

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO E MEIO AMBIENTE**

VANICE SCHOSSLER SBARDELOTTO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

**FRANCISCO BELTRÃO/PR
2020**

VANICE SCHOSSLER SBARDELOTTO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Doutorado. Área de concentração: Produção do espaço e meio ambiente. Linha de pesquisa: Educação e Ensino de Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mafalda Nesi Francischett

FRANCISCO BELTRÃO

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

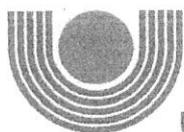
Sbardelotto, Vanice Schossler

O ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental na formação do pedagogo. / Vanice Schossler Sbardelotto; orientador(a), Mafalda Nesi Francischett, 2020.

259 f.

Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2020.

1. Ensino de Geografia . 2. Formação do pedagogo. 3. Anos iniciais do Ensino Fundamental. 4. formação do pensamento teórico e cidadania. I. Francischett, Mafalda Nesi . II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova – Caixa Postal 371

Fone/Fax (0**46) 3520-4848 / 3520-4849 – CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

TERMO DE APROVAÇÃO

VANICE SCHOSSLER SBARDELOTTO

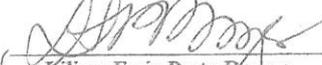
TÍTULO DO TRABALHO: O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

TESE apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado, Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Doutora em Geografia a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA


Mafalda Nesi Francischett – Orientadora


Angela Maria Silveira Portelinha
UNIOESTE/ Francisco Beltrão


Liliam Faria Porto Borges
UNIOESTE/ Cascavel


Rosana Cristina Biral Leme
UNIOESTE/ Francisco Beltrão


Helena Copetti Callai
UNIJUI


Sergio Claudino Loureiro Nunes
IGOT/ Universidade de Lisboa/ Portugal

Francisco Beltrão, 25 de junho de 2020

*À minha família, Érico, Ana Beatriz e Marco Antônio.
Ao Curso de Pedagogia da Unioeste, Francisco Beltrão.
Aos colegas professores e pesquisadores de Geografia.
Aos colegas pedagogos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
A todos aqueles que, por meio da tarefa de ensinar, emprestam um pouco de si para a
formação dos outros.*

AGRADECIMENTO

Este longo, árduo e prazeroso processo de pesquisa somente foi possível, como todo trabalho humano, a partir da colaboração de outros. De *outros* próximos ao meu convívio e *outros* mais distantes, mas, igualmente, fundamentais. A todos, muito obrigada!

À Unioeste, essa instituição pela qual tenho tanto respeito, que com a política de qualificação docente, possibilitou dois anos de afastamento para conclusão do doutoramento.

À Professora Doutora Mafalda Nesi Francischett, exemplo de professora, pesquisadora, pessoa, colega, amiga que, gentilmente, se propôs a pegar na minha mão e me “ensinar a olhar a Geografia”. Minha profunda admiração e gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Unioeste de Francisco Beltrão. À Andréia Zuchelli Cucchi, assistente do Programa, por toda presteza, dedicação e atenção com todos os processos. Aos colegas da primeira turma de doutorado de PPGG.

Os meus colegas de colegiado do Curso de Pedagogia, que generosamente cooperaram mutuamente com a formação uns dos outros, assumindo tarefas e atribuições daqueles em formação, muito obrigada!

Aos acadêmicos da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, do curso de Pedagogia, do ano de 2017, períodos matutino e noturno, e aos professores desta disciplina, no período de 2011 a 2017, por colaborarem de forma tão prestativa, ética e solidária com esta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa RETLEE – Representações, Espaços, Tempo e Linguagens em Experiências Educativas, que me acolheram, me ensinaram e permitiram ensinar em um contínuo processo formativo colaborativo. Muito obrigada.

Às colegas, amigas, Ângela Maria Silveira Portelinha, Berenice Lurdes Borssoi, Egeslaine de Nez, do grupo de pesquisa GESFORT – Grupo de Pesquisa de Educação Superior, Formação e Trabalho Docente, pela parceria, amizade e solidariedade, além da colaboração na qualificação desta pesquisa.

Ao querido Professor Doutor Sérgio Claudino! Uma preciosidade que a vida me permitiu conhecer e partilhar a existência! Muito obrigada pela acolhida no seu país, na sua casa, na sua universidade, no seu projeto de pesquisa. Sou imensamente grata!

Ao Professor Doutor Carlos José das Neves Moreira Cardoso da Cruz, Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Setúbal. À Professora Doutora Helena Costa Pinto dos

Reis Miranda Ribeiro de Castro, Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Jean Piaget de Almada, Professora Doutora Maria João Oliveira Antunes Barroso Hortas, Professora Adjunta Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Aos estudantes Joana Humberto Pimentel Sousa Branco e Carlos António Gonçalves Pereira, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e Lyubov Sobkiv Clemens, da Escola Superior de Educação do Instituto Jean Piaget. Pela generosidade, atenção e carinho com que me receberam, colaboraram e tornaram melhor, este processo de pesquisa.

À querida amiga Liliam Faria Porto Borges, de longa data, uma inspiração e um alento na minha vida! Que muito contribuiu na minha formação e também na qualificação desta pesquisa.

À Professora Doutora Helena Copetti Callai, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação e pelas outras milhares de contribuições espalhadas em seus escritos e seus exemplos. À Professora Doutora Rosana Biral Leme, pela participação na avaliação dessa tese, com contribuições sempre importantes.

À minha família, a mais pequena e a maior! Meu companheiro, Érico, minha filha, Ana Beatriz e meu filho, Marco Antônio, que fizeram parte deste doutorado, me ouvindo, apoiando e acompanhando no projeto audacioso e enriquecedor da mobilidade estudantil, em Portugal. Projeto, que só ocorreu porque houve a compreensão, colaboração e participação direta destas três joias! Ao meu pai, mãe, irmã, irmãos, cunhadas, sobrinhas e sobrinhos, que torceram, eu sei, para que o doutorado se concretizasse.

Às minhas amigas, Camila da Rosa Vanin, Fábria Cristiane Felippi, Lizandra Felippi Czerniaski, Magalí Aparecida Schllemer e Paula Spiazi Bottega Cichoski pelas quais tenho imensa admiração e respeito, além de infindável gratidão, pelo lindo encontro de vidas! Foram fundamentais naqueles momentos de aflição que só as amigas podem resolver.

À Daiane Peluso, pela amizade e generosidade que entrega à mim e minha família. Muito obrigada!

À fisioterapeuta Lucilane de Bortoli de Jesus e auxiliar Deigla Carina Weirich, que ao longo de quase quatro anos colaboraram com a minha saúde física e também emocional. À amiga Sirlei Lucatelli, co-responsável pela minha mudança de hábitos nestes últimos anos! À Laura Rohers, querida amiga de todas as horas.

Enfim, muita gratidão por este período de intenso aprendizado na minha vida, que me tornou melhor, mais paciente, mais conhecedora das minhas limitações e da minha contribuição para a construção de um mundo justo, fraterno e solidário.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p. 12).

RESUMO

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Esta tese é resultado da pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, na linha de Educação e Ensino de Geografia, com participação no Grupo de Pesquisa Representações, Espaço, Tempo e Linguagens em Experiências Educativas – RETLEE. Investiga a formação dos pedagogos para o ensino de Geografia nos anos iniciais, por ser este, na atualidade, o *locus* privilegiado para a formação destes professores. A Geografia contribui na formação da criança na compreensão do mundo em que vive, com significativa importância nos anos iniciais de escolarização e na formação dos professores. O objetivo da pesquisa foi identificar como a formação em Geografia percorre pelo curso de Pedagogia. A questão que orientou esta investigação foi: como deve ser a formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia? Para tal foi importante identificar a avaliação dos acadêmicos sobre a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais; destacar o fundamental papel da Geografia na formação das crianças e apresentar uma perspectiva formativa que enfrente a problemática da fragilidade conceitual para o ensino de Geografia. Para superar as aparências e aprofundar a compreensão do processo formativo, realizou-se um estudo de caso, em um curso de Pedagogia. Optou-se por realizar a investigação no curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, pois atende a legislação vigente e, no qual, essa pesquisadora é docente. Como procedimentos de pesquisas, foram selecionadas diferentes fontes, como – leis, projetos, decretos, planos de ensino, fontes bibliográficas sobre formação de professores para os anos iniciais, bem como, sobre a constituição da Geografia como disciplina curricular. Ainda, foram realizados questionários, em três diferentes momentos, direcionados aos 64 acadêmicos matriculados na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos para o Ensino de Geografia, no decorrer do ano de 2017. Esses dados foram interrogados e analisados a partir de uma perspectiva crítica e dialética. Ademais, desenvolveu-se análise do processo formativo para o ensino de Geografia em Portugal, para colaborativamente, lançar luzes sobre a formação para o ensino de Geografia nos anos iniciais. A análise da problemática ocorreu a partir de referências da Geografia e Educação com: Santos (2008, 2009, 2012, 2014), Lacoste (2012), Callai (1999, 2001, 2005, 2014, 2016), Duarte (2000, 2004a, 2004b, 2013, 2016), Vigotski (2009), entre outros. O curso de Pedagogia tem evidente potencial formativo para professores para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora o domínio da área não seja proeminente por parte dos acadêmicos, sendo que a disciplina da Geografia na escola, conhecida por meio dos estágios, tem papel decisivo para a formação nesta área. Por isso, defende-se que a formação em Geografia no curso de Pedagogia seja orientada: a) pela Geografia crítica, que garanta a apropriação dos aportes teóricos e epistemológicos dessa perspectiva geográfica; b) pelo conhecimento das suas categorias analíticas; c) pelo domínio dos instrumentos metodológicos de pesquisa e produção do conhecimento em Geografia, e, d) pela articulação com a organização do ensino nos anos iniciais.

Palavras-chave: ensino de Geografia; formação do pedagogo; anos iniciais do Ensino Fundamental; desenvolvimento do pensamento teórico; cidadania.

ABSTRACT

THE TEACHING OF GEOGRAPHY FOR THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN THE FORMATION OF PEDAGOGUES

This thesis is the result of the research process developed under the Postgraduate Program in Geography, at the Western Parana State University, Francisco Beltrão Campus, in the Geography Education and Teaching line, with participation in the Research Group Representations, Space, Time and Languages in Educational Experiences. It investigates the formation of pedagogues for the teaching of Geography in the early years of Elementary School, since this is, nowadays, the privileged locus for the formation of these teachers. Geography contributes to the child's education in understanding the world in which he lives, so it must, significant importance in the early years of schooling and also in the training of teachers. The objective of the research was to identify how the formation in Geography goes through the Pedagogy course. Thus, the question that guided this investigation was: what should the training for teaching Geography be in the Pedagogy course? Which required identifying the students' evaluation of the importance of teaching Geography in the early years, highlighting the fundamental role of Geography in the education of children and presenting a formative perspective that faces the issue of conceptual fragility for teaching Geography at this stage of schooling. To overcome the appearances the understanding of the formative process, a case study was carried out in a Pedagogy course, in Western Parana State University's pedagogy course, which takes place in the Campus of Francisco Beltrão, was chosen for study once it is a course that meets current legislation, and in which this researcher is a teacher. To conduct the case study, different sources were selected as research material, laws, projects, decrees, teaching plans, bibliographic sources on teacher education for the initial years, as well as on the constitution of Geography as a curricular discipline. In addition to collecting information, through questionnaires at three different times, with 64 students enrolled on the discipline of Theoretical and Methodological Foundations for the Teaching of Geography, during 2017. These data were questioned and analyzed from a critical and dialectic perspective. Furthermore, an analysis of the formative process for teaching Geography in Portugal was developed, so that it could collaboratively shed light on the training for teaching Geography in the early years. The analysis was developed based on references from Geography and Education, such as Santos (2008, 2009, 2012, 2014), Lacoste (2012), Callai (1999, 2001, 2005, 2014, 2016), Duarte (2000, 2004a, 2004b, 2013, 2016), Vigotski (2009), amongst others. The Pedagogy course has evident teacher training potential for teaching Geography in the early years of Elementary School. However, the mastery of the area is not prominent for some of the students, even though the subject Geography at school, which is made known through the internships, has a decisive role for training in this area. Therefore, it is argued that training in Geography in the Pedagogy course is oriented by: a) critical Geography, which guarantees the appropriation of theoretical and epistemological contributions from this geographical perspective; b) the knowledge of its analytical categories; c) the mastery of methodological instruments for research and knowledge production in Geography, and d) for this articulation with the organization of teaching in the early years.

Key-words: Geography teaching; pedagogue training; initial years of Elementary School; development of theoretical thinking, citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da localização da Unioeste - Campus Francisco Beltrão	75
Figura 2 - Quadro das disciplinas que abordam conceitos geográficos e suas ementas no curso de Pedagogia da Unioeste, Campus Francisco Beltrão, 1999 – 2017.	80
Figura 3 - Quadro do período que cada professor ministrou a disciplina e formação	84
Figura 4 - Quadro das atividades Práticas como Componente Curricular	86
Figura 5 - Quadro dos conteúdos de Geografia ensinados no estágio de docência – 4º ano Pedagogia.....	117
Figura 6 - Quadro dos objetivos de ensino dos planos de aula.....	120
Figura 7 - Quadro dos conhecimentos apropriados e ensinados.....	123
Figura 8: Fluxograma da problematização da formação para o ensino de Geografia	126
Figura 9 - Quadro comparativo dos procedimentos de coleta de dados empregada para o caso no Brasil e em Portugal.....	130
Figura 10 - Quadro do sistema de ensino português.....	133
Figura 11 – Gráfico da distribuição dos créditos na LEB (170 créditos obrigatórios)	136
Figura 12 - Quadro das instituições analisadas.....	138
Figura 13 - Mapa dos Distritos portugueses	138
Figura 14 - Quadro dos cursos de mestrado para atuar no primeiro ciclo, requisitos e locais de atuação	142
Figura 15 – Gráfico da divisão de créditos nos cursos de mestrado.....	143
Figura 16 - Quadro das disciplinas de Geografia na licenciatura em Educação Básica	148
Figura 17 - Quadro dos conteúdos das unidades curriculares dedicadas à metodologia na Licenciatura em Educação Básica	150
Figura 18 - Quadro dos cursos de mestrado analisados.....	152
Figura 19 - Quadro das disciplinas com conteúdo geográfico nos cursos de mestrado	153
Figura 20 - Mapa do país, estado e município	182
Figura 21 – Diagrama com síntese do potencial para formação em Geografia nos anos iniciais	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual geral de disciplinas nos cursos de Pedagogia, por categorias	42
Tabela 2 - Respondentes da pesquisa	100
Tabela 3 - O que estuda a Geografia	103
Tabela 4 - Conhecimentos geográficos mencionados pelos acadêmicos	103
Tabela 5 - Justificativas para estudar geografia.....	104
Tabela 6 - Conhecimentos geográficos aprendidos pelos acadêmicos	110
Tabela 7 - Aspectos abordados na disciplina e conhecidos pelos acadêmicos	111
Tabela 8 - Áreas de formação na licenciatura de Educação Básica	136
Tabela 9 - Número de créditos e de disciplinas nos cursos de Licenciatura em Educação Básica.....	139
Tabela 10 - Número mínimo de créditos prevista para cada itinerário formativo	143
Tabela 11 - Total geral dos cursos de mestrado com formação para a pré-escola e primeiro ciclo do ensino básico	144

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
AD	Área da Docência
AEG	Área Educacional Geral
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APCC	Atividade Prática como Componente Curricular
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Ciclo da Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
DE	Didática Específica
DGES	Direção-Geral de Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESE	Escola Superior de Educação
FACIBEL	Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FORUNDIR	Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
FTMG	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Instituto Politécnico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEB	Licenciatura em Educação Básica
MCN	Matemática e Ciências da Natureza
PCC	Prática como Componente Curricular

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PES	Prática de Estágio Supervisionado
PHG	Português, História e Geografia
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTAD	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	25
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL	25
1.2 A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS	35
2 A GEOGRAFIA NO CONTEXTO CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	52
2.1 A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.....	52
2.2 O CURRÍCULO E A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS	65
3 O PROCESSO FORMATIVO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE/FB	73
3.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	74
3.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS PPPS DO CURSO DE PEDAGOGIA	78
3.3 OS PLANOS DE ENSINO DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	83
3.4 A COMPREENSÃO DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FORMAÇÃO PARA ENSINAR GEOGRAFIA	99
4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL	129
4.1 A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	131
4.2 A FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA E NOS MESTRADOS PARA O PRIMEIRO CICLO.....	147
4.3 OS SUJEITOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	156
5 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS	172
5.1 ENSINAR GEOGRAFIA É UMA QUESTÃO DE CONCEPÇÃO DE MÉTODO	172
5.2 OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DA CRIANÇA.....	187

6	PROCESSO FORMATIVO DO PEDAGOGO PARA ENSINAR GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS	199
6.1	O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E SUA TRANSFORMAÇÃO EM CONCEITOS GEOGRÁFICOS COMO OBJETIVO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA	199
6.2	O DOMÍNIO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS E DAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA, NO CURSO DE PEDAGOGIA	203
	CONCLUSÕES	225
	REFERÊNCIAS	236
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS ACADÊMICOS – FASE 1 (INÍCIO DA DISCIPLINA)	253
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AOS ACADÊMICOS – FASE 2 (FINAL DA DISCIPLINA)	254
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO AOS ACADÊMICOS – FASE 3 (APÓS A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO)	255
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	256
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES FORMADORES PORTUGUESES	257
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO DE PORTUGAL	259

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil, para todos os níveis e modalidades, tem sido pesquisada, sobre diferentes aspectos, que abordam a formação inicial, a formação continuada, as perspectivas teóricas e metodológica, as posições políticas e ideológicas, a ética e a prática do trabalho pedagógico, dentre outras questões. Em razão das tensões que envolvem a atuação docente, a formação é alvo de interesse de diferentes setores da sociedade e do meio científico acadêmico, que fomentam esforços no intuito de contribuir com a formação os professores.

Perspectivas e interesses sobre a formação de professores estão ligados ao próprio desenvolvimento da sociedade, uma vez que o professor atua na educação formal. Portanto, ele está em contato com crianças, jovens e adultos de todas as classes. Projetos recentes no Brasil, como o “Escola sem Partido” vêm se mostrando beligerantes em relação ao trabalho docente, propondo normas ideológicas, de conduta e curriculares a serem adotadas na escola. Instituições ligadas ao grande capital, como Fundação Itaú Social, Fundação Lemann também se articulam para ditar o que deve ocupar o tempo escolar e, portanto, a atuação do professor.

Em tempos de pandemia, os riscos, sempre eminentes, de mercantilização da educação, pelo processo de educação à distância, são ameaças ainda mais reais. Vive-se, neste primeiro semestre de 2020, uma realidade caótica, causada pela disseminação, em nível mundial de um vírus que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, é altamente contagioso e perigoso, para o qual ainda não há vacina ou tratamento. Essa situação forçou um novo tipo de realidade social, de isolamento. Nesse tempo, de crianças impossibilitadas de frequentar as escolas, acadêmicos impossibilitados de frequentar as universidades, as ferramentas computacionais, por meio da tecnologia da informação estão sendo amplamente utilizadas para possibilitar a continuidade de processos educativos. Certamente, essa realidade social será estudada e analisada, assim como as consequências para a educação e para o processo de formação dos professores.

Esses exemplos denotam que a formação dos professores vai além do debate teórico, pois envolve ideologia, métodos e técnicas. A formação, o trabalho do professor têm impactos e relevância social e atravessa o projeto societário construído historicamente e é, eminentemente, político. A formação deste profissional é impactada, também, por tensões e passou por diferentes transformações, ao longo da história da escolarização no Brasil, atreladas ao desenvolvimento econômico e social, assim como, ao próprio desenvolvimento da escola. E, de forma mediada, atende aos interesses que se colocam à escolarização formal.

A formação de professores em nível superior, no Brasil, iniciou nas primeiras décadas do século XX, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no Rio de Janeiro. As licenciaturas, nos cursos superiores que adicionavam um ano de “Didática” aos bacharelados, constituíram o modelo formativo “3+1” para formar professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. A formação dos professores para os anos iniciais ou primário ocorria em Escolas Normais, de nível médio. Com este perfil, a formação dos professores no Brasil apresentou certa dualidade, nos diferentes níveis da escolarização, assim como de carreira, ao aceitar formação em nível médio para atuar nos anos iniciais e formação superior para as demais etapas da Educação Básica.

A formação de nível médio dos professores para os anos iniciais foi problematizada e contestada por entidades, associações, sindicatos ligados a esses profissionais, ao longo do século XX. A principal crítica a essa formação, fora a de não aprofundar adequadamente as áreas do conhecimento que o professor iria ensinar. Essas críticas se intensificaram no período de redemocratização do país, a partir dos anos de 1980. Apontavam a necessidade de formação em nível superior para a atuação em todos os níveis, o que colocou a formação dos professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no centro do debate. A defesa das entidades indicava a necessidade de uma sólida formação teórica, ancorada nas universidades. Ao passo que as orientações advindas dos organicismos multilaterais, financiadores das políticas neoliberais deste período, apontavam para uma formação aligeirada, em serviço, para atender às necessidades básicas de escolarização,

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 acolheu esta demanda, entretanto, sem a obrigatoriedade desta formação ocorrer em universidades, abrindo espaço para os Cursos Normais Superiores, nos controversos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Por sua vez, o modelo proposto de Curso Normal Superior, não superou a problemática da formação em nível médio, centrou a formação na aprendizagem de elementos técnicos de ensino, reduziu o papel político da educação e não avançou para a pesquisa, condição fundamental para docência.

A promulgação da LDB de 1996, indicou que a formação dos professores dos anos iniciais devia ocorrer em nível superior e incidiu diretamente sobre o curso de Pedagogia, que até então tinha uma formação diversificada, direcionada por habilitações, e também alguns cursos que formavam os professores dos anos iniciais.

O curso de Pedagogia, criado no Brasil em 1939, formava o especialista em educação, sem um espaço bem definido de atuação, o que ensejou, desde a sua criação, debates sobre sua identidade e finalidade: formar o professor ou o especialista

Entretanto, foi se construindo no Brasil, com embates, avanços e retrocessos, como um importante espaço para ensino e pesquisa acerca da educação, de forma mais ampla. Em 1969, seguindo a perspectiva tecnicista, com a pretensão de enfatizar o perfil profissional do curso foram introduzidas as habilitações de orientação, administração, supervisão e inspeção, além da formação para as matérias pedagógicas do ensino normal. A partir 1986, o curso passou a formar também, em algumas instituições, professores para as séries dos anos iniciais do 1º grau.

Até a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em 2006, a formação dos professores para os anos iniciais não tinha, sequer, uma definição de locus formativo específico. O curso de Pedagogia responde, a partir de então, pela formação preferencial dos professores dos anos iniciais.

Problematizar a formação dos professores para os anos iniciais, acerca do domínio teórico e conceitual implica em problematizar, também, o curso de Pedagogia. Isto requer que se compreenda o processo histórico de formação deste profissional, os interesses políticos e econômicos, com esse nível de formação, pois, compreender o perfil do professor para esta etapa da escolarização possibilita compreender os objetivos sociais e de formação inicial das crianças. Depreende-se, também, pelo perfil de formação, do domínio teórico e conceitual exigido deste professor, das condições de trabalho e carreira o que se pode esperar do ensino dos anos iniciais. O projeto de formação de professores expressa o que se espera do projeto de formação dos sujeitos.

Evidencia-se, assim, que o curso de Pedagogia passou por transformações quanto ao seu perfil formativo, bem como, a atuação profissional dos egressos desse curso. Deles se exige as condições para o ensino das áreas curriculares e a formação integral dos estudantes dos anos iniciais. A partir desta problemática, pesquisas têm investigado as possibilidades e as potencialidades formativas no curso de Pedagogia, nas diferentes áreas do conhecimento.

Nesta tese, o debate transcorre em torno da formação dos professores dos anos iniciais, no curso de Pedagogia, particularmente para o ensino de Geografia. A formação para cada área do conhecimento exige compreender a historicidade do seu objeto, suas questões específicas e, nesse sentido, torna-se desafiador o trabalho empreendido neste curso, considerando a sua duração e a carga horária. Ao questionar a formação para as áreas do conhecimento, no curso de Pedagogia, faz-se necessário considerar as questões próprias de cada área, como elas se constituíram enquanto disciplinas curriculares dos anos iniciais, como colaboram para a compreensão do mundo concreto. Nesse sentido, em relação à Geografia, significa cotejar os objetivos do ensino desta disciplina nos anos iniciais, o que e o que deve

ser ensinado. O desafio se torna ainda maior quando quem ensina a Geografia é formado em Pedagogia e quem pesquisa também o é. Caso real desta pesquisadora, que identifica o problema enfrentado por atuar e vivenciar esta realidade.

A disciplina de Geografia foi inserida com esta nomenclatura no currículo dos anos iniciais em 1997, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao mesmo tempo da promulgação da LDB de 1996. Anteriormente, os conteúdos dessa área, integravam a disciplina de Estudos Sociais, que englobava também História. O reconhecimento da Geografia como disciplina nos anos iniciais se deu após intensos debates sobre o perfil conservador da disciplina de Estudos Sociais, entre os anos de 1960 e 1980. Sobretudo, por estar atrelada aos objetivos do findado governo militar. Debates em torno das questões ideológicas do ensino de Geografia se intensificaram e apresentaram diferentes perspectivas para o ensino dessa área nos anos iniciais.

O curso de Pedagogia precisa formar os pedagogos para o ensino de Geografia nos anos iniciais e, nesse sentido, emerge a seguinte problemática: qual a formação desejada para o ensino de Geografia, nos anos iniciais, que corrobore com o desenvolvimento do pensamento teórico das crianças, por meio da educação escolar, na atual conjuntura do curso de Pedagogia?

O objetivo principal, nesta pesquisa, foi de investigar o ensino de Geografia na formação do pedagogo para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, o estudo de caso foi desenvolvido no curso de Pedagogia da Unioeste, Campus Francisco Beltrão. Buscou-se: a) compreender como os acadêmicos¹ do curso de Pedagogia avaliam os conteúdos de Geografia e a sua importância, para sua prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) investigar como o pedagogo aprende a ensinar Geografia, por meio do processo formativo desenvolvido no curso; c) identificar e explicar como os conteúdos geográficos colaboram para o desenvolvimento do pensamento teórico e da cidadania das crianças; d) evidenciar os conceitos fundamentais do campo disciplinar da Geografia necessários para o ensino nos anos iniciais, de forma a articular conteúdo e forma; e também, e) projetar indicativos para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia.

A problematização dessa investigação decorre da trajetória desta pesquisadora como professora dos anos iniciais, formada em nível médio, na habilitação em magistério, no nível superior no curso de Pedagogia e, atualmente, professora deste curso. O percurso formativo e

¹ Nesta tese, se utiliza o termo “acadêmicos”, para designar aqueles que cursam a Educação Superior no Brasil e o termo “estudantes”, para designar aqueles que cursam a Educação Básica no Brasil e Ensino Superior em Portugal.

a atuação profissional justificam a escolha por enredar pela pesquisa acerca dos elementos constitutivos da formação de professores dos anos iniciais. A pesquisa visa destacar a importância da Geografia para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais, além de desvelar as dificuldades dos acadêmicos do curso de Pedagogia, principalmente no período de estágio com o ensino de conceitos geográficos e na fragilidade formativa percebida nesta área do conhecimento.

Essa análise demanda um processo metodológico investigativo; o qual foi perseguido durante todo o processo por esta pesquisadora, a fim de atingir seus objetivos. Para isso, selecionou-se uma porção da realidade possível para análise, sem se desfazer das relações com o contexto que a produziu. Tomou-se uma particularidade de uma totalidade para análise, o que significa empreender um esforço reflexivo para estabelecer os nexos que permitem compreender e explicar essa realidade. Essa atitude se sustenta na análise de Kosik (2002), em que, pela mediação das abstrações reflexivas é possível compreender a totalidade e assim torná-la concreta. Bem como, a essência dos fenômenos que não são apreensíveis diretamente e, isto requer a ação analítica realizada em pensamento. Por meio dessa ação, é possível decompor o fenômeno e conhecer os seus nexos, recompor de forma sintética. Em Santos (2014) buscou-se a compreensão da espacialidade em um determinado tempo e espaço, para compreender os determinantes históricos, as suas particularidades. Para tal, houve a necessidade da mediação das abstrações para chegar ao concreto, o que procurou-se explicar na redação do texto desta tese.

A metodologia demandou a seleção de um recorte possível de ser investigado. Para tal, optou-se pelo curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, como espaço para estudo, análise e compreensão da formação do pedagogo para o ensino de Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse curso representa uma fração da totalidade, na qual emergem as problemáticas também existentes em outros cursos de Pedagogia. Ou seja, por meio da análise foi possível extrair generalizações que, potencialmente podem colaborar com o desenvolvimento da formação dos pedagogos.

Portanto, trata-se de um estudo de caso, que toma a realidade específica como objeto de investigação, a fim de conhecer as problemáticas e potencialidades relativas a essa formação em seu processo dinâmico. Conforme Yin (2015), esta metodologia tem sido utilizada em pesquisas em Ciências Sociais, por possibilitar um caminho metodológico que permite apreender e analisar fenômenos contemporâneos, cujo maior objetivo seja identificar “como?”. Esta pesquisa investiga, prioritariamente, como é possível formar os pedagogos para o ensino de Geografia nos anos iniciais, considerando as contradições na formação de

professores, também no âmbito da própria ciência geográfica. Pesquisas deste tipo, exigem do pesquisador a condução de forma rigorosa, na produção de generalizações, sem que se confunda com casos de ensino. Esse rigor se dirige à seleção de materiais e fontes para análise, abrangência de evidências a serem coletadas, com diversidade e riqueza de contribuições, além de cuidado metodológico que valide as generalizações.

A formação para o ensino de Geografia, neste curso, foi investigada a partir dos procedimentos metodológicos que buscaram diferentes recursos para coleta de dados. Por meio da coleta e análise de fontes primárias (leis, PPPs, planos de ensino), bibliográficas, entrevistas com professores e acadêmicos. O conjunto de elementos coletados (como fontes primárias, referências bibliográficas) permitiram extrair generalizações, após interrogados e analisados à luz de um pressuposto teórico definido conforme o propósito da tese. A perspectiva crítica e a lógica dialética orientaram esse percurso de análise.

A fim de conhecer a trajetória histórica da formação de professores para os anos iniciais, no Brasil, foram selecionadas fontes primárias, como leis, decretos, pareceres, além de fontes bibliográficas que permitiram revisitar a história recente da formação de professores e apontar como o curso de Pedagogia desenvolve a formação deste profissional. Ou seja, a formação no curso de Pedagogia e o contexto da formação em Geografia, no curso, carece da compreensão deste processo.

Na seleção e análise de fontes bibliográficas utilizou-se como critério, as que possibilitassem compreender o percurso, a constituição da disciplina de Geografia, nos anos iniciais. Ora, se o pedagogo ensina Geografia, qual Geografia ensina? Com isso, buscou-se pela perspectiva geográfica que se hegemonizou no currículo dos anos iniciais.

O curso de Pedagogia da Unioeste de Francisco Beltrão foi escolhido como caso singular para acompanhamento, analisado a partir dos seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs e, a história da formação em Geografia neste curso, pelos planos de ensino da disciplina denominada Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, ministrada no quarto ano do curso, entre 2011 e 2017. Os acadêmicos do quarto ano, no de 2017, dos períodos matutino e noturno, foram os sujeitos que responderam aos questionários, antes e após a realização desta disciplina, bem como, após a realização do estágio de docência, no mesmo ano. Os professores que ministraram a disciplina, nesse período, foram entrevistados por meio de questionários sobre o percurso desenvolvido, seleção de referências de estudo, organização de atividades teóricas e práticas. As respostas dos questionários foram tratadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). Também foram analisados os planos de aula

de Geografia produzidos pelos acadêmicos para a realização dos estágios. Esse conjunto de evidências permitiu apontar potencialidades, limites e problemas dessa formação.

O percurso desta pesquisa possibilitou ampliar o conhecimento na área. Para Yin (2015), algumas excepcionalidades não previstas, inicialmente, podem colaborar com a melhor compreensão do caso. Nesse contexto, adicionalmente a investigação, detalhado do curso de Pedagogia da Unioeste de Francisco Beltrão, optou-se por analisar o processo formativo para o ensino de Geografia, em Portugal. Para tal, foram selecionadas fontes primárias, como leis, decretos e outros, além de referências bibliográficas que permitiram a compreensão da formação portuguesa. Professores e estudantes portugueses contribuíram com a pesquisa por meio de entrevistas, elucidando as potencialidades e as fragilidades daquela formação.

A tese está organizada em seis capítulos que, apesar de apresentarem independência entre si, se congregam na explicação do fenômeno e, de maneira formal, apresentam o percurso da pesquisa. O primeiro, apresenta o processo histórico de formação de professores para a Educação Básica no Brasil, parte das análises de Freitas (2002), Scheibe (2002), Brzezinski (2008a), Gatti e Barreto (2009), Gatti et al (2009), Libâneo e Pimenta (1999) e busca explicitar as contradições de uma formação generalista, fragmentada e superficial no curso de Pedagogia, que desemboca numa frágil formação para as áreas do conhecimento. Traz considerações das pesquisas de Leite e Lima (2010), Libâneo (2010), Saviani (2012), Pimenta et al (2017), Portelinha (2015).

O segundo capítulo apresenta uma discussão acerca do campo disciplinar da Geografia escolar, sobretudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a trajetória e as contradições na prescrição dos currículos oficiais. Evidencia a Geografia que se hegemonizou nas escolas e como isso contribui, decisivamente, na formação dos pedagogos, por meio dos estágios. O campo disciplinar é marcado por disputas ideológicas e levam o ensino da Geografia a distintos lugares, que nem sempre convergem para o desenvolvimento integral humano. Estas análises se sustentam em Cavalcanti (1998, 2012), Moraes (2005, 2007), Tonini (2006), Tonini et al (2014), Lacoste (2012), Straforini (2014), Callai (2005, 2014, 2016).

No terceiro capítulo são apresentados os dados relativos ao curso de Pedagogia da Unioeste do campus de Francisco Beltrão, considera a análise dos PPPs do curso, dos relatos dos professores e dos acadêmicos, dos planos ensino da disciplina de Fundamentos Teórico e Metodológicos do Ensino de Geografia - FTMG e dos planos de aula desenvolvidos nos estágios. Os dados empíricos ajudam a construir uma visão acerca da formação do pedagogo

para o ensino de Geografia e subsidiaram a compreensão dos limites e a elaboração reflexiva de alternativas necessárias.

Para ensaiar alguns apontamentos e alternativas ante à problemática, a análise da experiência internacional contribuiu de forma expressiva, pois permitiu comparar, dialogar com outros referencias e resultados. Nesse sentido, no quarto capítulo, apresentam-se tópicos da formação dos professores para o ensino de Geografia em Portugal. O estudo evidencia que a formação, diversa da experiência brasileira, centra-se na retomada dos conteúdos específicos da área, em nível de educação superior e aprofundamento metodológico, em nível de mestrado. Esse modelo, que contém também problemáticas que se referem ao contexto europeu, avança para o domínio da área do conhecimento.

Para projetar um tipo formativo, é preciso antes apontar o fundamental papel da Geografia na formação dos sujeitos para vida em sociedade, que é a formação para cidadania e ação concreta no mundo. Essa contribuição, apresentada no quinto capítulo, é compreendida na mediação com os fundamentos da teoria histórico-cultural, que preconiza que a educação formal é o motor do desenvolvimento do psiquismo. Ao compreender os conceitos da Geografia crítica, com vistas a mitigar concepções que prescindem de conceitos geográficos para a compreensão e ação do mundo, defende-se que estes têm papel humanizador, pois desenvolvem o pensamento teórico-científico das crianças, bem como, possibilitam sua ação cidadã. O debate se ancora em Leontiev (1978), Luria (1991), Cavalcanti (1998), Sforini e Galuch (2009), Vigotski (2009), Santos (2008, 2009, 2012, 2014), Martins (2013), Saviani (2014), Puentes e Longarezi (2017).

No sexto capítulo apresenta-se, o que pode ser uma alternativa formativa para o Curso de Pedagogia. A formação que se articula a partir da práxis e que pode indicar a superação das perspectivas geográficas conservadoras e como possibilidade de formar o professor mediador, com o propósito de humanizar as crianças com quem trabalha, por meio do ensino de Geografia. Assim se espera!

1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A problemática do ensino das diversas ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é ampla e multifacetada. Considera-se a questão da organização curricular deste nível de ensino, a interferência e definições das políticas educacionais pelos organismos internacionais, as avaliações em larga escala, alinhadas a essas políticas e também, entre outras problemáticas, a formação de professores.

No Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX, como expôs Saviani (2012), observa-se uma formação de professores eivada de discontinuidades, avanços, retrocessos que resultam no processo formativo que se tem na atualidade. A formação desses profissionais está relacionada com o tipo de sociedade, de educação e de escola que se quer, o qual não é homogêneo em uma sociedade cindida em classes, com interesses antagônicos.

A formação dos professores para os anos iniciais decorreu da intencionalidade com a escolarização, como demarcam Saviani (2005) e Martins e Duarte (2010), esteve ligada aos interesses entre a instrução da população e o desenvolvimento econômico do país. Assim, a formação que ocorre no curso de Pedagogia, que em tempos atuais é o curso que forma os professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é resultado desse processo conflituoso.

Desta forma, para compreender a formação dos professores para o ensino de Geografia nos anos iniciais é necessário compreender o processo histórico que levou essa formação ao curso de Pedagogia.

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL

A sociedade projeta um tipo educativo que melhor responda às suas necessidades, que vai se materializando nas políticas, práticas e também, no próprio conhecimento científico. Ao longo da história, diferentes perspectivas educacionais responderam aos objetivos: na Grécia antiga a divisão da sociedade em classes era considerada natural e cada sujeito deveria cumprir bem o seu papel onde estivesse. Na Idade Média “[...] o conhecimento religioso é considerado indispensável para o homem.” (PARANÁ, 1986, p. 04). Portanto, as verdades eram assinaladas pela igreja. Na modernidade, ao contrário, a busca era para descobrir as leis da natureza e na sociedade contemporânea,

[...] o homem se encontra em um impasse. Sabe raciocinar de forma dedutiva e de forma indutiva. Controlou a natureza e dominou a produção. [Entretanto] não consegue nem apresentar problemas, nem encaminhar um novo método de análise da realidade e, tampouco, tem coragem de apresentar novas aspirações sociais. (PARANÁ, 1986, p. 07).

O processo de educação em cada tempo concorre para o desenvolvimento da sociedade e o enfrentamento dos seus desafios. Em tempos contemporâneos, em que a igualdade material entre os sujeitos não está no horizonte das problemáticas sociais, porque não interessa à sociedade capitalista resolvê-la, a educação vive um paradoxo. Se por um lado, a razão e a ciência desenvolvidas na modernidade buscam, pelo método de investigação, a verdade das coisas, a educação, na contemporaneidade, de acordo com os interesses da classe dominante, não pode descortinar a verdade social, de desigualdade de classes. Essa situação intensifica o debate em torno do papel da escola: contribuir, por intermédio da ciência, para o desvelamento das contradições sociais ou, por outro lado, ajustar os sujeitos à vida na sociedade capitalista. É em meio a essa e outras contradições, que a escola precisa definir seus currículos, suas práticas. Para os trabalhadores, que vêm na escola, a possibilidade de acessar o produto cultural humano, interessa uma escola que desnude as contradições sociais, revele o seu processo histórico de constituição. Mesmo que, para isso, seja necessário enfrentar os interesses sociais conservadores.

Desta forma, considera-se que, ao discutir a formação dos professores, se discute sobre a própria escola e como se articulam os projetos com e para ela. A defesa de Saviani (2013) é de que a escola, sobretudo a escola pública, da atualidade, corresponde ao tipo mais desenvolvido de educação, em decorrência da sua universalidade, por socializar conhecimentos científicos e, por isso, ao pesquisá-la, analisá-la é possível compreender, inclusive, outras formas sociais de educação. O autor defende que se trata da forma mais elevada de educação por carregar em si, a possibilidade de condensar o produto cultural humano das diferentes áreas do conhecimento e transmiti-lo às novas gerações, em um período relativamente curto de tempo.

