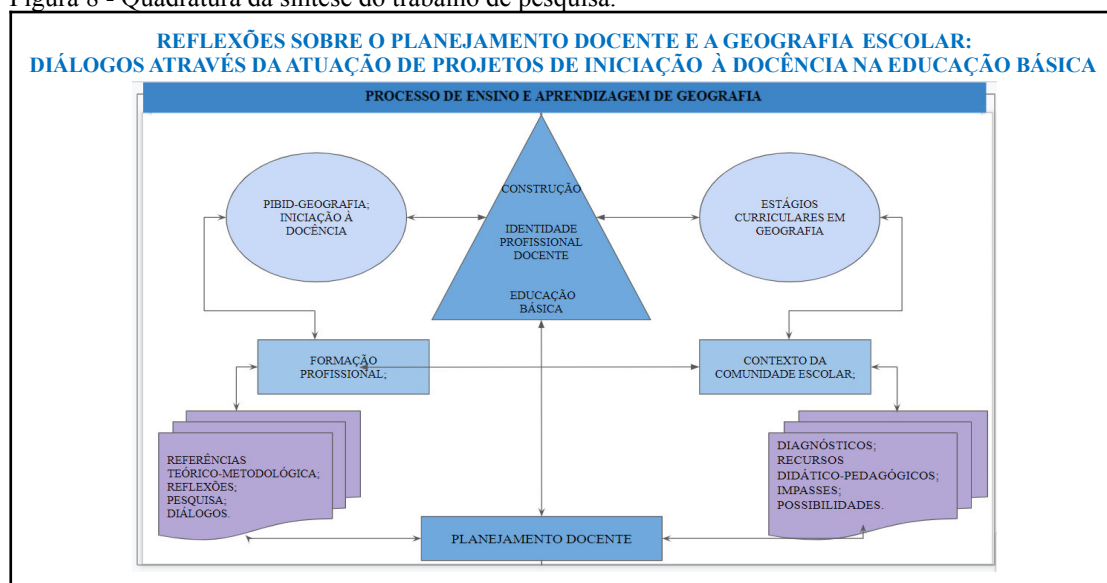
A instituição pública da Educação Básica, como revelado pela pesquisa através dos retratos descritos pelos professores, necessita oferecer formações continuadas voltadas à atender demandas específicas dos profissionais, principalmente para o aprimoramento do planejamento que, de acordo com os recursos disponíveis, visa a inclusão dos estudantes. É notório que é indispensável investimentos e maior redistribuição de recursos através dos conjuntos de fundos coletivos dos estados por meio, por exemplo, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O aparato financeiro e o suporte formativo no processo educativo nas redes de ensino é a base de sustentação da escola, especialmente pelo fato de ser uma importante referência por oferecer suportes físicos e pedagógicos que permitem adequar e suprir as demandas do professorado e seu ofício.

No que concerne à construção e organização do planejamento do processo de ensino na Geografia escolar é notável perceber que, segundo a pesquisa, a formação profissional dos professores é eficiente e qualificada para o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem necessárias à formação do raciocínio geográfico. As referências teóricas-metodológicas e experiências revelam a importância do ato de planejar como forma de ressignificar e aperfeiçoar o ensino e a profissionalidade docente, ao considerar que as ações didático-pedagógicas associam-se às mudanças na concepção e nos papéis que o professorado concebe na sua trajetória profissional e interpessoal.

Assim, como é ressaltado nos discursos dos profissionais da docência, ao longo da sua atuação acadêmica e mais precisamente nas escolas, a parceria e colaboração entre a Universidade e redes de ensino básico se demonstra essencial para contribuir com novas perspectivas e práticas voltadas às diferentes necessidades encontradas nos níveis de ensino e contextos educativos. As propostas de ações educativas por intermédio das atuações de licenciandos com projetos e intervenções permitem oferecer trocas de conhecimentos, ideias e práticas que dinamizam a concretização do processo de ensino e aprendizagem de forma crítica, participativa e inclusiva.

Ao longo da pesquisa, o compartilhamento de propostas de planejamento para o ensino de Geografia nas escolas por meio, especificamente, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Estágios Curriculares e Projetos de Iniciação à Docência, proporcionam a construção da responsabilidade individual e coletiva que permeia a profissão. Além disso, busca enriquecer e atender, mesmo que pontualmente, os desafios que repercutem no delineamento do planejamento, dos elementos necessários na sua organização, na elaboração de instrumentos, recursos didáticos e na proposição de estratégias coletivas para atender as necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem. As propostas de planos compartilhados demonstram oportunidades e alternativas conforme os diagnósticos realizados sobre a realidade educativa na qual os licenciandos estavam inseridos. A figura 8 mostra uma quadratura do que foi apresentado no trabalho de pesquisa.

Figura 8 - Quadratura da síntese do trabalho de pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Dessa forma, a contribuição dos projetos de iniciação à docência nos níveis de ensino da Educação Básica ao oferecer instrumentos, recursos didáticos, reflexões e dinâmizações representam pontes de comunicação entre a Universidade e as mudanças significativas que podem trazer para a formação e aprendizagem dos estudantes na Geografia escolar.

Portanto, a construção da identidade profissional na Educação Básica exige buscar formação profissional, que ofereça as referências teórico-metodológicas que contemplem as demandas do planejamento docente e das ações didático-pedagógicas na Geografia escolar, ao ponderar os elementos fundamentais para sua elaboração e organização, como também a configuração dos espaços de aprendizagem e a diversidade de sujeitos para alcançar o protagonismo dos estudantes, a aproximação entre escola e Universidade pública e a valorização do professorado como categoria coletiva.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O Livro Didático e o ensino de Geografia: qual livro? IN **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem** / Organizado por Ivaine Maria Tonini ...[et al.] . - Porto Alegre: Sulina, 2017. 278 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Lei da Reforma Universitária de 1968. Brasília, DF, 1968.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. Palácio do Planalto. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Fixa na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Brasília: MEC, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002** - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47.

_____. **O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG, 1991

CONTI, José Bueno. **A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n.51, p.57-73, jun. 1976.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Planejamento de Ensino: para além do burocratismo. In: MORAES, SILVIA ELIZABETH, ALBUQUERQUE, LUÍS BOTELHO. (Org.). **Estudos em Currículo e Ensino Concepções e Práticas**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. , p. 371-389.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**: Diferentes Concepções. Poiesis Pedagógica, 2006.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O papel dos professores na Educação Básica na Formação Inicial de alunos da licenciatura em Geografia em períodos de Estágio Curricular. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos.; ANTUNES, Charlles da

França.; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequências, 2015. p.49-63.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A formação geográfica e pedagógica do professor. In: **Panorama da geografia brasileira: novas e velhas questões**[S.l: s.n.], 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Iyda.; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.383p.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; OLIVEIRA, Marli dos Santos de; LIMA, Simone Estigarribia de. **O planejamento educacional frente às fragilidades do processo democrático brasileiro**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 905–923, 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 1. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2007. v. 1. 154p .

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Processo de Planejamento. In:_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 24ª ed. São Paulo: Editora Libertad, 2006.p.62-73.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO DOCENTE E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

A presente pesquisa é realizada com o objetivo de analisar reflexões e ações que se manifestam na organização do planejamento docente e sua importância no processo de ensino da Geografia escolar. Diante disso, é preciso entender a perspectiva e a vivência dos professores de Geografia na Educação Básica que dialogam com programas, projetos e intervenções da Universidade ao considerar a construção da profissionalidade docente, o contexto da comunidade escolar e o planejamento docente no processo de ensino de Geografia. A sua participação é de extrema relevância para a valorização da profissão e formação docente. Dessa forma, responda as questões a seguir:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual sua Formação (curso/área e instituição)?

- Licenciatura em Geografia
- Licenciatura em outro curso
- Outros

Conclusão: Início: _____ Término: _____

Instituição: _____

2. Tem pós-graduação?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Outros

Conclusão: Início: _____ Término: _____

Nome do Programa de Pós-Graduação: _____

3. Quais referências bibliográficas/referenciais teóricos sobre Planejamento Docente foram incorporados à sua formação inicial? Como você aplica atualmente no exercício profissional?

4. Quais formações extracurriculares (como projetos, grupos de estudos, cursos, eventos, seminários, palestras) enriqueceram sua construção como professor(a) na Educação Básica?

ESCOLA

1. Dados da escola:

Nome da escola: _____

Localização (Bairro/Município): _____

2. Sobre a estrutura e suporte pedagógico da escola:

a) Quais recursos tecnológicos e didáticos são acessíveis no seu ambiente de trabalho?

Internet

Equipamentos tecnológicos

Livros

Recursos didáticos

Outros

b) Na escola há recursos, espaço e tempo adequados para o Planejamento? Se sim, como se caracterizam as condições estruturais?

3. Sobre Formação Continuada:

a) Você tem participado de formação continuada ou cursos similares?

b) Se sim, como essa formação contribui para o planejamento no processo de ensino de Geografia?

GEOGRAFIA ESCOLA E O PLANEJAMENTO

1. O planejamento ocorre;

anual

semestral

semanal

Outros

2. O planejamento é individual ou coletivo?

3. No período anterior à suspensão das aulas presenciais, onde o professor(a) realiza o Planejamento?

Planejamento na escola.

Planejamento domiciliar.

Outros.

3.1 Quais elementos o(a) professor(a) considera na sua organização?

Organização curricular

Conteúdo

Objetivos

Metodologia

Avaliação

Ambiente de aprendizagem

- Recursos disponíveis
- Tempo de aula
- Necessidades de aprendizagem dos estudantes
- Ordem Sequencial
- Flexibilidades
- Outros

4. Relate sobre os desafios e as principais dificuldades com o Planejamento voltado ao ensino de Geografia, considerando as condições de infraestrutura da escola (tempo, espaço, recursos materiais) e o contexto do ensino remoto.
5. Através do processo formativo e experiência profissional na Educação Básica, como o professor(a) caracteriza a importância do Planejamento no processo de ensino de Geografia e para a construção da profissionalidade docente? A parceria com programas e projetos (como PIBID e estágio curricular) da Universidade traz contribuições relevantes nesse processo?

*Gostaria de acrescentar comentários, questões ou sugestões?

APÊNDICE B - PLANOS DE AULAS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA.