A definição do que se deve ensinar decorre da compreensão da problemática da contemporaneidade e ela poderá orientar os conteúdos, práticas e procedimentos adotados pela escola. (PARANÁ, 1986). Entretanto, a definição do *quê* e *porquê* se ocupa o tempo escolar e *como* se formam seus professores não deixa de ser conflituoso, disputado, porque estão em jogo projetos societários e educativos distintos. Selecionar o que ensinar às crianças e aos jovens, passa a ser uma questão política, ética, estética, moral e científica, que expressa os valores hegemônicos na sociedade.

A sociedade capitalista contemporânea, vive uma fase de financeirização do capital, em que este se valoriza na especulação financeira e não a produção, o que redundará em acirramento profundo das contradições concretas da vida da população. Por um lado, os mais ricos seguem acumulando mais dinheiro enquanto os mais pobres, têm cada vez menos condições de vida. (CHESNAIS, 1998). Essa classe que se hegemônica pela posse do capital vai também produzindo um tipo cultural, ético e político que lhe garante hegemonia. Aqui, particularmente, vê-se o antagonismo de projetos para a educação escolar: a ideologia neoliberal, decorrente dessa fase do capitalismo, projeta um tipo escolar para os trabalhadores apoiado no desenvolvimento de competências e habilidades, com baixo domínio cultural, técnico e científico, mas que conferem ao trabalhador características requeridas por este tempo; por outro lado, os trabalhadores identificam na escola o lugar de acessar conhecimentos que lhes permitam ascender ou superar a alienação, ainda que isso não esteja no seu interesse imediato. (ROSSLER, 2004; DUARTE, 2004a).

Esses conflitos se expressam em disputas por um tipo de escola, de educação, de práticas pedagógicas. Não são meras oposições, são projetos societários distintos, que levam às negociações do currículo escolar, da formação de professores e da produção de material didático para escolas. Ou seja, se forja a disputa por políticas no interior do Estado.

A formação dos professores para atuarem na Educação Básica é regulamentada, atualmente, pelos artigos 62 e 63 da LDB n.º 9.394 de 1996, em que se assegura que essa formação deve ocorrer em licenciaturas plenas, ou com complementação pedagógica, devendo-se garantir a formação continuada em serviço. As normatizações específicas para cada curso são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais, que disciplinam a elaboração dos projetos de curso.

Essas normativas são estabelecidas em correspondências com as necessidades sociais, identificadas nesse momento histórico, com os interesses da sociedade capitalista. Nesse sentido, para Cavalcanti (2012) as políticas neoliberais desencadeadas a partir do último quartel do século XX, que visaram reestabelecer o padrão de acumulação do capital, em nível mundial, indicaram políticas de desestatização, de redução do tamanho do Estado, mantendo entretanto, suas funções regulatórias, influenciaram também as políticas educacionais. A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia em 1990, sinalizou as medidas educacionais articuladas às políticas neoliberais, que deveriam ser implantadas, sobretudo pelos países pobres, que no Brasil se traduziram em um esforço para universalizar a educação básica, erradicar o analfabetismo, indicando o foco de atenção das ações do Estado. Isso intensificou a demanda por escolarização, haja vista que em 1990, de acordo com dados

do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP², 19,7% da população com mais de 15 anos de idade, não era capaz de ler e escrever o nome ou um bilhete simples³. Essa necessidade de superar o analfabetismo, apresentada na Conferência, atende às necessidades de humanização por meio do acesso ao produto cultural humano, ao mesmo tempo em que, nesse contexto, foi defendida como meio de expansão do contingente consumidor, identificado como o “cidadão”.

Para Cavalcanti (2012) apesar da quase universalização da educação básica, nas últimas décadas, os resultados avaliativos não acompanharam o ritmo de aumento da oferta de vagas, demonstrando que o avanço quantitativo não foi acompanhado pelo qualitativo, o que fez recair sobre o professor a responsabilidade pelos resultados, desconsiderou as condições concretas das escolas, dos estudantes e do trabalho docente. Entretanto, a legislação que orienta a formação docente guarda um alinhamento com as políticas neoliberais e, muitas vezes, atribui ao próprio professor a responsabilidade por sua formação e pelos resultados obtidos. Sforzi e Galuch (2009) corroboram com essa compreensão e adicionam que a formação de professores, orientada por uma racionalidade técnica, esvazia o conteúdo próprio dessa formação, assim como, esvazia o papel político da atuação docente, fazendo a própria formação parecer um mero problema de técnica, de procedimento de ensino.

As políticas para formação de professores em curso, ao atender as demandas hegemônicas, se alinham aos princípios de flexibilização da formação do trabalhador, da intensificação do trabalho e não superam o imprevisto, a descontinuidade e a fragilidade que marca a formação dos professores para os anos iniciais, desde o início do século XX.

A formação para os anos iniciais da escolarização, no Brasil iniciou, no século XIX com as Escolas Normais, que correspondiam ao ensino secundário/médio. A partir dos anos de 1930 asseverou-se a preocupação, para qualificar o ensino nas escolas, com a formação em nível superior dos professores que atuavam nos anos finais (5^a a 8^a séries) e Ensino Médio. Isso resultou na inserção de mais um ano – de Didática – nos cursos de bacharelado existentes, formato que ficou conhecido como “3+1”. De acordo com Saviani (2005), essa preocupação decorria da compreensão de que a educação seria a responsável por recuperar parte da sociedade que se encontrava marginalizada, em relação ao desenvolvimento social daquele período. Portanto, a educação, “[...] será um instrumento de correção da

² Dados apresentados no documento “Mapa do analfabetismo no Brasil” do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2003.

³ Ainda de acordo com o “Mapa do analfabetismo no Brasil” (2003) se considerar os analfabetos funcionais, pessoas com menos de quatro anos de escolarização, o número gira em torno de 30 milhões de pessoas, acima de 15 anos de idade.

marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, ou adaptar os indivíduos à sociedade.” (SAVIANI, 2005, p. 8). A formação do professor generalista, que lecionava todas as matérias do currículo escolar, para os anos iniciais seguiu em nível secundário/médio e dos professores especialistas das disciplinas dos anos finais e Ensino Médio, na educação superior, em cursos de licenciatura.

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. (GATTI, BARRETO, 2009, p. 38-39).

Essa organização da formação dos professores permaneceu inalterada até os anos 1960, quando novas modificações foram sendo introduzidas na formação, decorrentes do processo de modernização pelo qual passava o país. Scheibe (2002) indica que a formação ditada pelos militares, a partir dos anos 1960, era voltada para a formação do capital humano, para o mercado de trabalho e para a formação do consumidor, em razão da crescente industrialização e urbanização do país. O Conselho Federal de Educação (CFE) definia os currículos dos cursos de licenciaturas, fixando as disciplinas obrigatórias, que vigorou dos anos 1960 até o final de governo militar, nos anos 1980.

Em 1971, passou a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases - LDB n.º 5.692, com as características do governo militar, em substituição à LDB n.º 4.024 de 1961. As Escolas Normais foram extintas e a formação para as séries iniciais passou a ser feita na habilitação em magistério, no 2º grau. As licenciaturas seguiram praticamente inalteradas e no curso de Pedagogia, foram introduzidas as habilitações (Orientação Educacional, Administração escolar, Supervisão escolar, Inspeção escolar e Ensino, Atividades práticas nos Cursos Normais) por meio do Parecer CFE n.º 252 de 1969, que vigorou até pouco tempo depois da promulgação da LDB de 1996.

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 39).

Essas alterações não foram suficientes para a formação de professores na quantidade requisitada e foram admitidos processos emergenciais de formação, que ficaram conhecidos como os esquemas I e II (para as séries iniciais e para todo o primeiro grau, respectivamente). O esquema II deu origem, em 1982, às licenciaturas curtas, que, com menor carga horária do que as licenciaturas convencionais – plena – (3+1), formavam apenas para o primeiro grau. Esse tipo de licenciaturas somente deixou de existir depois de 1996. (GATTI e BARRETO, 2009).

As licenciaturas curtas eram organizadas por áreas do conhecimento, formando, no curso de Ciências, para as disciplinas de Biologia, Física e Química, e no curso de Estudos Sociais, para as disciplinas de Histórias, Geografia e Sociologia. Somente em 1986, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer 161, facultou aos cursos de Pedagogia, formarem professores para atuar em anos iniciais, concorrendo com a formação na habilitação em Magistério, do segundo grau. De acordo com Gatti e Barreto (2009), desse parecer decorreu o entendimento que o curso de Pedagogia formava os professores do curso de Magistério e, então, os pedagogos, também poderia lecionar nos anos iniciais.

Freitas (2002), aponta que as licenciaturas curtas e plenas eram criticadas em razão do seu caráter enciclopedista e distanciamento da realidade da educação básica, assim como a formação em Magistério era criticada pela superficialidade e dispersão. Críticas que fomentaram a discussão acerca da formação dos professores, no bojo das lutas pela redemocratização do país, nos anos 1980. Nesse sentido, as organizações dos educadores foram fundamentais nesse processo, tencionando, em conjunto, por um debate amplo e democrático acerca do projeto formativo, dos professores em geral e dos professores dos anos iniciais, em particular, que superasse a formação tecnicista, acompanhando o movimento de democratização da própria escola, que ultrapassasse a concepção de escola estreitamente vinculada à formação para o mercado de trabalho.

A defesa dos movimentos sociais (ANFOPE, FORUNDIR, ANPED, ANPAE, CEDES) era para a profissionalização dos trabalhadores em educação, e indicava que a especificidade deste profissional está no trabalho pedagógico e na docência. Defendiam que os professores tivessem uma sólida formação sócio histórica para interferirem na escola, na educação e na sociedade, integrando o trabalho escolar a um projeto social emancipatório. As universidades já buscavam encontrar saídas para o ultrapassado esquema 3 + 1 de formação de professores. Entretanto, no anseio de superar a perspectiva tecnicista, a escola e o cotidiano da sala de aula, tornaram-se a centralidade do processo formativo, perdendo parte do caráter político do debate dos anos 1980. (FREITAS, 2002).

Esse conjunto de debates e experiências vai alimentado a defesa de uma nova LDB, num contexto de redemocratização em que a Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã, já vigorava. Os movimentos sociais vinculados à defesa de uma democratização da escola, no Brasil, tencionavam pela necessidade da criação de um sistema de nacional de educação, para erradicar o analfabetismo, para universalizar a escola, para a proposição de uma carreira para os docentes e de um plano de formação de professores para os anos iniciais. Parte desses anseios foram incorporados à LDB de 1996. (SCHEIBE, 2002).

Brzenzinski (2008a) enfatiza que, na elaboração da nova LDB, os projetos distintos para a educação ficaram objetivamente expostos: de um lado, um projeto que buscava ajustar a escola e a formação de professores às novas diretrizes do capitalismo mundial, de outro, o projeto decorrente das lutas da sociedade civil para democratização da sociedade e também da escola.

O conjunto de políticas neoliberais orientou a reestruturação do aparelho do Estado brasileiro, sobretudo na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). A avaliação passa a ser central nas políticas de educação, em que os resultados pudessem ser mensurados, comparados e comprovados. Esse discurso sustentou a ideia de que a educação brasileira passava por problemas em decorrência de questões relacionados à gestão, seja na formação dos professores ou no trabalho, nas escolas. A qualidade da gestão, a ênfase na racionalização dos processos trouxeram à tona um novo tecnicismo para a educação. Com isso, a pedagogia das competências passa a direcionar o processo pedagógico e formativo, por permitir o estabelecimento de metas, objetivos quantificáveis e mensuráveis. (FREITAS, 2002; SCHEIBE, 2002).

A LDB de 1996 – resultado do embate dos projetos da sociedade civil e o projeto vinculado ao poder político/econômico – incorporou antigas bandeiras das lutas populares, como a universalização da oferta da educação. Mas, no que se refere à formação dos professores, o poder político/econômico logrou grande êxito, ao lançar a formação de professores para ambientes não universitários, o que permitiu a organização e oferta de cursos de licenciaturas, em grande parte, pelo setor privado.

A lei estabelece, nos artigos 62 e 63, que os professores para a educação básica devem ser formados em nível superior. Entretanto, não estabelece às universidades como espaços privilegiados, facultando a criação de Institutos Superiores de Educação (ISEs), responsáveis por ofertar os cursos de licenciatura e o Curso Normal Superior. O perfil desejado era de formação voltada ao domínio de técnicas de ensino, centrado na competência profissional. Para Scheibe (2002), a formação preconizada pela LDB se direciona à capacidade do

professor de resolver problemas em diferentes circunstâncias, para permitir uma avaliação quantitativa do trabalho docente.

A LDB fixou em 10 anos o prazo para a formação em nível superior de todos os professores, que atuavam na educação básica, o que provocou uma corrida por formação e uma explosão de cursos aligeirados de formação de professor, à distância, em serviço. No ano de 2000 são autorizados 142 cursos de Pedagogia no Brasil, considerando o fato de que em 1996, de acordo com dados do Inep, dos 776.537 professores que atuavam de 1ª à 4ª série, apenas 157.817, ou 20,32%, eram formados em nível superior. Freitas (2002) salienta que grande parte desses cursos foram criados por instituições privadas, isoladas, com perfil técnico-profissionalizante.

Dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, observa-se após a LDB uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, embora, em vista do grande número de docentes que apenas frequentaram cursos de nível médio, haja ainda um longo caminho a percorrer para universalizar a formação de professores em exercício em nível superior, sem contar os das novas gerações que devem ingressar no magistério. Mas também se verifica um crescimento expressivo da oferta das licenciaturas tradicionais, que formam os professores dos componentes curriculares específicos do currículo do ensino fundamental e médio. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 54).

Brzezinski (2008a) aponta que os Institutos Superiores de Educação, deveriam ser criados pelas faculdades isoladas ou integradas e não necessitavam desenvolver pesquisa, já as universidades poderiam, ou não, criar esses Institutos. Enfatiza que esse modelo denota a formação a partir da pedagogia das competências, em que o saber fazer é preponderante.

Os ISEs, como agência formadora, passaram a ser instalados no interior das universidades ou fora delas. [...] Os egressos desses cursos, por força de lei, são respaldados para somente repetir conteúdos, em atividades denominadas ensino, com uma prática pedagógica que se sustenta no simples saber fazer, para resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar. Sendo assim, cada vez mais fica comprovado que as políticas educacionais das últimas décadas pouco se detiveram na qualidade da formação de professores. (BRZEZINSKI, 2008a, p. 178).

No que se refere à formação dos professores para os anos iniciais, Gatti e Barreto (2009) indicam que, de 1997 a 2006, houve intensa disputa pelo lócus para essa formação, bem como, o curso em que deveria ocorrer e que não está adequadamente resolvido até os dias atuais. A formação para a docência nos anos iniciais, poderia ocorrer na habilitação em

Magistério em nível médio, em Cursos Normais Superiores e em cursos de Pedagogia – com larga experiência desde 1980 na formação de professores para essas séries. Por meio de diferentes regulamentações e discussões acerca da formação dos professores, evidencia-se o embate pela proposta de formação adequada deste professor, no curso Normal Superior ou Pedagogia.

Para Scheibe (2002), os movimentos e organizações de educadores defendiam a formação em universidades, vinculando a pesquisa à formação dos professores, assinalando a necessidade de produção do conhecimento por aqueles que ensinam, superando o caráter pragmático e técnico da formação de professores. Entretanto, o modelo assumido pela LDB de 1996 é um modelo não universitário, de baixo custo, que assinala a responsabilização do próprio professor pelo seu processo formativo e deprecia o debate educacional no interior das universidades.

Na esteira da LDB de 1996, foram elaboradas as diretrizes para todos os níveis e modalidades da educação básica e também para os cursos da Educação Superior. As diretrizes gerais para formação de professores foram exaradas em 2002. Essas diretrizes (BRASIL, 2002b) se referem a todos os cursos de licenciaturas, não se referendo, de forma específica ao curso de Pedagogia. Estabelecem que a formação deverá ocorrer em 2800 horas, com 400 dedicadas ao estágio obrigatório. Freitas (2002) indica que estas diretrizes trazem à tona antigos dilemas e dicotomias acerca da formação de professores, como o debate sobre a formação do professor generalista, ou especialista, ou somente professor.

A disputa também se estabeleceu no interior do curso de Pedagogia, tendo divergências quanto ao perfil formativo deste curso e no âmbito da discussão acerca do locus adequado para formação dos professores dos anos iniciais, se na universidade, vinculada à atividades de pesquisa ou em espaço não universitário. Pode-se assinalar o posicionamento da Associação Nacional de Formação de Professores e Pesquisadores (ANFOPE⁴) que no âmbito do curso de Pedagogia se posiciona a favor da docência como eixo central e, de outro lado, professores como José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, que defendem um curso mais abrangente, não centrado na docência dos anos iniciais.

Gatti e Barreto (2009) indicam que a questão começa a ser resolvida em 2006, com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que reconhece o curso como espaço de formação para os professores dos anos iniciais. Entretanto, com essa definição não se encerram as discussões sobre o curso. Sobretudo porque: “[...] a

⁴ Associação formada em 1990, derivada de um comitê criado durante a I Conferência Brasileira de Educação em 1980, para participar das discussões sobre a reformulação dos cursos de licenciatura e pedagogia.

complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se [...] a dispersão disciplinar que se impõe, em função do tempo de duração do curso e sua carga horária [...].” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 49).

Com a regulamentação do curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP n.º 01 de 2006 (BRASIL, 2006), ficou estabelecido que este curso tem a duração de 3200 horas, com 300 horas dedicadas ao estágio obrigatório, apresentando diferença quanto à carga horária total e de estágios em relação às demais licenciaturas, regulamentadas pela Resolução CNE/CP n.º 01 de 2002 (BRASIL, 2002b). O curso forma, a partir da edição das DCNPC de 2006, para a atuação na educação infantil, nos anos iniciais, no curso normal de nível médio, em áreas de apoio e serviços escolares e de gestão de sistemas e instituições escolares e não escolares.

Estas postulações criaram tensões para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para os cursos noturnos onde se encontra a maioria dos alunos, não é tarefa fácil, e está conduzindo a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formados. Quanto à formação do professor para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, os cursos de Pedagogia e normal superior estão procurando ajustes às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo CNE em 2006. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 50).

O curso de Pedagogia é regido atualmente, portanto, pela Resolução CNE/CP n.º 1 de 2006 (BRASIL, 2006) e, adicionalmente, pela Resolução CNE/CP n.º 02 de 2015 (BRASIL, 2015)⁵, que estabelecem o perfil e o processo formativo desses professores e tem o objetivo de formar professores para a educação infantil e anos iniciais, o que define em seu segundo artigo que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à *formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1, grifo nosso).

A formação em nível superior tem sido uma demanda das organizações da sociedade civil, como por exemplo da ANPEd. Também, ficou assegurado, na meta 15, no Plano

⁵ Resolução que atualiza a Resolução CNE/CP n.º 01/2002. Esta Resolução, por sua vez, foi atualizada pela Resolução 01/2019, que 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). É datada de dezembro de 2019, razão pela qual não foi tomada para análise.

Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014), a persistência do objetivo de formação em licenciaturas para todos os professores dessas etapas da educação básica.

Desta forma, o curso de Pedagogia se configura com um espaço em disputa para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seu processo formativo precisa conferir as competências necessárias para essa atuação. Essa situação envolve uma problemática complexa, em virtude da extensão do perfil profissional do curso de Pedagogia, demandando pesquisas acerca da efetividade do processo formativo neste curso.

1.2 A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

Para desvelar aspectos particulares dessa formação, no caso desta tese, a formação específica para o ensino de Geografia, nos cursos de Pedagogia, torna-se necessário compreender o processo histórico que leva à consecução dessa formação nesse curso, que, desde sua criação no Brasil em 1939, até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006 (BRASIL, 2006) não se destinava a essa formação.

Ao longo da história do curso de Pedagogia no Brasil, este respondeu a diferentes interesses e intencionalidades, reverberando diferentes projetos societários e formativos. A realidade que se vivencia hoje é de que neste curso se formam os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, nas disciplinas da formação de docentes em nível médio, na gestão da educação em sistemas formais e não formais.

A formação do professor para o ensino de Geografia nos anos iniciais não ocorria inicialmente, em cursos de Pedagogia. Esse curso foi se estruturando ao longo do século XX, no Brasil, buscando um espaço de atuação na escola e a delimitação da sua formação. Torna-se, assim, necessário identificar o percurso do curso de Pedagogia.

Saviani (2012) destaca que a Pedagogia existe antes do curso de Pedagogia e se desenvolve em relação próxima com a prática educativa que, como ação humana, está presente desde os primórdios. Assim, aquele conhecimento que se acumulou deste processo foi sendo organizado, desde a Grécia antiga, com duplo sentido: um vinculado aos fins da educação e outro aos métodos de realização dessa tarefa.

Foi, porém, com Herbart que os dois aspectos da tradição pedagógica foram reconhecidos como distintos, sendo unificados num sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia. A partir daí, a pedagogia consolidou-se como disciplina universitária,

definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais. (SAVIANI, 2012, p. 2).

Assim, o que se entende por Pedagogia variou a partir de diferentes concepções. E, com a ampliação dos sistemas educacionais ligados ao Estado com a finalidade de educar o povo, o termo foi sendo empregado como forma de articular cientificamente o processo de educacional, se reconhecendo e pesquisando os problemas pedagógicos. (SAVIANI, 2012).

No Brasil, o curso de Pedagogia é estruturado em 1939, e o objetivo não é a formação dos professores dos anos iniciais, mas os especialistas em educação e formadores do curso normal. Ele constitui-se numa das seções da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, ao lado das seções de Filosofia, de Ciências e de Letras e da seção de Didática, que deveria ser cursada por aqueles que desejavam se licenciar. Os currículos e a duração dos cursos foram fixadas pelo Decreto-lei n.º 1.190 de 1939 (BRASIL, 1939), as quatro primeiras seções, com duração de 3 anos e a de Didática, com duração de um ano.

A característica formativa desse curso, de acordo com Silva (2003) é imprecisa desde o princípio, pois se destinava a formar o técnico em educação, com um currículo bastante disperso e sem campo de atuação claro. A esse profissional também se facultava o magistério de algumas disciplinas do ensino secundário. Essa possibilidade, de acordo com Saviani (2012) soava à “prêmio de consolação”, devido à ausência de campo de atuação definido.

Em 1969, novo parecer do CFE, define-o como formador dos técnicos e especialistas em educação. O modelo de habilitações encontrava respaldo no projeto político e econômico implantado pelo governo militar pós-golpe de 1964, se ajustavam ao modelo tecnicista e fragmentado do trabalho escolar, direcionado à formação para o mercado. Entretanto, as habilitações não resolveram a questão do campo de trabalho, pois em decorrência da fragmentação das atividades escolares, pressupunha que deveriam existir vários pedagogos em uma escola, o que não havia condições econômicas de se efetivar.

Em decorrência das tensões, sobretudo do campo de trabalho, em 1986, por meio do Parecer CFE n.º 161, é facultado ao egresso do curso de Pedagogia, o magistérios das séries iniciais. Com isso, se ampliam as experiências voltadas à essa etapa, mas, “adicionar às demais incumbências do curso de pedagogia também a formação desses profissionais é superestimar as possibilidades do curso e/ou desconhecer as necessidades de formação desse docente.” (SILVA, 2003, p. 45). Questão que permanece em discussão até os nossos dias e enseja, inclusive, esta pesquisa.

Para Saviani (2012) essa celeuma, do perfil do curso de Pedagogia, atravessou os anos 1970, 1980 e 1990 e se agravava com a LDB de 1996. Pois pareceu indicar para uma nova extinção do curso de Pedagogia, quando define os Cursos Normais como adequados para formar os professores dos anos iniciais e deixa, novamente, a Pedagogia para formar especialistas, que não encontram espaço no interior da organização escolar. Tanto a questão do lócus formativo do professor dos anos iniciais, quanto as questões próprias do curso de Pedagogia, encontram respostas parciais na Diretriz Curricular Nacional para o Curso de Pedagogia, de 2006.

A DCNCP de 2006, demarca a terceira significativa alteração no perfil do curso, considerando a sua criação em 1939 e a alteração por meio do Parecer CFE n.º 252 de 1969, que estabelece as habilitações. A atual Diretriz, acaba com a dicotomia de habilitações no curso, estabelece um perfil abrangente e difuso para o profissional egresso do curso e normatiza o lócus de formação do professor dos anos iniciais. Para Brzezinski (2008b) a Diretriz assume a docência como identidade do pedagogo, reiterando o profissional como docente-pesquisador-gestor. Esse posicionamento, foi defendido pela ANFOPE, como avanço na formação, pois rompeu com a dicotomia entre o professor e o especialista, ainda que mantenha uma amplo perfil formativo. Com as Diretrizes, muitas instituições, sobretudo privadas, que ofertavam o Curso Normal Superior, alteraram seus projetos para ofertar o curso de Pedagogia, mercadologicamente, mais atraentes.

As questões, quanto à abrangência do perfil do curso, a pertinência da formação dos professores dos anos iniciais no curso de Pedagogia, sua identidade, seu papel na educação escolar e não escolar permanecem sendo discutidas até os dias de hoje. Entretanto, segue-se também formando professores neste modelo, que tem sido problematizado por diversos pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento com que o pedagogo atua. Uma das temáticas de grande relevância, no que se refere à docência nos anos iniciais, é o domínio conceitual e metodológico das áreas do conhecimento, considerando que a Diretriz preconiza o domínio metodológico dos conteúdos de ensino, ao afirmar na alínea i, do inciso I, do Art 6º, que o pedagogo deve estar apto a:

[...] i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física. (BRASIL, 2006, p. 3).

A Diretriz estabelece que o curso deve formar o professor dos anos iniciais e que ele deverá dominar as disciplinas do currículo dessa etapa da educação, porque sua atuação é multidisciplinar. Deverá conhecer os fundamentos metodológicos voltado ao ensino das diferentes áreas e deixa subentendido que os egressos do Ensino Médio já dominam os conteúdos, carecendo de formação quanto às metodologias de transmissão destes conteúdos em sala de aula.

Com isso, a formação do pedagogo, entendido como professor dos anos iniciais, se faz organizada em três núcleos de estudos: a) núcleo de estudos básicos, dedicado a estudos do campo de Pedagogia, da gestão democrática, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos, estudos da didática, estudos metodológico acerca das disciplinas dos anos iniciais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física) e estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade; b) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, dedicado a investigações sobre processos educativos, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, estudo, análise e avaliação de teorias da educação; e c) núcleo de estudos integradores, ou de atividades complementares. (BRASIL, 2006). Como observa-se, o campo de estudos é abrangente e complexo.

Essa organização do curso de Pedagogia enseja diferentes questionamentos, pois parece que, por um lado, foi um avanço determinar a formação aos professores dos anos iniciais na Educação Superior, por outro, recolocou o antigo problema do curso de Pedagogia: o estudo *da* Pedagogia. Os estudos em Pedagogia, entendida como uma ciência da práxis pedagógica “[...] vão sendo pulverizados por um rol de estudos de temáticas concernentes à sociedade contemporânea. Reserva-se ao licenciado uma formação geral prevalecendo um tratamento superficial sem a possibilidade de aprofundamento específico”. (PORTELINHA, 2015, p. 114). Essa tendência nos cursos de Pedagogia pode ser entendida como uma adesão à flexibilização na formação, indicando um neotecnicismo. A hipótese inversa, em que os licenciados das diferentes áreas atuariam, desde os anos iniciais, também resulta em uma falta de espaço curricular nos cursos de formação para abrigar as discussões específicas deste nível de ensino. Não pretende-se problematizar essa segunda hipótese, mas discutir a formação dos professores dos anos iniciais no curso de Pedagogia, particularmente para o ensino de Geografia.

Portelinha (2015) expõe que se requer uma nova concepção de curso que supere o esvaziamento de Pedagogia decorrente do ajuste dos cursos às Diretrizes de 2006, pois nos

últimos anos o curso parece centrar-se mais no como fazer em detrimento dos conteúdos da ciência de educação.

[...] O conteúdo formativo que perpassa os currículos esvazia-se de Pedagogia como campo do conhecimento que se fundamenta nas ciências da educação com o propósito de teorizar e investigar a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, para uma Pedagogia centrada apenas na ação orientadora de como fazer. (PORTELINHA, 2015, p. 115)

Libâneo (2010), por sua vez, a partir da sua pesquisa sobre os currículos dos cursos de Pedagogia de Goiás, afirma que, no que se refere às áreas específicas, as ementas das disciplinas parecem centrar-se mais no “porquê”, nem chegando ao “o que” e “como” ensinar. Para o autor, as justificativas tomam mais tempo das disciplinas, do que, propriamente o trabalho metodológico, pois não encontra elementos dos conteúdos das disciplinas específicas, nas ementas destas disciplinas no curso de Pedagogia. Os aspectos apontados pelos autores, a partir da análise de diferentes cursos, evidencia que as instituições formadoras que elaboram os projetos dos cursos têm buscado um caminho que seja eficiente na formação dos professores, considerando a definição política da Diretriz. Essa indica que o ensino seja direcionado para o saber fazer, ou domínio da técnica de ensino, a partir de metodologias específicas para cada área. Mesmo com os mais variados arranjos no interior dos cursos, a questão orientadora da política tem demarcado um caminho, de pragmatismo na formação, do saber fazer.

Assim, o curso de Pedagogia, organizado a partir da DCNCP de 2006, expressa uma perspectiva neotecnista, em que o domínio metodológico, aliados ao contato com a realidade escolar, fortalecido pela ampliação das horas práticas no curso, vão se configurando como elementos centrais da formação. Freitas (2002), Scheibe (2002) Brzezinski (2008a) indicam que esse ajustamento ao neotecnismo é a articulação do curso à formação do trabalhador para o mercado de trabalho, em que a educação, não passa de uma preparação para a atuação no mundo do trabalho.

Para Portelinha (2015), o curso de Pedagogia enveredou para um saber fazer, que não se traduziu em satisfatória formação dos pedagogos, nas áreas de conhecimentos. Isso é, também, apresentado em pesquisas em relação ao domínio dos pedagogos quanto aos conteúdos que vão ensinar⁶. Se por um lado perdeu-se em Pedagogia, enquanto ciência da

⁶ Em relação à dificuldade de ensino dos pedagogos, nos anos iniciais, em Matemática, ver Nacarato, Mengali e Passoa (2019); em Geografia ver Francischett, Pires e Biral (2012); em Astronomia, ver Langhi e Nardi (2005).

educação, que de acordo com Saviani (2012), é a ciência que desenvolveu-se ao longo do tempo como correlata de educação, intimamente ligada às práticas educativas, por outro, não ganhou-se em fundamentos das áreas do conhecimento que serão ensinadas. O currículo do curso se revelou fragmentado, disperso e superficial.

Essas perspectivas, presentes nas Diretrizes para formação de professores “[...] potencializam, de certo modo, a discussão sobre o antagonismo entre racionalidade técnica e racionalidade prática”. (PORTELINHA, 2015, p. 57). Se por um lado se questiona o perfil tecnicista da formação, por outro, se ajusta a formação à essa epistemologia. A configuração da formação deixou frágil a apropriação dos conteúdos de ensino das diversas áreas do conhecimento. Disso decorre que não é central na atuação do professor o domínio dos conteúdos de ensino, haja vista que seu papel central será o de mobilizar competências e habilidades, que se difere de mediar a apropriação do conhecimento. Ainda que a retórica dos documentos oficiais indique a necessidade de domínios dos conhecimentos de ensino, essa ênfase não se sustenta na arquitetura da formação.

Essa problemática da formação nos cursos de Pedagogia, de acordo com Saviani (2012) parece se opor, no curso de formação de professores, o conteúdo e a forma, ou seja, ora os projetos de curso tendem a ressaltar os fundamentos da educação, ora o campo metodológico das áreas do conhecimento. Para o autor a “[...] raiz desse mal-estar [está na] dissociação entre os dois aspectos indissociáveis do ato educativo: a forma e o conteúdo”. (SAVIANI, 2012, p. 133), que se explica pela especialização nos cursos de formação. A superação dessa problemática passa pela “[...] recuperação da indissociabilidade [...] do ato docente enquanto fenômeno concreto, isto é, tal como se dá no interior das escolas”. (SAVIANI, 2012, p. 134).

Libâneo (2009) demonstra a atualidade da crise, apresentando essa discussão sobre os rumos do curso de Pedagogia e *da* Pedagogia, a partir das definições da LDB de 1996, e da emergência das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que orienta a docência como eixo central no processo formativo. Esse autor posiciona-se, em relação às Diretrizes, de forma contrária à defesa da ANFOPE, alegando que dessa forma se faz uma redução da Pedagogia à educação escolar, de forma específica ao cotidiano da sala de aula. Ele questiona: “(...) onde estão os especialistas de planejamento da educação, administração de sistemas, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica?” (LIBÂNEO, 2009, p.11).

A formação no curso de Pedagogia, a partir das DCNCP de 2006, discutida em diferentes estudos, como os de Libâneo e Pimenta (1999), Libâneo (2009, 2010), Gatti e

Barreto (2009), Leite e Lima (2010), Peternella, (2011), Saviani (2012), Pimenta et al, (2017) que problematizam a formação, a instituição das diretrizes e de debates que antecederam e sucederam a aprovação dessa Resolução. Estas produções mostram a grande abrangência formativa pretendida na Diretriz, a ausência de um perfil claro e definido para o pedagogo, a difusão, a fragilidade e superficialidade da formação para a regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e para a gestão da educação.

Conforme definido na Diretriz, os cursos de Pedagogia deveriam reorganizar seus projetos de curso a fim de ajustá-los às novas determinações. Passados pouco mais de dez anos de formação neste modelo, é possível avaliar esse processo. Pelo menos três relevantes pesquisas se dedicaram a essa avaliação: de Gatti et al (2009), em que avalia os currículos de 71 cursos de Pedagogia de todas as regiões do país – os principais resultados desta pesquisa foram incorporados ao livro financiado pela Unesco “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI e BARRETO, 2009); de Libâneo (2010), que avalia os currículos dos cursos de Pedagogia de Goiás; e de Pimenta, et al (2017), em relação aos cursos do estado de São Paulo.

O período analisado por Gatti e Barreto (2009), se encerra em 2006, ano em que são editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Portanto, o resultado não revela possíveis alterações nos projetos em decorrência da normatização. Mas expressa um movimento formativo que ocorreu após a promulgação da LDB em 1996, que passa a exigir a formação em nível superior aos professores dos anos iniciais e estipula o prazo de dez anos para o atendimento à legislação.

Gatti e Barreto (2009) ao analisarem o currículo de cursos de Pedagogia, optaram por trabalhar com cursos presenciais e utilizam dados do INEP de 2001, 2004 e 2006, além de relatórios do Enade de 2006. De acordo com os dados apurados nos relatórios do Inep, em 2006, eram 1.562 cursos de Pedagogia, sendo 56% em instituições privadas, que respondiam por 62% das matrículas. Essa situação também foi encontrada no estado de Goiás e São Paulo. O que revela a responsabilidade com a formação tem sido delegado ao próprio sujeito, que busca em instituições privadas, com seu recurso, essa formação:

A necessidade de expansão da escolarização, a impossibilidade de o Estado – em seu novo papel de Estado mínimo – prover os recursos necessários que garantam a expansão da educação superior pública, em particular na formação de seus professores, e, em consequência, a impossibilidade de garantir uma formação qualitativamente superior – universitária, nas condições atuais – para todos os professores, fundada na investigação e na pesquisa e sobre novas bases de produção do trabalho docente nas escolas

públicas, têm direcionado o esforço do Poder Público no sentido de expandir o ensino superior privado como mecanismo de intensificação/massificação da formação de professores de caráter técnico-profissional, instrumental, ampliando as formas de avaliação, objetivando a regulação e o controle do trabalho dos professores na implantação do conteúdo da reforma educativa e do projeto de educação e sociedade excludente. (FREITAS, 2002, p. 160-161).

A análise, empreendida por Gatti e Barreto (2009), dos cursos de Pedagogia de todas as regiões do país, decorreu da necessidade de compreender o panorama das disciplinas cursadas pelos pedagogos. Nos cursos analisados encontraram 3.513 diferentes nomenclaturas de disciplinas, sendo 3.107 obrigatórias e 406, optativas. Deste conjunto de disciplinas, 1.498 foram analisadas. As autoras agruparam as disciplinas em sete diferentes grupos: a) Fundamentos teóricos da educação; b) conhecimentos relativos aos sistemas de ensino; c) conhecimentos relativos à formação profissional específica (em que se inserem os conteúdos relativos ao ensino de Geografia); d) conhecimentos relativos à modalidade e nível de ensino; e) outros saberes; f) pesquisa e trabalho de conclusão de curso e g) atividades complementares.

A Tabela 1 expressa os resultados encontrados:

Tabela 1 - Percentual geral de disciplinas nos cursos de Pedagogia, por categorias

<i>Disciplinas</i>	<i>Percentual entre as obrigatórias</i>	<i>Percentual entre as optativas</i>
Fundamentos da educação	26	24
Conhecimentos relativos aos sistemas de ensino	15,5	16
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	28,9	15,4
Conhecimentos relativos à modalidade e nível de ensino	11,1	12,5
Outros saberes	5,6	25
Pesquisa e trabalho de conclusão de curso	7	2,2
Atividades complementares	5,9	5
Total	100	100

Fonte: Gatti e Barreto (2009). Com adaptações da autora.

Na análise das disciplinas, Gatti e Barreto (2009) indicam a dispersão formativa existente no curso. Sendo que 30% da carga horária se destina à formação específica, que se apresentam de forma genérica e 70% da carga horária para as demais áreas. As disciplinas específicas pouco se detém nos conteúdos de ensino dos anos iniciais e representando 7,5% do total da carga horária.

A análise do conteúdo das ementas indica, no entanto, que nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica

também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. Suas ementas frequentemente expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 121).

As disciplinas sobre os conteúdos de ensino dos anos iniciais, não aparecem com foco nas disciplinas de formação específica e tampouco se constituem em disciplinas orientadas para a compreensão dos conteúdos que os pedagogos deverão ensinar. Na pesquisa em questão, isso ocorre com a Geografia e com as demais disciplinas curriculares dos anos iniciais:

Dentre as universidades públicas, nenhuma dentre as estudadas oferece disciplina sobre conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo de Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na presunção de que eles são de domínio dos estudantes dos cursos de formação. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 126).

O que foi revelado pela pesquisa de Gatti e Barreto (2009) é preocupante, no que se refere ao domínio dos conhecimentos da diversas disciplinas e poucos avanços dos cursos nesse sentido. A pesquisa revela que as disciplinas que se dedicam às áreas do conhecimentos, o fazem pelo viés da metodologia. Não havendo espaço para recuperação ou aprofundamentos dos conhecimentos das áreas. No que se refere à Geografia, a pesquisa mostra que tratam de forma superficial e genérica sobre espaço, sociedade, natureza, localização, estudos do meio e leitura de mapas. O rol de tópicos relativos à Geografia, embora não se conheçam os conteúdos desenvolvidos e as referências utilizadas dos projetos analisados pelas autoras, indicam a coincidência com os tópicos apresentados em 1997, por meio dos PCNs (BRASIL, 1997b). Os tópicos abordados estavam em consonância com as referências curriculares da época, mas esbarram na superficialidade.

Para as autoras,

A carga horária e as ementas das disciplinas associadas a Ciências, Geografia, História, Educação Física e até mesmo a Matemática sugerem que os poucos cursos que as oferecem propiciam um panorama sobre os conteúdos específicos sem o aprofundamento necessário para a contextualização de formas de construção de determinado conceito no

campo disciplinar, bem como da problematização dos significados passíveis de serem construídos pelos alunos. E, ainda, não oferecem oportunidade de aprofundamento para que os professores proponham desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 128).