Plano de Aula 1

IDENTIFICAÇÃO
<p>Escola: <u>Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Ita-Ara</u> Disciplina: Geografia Série/Ano: 6º Ano Turma(s): B Turno (s): TARDE Nº de aulas (tempo): 100 minutos Professoras: Vitória Marques Monteiro e Angélica da Silva Rodrigues. Data: 2019</p>
UNIDADE DIDÁTICA
Unidade I: Fundamentos de Cartografia.
CONTEÚDOS (Análise da realidade)
<p>Recapitulação histórica à Cartografia e evolução tecnológica; Mapas e seus principais elementos; Escala geográfica e cartográfica; Tipos de produtos cartográficos: características e finalidades;</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS (Projeção de Finalidades)
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o processo histórico da Cartografia como ciência, técnica e arte como base para a representação do espaço geográfico. ● Articular os principais elementos que compõem os mapas considerando a importância da leitura, interpretação e desenvolvimento de um raciocínio geográfico. ● Conhecer os principais tipos de produtos cartográficos entendendo suas características e finalidades. ● Dialogar com conceitos de lugar, paisagem e território através de um exercício de cartografia social com mapas mentais
DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO (Formas de Mediação)
<p>Preparação e introdução do assunto: Inicialmente pontuar os objetivos e temas discutidos ao longo da aula. Introduzir a temática com questionamentos sobre as noções dos estudantes sobre conceitos cartográficos e geográficos.</p> <p>Desenvolvimento e estudo ativo do assunto: No processo de sistematização é importante uma transmissão e assimilação ativa dos conhecimentos. Primeiramente, no intuito de adentrar aos principais conceitos da Cartografia é preciso recapitular brevemente o processo histórico da consolidação da Cartografia através de imagens que abrangem as diversas representações cartográficas (como mapas históricos) ao longo dos séculos e a evolução tecnológica mais recente.</p> <p>Seguidamente, é dialogado sobre os principais elementos que compõem os mapas como também a importância da leitura e interpretação dos mapas. Assim, os estudantes podem desenvolver habilidades e capacidades como observação, localização, correlação de símbolos.</p> <p>Posteriormente, é apresentado os principais tipos de produtos cartográficos, suas características e finalidades, em especial evidenciando a importância do uso da cartografia social para os grupos indígenas.</p> <p>Por fim, no intuito de explorar os conceitos geográficos como o de lugar, paisagem e território através do espaço vivido pelos indivíduos, a proposta de intervenção consiste na</p>

<p>construção de mapas mentais, de forma individual, apresentando o caminho casa/escola através dos elementos essenciais discutidos ao longo da aula.</p> <p>Consolidação, sistematização e aplicação: A proposta de consolidação consiste em um exercício de cartografia social com a construção de um mapa coletivo sobre o entorno da escola e o contexto da comunidade indígena para incorporar os elementos já apresentados nos mapas mentais individuais.</p>
RECURSOS DIDÁTICOS
<p>Apresentação de slides com recursos visuais (fotografias, mapas); Mapa de cartografia social de uma comunidade indígena; Folhas, Lápis de cor, pincel para construção dos mapas mentais;</p>
AVALIAÇÃO
<p>Os estudantes serão avaliados no decorrer de toda atividade. Dessa forma, a participação e o envolvimento dos discentes nas discussões do conteúdo são imprescindíveis.</p>
REFERÊNCIAS
<p>BANIWA, Gersem, Educação Indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia-GO, 2013.</p> <p>CAVALCANTI, L. S. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: recurso didático para estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002. p. 125-130.</p> <p>PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.</p>

Plano de Aula 2

IDENTIFICAÇÃO
<p>Escola: Colégio Estadual Liceu de Maracanaú Disciplina: Geografia Série/Ano: 1º Ano Turma(s): 1º Ano Turno (s): TARDE Nº de aulas (tempo): 2 aulas de 50 minutos Professor(a): Vitória Marques Monteiro. Data: 25/02/2021</p>
UNIDADE DIDÁTICA
<p>Introdução: Um pouco de teoria da Geografia.</p>
CONTEÚDOS (Análise da realidade)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço Geográfico e paisagem 2. Lugar 3. Território 4. Região
OBJETIVOS ESPECÍFICOS (Projeção de Finalidades)
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre as relações entre sociedade e natureza materializadas no espaço geográfico articulando os recortes conceituais – a paisagem, o lugar, o território e a região – e seus recortes analíticos – as escalas geográficas.

- Analisar o conceito de paisagem através da dimensão e percepção dos sentidos entendendo os elementos que a compõem.
- Compreender o conceito de lugar através das relações sociais e culturais de pertencimento estabelecidas com a paisagem.
- Articular o conceito de território através das relações de apropriação, poder e de controle como também de apreensão e manifestação individual e coletiva.
- Entender o conceito de região (natural e geográfica) e organização espacial nas diferentes abordagens geográficas como também conceber as diferentes expressões de configurações socioeconômicas no processo de regionalização.
- Articular os conceitos construídos no entendimento do espaço geográfico e suas transformações ao longo do tempo.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO (Formas de Mediação)

Preparação e introdução do assunto: Recapitulação da compreensão prévia dos estudantes acerca do conteúdo. Introduzir a temática recorrendo a questionamentos possibilitando ao estudante expressar seu entendimento prévio. Através das ideias dos estudantes introduzir o conteúdo apresentando os objetivos a serem alcançados ao longo da aula.

Desenvolvimento e estudo ativo do assunto: No intuito de sistematizar há o processo de transmissão e assimilação ativa dos conhecimentos. Primeiramente trazer questionamentos prévios sobre o conceito de paisagem e a partir das noções dos estudantes introduzir a temática através de imagens representando diversas paisagens (compondo elementos naturais e culturais) construindo que a mesma é percebida para além da percepção visual como também auditiva, olfativa, tátil. As figuras das paisagens apresentadas dialogam com os domínios morfoclimáticos do Brasil e representam patrimônios de importância histórica, cultural, paisagística, entre outros, como também relacionam-se com as diversidades paisagísticas do estado para aproximar da realidade do estudante. É importante dialogar sobre as materialidades e mutações que as paisagens representam ao longo do tempo e dos processos sociais e históricos, exemplificando através de imagens das transformações da Praça do Ferreira. Dando continuidade no diálogo sobre a compreensão do conceito de lugar através das relações sociais e culturais de pertencimento estabelecidas com a paisagem busca-se uma reflexão dessas relações e o modo que os grupos vão vivenciando sua cultura e subjetividade através de exemplos de bens culturais das regiões do Brasil possibilitando o conhecimento e valorização das práticas e vivências dos grupos e indivíduos e suas singularidades e importância para a cultura brasileira. No intuito de articular o conceito de território através das relações de apropriação, poder e de controle como também de apreensão e manifestação individual e coletiva é construído os conceitos de territorialização, territorialidades, desterritorialidades, multi e microterritorialidades desvendando as diversas perspectivas e seus significados especialmente através de mapas e letra de uma música “Sobradinho” para aproximar a comunicação e entendimento juntamente com os estudantes. Posteriormente para a construção sobre o conceito de região (natural e geográfica) e organização espacial é preciso pontuar as diferentes abordagens geográficas entendendo como esse conceito é desenvolvido, concebido e suas contribuições em diferentes estudos; Conceber as diferentes expressões de configurações socioeconômicas no processo de regionalização através de mapas das Regiões de Influência das Cidades (Regic) a exemplo da rede de cidades brasileiras na área de saúde como fruto de pesquisa e apresenta informações relevantes para a elaboração de políticas públicas.

Consolidação, sistematização e aplicação: Consolidar os conceitos e processos construídos para a compreensão do espaço geográfico e de seus recortes conceituais e noções de escala geográfica possibilitando perceber as transformações ao longo do tempo ao

apresentar as fotografias do trabalho de Johnny Miller que utiliza imagens aéreas para demonstrar os contrastes socioespaciais nas regiões brasileiras. Tarefa de casa.
RECURSOS DIDÁTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma Google Meet; • Apresentação de slides com recursos visuais (fotografias, mapas, quadraturas); • Livro didático.
AVALIAÇÃO
Os estudantes serão avaliados no decorrer de toda atividade. Dessa forma, a participação e o envolvimento dos discentes nas discussões do conteúdo são imprescindíveis.
REFERÊNCIAS
<p>Livro adotado: Moreira, João Carlos. Geografia geral e do Brasil : espaço geográfico e globalização : ensino médio / João Carlos Moreira, Eustáquio de Sene. -- 3. ed. -- São Paulo : Scipione, 2016.</p> <p>CAVALCANTI, L. S. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012</p> <p>FUINI LL, MACHADO SAP, FARIAS AM, GOMES ECS. Território, territorialização e territorialidade: o uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. - Congresso Nacional de Formação de Professores, 2014.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.</p>

Plano de Aula 3

IDENTIFICAÇÃO
<p>Escola: Colégio Estadual Justiniano de Serpa Disciplina: Geografia Série/Ano:. 2º Ano Turma(s): (A,B,C e D) Turno (s): TARDE Nº de aulas (tempo): 100 minutos Professor(a): PIBID-Geografia + Professor Supervisor. Data: 2018</p>
UNIDADE DIDÁTICA
Introdução: “Transportes: Mudanças do espaço geográfico ao longo do tempo”.
CONTEÚDOS (Análise da realidade)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Os sistemas de transporte e sua importância no desenvolvimento e organização territorial. 2. Modal Rodoviário; 3. Modal Ferroviário; 4. Modal Aquaviário; 5. Modal Dutoviário; 6. Modal Aéreo.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS (Projeção de Finalidades)
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre as relações estabelecidas na sociedade através das funções que os transportes ocupam no cotidiano. • Compreender as relações entre o espaço geográfico e os meios de circulação no processo de ocupação histórica no território brasileiro. • Analisar os tipos de modais de transportes e como transformam o espaço geográfico

ao longo do tempo a partir das necessidades históricas, econômicas, sociais e políticas.

- Articular questões de mobilidade, serviços, ocupação e funções.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO (Formas de Mediação)

Preparação e introdução do assunto: Recapitulação da compreensão prévia dos estudantes acerca do conteúdo. Introduzir o conteúdo apresentando os objetivos a serem alcançados ao longo da aula e iniciar com questionamentos a respeito do entendimento prévio sobre a relação que os estudantes apresentam com os setores de transporte no seu dia a dia.

Desenvolvimento e estudo ativo do assunto: No intuito de sistematizar há o processo de transmissão e assimilação ativa dos conhecimentos os integrantes da equipe do Pibid-Geografia introduzem o momento relembando termos e conceitos sobre o conteúdo abordado apresentando os tipos de modais de transportes e como os serviços de transportes transformam o espaço geográfico ao longo do tempo a partir das necessidades históricas, econômicas, sociais e políticas. Em seguida, é proposto aos estudantes se dividirem em dois grandes grupos em que o primeiro organiza os objetos na composição rural da maquete e o segundo na composição urbana. Após organizar os objetos e refletir os contrastes dos elementos dispostos na maquete a partir das questões analisadas como mobilidade, ocupação, serviços além de pensar as dinâmicas do espaço geográfico e as implicações sociais, ambientais das relações que se estabelecem, os estudantes em seus respectivos grupos apresentam seu entendimento para a turma. A escolha do recurso didático utilizado na atividade em questão foi a maquete no intuito de explorar de forma tridimensional os conceitos abordados no tema sobre as transformações do espaço geográfico através dos modais de transportes, além de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da criatividade e explorar níveis de abstrações necessárias para a compreensão dos elementos e representações geográficas. O trabalho coletivo também estimula a cooperação, respeito e valorização do outro.