Desta forma, nos cursos de Pedagogia analisados por Gatti e Barreto (2009), permanecem as fragilidades formativas quanto ao domínio conceitual dos professores, decorrente de projetos amplos, abrangentes e pouco aprofundados. Entretanto, a DCNCP de 2006 não indicou um caminho formativo mais preciso. Os resultados podem ser constatados nas pesquisas de Libâneo (2010) e Pimenta et al (2017).

As pesquisas de Libâneo (2010) e de Pimenta et al (2017) analisaram cursos que se encontravam ajustados às DCNCP de 2006. O que permite avaliar possíveis avanços em relação ao cenário apresentado por Gatti e Barreto (2009) no que se refere ao ensino voltado ao domínio dos conteúdos de ensino dos anos iniciais, sobretudo de Geografia.

Libâneo (2010), ao analisar os currículos de 25 cursos de Pedagogia oferecidos em instituições do estado de Goiás, adequados à DCNCP de 2006, assinala que os projetos apresentam formação dispersa e fragmentária. Ele enfatiza que esse dado converge com estudos de Gatti e Barreto (2009) e, de forma geral, 28,2% das cargas horárias dos cursos são destinadas à formação profissional específica. O autor acrescenta que:

Isso não quer dizer que se deveria dar mais peso a este conjunto de disciplinas e não, por exemplo, aos “fundamentos da educação”, mas que a estrutura curricular falha ao dedicar à formação profissional específica menos de um terço do total da carga horária do curso e, ainda assim, as ementas não evidenciam articulação entre os “fundamentos”, os conteúdos e as metodologias de ensino das disciplinas. (LIBÂNEO, 2010, p. 567 – destaque no original).

A partir do que indica Libâneo (2010), pode-se afirmar que os projetos de curso de Pedagogia procuram organizar em quatro anos, um conjunto bastante heterogêneo de disciplinas. Os conhecimentos específicos que serão ensinados pelos professores são organizados em disciplinas chamadas de “metodológicas”, como metodologia do ensino de Ciências, de Matemática, de Geografia, entre outras. Estas disciplinas, focadas no ensino de formas metodológicas, pouco contribuem para o aprofundamento no campo científico específico de cada área, pois centram-se nas formas de ensino.

Não há evidência em nenhuma ementa de que são contemplados, de forma sistemática, os conteúdos significativos de cada disciplina. Parece haver um

entendimento entre os professores-formadores e entre os coordenadores de curso responsáveis pelo currículo de que os alunos já dominam esses conteúdos, trazidos do ensino médio, o que, como se sabe, não acontece. (LIBÂNEO, 2010, p. 573).

Não há regularidade na distribuição das cargas horárias entre os blocos formativos, nos cursos pesquisados no estado de Goiás, indicando que as instituições fazem seus arranjos curriculares. Esse arranjo leva em conta as especificidades como, público atendido, realidade da educação básica, também em decorrência da confusão, sobreposição, falta de clareza da legislação sobre a formação de professores.

Pimenta et al (2017), no mesmo intuito de autores citados, busca analisar os projetos dos cursos oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. Os autores buscaram os projetos dos cursos em funcionamento em 2013, em um total de 253 cursos, dos quais, 144 foram analisados, em sua maioria (86,8%) em instituições privadas. Da análise decorreu o entendimento que

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. (PIMENTA et al., 2017, p. 18-19).

Os autores indicam que existe uma grande quantidade e diversidade de disciplinas. Ao todo, nos cursos, foram enumeradas 7.203 disciplinas, que são ilustrativas da dispersão da formação no curso e pode parecer que, na tentativa de abarcar as demandas formativas da DCNCP de 2006, não se aprofundam em aspectos fundamentais para a docência nos anos iniciais. Essa grande quantidade de disciplinas sugere um perfil amplo, disperso e impreciso dos egressos dos cursos.

Os desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia encontrados, pelos autores, no estado de São Paulo, mostram que embora não haja mais a nomenclatura de professor polivalente (habilitações), é o que se presencia na realidade dos cursos. Parece que a dispersão de disciplinas abarca as antigas habilitações, agora com a exclusão dessa nomenclatura. Os autores são enfáticos em afirmar que, com a estrutura encontrada nos cursos de Pedagogia torna-se difícil formar o pedagogo e o professor, correndo o risco de não formar de maneira adequada nenhum dos profissionais. (PIMENTA et al, 2017).

A partir do cenário exposto por essas três pesquisas, resulta que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, mantêm no campo da formação do professor dos anos iniciais, velhos problemas. Ainda que se reconheça o avanço da definição desse professor em nível superior, a realidade dos cursos evidencia que não há um foco objetivo para a formação. As pesquisas citadas revelam que a formação para as áreas do conhecimento se faz pelo caminho metodológico, o que não leva a um aprofundamento do domínio científico das áreas do conhecimento. Esse quadro coloca às universidades o desafio de investigar, propor e avaliar propostas formativas para superação desse problema.

No contexto dessas discussões, as reformulações curriculares, particularmente no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no interior dos cursos de pedagogia, cresceram e prosperaram com base nas concepções mais progressistas e avançadas. Aos novos desafios colocados para elevar a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, novas respostas foram sendo construídas pelas IES e pelas faculdades/ departamentos/ centros de educação, criando um fértil debate que se prolonga até os dias de hoje [...]. (FREITAS, 2002, p. 140).

Tanto as Diretrizes do curso de Pedagogia, quando as novas regulamentações curriculares nacionais para a Educação Básica, expuseram a necessidade de integração entre o processo formativo e as escolas, sem com isso, reduzir-se à prática vinculada ao cotidiano, mas como espaço para problematização e análise acerca do que se faz e porquê se faz na escola. Ao passo que se deve formar o professor unidocente para atuar nos anos iniciais, é preciso que ele domine o conjunto de conhecimentos que vai ter que ensinar. Para isso é preciso avançar na formação, para além do saber fazer, sem desconsiderá-lo.

A perspectiva de racionalidade técnica, do saber fazer, que, conforme apontado por Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010), Pimenta et al (2017), tem dominado os cursos de Pedagogia, dialoga bem com a perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades nos anos iniciais, pois nos dois casos, o processo de aprender importa mais do que *o que* aprender. A organização curricular para os anos iniciais foi orientada, pós LDB de 1996, de forma disciplinar, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), o que antes se fazia de forma orientada por áreas de conhecimento, como linguagens, matemática e estudos sociais. Embora não se tratasse de um currículo oficial, mas de um referencial, os PCNs influenciaram fortemente a organização dos currículos escolares e fortaleceram uma perspectiva pedagógica de desenvolvimento de competências e habilidades, com algumas diferenças entre as diversas disciplinas. Nesse sentido, há convergência entre a perspectiva de

formação dos pedagogos e dos currículos dos anos iniciais. O saber fazer que orienta os cursos de Pedagogia, é o domínio que se requer do professor nos anos iniciais.

Para Saviani (2013) a crítica à pedagogia tradicional, marcada pela ênfase na memorização de conteúdos descontextualizados, levou a diversas proposições pedagógicas que buscavam sua superação. Impulsionadas também pelo movimento teórico de confrontação às metanarrativas, surgem propostas pedagógicas que se dirigem mais a varolização das experiências, a vivência de situações, a significação particular das coisas, como forma da atividade escolar, as pedagogias pós-modernas. Essas perspectivas, chamadas por Duarte (2000) de pedagogias do aprender a aprender⁷ foram ganhando espaço, em decorrência das críticas à pedagogia tradicional e da necessidade de transposição para a prática escolar, da formação do trabalhador em tempos de acumulação flexível, em que se requisitam a adaptabilidade, a flexibilidade, a reciclagem de perfis profissionais, mais do que o sólido domínio científico e que se ajustam ao desenvolvimento de competências e habilidades. Daí resulta uma valorização de propostas pedagógicas que se opõem ao trabalho escolar conteudista, associado à pedagogia tradicional, e favorecem práticas voltadas à adaptação ao cotidiano, a valorização de experiências pessoais, a recuperação da história de vida – o que está na base da Diretrizes do curso de Pedagogia.

Os PCNs ganharam espaço na organização curricular das escolas porque há uma correspondência entre o perfil curricular e as chamadas pedagogias do aprender a aprender. Isso ocorre ainda que tenham surgido, no mesmo período, no Brasil, outras propostas pedagógicas que também se propunham a enfrentar os problemas da pedagogia tradicional, como a Pedagogia Libertária de Paulo Freire, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, defendida por José Carlos Libâneo, a Pedagogia Histórico-Crítica - PHC, sistematizada por Dermeval Saviani (SAVIANI, 2013). As proposições se dirigiam a contextualização social dos conteúdos científicos, e sua transformação em conteúdos escolares. A PHC se consolidou em alguns estados, criando verdadeiros movimentos pedagógicos. No Paraná, por exemplo, deu origem ao Currículo Básico do Estado do Paraná em 1990 – 1ª edição, revisado em 1997 – 2ª edição e 2003 – 3ª edição, além de influenciar a elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de 2007, críticas aos PCNs.

Tanto os PCNs, quanto movimentos pedagógicos críticos ao documento orientaram as práticas pedagógicas, bem como os projetos das escolas, por, pelo menos, duas décadas. O

⁷ O termo, “pedagogia do aprender a aprender”, utilizado por Duarte (2000) é uma síntese elaborada por ele, dos quatro pilares defendidos por Delors (1998) para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver.

que gerou um conjunto de práticas confusas e muitas vezes com perspectivas teóricas e metodológicas distintas. Como ocorreu no estado do Paraná:

A ausência de identidade de um currículo básico que norteasse o trabalho docente da educação básica paranaense contribuiu para que nos anos entre 1998 e 2002, o professor tivesse uma autonomia maior de seleção e organização de conteúdos, porém sem um direcionamento sistematizado e coletivo sobre os fins da educação do Estado, deixando ao professor decidir individualmente sobre um projeto educacional que deveria ser universal e coletivo, para garantir o acesso à educação para todos. (CALDAS, 2016, p. 55).

Desta forma, a organização do currículo dos anos iniciais tomou a forma dos PCNs, organizando-se por disciplinas, orientado para o desenvolvimento de competências. Entretanto, as práticas guardavam um misto de resquícios de práticas tradicionais, de práticas mais progressistas, com base na PHC, por exemplo, além de imbricações das pedagogias do aprender a aprender. Saviani (2010) aponta que as práticas curriculares não se esgotam totalmente ao surgir uma nova proposta, um novo modelo. Esse conjunto de indefinições na orientação da ação escolar, provocou o movimento de educadores e gestores. Por exemplo, no Estado do Paraná levou à edição das Diretrizes Curriculares do Estado.

No âmbito nacional, intensificou-se o debate acerca da produção de orientação curricular nacional, que traduzisse os anseios da comunidade escolar e os desafios educacionais vividos pela escola, bem como, as demandas sociais para a escolarização. Esse processo, levou a um longo período de debates para a produção de um currículo nacional. Esse processo, para Goodson (2008) ocorre quando há confluência de condicionantes de aspectos sociais duradouros, mais profundos, de aspectos organizacionais e do cotidiano. Ou seja, o debate em torno da reformulação curricular no Brasil foi desencadeada por mudanças estruturais, na forma de organização do modo de produção e seus impactos para a formação dos trabalhadores, por mudanças na organização da estrutura educacional, que reavalia o modelo disciplinar de escolarização e o imperativo desafio de repensar a escola, mediante aos problemas vivenciados no seu cotidiano, como por exemplo, tornar a escola mais atrativa aos jovens.

O currículo da Educação Básica tem implicações na formação dos professores, pois estes precisam ter formação adequada para problematizar, selecionar e organizar os conteúdos de ensino, a partir das demandas locais. A ideia de um currículo nacional que sistematizasse a

organização do ensino em âmbito nacional e que, por sua vez, influenciasse a formação de professores, foi alvo de intenso debate, com argumentações contrárias e favoráveis⁸.

Em 2017, após um período, iniciado em 2014, que envolveu diferentes etapas de participação das comunidades escolares e que sofreu interferências do processo político brasileiro a partir de 2016, que limitou a participação inicialmente desenhado, definiu-se uma nova política curricular nacional, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Resolução CNE/CP n.º 2 de 2017 (BRASIL, 2017b). A organização curricular da BNCC é por áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Ensino Religioso, que se desdobram em disciplinas. Nos anos iniciais, a Geografia, que pertence a área de Ciências Sociais, permanece como disciplina curricular.

A BNCC, de implantação obrigatória, por meio da elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, em que as áreas do conhecimento são desmembradas em disciplinas. Além de Geografia, compõem o rol de disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Artes e Educação Física, podendo ser acrescida de outras disciplinas a depender do Projeto Político Pedagógico de cada escola. Nos anos finais do Ensino Fundamental, essas disciplinas são ministradas por professores formados em cada área, em licenciaturas próprias e nos anos iniciais, são ministrada por professores generalistas, formados em cursos de Pedagogia.

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é de responsabilidade, portanto, do pedagogo⁹. De acordo com o diagnóstico da Política Nacional de Formação de Professores de 2017 (BRASIL, 2017a), a partir de dados do Censo da Educação Básica de 2016, 55,45% dos professores que têm atuado nos anos iniciais são formados em cursos de Pedagogia, presenciais ou à distância. Os demais professores são formados em outras licenciaturas ou não possuem formação em nível superior.

O tempo curricular destinado para a formação em cada área impede o aprofundamento nas diversas disciplinas do currículo dos anos iniciais (LIBÂNEO, 2010; PIMENTA et al, 2017). Diferentemente do que ocorre em cursos de graduação de Licenciatura em Geografia, que formam os professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em que há espaço curricular para a discussão epistemológica, técnica e metodológica para o ensino. Isso obriga o professor do curso de Pedagogia, que ministra a disciplina da área específica de Geografia, a realizar uma verdadeira “ginástica” para encerrar em poucas horas,

⁸ No que se refere à Geografia na BNCC, ver Giroto (2016), Guimarães (2018).

⁹ Pedagogo é termo utilizado para referir-se aos egressos do curso de Pedagogia. Opta-se por utilizar esse termo e não apenas “professores”, para demarcar que este egresso desempenha a função de professor nos anos iniciais, além de ter outras atribuições profissionais.

que via de regra, são destinadas às áreas específicas, o conteúdo necessário para formação do professor nesta área do conhecimento.

De acordo com Saviani (2005) a atuação prática, exige do professor o domínio dos conhecimentos científicos convertidos em saberes escolares, e sua correlata forma de ensino. Esse processo é indissociável e compreende a gênese da ação do professor. Assim, para que se ensine Geografia é necessário conhecer esse campo científico e sua interrelação com a sociedade, as tecnologias e a ciência, de forma mais ampla, na produção e seleção dos conteúdos escolares, a na forma metodológica de ensino.

Neste contexto que se apresenta, da organização dos cursos de Pedagogia, de acordo com a DCNCP de 2006, em que parece haver uma oposição entre fundamentos teóricos e metodológicos, torna-se difícil assegurar o domínio de conhecimento para ensinar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Geografia.

No tempo curricular destinado à formação em Geografia no curso de Pedagogia, pesquisas de Libâneo (2010), Gatti e Barreto (2009) e Pimenta et al (2017) apontam que as disciplinas de Geografia não se voltam aos conteúdos de ensino, mas dão ênfase às justificativas e metodologias de ensino. O que encontra convergência com as perspectivas curriculares, cuja ênfase do ensino escolar se volta para o desenvolvimento de habilidades e experiências pessoais, mais do que ao domínio específicos de conhecimentos científicos das áreas.

O ensino de Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ocorrer em articulação com as demais disciplinas, conforme destaque do § 1º do Art. 24 da Resolução CNE n.º 07 de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em que destaca a contínua superação da fragmentação das disciplinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da mediação do professor,

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. (BRASIL, 2010, p. 7).

No contexto da formação preconizada pela Diretriz, parece não haver uma problemática em torno da formação dos pedagogos para o ensino, particularmente, de Geografia, pois: a) a centralidade do trabalho nos anos iniciais está na alfabetização e na matemática; b) o professor poderá aprender na prática, a partir da sua própria reflexão, os conteúdos que deverá ensinar; c) a concepção tradicional e fenomenológica de Geografia,

presente nos currículos dos anos iniciais, sobretudo nos PCNs de 1997, convive com uma formação pragmática, pois os aspectos atitudinais se sobrepõem aos conceituais, valorizando-se um ensino cujo eixo central é a vida cotidiana.

Entretanto, mesmo reconhecendo a óbvia necessidade de alfabetização, desenvolvimento de leitura, de escrita e dos conhecimentos matemáticos, nos anos iniciais, a Geografia tem um importante papel na formação das crianças, no que tange ao reconhecimento do espaço e na compreensão da sua produção. Este ensino também colabora com o desenvolvimento pleno das crianças na formação cidadã.

A formação de professores para os anos iniciais, que no Brasil é marcada por desprestígio, improvisações e descontinuidades, apresenta séria dificuldade em desenvolver essa formação. Desprestígio a que se alude, deriva da formação, em relação aos professores dos demais níveis da escolarização, assim como de carreira e reconhecimento profissional; a improvisação aos diversos modelos formativos ao longo do século XX e início do século XXI; e a descontinuidade na legislação, de projetos, decorrente da sucessão dos governos (SAVIANI, 2012; GATTI e BARRETO, 2009). Ou seja, não se construiu ainda uma política sólida, longa e assertiva de formação de professores para os anos iniciais no Brasil.

As condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. (SAVIANI, 2014, p. 73).

Compreender como o professor dos anos iniciais é formado no curso de Pedagogia é fundamental para avançar na explicitação das lacunas e projeção de um modelo formativo. A questão do perfil do curso de Pedagogia, nas DCNCP de 2006, não representa a superação das problemáticas, como apontado, mas apresenta um perfil pragmático, sobre o qual é possível analisar os limites e pensar em alternativas.

Além de discutir acerca da necessária formação do professor, no curso de Pedagogia, é fundamental avançar sobre o que o professor precisa ensinar. É consenso que, no mínimo, o professor conheça sobre o que vai ensinar, o percurso científico dos campos de estudo. No próximo capítulo se apresenta os conceitos geográficos fundamentais a serem desenvolvidos nos anos iniciais, sua constituição como campo disciplinas dos anos iniciais.

2 A GEOGRAFIA NO CONTEXTO CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Geografia escolar encontra-se num processo histórico de construção, influenciado pelo campo científico, pelas disputas conceituais e ideológicas em torno do objeto de conhecimento, pelas discussões curriculares e políticas educacionais que visam estabelecer a centralidade e alinhamento da educação escolar.

Sacristán (2000) aponta que o percurso histórico de uma disciplina se relaciona aos fatores do tempo e aos determinantes concretos, que interferem na elaboração curricular. Desta forma, ao analisar o surgimento da Geografia como disciplina escolar, a partir destes elementos permite compreender o surgimento e permanência nos currículos escolares, que por sua vez, inferem no currículo da formação de professores.

A disciplina escolar exerce considerável influência no processo de formação dos pedagogos, e deriva de um processo histórico de constituição. Dessa forma, neste capítulo busca-se explicitar o percurso histórico da Geografia, como disciplina curricular nos anos iniciais, além de identificar as perspectivas geográficas nos currículos que prescrevem, sobretudo, a partir dos anos 1990, no Brasil. Essa análise ajuda a compreender a perspectiva que a formação em Geografia tem assumido nos cursos de Pedagogia.

2.1 A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Embora os conhecimentos geográficos, de acordo com Moraes (2007), remontam à antiguidade, sobretudo com os gregos, somente no século XIX que o conhecimento passa a ser sistematizado e organizado dando forma a um campo disciplinar. A organização deste campo do conhecimento e a sua difusão via escolarização sofreu diferentes influências e interesses divergentes ao longo do tempo. O próprio reconhecimento da Geografia como campo científico de investigação, não ocorreu de forma desinteressada e decorreu da difusão dos conhecimentos dessa área por meio da escolarização. Por exemplo, “[...] a criação dos cursos universitários tinha por finalidade inicial especializar o corpo docente da Geografia das escolas elementares”. (TONINI, 2006, p. 42). O que demarca que a emergência e o desenvolvimento deste campo científico se dá a partir de necessidades específicas, que se colocaram no início do século XIX, na Alemanha que disseminou o pensamento geográfico, via escolarização.

Entretanto, o surgimento de um campo disciplinar escolar, distinto de campo disciplinar científico, envolve diferentes determinantes. Para Chervel (1990), a história de uma disciplina contém a explicação dos condicionantes concretos que permitem sua emergência ligadas às finalidades sociais, o que explicita a existência de um processo educativo formal e interessado.

Se a Geografia se tornou área do conhecimento, como disciplina escolar, goza do status de matéria de ensino nos dias atuais, isso se deve de forma indelével à sua relação com a escolarização, com o papel fundamental desenvolvido pela escola, a partir do século XIX e a identificação, por parte do classes hegemônicas, da possibilidade de criação de uma cultura geral por meio da escola.

A palavra disciplina, de acordo com Chervel (1990), nem sempre designou matéria de ensino. Era mais ligada, antes do século XX, a ideia de controle de conduta, assim como, a própria organização da escola estava centrada no estudo da cultura antiga. Pode-se dizer que a Geografia, enquanto disciplina escolar, se desenvolve ao mesmo tempo em que se desenvolve a própria escola liberal e as suas áreas de ensino, as suas disciplinas. Assim:

O discurso geográfico, que se insere em um conjunto mais amplo – o das ciências humanas – teria a peculiaridade de constituir-se no *discurso sobre* os (diferentes) lugares. Nessa qualidade integrou o sistema escolar que se compunha ao longo do século XIX. Era necessário estudar *o lugar e o tempo...* da burguesia industrial, no sentido de que o tempo e o lugar de uma determinada classe social *é* história. (VLACH, 2010, p. 39 – destaque no original).

Então, explicar a Geografia, enquanto área do conhecimento, que se delineia ao passo que se delineia a disciplina escolar, com implicações na prática concreta, tanto de ação humana de forma geral, como a ação de ensino, por meio da escola, indica a necessidade de compreender: a) como e por quê se desenvolve uma disciplina escolar e, b) como e quais perspectivas geográficas se desenvolveram e suas implicações para essas práticas.

Esse percurso explicativo auxilia na compreensão das transformações recentes desta disciplina no campo curricular brasileiro e as premissas que são fixadas para a correlata formação de professores, conforme segue:

A) Como e por que surgem as disciplinas escolares;

A temática das disciplinas escolares interessa para a compreensão da organização e difusão dos currículos escolares que expressam, de forma objetiva, aquilo que se ensina na escola. Saviani (2013), ao discutir a natureza do trabalho educativo, pondera que o currículo, por meio das disciplinas, expressa aquilo que é nuclear no processo educativo, o que é transmitido às novas gerações.

As disciplinas estão ligadas à ideia de escolarização. Chervel (1990), enfatiza que essa decorrência se deve ao fato de a escola, na sociedade capitalista, estar ligada à ideia de equalização de oportunidades, o que em sociedades pré-capitalistas estava ligada ao pertencimento social de nascimento.

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorrida do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. (SAVIANI, 2005, p. 5 – destaque no original).

Na emergência da sociedade capitalista, a escola passa a ser defendida como direito de todos, dever dos estados e com responsabilidade de adequar a cultura geral ao novo tipo de sociedade. Particularmente, a Geografia, que surge como disciplina na Alemanha, tem objetivos diversos da escola que começa a se desenvolver em outros locais na Europa. Como o capitalismo já vinha se desenvolvendo nesse espaço, encontrava dificuldade de se desenvolver naquele país, sobretudo por ele ainda conservar características administrativas do feudalismo. Os diversos agrupamentos não se convertiam em um Estado-nação. A escola, nessa situação, teve que cooperar, por meio do ensino da língua oficial, da História e da Geografia, com a criação da ideia de Estado-nação, difundindo a ideia de pertencimento, de território, fundamentais para a consolidação da Alemanha como um Estado unificado. (VLACH, 2010).

Com o desenvolvimento da escolarização para todos, no século XIX, as disciplinas, entendidas como matérias de ensino para a escola, passam a se constituir como um tipo específico de conhecimento. A organização própria, a seleção dos conhecimentos veiculados em cada disciplina compõem um tipo de cultura que se organiza para esse fim, o ensino.

Chervel (1990) destaca que são as finalidades que orientam esta elaboração. Aquilo que a sociedade vê como objetivo e necessidade, ocupa espaço na teia de disciplinas. Nisso coincide o surgimento da disciplina de Geografia na escola. Os conhecimentos são

decorrentes de experimentos metodologicamente produzidos, que ocupam o tempo das disciplinas, advém de um tipo socialmente aceitável de conhecimento, que nesse momento de desenvolvimento da indústria e do capitalismo.

O positivismo, como método de produção do conhecimento, foi difundido por afastar as impressões e sensações, produzindo um conhecimento metódico, testável e que podia ser comprovado. Resultava em um tipo de conhecimento aceito e validado socialmente. Todas as áreas do conhecimento se desenvolvem a partir dos pressupostos do positivismo, inclusive a Geografia, chamada por isso, de tradicional.

As áreas do conhecimento avançam na explicação, sobretudo do mundo natural, porque este poderia ser quantificado, mensurado e comprovado. O método de conhecimento se desenvolve assim, colado à lógica na natureza, das ciências naturais. Esse conhecimento não é imediatamente transposto para a escola, a pedagogia trata de articulá-lo de tal forma que possa ser ensinado. A ideia de seriação e separação das crianças por idades na escola decorre deste desenvolvimento disciplinar.

Para Saviani (2010), o desenvolvimento das disciplinas, com a escolarização em desenvolvimento, se deve a três fatores: a) o surgimento ou desaparecimento das disciplinas ocorrem por fatores internos às áreas do conhecimento, como seu desenvolvimento científico, e externos, que são vinculados ao desenvolvimento social – aquilo que se valoriza ou se requer como um valor ou necessidade social; b) inter-relação entre a escola e a sociedade, pois ao passo que se formam os sujeitos, se difunde um determinado tipo de cultura, que se converte em cultura geral; c) o tipo de conhecimento disponível nas disciplinas, é um tipo particular que não corresponde exatamente com a área de referência, mas que, além deste, soma-se um tipo de conhecimento pedagógico. Desta forma, o tratamento pedagógico do conhecimento é parte integrante da disciplina escolar, contribui na produção do tipo particular de conhecimento, cujos objetivos decorrem dos interesses sociais.

A seleção destes conhecimentos, assim como a produção, são atravessados pelos interesses sociais, no tempo histórico de sua produção. Assim, entender as finalidades de uma disciplina requer que se conheça as finalidades da própria escola. Para Chervel (1990), a escola tem a função de formar os sujeitos e disseminar um determinado tipo de cultura, que, ao longo do século XIX, foi o de formar o novo cidadão para a sociedade capitalista, assumindo funções psicológicas, culturais, de socialização e também de atendimento às crianças.

Entretanto, pondera o autor, que a definição oficial do programa de ensino pode não corresponder fielmente com o que ocorre de forma real, nas escolas, em decorrência das

diferenças das formações dos professores, sua própria cultura, das condições materiais dos estudantes. Assim, a disciplina se consolida no movimento concreto da escola na sociedade.

A manutenção de uma disciplina ou seu desaparecimento está condicionado aos interesses com a difusão de determinados conhecimentos, assim como a forma de transmissão desse conhecimento. O surgimento da escola no capitalismo, que coincide com o desenvolvimento da ciência, a partir do método positivista, cujo tipo de transmissão dos conhecimentos valorizava a memorização e a repetição dos conteúdos, e uma ação pedagógica centrada no professor.

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 2005, p. 6).

Esse modelo pedagógico é criticado no início e ao longo do século XX, ensejando novos modelos. De forma geral, para Chervel (1990), o sucesso de uma disciplina escolar está relacionado à existência de um conteúdo a ser transmitido, de exercícios que possibilitem a apropriação desse conhecimento, de motivação para aprendê-lo e de avaliações sobre o processo. No que se refere ao aspecto de motivação para o estudo, Brabant (2010) questiona os motivos pelos quais a Geografia deixou de ser interessante ao longo do século XX, pois a disciplina trata de conhecimentos relacionados à vida concreta dos sujeitos, de explicar a relação entre a sociedade e a natureza. O mesmo autor indica que, possivelmente, esses problemas foram legados, no início da disciplina que, seguindo a perspectiva tradicional, articulada às finalidades das classes dominantes, de difusão de um tipo de conhecimento e cultura ajustado ao desenvolvimento do capitalismo, valorizava a memorização de conteúdos e disseminou um tipo de cultura, em muitos casos, diferente da cultura local, convertendo em “folclore” seus valores. Assim, a Geografia, na escola, se produziu vinculada aos interesses das classes dominantes.

Chervel (1990) chama esse processo de “aculturação”, em que se dissemina um tipo cultural que, muitas vezes, não é de interesse de um determinado grupo; argumento pelo qual se produziram críticas à escola, como de instituição voltada à reprodução social. A eficiência de uma disciplina pode ser verificada pela alteração das práticas sociais em decorrência do ensino. Nesse sentido, observa-se a coerência da tese de Lacoste (2012), quando este afirma que existe um tipo de Geografia, que chama de “geografia do professor”, a qual se fixa na memorização de um enumerado de conteúdo que pouco ou nada contribui com a prática social

dos sujeitos. Desse forma, a Geografia escolar resulta da necessidade de ocultação das potencialidades do domínio desse conhecimento. Assim, se a aculturação, por meio da Geografia escolar, produzir resultados débeis e estaria ajustada ao interesse da classe dominante.

As críticas à educação tradicional, a crítica de Lacoste (2012), à Geografia dos professores têm em comum a crença de que a escola é uma instituição de formação e transmissão de cultura às novas gerações. As disciplinas vão sendo formatadas de acordo com as tensões que se estabelecem socialmente em torno da definição do que deve ser ensinado às crianças e jovens. Assim, “[...] a importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: não se trata nada menos do que da perenização da sociedade.” (CHERVEL,1990, p 222).

A vinculação entre a produção do conhecimento e sua organização para fins de ensino é próxima e articulada. As formas escolares da Geografia indicam tendências da produção do conhecimento da área, assim como também as explicitam. A seguir, são identificadas perspectivas geográficas que foram se produzindo historicamente e sua vinculação com a disciplina escolar.

B) Como e quais perspectivas geográficas se desenvolveram e suas implicações para as práticas escolares.

O surgimento da Geografia como ciência e as diferentes tendências foram analisadas e sistematizadas por diferentes autores, entre eles Christofolletti (1982), Tonini (2006), Moraes (2007), entre outros. Cada obra mostra o desenvolvimento da ciência a partir de uma abordagem, mas é consenso que o campo científico foi sistematizado por Humbolt e Ritter, no século XIX, sobretudo pela necessidade de unificação da Alemanha.

Desde mais de um século, a ciência vem se desenvolvendo seja no que se refere ao próprio objeto de estudo, aos caminhos metodológicos de investigação, temáticas, como também, as questões ligadas ao ensino de Geografia.

Christofolletti (1982), indica três fases distintas que marcam o desenvolvimento do campo científico: a) da Geografia tradicional – em que o campo foi sistematizado e se desenvolveram as perspectivas deterministas e possibilistas; b) da Nova Geografia, que decorre do avanço das ciências modernas e uma terceira fase, c) de desenvolvimento de perspectivas alternativas, na qual inclui a Geografia Humanística, Idealista e Crítica. Tonini (2006), define esses momentos como de sistematização, nos fins do século XVIII, de

institucionalização, nos fins do século XIX e de ruptura com a Geografia institucionalizada, nos fins do século XX.

Destas diferentes perspectivas, a Nova Geografia teve menor impacto no ensino, em contrapartida, ainda se observam traços da Geografia tradicional e uma convivência com aspectos da Geografia Humanística, e Crítica.

Outra convergência entre os autores é a sinalização da Geografia como uma disciplina sintética, que se formula dos conhecimentos prévios de outras áreas já mais desenvolvidas e se propõe a realizar uma análise qualitativa acerca da vida humana e sua relação com a natureza, a partir da reunião das informações da cartografia, na astronomia, da filosofia, entre outras. A definição do objeto da Geografia é controversa e com diferenças entre os autores. Moraes (2007) indica a variação do objeto como sendo o estudo da superfície terrestre, estudo da paisagem, estudo da individualidade dos lugares, estudo do espaço, estudo da relação entre homem e o meio. Esta última, com três diferentes tendências: a influência da natureza na vida do homem, a ação do homem como transformadora da natureza e a relação em si, entre homem e natureza. Entretanto, o ponto de convergência de todas, é que a Geografia trabalha “com fenômenos naturais e humanos”. (MORAES, 2007, p. 36).

A Geografia tradicional, de acordo com Christofletti (1982), foi sistematizada por Humbolt e Ritter, inicialmente na Alemanha, no século XIX e posteriormente por Vidal de La Blache, na França, sendo as duas primeiras escolas de Geografia. A sistematização desse novo campo tornou-se possível em decorrência do desenvolvimento da ciência moderna e da valorização da razão como forma de conhecer e interpretar o mundo, do desenvolvimento do método de observação e representação de forma matemática e cartográfica, “[...] assim, o discurso geográfico que vai ser construído traz a valorização da observação direta e a descrição detalhada dos fenômenos no seu método investigativo”. (TONINI, 2006, p. 24).

As temáticas tratadas pela Geografia tradicional se direcionaram ao “[...] estudo da diferenciação regional da superfície terrestre [...] da análise da influência e interação entre homem e meio”. (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 12). Além do estudo das relações entre os fenômenos físicos, biológicos e humanos para a ocupação da superfície terrestre. A Geografia geral que se desenvolveu destas temáticas, subdividiu-se em tópicos como a geomorfologia, hidrologia, climatologia, biogeografia, geografia da população, da energia, urbana, industrial, etc. A metodologia não buscava leis gerais da Geografia, mas desenvolver um estudo comparativo das diferentes regiões, em escala planetária. A paisagem geográfica era explicada como resultante de uma sucessão de acontecimentos necessários, ou seja, criou um discurso determinista.

Este conhecimento foi funcional para o desenvolvimento do Estado-nação alemão, fato que possibilitou e requisitou seu ingresso no processo de escolarização. Assim, a vinculação desses conhecimentos à escola está intimamente ligado à unificação da Alemanha. Por meio da difusão dos conhecimentos sobre o território, características regionais, da paisagem e a difusão de valores comuns nos diferentes pseudo-estados, permitiram criar a ideia de nação, de estado único, colaborando decisivamente para a unificação da Alemanha. Desta forma, “[...] a escola constitui-se como um espaço pedagógico normatizador e controlador por atender a um discurso de produção da identidade nacional alemã”. (TONINI, 2006, p. 31). Daí decorre a ideia de identidade nacional e da Geografia como ciência de síntese, fundada sob aspectos físicos.

Outro paradigma da Geografia tradicional é o discurso possibilista, decorrente das proposições do francês Vidal de La Blache. Na França, o desenvolvimento da Geografia, bem como, sua entrada na escolarização é posterior à Alemanha, justamente por perder territórios decorrentes de conflitos. Essas perdas se deram por não haver, nessas regiões, uma cultura comum e a valorização do território. O paradigma francês, secundariza o papel determinante do Estado na organização do território, tão presente no discurso determinista alemão.

Vidal de La Blache desenvolve a Geografia regional, para estudar as unidades da superfície terrestre, como primazia dos elementos naturais como definidora das regiões. Ocupava-se da descrição do espaço, evolução histórica e relação de uma região com outra, o que leva ao discurso possibilita, pois diferentes possibilidades de arranjos da paisagem seriam possíveis, de acordo com as inter-relações entre as regiões. No estudo vidaliano das regiões, os temas não são tomados individualmente, mas em conjunto para explicar o tipo de vida, a cultura e o desenvolvimento de uma dada região, estudando cada tema a partir de diferentes áreas como a sociologia, a economia, a botânica, hidrologia, demografia, etc. Desta forma, “[...] a vocação sintética tornou-se a responsável pela unidade do ponto de vista atribuído à pesquisa geográfica”. (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 14). A ênfase dos estudos recai sobre as técnicas e ferramentas de transformação do espaço, sobre a ação do homem sobre a natureza, dessa forma, a cultura produzida é, também, secundarizada.

Desta forma, a Geografia que começa a ser sistematizada pelo desenvolvimento da ciência, dos métodos e técnicas quantificáveis e passíveis de verificação, conduz ao desenvolvimento de uma ciência ajustada aos interesses das classes dominantes, porque não se propõe a discutir as contradições da ocupação do espaço, suas causas e consequências e fornece elementos para justificar a dominação dos povos e abastecer com informações técnicas os Estados e seus exércitos.

O desenvolvimento da Nova Geografia, já no século XX, buscou aprofundar a utilização de equipamentos técnicos e metodológicos no desenvolvimento da ciência e superar os problemas da Geografia regional, não rompeu com a perspectiva conservadora da Geografia tradicional. Também chamada de teórica ou quantitativa, por suas características ligadas aos conceitos matemáticas e estatísticos, desenvolveu modelos que permitiam prever acontecimentos futuros, sendo bastante funcionais aos Estados. Por essa razão, de elevada abstração não penetrou no ambiente escolar, senão por meio de tabelas e estatísticas populacionais, climáticas, etc, mas não chegou a provocar influências significativas nos materiais didáticos, por exemplo. (TONINI, 2006).

Para Chitfoletti (1982), a Nova Geografia propunha o rigor metodológico, por meio da utilização do método positivista, o desenvolvimento de teorias, não apenas a caracterização dos lugares, o uso de técnicas estatísticas e matemáticas, a abordagem sistêmica e uso de modelos. Serviu e ainda serve aos planejadores do espaço e acaba por deslocar a Geografia do empirismo, traço da modernidade, para um modelo mais abstrato, estatístico.

O terceiro momento da Geografia é descrito por Christofletti (1982) como o desenvolvimento de tendências alternativas (humanista e crítica) e por Tonini (2006) por um estágio de questionamento das perspectivas anteriores, tidas como conservadoras. Nesse sentido: “[...] a quem interessava então a ausência de reflexão, senão a um Estado de classes? Afinal, o discurso sobre os lugares (internos e externos a um Estado-nação) conduz a uma total despolitização, de maneira a não se questionar a expansão do Estado capitalista”. (VLACH, 2010, p. 43).

Para Lacoste (2012) se estava diante de duas geografias: uma do Estado e outra dos professores. A Geografia do estado maior seria a ciência propriamente dita, com grande potencial estratégico, já que permite conhecer de forma sistemática o espaço, suas correlações e nexos explicativos. Desta forma, a Geografia serve para organizar operações militares, conhecer e organizar territórios, constituindo-se como um saber estratégico para o poder. Essa compreensão se expande para além das questões físicas, envolvendo elementos da organização política, econômica e social.

Universalizar esse conhecimento pode não ser estratégico para os interesses de setores sociais hegemônicos. Essa seria uma das possíveis explicações de a Geografia “dos professores” ser distinta daquela estratégica, detendo-se em aspectos formais e, geralmente, descritivos do ambiente. Isso explicita porque a Geografia tradicional desenvolveu um conhecimento específico que permite compreender a ocupação do espaço e suas relações.

Entretanto, o que se disseminou nas escolas, foi outro tipo de conhecimento, previamente articulado para atender a uma finalidade específica, a expansão do capitalismo.

A Geografia do professor, que tem menos de um século de história, tem se tornado, conforme Lacoste (2012), uma disciplina enfadonha. Pois tem sido ensinada como a descrição metodológica do espaço, suas características físicas, econômicas, sociais, demográficas e políticas. O objetivo da Geografia dos professores ter se tornando esse “amontoado” descritivo é ocultar a importância estratégica do raciocínio centrado no espaço, ou seja, a disciplina escolar se constrói para ser inútil; responder ao campo da pesquisa e investigação, entretanto desconectada das suas possibilidades analíticas.

Esta Geografia dos professores, tradicional, é do tipo enciclopédico, o que corresponde a afirmar que ela se ocupa de ensinar conceitos aparentemente “mortos”, ilustrativos, sem potencial explicativo do mundo concreto. Enquanto na escola se reproduzia e se reproduz esse conhecimento, nas universidades se produzem teses sem saber para quê, que finalmente são convertidas em saberes escolares o que mantém o ciclo vicioso. (LACOSTE, 2012).