Consolidação, sistematização e aplicação: Esse momento corresponde à apresentação dos grupos ao trazer reflexões sobre as questões analisadas acerca do tema “como os tipos de modais de transportes transformam o espaço geográfico ao longo do tempo”, de forma construtiva e crítica através dos conceitos trabalhados evidenciando as transformações socioespaciais e as problemáticas sobre mobilidade, ocupação, serviços como também os encadeamentos socioambientais.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Maquete (3m): material base papelão, tinta guache, canetinha e pequenos brinquedos.;
- Livro didático.

AVALIAÇÃO

Os estudantes serão avaliados no decorrer de toda atividade. Dessa forma, a participação e o envolvimento dos discentes nas discussões do conteúdo são imprescindíveis.

REFERÊNCIAS

Livro adotado: Rigolin, Tercio Barbosa, Almeida, Lúcia Marina Alves de. Fronteiras da Globalização, 2. ed. -- São Paulo : Ática, 2014.
 CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
 CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012

DA SILVA, Vlândia; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. **A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia.** Geosaberes, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 62-68, jul. 2012. ISSN 2178-0463.

FERRAZ, A. C. P.; TORRES, I. G. E. **Transporte Público Urbano.** São Carlos: RiMa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

PILETTI, Claudino. Recursos de Ensino. **Didática Geral.** São Paulo. 2004

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007

VASCONCELLOS, E. A. **A cidade, o transporte e o trânsito.** São Paulo: Prolivros, 2005.

Plano de Aula 4

IDENTIFICAÇÃO
<p>Escola: Escola de Ensino Fundamental E Médio Dom Hélder Câmara Disciplina: Geografia</p> <p>Série/Ano:. 2º e 3º Anos Turma(s): - Turno (s): TARDE</p> <p>Nº de aulas (tempo): 100 minutos</p> <p>Professor(a): PIBID-Geografia + Professora Supervisora. Data: 2019</p>
UNIDADE DIDÁTICA
Introdução: “Redescobrimo o Ceará”.
CONTEÚDOS (Análise da realidade)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Processo de formação do território cearense; 2. Importância dos rios Pajeú e Ceará para a formação espacial de Fortaleza e RMF; 3. Formação da Cuesta/Glint da Ibiapaba e seu potencial no Ceará Colonial 4. Organização espacial do Ceará do Séc. XVII e XVIII, influência da Pecuária e formação de vilas; 5. Ceará do Séc. XIX e XX: transformações socioespaciais, urbanização e industrialização.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS (Projeção de Finalidades)
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a formação territorial do Ceará; ● Entender a valorização de recursos hídricos nesse processo; ● Entender a importância de uma formação geomorfológica nesse processo; ● Refletir a respeito da organização espacial como processo de suma importância para a compreensão da formação territorial cearense; ● Discutir a ocorrência de transformações nos séculos XIX e XX.
DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO (Formas de Mediação)
<p>Preparação e introdução do assunto: Recapitulação da compreensão prévia dos estudantes acerca do conteúdo. Introduzir o conteúdo apresentando os objetivos a serem alcançados ao longo da aula e iniciar com questionamentos a respeito do entendimento prévio sobre a relação que os estudantes apresentam com o estado do Ceará e questioná-los “Por que estudar geografia do Ceará? e Porque Geografia(s) do Ceará?”.</p> <p>Desenvolvimento e estudo ativo do assunto: Iniciaremos então uma discussão a respeito da geografia histórica do estado do Ceará, ao discorrer sobre a formação espacial desde o Ceará pré-colonial e colonial, ao analisar o percurso realizado pelos grupos e as influências</p>

que os aspectos físicos cearenses tiveram nesse contexto. É importante conceber o entendimento das particularidades do território cearense frente à região do Nordeste brasileiro, ao analisar as relações estabelecidas e as transformações em suas funções ao longo do tempo, do litoral e do sertão e as ocupações do sertão-de-dentro e sertão-de-fora. Logo, compreende-se os processo de ocupação e organização espacial imprimiu marcas no espaço cearense até a chegada do século XIX, marcado por uma reviravolta em termos de reconhecimento e organização espacial em que a capital do estado se valoriza frente ao seu sertão e ocorrem processos característicos de migração forçada e urbanização. Cabe enfatizar os espaços de valorização do estado e a mudança de seus significados ao longo da história e entender a partir disto o processo de urbanização, realizando um recorte na cidade de Fortaleza, e trabalhar a temática de migração e os processos que trouxeram a população rural (sertanejos) para a cidade e para outras regiões do Brasil. Com isso utilizaremos a música *Migração (2008)* dos artistas Jair Rodrigues e Dominginhos no intuito de abordar o êxodo rural e a música *Faroeste Caboclo (1987)* da banda Legião Urbana para abordar a migração inter regional.