O espaço foi se tornando de difícil compreensão e a função da Geografia, de “familiarização” de cada um com os instrumentos conceituais, que permitem articular a função das diversas práticas com as múltiplas representações espaciais, vai perdendo espaço no interesse dos estudantes. Nisso reside a importância do ensino dos conceitos geográficos, com os quais cada sujeito estaria apto a lidar e assim, compreender sua própria espacialidade.

Para Lacoste (2012), é fundamental que se democratize o saber pensar e compreender o espaço, assim como se lutou pela democratização do conhecimento do código escrito e da leitura. A leitura do espaço se torna imprescindível para a resolução de problemas cotidianos. Entretanto, há uma desarticulação entre a Geografia que se ensina e a vivência da espacialidade, ainda que os sujeitos tenham frequentado a escola e aprendido Geografia por anos.

O conceito introduzido por Vidal de La Bache, de estudo do espaço por divisão em regiões privilegia permanências naturais à mudanças de âmbito político social. Naturaliza a descrição das diferentes paisagens, privilegiando a paisagem, o campo. Constrói-se uma visão naturalista do espaço, desconsiderando a produção do mundo humano na interação com o mundo natural. As ideias vidalianas ganharam relevo na Geografia dos professores, essa que mantém o afastamento coletivo dos referenciais conceituais que permitem ler o espaço, pois afastou da compreensão do espaço, fatores políticos e econômicos.

Nesse sentido, para Brabant (2010) os possíveis motivos que mantiveram a Geografia como uma disciplina enfadonha e sem interesse para os estudantes, como o estudo de longas

listas de características de regiões e aspectos físicos, é, para o autor, um paradoxo, haja vista que a Geografia lida com o mundo vivido. Como essa disciplina não seria interessante aos jovens estudantes? Para o autor, essa problemática decorre da Geografia tradicional e da Nova Geografia em que se valorizaram a importância dos aspectos físicos do ambiente, o enciclopedismo da Geografia universitária e a despolitização provocada pelo estudo das regiões, que também sobrepujam os aspectos físicos aos sociais.

Essas e outras críticas à Geografia moderna, produziram outros discursos geográficos, a partir dos anos de 1960, com destaque para a Geografia Humanística, representada por Paul Claval e Yi-Fi Tuan e a Geografia Crítica, iniciada por David Harvey nos Estados Unidos da América, representada no Brasil, por Milton Santos. Ambas as perspectivas são decorrentes da necessidade de superação do modelo da Geografia tradicional, na escola.

A Geografia humanística tem por base os referenciais metodológicos na fenomenologia de Husserl. Se desenvolve a partir do questionamento da homogeneização do espaço provocada, sobretudo pela Nova Geografia, que trata estatisticamente a questão do espaço, deixa de considerar os elementos da cultura para sua explicação e compreensão. Provoca a necessidade de analisar as práticas culturais para compreender o significado do espaço para diferentes grupos, em diferentes locais. Se interessa pelas experiências dos grupos e das pessoas para explicar a paisagem, em detrimento de fatores físicos. Na Geografia humanística, “[...] para cada grupo de pessoas, existe uma visão de mundo, que se expressa através da suas atitudes e valores para com o quadro ambiente”. (CHSRITOFOLETTI, 1982, p. 22).

As categorias centrais, que interessam à essa perspectiva, são o espaço e o lugar, estes como resultado das relações afetivas dos sujeitos. O que define o pertencimento a um território ou as distâncias, por exemplo, não são os elementos físicos e políticos, mas são definidos pela subjetividade e afetividade de cada pessoa. Assume uma postura crítica em relação à massificação dos lugares, pelo avanço do capitalismo. Para Tuan (1982) os temas de interesse são os conhecimentos geográficos, território, lugar, aglomeração humana e privacidade, modo de vida, economia e religião. Para ele, por meio destas temáticas, investigadas a partir das subjetividades construídas, é possível compreender como os fenômenos geográficos explicam a consciência humana. Defende que a pesquisa científica e a escolarização se ocupem de compreender como as pessoas aprendem os conhecimentos espaciais e os sentimentos envolvidos na noção de lugar.

A Geografia crítica, que se desenvolve também a partir da segunda metade do século XX, emerge com a perspectiva de crítica ao modelo capitalista de produção e sugere que a

Geografia escolar assuma um papel ativo de luta contra o sistema, pois entende que este origina as desigualdades entre os povos, a miséria. Se fundamenta, metodologicamente, em Marx e Engels, se opõe frontalmente à Nova Geografia, por sua característica abstrata, de valorização de padrões espaciais em detrimento do estudo do mundo objetivo, das sociedades, dos problemas enfrentados pelas pessoas, cujos conhecimentos geográficos teriam a potencialidade de fornecer subsídios para enfrentamento.

Desta forma, a Geografia crítica se dedica a estudar os processos sociais e não meramente espaciais. Discute temáticas como o modo de produção, formações socioeconômicas, pobreza, desigualdades espaciais e sociais na estruturas urbanas, injustiças sociais, degradação ambiental. (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 27). Assim, são propostos outros paradigmas para regionalização do mundo, que não os aspectos físicos, como modo de produção capitalista e socialista. Essa perspectiva geográfica provocou forte influência na Geografia escolar, introduziu o estudo do espaço social. Entretanto, sofreu críticas por considerar o modo de produção a única fonte de poder sobre a organização do espaço, desconsiderando a subjetividade, a produção coletiva da cultura, que influencia na concepção de lugar e território, por exemplo.

Desta forma, se por um lado, o desenvolvimento da Geografia escolar se dá em decorrência da Geografia tradicional, a Geografia humanística e a crítica tencionaram fortemente as finalidades da disciplina escolar, indicando, de forma objetiva, aspectos para superação daquela “Geografia dos professores”, descrita por Lacoste (2012).

No que se refere a inserção dessa disciplina nos currículos da escolarização no Brasil, sobretudo nos anos iniciais, ficam explícitas também as diferentes perspectivas geográficas. Apenas em 1997, ela aparece com essa nomenclatura, nos currículos oficiais, até então os conhecimentos pertencentes a esta área, figuravam na disciplina de Estudos Sociais. Se a partir de 1997, a perspectiva humanística parece ser mais enfática, nos períodos precedentes, a forma utilitária da Geografia, à moda alemã, parece ter figurado enormemente, com a função de disseminar valores, favorecer a formação da ideia de nação, de respeito aos símbolos nacionais, em detrimento de culturas locais.

Os conhecimentos de Estudos Sociais foram inseridos nos currículos nas primeiras décadas do século XX. Nos governos militares, no período ditatorial, em que os currículos eram fortemente centralizados e controlados, essa disciplina assume um caráter intimamente ligado aos interesses desse regime. Após a redemocratização, na década de 1980, e a inserção da disciplina de Geografia nos currículos oficiais, particularmente por meio dos Parâmetros

Curriculares Nacionais, em 1997, de forma centralizada, partido do Estado para as escolas, produziu uma espécie de resistência às modificações.

A verticalidade com que são implementadas essas orientações produz na comunidade geográfica uma resistência na hora de trazê-las para escola, fazendo com que práticas tradicionais – muitas vezes inclusive criticadas no âmbito acadêmico – se cristalizem no cotidiano escolar, dificultando o reconhecimento e utilização de aspectos interessantes trazidos pelos documentos prescritivos. Callai (2011) aponta este como um dos possíveis motivos pelo qual a Geografia escolar continua discutindo questões desconexas com a vida do aluno, mas também indaga se o problema pode ser encerrado apenas neste ponto da discussão. (PEDRO, 2015, p 30).

Na transição da disciplina de Estudos Sociais para Geografia, Pedro (2015) identifica que, na prática dos professores, a atuação se aproxima mais dos pressupostos da primeira do que das recentes discussões da Geografia, denotando a presença cristalizada da cultura curricular implementada nas escolas.

Desta forma, a defesa da presença da Geografia, como uma disciplina, nos anos iniciais foi primordial para os pesquisadores da área e os conhecimentos que deveriam figurar nessa etapa da escolarização eram alvos de disputas conceituais, ideológicas. A Geografia humanística, cultural ou a Geografia crítica apresentam diferentes perspectivas quanto à justificativa da necessidade desta disciplina, convergindo na necessidade do desenvolvimento do pensamento espacial nas crianças e defendem, cada qual, uma ênfase e objetivos para o seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (PEDRO, 2015).

O ensino de Geografia nos anos iniciais, conforme Gatti e Barreto (2009); Pedro (2015); Straforini (2016); Alves (2015); Marzari, Moraes e Oliveira (2015) e Fernandes e Sobrinho (2016) apresenta fragilidades formativas em decorrências de diferentes fatores como: a) identidade da disciplina; b) formação dos pedagogos; c) a metodologias utilizadas; d) superficialidade da abordagem da Geografia nos anos iniciais e, e) dificuldades curriculares. Esses fatores influenciam o que se desenha no currículo dessa disciplina, aspecto que será tratado na próxima sessão.

Observa-se que, no caso da formação para o ensino de Geografia, pouco tem se alterado nas práticas escolares, possivelmente em razão da cultura escolar e curricular ter mais influência sobre a ação dos professores do que a precária formação para a área específica. A precariedade da formação precisa ser compreendida no contexto da precarização do trabalho do professor dos anos iniciais, da intensificação do trabalho, por meio da atuação generalista (de conjunto adensado de disciplinas) e não apenas circunscritas aos cursos de formação.

2.2 O CURRÍCULO E A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS

A disciplina de Estudos Sociais integrava os estudos das séries iniciais desde a década de 1930. O objetivo da disciplina estava intimamente ligado às renovações pedagógicas daquela década, sob influência do pensamento escolanovista.

O Programa de Ciências Sociais (1934) é publicado por Carlos Delgado de Carvalho, em sintonia com o Departamento de Educação do Distrito Federal dirigido por Anísio Teixeira, no qual os Estudos Sociais eram apontados como o caminho através do qual a escola encontraria elementos para a formação de cidadãos. (PEDRO, 2015, p. 35).

Os objetivos da inserção dos conhecimentos veiculados nessas disciplinas estavam relacionados com a criação de uma identidade nacional, valores democráticos para preparação dos sujeitos, para um novo tipo de sociedade nascedoura no Brasil. Esses princípios orientaram a disciplina entre os anos de 1930 a 1960. Os professores eram formados em cursos superiores que mantiveram unidas as disciplinas de História e Geografia, como legado da absorção do paradigma geográfico francês. A separação dessas disciplinas na academia coincide com a emergência dos debates da Nova Geografia, que propunha métodos próprios para pesquisa e secundarizava a articulação social e histórica dos conhecimentos geográficos.

De acordo com Pedro (2015), a disciplina seguia quatro tópicos centrais, a saber:

- 1) a possibilidade da criança estudar e compreender sua vivência social [...];
- 2) a presença da crítica aos conhecimentos escolares voltados para a função unicamente erudita, e assim desconectados da realidade social [...] ;
- 3) a indicação metodológica, de seleção e de organização de conteúdos, iniciando com temas da realidade mais “próxima” da criança, das esferas de relações sociais mais “íntimas” [...];
- e 4) a formação de indivíduos a partir da perspectiva de um novo cidadão, agora disciplinado por convicções internas adquiridas nos estudos de seu papel na realidade social. (PEDRO, 2015, p. 37-38).

Essa perspectiva foi rompida a partir da golpe militar de 1964, que produziu um novo alinhamento político e econômico no Brasil, marcado pelo autoritarismo político e expansionismo capitalista, por meio da integração internacional. Nesse sentido, a disciplina passa a assumir uma função de valorização do respeito cívico, à pátria, disseminando valores que permitissem a sustentação do regime político.

Após o processo de redemocratização, nos anos de 1980, o debate se instala no sentido de superar o aspecto autoritário e ufanista da disciplina de Estudos Sociais, o que culminou com a inserção da disciplina de Geografia nos currículos oficiais, em detrimento da antiga disciplina de Estudos Sociais. Foi um importante estágio para o reconhecimento deste campo da ciência para a formação das novas gerações. Essa inserção ocorreu, na prática, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e se mantiveram na recente Resolução que define a Base Nacional Comum Curricular.

Entretanto, faz-se necessário adentrar aos debates internos à disciplina, enfrentar as questões ideológicas para superar os limites da análise geográfica reduzida ao economicismo, e problematizar as correntes que tem se hegemonizado no debate escolar, como a Geografia tradicional e, mais recentemente, a humanística, marcada pela concepção fenomenológica.

Em relação a Geografia Escolar: “[...] os diversos entendimentos que atualmente podem ser dados à Geografia foram gestados por intensas discussões conceituais em distintos contextos históricos, tramadas desde sua institucionalização como campo do conhecimento”. (TONINI, 2006, p. 13). Isso traz implicações distintas à escolarização, considerando que estas concepções projetam diferentes currículos, materiais didáticos e objetivos com a disciplina.

Straforini (2016), ao traçar um paralelo entre os currículos de Geografia dos anos iniciais da década de 1980, 1990 e 2000, afirma que há continuidades, semelhanças e diferenças, que mais se apresentam nos discursos e faz uma importante indicação acerca da redução dos conceitos geográficos nos currículos e nas práticas docentes.

Os currículos de Geografia são sensíveis a essas tensões no campo conceitual e expressam a correlação de forças que se estabelecem pela definição dessa disciplina com diferentes funções no interior da escola. Moraes (2000) enfatiza, em relação aos nascentes currículos da disciplina de Geografia no Brasil, a partir dos anos de 1980, que estes foram:

Gerados no processo de redemocratização da sociedade e do Estado pós-período militar, os currículos de Geografia em uso padecem de vários problemas. O principal deles reside num desejo militante de fazer do próprio currículo instrumento de conscientização política, o que redundava em elevado grau de dirigismo ideológico na maioria das propostas analisadas; paralelamente a isso, a sobrevivência de posturas tradicionais e um elevado grau de incoerência epistemológica parecem marcar o conjunto dos documentos examinados¹⁰. (MORAES, 2000, p. 165).

¹⁰ O autor se refere a um estudo que envolveu 18 propostas curriculares, do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio Grande do Norte. O estudo foi apresentado originalmente em 1995.

A expressão de cada área do conhecimento é o resultado dos embates ao longo do tempo. Como é o caso da Geografia. A constituição dessa disciplina nos currículos e obrigatória nos anos iniciais não é de tão longa data. Passou por períodos de completa ausência, períodos de negação, camuflagem que expressam os embates internos a esse campo científico.

A forma disciplinar fragmentada é apresentada como um aspecto que tem dificultado o ensino nos anos iniciais, pois esse processo curricular fragmentado limita o tempo e os conteúdos do ensino de ciências de forma geral. Essa organização curricular desenvolvida para os anos iniciais, após 1990, liga-se às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia. O legado desta Conferência se popularizou, no Brasil, por meio do Relatório Delors que difundiu a ideia de formação escolar voltado para as aprendizagens mínimas, entre as quais se compreende os conhecimentos de leitura, escrita e cálculos simples, tangenciando os conteúdos pertencentes às demais áreas do conhecimento.

Ilustrativamente, como resultado dessa dinâmica,

[...] temos observado, nas escolas em que atuamos como formadores, que a maioria dos professores que atua nos anos iniciais enfatiza a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, deixando de lado as áreas de Ciências Naturais e de Ciências Humanas, mais especificamente de geografia. (MARZARI, MORAES, OLIVEIRA, 2015, p. 58).

Essa orientação de ênfase na Língua Portuguesa e Matemática foi disseminada nos currículos e práticas escolares favorecendo o que Delors (1998) chama de quatro pilares para a educação, a saber: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver. Para Duarte (2000), Sforzi e Galuch (2009) esses pilares se sintetizam na máxima “aprender a aprender”, como mencionado no primeiro capítulo, embora tal ênfase não tenha redundado na melhora, nas avaliações nessas áreas pelos sistemas de avaliação.

De acordo com Sforzi e Galuch (2009), as avaliações em larga escala como Provinha Brasil, SAEB – Sistema de avaliação da Educação Básica, articulados a avaliações internacionais em larga escala, como o PISA, centram sua avaliação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que provoca uma superficialidade na abordagem dos conhecimentos pertinentes as demais áreas do conhecimento na Educação Básica como um todo, particularmente nos anos iniciais.

Essa problemática não é um fenômeno apenas encontrado no Brasil, tanto que a indicação do Relatório Delors (DELORS, 1998) se direciona aos países pobres. Entretanto, a

situação educacional brasileira é particularmente preocupante, por ser recente o movimento que discute os desafios da escolarização das massas populacionais,

Até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro. Tanto que a grande discussão dos educadores críticos dos anos 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. (GATTI e BARRETO, 2009, p.11).

Nas décadas finais do século XX e início do século XXI, as discussões acerca da erradicação do analfabetismo, universalização da Educação Básica ocupavam a centralidade do debate brasileiro, mais do que, necessariamente, os conteúdos científicos e/ou tendências ideológicas das próprias disciplinas. Desta forma, o que iria ser ensinado em Geografia, nos anos iniciais, era menos preocupante que o analfabetismo e a baixa escolaridade.

Ainda pode ser identificada a precariedade na formação dos professores, como possíveis problemáticas relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais. A improvisação, as adaptações marcam a história da formação para os anos iniciais no Brasil, acarretando consequências na atuação desses professores e no próprio desenvolvimento do ensino das áreas do conhecimento nesta etapa da educação.

O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. (GATTI e BARRETO, 2009, p.11).

Um conjunto mais amplo de reformas nos Estados, nas políticas, produz modificações também no currículo da educação básica. Essas reformas dizem respeito ao ajustamento à lógica neoliberal, sobretudo a partir dos anos 1970, que comanda uma reorganização do capitalismo em âmbito mundial. A partir dessa orientação política, se estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No âmbito da Geografia, ocorreram intensos debates sobre as proposições contidas nesse documento no tocante às falhas e lacunas do ponto de vista teórico, metodológico e mesmo didático-pedagógico. Alguns autores posicionaram-se destacando o caráter autoritário e centralizador dos parâmetros, outros apoiaram a proposta argumentando a favor da necessidade de uma orientação curricular nacional. (NUNES, 2012, p. 93).

Apesar das críticas, os PCNs tornaram-se referência na área. Para avançar na compreensão das críticas, faz-se necessário explicitar as mudanças estruturais e políticas no Estado e na economia, pois essas mudanças produziram efeitos práticos na ação do Estado e nas políticas sociais. A reforma do Estado, na década de 1990, buscou ajustá-lo à lógica do “[...] Estado mínimo e da soberania da lógica do mercado, tendo em vista que o capital necessitava, naquele momento, estruturalmente de sua globalização e não da interferência do Estado nos moldes do fordismo.” (NUNES, 2012, p. 95).

Desta forma, o projeto educativo contido nos Parâmetros se insere em um conjunto mais amplo de políticas. A própria LDB, conforme exposto no capítulo 1, carregou elementos decorrentes das políticas neoliberais, sobretudo no campo da formação de professores. Um aspecto fundamental, no que se refere às políticas educacionais é a gradativa substituição da compreensão de educação como direito para se integrar à lógica de mercado. Para Nunes (2012) isso se tornou evidente pelo vocabulário empregado nessas políticas, como por exemplo, empreendedor, excelência, eficiência, clientes etc, termos comuns às práticas comerciais e não educacionais.

O caráter autoritário e centralizador dos PCNs é responsável em grande medida pela não adoção desse referencial, pois, de acordo com Moraes (2000) desconsiderou um conjunto significativo de propostas pedagógicas de Geografia que vinham sendo construídas nos estados, desde o início da redemocratização. Esses currículos eram fortemente marcados pela perspectiva da Geografia crítica, que busca inserir nos debates educacionais, aspectos de discussão da realidade social, superando a tradição da Geografia tradicional e da Nova Geografia.

De acordo com Nunes (2012), no aspecto metodológico, os Parâmetros indicam que o trabalho escolar deve ser orientado por uma perspectiva construtivista, com fundamentação teórica na fenomenologia. Ou seja, no movimento de ruptura com a perspectiva utilitarista e ufanista atribuída à disciplina pelos militares, no movimento de abertura política e efervescência do debate teórico progressista, as discussões filiadas à perspectiva geográfica culturalista/humanista ganham relevância na discussão curricular brasileira. Essa perspectiva se ajusta aos interesses hegemônicos de reorganização do capitalismo e afastamento dos debates sociais mais intensos provocados pela Geografia crítica.

Para Neto (2003) os PCNs desenvolveram, no âmbito da Geografia, uma perspectiva metodológica construtivista, fundada na Geografia do aluno, construída a partir das suas vivências, como se os conhecimentos geográficos pudessem ser formulados prescindindo da sua relação com a sociedade.

Há um consenso em torno da relevância dos PCNs para Geografia nos anos iniciais, sobretudo porque, por meio dele, esta disciplina alcançou espaço curricular específico, superando a sua dispensação, como era visto na disciplina de Estudos Sociais. Há convergência quanto à necessidade do ensino de Geografia, nos anos iniciais e que esta disciplina tem papel fundamental para a formação cidadã das crianças. Entretanto, há divergências entre os pesquisadores da área quanto ao perfil metodológico seguido pela disciplina neste documento. Por exemplo, Libâneo (2012) destaca que apresenta uma concepção curricular alinhada aos objetivos do capital, pautando-se por competências e habilidades, focando, portanto, em formar o trabalhador requerido pelo mundo do trabalho. Callai (2005) defende que trouxe, para os anos iniciais, o importante foco no ensino do lugar, com vistas a fomentar a percepção do espaço nas crianças. Já para Straforini (2014), o foco no estudo do lugar denota uma perspectiva fenomenológica, que considera o lugar, o vivido e percebido de forma imediata pela criança. Nesse sentido, a Geografia que emerge no documento, não se dirige para a transformação social, a partir do domínio dos conteúdos, mas para a formação atitudinal, de habilidades sociais, ainda que contenha avanços, abordando assuntos não fomentados pela Geografia tradicional e mesmo pela Geografia crítica, como a cultura, o lugar. Ao avançar em relação às concepções tradicionais e mnemônicas de Geografia e tencionar em direção à Geografia cultural, fenomenológica, parece repetir-se a crônica da curvatura da vara de Saviani, pois ambas se distanciam de uma análise totalizante do espaço geográfico.

Nisso, observa-se a coerência do debate proposto por Libâneo (2012) ao enfatizar que a orientação curricular brasileira, a partir dos anos 1990, se dirige para a produção de uma escola de acolhimento social, de convivência, com ênfase em conteúdos locais, valorização da cultura local, em que o domínio científico é relegado a segundo plano. Nas palavras de Savani (2005) o secundário se converte em essencial.

Os PCNs serviriam como orientação para o ensino de Geografia até a recente reforma curricular, por meio da Resolução CNE n.º 02 de 2017 (BRASIL, 2017b), que instituiu a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Diferentemente dos PCNs, a BNCC resulta de um amadurecimento do debate curricular brasileiro e sua produção inicial contou com ampla participação das comunidades escolares, dos cursos de formação de professores e de pesquisadores de instituições brasileiras. Portanto, é resultado de um debate com a comunidade escolar e científica, embora tenha sofrido severas alterações na sua produção, em decorrência dos acontecimentos políticos dos anos de 2015 e 2016, com o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff e consequente alteração da equipe técnica do Ministério da Educação. Esse redirecionamento na produção da BNCC não superou as críticas feitas ao processo inicial de

construção da Base, de pouca admissão das sugestões da comunidade e aprofundou a centralização e o caráter diretivo do documento em relação a outras políticas, como a de formação de professores.

De forma geral, o documento apresenta expectativas de aprendizagens para todos os anos da Educação Básica e é dividido em áreas do conhecimento, nas quais se encontram as disciplinas propriamente ditas. Lemos (2017) procede um exame do texto da Base para a disciplina de Geografia, a partir dos pareceres dos leitores críticos do texto, enquanto estava em construção. Os leitores críticos são professores vinculados à comunidade científica brasileira de cada área.

De acordo com o autor,

Os avaliadores críticos do documento concordam com o fato de que não há clareza e nem consistência na utilização e elaboração dos conceitos e das categorias de análise geográfica. O documento fala em “especialidades”, “território”, “sustentabilidade”, “paisagem”, “região”, “lugar” sem se preocupar com um rigor conceitual ou com a abertura ao entendimento das múltiplas possibilidades – e divergências – que caracterizam o discurso geográfico. (LEMOS, 2017, p. 4).

Nesse sentido, observa-se que os problemas elencados acerca dos PCNs não foram superados na Base, carecendo de avanço na explicitação das categorias geográficas, que se apresentam de forma genérica e pouco aprofundada.

[...] Reforça uma concepção epistemológica que concebe o ato de “educar sendo sinônimo de informar”, ou seja, baseada num conjunto de conteúdos a ser “vencido” pelo professor. Na base de sua argumentação está a defesa de uma concepção de ensino de geografia que estimule nos educandos à capacidade de interpretação e análise dos fenômenos sociais e naturais, sempre de forma plural e relacional. (LEMOS, 2017, p. 6).

Ainda, para os leitores críticos, existe a ausência de conteúdos fundamentais para o ensino de Geografia, como conhecimentos cartográficos, com pouca ênfase à alfabetização cartográfica. Assim como nos PCNs, a ênfase parece recair sobre as questões culturais e regionais, em detrimento de uma concepção geográfica mais abrangente e totalizante, capaz de permitir a leitura de mundo, como afirma Callai (2005).

Desta forma, a Geografia nos anos iniciais segue em debate a fim de esclarecer a contribuição dessa disciplina com a formação das crianças, nessa fase da escolarização. Essa disciplina escolar, como afirma Lacoste (2012) se construiu para ser inútil e, de certa forma, afastar os estudantes do potencial conhecimento da espacialidade, passou por diferentes fases

no Brasil. De uma disciplina voltada para a construção de uma identidade nacional, num momento, em outro voltada para a sustentação do regime político ditatorial, passa a dar ênfase ao local, a cultura, ao vivido. O que explicita que, de certa forma, segue tangenciando uma análise totalizante, capaz de fornecer as explicações que permitam compreender a produção social e histórica do espaço geográfico.

Desta forma, parece consenso que ela deva promover, o estudo do lugar como resultado histórico da vivência social, a fim de que as crianças desenvolvam uma percepção do espaço não como algo natural, mas do qual fazem parte e produzem cotidianamente. Em um campo das Ciências Sociais, a perspectiva metodológica aponta ao que se espera com o ensino destas áreas. Mais do que permitir que as crianças saibam se localizar, conheçam o espaço onde vivem, o que é de fato, relevante, é também importante que compreendam a produção coletiva do espaço, que permite a sua inserção cidadã na sociedade.

A formação dos pedagogos deve percorrer este caminho e contribuir com o desenvolvimento da disciplina, considerando que é, como afirma Chervel (1990), parte constituinte das disciplinas escolares, não se referindo apenas ao aspecto metodológico procedimental.

As DCNCP (2006) explicitam um perfil formativo no curso, como citado por Saviani (2012), abrangente e precário no essencial, pois não aprofunda aquilo com o professor irá trabalhar. Perfil que mantém latente o debate em torno do curso de Pedagogia, cujo projeto formativo conserva o impasse sobre a formação dos professores dos anos iniciais e a pesquisa em ciência da educação – *na* Pedagogia. Interessa à essa pesquisa analisar o processo formativo voltado ao ensino de Geografia em um curso de Pedagogia, de forma particular, o ofertado na Unioeste, Campus de Francisco Beltrão.

No próximo capítulo, se apresentam os resultados obtidos sobre a formação para o ensino de Geografia, neste curso em particular. Os resultados ajudam a compreender as dificuldades enfrentadas nesse processo formativo, os limites que se apresentam no percurso e as possibilidades existentes nesse contexto.

3 O PROCESSO FORMATIVO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE/FB

O curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, é um dos três cursos de Pedagogia oferecidos na Instituição¹¹, e está ajustado às DCNCP de 2006, forma o professor para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e o pedagogo, como articulador do trabalho pedagógico, nas escolas. Ao selecionar o curso como objeto de investigação, admite-se que é representativo da formação de professores para essa etapa da escolarização e pode oferecer elementos para a análise desse processo formativo.

Investigar a formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia da UNIOESTE, Campus Francisco Beltrão, significa compreender, de forma mediada, o que revela essa formação para os anos iniciais. Pois é o curso responsável por formar a maior parte dos professores, deste nível de ensino e pode ser tomado como um *caso único comum*. Como propõem Yin (2015), ao diferenciar o estudo de caso de tipo único e múltiplo, cuja escolha decorre do problema investigado e aponta as características de cada tipo, o que justifica a escolha. Aqui, a opção é por estudar um caso único, do tipo comum, ou seja, que não apresenta nenhuma excepcionalidade em relação aos demais cursos de Pedagogia, mas que pode permitir “[...] captar as circunstâncias e as condições de uma situação cotidiana, pelas lições que pode fornecer sobre os processos sociais relacionados a algum interesse teórico.” (YIN, 2015, p. 55).

O objetivo deste capítulo é apresentar o exercício reflexivo de desconstrução, reconstrução e análise do processo formativo para o ensino de Geografia, que ocorre no curso. A análise particular dessa disciplina decorre dos objetivos estabelecidos para a pesquisa de compreender esse processo, em decorrência das dificuldades de ensino vivenciadas nos estágios obrigatórios e na atuação dos egressos do curso.

Com a escolha do curso de Pedagogia da Unioeste, Campus Francisco Beltrão, em que ocorre a formação para o ensino de Geografia e que se encontra ajustado às DCNCP de 2006, busca-se por elementos da especificidade concreta da formação, como os elementos variados de evidências, não se confundido com a análise de uma proposta experimental, para análise e formulação de generalizações possíveis.

¹¹ Os demais são ofertados nos Campus de Cascavel e Foz do Iguaçu, mas que não são objeto desta pesquisa.

3.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O curso de Pedagogia, entre as licenciaturas, é o que mais forma professores para os anos iniciais. Ainda que o egresso possa atuar em outros espaços, como na educação infantil em creches e pré-escolas, ou como pedagogo em escolas dos anos finais do ensino fundamental e médio, docente nos cursos de formação de professores no ensino médio, entre outros espaços. Mas, destacadamente, é a formação preponderante entre os professores dos anos iniciais, de acordo com dados do INEP, como apontado no primeiro capítulo. O que torna válida a preocupação com a formação para o ensino de Geografia, neste curso.

Para análise e compreensão dos nexos existentes na formação em Geografia, no curso Pedagogia, recorreu-se à avaliação: a) dos Projetos Político Pedagógicos do curso (PPP); b) dos planos de ensino da disciplina de Fundamentos Teórico e Metodológicos do Ensino de Geografia, do período de 2011 a 2017; c) dos relatos dos professores deste período; d) dos relatos dos acadêmicos matriculados nesta disciplina no ano de 2017, a partir de questionários em três diferentes momentos; e) dos planos de aula de Geografia desenvolvidos pelos acadêmicos durante o estágio curricular obrigatório de 2017; f) da legislação que ampara o desenvolvimento do curso, para explicar as condições, limites e possibilidades formativas concretamente encontradas.

O curso de Pedagogia da Unioeste de Francisco Beltrão foi implantado em 1994 pela Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL¹² e incorporado à Unioeste em 1999, com o processo de estadualização da instituição. O município de Francisco Beltrão está situado no sudoeste do estado do Paraná, conforme a Figura 1 e, no ano que o curso de Pedagogia, assim como todos os demais da Facibel, foram incorporado à Unioeste, esta era a única instituição de Educação Superior pública do município.

¹² Para mais informações sobre a criação da Facibel e incorporação pela Unioeste, consultar Canterle (2011).

Figura 1 - Mapa da localização da Unioeste - Campus Francisco Beltrão



Fonte: IBGE, Atlas Geográfico. Elaborado por Francischett, 2019.

Desde então, o PPP do curso passou por quatro atualizações: em 1999 (UNIOESTE, 1999), ajustando o projeto original às exigências do Conselho Estadual de Educação e às normativas da Unioeste; em 2003 (UNIOESTE, 2003), quando foi ajustado às diretrizes para formação de professores (BRASIL, 2002b, 2002c); em 2007 (UNIOESTE, 2007), ajustando-se às diretrizes do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e em 2016¹³ (UNIOESTE, 2016c), às novas diretrizes de formação de professores (BRASIL, 2015). Outras questões também foram acolhidas nas alterações, como atenção à avaliação dos acadêmicos, análise de questões formativas discutidas pelo colegiado do curso, entre outras. Com efeito, o objetivo, nesta tese é de conhecer e analisar o processo de formação para o ensino de Geografia, no curso de Pedagogia. Assim, opta-se por revisitar a história dessa disciplina no curso, como elemento contributivo na compreensão do perfil formativo nessa área.

A formação para o ensino de Geografia se faz no curso, por meio da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, que é ministrada no curso desde a atualização de 2003, a qual passou por uma atualização em 2007. A partir do ano de 2020, uma nova disciplina – Geografia e suas Metodologias, é ofertada em substituição àquela, em decorrência de nova atualização do PPP, ocorrida em 2016 - Resolução CEPE n.º

¹³ Esta última alteração não será analisada nesta tese, pois ainda encontra-se em processo de implantação.

216 de 2016 – Unioeste (UNIOESTE, 2016c). Desta forma, doravante, a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia somente será ofertada em casos especiais previstos em lei, àqueles acadêmicos que ingressaram na instituição na vigência do PPP de 2007 (UNIOESTE, 2007).

Ler e interpretar a política de formação, que converge na elaboração dos projetos de curso e nas práticas existentes nos cursos de licenciatura, interrogar o estatuto epistemológico da disciplina, as escolhas teóricas realizadas pelos professores são fundamentais, assim como, captar as nuances do processo formativo em movimento, para formular uma explicação acerca dos limites e potencialidades dessa formação.

Para isso, foram analisados os PPPs do curso, nos quais foi possível identificar a historicidade da disciplina de Geografia, os planos de ensino da disciplina de FTMG do período de 2011 a 2017. A escolha do período decorre no ano em que se inicia sua oferta, considerando que no Projeto de 2007, estava alocada no quarto ano do curso e a data final, é o ano de início desta pesquisa. Os PPPs do curso e os planos de ensino informam diferentes aspectos em relação à formação pretendida, como direcionamento geral do curso, objetivos das disciplinas, entre outros aspectos formais, além de opções políticas e teóricas, portanto, fontes iniciais de investigação. Para captar outros aspectos, como a processualidade da formação, os acadêmicos e os professores que ministraram a disciplina no período selecionado, foram ouvidos por meio de questionários com questões abertas, sobre suas percepções acerca da formação em Geografia.

Desta forma, optou-se por ouvir os acadêmicos do curso, ao longo do ano de 2017, particularmente, quando da participação na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia e da realização do estágio obrigatório, assumindo que a positividade desse procedimento, como fornecer dados e impressões do processo formativo, supera as fragilidades, como a imprecisão ou parcialidade das respostas. (YIN, 2015).

Os acadêmicos que cursavam a disciplina de FTMG – nos períodos matutino e noturno – no quarto ano do curso, foram consultados em três diferentes momentos, por meio de questionários, os quais foram respondidos em sala, durante a aula de FTMG. Em cada fase foram feitas seis questões abertas. Na primeira, realizada antes do início da disciplina, no mês de abril de 2017, o objetivo foi identificar as expectativas e o que os acadêmicos julgavam que conheciam sobre Geografia e sobre o quê e o porquê deve ser ensinado Geografia nos anos iniciais. Na segunda fase, após a conclusão da disciplina no mês de agosto de 2017¹⁴, o

¹⁴ De acordo com o PPP do curso, a disciplina é anual, entretanto, foi ofertado, excepcionalmente de forma semestral no ano de 2017, considerando o quadro docente existente.

objetivo foi identificar o atendimento às expectativas, a alteração de percepções prévias e a compreensão sobre a Geografia, sua importância, conteúdos e métodos de ensino nos anos iniciais. A terceira fase, foi realizada no mês de outubro de 2017, após a conclusão dos estágios na escola¹⁵. Nessa fase, o objetivo foi de conhecer como os acadêmicos mobilizaram o conjunto de informações e conhecimentos na prática pedagógica.

As respostas dos acadêmicos¹⁶ foram tratadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise de conteúdo é uma metodologia para captar as informações das comunicações. Serve para o “[...] escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionário cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.” (BARDIN, 1977, p. 31). Ou seja, é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, de forma que, tudo que for dito ou escrito pode ser submetido à análise de conteúdos. É um tratamento das informações nas mensagens, que, de forma metodológica, busca o núcleo contidos nas comunicações, superando a subjetividade das avaliações.

Nesse sentido, a análise de conteúdo é uma metodologia para quem quer

[...] dizer não ‘à ilusão da transparência’ dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente ‘tornar-se desconfiado’ relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do ‘construído’, rejeitar a tentação da sociologia ingénua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjetividade. Esta atitude de ‘vigilância crítica’, exige o rodeio metodológico e o emprego de ‘técnicas de ruptura’, e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não ‘à leitura simples do real’ sempre sedutora, forjar conceito operatório, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação. (BANDIN, 1977, p. 28)

Os questionários foram elaborados seguindo critérios de homogeneidade e pertinência, seguiram o mesmo padrão nas três fases da coleta de dados (APÊNDICES A, B e C) e se dirigiam ao objetivo de captar a percepção dos acadêmicos sobre o processo do qual fazem parte: a formação para o ensino de Geografia. Neste sentido, as respostas foram tratadas, em análise categorial, de forma a buscar estes elementos, para possíveis inferência sobre os limites e potencialidades desse processo.

¹⁵ Os estágios obrigatórios ocorrem, de acordo com o PPP/2007, desde o primeiro ano. No quarto ano, os acadêmicos realizam atividades de regências em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁶ Os questionários estão arquivados sob responsabilidade da pesquisadora.

Ao iniciar a disciplina com o consentimento do professor C¹⁷, no horário da aula, antes que ele fizesse a exposição do plano de ensino ou de qualquer outra informação prévia, os acadêmicos, de cada período, foram informados sobre o desenvolvimento da pesquisa e convidados a participar. A mesma estratégia foi utilizada nas duas fases seguintes, em agosto e outubro do mesmo ano.

Os professores da disciplina, em um total de 3, no período pesquisa, também foram ouvidos, por meio de questionários, com a intenção de suprimir dúvidas da análise dos planos de ensino, das escolhas de referências e objetivos pretendidos com a disciplina, assim como, sua avaliação da oferta da disciplina.

Por fim, foram analisados os planos de aula, elaborados pelos acadêmicos, para realização do estágio. Os estágios, que contaram com o ensino de Geografia nos anos iniciais, foram realizados, no ano de 2017, em dois momentos distintos, em agosto e setembro, o que ensejou a elaboração de dois planos de aula.

Esse conjunto de informações foram elencadas para conhecer os detalhes do caso estudado e decorreram da escolha metodológica de estudo de caso, se constituindo como “evidências” para o esclarecimento da questão que se objetiva conhecer (YIN, 2015). O mesmo autor enumera seis tipos diferentes de evidências para o estudo de caso: as evidências de documentação, registro em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. E, como ensina Yin (2015), para maior confiabilidade da pesquisa, é recomendado que se utilize mais de uma fonte de evidência, como se procedeu na pesquisa em tela, em que se utilizou da análise de documentos, arquivos e entrevistas. A seguir são apresentadas informações referentes às fontes de evidências recolhidas acerca da formação para o ensino de Geografia, no curso de Pedagogia da Unioeste, Campus Francisco Beltrão. Pode-se indicar esse, como o início da “desconstrução” do processo formativo, para análise das suas partes e estabelecimento de nexos e análise.

3.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS PPPS DO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia foi implantado em 1994 pela Facibel e em 1999 foi incorporado à Unioeste, quando teve seu projeto adaptado às resoluções da universidade. Entretanto, toda a legislação que orientava o currículo do curso é anterior à LDB de 1996. A partir da incorporação, o curso formava para docência nos anos iniciais e educação infantil em habilitações distintas, de acordo com a possibilidade conferida por meio do Parecer CFE n.º

¹⁷ Os professores que ministraram a disciplina são identificados por letras, conforme o Figura 3.

161 de 1986 (BRASIL, 1986). Foi um típico caso, conforme mencionado no primeiro capítulo, de cursos de Pedagogia que formavam para o ensino dos anos iniciais, mesmo antes da LDB de 1996 e das Diretrizes do curso de Pedagogia de 2006 apontarem o curso como locus desta formação.

O ajuste promovido no PPP no ano 1999, em decorrência de solicitações da Conselho Estadual de Educação, por ocasião da incorporação à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, se situa na readequação de nomenclaturas: “[...] tendo em vista as novas denominações das habilitações, postas pela Lei nº. 9.394 de 1996 e dos objetivos a que o curso se propõe e para efeitos de reconhecimento.” (UNIOESTE, 1999, p. 3). Passa a formar para a atuação nos anos iniciais e educação infantil sem distinção, além de formar para a docência de matérias pedagógicas do ensino médio, ainda nominadas de “2º grau”.

Neste PPP (UNIOESTE, 1999), a disciplina destinada à formação em Geografia é Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Sociais e Naturais, alocada no terceiro ano do curso, com 102 horas de duração.

O PPP passa por nova alteração em 2003 e apresentando uma caracterização do perfil, da formação, das concepções que sustentam o curso. Responde também as recentes diretrizes para formação de professores e carga horária dos cursos de licenciatura de 2002. Ainda,

A reestruturação do PPP de 2003 ocorre num contexto marcado pela efervescência do debate das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Mesmo sem uma Diretriz Nacional, o curso já apontava, naquele momento, para a reformulação inspirada nas teses propostas pela Anfope, ou seja, “a docência como base para todo professor”, que mais tarde ganharia estatuto de lei. (PORTELINHA, CONCEIÇÃO E PILONETTO, 2012, p. 63).

Desta forma, o PPP de 2003 (UNIOESTE, 2003) ratifica a formação do professor para os anos iniciais, da educação infantil e a formação para gestão, conforme o preconizado na legislação, atualizando o aporte legal do curso para as recentes legislações para formação de professores, pós LDB de 1996. Entretanto, ainda perdura no projeto do curso a denominação de habilitações de formação. Neste PPP a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Sociais e Naturais é reorganizada e dividida em outras três disciplinas, de acordo com o referencial curricular para os anos iniciais (PCNs) e Diretriz de formação de professores, a Resolução n.º 01 de 2002 (BRASIL, 2002b), aparecendo, pela primeira vez, nesse curso, a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia.

No PPP de 2007 (UNIOESTE, 2007), reformulado à luz da Diretriz Curricular Nacional para o curso de Pedagogia de 2006 (BRASIL, 2006), desaparece a figura das habilitações e a carga horária do curso é ajustada de 3.090 horas, para 3.332 horas em 2007, atendendo ao requisito de 3.200 horas exigido pela Diretriz. Esta reformulação aumentou a carga horária em disciplinas e diminuiu em atividades complementares e estágio. À nomenclatura da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia é acrescido o termo “ensino” e que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental.

O PPP do curso teve nova atualização em 2017 e a nova disciplina – Geografia e suas Metodologias, em substituição à disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, será implantada em 2020. Observa-se que as reformulações do projeto do curso, respondem de um lado, às DCNCP de 2006, de outro, às concepções de formação de professores em franco debate no Brasil, desde a década de 2000. A formação para o ensino de Geografia, desta forma, sempre esteve presente na estrutura deste curso, haja vista que ele nasce voltado para formação de professores para a educação infantil e anos iniciais.

Portanto, a disciplina que traz a nomenclatura de Geografia foi incorporada ao PPP do curso de Pedagogia na reformulação no ano de 2003, originada da reorganização e divisão da antiga disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais, do PPP de 1999. Esta reorganização deu origem também às disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História, Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais, conforme Figura 2.

Figura 2 - Quadro das disciplinas que abordam conceitos geográficos e suas ementas no curso de Pedagogia da Unioeste, Campus Francisco Beltrão, 1999 – 2017.

<i>PPP</i>	<i>Nomenclatura</i>	<i>Ementa</i>	<i>Ch/Ano do curso</i>
PPP 1999	Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais	Procurando a formação específica orientada do professor que aprofunda uma sala determinada no campo profissional das Ciências Sociais e Naturais (Geografia e História) procurando estudar os conteúdos e metodologias que possibilitam a interpretação e expressão da realidade nas relações do homem com a natureza sendo o sujeito da história e da própria ação, competente e consciente.	102h 3º ano
PPP 2003	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia	Teorias do conhecimento geográfico. Conceituação de espaço, articulado à experiência humana em diferentes tempos, territórios e culturas. Metodologias no Ensino de Geografia.	68h 3º ano
PPP 2007	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia	Teoria do conhecimento geográfico. Conceituação de espaço e lugar, articulado a experiência humana em diferentes tempos, territórios e culturas. Metodologias, conteúdos e avaliação no Ensino de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	68h 4º ano

PPP 2017	Geografia e suas metodologias	Educação geográfica e a relação sujeito-objeto na produção do conhecimento. Conteúdos e metodologias para o ensino de Geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.	68h 3º ano
----------	-------------------------------	--	---------------

Fonte: PPPs do curso de Pedagogia da Unioeste, Campus Francisco Beltrão. Elaboração própria.

As reformulações dos PPPs e, conseqüentemente, a nomenclatura e ementa das disciplinas obedeceu, a cada tempo, as legislações pertinentes, assim como, as avaliações realizadas pelo coletivo dos professores e acadêmicos do curso.

A reformulação de 2003, que modifica a estrutura da disciplina visou adequar a formação dos pedagogos ao que se desenvolve na educação básica, considerando as alterações provocadas no currículo dos anos iniciais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que introduziram a disciplina de Geografia. Até então, os conteúdos pertencentes à essa área científica eram tratados na disciplina de Estudos Sociais, o que refletia na formação no curso de Pedagogia, com a oferta da disciplina de Metodologia do Ensino de Estudos Sociais. (CALLAI, 2005).

As modificações ocorridas na ementa da disciplina que trata dos conteúdos de Geografia, por ocasião da reformulação do PPP (UNIOESTE, 2007) são pontuais, conforme pode ser observado no Figura 2, incluindo um termo à nomenclatura da disciplina, como mencionado e os termos “conteúdos e avaliação” à ementa, além de sinalizar que a mesma se dirige ao anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal distinção se deve ao fato de haver sido criada outra disciplina, de acordo com este PPP que se ocupa dos conhecimentos geográficos na educação infantil, a disciplina de Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil, disciplina que não existia no PPP (UNIOESTE, 2003).

As modificações na estrutura do curso, nas nomenclaturas de disciplinas e ementas indicam o perfil do curso, os ajustes à legislação e predominância teórico conceitual do grupo de docentes responsável pelas alterações. Observa-se que o coletivo acompanha as discussões e posicionamentos da ANFOPE, para formação do pedagogo.

O curso de Pedagogia da UNIOESTE tem seu início num contexto em que os cursos de Pedagogia são alvo de inúmeras críticas em relação ao campo de atuação profissional. Das críticas ao trabalho fragmentado, gerado pelas habilitações, decorrem reformulações e várias propostas no sentido de agregar à formação do pedagogo a formação unitária (professor e pedagogo no mesmo curso), emergindo uma multiplicidade de habilitações e a tese de que a docência é a base da identidade do pedagogo. (PORTELINHA, CONCEIÇÃO e PILONETTO, 2012, p. 54)

A formação para a educação infantil, concomitante aos anos iniciais no mesmo curso vão assumindo feições cada vez mais distintas, uma vez que no PPP de 2007, surgem disciplinas que passam a se ocupar dos conteúdos correspondentes às áreas do conhecimento para cada etapa da educação.

Os conteúdos de Geografia, no PPP de 1994, integravam uma disciplina juntamente com os conteúdos de História e Ciências da Natureza. No PPP de 2003 se apresenta em uma disciplina específica para Geografia, sem distinção entre conteúdos dos anos iniciais e educação infantil. E no PPP de 2007, a disciplina se mantém específica e foca nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nova alteração ocorre no ano de 2017 (UNIOESTE, 2016c), com alteração de nomenclatura – Geografia e suas metodologias, ementa e o recorte do ensino, novamente, articula conteúdos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Há uma tentativa, nesta proposição de superação do viés metodológico da disciplina, apontando para o domínio conceitual como necessários ao debate metodológico. Ressalta-se que, a construção desta disciplina, assim como das experiências anteriores, conta com sugestões e colaboração de professores do Colegiado de Geografia, na Unioeste de Francisco Beltrão.

Desta forma percebe-se que a disciplina no curso foi se modificando ao passo que se alterou o currículo da educação básica e as legislações sobre o próprio curso. A carga horária da disciplina, embora tenha diminuído ao longo das alterações do curso, destina 68 horas exclusivamente para Geografia. Diferentemente de outros projetos, conforme Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010) que, muitas vezes, envolvem a Geografia com outras áreas e mesma carga horária.

Então, de uma disciplina genérica, que envolvia três áreas do conhecimento – História, Geografia e Ciências Naturais, avançou para uma disciplina apenas para Geografia, que alternou períodos de dedicação apenas aos anos iniciais e outros, também a educação infantil. A disciplina analisada nesta pesquisa, Fundamentos Teóricos e Metodológicas para o Ensino de Geografia, se dirige aos anos iniciais. Os termos da nomenclatura da disciplina apontam que o foco central da discussão é o ensino, ou seja, não se propõe a revistar conteúdos, mas abordar os aspectos teóricos e metodológicos *para o* ensino da disciplina. Essa disciplina tem configuração diferente da voltada à formação em Ciências Sociais, destinada à Educação Infantil, no mesmo curso. A disciplina de “Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil”, articula diferentes áreas do conhecimento, em uma análise mais totalizante e que indica uma ação pedagógica mais integrada. Quanto à disciplina de FTMG, não se trata apenas de uma

questão léxica, mas teórica e política. A disciplina, ajustada aos indicativos das DCNCP de 2006, cumpre o propósito de direcionar o tempo curricular à questão metodológica.

No que se refere à ementa, esta indica de forma genérica – forma apropriada para o texto de ementa de uma disciplina – o estudo da teoria de conhecimentos geográficos, destaca algumas categorias, relaciona a metodologia, o conteúdo e a avaliação da Geografia nos anos iniciais e também inclui temas e problemáticas que vão despontando no debate e na legislação, como a educação ambiental.

Os tópicos das ementas não deixam explicitada a retomada dos conteúdos de ensino dos anos iniciais, mas demarcam a identidade da disciplina na formação metodológica. Assim como apontado por Libâneo (2010), não se percebe um traço na ementa que possa relacionar a metodologia da área com as discussões de fundamentos da educação, ou mesmo de didática e metodologia de outras áreas. Desta forma, o direcionamento das ementas disciplina ao longo do tempo, nos PPPs, se volta para formação metodológica do ensino de Geografia, em conformidade com as DCNCP de 2006.

3.3 OS PLANOS DE ENSINO DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

O período delimitado à essa pesquisa, para análise da formação em Geografia, é o que corresponde aos anos de implementação e funcionamento do curso sob o PPP de 2007, particularmente, por meio da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia (FTMG).

O PPP de 2007 passou ser implantado no ano de 2008 e a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia - FTMG, está alocada no quarto ano do curso, portanto, passou a ser ofertada regularmente em 2011. A sua oferta regular se encerra em 2019, pois a partir de 2020, passa a ser ofertada a disciplina de Geografia e suas Metodologias, em decorrência da revisão do PPP. O período analisado da disciplina compreende os anos de 2011 à 2017.

Além desta, outra disciplina que se destina à formação em Geografia é de Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil, entretanto, voltada à Educação Infantil, como sublinhado no título da mesma. Entre os tópicos da emenda desta disciplina, encontra-se a discussão sobre “Fundamentos teórico-metodológicos do conhecimento na área de História e Geografia para a Educação Infantil.” (UNIOESTE, 2007, p. 24). Entende-se que ela coopera

com a formação do pedagogo para o ensino de Geografia, e sua pertinência será analisada a partir das informações dos acadêmicos.

No período de 2011 a 2013, de acordo com os Planos de Ensino, arquivados na Secretaria Acadêmica do Campus, a disciplina foi ministrada por professora efetiva do curso de Pedagogia. De 2014 a 2017, por professores colaboradores, que mantêm contrato de trabalho temporário, admitidos por processo seletivo simplificado e não por concurso público, conforme Figura 3. No ano de 2016, consta no registro do plano de ensino que a mesma estava sob responsabilidade da coordenadora do curso, uma pedagoga. Fato que se deve ao término do contrato do docente responsável, dois dias antes do final do período letivo e a atribuição legal de encerramento dos registros no sistema de gestão acadêmica recair sobre a coordenação. Porém, todas as atividades letivas e de avaliação foram realizadas pelo docente temporário.

Figura 3 - Quadro do período que cada professor ministrou a disciplina e formação

<i>Período</i>	<i>Professor</i>	<i>Regime de contrato</i>	<i>Formação</i>
2011 a 2013	Professor A	Efetivo	Pedagogia, Mestrado em Educação*
2014 a 2016**	Professor B	Contrato temporário	Pedagogia, Mestrado em Educação
2017	Professor C	Contrato temporário	Artes Visuais, Mestrado em Educação

Fonte: Entrevista com os professores. Elaboração própria.

* A professora afastou-se da disciplina para cursar o Doutorado em Educação.

** O contrato da professora encerrou dois dias antes do final do ano letivo de 2016.

A partir do ano de 2012, a Unioeste passa a implantar o Sistema de Gestão Acadêmica – o *Academus*. Esse sistema reúne informações sobre o plano de ensino da disciplina, frequências dos acadêmicos, conteúdos ministrados e notas. Assim, as disciplinas ficam vinculadas a um professor para que este faça os registros necessários.

A disciplina de FTMG tem uma carga horária total de 68 horas, divididas em aulas teóricas e atividade prática como componente curricular. São 58 horas para atividades teóricas e 10 horas para atividades práticas como componente curricular – APCC, atendendo ao disposto na Resolução CEPE n.º 282 de 2006¹⁸, que regulamentava a elaboração dos planos de ensino na Unioeste, vigente à época da reestruturação do PPP em 2007.

Esse tipo de atividade, denominada na Unioeste como “atividade prática como componente curricular” foi normatizada pela Resolução CNE/CP n.º 01 de 2002 (BRASIL,

¹⁸ Essa resolução foi atualizada pela Resolução CEPE n.º 096 de 2016 (UNIOESTE, 2016b), que manteve inalterada a divisão de carga horária das disciplinas.

2002b) e Resolução CNE/CP n.º 02 de 2002 (BRASIL, 2002c). O Parecer que precedeu às diretrizes presentes nas resoluções, Parecer CNE/CP n.º 09 de 2001 (BRASIL, 2002a) expõe que a prática deve ser um tipo de atividade que transcende os estágios e que busca superar o criticado distanciamento dos cursos de licenciatura com a Educação Básica e as práticas cotidianas de sala de aula. O Parecer indica que deve estar presente ao longo de todo o curso de formação, assim explicitada:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2002a, p. 23).

Desta forma, as atividades práticas devem estar inseridas “[...] no interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática”. (BRASIL, 2002a, p. 57). Essa concepção de prática, de acordo com Freitas (2002) explicita que o perfil formativo se centra na sala de aula, em detrimento do entendimento da educação de forma mais ampla e substitui a categoria de trabalho, por prática.

Na Resolução CNE/CP n.º 01 de 2002 (BRASIL, 2002b) esse tipo de atividade ficou normatizada no art. 12:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º *No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação*, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002b, p. 5 – grifo nosso).

A distribuição dessa carga horária nos cursos de formação de professores foi definida pela Resolução CNE/CP n.º 02 de 2002, que fixa a carga horária destinada às práticas como componente curricular em “I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso” (BRASIL, 2002c, p. 1). Assim, o colegiado decidiu dividir as cargas horárias entre aulas teóricas e práticas como componente curricular em todas as disciplinas do curso. Desta forma, o limite de 10 horas para APCC, das 68 horas totais da disciplina de FTMG, soma-se a cargas horárias de outras disciplinas para chegar ao

quantitativo de 400 horas. Esse tipo de divisão da carga horária total da disciplina foi incorporada às regulamentações da Unioeste e devem ser descritas no plano de ensino da disciplina.

A inserção das APCCs nos cursos de licenciatura foram e são temas de preocupações dos professores de cursos de licenciatura (ZABEL e MALHEIROS, 2018; CHRYSOSTOMO e MESSEDER, 2017; PEREIRA e VELASCO, 2015), em razão da ambiguidade em relação ao que se entende por “prática” na resolução, por discordâncias conceituais, em que aparecem os limites e possibilidades desse tipo de atividade. Diferentes análises foram tecidas coladas às emergências das Diretrizes, como as de Freitas (2002) e Scheibe (2002). As autoras sinalizavam que havia indicativos de uma flexibilização curricular e inclinação ao pragmatismo. Cabe ressaltar que as Diretrizes para formação de professores foi revista em 2015 (Resolução CNE/CP n.º 01/2015¹⁹), mantendo, entretanto, os dispositivos da PCC, entre outras similaridades que não serão aqui analisadas.

Nos sete planos de ensino foram identificadas atividades descritas como APCCs, em campo próprio no formulário dos planos, conforme Figura 4. Entretanto, há certa limitação de informações no que concerne à execução dessas atividades:

Figura 4 - Quadro das atividades Práticas como Componente Curricular

<i>Ano</i>	<i>Descrição das APCC</i>
2011	Observação e entrevista com professores e alunos sobre o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Elaboração de relatório analítico sobre a observação realizada.
2012	A APCC será desenvolvida em grupos, com 04 integrantes em média, na forma de trabalho escrito, a partir das relações com as disciplinas Estágio Supervisionado IV, Política Educacional, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, pela qual os alunos apresentarão questões, diagnosticadas e sistematizadas durante o processo de ensino das disciplinas, para fins de apreensão crítica dos elementos teórico-metodológicos acerca dos Projetos Político-Pedagógicos que orientam as práticas educativas das escolas. Cada grupo apresentará uma única APCC para as disciplinas acima referidas, sendo avaliadas a partir de critérios próprios definidos por cada uma delas. Na disciplina de FTMG a APCC terá nota-peso equivalente a trinta pontos.
2013	As disciplinas de FTMG e Fundamentos Teórico e Metodológicos do Ensino de História realização a APCC de forma integrada. Primeiramente, será realizado observação dos conteúdos, metodologias, concepções e das formas de avaliação utilizadas no ensino de geografia e história nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, discussões em sala de aula sobre as questões observadas e elaboração de relatório analítico reflexivo.
2014	As disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Geografia e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História realizarão a APCC de

¹⁹ Esta Resolução foi novamente atualizada Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. As práticas como componente curricular foram mantidas, da mesma forma como constavam nas resoluções anteriores.

	forma integrada. Primeiramente, será realizada observação dos conteúdos, metodologias, concepções e das formas de avaliação utilizadas no ensino de Geografia e História nos anos iniciais do ensino fundamenta. Posteriormente, discussão em sala de aula sobre as questões observadas e elaboração de relatório analítico-reflexivo.
2015	As disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Geografia e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História realizarão a APCC de forma integrada. Primeiramente, será realizada observação dos conteúdos, metodologias, concepções e das formas de avaliação utilizadas no ensino de Geografia e História nos anos iniciais do ensino fundamenta. Posteriormente, discussão em sala de aula sobre as questões observadas e elaboração de relatório analítico-reflexivo.
2016	As disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Geografia e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História realizarão a APCC de forma integrada. Primeiramente, será realizada observação dos conteúdos, metodologias, concepções e das formas de avaliação utilizadas no ensino de Geografia e História nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, discussão em sala de aula sobre as questões observadas e organização de propostas de intervenção na prática pedagógica escolar. Por último, debate e discussão de como se deu o trabalho com as disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.
2017	As atividades práticas consistirão em produção de material com articulação dos conceitos trabalhados na disciplina, a fim de propiciar a aproximação entre as reflexões e conceituações estabelecidas em sala com o cotidiano pedagógico.

Fonte: Planos de Ensino de FTMG de 2011 à 2017. Elaboração própria.

De acordo com as descrições da APCCs, que constam nos planos de ensino e que são apresentadas no Figura 4, entre os anos de 2011 e 2013, observa-se uma tentativa de aprofundar as relações entre os debates teóricos das disciplinas, de forma interdisciplinar e sustentadas pela prática do estágio supervisionado, que também ocorre no quarto ano. Isso pode ser percebido, no ano de 2011, com a apresentação da proposta de entrevista com professores dos anos iniciais; em 2012, na tentativa de integrar, nesta prática, as disciplinas de Estágio Supervisionado IV, Política Educacional, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia; no ano de 2013, com a integração nos momentos de práticas nas escolas, das disciplinas de FTMG e Fundamentos Teórico e Metodológicos do Ensino de História. Embora, como mencionado, não sejam descritos, em detalhes, como se dará o planejamento, execução e avaliação destas práticas.

Nos anos de 2014 a 2016, a descrição da atividade no plano de ensino é replicada a partir do plano de 2013, sem alterações. No ano 2017, sob coordenação de outro professor, a APCC é reorganizada, em relação aos anos anteriores, dedicando-se mais à produção de material pedagógico, sem o destaque da relação com o estágio supervisionado.

O estágio curricular é o momento em que o acadêmico entra em contato com a escola, como professor em formação, mediado pela relação de ensino e aprendizagem em curso. As PCCs guardam certa proximidade com o estágio, pois pretendem articular os conteúdos

estudados ao seu processo de ensino, assim, podem ser potencializadas na aproximação com o estágio. A inserção desse tipo atividade na Resolução CNE/CP n.º 02 de 2002, busca resolver uma fragilidade – o pouco contato dos acadêmicos com a escola antes dos estágios, mas também, desta forma, aponta para a centralidade da prática pedagógica, como a prática da sala de aula. Pois, as PCCs devem estar presentes em todas as disciplinas da formação e se dirigem para o ensino dos componentes curriculares.

As práticas propostas nos planos de ensino, com exceção ao plano de 2017, que propõe a produção de materiais didáticos, se direcionam à análise do contexto da prática pedagógica, propondo estudos e análise da realidade em sala de aula e não a aplicação isolada de atividades. O tipo de atividade proposta expressa uma concepção de formação, que busca ampliar o conhecimento dos acadêmicos acerca das atividades realizadas com Geografia nas escolas. Ainda que não se proponha, diretamente, a realizar práticas com o ensino de Geografia.

As PCC buscam uma diferenciação em relação ao estágio e seu potencial formativo reside em aproximar o acadêmico da realidade concreta da sala de aula, como uma possibilidade de superação da racionalidade técnica e prática na formação dos professores. Esse debate é intenso e persistente entre as diversas licenciaturas, demonstrando que múltiplas experiências vêm sendo realizadas, no sentido de acolher a oportunidade de inserir os acadêmicos no contexto da Educação Básica e de superar os limites do pragmatismo.

A racionalidade técnica e prática se expressam como antagônicos nesse processo de formação, a primeira mais ajustada aos princípios tayloristas de formação, em que o domínio técnico das atividades envolvidas no trabalho pode se reverter em qualificação para o trabalho. Aqui a aposta é que o domínio de técnicas de ensino seja o elemento fundamental na formação dos professores. A segunda, decorrente da flexibilização do mercado produtivo e consequente impacto na formação do trabalhador, indica a reflexão acerca do processo produtivo como elemento que leva a qualificação, em detrimento do domínio de ferramentas conceituais a priori. Desta forma, o conhecimento advindo da reflexão sobre a prática confere ao professor a chave para sua atuação. Ambas as perspectivas desprezam um conjunto considerável de conhecimentos ao definir sua primazia. A técnica, destituída de conteúdo político, conceitual, é vazia. Tanto quanto a reflexão na e sobre a prática, carece de elementos de fundamentos, conceituais e também políticos.

Na esteira desse antagonismo, Contreras (2012) apresenta a superação da racionalidade técnica e prática como o grande desafio para a autonomia do professor: superar o pragmatismo docente e docente reflexivo. Enfatiza que a formação dos professores deve

“[...] conceber [o trabalho dos docente] como trabalho intelectual, quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social [...]”. (CONTRERAS, 2012, p. 173). Para tanto, o autor defende uma formação a partir da práxis, em que as atividades desenvolvidas estejam articuladas a uma proposta formativa, decorrente de um posicionamento político e ético acerca da educação. Assim, a formação docente não deveria ser restrita a treinamento de técnicas, tampouco se sustentar em um conhecimento decorrente da reflexão da prática cotidiana, como defendem Schön (2000) e Perrenoud (2002).

A ementa de uma disciplina apresenta um conjunto de tópicos que compreendem as temáticas e assuntos que precisam ser abordados, para colaborarem na formação do perfil do egresso do curso. Não define, necessariamente, a tendência teórica ou metodológica a ser desenvolvida, o que é de responsabilidade do professor que desenvolve a disciplina. Para a alteração de ementa se faz necessário uma alteração do projeto do curso, pelo colegiado. Ou seja, a ementa tem um caráter permanente de orientação da disciplina no curso. Consta no PPP de 2007, que a disciplina de FTMG deve se ocupar dos seguintes assuntos: “Teoria do conhecimento geográfico. Conceituação de espaço e lugar, articulado a experiência humana em diferentes tempos, territórios e culturas. Metodologias, conteúdos e avaliação no Ensino de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. (UNIOESTE, 2007, p. 25).

Os objetivos, geral e específicos, são definidos pelo professor da disciplina, considerando os tópicos da ementa e perfil do egresso. Para essa disciplina, os objetivos, nos planos de ensino são os mesmos no período de 2011 a 2017. Indicando que, mesmo após revisão de outros professores a construção feita no ano de 2011 foi mantida. O objetivo geral da disciplina é: “[...] compreender o processo de ensino aprendizagem em geografia, bem como os conteúdos, metodologias e avaliação do ensino de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental”. (UNIOESTE, 2011, p. 1). O objetivo geral se relaciona diretamente com o item c, dos tópicos da ementa – sobre a metodologia de ensino. Os professores (Figura 3), ouvidos por meio de questionários, manifestaram-se no sentido de enfatizar que o objetivo da disciplina se dirige ao que se ensina e como se ensina Geografia nos anos iniciais. Assim, a disciplina se direciona à

[...]instrumentalizar os acadêmicos do curso de pedagogia com os conhecimentos geográficos necessários para o ensino de geografia, para que estes compreendam os conceitos, os conteúdos a serem ensinados para

as crianças, ou seja, os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. (Professora A)

O objetivo geral indica que a disciplina se centra no ensino de Geografia, atendendo o que foi estabelecido na Resolução CNE/CP n.º 01 de 2002, “nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino [...]” (BRASIL, 2002b, p. 5). Ou seja, conforme Libâneo (2010), se supõe que acadêmico já conheça o assunto que irá aprender a ensinar. Neste sentido, observa-se uma coerência entre a Resolução, o PPP do curso e o plano de ensino da disciplina.

Essa percepção indica que a crítica de Saviani (2012) continua pertinente, ao afirmar que:

Tudo se passa como se os estudantes, que, ao longo do ensino fundamental e médio, vivenciaram a unidade desses aspectos aprendendo os conteúdos educativos comuns segundo determinadas formas pedagógicas, tenham adquirido, ao serem aprovados no vestibular de determinada carreira, o direito de esquecer todos os outros elementos que supostamente aprenderam [...]. Assim, os que foram aprovados no vestibular de pedagogia não precisariam mais se preocupar com os conteúdos do processo educativo, fixando-se nas formas esvaziadas dos conteúdos que lhes correspondem e dos quais são indissociáveis. (SAVIANI, 2012, p. 133-134).

O colegiado do curso de Pedagogia, ao elaborar o projeto do curso, pode defender posicionamentos teóricos e práticos, próprios do debate acadêmico. Entretanto, é limitado por condições objetivas, como por exemplo, as DCNCP de 2006. As críticas tecidas por Libâneo (2010) e Saviani (2012) não se dirigem a um ou outro curso de forma particular, mas para uma reorganização do curso de Pedagogia que supera a mera redistribuição de carga horária, são mais profundas e questionam o que está estabelecido pelas políticas de formação de professores. Na medida em que a legislação orienta que no curso de Pedagogia, das 3.200 horas totais, sejam destinadas 800 horas às práticas, 200 horas às atividades complementares, parece dividir a carga horária a partir da racionalidade técnica, com atividades práticas em todas as disciplinas do curso. O restante da carga horária é dividida entre disciplinas de fundamentos teóricos e aquelas direcionadas à metodologia. O que reitera o contexto criticado pelos autores, inviabilizando um aprofundamento das áreas do conhecimento e reproduzindo aquilo que Saviani (2012) chama de formas esvaziadas dos conhecimentos, porque se fixam nas metodologias de ensino. Cabe ressaltar que, apesar dos limites impostos pela Diretriz, a crítica à determinados aspectos da legislação, pode demandar ações realizadas pelo coletivo,

na produção cotidiana do curso, nas práticas realizadas, nos conteúdos selecionados, não negligenciando o fundamental aspecto político do processo educativo, como bem acevera Giroux (1997).

Entre os objetivos específicos dos planos de ensino, consta a necessidade de conhecer o estatuto epistemológico da Geografia, outros se dirigem à prática de ensino dos anos iniciais. Definindo, desta forma, o percurso de conhecer os fundamentos e procedimentos do ensino de Geografia, conhecer e analisar propostas curriculares e livros didáticos de Geografia, além de conhecer as categorias centrais da Geografia – espaço e lugar, em articulação às experiências humanas, em diferentes tempos, territórios e culturas. Estes conceitos encontram correspondência com o estabelecido nos PCNs de História e Geografia, em que se orienta o ensino de Geografia a partir das categorias de espaço geográfico construído, paisagem, território e lugar. (BRASIL, 1997b).

A partir dos tópicos da ementa, os professores enumeram os conteúdos no plano de ensino, a fim de atender os objetivos expostos. Depreende-se que a ementa apresenta três partes: a) produção da ciência geográfica (Teoria do conhecimento geográfico); b) categorias geográficas e a produção do espaço (Conceituação de espaço e lugar, articulado à experiência humana em diferentes tempos, territórios e culturas) e c) a Geografia nos anos iniciais (Metodologias, conteúdos e avaliação no Ensino de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Os professores (Figura 3) indicaram que ministraram a disciplina de forma que cada item foi desenvolvido em uma unidade, no total de três.

Os conteúdos são organizados, no plano de ensino de 2011 a 2017, a partir de três eixos distintos: a) Fundamentos teóricos; b) A construção da noção de espaço nos anos iniciais do ensino fundamental c) Propostas metodológicas para ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. A exposição dos conteúdos nos planos de ensino é, de certa forma, sucinta e a abordagem destes é particular a cada professor. Cabe destacar que, os planos no período analisado não sofreram grandes alterações, sobretudo após 2014, em que permanecem inalterados até o ano de 2017. A discussão sobre a avaliação em Geografia aparece nos planos a partir de 2013.

No eixo de fundamentos teóricos são abordados assuntos como o que é e o que estuda a Geografia, as justificativas para o ensino de Geografia nos anos iniciais. Indica avançar pelo estudo do livro didático e de conceitos de Geografia, sem, no entanto, elucidar o que exatamente será discutido sobre o livro didático e os conteúdos. No segundo eixo, a proposta é estudar sobre o conceito de lugar e a linguagem cartográfica. O terceiro eixo é mais

dedicado à metodologia de forma específica, com atividades sobre noção de lugar, estudo dos currículos listados nas referências e discussão sobre avaliação em Geografia.

No PPP do curso, por meio da disciplina destinada à formação em Geografia, não é possível, pelas informações contidas nos planos de ensino afirmar que os conteúdos de ensino são revisitados a fim de proporcionar um aprofundamento em Geografia, daquilo que os acadêmicos sabem, a partir do que estudaram na educação básica. Entretanto, os conteúdos enumerados indicam perpassar por conceitos de Geografia, com ênfase no estudo do lugar, o que é central na disciplina, a partir dos PCNs e na BNCC. Nos PCNs (1997b) a ênfase do ensino de Geografia no Ensino Fundamental “[...] é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes lugares e territórios como os fenômenos que constituem essas paisagens e interação com a vida que os anima.” (BRASIL, 1997b, p. 26-27). Apontando que, para isso, é necessário valorizar as diferentes formas de perceber o espaço, a partir de fotos, da sensibilidade, da representação particular do seu lugar. Indica, também, a necessidade de abordar outros contextos, além do seu lugar, porque esta realidade faz parte da vida de todos, por meio, sobretudo da mídia. Já na BNCC “a ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais”. (BRASIL, 2017b, p. 368).

Desta forma, a organização dos conteúdos se dirige prioritariamente ao contexto da Geografia, com atenção especial aos currículos, metodologia e avaliação da Geografia nos anos iniciais. Os conteúdos apresentados de forma sucinta e com poucas alterações entre os anos de 2011 e 2017 não apontaram, da mesma forma como os currículos analisados por Libâneo (2010), o vai se ensinar nos anos iniciais. Desta forma, infere-se que os acadêmicos terão este entendimento a partir das práticas de ensino, pois não fica explícito nos conteúdos da disciplina de FTMG os conhecimentos com os quais irá lidar nos anos iniciais, tampouco, o potencial formativo da disciplina para as crianças. Na próxima sessão, a partir dos relatos dos acadêmicos se verifica que essa organização apresenta fragilidades, sobretudo por não conferir aporte necessário para o ensino dos conteúdos.

As metodologias para o desenvolvimento das aulas de FTMG não foram alteradas no período analisado, mantendo-se, à rigor, as mesmas formuladas em 2011, centradas em aulas expositivas, estudos e debates a partir de autores e utilização de materiais auxiliares, como vídeos, textos ou músicas. A ausência de alterações nas formas metodológicas e na organização dos conteúdos pode ter diferentes motivações: pode indicar que a disciplina atende às necessidades formativas do curso, que não houve um processo de avaliação do que

vinha sendo realizado, que não há preocupação com a expressão no plano de ensino das formas metodológicas de trabalho, entre outros. Os professores que ministraram a disciplina, sobretudo a partir de 2013, informaram que conservaram o que estava formalizado no plano de ensino dos anos anteriores para dar continuidade ao que vinha sendo discutido, o que não esclarece as motivações da não alteração das formas metodológicas de trabalho. Não estão presentes, entre as metodologias de trabalho, os estudos de campo, ou modulações práticas de aula, por exemplo, mesmo havendo previsão de atividades práticas, na carga horária. Estas formas metodológicas poderiam contribuir para a compreensão da produção do conhecimento em Geografia. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007; CLAUDINO, 2014; EVANGELISTA et al., 2016).

As referências utilizadas nos planos de ensino para abordar os conteúdos indicados são divididas em referências básicas e complementares. As referências básicas de 2011, no total de 12, foram acrescidas de duas no ano de 2014. Apenas no ano de 2016, figuraram entre as referências básicas, quatro obras de literatura infantil. No ano de 2017, estas foram suprimidas e mantidas as demais²⁰. Entre as obras selecionadas figuram: nove livros, dos quais não se determina se as obras são estudadas completamente ou em partes; um capítulo de livro; um artigo publicado em revista científica e três currículos de ensino.

Entre os livros relacionadas, de Almeida (2009) e Almeida & Passini (1992) trazem referências em relação à representação do espaço pela criança, das quais, o mapa é a representação do espaço, por excelência. Utilizam-se de Piaget para fundamentar a percepção espacial nas crianças. A obra de Almeida (2008) é uma coletânea de artigos e traz oito capítulos com pesquisas realizadas por diversos autores nas décadas de 1980 e 1990 todas com foco no mapa e na representação do espaço.

Ainda entre as livros, a obra de Andreis (1999) apresenta um conjunto de atividades práticas sobre orientação espacial destinadas à formação dos professores, a fim de indicar uma possibilidade de trabalho, mesmo objetivo da obra de Archela (2008). Neste livro, a partir da problematização no curso de formação de professores, sugere atividades a partir dos conteúdos de ensino dos anos iniciais.

De um total de quatorze referências listadas nos plano de ensino, estes cinco livros se referem ao mesmo assunto, a representação do espaço, com foco na metodologia de ensino.

²⁰ Almeida, Passini (1992), Almeida (2008, 2009), Andreis (1999), Archella (2008), AMOP (2014) Brasil (1997), Callai (2005), Castrogiovanni (2003, 2010), Cavalcanti (1998), Oliveira (1998), Pontuscka, Cacete, Paganelli (2007), Francisco Beltrão (2012).

Outro livro relacionado entre as referências foi organizado por Castrogiovanni (2010) com três capítulos. O capítulo do organizador, Antônio Carlos Castrogiovanni, se aproxima das discussões de Almeida (2009), dando ênfase para a representação espacial e desenvolvimento da percepção da espacialidade pela criança. No segundo capítulo da obra, a Professora Helena Copetti Callai, aborda a necessidade de estudar o lugar. Este assunto também foi abordado pela mesma autora, em artigo de 2005, relacionado entre as referências (CALLAI, 2005). O terceiro capítulo, de Nestor Kaercher, aborda a utilização de diferentes materiais didáticos, como possibilidade de superação do livro didático, como material exclusivo para o ensino. Há uma congruência entre os autores na defesa da “alfabetização geográfica”.

Na obra de Castrogiovanni (2003), o autor faz uma discussão acerca da necessidade de estudo do espaço e do lugar, como forma de conhecer e contribuir com a produção do espaço.

O livro de Cavalcanti (1998) discute a relação do ensino de Geografia e a escolarização, apresenta caminhos para a construção de conceitos geográficos pelas crianças e faz proposições metodológicas sobre o ensino dos anos finais do ensino fundamental. A autora não se utiliza de referenciais piagetianos, comuns a outras obras citadas, sobretudo sobre a formação da noção de espaço, fundamentado sua discussão no referencial vigotskiano.

Ainda entre os livros, encontra-se o de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) que se destina aos cursos de formação de professores, trazendo a história da disciplina de Geografia, suas diferentes perspectivas e expoentes, além de discutir a sua inserção no currículo escolar por meio da inter e multidisciplinaridade.

No capítulo de livro selecionado como referência da disciplina, está o escrito por Oliveira (1998), em coletânea organizada pelo mesmo autor. Neste texto, ele tece reflexões gerais sobre os desafios do ensino de Geografia na escola, destacando a necessidade de superar alguns conflitos internos à Geografia para avançar no sentido do ensino como instrumento de conscientização. Não aborda de forma específica, o ensino de Geografia nos anos iniciais, diferentemente das obras anteriores.

No plano de ensino são indicados três currículos escolares para estudo: os PCNs de História e Geografia (BRASIL, 1997b), o Currículo da Associação Municípios da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2014) e o Currículo do Município de Francisco Beltrão (FRANCISCO BELTRÃO, 2012). Há divergências teórico conceituais entre os documentos.

Embora para o campo da Geografia os PCNs (1997b) tenham representado um avanço, pois insere a disciplina de Geografia nos anos iniciais, como mencionado no capítulo 2, se alinha a uma perspectiva pós-moderna de educação, em que privilegia o desenvolvimento de

competências e habilidades em detrimento do domínio conceitual. Como mencionado, fortalece a perspectiva do estudo do lugar, a partir de referenciais subjetivos individuais e indica que

Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. (BRASIL, 1997b, p. 39)

Para Libâneo (2012) os PCNs de 1997 estabelecem, para a Educação Básica, os princípios definidos para a educação no Relatório Delors. Estes objetivos produzem uma escola dual, uma de conhecimentos para os ricos e outra, de acolhimento social, pautada no ensino atitudinal, para os pobres. Assim, a perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades presentes nos PCNs se alinham a uma escola para os pobres, em que, a Geografia coopera para que os estudantes aprendam a conviver, a respeitar as diferentes culturas, se identificar com o lugar. Ou seja, o estudo do lugar, da produção do espaço não se dirige a uma atitude crítica de interrogação e interpretação das condições de produção do espaço social e seus problemas.