Consolidação, sistematização e aplicação: É proposto que os estudantes tragam relatos de suas vivências ou de seus familiares que remetem à construção do Ceará.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro;
- Slides;
- Músicas: *Migração (2008)* dos artistas Jair Rodrigues e Dominginhos no intuito de abordar o êxodo rural e a música *Faroeste Caboclo (1987)* da banda Legião Urbana

AVALIAÇÃO

Os estudantes serão avaliados no decorrer de toda atividade. Dessa forma, a participação e o envolvimento dos discentes nas discussões do conteúdo são imprescindíveis.

REFERÊNCIAS

- CHAVES, L. A. **História do Estado**. 1. ed. Sobral: LMR Distribuidora, 2016. v. 1. 72p.
- COSTA, Maria Clélia Lustosa. **Urbanização da sociedade fortalezense**. Revista do Instituto do Ceará, p. 184, 2008.
- COSTA, Maria Clélia Lustosa; AMORA, Zenilde Baima. **Fortaleza na rede urbana brasileira: de cidade à metrópole**. Fortaleza: transformações na ordem urbana, v. 1, 2015.
- DE ASSIS, Raimundo Jucier Sousa; SAMPAIO, José Levi Furtado. **Formação territorial do Ceará: dos caminhos antigos aos projetos ferroviários (1817-1877)**. Boletim Goiano de Geografia, v. 32, n. 2, p. 139-157, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MUNIZ, A. M. V.; DAMASCENO, Marília de Fátima Barros; COSTA, Marcelo Sousa da. **O Uso da Música e das Imagens como fonte de Aprendizado no Ensino da Geografia**. Revista de Ensino de Geografia, v. 9, p. 92-105, 2018.
- OLIVEIRA, Marília; AMORA, Regis. Afetos Urbanos. **Espaço Cultural Correios Fortaleza (ECC)**, 2015.
- PILETTI, Claudino. Recursos de Ensino. **Didática Geral**. São Paulo. 2004
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007
- Vídeos:
- Série do O Povo: Formação dos espaços urbanos - A Invenção do Ceará
 - Formação do território cearense - A Invenção do Ceará - parte 1.

Plano de Aula 5

IDENTIFICAÇÃO
Escola: Escola de Ensino Fundamental E Médio Dom Hélder Câmara Disciplina: Geografia Série/Ano.: 2º e 3º Anos Turma(s): - Turno (s): TARDE Nº de aulas (tempo): 100 minutos Professor(a): PIBID-Geografia + Professora Supervisora. Data: 2019
UNIDADE DIDÁTICA
Introdução: “Redescobrimo o Ceará”.
CONTEÚDOS (Análise da realidade)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diversidades paisagísticas do estado do Ceará. 2. Características geoambientais que abrangem o litoral (planícies litorâneas) do Ceará; 3. Características geoambientais que compõem o perfil das serras no Estado;
OBJETIVOS ESPECÍFICOS (Projeção de Finalidades)
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a geografia cearense ao integrar os aspectos paisagísticos apresentados na obra “O Nosso Ceará” de Rachel de Queiroz e Maria Luiza de Queiroz. ● Entender os aspectos físicos do estado do Ceará (O Litoral; As Serras; O Sertão; O Cariri) através das vivências das autoras; ● Promover um diálogo entre a obra das autoras e as vivências dos estudantes através de relatos e objetos que revelam a diversidade ambiental e cultural cearense. ● Apresentar as diferenças paisagísticas através dos elementos que a compõem como: Clima, Geologia, Geomorfologia, Vegetação.
DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO (Formas de Mediação)
<p>Preparação e introdução do assunto: Recapitulação da compreensão prévia dos estudantes acerca dos conteúdos. Introduzir o conteúdo apresentando os objetivos a serem alcançados ao longo da aula.</p> <p>Desenvolvimento e estudo ativo do assunto: A roda de leitura é voltada à obra “O Nosso Ceará” escrita por Rachel de Queiroz e Maria Luiza de Queiroz em que apresenta a história e os aspectos geográficos do Ceará através da vivência e do olhar pessoal das autoras. A atividade consiste em um diálogo de forma que os estudantes, através de relatos e objetos (encaminhados anteriormente) apresentem memórias, olhares e vivências do nosso Ceará. Dessa forma, na busca de uma aproximação com o livro o decorrer da atividade será norteada por leituras fragmentadas dos pibidianos e dos estudantes sobre cada região apresentada em <i>O nosso Ceará</i> subdividida em “litoral, serras, sertão e Cariri” evidenciando os aspectos físicos do estado através de imagens associado aos conceitos geográficos.</p> <p>Consolidação, sistematização e aplicação: É proposto que os estudantes tragam relatos de suas vivências ou de seus familiares que remetem à construção do Ceará.</p>
RECURSOS DIDÁTICOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Quadro; ● Slides;

<ul style="list-style-type: none"> • Livro “O Nosso Ceará”.
AVALIAÇÃO
Os estudantes serão avaliados no decorrer de toda atividade. Dessa forma, a participação e o envolvimento dos discentes nas discussões do conteúdo são imprescindíveis.
REFERÊNCIAS
Brandão, Ricardo de Lima. Geodiversidade do estado do Ceará / Organização Ricardo de Lima Brandão [e] Luís Carlos Bastos Freitas – Fortaleza : CPRM, 2014. 214 p. Cavalcante, Tiago Vieira. Geografia literária em Rachel de Queiroz . Rio Claro, 2016. LIBÂNEO, J. C. Didática . São Paulo: Cortez, 1994. PILETTI, Claudino. Recursos de Ensino. Didática Geral . São Paulo. 2004 PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I. CACETE, N. H. Para ensinar e aprender Geografia . São Paulo: Cortez, 2007