O currículo da AMOP (2014) explicita seu caráter marxista, dando ênfase na produção sócio histórica do lugar. Este currículo assume uma perspectiva crítica e defende uma educação para transformação social, pautada no ensino de conhecimentos científicos em todas as escolas. O Currículo de Francisco Beltrão, por sua vez, não traz explicitamente uma concepção de Geografia. O documento apresenta uma divisão em Educação Infantil e Educação Fundamental – Anos Iniciais, e apresenta os conteúdos que serão ensinados nas escolas. A listagem de conteúdos é precedida de uma breve introdução a cada disciplina e sucedida das formas de avaliação correspondente.

Essas diferenças, de acordo com os professores que ministraram a disciplina (Figura 3) foram objeto de análise em sala. Estes informaram que os currículos foram estudados de forma comparativa. Embora o professor B afirme que não tenha discutido os PCNs e o professor C, não tenha abordado o currículo dos municípios da região oeste do Paraná (AMOP, 2014).

Observa-se que, nos planos de ensino, não há referência específica para tratar de alguns aspectos relatados nos objetivos e conteúdos, como por exemplo, a Geografia enquanto ciência e suas categorias, estudo dos conteúdos específicos da Geografia nos anos iniciais, sobretudo com o estudo do lugar. O plano indica que irá avançar sobre os livros didáticos de

Geografia, entretanto, não há nenhum listado nas referências e apenas um dos textos relacionados, de Nestor Kaercher (CASTROGIOVANNI, 2010), fazem menção à superação do livro didático.

Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo. (CALLAI, 2005, p. 231).

As referências não incluem livros didáticos da disciplina encontrados nas escolas de anos iniciais, o que, de acordo com Saviani (2012) poderia ser uma importante ferramenta para formação nas áreas específicas.

O processo de revisar os conceitos e os conteúdos de Geografia se faz mediado por outros textos, e a organização curricular, por meio de diferentes propostas. Para que desenvolva uma base sobre a qual possa pensar, refletir e propor práticas de ensino, Cavalcanti e Souza (2014), Claudino (2014), Callai (2014), entre outros, enfatizam que o ensino de Geografia deveria se direcionar à formação cidadã, em que os sujeitos se apropriem de conceitos que permitam uma visão sintética da realidade. Nenhuma das obras selecionadas se direciona à essa discussão, central para o ensino de Geografia. Esse conceito controverso, em tempos de capitalismo mundializado, será discutido nos capítulos 5 e 6.

As referências selecionadas nos planos de ensino se dirigem ao ponto “b” dos itens da ementa (os conteúdos específicos da Geografia nos anos iniciais, sobretudo com o estudo do lugar e noções de cartografia). Além das flagrantes ausências de referências em relação à tópicos da ementa, não há justificativas para relacionar, entre as referências básicas, de estudo obrigatório, grande número de obras direcionadas a um mesmo tema. Não há também, referência, entre as básicas, de obras consideradas clássicas para a Geografia.

Os professores B e C informaram que a seleção de referência seguiu o que já estava proposto no plano de ensino. O professor A, indica que buscou referências que tratassem de fundamentos teórico e metodológicos acerca do ensino de Geografia nos anos iniciais, a partir de orientações de colegas da área e menciona ter encontrado certa dificuldade na seleção da referências, por não ser formada na área e pela escassez de materiais que enfatizem os anos iniciais. Em razão dessa dificuldade, as obras de Castrogiovanni (2010) e Callai (2005) foram utilizados como referenciais e em sua totalidade. Destacou-se também o pouco tempo da

disciplina para estudos e aprofundamento, o que se ensejou a não utilização de diversas obras listadas nas referências básicas.

A seleção de referências para estudo é aspecto crucial na elaboração do plano de ensino, pois demarca as opções políticas e teórica do professor da disciplina e indica o recorte feito para estudo. Saviani (2010) indica que a disciplina escolar, voltada para o ensino, guarda particularidades com a disciplina científica, de forma que aborda aspectos, por vezes, mais genéricos, mas que precisa conferir o conteúdos fundamentais e centrais da área a que se destina. Assim, as referências selecionadas apresentam o campo científico e escolar da Geografia aos acadêmicos, o que deve guardar íntima relação com os objetivos pretendidos.

Apesar da manutenção da forma e conteúdo dos planos de ensino do período analisado, os professores relataram que sentiram dificuldades em relação a pequena carga horária da disciplina, o aparente desgosto dos acadêmicos com a área e sua falta de tempo para estudos, além de relatarem a frágil alfabetização geográfica dos acadêmicos. Para o professor B:

As principais dificuldades estão localizadas na própria experiência educativa dos alunos que receberam uma formação em geografia baseada numa perspectiva tradicional e não permitiu o processo de apropriação dos conceitos no âmbito da alfabetização geográfica. Outra limitação refere-se à quantidade reduzida de carga horária da disciplina que demanda um tempo necessário para o estudo dos fundamentos e sobra pouco tempo para discussão dos conceitos e metodologias, inclusive de modo que ofereça subsídios para os estudantes antes das intervenções/práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. (Professor B).

A pesquisa realizada por Francischett, Pires e Biral (2012) com egressos do curso de Pedagogia da Unioeste de Francisco Beltrão, entre os anos de 2002 e 2007, que atuam nas escolas municipais de Francisco Beltrão, mostrou que os professores não se sentem adequadamente preparados para o ensino de Geografia, dificuldade resultante da sua formação. Ressalta-se que os participantes da pesquisa foram formados pelo PPP de 2003 e não pelo PPP de 2007. Os autores fazem uma importante ressalva:

Parece-nos que a razão do fracasso na formação dos pedagogos em Geografia não se deve somente ao Curso de Pedagogia na UNIOESTE. Atribuímos os fatos, principalmente às condições históricas concretas por não terem sido resolvidos os problemas; e, na Geografia, às dificuldades para elaboração de uma teoria voltada para a formação e para o ensino. No decorrer das últimas décadas, enquanto o debate sobre o verdadeiro objeto da Geografia e das suas categorias de análise se confundem com o de suas pretensões científicas, ambos deixam na sombra preocupações

epistemológicas mais sólidas e quase nada há no seu ensino. (FRANCISCHETT, PIRES e BIRAL, 2012, p. 185-186).

Os mesmos autores defendem que a Geografia tem importante papel na formação dos sujeitos, contribuindo para que conheçam a realidade, compreendam a sua participação nesta realidade ao passo que também são formados por ela. A Geografia tem muito a contribuir com a formação das crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso é preciso que se discuta acerca das concepções de Geografia no processo formativo, superando uma perspectiva pragmática, que se aproxima da concepção de Geografia tradicional. Pois, “[...] parece que os licenciados esperavam que as disciplinas específicas, neste caso a Geografia, fossem uma espécie de instrução passo a passo de como atuar junto aos alunos.” (FRANCISCHETT, PIRES e BIRAL, 2012, p. 190), ou ensinar “[...] uma geografia neutra, sem cor e sem odor”. (OLIVEIRA, 1998, p. 143). Superar essa questão depende de uma tomada de posição teórica, da definição da Geografia a se ensinar, que se externaliza no Plano de Ensino e nas aulas de Geografia no curso de Pedagogia.

No quadro efetivo de docentes do colegiado do curso de Pedagogia não há professores com formação específica em Geografia. Assim, essa disciplina foi assumida por pedagogos que tiveram em seu processo formativo, tal disciplina, com exceção do Professor C. A dificuldade de professores de Geografia para a formação de pedagogos para essa etapa da educação escolar já foi mencionada por Francischett, Pires e Biral (2012), Callai (2005) e a simples inserção de um Geógrafo para ministrar a disciplina, potencialmente não resolveria a situação facilmente. Se assim fosse, não haveria problemas em relação ao ensino na licenciatura de Geografia e nos anos finais do Ensino Fundamental.

Compreender as dificuldades da formação do pedagogo para o ensino de Geografia, exige reconhecer também quem é o seu formador, quais os condicionantes da atividade, como é considerada esta área de concurso, a disponibilização de vagas para a realização de concurso, a distribuição de carga horária, entre outros. Os professores da disciplina sinalizaram que o fato de não terem formação na área pode ter gerado algumas dificuldades, acrescido do aparente desgaste dos acadêmicos em relação à disciplina, possivelmente originado em experiências anteriores. Assim, no período aqui analisado, apenas por três anos, a disciplina foi ministrada por professora pedagoga efetiva, que dispunha de tempo destinado à pesquisa e extensão. Após seu afastamento para qualificação em nível de doutorado, a disciplina foi designada a professores colaboradores temporários, que em muitos casos,

assumem as disciplinas que nem sempre se aproximam da sua formação. Essa é uma realidade complexa que envolve as instituições públicas.

Não se trata de responsabilizar o docente da disciplina de forma particular e isolada sobre os resultados da formação, mas de questionar a concepção de formação subjacente ao processo desenvolvido. Para o complexo processo formativo dos professores para os anos iniciais, seria mais evidente estabelecer responsabilidades decorrentes da legislação de formação de professores, que, mesmo após mais de vinte anos da promulgação da LDB de 1996, ainda apresentar sérias arestas e imbróglios nessa área.

Após analisar os planos de ensino, permanecem algumas questões: a disciplina foi avaliada pelo conjunto de professores e acadêmicos ao longo desse período? Tal menção não foi feita pelos professores da disciplina. Este fato indica que a disciplina está alcançando os objetivos a que se destina no curso de Pedagogia, de forma satisfatória, o que justifica a manutenção do Plano de Ensino. A avaliação das práticas pedagógicas é fundamental para o avanço e ajustamento do que se faz (PARANÁ, 1986). Desta forma, estranha-se a manutenção praticamente sem alterações do Plano de Ensino por um período de tempo considerável. A formação desenvolvida tem atendido às necessidades dos acadêmicos no momento da realização dos estágios? Essa questão, entre outras, foi direcionada aos acadêmicos e na próxima sessão, são apresentadas as suas percepções, o que permite avançar nesta compreensão.

3.4 A COMPREENSÃO DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FORMAÇÃO PARA ENSINAR GEOGRAFIA

No ano de 2017, 29 acadêmicos cursavam a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, no período matutino e 35, no período noturno. Todos foram convidados a responder à pesquisa nas três fases. Do total de 64 acadêmicos matriculados na disciplina: 43 responderam à primeira fase – antes do início da disciplina, em abril, 40, à segunda - ao final da disciplina, em agosto e 45 à terceira – após o estágio, em outubro. A Tabela 2 apresenta a quantidade de acadêmicos que participaram de cada fase. Desta forma, os resultados são discutidos em cada fase individualmente, considerando seus respondentes.

Tabela 2 - Respondentes da pesquisa

	<i>Fases da pesquisa</i>			<i>Responderam todas as fases</i>	<i>Não responderam a nenhuma fase</i>	<i>Total de matriculados</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>			
Respostas	43	40	45	28	9*	64
Percentual	67,2%	62,5%	70,3%	43,7%	14%	100%

Elaboração própria.

* 5 acadêmicos do período noturno e 4, do matutino.

O projeto do curso aloca, no quarto ano, oito diferentes disciplinas anuais e o estágio supervisionado, lembrando que as disciplinas têm carga horária destinada à APCC. Desta forma, o quarto ano do curso articula todas as disciplinas às atividades práticas. A disciplina de FTMG tem 68 horas e 10 destinadas a prática como componente curricular, como já referido.

A seguir serão expostas análises decorrentes das três fases da coleta de dados junto aos acadêmicos:

A) As expectativas e conhecimentos geográficos prévios dos acadêmicos;

A formação em Geografia dos acadêmicos não inicia no curso de Pedagogia, considerando que eles frequentaram a Educação Básica para acender à Educação Superior. Portanto, tiveram contato com conhecimentos geográficos ao longo da escolarização. Ao perguntar sobre esses conhecimentos, verificou-se, no grupo pesquisado, os conhecimentos remanescentes, as tendências geográficas do ensino que tiveram; os conhecimentos com os quais (provavelmente) operam, considerando que a operação mental mediada por conceitos é decorrente de um processo intencional de ensino.

[...] a formação humana, quando pensada como desenvolvimento das capacidades cognitivas, garante a internalização de conhecimentos que se transformam em elementos mediadores, com os quais o sujeito pode estabelecer com os objetos, fatos e fenômenos uma relação que dispensa o contato com o mundo perceptível. (SFORNI e GALUCH, 2009, p. 82).

Desta forma, se estes são verbalizados, comunicados, são decorrentes de estruturas mentais consolidadas ao longo do processo de ensino. A linguagem é “[...] não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição o sensorial ao racional na representação do mundo”. (LURIA, 1991, p. 81). Assim, ao comunicar, os acadêmicos trazem à memória aqueles conhecimentos que se tornaram

significativos nas suas práticas sociais, tornando-se aquilo que o autor chama de atividade mnemônica consciente, meio pela qual,

Coloca fins especiais de lembrar, organiza o material a ser lembrado e [...] [amplia – a linguagem] de modo imensurável o volume de informação que se mantém na memória como ainda de voltar-se arbitrariamente para o passado, selecionando nele, no processo de memorização, aquilo que em dada etapa se lhe afigura mais importante. (LURIA, 1991, p 82-83).

A memória traz à tona, na emissão da comunicação, o conjunto de vivência que permite formular o que emite. A historicidade constitui a materialidade do que se diz, são os acontecimentos que permitem o estabelecimento de sentidos e localiza no tempo a expressão dos sujeitos. Ao buscar com os acadêmicos os relatos acerca da vivência nas disciplinas e no processo de escolarização, se encontram os sentidos produzidos por eles a partir dessas experiências. Isso permite encontrar os sentidos no que se fala.

A avaliação das respostas dos acadêmicos às três fases da coleta de dados, respeitou às três etapas para análise de conteúdo, categorial, de Bardin (1977). Na primeira etapa para avaliação das respostas, os questionários recolhidos passaram por uma organização prévia para buscar as informações contidas nessa comunicação e seguiram as técnicas para análise categorial. Para Bardin (1977), ao explorar as respostas obtidas por meio de questionários é necessário seguir as regras de exaustividade, em que todo material é analisado cuidadosamente, homogeneidade, quando os questionários respeitam a um padrão que permita a sua análise, representatividade, em que a amostra é selecionada seguindo critérios estatísticos e a pertinência ao objetivo pretendido.

As respostas dos acadêmicos foram transferidas para planilhas em um software, para que pudessem ser tratadas. O corpus nesta análise é, portanto, o conjunto das respostas dos questionários. As regras foram consideradas no tratamento da comunicação estabelecida pelos questionários: todas as respostas foram exaustivamente analisadas; os questionários das três fases seguiram o mesmo padrão e as questões se referiam ao objetivo de conhecer como os acadêmicos vêem a Geografia nos anos iniciais e sua própria formação. Como todos os questionários e todas as respostas foram consideradas, excluiu-se a regra de representatividade, ou seja, não foi um estudo por amostra. A partir destes dados, foi possível inferir sobre o contexto da formação em Geografia no curso de Pedagogia.

A segunda etapa foi de exploração do material. Procedeu-se a uma primeira leitura, flutuante, de todo o corpus orientada pelo objetivo de captar, na comunicação, o que os acadêmicos vêem na Geografia, sua contribuição para a formação das crianças, sua própria

formação geográfica. Desta primeira leitura das respostas emergiram categorias, apresentadas a seguir, que permitiram tratar de forma objetiva os aspectos apontados pelos acadêmicos. A partir destas, foram elaborados indicadores.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivas de um conjunto por diferenciação é, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, os quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das caracteres como destes elementos.” (BARDIN, 1977, p. 117)

Depois de sistematizar as categorias em cada questão, buscou-se a classificação das comunicações, segundo estes indicadores. Na terceira etapa de tratamento das informações obtidas a partir da categorização e enumeração, os dados foram agrupados e apresentados em quadros e tabelas, o que contribuiu para inferir sobre o núcleo do sentido do que os acadêmicos expressaram nas suas respostas.

Desta forma, as etapas de pré-análise, recorte, categorização e codificação foram cumpridas no tratamento das informações contidas nos questionários.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. [...]. (BARDIN, 1977, p. 41)

O que foi relatado pelos acadêmicos pode ser descrito como as aprendizagens consolidadas de Geografia, decorrentes da sua escolarização e prática social, expressando o sentido dos conhecimentos, por meio da comunicação que emitiram. Entre as seis questões do primeiro momento de coleta de dados (APÊNDICE A), três versaram sobre os conhecimentos geográficos, duas diziam respeito às expectativas de aprender e ensinar Geografia e uma, de modo analítico, em relação ao processo de formação.

Os acadêmicos foram perguntados sobre os seus conhecimentos geográficos, os objetivos da ciência Geografia e sobre os motivos de se aprender Geografia. Acerca das expectativas, perguntou-se em relação à própria disciplina e sobre seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por fim, sobre a necessidade formativa para a área específica no curso de Pedagogia.

As respostas dos acadêmicos quanto aos objetivos da ciência geográfica, em que destacaram o quê, em sua percepção, estuda essa ciência, puderam ser agrupadas em quatro categorias: a) sociedade e natureza; b) localização e estudo da relação entre os homens; c) estudo do espaço; d) geografia física. As categorias denotam a ênfase dada pelos acadêmicos à ciência geográfica, ou seja, o que para eles se constitui na centralidade do que estudam nessa disciplina e destaca-se que houve um equilíbrio entre as categorias, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - O que estuda a Geografia

<i>Categorias</i>	<i>Respostas</i>	<i>Percentual</i>
a) Sociedade e natureza	10	23,2
b) Localização e estudo da relação entre os homens	10	23,2
c) Estudo do espaço	10	23,2
d) Geografia física	7	16,2
Não se enquadra	6	14,2
Total	43	100

Fonte: Questionários do Apêndice A. Elaboração própria.

Desta forma, para aproximadamente 62,6% dos acadêmicos, a Geografia trata do mundo físico, do espaço (de forma genérica), de localização e da inserção do homem na natureza. A relação humana na produção do espaço foi destacada por apenas 23,2%, e 14,2% dos acadêmicos responderam de forma genérica, que não permitiu enquadrar em uma das categorias anteriores, como por exemplo: “*Nos mostrar vários conceitos ideológicos/científicos, as transformações que se deram pelo processo histórico*”. (Acadêmica AML²¹).

Quanto aos conhecimentos geográficos que afirmam possuir, os acadêmicos fizeram menção a conhecimentos sobre a Geografia do Brasil, aspectos físicos do universo, do sistema solar, da estrutura do planeta Terra, além de conhecimentos relacionados ao relevo, clima, vegetação e hidrografia, localização, orientação e mapas. Apenas onze menções textuais relacionaram a produção do espaço e da sociedade, conforme o Tabela 4. Vários acadêmicos mencionaram mais de um conhecimento.

Tabela 4 - Conhecimentos geográficos mencionados pelos acadêmicos

<i>Conhecimentos</i>	<i>Repetições</i>	<i>Percentual</i>
a) Noções espaciais, localização, orientação, mapas	40	34,5
b) Formação do universo, sistema solar, planeta, relevo, solo	18	15,5

²¹ Com o intuito de preservar a identidade dos acadêmicos, estes serão identificados apenas com as letras iniciais dos seus nomes.

<i>Conhecimentos</i>	<i>Repetições</i>	<i>Percentual</i>
c) Relação entre homem, natureza e sociedade, aspectos sociais, culturais, economia, moradia e tecnologia	11	9,5
d) Clima: características, diferenças regionais	10	8,6
e) Diferenças geográficas ambientais e naturais dos lugares, territórios, fronteiras, territórios e distâncias	10	8,6
f) Brasil: suas paisagens, biomas, regiões, estados e capitais	6	5,2
g) Preservação ambiental, diferentes ambientais, vegetação, transformação do meio natural	6	5,2
h) Afirmam não saber nenhum conhecimento que possa ser mencionado	5	4,3
i) Noções temporais	4	3,4
j) Espaço geográfico	3	2,6
k) Hidrografia	2	1,7
l) Conceito de outra disciplina (História)	1	0,9
Total	116	100

Fonte: Questionários do Apêndice A. Elaboração própria.

As menções sobre localização, orientação e aspectos físicos perfazem 64% dos conhecimentos mencionados, com destaque para os conhecimentos relacionados à localização e orientação e Geografia física. Apenas 9,5% relacionam o aspecto humano na produção do espaço. Desta forma, pode-se inferir que os aspectos destacados pelos acadêmicos se distanciam da visão defendida por Cavalcanti e Souza (2014) em relação à Geografia escolar, cuja função seria “[...] mais que a assimilação passiva e reprodutiva de conteúdos geográficos, é promover o desenvolvimento amplo do aluno para a sua atuação na sociedade enquanto cidadão”. (CAVALCANTI e SOUZA, 2014, p. 2). A questão da cidadania não foi relacionada à Geografia pelos acadêmicos, assim como parece ser mais evidente que esta disciplina trata de um mundo “pronto”, que deve ser conhecido ou então, que essa disciplina tem a função de ensinar a localização espacial.

Acerca das justificativas e motivações para se estudar Geografia, as respostas dos acadêmicos se aproximam das anteriores, em aspectos qualitativos e quantitativos. Apresentam justificativas que se relacionam com a futura necessidade de ensino, com aspectos de formação humana, com necessidade de localização e conhecimentos para adaptação ao meio, com a necessidade de conhecimentos sobre o mundo físico, mais relacionados à curiosidades, conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Justificativas para estudar geografia

<i>Considerações</i>	<i>Repetições</i>	<i>Percentual</i>
a) Necessidade de conhecimentos para localização	15	36,6
b) Conhecimentos que auxiliem nas necessidades do dia a dia	9	22
c) Conhecimento do mundo físico	8	19,5
d) Futura necessidade de ensino	5	12,2
e) Formação integral humana	3	7,3

<i>Considerações</i>	<i>Repetições</i>	<i>Percentual</i>
f) Visão crítica de produção do espaço	1	2,4
Total	41	100

Fonte: Questionários do Apêndice A. Elaboração própria.

As considerações dos acadêmicos denotam a “herança geográfica” tradicional, ou seja, um ensino que, possivelmente, foi pautado na memorização de características regionais, formas de relevo, com destaque para a questão da localização – sendo uma das principais funções da Geografia, ainda que muitos afirmem ter dificuldade com estes conceitos no dia a dia. O movimento da Geografia crítica, teve grande influência na Geografia escolar dos anos 1980 e 1990, entretanto, ao observar os conceitos que os acadêmicos dizem saber sobre Geografia e mesmo a motivação para seu estudo, remontamos aos primórdios da Geografia escolar. E, neste recorte, não observou-se menções a questões quantitativas da Geografia, ratificando a pouca presença desta perspectiva geográfica no ensino.

Os acadêmicos teceram comentário como:

“A geografia tem muito a contribuir para a nossa melhor vivência. Ex. localizar-se no espaço”. (Acadêmico PB).

“É necessário [aprender geografia] termos noção do tempo e espaço no nosso dia a dia e quase tudo que acontece envolve a geografia”. (Acadêmico TGS).

“É importante para que o ser humano se compreenda no espaço, compreender os fenômenos que ocorreram, como por exemplo, como se constitui as rochas”. (Acadêmico JR).

Estes comentários denotam coerência com as preocupações demonstradas em relação aos outros questionamentos. Diante dos quais se pode inferir que, após cursarem Geografia durante a escolarização prévia, no quarto ano da graduação, a visão da disciplina construída pelos acadêmicos se aproxima daquela denominada de “geografia dos professores” por Lacoste (2012), que oscila entre as perspectivas deterministas e possibilitas. Traz traços daquela ciência discutida no meio acadêmico, mas se distancia do potencial que este tipo de conhecimento pode agregar a vivência em sociedade.

Para Lacoste (2012) a Geografia do professor, que tem menos de um século de história, tem se tornado uma disciplina enfadonha, pois tem sido ensinada como a descrição metodológica do espaço, suas características físicas, econômicas, sociais, demográficas e políticas. O objetivo da Geografia dos professores tem se tornando um “amontoado” descritivo, cujo objetivo é ocultar a importância estratégica do raciocínio centrado no espaço,

ou seja, a disciplina escolar se constrói para ser inútil; responder ao campo da pesquisa e investigação, entretanto desconectada das suas possibilidades analíticas.

Os conteúdos de Geografia ensinados pela via da memorização parecem não ter aplicação fora do sistema de ensino, sendo repassados, avaliados e solenemente esquecidos. Essa forma de ensinar Geografia pode contribuir para a manutenção de uma cortina de fumaça que dificulta a compreensão do mundo. Isso porque conhecer o espaço é um importante instrumento de poder. Essa Geografia escolar “[...] tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória”. (LACOSTE, 2012, p. 31).

Aparecem também, nos relatos dos acadêmicos, aspectos relacionados à inserções curriculares, do ponto de vista histórico, bastante recentes, como por exemplo, as questões ambientais e também outras clássicas, como a necessidade de aprender a ler os mapas. Desta forma, observa-se que há espaço para mediação na formação em Geografia, ante ao aspecto conservador da disciplina e da tradição escolar, vinculada aos conhecimentos do tipo tradicional, ancorados na memorização e sem contextualização concreta. (SAVIANI, 2013).

Entretanto, quando questionados sobre suas expectativas em relação à disciplina, mesmo após responder que os conhecimentos em relação à Geografia são limitados, 69% das respostas se direcionaram à expectativa de aprender metodologias de ensino de geografia, de forma a torná-la atraente e interessante na escola. Para 22,1%, a disciplina serve para aprender os conteúdos para posterior ensino e apenas 8,9% das respostas apresentavam a intenção de aprender Geografia. O interesse dos acadêmicos está ajustado ao objetivo que a disciplina traz na sua nomenclatura, como expressão da concepção presente na própria Diretriz do curso de Pedagogia. Mas, tampouco eles se aperceberam que pretendem ensinar aquilo que afirmam ter dificuldade de compreensão: os conteúdos geográficos.

Questionados sobre os motivos de os estudantes dos anos iniciais estudarem Geografia, os acadêmicos responderam da seguinte forma:

a) se localizarem – novamente o item mais lembrado, com 42,7% das respostas. Um acadêmico apontou que “[...] é essencial que a criança aprenda elementos como: saber localizar-se no bairro onde mora, compreender que mora numa cidade, que pertence a determinado país conhecer mapas, etc.” (Acadêmico JVSC);

b) adquirir conhecimentos que permitem estabelecer relações sociais. Foram 21,8% das assertivas que buscaram estabelecer essa relação, como por exemplo, “conhecer a ligação natureza-homem-espaço, as implicações de nossas ações sobre o meio ambiente.” (Acadêmico ARG);

c) aprender sobre a formação do planeta e o meio físico – 19% das respostas com essa associação. Essa preocupação pode ser ilustrada pelo posicionamento de um acadêmico que afirmou que *“A criança ainda não tem muito conhecimento de seu mundo, as rochas, morros, montanhas e nesse momento elas possuem uma certa curiosidade em saber como se formam tudo.”* (Acadêmico FZ) e,

d) por motivos genéricos, com 16,5% das respostas, como pode se denotar da afirmação de um acadêmico: *“Acho que é muito importante nessa idade, as crianças vão aprendendo desde pequenas as noções de geografia.”* (Acadêmico JSL).

Além desses motivos para o ensino, três acadêmicos não conseguiram estabelecer motivações. Os aspectos relacionados pelos acadêmicos para o ensino nos anos iniciais, se aproxima, de certa forma, com os conhecimentos que eles próprios afirmam possuir. Ou seja, projetam a importância e a necessidade a partir de suas próprias experiências.

Nesse sentido, reitera-se que a Geografia escolar, no recorte em questão, mantém-se inalterada: os conhecimentos que afirmam saber são os mesmos que julgam ser necessário ensinar às crianças e buscam na disciplina da graduação, informações referentes ao ensino, provavelmente, destes conhecimentos que julgam possuir.

Esse conteúdo formal sobre a estrutura do planeta, do universo, do mundo físico e natural é, sem dúvida, um conhecimento humano, científico e como tal, com toda razão de se encontrar na escola. Entretanto, no que se refere à Geografia denota uma determinada ideologia geográfica, pois concordando com Moraes (2005) não existe uma única Geografia genérica. Para o autor “[...] apesar da antiguidade e perpetuação do rótulo “Geografia”, os conteúdos que lhe são atribuídos variam enormemente ao longo da história”. (MORAES, 2005, p. 29). Então a motivação para ensinar Geografia, e formar para ensinar Geografia, deve pois, ser questionada, afinal como acrescenta o autor “[...] a Geografia material do planeta vai sendo desenhada. As transformações efetuadas na superfície da Terra seguem muito mais esta ‘Geografia dos Estados Maiores’, da ‘mídia’, etc., do que da que flui nos currículos, nos tratados e nas academias.” (MORAES, 2005, p. 33).

Os acadêmicos concordaram que o professor que atua nos anos iniciais precisa formar-se nas áreas em que vai ensinar, entendendo que conhecer Geografia é um direito e um dever seu como sujeito social. Percebe-se a formação da noção de profissionalidade discutida por Contreras (2012) no sentido de formalizar a preocupação com a futura profissão e a responsabilidade que a acompanha, certos que são socialmente responsáveis pelo processo coletivo de formação das novas gerações.

A partir do que os acadêmicos expressaram, conhecem temas de Geografia, ligados a uma concepção tradicional da disciplina, vinculada à característica, aspectos físicos e de competências, como de localização e orientação. Mostraram pouca relação da Geografia com as Ciências Sociais e sinalizaram que as crianças, nos anos iniciais, devem aprender mais ou menos o que eles próprios sabem. Ou seja, confirmando as hipóteses de Libâneo (2010) e Saviani (2012), os acadêmicos de Pedagogia têm deficiências no seu conhecimento sobre as áreas específicas, em particular, na Geografia. Isso não pode ser atribuído como “culpa” ao próprio sujeito, afinal, ele está buscando a formação e cumpriu satisfatoriamente o percurso da educação básica, que lhe permitiu acesso a Educação Superior.

Desta forma, espera-se que a disciplina acadêmica tenha o potencial de mobilizar conhecimentos, provocar inquietudes, incentivar o estudo, a pesquisa, dar pistas seguras para a atuação docente. Ainda que no limite de poucas horas no contexto do curso.

B) O despertar da discussão coletiva em sala;

A formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia da Unioeste, de Francisco Beltrão ocorre em dois diferentes momentos, de acordo com o PPP de 2007: a) um se destina ao ensino na Educação Infantil, por meio da disciplina de Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil e, b) outro se destina ao ensino nos anos iniciais, por meio da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia. Em razão do objetivo desta investigação, o acompanhamento dos acadêmicos ocorreu somente na disciplina de FTMG, sem, entretanto, negar a participação da primeira na formação dos acadêmicos. Essa contribuição da disciplina de Sociedade, Espaço e Tempo é reforçada pelos acadêmicos nos questionários, indicando que as disciplinas guardam relação e se complementam. Sobretudo no que diz respeito à compreensão do público ao qual se vai ensinar, com explicita esse acadêmico:

No primeiro momento, o contexto histórico, após o que existe entre meio cada imagem ou por trás delas, o significado. Além das diversas atividades práticas que contribuem para a significação de cada tempo estudado. Reforçou positivamente para a compreensão de item estudados em Sociedade Espaço e Tempo. (Acadêmico JCA).

Assim como na primeira, nessa segunda fase, imediatamente após o término da disciplina, os acadêmicos foram perguntados - agora não mais sobre as expectativas em relação à disciplina. Mas, sobre o que destacam ter aprendido, sobre as justificativas de

ensinar Geografia para as crianças e, uma avaliação sobre a formação em Geografia no curso de Pedagogia.

No ano de 2017, a disciplina de FTMG, que é de oferta anual, foi, excepcionalmente ofertada em um único semestre, de abril a agosto. Desta forma, a segunda fase da pesquisa foi realizada logo após o seu término, no mesmo mês. O questionário (APÊNDICE B) foi entregue aos acadêmicos em sala, assim como na primeira fase. As questões das fases 1 e 2 são idênticas, mantendo um padrão de homogeneidade, para que se pudesse estabelecer um parâmetro para identificar as variações nas percepções dos acadêmicos, conforme orienta Bardin (1977). Alguns acadêmicos relataram, na primeira fase, que gostariam de relembrar conhecimentos geográficos, aprender conhecimentos novos, aprofundar conhecimentos superficiais, que possuíam sobre Geografia mas, principalmente, tinham a expectativa de aprender metodologias de ensino.

Essa indicação ou preocupação dos acadêmicos, no curso de Pedagogia, não é recente e nem circunscrita ao público da pesquisa em questão. Pois, Callai (2005) relata que, ao ministrar a disciplina no curso de Pedagogia, a expectativa que percebia nos acadêmicos, era pela apropriação de metodologias. Diante dessa realidade, Martins e Duarte (2010) ponderam que o grande legado da formação de professores, sobretudo do final do século XX foi a inclinação à prática, em que predominaram as formas flexibilizadas de produção e reprodução do capital, que esprou também para o campo da formação de professores – como de outros trabalhadores – uma formação superficial do saber fazer, do pragmático. Pode-se destacar o grande sucesso editorial das obras de Perrenoud (2000, 2002) que dão forma à racionalidade prática, no sentido de que o professor se faz na e pela prática, a partir do desenvolvimento da sua consciência de responsabilidade e reflexão sobre suas ações, buscando nas experiências da sua prática cotidiana na resolução de problemas de ensino. Philippe Perrenoud afirmou em entrevista à Nova Escola que o professor

[...] antes de ter competências técnicas, ele deveria ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais. [...] O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência. (GENTILE e BENCINI, 2000, p. 22).

A expectativa dos acadêmicos, do grupo pesquisado em 2017, antes do início da disciplina, seguiam referendando essa tendência, ou seja, esperavam construir um “arsenal” de práticas que poderiam utilizar e recriar na docência.

Após o semestre de estudos da disciplina de FTMG, os acadêmicos demonstraram que tinham mais a falar sobre Geografia. As respostas foram mais completas e abrangentes e entre os 40 respondentes dessa fase, houve menções em relação à metodologia, conceitos geográficos aprendidos e a percepção do objeto da ciência geográfica, conforme a Tabela 6. As respostas dos acadêmicos foram categorizadas e, por vezes, mais de uma categoria foi identificada em algumas respostas, por essa razão existem mais menções do que respondentes.

Tabela 6 - Conhecimentos geográficos aprendidos pelos acadêmicos

Categorias		Menções	Percentual	Exemplos:
Metodologias de ensino		16	29,62	<i>[Aprendi] Que não apenas mapas, mas a importância de saber ensinar os alunos (crianças) a terem noção de localização, que a partir da sua casa, sua rua, seu quarteirão, seu bairro, cidade e assim gradativamente níveis do vivido, percebido e concebido. (Acadêmica SFDC)</i>
Geografia como ciência social		13	24,08	<i>Que geografia não é somente o estudo e análise do espaço físico, mas sim a análise dos fatores econômicos, sociais, políticos, culturais...que compõe o espaço. Assim podemos compreender a geografia como uma ciência social que propicia ao educando uma leitura de mundo para assim compreendê-lo. (Acadêmica LCB)</i>
Conteúdos aprendidos	Diferentes concepções geográficas	13	24,08	<i>Na disciplina foi compreendido as várias visões da geografia como por exemplo, pragmática, tradicional, quantitativa, crítica entre outras e, também como o modo tradicional está presente nas escolas nas práticas dos professores. (Acadêmica JR)</i>
	Conceitos (lugar, espaço, paisagem, etc)	12	22,22	<i>Diferenciar espaço, lugar, paisagem, território, cartografia, porque o espaço é modificado, noção espacial. (Acadêmica ACDK)</i>
Total		54	100	

Fonte: Questionários do Apêndice B. Elaboração própria.

Nesta fase, 29,62% das menções de conhecimentos aprendidos se referiam à metodologia; apenas um acadêmico ressaltou que este aspecto ficou deficitário na disciplina. Com isso, se verifica que a visão dos acadêmicos se ampliou em relação ao que a disciplina de Geografia precisa desenvolver nas crianças. Foram 24,08% das menções em relação a concepção da disciplina como formadora da sociabilidade das crianças, reconhecendo a Geografia como uma ciência social. Destacam que a mesma não se restringe a aspectos físico do ambiente, mas que é fundamental que as crianças compreendam o espaço, a partir da sua

historicidade e o caráter social deste espaço. Esta foi uma alteração significativa em relação à primeira fase, em que os aspectos físicos e de localização foram apontados com centrais. Isso denota uma percepção acerca da maior abrangência da Geografia e de que a análise dos aspectos físicos deve se realizar no conjunto da análise da produção social do espaço. Considerando que essa percepção ocorreu ao final da disciplina, pode-se inferir que esta deriva dos debates ocorridos em sala, mediados pelos autores estudados.

Na primeira fase da pesquisa os conteúdos geográficos, destacados pelos acadêmicos como sendo de seu conhecimento, se dirigiam prioritariamente à Geografia física, localização e orientação. Nesta segunda fase, se destaca que os acadêmicos afirmam ter aprendido conceitos que se relacionam com *o que* se ensina nos anos iniciais – espaço, lugar, paisagem, território, cartografia. Os conteúdos conceituais mencionados pelos acadêmicos se aproximam das categorias geográficas que são relacionadas nos PCNs como fundamentais para os anos iniciais, cujos objetivos de ensino são:

Reconhecer a paisagem local e no lugar que se encontram inseridos [...]; conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local [...]; reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam [...]; [...] utilizar fontes de informação [...]; saber utilizar a observação e descrição na leitura direta ou indireta da paisagem [...]; [...] referenciais espaciais de localização, orientação e distâncias [...]; [...] cuidado com o meio ambiente [...]. (BRASIL, 1997b, p. 130-131).

Desta forma, os acadêmicos, por meio da interação proporcionada pela disciplina se aproximaram dos conteúdos geográficos defendidos como fundamentais para o ensino de Geografia nos anos iniciais. Destacam-se também as menções relativas às diferentes concepções da Geografia como disciplina escolar. Foram 24,08% de menções nesse sentido, mostrando que aprenderam as diferentes correntes teórico-metodológicas que sustentam o ensino de Geografia.

Tabela 7 - Aspectos abordados na disciplina e conhecidos pelos acadêmicos

<i>Aspectos</i>	<i>O que afirmam que foi abordado na disciplina:</i>		<i>O que afirmam saber sobre Geografia após a disciplina:</i>	
	<i>Menções</i>	<i>%</i>	<i>Menções</i>	<i>%</i>
Metodologias de ensino	16	29,6	4	9,5
Geografia como ciência social	13	24	7	16,7
Diferentes concepções geográficas	13	24	2	4,8
Conceitos (lugar, paisagem...)	12	22,2	29	69
Total	54	100	42	100

Fonte: Questionários do Apêndice B. Elaboração própria.

Quando perguntados sobre o que sabem sobre Geografia, as alterações em relação à primeira etapa foram expressivas. Antes de iniciar a disciplina os aspectos destacados foram, sobretudo, físicos e de localização e orientação (Tabela 4). Agora, a expressão de conhecimentos que os acadêmicos afirmam dominar (Tabela 6) se dirigem aos aspectos que foram abordados na disciplina, como a constituição da Geografia como uma ciência social, que permite analisar a produção coletiva do espaço. Destacam que ela ultrapassa a compreensão e leitura de mapas; que dominam os conceitos de lugar, paisagem, espaço, território, relevo, leitura de mapas, legendas, escalas etc. Apenas dois acadêmicos afirmaram dominar as diferentes concepções de Geografia, contrastando com as menções relativas ao que foi abordado na disciplina. O número de acadêmicos que disseram que dominam formas metodológicas também foi inferior em relação às alusões sobre a disciplina. Pois, 29,6% das menções, sobre o que foi trabalhado na disciplina, se relacionaram a aspectos metodológicos e esse aspecto foi lembrado como conhecimento geográfico, após a disciplina, em apenas 9,5% das menções.

Dois acadêmicos relataram que não se sentem seguros para ensinar Geografia por não terem aprendido os conceitos fundamentais da disciplina, como por exemplo:

Infelizmente não domino a disciplina apenas os conceitos básicos com regiões, capitais, países, paisagem, lugar. Como ficamos muito no contexto histórico da geografia durante as aulas, apenas consegui contextualizá-la e não aprendi conteúdos que julgaria importante para saber trabalhar com os alunos. (Acadêmica CASM).