Plano de Aula 6

IDENTIFICAÇÃO				
ESCOLA: Escola Municipal de Tempo Integral Professora Antonieta Cals				
PROFESSOR		PROJETO		
Profª Fabíola e Bolsista Vitória Marques		Iniciação à Docência em Aprendizagem Cooperativa		
DATA	AULA Nº	TEMPO PREVISTO	TURMA	
10.10.18	-	110 minutos	Bolsistas Docência 2018	
TEMA: O TEMPO ATMOSFÉRICO E O CLIMA				
OBJETIVOS:				
<ul style="list-style-type: none"> • Entender a diferença de clima e tempo atmosférico • Conhecer os fatores geográficos do clima que influenciam e dão origem aos diversos tipos de clima. • Compreender os principais fatores geográficos do clima: Latitude; Altitude; Massas de ar. 				
Extra acadêmicos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da habilidade de promover aprendizagem entre os colegas (interação promotora). 				
TÉCNICA UTILIZADA: ETMFA				
RECURSOS MATERIAIS: cópias do material para cada estudante; lápis de cor, papel/cartolina, computador, data show, som e acesso à internet.				
ATIVIDADES				TEMPO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade de Aquecimento; 2. Exposição inicial: “O TEMPO ATMOSFÉRICO E O CLIMA”; 				100min

<ol style="list-style-type: none"> 3. Preparação para o trabalho em grupo: contrato de cooperação e divisão de funções; 4. Tarefa individual e compartilhamento do conteúdo; 5. Meta Coletiva; 6. Fechamento; 7. Avaliação Individual; 8. Processamento em grupo. 	
EXPOSIÇÃO INICIAL:	20min
<p>Tópicos da exposição para serem trabalhados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade de aquecimento Instigar os estudantes sobre quais são os principais problemas ambientais do seu bairro e/ou cidade. 2. Realizar uma exposição do conteúdo contendo os seguintes tópicos para serem desenvolvidos e apresentar os objetivos da aula: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entender a diferença de clima e tempo atmosférico ➤ Conhecer os fatores geográficos do clima que influenciam e dão origem aos diversos tipos de clima. ➤ Compreender os principais fatores geográficos do clima: Latitude; ➤ Altitude; Massas de ar. 3. Sobre as tarefas: Explicar as tarefas, a meta coletiva e aplicar uma avaliação ao final da aula. 	
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO EM GRUPO:	5min
<p>FORMAÇÃO DOS GRUPOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Grupos de 3 estudantes. ● A turma deve ser dividida em grupos de três participantes, utilizando como estratégia a entrega de um número para cada aluno de forma aleatória para que depois se formem grupos que contenham os três integrantes com o mesmo número. <p>CONTRATO DE COOPERAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Todos devem ouvir atentamente quando o colega estiver falando; ● Tratar os colegas com respeito; ● Cada colega deve contribuir com a atividade individual e com a meta coletiva. <p>DIVISÃO DE FUNÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Coordenador: Certifica-se que todos os participantes do grupo estão compreendendo o que devem fazer, além de estimular o grupo a fazer o contrato e processamento de grupo. ● Relator: Escreve e sintetiza as respostas do grupo, sempre quando necessário. ● Guardião do silêncio: cuida para que o grupo se comunique num tom de voz adequado e que não perturbe a concentração dos demais grupos da sala. 	
TAREFA INDIVIDUAL	20min
<p>Cada aluno deve receber uma tarefa para contribuir com o seu aprendizado bem como com o aprendizado do grupo. Deve-se pedir aos estudantes que se esforcem para fazer sozinhos as suas tarefas.</p> <p>➤ Tarefa – Estudante 1</p>	

<p>Leia o tópico “Fatores que influenciam o clima: Altitude e Latitude”.</p> <p>☞ Responda à pergunta: O que são e quais suas influências no clima?</p> <p>☞ A partir da questão respondida, prepare-se para explicar aos seus colegas. Em seguida, peça para um colega lhe fazer uma pergunta.</p> <p>➤ Tarefa – Estudante 2</p> <p>Leia o tópico “Fatores que influenciam o clima: Continentalidade e Maritimidade”.</p> <p>☞ Responda à pergunta: O que são e quais suas influências no clima?</p> <p>☞ A partir da questão respondida, prepare-se para explicar aos seus colegas. Em seguida, peça para um colega lhe fazer uma pergunta.</p> <p>➤ Tarefa – Estudante 3</p> <p>Leia o tópico “Fatores que influenciam o clima: Massas de ar”.</p> <p>☞ Responda à pergunta: O que são e quais suas influências no clima?</p> <p>☞ A partir da questão respondida, prepare-se para explicar aos seus colegas. Em seguida, peça para um colega lhe fazer uma pergunta.</p> <p>OBS: As perguntas podem ser ofertadas aos estudantes: projetada no Datashow ou escritas no quadro.</p>	
COMPARTILHAMENTO	15min
<ul style="list-style-type: none"> ● Cada aluno deve compartilhar a resposta para a sua questão de forma a explicar o que estudou individualmente. Ao final da explicação, o aluno deve solicitar que um dos membros lhe faça uma pergunta. ● Tempo para explicação: 3 min. ● Tempo para a pergunta: 2 min. 	
META COLETIVA	10min
<p>Entregar para o grupo uma meta coletiva para ser construída. Deve-se reforçar a importância de cada um na construção dessa meta. Na meta consta o que cada estudante estudou, portanto será fundamental que estas informações venham a somar na construção da meta coletiva.</p> <p><i>Anexo 1</i> <i>para cada grupo e/ou projetados no Datashow caso haja dúvidas.</i></p>	
6. FECHAMENTO	20min
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deve-se convidar alguns estudantes para representar os grupos no fechamento, de preferência os relatores. ➤ Deve-se fazer os ajustes de compreensão a partir da meta coletiva e tirar possíveis dúvidas restantes. ➤ Aproveitar este momento para parabenizar os grupos pelo trabalho. ➤ Deve-se verificar se as equipes se preocuparam em promover a aprendizagem dos colegas; ➤ Prepará-los para a avaliação individual e explicar as metas individual e cooperativa. 	