Entretanto essa afirmação requer considerar a atividade de estudo realizada pelos próprios acadêmicos, na medida em que poucos apresentam queixas semelhantes, ainda mais quando o maior percentual de respostas se associa justamente aos conceitos geográficos. Entretanto, pode-se questionar se esse domínio de conceitos afirmado pelos acadêmicos superou a simples definição dos termos.

Os acadêmicos, respondentes da segunda fase, afirmaram, de forma geral, que o objetivo da ciência geográfica é o estudo do espaço, sua produção a partir das relações sociais desenvolvidas historicamente, assim como, o estudo do meio físico e dos aspectos de localização e orientação. Estes aspectos foram apontados como necessários para a ação humana no mundo, replicando isso como objetivo do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o relato:

Estudar para se localizar, para compreender e para desenvolver a cidadania e o ensino deve ser o aluno como parte da realidade que sofre e influencia, não desconsiderando a parte descritiva. O ideal é estudar por fenômenos, assuntos, conceitos e não por delimitação de área. (Acadêmica JCK).

De forma geral, sintetiza-se a partir da expressão dos acadêmicos que eles avançaram na compreensão sobre a Geografia após a disciplina, identificaram que a mesma se constitui em uma ciência social, para além do estudo dos aspectos físicos. Afirmam que legaram da disciplina informações quanto ao conteúdo a ser trabalhados nos anos iniciais, assim como a forma. Essa percepção contrasta com os dados da pesquisa de Francischett, Pires e Biral (2012) em que “[...] outra problemática comum e recorrente, relatada pelos sujeitos da pesquisa [professores atuantes da rede municipal, egressos do curso de Pedagogia entre os anos de 2001 e 2007], refere-se aos conteúdos e às áreas do conhecimento trabalhadas com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. (FRANCISCHETT, PIRES e BIRAL, 2012, p. 186). Ou seja, imediatamente após concluir a disciplina de FTMG, os acadêmicos afirmam ter se apropriado de um conjunto teórico que lhe permite atuar, como se verifica nesta pesquisa. Já os pedagogos egressos, depois de assumirem as aulas nos anos iniciais, afirmam ter dificuldade com os conteúdos de ensino. Essa dissonância possibilita algumas inferências: ao longo do curso, os acadêmicos identificam os conteúdos, entretanto não os consideram na elaboração dos seus planos de aula quando assumem a docência. Ou ainda, os acadêmicos listam os conteúdos aprendidos de forma retórica, sem tê-los efetivamente apropriados. Ainda se pode supor que a cultura escolar, o currículo real, se sobrepõe à formação inicial do professor recém formado.

A terceira etapa da pesquisa ajuda a compreender a problemática da mobilização dos conhecimentos aprendidos ao longo da disciplina de FTMG e a elaboração dos planos de aula. Assim como, a interferência da cultura disciplinar escolar na elaboração das aulas. Entretanto, não é viável avaliar se o conhecimento sobre a Geografia ultrapassa a retórica, pois este tem a ver com sua vivência docente ao longo da sua atuação profissional, afinal, a formação inicial se consolida e se aprofunda no trabalho docente.

A formação para o ensino de Geografia se mostra como algo complexo, assim como as demais áreas específicas de ensino no curso de Pedagogia. Essa complexidade reside também no fato de este *unidocente* necessitar conhecer os conteúdos e metodologias de sete diferentes disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais, Artes e Educação Física) que são ensinadas nos anos iniciais em um curto espaço de tempo. Assim,

pode-se inferir que as dificuldades formativas no curso derivam do modelo delineado pelas políticas educacionais de formação de professores.

Antes de avançar para uma formulação mais conclusiva acerca da questão, parte-se ouvir os acadêmicos após o estágio e para o exame dos planos de aula, desenvolvidos por eles ao longo do estágio obrigatório, do ano de 2017.

C) Os conteúdos escolares de Geografia no estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

A terceira fase foi desenvolvida por meio de questionamento aos acadêmicos (APÊNDICE C) e por análise dos planos de ensino desenvolvidos durante o estágio, em consulta ao material arquivado pela Coordenação de Estágio. Esta análise, a partir dos documentos, tornou-se necessário para identificar se as alterações de concepções percebidas da primeira para a segunda fase impactaram a prática pedagógica, para além da verbalização sobre as compreensões. Compreende-se que o estágio curricular é uma etapa formativa que unifica aspectos teóricos e práticos, não se caracterizando com um teste ou prova final para a docência. (FAZENDA e PICONEZ, 2011; PIMENTA, 2002). Assim, o estágio se constitui como uma etapa de aprendizagem, que não se desliga das demais disciplinas curriculares do curso de formação de professores.

Buscou-se identificar, com essa análise, o que os conteúdos de Geografia ensinados durante o estágio do curso de Pedagogia mostraram sobre a Geografia da escola, para além das discussões em sala de aula, aos acadêmicos. O currículo real praticado nas escolas também forma os acadêmicos quanto ao “*o quê e o porquê*” se ensina Geografia às crianças. Apple (2006) defende que o conhecimento presente na escola é resultado de uma complexa relação dialética entre a produção social e coletiva da vida e a produção do conhecimento. Não há relação mecânica entre os conhecimentos e a estrutura de dominação social. Mas, o conhecimento escolar, cristalizado nas práticas escolares cotidianas expressa o que vai se hegemonizando nessa relação. A ação docente não é neutra, tampouco o conhecimento científico. A atuação do professor promove um ato político, colabora para manter, enfrentar, superar as formas dominantes que se hegemonizaram na escola.

Assim, a esfera cultural não é um “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições entre homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. O

controle das escolas, do conhecimento e da vida cotidiana pode ser, e é, mais sutil, pois admite até situações aparentemente inconsequentes. (APPLE, 2006, p. 38)

Desta forma, perceber o que está presente, mantido, conservado e reproduzido quanto aos conteúdos de Geografia, importa no processo formativo, pois estes revelam aos acadêmicos aquilo que se mantém como prática pedagógica.

O estágio realizado, ao longo do curso de Pedagogia, é um período em que o acadêmico tem contato com o currículo escolar em movimento, sendo ele um agente imerso na realidade da escola. No quarto ano do curso, eles desenvolvem seus estágios de docência em turmas de 1º ao 5º ano e os conteúdos ensinados de Geografia são reveladores de uma perspectiva da disciplina de Geografia, nessa etapa da educação básica, assim como são igualmente fatores de formação para os novos professores.

A dialética entre o ensino e a aprendizagem se apresenta como fenômeno central para a compreensão de problemas que envolvem o cotidiano da sala de aula. Desta forma, a preparação dos professores precisa, potencialmente, considerar essa dimensão ao organizar o processo formativo, que implica em pensar na dinâmica da aprendizagem para organizar o ensino. Cada conteúdo, área do conhecimento, concentra em si a lógica do seu ensino, assim também a Geografia. Pensar em ensinar Geografia, perpassa por compreender o meio pelo qual se formulam os conceitos e categorias geográficas, que dependem da concepção ideológica dada à área, ao sujeito que vai se apropriar desses conceitos, a partir de sucessivas mediações e finalidades desse ensino. De acordo com Moraes (2005), é preciso percorrer a história dessa disciplina no Brasil para se compreender suas diferentes matizes e razões de desenvolvimento, assimilação e difusão do pensamento. O que pode identificar diferenças ideológicas no ensino de Geografia, que, por certo, marcam o ensino e a aprendizagem dessa disciplina na escola.

O estágio supervisionado, no quarto ano do Curso de Pedagogia da Unioeste é um período em que o estudante tem o contato com a docência, nas turmas dos anos iniciais. Nos anos anteriores, eles têm outro tipo de contato com a escola, a docência fica reservada a este momento no último ano curso. A forma de organização desse estágio tem variado de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos do curso. No caso do curso em questão, no ano de 2017, os acadêmicos foram organizados em duplas, sob orientação de um professor do curso; escolheram uma turma dos anos iniciais para realizar o estágio, na qual realizam observações, inserções mensais em que assumiram a docência por dois dias, lecionando as disciplinas do

currículo do município e, por fim, assumiram a turma por uma semana, em que se responsabilizaram por toda a rotina e ensino.

Os conteúdos desenvolvidos nas aulas foram indicados pelos professores supervisores, que são os professores da turma onde se realiza o estágio e não se fará, nesse momento, uma análise se estes conferem ou não com o exposto no currículo oficial do município, por definir que se trabalha com os dados do currículo real, aquele que pode diferir do prescrito, mas que se realiza no âmbito da sala de aula.

A partir deles foram elaborados os planos de aula, orientados por um professor do curso de Pedagogia e, posteriormente, verificados pelo professor supervisor. Desta forma, os planos desenvolvidos pelos acadêmicos passaram por, pelo menos, duas revisões. Essa designação de conteúdos, a partir de Sacristán (2000), é chamado de currículo real, pois os professores nem sempre se pautam pela sequência do currículo do município ou dos livros didáticos, mas obedecem a lógica de trabalho que vem sendo desempenhada na turma.

Dos 45 respondentes dessa fase, apenas 28,9% indicaram que não sabiam os conteúdos que deveriam ensinar e que se dedicaram ao estudo e pesquisa antes de elaborar os planos de aula. A maioria afirmou conhecer e que obtiveram esse conhecimento por meio das aulas de Geografia, na universidade e na Educação Básica. Entretanto, mesmo os acadêmicos que afirmaram conhecer os conteúdos de ensino, disseram que estudaram antes da elaboração das aulas. Aqueles que afirmaram não ter necessidade prévia de estudos, indicaram que os conteúdos faziam parte da sua vivência, como por exemplo “zona urbana e rural”, ou então que conheciam os conteúdos em decorrência da sua escolarização.

Os acadêmicos, por meio do estágio, se apropriam do currículo em movimento, do que se consolidou e se mantém nas escolas. Assim, entram em contato com a *Geografia da/na escola*. Podem verificar e constatar o que se ensina, a ênfase dada aos conhecimentos, os objetivos que sustentam determinadas escolhas conceituais, ideológicas e práticas. Os conteúdos que são designados para o ensino de Geografia, nos anos iniciais, nem sempre se encontram com a Geografia da universidade, pelos aspectos apontados por Lacoste (2012) e Santos M. (2012). Portanto, esta é uma das contradições existentes no processo formativo, quando a Geografia da escola, explicitada por meio dos conteúdos designados para o ensino são completamente ignorados, ou pouco explorados, pela Geografia da universidade.

Evidenciando essa contradição, a Figura 5 apresenta os conteúdos ministrados pelos acadêmicos que realizaram o estágio no ano de 2017, em escolas municipais de Francisco Beltrão. Questionados sobre a relação entre o processo formativo da disciplina de FTMG e os conteúdos do estágio, afirmaram que a disciplina e os conteúdos ensinados, guardam pouca ou

nenhuma relação. Dentre os repondentes, 75,5% afirmaram que, mesmo com a disciplina, tiveram dificuldade com os conteúdos de ensino, constatando com o dado que apenas 28,9% dos acadêmicos diziam não saber os conteúdos. Ou seja, a disciplina, embora tenha aumentado o conhecimento dos acadêmicos em relação à Geografia, mostrou-se frágil em responder às demandas do currículo escolar.

Na Figura 5, os conteúdos aparecem dispostos em duas colunas: na primeira, “Conteúdos - Agosto – inserção Geografia”, estão os conteúdos que foram ministrados durante a inserção em sala de aula, de dois dias do mês de agosto. Neste mês, os acadêmicos trabalharam com as disciplinas de Geografia e História; na segunda coluna “Conteúdos - Setembro – estágio de regência”, estão listados os conteúdos trabalhados durante a semana de regência. Nesta semana, ministraram conteúdos de todas as disciplinas curriculares.

Figura 5 - Quadro dos conteúdos de Geografia ensinados no estágio de docência – 4º ano Pedagogia

<i>Conteúdos - Agosto – inserção Geografia</i>	<i>Conteúdos - Setembro – estágio de regência</i>
1º ano	
Orientação e localização Noções Topológicas Pontos de referência para localização e compreensão do espaço vivido Paisagem natural e modificada As diferentes paisagens no município de Francisco Beltrão Diferenças do meio urbano e rural. Meios de transporte	Transformação do espaço Zona Rural e Zona urbana A criança e a escola Orientação e localização Manifestações Culturais: hábitos, costumes e tradições Animais em extinção Preservação da natureza Trabalho e Espacialidade
2º ano	
Crosta terrestre Construção e modificação do espaço geográfico: o rural e o urbano Evolução da tecnologia no meio urbano e rural. Paisagem natural e cultural: degradação e preservação Grupos étnicos Trajetos: caminho de casa até a escola Meios de transporte Alimentação humana	Meio ambiente (seres bióticos e abióticos); Preservação ambiental Produção de alimentos em Francisco Beltrão. Evolução dos instrumentos de trabalho As diferentes profissões Profissões da zona urbana e da zona rural. Tipos de moradia Espaço/ sala de aula Localização da sala de aula Orientação e localização Cultura Meio de comunicação
3º ano	
Zona urbana e zona rural Formação da cidade de Francisco Beltrão Aspectos geográficos de Francisco Beltrão Pontos turísticos do município Grupos étnicos: os indígenas Diferentes tipos de moradias Alimentação	Espaço Geográfico Paisagem Grupos étnicos: Cultura Afro Brasileira Necessidades básicas (alimentação e saúde) Saneamento Básico e o Meio Ambiente

4º ano	
Os movimentos da Terra (Rotação e Translação) Equinócios e solstícios Estações do ano Ciclos da Natureza Pecuária e agricultura Paisagem natural (aspectos físicos naturais fauna, flora, solo relevo, hidrografia)	Trabalho Profissões Necessidades básicas: moradia Energia elétrica e os impactos ambientais

Fonte: Relatórios de Estágio Curricular Obrigatório, 4º ano de Pedagogia, 2017, turmas do período matutino e noturno. Elaboração própria.

O conteúdo que se verifica entre os ensinados pelos acadêmicos, confere com a Geografia presente nos livros didáticos, nos referencias curriculares disponíveis. Ou seja, explicitam como a disciplina é disposta e organizada nos anos iniciais. Essa forma de seleção e organização dos conhecimentos

[...] agora presentes na escola já é uma escolha feita a partir de uma universo maior de conhecimentos e princípios sociais disponíveis. [...] Em sua própria produção e dissiminação como mercadoria pública e econômica – livros, filmes e materiais, etc – é repetidamente filtrado por meio de comprometimentos ideológicos e econômicos. (APPLE, 2006, p. 42).

A ação dos professores, muitas vezes, naturalizam determinadas estruturas de conhecimentos que mereceriam ser questionadas. Como por exemplo, o conteúdo de “animais em extinção” aparecer no primeiro ano, sem talvez, existir bases conceituais sobre a relação entre homem e natureza na produção da espaço geográfico, que pode resultar em problemas ambientais graves. Mas, ao estar ali posicionado, este conteúdo, possivelmente é tratado de forma ilustrativa, assim como, muitas vezes, o conteúdo de “meio urbano e rural”. A partir de Apple (2006) os conhecimentos que são mantidos nos currículos, decorrem de extensos processos de hegemonização de um determinado pensamento cultural. Assim, a prática de questioná-los e desnaturalizá-los requer um posicionamento também do professor, o que torna necessária a compreensão das concepções teóricas e políticas das disciplinas com que trabalha.

Observa-se pela disposição dos conteúdos que se mantém, no currículo real, a perspectiva de círculos concêntricos, avançando de relações mais elementares e próximas às crianças no primeiro ano, para a compreensão de um espaço mais amplo no segundo ano, chegando às especificidades das características geográficas do município, no terceiro ano e mais amplas, abordando o planeta e aspectos econômicos no quarto ano. Não são listados

conteúdos no quinto ano do Ensino Fundamental, por não ter havido estagiários nessas turmas.

Diferenciar as características dos diferentes espaços, distinguir as diferenças de habitação, transporte, lembram mais um cabedal de conteúdos, um temário, que pode indicar que o espaço não será “pensado”. Mas será conhecido como uma realidade objetiva, cuja finalidade é discriminar os elementos da realidade, o que se distingue da apropriação de ferramentas conceituais que permitem ler o espaço. Reitera-se que os conteúdos listados pertencem ao arcabouço de conhecimentos geográficos, mas observa-se que a disposição dos mesmos não enseja uma análise escalar, mas uma análise linear da realidade. Em que as crianças vão conhecer os diferentes elementos do espaço e, posteriormente, articulá-los. Entretanto, desta maneira, se rompe com o processo de produção do conhecimento sobre o espaço, que, conforme Santos M. (2012) só pode ser conhecido por meio de uma análise relacional, de totalidade. A seleção dos conteúdos enfatiza o conhecimento de um mundo estático, pronto.

[...] na Educação Básica, percebe-se ainda a divisão entre a geografia física e a humana que, além de separadas ente si, apresentam-se também com os seus conteúdos fragmentados. Acrescenta-se a isto a falta de clareza no uso das escalas e da seleção dos recortes espaciais para a análise, o que torna os conteúdos, muitas vezes, sem sentido, exigindo a memorização dos alunos. (CALLAI, 2014, p. 37).

Ainda que existam diferenças entre estes conteúdos de ensino e o currículo oficial do município, são estes que, de certa forma, explicitaram a Geografia escolar aos novos pedagogos. Neles, prepondera a Geografia dos professores, como problematiza Lacoste (2012) e que muito pouco ajuda a formar um pensamento sobre a produção do espaço, direcionando-se mais para a memorização de características espaciais, de elementos fragmentados do espaço.

Entre os objetivos expostos nos planos de ensino do estágio foi possível depreender, ao menos, cinco categorias, são elas: a) estudo sobre localização e orientação; b) transformação do espaço; c) estudos sobre questões ambientais e saúde; d) elementos da cultura e e) relações de trabalho. Não foram encontrados objetivos de ensino referentes a elementos da cultura, nos planos de aula dos quatros anos, conforme pode ser observado na Figura 6. Rememorando que não haviam, entre as referências listadas no plano de ensino da disciplina de FTMG, textos que sustentassem uma compreensão acerca da questão ambiental ou educação ambiental.

Os objetivos de ensino, produzidos a partir dos conteúdos, revelam um ajustamento à concepção “evolutiva” e linear do conteúdos escolar do currículo real. Em poucos, observa-se a tentativa de estabelecer relações multi-escalares, ou ainda desenvolver o pensamento espacial, para além na nomeação e reconhecimento dos diferentes aspectos observáveis no meio.

Na Figura 6 os objetivos encontrados nos planos de ensino foram agrupados por categorias. Estas categorias foram desenvolvidas a partir da análise do conjunto dos planos de ensino e não se referem ao currículo oficial adotado no município.

Figura 6 - Quadro dos objetivos de ensino dos planos de aula

	<i>1º ano</i>	<i>2º ano</i>	<i>3º ano</i>	<i>4º ano</i>
<i>Localização e orientação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer relações espaciais projetivas. • Estabelecer relações espaciais topológicas. • Desenvolver a noção do pensamento da espacialidade. • Desenvolver noções de lateralidade. • Desenvolver a compreensão na necessidade de utilização de pontos de referência para o deslocamento no espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a localizar-se pelos pontos cardeais e colaterais.. • Descrever, interpretar e analisar a localização de pessoas e objetos. • Reconhecer o caminho da casa a escola. • Desenvolver a capacidade de ler e construir mapas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber localizar cartograficamente algumas regiões como Europa, Índia, e litoral do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os movimentos da Terra e seus efeitos sobre a vida na Terra. • Analisar o fenômeno das estações do ano com base na formulação de modelos explicativos.
<i>Transformação do espaço</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender as transformações que ocorreram no espaço. • Reconhecer as diferenças e características das zonas rural e urbana. • Conhecer a história da escola e as suas transformações internas e externas. • Diferenciar paisagem cultural e natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os conceitos de paisagem natural e paisagem modificada/cultural. • Compreender que a maior parte da produção de alimentos se dá no espaço rural. • Diferenciar tipos de moradias existente. • Compreender as mudanças que ocorreram no processo de avanços da tecnologia em relação aos meios de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender parte dos múltiplos aspectos que formam a paisagem do lugar. • Detalhar a paisagem do seu bairro trazendo os elementos das plantas. • Entender as condições de moradia de diferentes grupos sociais. • Reconhecer as moradia retratada nas diversas localizações geográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar paisagem natural e modificada do município. • Reconhecer os aspectos físicos naturais do município. • Conhecer a diferença entre Agricultura e Pecuária. • Reconhecer os produtos produzidos no município. • Identificar os vários tipos de moradia. • Reconhecer a moradia como espaço de convivência familiar.

		<ul style="list-style-type: none"> • Aprender sobre os diferentes tipos, importância, permeabilidade e textura do solo. 		
<i>Educação Ambiental</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender as regras de proteção e uso dos recursos naturais. • Conhecer os perigos da extinção para os seres vivos e identificar animais em extinção. • Conscientizar sobre a importância da preservação ambiental. • Despertar o interesse pelos problemas ambientais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a importância da preservação do meio ambiente. • Conhecer as leis ambientais que vigoram em nosso país e as consequências do seu descumprimento. • Conscientizar os alunos sobre a importância do meio ambiente e como a ação do homem interfere neste meio. • Entender a importância da reciclagem para a cidade e para o planeta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o que é o saneamento básico. • Compreender os cuidados necessários com o lixo. • Compreender a importância das necessidades básicas para a saúde. • Identificar os hábitos para uma alimentação saudável. • Conhecer quais são os alimentos de origem animal e vegetal. • Conhecer quais são os alimentos naturais e industrializados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a degradação ambiental: causas e consequências. • Compreender fontes que podem ser transformadas em energia elétrica. • Relacionar as alterações do curso das águas aos impactos ambientais. • Apresentar o conceito de Usina Hidrelétrica.
<i>Elementos da cultura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer-se como parte integrante do grupo de convívio escolar. • Compreender o que é uma manifestação cultural. • Conhecer algumas manifestações culturais da região em que o aluno vive. • Conhecer as danças e praças típicas de diferentes povos e regiões. • Valorizar os hábitos e costumes da região. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os grupos étnicos. • Identificar aspectos culturais e de relação entre os grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o modo de vida de diferentes grupos humanos, a maneira como se relacionam entre si e com a natureza. • Compreender como a população brasileira se formou. • Identificar as diferentes etnias básicas que formam a cultura brasileira. • Conhecer a história dos negros no Brasil. • Compreender e valorizar a cultura indígena. 	
<i>Relações</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a espacialidade do trabalho. • Conhecer alguns 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de trabalho e a importância do trabalho na 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a localização dos pontos turísticos de Francisco Beltrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer como surgem as diferentes profissões e a divisão social do trabalho

	meios de transporte.	sociedade. • Conhecer as diferentes profissões que integram o mercado de trabalho.	• Identificar as características que compõe o surgimento de Francisco Beltrão.	• Discutir o conceito de trabalho como um conjunto de atividades produtivas ou criativas que o ser humano exerce para atingir determinado fim.
--	----------------------	---	--	--

Fonte: Relatórios de Estágio Curricular Obrigatório, 4º ano de Pedagogia, 2017, turmas do período matutino e noturno. Elaboração própria.

Desta forma, os conteúdos ensinados no estágio transmitem uma concepção de Geografia, que parece ser divergente da síntese elaborada pelos acadêmicos ao fim da disciplina de FTMG. Ao final da disciplina, os acadêmicos apontaram a vinculação da Geografia com as ciências sociais e seu potencial para ler o espaço geográficos, para além de aspectos isolados da cartografia e da nomeação de formas de relevo. Entretanto, nos planos de aula se percebe o ajuntamento à esses elementos, com ênfase na localização, orientação e nomeação e diferenciação de elementos do espaço.

Para que o ensino de Geografia faça sentido, nos anos iniciais, é preciso que possibilite a “[...] materialização do espaço social.” (CALLAI, 2014, p. 37). Superando, desta forma, um ensino que guiado pelo enumeração e diferenciação de elementos da natureza, da sociedade ou da cultura, facilmente apreendido pela criança por meio dos sentidos. Percebeu-se pouca articulação entre os objetivos de ensino e o desenvolvimento de estruturas cognitivas – do pensamento teórico.

Não se trata de negar a importância e a necessidade de se conhecer e reconhecer os elementos existentes no espaço social, mas a concepção de Geografia, que se depreende da forma de organização e tratamento dos conteúdos, evidencia um processo de aprendizagem como um momento de apropriação passiva da realidade já produzida, como memorização de dados. Visto que a Geografia, enquanto campo da ciência pode, potencialmente, auxiliar na compreensão do processo dinâmico de produção do espaço, por meio do questionamento da realidade, da análise escalar, a partir da totalidade, essa Geografia ensinada pouco contribui.

De forma geral, os conteúdos ensinados guardam relação com a estrutura curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997a). Nesse sentido, há uma coincidência entre a organização dos conteúdos dos planos de ensino da disciplina de FTMG e os conteúdos encontrados na escola, conforme Figura 7. Embora, os acadêmicos tenham afirmado não perceber essa relação entre as aulas da universidade e o currículo escolar.

A partir dos PCNs (1997a), estes conteúdos deveriam ser relacionados com o desenvolvimento de competências e habilidades, respeitando o ritmo de desenvolvimento da

criança e com tais objetivos formá-la para sua inserção social. Para isso, a criança deveria identificar o espaço, não necessariamente, compreendê-lo ou explicá-lo. Essa constatação pode ser observada na organização dos conteúdos e objetivos de ensino, na medida que expandem de relações mais próximas para relações mais amplas, além de estabelecer prioridade em determinados anos a alguns assuntos, como formação das populações e culturas, no terceiro ano, transformações do espaço e educação ambiental no segundo ano.

Figura 7 - Quadro dos conhecimentos apropriados e ensinados

<i>Conhecimentos que afirmavam dominar (1ª fase)</i>	<i>Conhecimentos que afirmavam dominar (2ª fase)</i>	<i>Conhecimentos que ensinaram no estágio</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Brasil: suas paisagens, biomas, regiões, estados e capitais • Clima: características, diferenças regionais • Diferenças geográficas ambientais e naturais dos lugares, territórios, fronteiras, territórios e distâncias • Espaço geográfico • Formação do universo, sistema solar, planeta, relevo, solo • Hidrografia • Noções espaciais, localização, orientação, mapas • Noções temporais • Preservação ambiental, diferentes ambientais, vegetação, transformação do meio natural • Relação entre homem, natureza e sociedade, aspectos sócias, culturais, economia, moradia e tecnologia • Afirmam não saber nenhum conhecimento que possa ser mencionado • Conceito de outra disciplina (História) 	<ul style="list-style-type: none"> • A importância do sujeito reconhece seu espaço e como esse se formou; • O espaço é histórico e construído nas relações sociais estão recentes nos espaços. • A geografia não se restringe apenas aos estudos de clima, território, entre outros, ela abrange toda a noção de espaço, cultura, sociedade, percurso histórico, que o seu humano vive e é influenciado pelo meio em que está inserido • A aprendizagem dos alunos precisa desenvolver a criticidade, que é atingida por meio da compreensão do mundo real. • Geografia tradicional, renovada, pragmática, crítica; • Diferenciar espaço, lugar, paisagem, território; • A geografia estuda a superfície terrestre; • Os conceitos de paisagem, lugar, não-lugar; • Coordenadas geográficas, das delimitações do espaço, das influências que um espaço tem sobre os outro; • Leitura de mapas; • Sobre paisagens e os fenômenos que ocorrem na natureza 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço geográfico • Ciclos da Natureza • Paisagem natural e modificada • A criança e a escola • As diferentes paisagens no município de Francisco Beltrão • As diferentes profissões; evolução dos instrumentos de trabalho • Produção de alimentos em Francisco Beltrão • Construção e modificação do espaço geográfico: o rural e o urbano • Crosta terrestre • Cultura: grupos étnicos afro brasileira e indígenas • Manifestações culturais: hábitos, costumes e tradições • Energia elétrica e os impactos ambientais • Os movimentos da Terra (Rotação e Translação) • Equinócios e solstícios • Estações do ano • Meio de comunicação • Meios de transporte • Necessidades básicas • Diferentes tipos de moradias • Alimentação humana • Noções Topológicas • Localização da sala de aula • Orientação e localização • Trajetos: caminho de casa até a escola • Pecuária e agricultura • Pontos turísticos do município

		<ul style="list-style-type: none"> • Preservação ambiental; animais em extinção • Saneamento básico e o meio ambiente.
--	--	--

Fonte: Questionários dos Apêndices A e B; Relatórios de Estágio Curricular Obrigatório, 4º ano de Pedagogia, 2017, turmas do período matutino e noturno. Elaboração própria.

Se, por um lado, os conhecimentos geográficos que os acadêmicos afirmam dominar se aproximam de uma concepção tradicional de Geografia, em que predomina a necessidade de memorização de conceitos, que nem sempre orientam a ação dos sujeitos em sociedade, por outro, a disciplina de FTMG enfoca os conhecimentos ancorados no currículo oficial e o que se vê nos conteúdos ensinados – de acordo com o currículo real da escola, é possível inferir que convive-se com um emaranhado complexo de concepções geográficas. A percepção dessas contradições é fundamental para o exercício docente, para alinhar o processo pedagógico aos fins pretendidos.

Pode-se inferir que os conteúdos ensinados no estágio, reverberam concepções geográficas, com traços da Geografia tradicional e fenomenológica. Essas concepções associam-se ao processo formativo do pedagogo e colaboram para informar-lhe o que deverá, como professor, ensinar desta disciplina. Os conteúdos ensinados se aproximam aos PCNs, que diverge de outros currículos e autores estudados na disciplina, o que indica a necessidade de cotejar as diferenças e similaridades dos currículos oficial e real, com as referências estudadas ao longo do processo formativo. A tradição escolar ajuda a moldar a disciplina escolar, muitas vezes distantes da discussão acadêmica, assim a Geografia ensinada “[...] se nutre da própria geografia escolar, já constituída nas escolas e na tradição escolar, que é o conhecimento a respeito dessa matéria escolar construída por outros professores, seus colegas mais experientes”. (CAVALCANTI, 2012, p. 31).

As respostas dos estudantes, na segunda fase, evidenciaram alterações de concepções do que vem a ser a disciplina de Geografia, seus objetivos e conteúdo de ensino, em relação ao que conheciam antes de iniciar a disciplina de FTMG. Entretanto, observa-se, nos planos de aula por eles desenvolvidos, a permanência do formato escolar da disciplina, com sua organização do conteúdo e objetivos de ensino, ligando-se mais ao o quê os acadêmicos sabiam de Geografia, do que ao o quê aprenderam na disciplina no curso de Pedagogia. Isso pode justificar a fato de alguns terem negado a necessidade de estudo para a preparação das aulas.

Diante do escasso tempo destinado à formação em Geografia, no curso de Pedagogia, infere-se que a forma curricular da disciplina observada por meio dos estágios

supervisionados tem mostrado a Geografia escolar, de forma mais contundente, para os acadêmicos, do que para a própria disciplina do curso.

Assim, os conteúdos de Geografia do estágio, mostraram a Geografia dos anos iniciais presente no cotidiano da escola, evidenciando a presença da estrutura da Geografia tradicional, sobretudo, pela conservação do ensino a partir de elementos isolados, fragmentados. Essa Geografia que se desprende dos conteúdos designados para o ensino se direciona majoritariamente para a formação de uma identidade local, respeito às diferenças, conhecimentos atitudinais.

De acordo com Moraes (2005), Santos M. (2012), Tonini (2006), existem “Geografias” em disputa, no que se refere aos objetivos e função desta disciplina na escolarização. Esse fato não foi ignorado no processo formativo acadêmico, foi explorado no debate relativo às perspectivas geográficas contida nos conteúdos designados para o ensino, mas não reverberou nas aulas planejadas pelos acadêmicos, que replicaram o encontrado na escola.

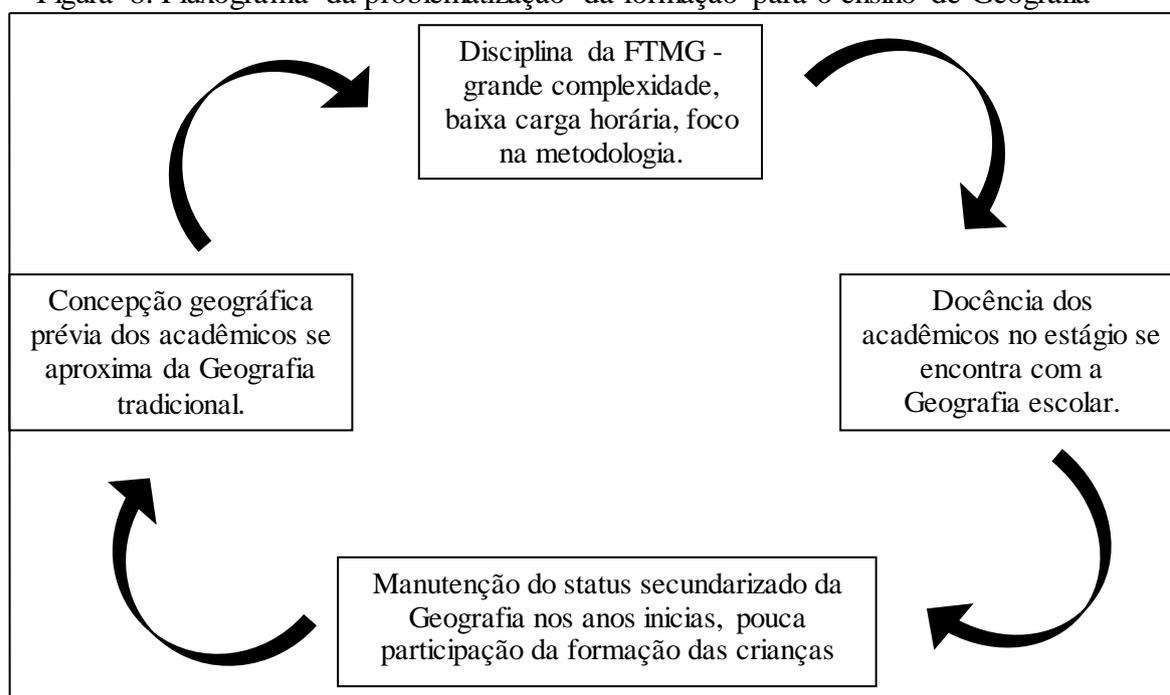
Nesse sentido, Callai (2014) faz uma importante ressalva: o currículo de Geografia dos anos iniciais tem exigido uma formação rasa dos professores, por também não problematizarem a produção do espaço a partir de uma análise totalizante. Em relação a isso afirma que “[...] o currículo da geografia que se ensina nos anos iniciais nos leva a questionamentos que remetem também à formação docente, seja a destinada aos professores dos anos iniciais ou a dos cursos específico”. (CALLAI, 2014, p.31). A autora faz essas ponderações em face ao que se estabelece nas legislações sobre o ensino de Geografia, ao que indicam os livros didáticos, em contraposição à formação generalista dos professores do anos iniciais, lançando ao debate as condições efetivas de estes professores ultrapassarem o ensino mecânico e mnemônico da Geografia.

Desta forma, cabe à formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia também analisar o currículo da disciplina que se pratica na Educação Básica, identificar e interrogar as concepções subjacentes a ele.

Ao problematizar o “dominado”, o “ensinado na disciplina de FTMG” e o “ensinado no estágio” (Figura 7) problematiza-se uma concepção de ensino de Geografia. Os conhecimentos prévios dos acadêmicos revelam uma concepção de Geografia que se aproxima da concepção tradicional, pois mencionam como conhecimentos geográficos apenas tópicos relacionados a aspectos físicos, de localização e de orientação. Não houve, naquele momento, nenhuma menção quanto à dimensão cidadã da Geografia ou então, à produção coletiva e social do espaço geográfico. Enquanto a disciplina de FTMG buscou abarcar o que parece ter maior complexidade do que disponibilidade de carga horária, além de partir do

pressuposto que os acadêmicos conheçam os conteúdos, acabou por dedicar-se mais às formas metodológicas, o que pode ser percebido a partir dos objetivos e referências listadas nos planos de ensino. E a atuação docente dos acadêmicos, no estágio, onde encontram a Geografia da escola, aproxima-os novamente da concepção fragmentada do conhecimento geográfico. Sem que a disciplina no curso de Pedagogia consiga interferir naquilo que está consolidado como Geografia nos anos iniciais, por meio da problematização, do questionamento, sem desconsiderar as questões próprias do trabalho docente na escola, essa problemática se aproxima de círculo vicioso, que aqui é representada, na Figura 8.

Figura 8: Fluxograma da problematização da formação para o ensino de Geografia



Elaboração própria.

A Geografia escolar carrega os condicionantes históricos da sua produção, enquanto ciência e disciplina escolar. Formar para o ensino, requer que se antecipe a concepção de educação, de educação escolar, de disciplina, ou seja, requer posicionar-se sobre o objetivo da ciência geográfica a ser ensinada para as crianças. Compreender esses condicionantes ajuda a desvelar os objetivos de ensino e ajuda a formar o professor. Esse aspecto será analisado no quinto capítulo.

O PPP do curso de Pedagogia da Unioeste, campus Francisco Beltrão sempre esteve alinhado à formação de professores dos anos iniciais – acumulou mais de 20 anos de experiência. A manutenção dos planos de ensino da disciplina de FTMG, no período de 2011

à 2017, no que se refere aos objetivos, conteúdos, metodologias e referências, pode indicar que a disciplina estava atendendo às necessidades formativas ou, por outro lado, que o mesmo não passou por avaliação quanto aos objetivos da ciência geográfica e formação para atuação nos anos iniciais. Grande parte dos acadêmicos que participaram da pesquisa afirmaram que a formação segue com lacunas em relação ao que ensinam nos estágios, apresentando dificuldades quanto aos conteúdos e forma de ensino.

Desta forma, o objetivo de formar para o ensino de Geografia nos anos iniciais na disciplina de FTMG fica parcialmente frustrado. Não se consegue avançar significativamente pelo currículo da educação básica, com a retomada dos conteúdos, os quais do pedagogo terá que ensinar, também não avança significativamente nas formas metodológicas de ensino. Até porque estas dependem de um domínio teórico conceitual do que se vai ensinar. Percebe-se que os acadêmicos têm dificuldades para prever o que vai acontecer na disciplina, se esperam aprender os conteúdos ou as formas de ensino. Além de que, eles não têm clareza sobre o que dominam sobre a Geografia.

A manutenção da disciplina com finalidades metodológicas, como quer a Diretrizes do curso, parece corroborar com a manutenção do status secundarizado da Geografia nos anos iniciais, para o qual converge a pouca formação na área.

O conhecimento geográfico que permite compreender a produção social do espaço e organizar os conteúdos para fins de ensino nos anos iniciais orientar-se para esse fim. Portanto, a formação dos professores também precisa correr para este objetivo, de forma que sejam capazes de obterem essa compreensão sobre o espaço geográfico e que consigam ensinar isso às crianças. Para isso, invariavelmente, os professores necessitam formar-se geograficamente, de forma articulada com as demais áreas do conhecimento e considerando as particularidades do público com que se trabalha nos anos iniciais.

Nesse sentido, há condições de, no curso de Pedagogia, problematizar a formação para as áreas específicas, particularmente a Geografia, em articulação aos fundamentos da educação. Esse debate por produzir efeitos pedagógicos a fim de ultrapassar os limites da política de formação de professores, que parece afastá-los do domínio teórico conceitual.

O desenho curricular do curso carrega os anos de tensões e disputas sobre a formação de professores para os anos iniciais, sobretudo, no que se refere ao domínio conceitual das disciplinas curriculares que vão ensinar. Se por um lado, há críticas quanto ao reducionismo do curso ao circunscrito no currículo dos anos iniciais, por outro, há a crítica ao não domínio destes conteúdos de ensino.

Nesse sentido, apresenta-se, na sequência, a experiência de formação de professores em Portugal. Essa incursão foi possível pela experiência vivida por esta pesquisadora por quatro meses de mobilidade estudantil, realizada na Universidade de Lisboa. Essa experiência de pesquisa permitiu conhecer o sistema de ensino e formação inicial dos professores naquele país, aprofundando a compreensão sobre o ensino de Geografia na formação inicial dos professores dos anos iniciais de escolarização. A formação dos professores em Portugal desingui-se da formação no Brasil, é decorrente das condições vividas no continente europeu e traz à essa pesquisa elementos que colaboram na análise e sustentação da tese.