7. AVALIAÇÃO INDIVIDUAL	5min
<p>Deve-se entregar a cada aluno uma avaliação com cinco itens de V ou F. É importante que os alunos se auto avaliem com relação ao seu próprio aprendizado bem como o aprendizado dos outros colegas da equipe. <i>Anexo 2</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Meta individual – acertar no mínimo três itens. 2. Meta cooperativa – Todos da equipe devem ter alcançado a meta individual. 3. Esse será um indicativo de que houve ou não cooperação nos grupos. 4. Deve-se dizer o gabarito após todos terem terminado e solicitar que eles mesmos verifiquem suas questões e as dos colegas. <p><u>Gabarito da Avaliação Individual:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> a) (F) b) (V) c) (V) d) (V) e) (V) 	
8. PROCESSAMENTO DE GRUPO:	5min
<ol style="list-style-type: none"> 1. Deve-se solicitar aos estudantes que reflitam junto ao grupo e conversem sobre as 2. questões abaixo: 3. O grupo seguiu o contrato de cooperação e cumpriu suas funções? 4. O grupo conseguiu atingir a meta cooperativa na avaliação? Se não, qual o motivo que o grupo considera? 5. Algum colega ficou com dúvidas ou se sentiu incomodado com algo? 6. O que o grupo precisa melhorar para os próximos encontros? 	
<p>9. BIBLIOGRAFIA: Adas Melhem, Adas Sérgio. EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS.2. ed. Editora Moderna</p>	
<p>10. ANEXOS 1:</p> <p style="text-align: center;">META COLETIVA Nome dos membros da equipe:</p> <hr style="width: 10%; margin: auto;"/> <p>A meta coletiva deverá ser construída pela equipe de forma conjunta. De acordo com o conteúdo estudado e compartilhado com a equipe, responda as questões abaixo:</p> <p>1 - Sobre a relação entre tempo e clima, é correto dizer que:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O clima é a sucessão de eventos relacionados com o tempo meteorológico. b) O tempo é uma consequência única e direta das condições climáticas. c) As variações do tempo determinam o clima de uma região. d) A diferença entre tempo e clima está na área espacial de abrangência dos fenômenos. 	

e) O conceito de “tempo” não existe para a climatologia, que utiliza apenas o termo “clima”.

2-Observe a imagem a seguir:



Vista do Monte Everest

O fator determinante para o clima da área retratada pela imagem é:

- a) a latitude.
- b) a continentalidade.
- c) as massas de ar.
- d) o albedo.
- e) a altitude.

3. Clima é a sucessão habitual dos estados do tempo meteorológico. A grande variação climática no planeta é resultante da interação dos fatores climáticos, que são os responsáveis pela grande heterogeneidade climática da Terra e estão diretamente relacionados com a geografia de cada porção da superfície terrestre. Em qual das alternativas a seguir há APENAS fatores climáticos, isto é, aqueles que contribuem para determinar as condições climáticas de uma região do globo?

- a) Correntes marítimas, temperatura do ar, umidade relativa do ar e grau geotérmico.
- b) Temperatura do ar, pressão, altitude, hidrografia e massas de ar.
- c) Hidrografia, correntes marítimas, latitude e relevo.
- d) Altitude, massas de ar, maritimidade e latitude.
- e) Temperatura do ar, umidade relativa do ar, insolação e grau geotérmico.

4. A umidade é um importante elemento atmosférico, pois refere-se à quantidade de água presente no ar na forma de vapor, interferindo em várias configurações climáticas, entre as quais, podemos citar:

- a) o controle das temperaturas.
- b) a alteração do regime das estações do ano.
- c) a presença de vegetação.
- d) o deslocamento das massas de ar.
- e) a manifestação de anomalias atmosféricas.

Respostas:

1.a; 2.e; 3.d; 4. a

Anexo 2:

Avaliação Individual

Nome: _____ **Turma:**

Componentes _____ **da** _____ **Equipe:**

1. Assinale V ou F para as afirmativas abaixo acerca do conteúdo estudado por você e sua equipe

- a) as diferenças de latitude interferem no clima em razão da temperatura dos oceanos nos diferentes pontos da Terra.
- b) as áreas sob maior influência da continentalidade tendem a apresentar menos umidade, salvo quando há interferência de outros fatores climáticos.
- c) regiões que sofrem com uma menor umidade do ar costumam apresentar uma maior amplitude térmica.
- d) o relevo não exerce influência sobre o clima, sendo apenas modificado por ele.
- e) A latitude influencia na distribuição espacial das temperaturas. Dessa forma, quanto maior for latitude, menores serão as temperaturas

Respostas:

F;V;V;F;V