4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

A formação dos professores para o ensino de Geografia nos primeiros anos da escolarização aponta perspectivas que podem reverberar no trabalho docente. Por exemplo, a educação geográfica, inserida no contexto da educação escolar, visa colaborar com a formação cidadã, na medida em que os estudantes compreendam a produção social e coletiva do espaço, utilizem as ferramentas conceituais para desenvolver sua vida cotidiana e se engajar no processo democrático da referida produção social do espaço (CLAUDINO, 2014). Estes objetivos parecem destoarem da formação almejada pela classe dominante, da sociedade capitalista. Neste sentido, a educação geográfica pode favorecer o debate acerca das condições concretas de produção da vida. (CAVALCANTI, 1998).

No capítulo anterior, analisou-se a formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia da Unioeste, Campus Francisco Beltrão. Foi possível identificar fragilidades do modelo formativo adotado, pautado no ensino centrado da metodologia de ensino. A formação dos professores para esta etapa da educação em Portugal é diversa do caso brasileiro.

A escolha do caso português para estudo, decorreu das seguintes características: a) é organizado de acordo com o Processo de Bolonha; b) serve de parâmetro acerca da formação europeia; c) forma todos os professores em nível de mestrado; d) apresenta um curso específico para a formação de professores dos anos iniciais. Estas características não se aplicam à formação dos professores da Educação Básica no Brasil, que não conta com a formação obrigatória em nível de mestrado.

Embora a pesquisa tenha delimitado para o análise, um caso único – o curso de Pedagogia da Unioeste-Francisco Beltrão, o estudo acerca da formação dos professores em Portugal se apresentou com uma importante oportunidade de ampliar o conhecimento na área. Para Yin (2015) esse é um acréscimo importante que pode ocorrer no processo de pesquisa, como agregação de subunidade de análise.

Desta forma, o objetivo deste capítulo é apresentar o processo formativo dos professores portugueses, para o ensino primeiro ciclo em Portugal, que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Particularmente, foi analisada a formação para o ensino de Geografia nesta etapa da escolarização. O estudo evidencia a articulação do processo de formação dos professores e o currículo escolar, no que se refere à disciplina em

questão; a perspectiva dos cursos de formação de professores e também a tendência conceitual acerca da educação geográfica.

A metodologia para a coleta de dados sobre a formação em Portugal diferiu da utilizada para coleta de dados no curso de Pedagogia, conforme Figura 9. Esta última, mais aprofundada, detalhada e longa. Em Portugal foi necessário, antes de investigar o ensino de Geografia na formação dos professores para os anos iniciais de escolarização, apropriar-se a apresentar – ainda que brevemente, o contexto dessa formação e do sistema de ensino, por meio da legislação e instituições.

Desta forma, a pesquisa exploratória em Portugal teve objetivo complementar à pesquisa desenvolvida no curso de Pedagogia, fornecendo outros elementos para análise da formação em questão, não tratando-se, portanto, de uma comparação entre os processos formativos.

Partiu do exame da legislação pertinente, da coleta de dados sobre os cursos junto a Direção-Geral de Educação Superior – DGES, nos sítios eletrônicos das próprias instituições de ensino superior, nos Planos de Estudo dos cursos, fichas (planos de ensino) das Unidades Curriculares, em visitas à algumas destas instituições e por meio de entrevista. Os arquivos com os dados das entrevistas e as transcrições encontram-se arquivadas com a pesquisadora.

Figura 9 - Quadro comparativo dos procedimentos de coleta de dados empregada para o caso no Brasil e em Portugal

<i>Formação do pedagogo na Unioeste</i>	<i>Formação do professor para o primeiro ciclo em Portugal</i>
Histórico e legislação sobre o curso	Estrutura e legislação sobre a formação
Análise dos PPPs	Análise dos Planos de Estudo dos cursos selecionados pra análise
Análise dos Planos de Ensino	Análise das fichas das unidades curriculares dos cursos selecionados para análise
Entrevista com professores que ministraram a disciplina de FTMG entre 2011 e 2017	Entrevista com professores de três instituições*
Questionários respondidos por acadêmicos do curso de Pedagogia do ano de 2017	Entrevista com três estudantes indicados pelos professores
Análise dos planos de aula de estágio	----

Elaboração própria.

* Dois (02) professores indicados pelo supervisor da mobilidade estudantil na Universidade de Lisboa, um (01) professor respondeu ao convite enviado por correio eletrônico.

A primeira sessão apresenta o perfil do processo formativo em cursos de licenciatura e mestrado; na segunda, a formação para o ensino de Geografia nestes cursos e, na terceira sessão, a partir de entrevistas com professores e estudantes de instituições portuguesas, a apresentação do processo formativo para o primeiro ciclo.

4.1. A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A organização da formação de professores para a Educação Básica em Portugal (neste país, designado de Ensino Básico), assim como em outras áreas, atende aos princípios definidos na Declaração de Bolonha²². Na sua sequência, o Ensino Superior da União Europeia foi dividida em ciclos. Em Portugal, o 1º ciclo é de licenciatura; o 2º ciclo é de mestrado e o 3º ciclo é de doutoramento²³.

Antes desse processo a organização da formação de professores passou por diferentes modelos:

A criação das escolas superiores de educação, em meados dos anos 80, significou a passagem da formação de educadores e professores das crianças e dos mais jovens para o sistema do ensino superior, politécnico, no caso, mas também universitário, já que algumas das novas universidades puderam organizar essa formação. Os cursos de três anos, atribuindo o diploma de bacharel, passaram para quatro anos nos anos 90, quando todos os professores passaram a ser formados ao nível de licenciatura. Ao longo da sua história, a formação de professores para este grau de ensino correspondeu a modalidades diversas de um modelo integrado e, em grande parte do tempo, a prática pedagógica conheceu uma grande valorização no quadro das, por vezes chamadas, escolas anexas. (PINTASSILGO e OLIVEIRA, 2013, p. 3-4)

Na primeira década do século XXI, Portugal ajustou a formação ao preconizado pelo Acordo de Bolonha. Isso ocorreu visando promover a aceitação recíproca dos títulos dos graus acadêmicos, intensificar a cooperação e internacionalização da pesquisa e facilitar a mobilidade discente, com a padronização do sistema de acreditação entre os países pertencentes a comunidade europeia. Por esse sistema, o trabalho do estudante é mensurado em créditos, que correspondem ao trabalho de uma unidade curricular, assim deslocando a centralidade da formação do ensino para o desenvolvimento de competências.

Ou seja,

A atual política de formação de professores, como é evidente e como já aqui foi referido, a assinatura da Declaração de Bolonha (1999) esteve na base de novas políticas de formação de professores. Portugal viu-se perante a necessidade de remodelar os modelos de formação respeitando os ciclos de

²² Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999.

²³ Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 e março.

estudos (1º e 2º ciclos) preconizados na adequação ao Processo de Bolonha. (MOURAZ, LEITE e FERNANDES, 2012, p. 6)

A legislação portuguesa foi ajustada por um conjunto de normativas, particularmente por meio da Lei n.º 49/2005 (PORTUGAL, 2005b), que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986) no que se refere ao Ensino Superior. O Decreto-Lei n.º 74/2006, já mencionado, fixa as regras gerais de organização curricular, créditos, avaliação, entre outros aspectos. No que se refere à especificidade aqui tratada – a formação de professores para os anos iniciais – o processo formativo foi normatizado pela Decreto-Lei n.º 43/2007 (PORTUGAL, 2007), sendo este atualizado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (PORTUGAL, 2014b), em vigor neste momento.

Desta forma, Portugal implementa uma política de formação, que normaliza esse processo de acordo com um conjunto de regras emanadas pela Comunidade Europeia e assim, "[...] as políticas de formação de professores, em Portugal, têm seguido orientações que se fundam em diretivas europeias, configurando o que Ball (2001) designa de “convergência” e ou “empréstimo de políticas” [...]”. (MOURAZ, LEITE e FERNANDES, 2012, p. 04 – destaque dos autores).

Para atuar no Ensino Básico e Secundário português, o postulante ao cargo de professor precisa cumprir o primeiro e o segundo ciclos da Educação Superior, de acordo com o Artigo 4º do Decreto-Lei n.º 79/2014, perfazendo, entre 90 e 120 créditos, no Mestrado, ou seja, 4,5 e 5 anos de formação no total (a licenciatura é de 180 créditos, 3 anos letivos). Os currículos de cada ciclo da formação estão intimamente vinculados à organização curricular do sistema de ensino.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema de ensino português está organizado em pré-escolar, escolar e extra-escolar. O pré-escolar é de frequência opcional, a partir dos 3 anos de idade²⁴. O ensino escolar se apresenta como ensino básico, secundário e o ensino superior. E o extra-escolar consiste em atividades de caráter científico cultural, profissional, de forma supletiva ou complementar, podendo ser formal ou não formal. O ensino básico, por sua vez, é organizado em três ciclos, com duração de quatro, dois e três anos respectivamente, conforme Figura 10:

²⁴ O sistema de ensino Português não oferece a creche. Esse atendimento, de acordo com a Professora Maria João Hortas, em entrevista, é oferecido por “amas”, que atendem até quatro crianças em casa. Esse serviço é pago pelo Estado.

Figura 10 - Quadro do sistema de ensino português

Pré-escolar	---	----	3 anos (dos 3 aos 6 anos de idade)
Ensino escolar	Básico	1º ciclo	4 anos (1º, 2º, 3º e 4º anos)
		2º ciclo	2 anos (5º e 6º anos)
		3º ciclo	3 anos (7º, 8º e 9º anos)
	Secundário	---	3 anos* (10º, 11º e 12º anos)
	Superior	1º ciclo	Licenciatura (a maior parte, com 3 anos de duração)
		2º ciclo	Mestrado (3 ou 4 semestres)
3º ciclo		Doutoramento	
Extra-escolar	---	---	

Fonte: Lei n.º 49/2005. Elaboração própria.

*Cursos diferenciados: Científico-Humanístico, os dominantes; Cursos com Planos Próprios; Cursos Artísticos Especializados; Cursos Profissionais; Ensino Secundário na Modalidade Recorrente; Cursos Vocacionais. Os estudantes escolhem ao ingressar no ensino secundário.

Em Portugal, a escolaridade obrigatória se estende até os 18 anos, de acordo com a já referida Lei n.º 46/1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo) corresponde à conclusão do ensino secundário. O primeiro ciclo do ensino básico português é o correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a etapa da educação brasileira, cuja formação para o ensino, vem sendo analisada nesta tese.

A formação de professores para atuar no ensino básico, no primeiro e segundo ciclo, se distingue da formação para o terceiro ciclo e o secundário, assim como, das Ciências da Educação. Pode-se estabelecer o seguinte paralelo: os cursos de formação para o primeiro e segundo ciclo do ensino básico português se aproximam do atual curso de Pedagogia no Brasil e o curso de Ciências da Educação português, se assemelha mais ao que foi o curso de Pedagogia no período anterior às DCNCP – Res. CNE/CP nº 01 de 2006²⁵. O curso de Ciências da Educação:

[...] diz respeito aos processos de aprendizagem e às teorias, métodos e técnicas usados para transmitir conhecimentos. Esta área inclui os programas cujo conteúdo principal incida sobre as seguintes formações: Avaliação educacional; Ciências de educação; Ciências pedagógicas; Didática; Investigação educacional; Processos de avaliação, exames e classificações. (PORTUGAL, 2005c, p. 2287).

Desta forma, resulta evidente que, em Portugal, existem cursos distintos de formação para a docência dos anos iniciais – primeiro e segundo ciclos – a Licenciatura em Educação Básica, e para o debate acerca do processo educativo – Ciências da Educação. O que no Brasil

²⁵ O curso de Pedagogia, no Brasil, anterior às Diretrizes de 2006, não formavam especificamente para a docência dos anos iniciais, mas previam habilitações, conforme discutido no capítulo 1.

está condensado no curso de Pedagogia, conforme está exposto no primeiro capítulo desta tese. Em Portugal, em todos os cursos de Mestrados em Ensino, incluindo a Educação Pré-Escolar, há uma componente de Área Educacional Geral, com assuntos da educação de forma mais ampla, como tratado adiante.

Com isso, o caso de Portugal permite investigar as garantias formativas para o ensino de Geografia nos anos iniciais em cursos com perfis distintos do curso de Pedagogia, pois o curso de Licenciatura em Educação Básica, constitui-se a formação inicial voltadas à formação de professores para o primeiro ciclo.

O professor que atua no primeiro ciclo do ensino básico português é responsável pela docência de todas as disciplinas do currículo, que são fixadas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, e que são Português, Matemática, Estudo do Meio (na qual se inserem os conteúdos de Geografia, além de História e Ciências da Natureza), Expressões Artísticas e Físico-Motoras. A formação deste professor acontece em dois ciclos: a) licenciatura em Educação Básica; b) o curso de mestrado.

Estes cursos são ofertados por instituições públicas e privadas e têm o currículo direcionado pela legislação. A seguir, apresentam-se os cursos e o perfil formativo da licenciatura em Educação Básica e dos mestrados que habilitam para a docência no ensino básico, primeiro e segundo ciclos:

A) Curso de licenciatura em Educação Básica – LEB;

A formação inicial dos professores se dá em cursos de *licenciatura* que, diferentemente do Brasil, não se trata da designação de “formação para professores”, mas cursos de Educação Superior em geral. O curso inicial portanto, é o Licenciatura em Educação Básica – (LEB).

Assim, como em outros sistemas, a formação de professores para o ensino básico em Portugal atende às necessidades que são traçadas na organização desse nível de ensino, articulando o currículo da formação, o tipo de formação e os objetivos às especificidades encontradas no ensino básico português. O currículo do primeiro ciclo do ensino básico tem a preocupação, assim como definido no Relatório Delors, com as aprendizagens necessárias para a inserção na vida social, destacando-se as aprendizagens de leitura, escrita, aritmética, que se constituem na base do curso de LEB.

Os programas de base são concebidos para proporcionar um ensino básico em leitura, escrita e aritmética e desenvolver uma compreensão elementar de outras matérias, como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, arte e música. (PORTUGAL, 2005c, p. 2286).

Os cursos de LEB são ofertados por instituições de educação superior politécnicas, públicas e privadas e universidades públicas. As universidades e institutos politécnicos, ou escolas superiores não integradas em institutos politécnicos, têm funções formativas diferenciadas. Enquanto as primeiras se dedicam inclusive à pesquisa, podendo conceder até o grau de doutor, os institutos politécnicos e escolas superiores se destinam fundamentalmente à formação vinculada ao exercício profissional, podendo conferir grau até o mestrado, o qual, igualmente deve se orientar para a atividades profissionais.

O exercício de algumas profissões exige o cumprimento do primeiro e segundo ciclo, como é o caso da docência no ensino básico e secundário, toda a formação de docentes em Portugal é em nível de mestrado. Por outro lado, a legislação permite a oferta de cursos de primeiro e segundo ciclos integrados. A comprovação das atividades se faz por créditos, que expressam o tempo de trabalho do acadêmico.

De acordo com Decreto-Lei nº 74/2006 (PORTUGAL, 2006), os créditos, que correspondem ao trabalho acadêmico ao longo da integralização das unidades curriculares, são explicitados pelo Plano de Estudos de um curso. Os planos de curso devem ser publicados no Diário da República e devem respeitar a legislação em vigor.

O currículo do curso de licenciatura em Educação Básica deve destinar-se

Às teorias, métodos e práticas para o ensino de crianças e jovens com idades normalmente compreendidas entre os 6 e os 12 anos, que proporcionam uma educação básica ao nível da leitura, escrita e matemática, a par de conhecimentos gerais em outras áreas, tais como história, geografia e ciências naturais. Deve ser incluída nesta área a formação de professores vocacionada para o ensino básico para adultos. Esta área inclui os programas cujo conteúdo principal incida sobre as seguintes formações de professores: Ensino básico (1º e 2º ciclos); Ensino básico de adultos; Ensino especial. (PORTUGAL, 2005c, p. 2287)

Desta forma, os cursos de licenciatura em Educação Básica se destinam à formação inicial dos professores para a educação pré-escolar, primeiro e segundo ciclo do ensino básico. Entretanto, ao concluir o este curso, são Técnicos da Ação Educativa e não, docentes. Para que sejam docentes, precisam cursar o mestrado. Os cursos têm características generalistas e assentadas no domínio dos conteúdos específicos de ensino.

No que se refere à distribuição dos 180 créditos nos componentes da formação, de acordo com a Tabela 8, os cursos devem destinar, no mínimo, o quantitativo de créditos previstos para cada área.

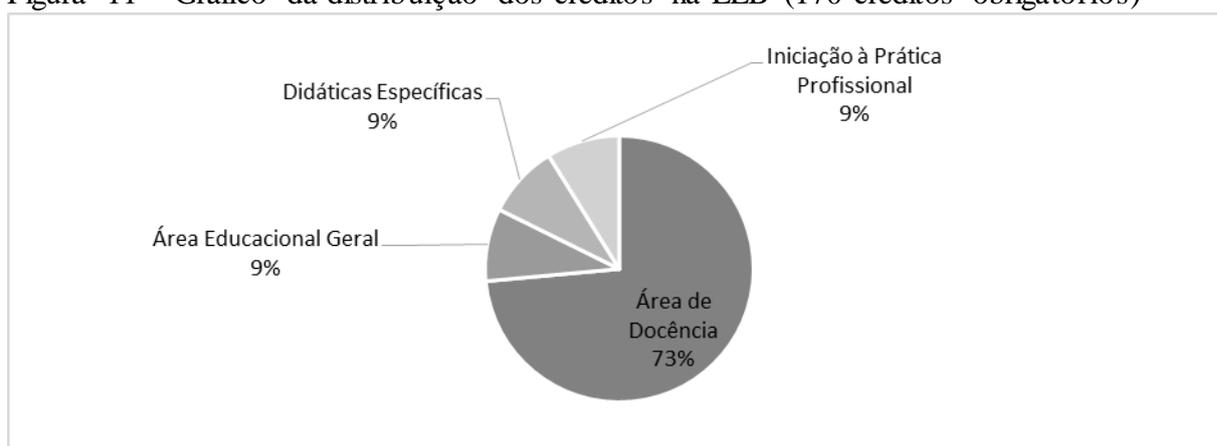
Tabela 8 - Áreas de formação na licenciatura de Educação Básica

<i>Áreas de formação</i>	<i>Sigla</i>	<i>Créditos obrigatórios</i>
Área de Docência	AD	125
Área Educacional Geral	AEG	15
Didáticas Específicas	DE	15
Iniciação à Prática Profissional	IPP	15
Total		170

Fonte: Decreto-Lei nº 79/2014, nº 1 do Artigo 13º. Organização própria.

Na distribuição dos créditos pelas áreas de formação, a área da docência se sobressai, ocupando 73% do tempo da formação e outros 27% são igualmente divididos pelas outras três áreas, conforme a Figura 11. Note-se, contudo, que a instituição de ensino tem a liberdade de decidir sobre 10 créditos, que poderá alocar a qualquer um dos componentes de formação. Esta distribuição aponta que a política de formação dos professores defende o domínio conceitual dos conteúdos de ensino, por parte dos professores, que se dá na licenciatura, para posterior trabalho com a docência e a investigação, no mestrado.

Figura 11 – Gráfico da distribuição dos créditos na LEB (170 créditos obrigatórios)



Fonte: Decreto-Lei nº 79/2014. Organização própria.

Na Área de Docência, de acordo com este decreto, todos os professores que atuarão na pré-escola, 1º e 2º ciclo do ensino básico devem cumprir 30 créditos em cada uma das seguintes áreas: a) Língua Portuguesa; b) em Matemática; c) em Ciências Naturais e História/Geografia de Portugal e; d) em Expressões (n.º 2 do Artigo 13º do Decreto-Lei n.º

79/2014). Com isso, há uma padronização na organização curricular da área dos cursos das diferentes instituições.

As unidades curriculares desta área visam garantir o domínio dos conteúdos das disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras do currículo do ensino básico. Haja vista que, o Decreto-Lei n.º 241/2001, no item III, define que será de responsabilidade do professor participar da concepção e desenvolvimento do currículo, desenvolver competências nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais, educação física e artística, além de desenvolver a educação para cidadania, que envolva a educação para a saúde, para o cuidado ambiental, no que diz respeito à diversidade e democracia.

Observa-se que a área de Ciências Naturais e História/Geografia de Portugal apresenta grande abrangência e poucos créditos em relação às demais áreas. Denotando a ênfase tanto no currículo do ensino básico, como na formação, para as áreas científicas, particularmente para as disciplinas de Português e Matemática e, de certa forma, para Expressões, que ocupa o mesmo percentual das Ciências Sociais e Ciências Naturais.

Na área Educacional Geral, as unidades curriculares abordam temas comuns a todos os professores, no que se refere à gestão da turma, relação com a comunidade. As Didáticas Específicas, abrangem conhecimentos necessários ao ensino das diferentes áreas. A Introdução à Prática Profissional, se refere ao estágio, que deve conter etapas de observação, planejamento e realização de atividades em turmas do ensino básico, não necessariamente regência de classe, mas atividades diversificadas.

[...] embora a formação de professores corresponda agora ao nível de mestrado, não se pode concluir que o tempo dedicado à formação pedagógico-didática e de contato com as situações profissionais tenha aumentado. Por outro lado, foram introduzidas diretrizes que voltaram a contribuir para a divisão entre educadores de infância e professores de diferentes níveis de ensino. (MOURAZ, LEITE e FERNANDES, 2012, p. 06).

Os currículos, descritos nos Planos de Estudo de cada instituição, apresentam o percurso formativo dos cursos, em que se consolidam as particularidades de cada coletivo, circunscritas às delimitações de créditos, número de créditos mínimos por unidade curricular e outras particularidades legais. Ou seja, os planos de cursos das diferentes instituições devem cumprir ao estabelecido na distribuição de créditos, não havendo muito espaço para manifestação de diferenças dos projetos.

Para melhor identificar como ocorre a formação inicial, foram analisadas seis, das trinta (30) instituições²⁶ que ofertam o curso de licenciatura em Educação Básica em Portugal, de acordo com a Figura 12:

Figura 12 - Quadro das instituições analisadas

<i>Tipo de instituição</i>	<i>Instituições analisadas</i>
Instituto politécnico privado	Escola Superior de Educação Jean Piaget – Almada*
Institutos politécnicos públicos	Instituto Politécnico Lisboa Instituto Politécnico Castelo Branco Instituto Politécnico de Beja Instituto Politécnico de Setúbal
Universidades públicas	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD

Fonte: Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372. Acesso em 07 de maio de 2019. Organização própria.

* Almada localiza-se no Distrito de Setúbal.

A escolha das instituições para análise decorreu dos seguintes critérios: a) prioridade às instituições públicas, as mais relevantes, em Portugal; b) analisar o currículo de, pelo menos, uma instituição privada; c) discutir o currículo de, pelo menos, uma universidade; d) valorizar o currículo de Institutos Politécnicos, que representam o maior número de matrículas nesse curso e, partir daí, e) cursos que sejam ofertados em diferentes regiões do país. A localização dos Distritos portugueses podem ser verificados na Figura 13.

Figura 13 - Mapa dos Distritos portugueses



²⁶ Entre as 30 instituições encontram-se: 9 Institutos politécnicos privados, 13 Institutos Politécnicos Públicos e 8 universidades.

Fonte: D-maps.com. Francischett, M. N. (2020).

O curso de licenciatura em Educação Básica é ofertado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico Jean Piaget, em Almada, pelas Escolas Superiores de Educação nos Institutos Politécnicos, e pela Escola de Ciências Humanas e Sociais, na UTAD.

A distribuição dos 180 créditos fixados para o curso, de acordo com os Planos de Estudo, publicados no Diário da República, em cada instituição, é a seguinte:

Tabela 9 - Número de créditos e de disciplinas nos cursos de Licenciatura em Educação Básica

<i>Áreas de formação</i> <i>Nº de créditos</i> <i>Nº de disciplinas</i>	<i>Instituições</i>					
	<i>ESE* J. Piaget</i>	<i>IP** Lisboa</i>	<i>IP Castelo Branco</i>	<i>IP Beja</i>	<i>IP Setúbal</i>	<i>UTAD</i>
Área da Docência						
Nº Créditos	125	126	125	125	110	129
Nº Disciplinas	22	25	27	21	29	27
Área Educacional Geral						
Nº Créditos	19	18,5	21	19	16	18
Nº Disciplinas	8	4	6	9	4	6
Didática Específica						
Nº Créditos	20	15,5	18	20	20	15
Nº Disciplinas	5	4	5	4	5	6
Introdução Prática Profissional						
Nº de Créditos	16	17	16	16	19	19
Nº Disciplinas	2	2	4	3	3	4
Créditos em disciplinas optativas	4***	3	7***	3,5***	40****	9***
Total de créditos	180	180	180	180	180	180

Fonte: Disponível em: <https://dre.pt/>²⁷. Acesso em 07 de maio de 2019. Organização própria.

* ESE – Escola Superior de Educação

** IP - Instituto Politécnico

*** Créditos incluídos na Área da Docência e/ou Área Educacional Geral

**** Entre os 40 créditos optativos para a Área da Docência, os estudantes devem cumprir apenas 15.

As seis instituições mantêm seus cursos dentro do limite de créditos fixados pela legislação, além de todos ofertarem o curso em seis semestres – é preciso lembrar que a oferta formativa tem de ser previamente aprovada pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, a temida A3ES²⁸, para a qual o cumprimento da lei é praticamente

²⁷ Planos de Estudos estão listados nas referências.

²⁸ De acordo com Mouraz, Leite e Fernandes (2012, p. 06) a Agência foi criada pelo Decreto-Lei n.º 369/2007 e tem “funções de avaliação e de acreditação dos cursos a partir de 2010, que é atualmente responsável por analisar o cumprimento do que é legalmente definido para a formação de professores (Decreto-lei n.º 74/2006) e ajuizar sobre a qualidade necessária ao seu funcionamento.”

indiscutível. Quanto aos créditos por área, da mesma forma, a legislação é atendida, com variação de poucos deles nas diferentes áreas. Nesse sentido e no que se refere a estrutura de créditos, há homogeneidade na estruturação do curso, seja na instituição privada, na universidade e nos institutos politécnicos públicos.

Com a homogeneidade dos créditos fixados por lei, as diferenças entre os cursos se expressam nas unidades curriculares oferecidas. Ao analisá-las, se identifica a persistência ou não da homogeneidade existente, em relação à distribuição dos créditos, nos perfis formativos.

Na formação para Área da Docência se concentram as disciplinas com créditos obrigatórios em Português, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Expressões. Foram encontradas 151 disciplinas nos cursos das seis instituições e a variação do número de disciplinas chega a 25% sendo que 40% se dirigem a Português e Matemática. Como o número de créditos é semelhante, os cursos com mais disciplinas apresentam uma maior oferta de unidades curriculares à disposição dos estudantes e, possivelmente, onde há menos disciplinas, estas têm maior amplitude de carga horária, podendo ser mais aprofundadas.

Na Área Educacional Geral – que deve focar em unidades curriculares voltadas à psicologia da aprendizagem, currículo, avaliação e organização da escola e da sala de aula – há um número de créditos semelhantes e foram encontradas 37 diferentes disciplinas entre as instituições, sendo que a A3ES veta disciplinas com menos de três créditos. Ocorre uma variação de 55% no número de disciplinas ofertadas. Desta forma, são poucas unidades curriculares destinadas a debates mais abrangentes no campo educacional.

Nesta área se verificou a maior diversidade de unidades curriculares, o que indica que é nela que se apresentam as maiores diferenças entre os cursos. Aqui são discutidos os temas gerais sobre escolarização e a tarefa em sala de aula, assim como, temas voltados para saúde, educação especial, filosofia, antropologia, psicologia, educação e diversidade, educação não-formal, entre outras. Não se observa explicitamente no rol de unidades curriculares, disciplinas voltadas à história da educação, gestão escolar ou que tratem da relação escola, trabalho e sociedade de forma mais ampliada. O que não significa que estas discussões não ocorram no contexto das demais disciplinas.

Nesse sentido, os cursos apresentam característica vinculadas às expectativas de aprendizagens do Ensino Básico, que orientam a formulação do currículo da Licenciatura em Educação Básica. Expressam opção política por formação de professores, com primazia do conteúdo científico curricular, sem ênfase para a formação em fundamentos da educação.

Em Didáticas Específicas, há mais variação de créditos, em que instituições contam com 15 e outras com 20 créditos para a área. Porém, o número de disciplinas é mais próximo, além das próprias disciplinas serem mais parecidas. Observa-se que, apesar da diversidade de nomenclatura das unidades curriculares, elas se referem à didática da Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, correspondendo ao definido no Decreto-Lei n.º 79/2014.

Em Iniciação à Prática Profissional, cada instituição organizou um arranjo diferente, no número de créditos e de disciplinas. Nesta área, encontram-se 18 unidades curriculares, todas com nomenclaturas diversas entre si, que entretanto, abordam a prática docente no primeiro e segundo ciclo do ensino básico.

O que pode se inferir, é uma aparente homogeneidade nos cursos de licenciatura em Educação Básica, conferida pela delimitação dos créditos por área, mas que não subsiste nas unidades curriculares, bastante diversas, sobretudo na área educacional geral. Há temáticas que somente são abordadas em um ou dois cursos, persistindo uma grande heterogeneidade de nomenclaturas e temáticas abordadas. As disciplinas do currículo do ensino básico são referidas nos planos de cursos e observa-se a existência de unidades curriculares individuais para as áreas que os professores deverão ensinar.

Tendo em vista a especificidade dos cursos – a formação de base para a educação pré-escolar e ensino no primeiro e segundo ciclo do ensino básico – o curso oferece condições de aprofundamento nas áreas do conhecimento, pois conta com tempo curricular apropriado. Denota-se portanto, ênfase nas áreas curriculares do primeiro e segundo ciclo da educação básica; a existência de, ao menos, uma unidade curricular voltada à metodologia/didática específica de cada disciplina, iniciação à docência em diferentes ciclos. Entretanto, o debate da Área Educacional Geral, que abrange os fins, objetivos e especificidades da educação escolar, os conteúdos próprios gestão e políticas educacionais tem espaço menor no curso, pois a estes debates são designados 15 créditos, ou 9% do total de créditos.

Neste cenário, admite-se que os cursos são voltados ao domínio dos conteúdos curriculares, com acento nas disciplinas de Português e Matemática, com olhar para a articulação dos conteúdos, à sua forma de ensino, assim como, uma breve aproximação com a realidade escolar concreta.

Os egressos da LEB, para profissionalizarem-se como docentes devem realizar um curso de mestrado, que pode ser de três semestres para a Educação Pré-escolar ou Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) ou quatro semestres para a Educação Pré-escolar e 1º

Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) ou 1º e 2ª Ciclo do Ensino Básico (2º CEB), em uma área específica.

Este curso não encontra um correspondente idêntico na formação inicial dos professores para os anos iniciais no Brasil. Esta formação se faz no curso de Pedagogia, com duração de 4 anos. Conforme analisou-se no primeiro capítulo.

B) Cursos de mestrado para o ensino de primeiro ciclo do ensino básico.

Cumprida a licenciatura em Educação Básica, os postulantes ao cargo de professor para o primeiro ciclo do ensino básico, devem cumprir adicionalmente um percurso de mestrado. O Decreto-Lei nº 79/2014 estabelece os cursos de mestrado que formam os professores para o ensino pré-escolar, ensino básico e secundário, além de apontar os requisitos para ingresso em cada curso e a área de atuação do graduado.

De acordo com esta legislação, para atuar no primeiro ciclo do ensino básico (CEB), são aceitos os seguintes cursos, com seus respectivos requisitos:

Figura 14 - Quadro dos cursos de mestrado para atuar no primeiro ciclo, requisitos e locais de atuação

<i>Grau de Mestre</i>	<i>Requisito</i>	<i>Local de atuação</i>
Ensino do 1.º CEB, 90 créditos	Licenciatura em Educação Básica	1.º CEB
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, 120 créditos	Licenciatura em Educação Básica	Pré-escolar 1.º CEB
Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, 120 créditos	Licenciatura em Educação Básica	1º CEB, Português e Estudos Sociais/História
Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, 120 créditos	Licenciatura em Educação Básica	1º CEB Matemática e Ciências da Natureza
Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	Licenciatura e 120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos	Educação Visual e Tecnológica
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	Licenciatura e 120 créditos em prática instrumental e vocal, formação musical e em ciências musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	Educação Musical
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.	Licenciatura e 120 créditos em Educação Física e Desporto	Educação Física

Fonte: Decreto-Lei 79/2014. Organização própria.

Há quatro ramos possíveis de formação para atuação com a disciplina de Geografia no primeiro ciclo: Ensino do 1.º CEB, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. Apenas um ramo forma exclusivamente para o primeiro ciclo, os demais, agregam mais uma saída profissional, o que adiciona um semestre à formação.

A legislação também regulamenta o número de créditos que devem ser cumpridos para cada itinerário formativo. Assim, para os cursos que formam para apenas uma área – Pré-escolar ou 1º CEB, exige-se o cumprimento de 90 créditos (três semestres) e para aqueles que habilitam para duas áreas – Pré-escolar e 1º CEB, 1º CEB mais disciplinas específicas, como consta na Figura 14, exigem o cumprimento de 120 créditos (quatro semestres).

A Tabela 10 apresenta o *mínimo* de créditos em cada mestrado, nas diferentes áreas de formação:

Tabela 10 - Número mínimo de créditos prevista para cada itinerário formativo

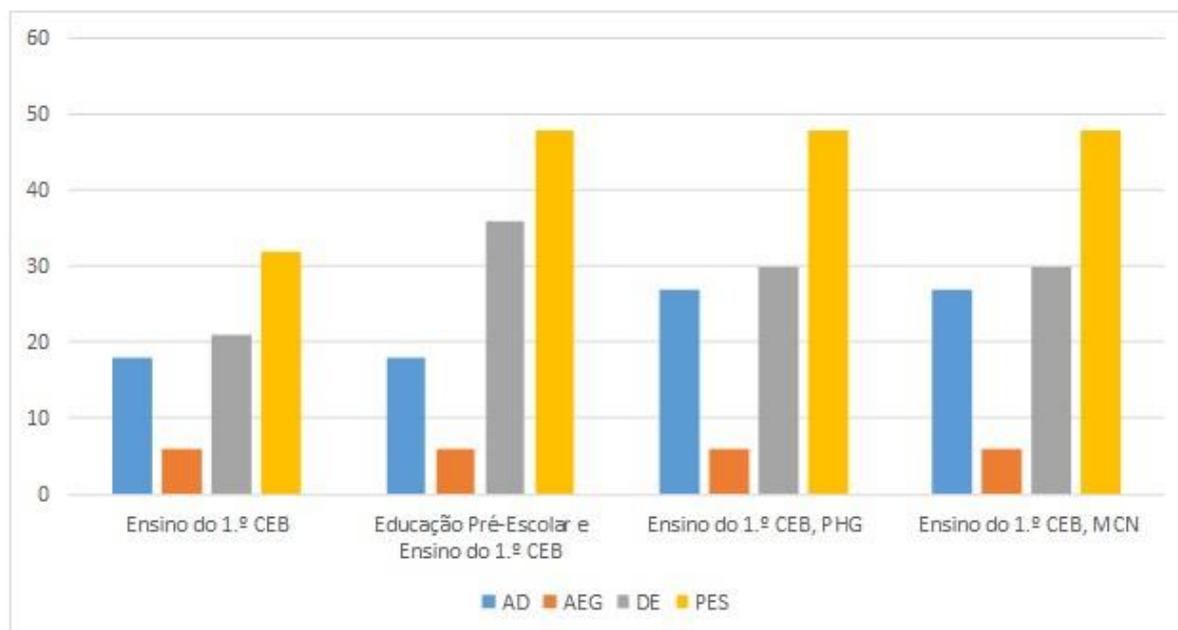
<i>Mestrados</i>	<i>Área da Docência</i>	<i>Área Educacional Geral</i>	<i>Didática Específica</i>	<i>Prática de Estágio Supervisionado</i>	<i>Total*</i>
Ensino do 1.º CEB	18	6	21	32	77
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB	18	6	36	48	108
Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB	27	6	30	48	111
Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB					

Fonte: Decreto-Lei 79/2014. Organização própria.

* O total se refere ao mínimo em cada área, lembrando que o mestrado em Ensino de 1º CEB deve atingir 90 créditos e os demais, 120.

A divisão dos créditos também é feita pelas mesmas áreas de formação da licenciatura em Educação Básica, entretanto, a divisão entre as áreas não é a mesma. Nos cursos de licenciatura, a ênfase recai sobre a Área da Docência, para a qual se destinam mais créditos, nos mestrados, diversamente, a ênfase recai sobre a prática profissional. A similaridade na distribuição de créditos se dá na área Educacional Geral, novamente com o menor tempo destinado na formação, conforme a Figura 15.

Figura 15 – Gráfico da divisão de créditos nos cursos de mestrado



Fonte: Decreto-Lei 79/2014. Elaboração própria.

As mesmas instituições que oferecem o curso de licenciatura em Educação Básica oferecem, também, os mestrados que conduzem à docência do primeiro ciclo do ensino básico. Existem, assim, como na oferta do curso em licenciatura da Educação Básica, trinta (30) instituições que, em Portugal, ofertam mestrado para docência no primeiro ciclo. Entre elas, institutos politécnicos públicos e privados e universidades públicas.

As informações sobre as instituições e os cursos estão disponíveis nos endereços eletrônicos das escolas e da Direção Geral de Ensino Superior do Ministério da Educação de Portugal, são cursos validados pela Agência de Avaliação e ofertados. A abertura de turma em um mestrado autorizado depende de candidatos inscritos e é possível que nem todas as instituições tenham candidatos para a totalidade dos seus cursos.

Nos três tipos de Instituição - institutos politécnicos públicos, privados e, universidades – são ofertados 112 cursos de formação para pré-escola e docência no primeiro ciclo, conforme dados na Tabela 11:

Tabela 11 - Total geral dos cursos de mestrado com formação para a pré-escola e primeiro ciclo do ensino básico

<i>Cursos de Mestrado</i>	<i>IP privados</i>	<i>IP públicos</i>	<i>Univers.</i>	<i>Nº total</i>	<i>%</i>
Educação Pré-Escolar	8	10	3	21	18,8
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB	10	11	6	27	24,1
Ensino do 1º CEB	1	2	0	3	2,7
Ensino 1º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2º CEB	4	10	4	18	16,1

<i>Cursos de Mestrado</i>	<i>IP privados</i>	<i>IP públicos</i>	<i>Univers.</i>	<i>Nº total</i>	<i>%</i>
Ensino 1º CEB e Matemática e Ciências Naturais 2º CEB	5	10	4	19	17,0
Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	0	2	0	2	1,8
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	1	0	3	4	3,6
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	0	2	0	2	1,8
Ensino de Inglês 1º CEB	2	5	5	12	10,7
Ensino de Música	1	0	3	4	3,6
Total	32	52	28	112	100

Fonte: Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372. Acesso em 03 de outubro de 2019. Organização própria.

Como se observa na Tabela 11, a formação exclusiva para a educação pré-escolar é mais destacada, do que em relação à formação exclusiva para o primeiro ciclo, este, com apenas três cursos. O número de cursos reforça a tendência da oferta destes, que aliam a formação para educação pré-escolar a do primeiro ciclo. A disponibilidade de oferta de vagas no mercado de trabalho, a proximidade da faixa etária das crianças atendidas na educação infantil e primeiro ciclo, além da quantidade de candidatos à docência na educação pré-escolar e primeiro ciclo, poderão explicar a predominância deste itinerário nessas escolas.

Nos Institutos Politécnicos públicos são ofertados cinquenta e dois (52) cursos de mestrado com formação para docência na pré-escola e primeiro ciclo do ensino básico, sendo as instituições que mais ofertam cursos para essa formação, 46,42% do total de cursos de mestrado, contra 28,57% de cursos em instituições politécnicas privadas e apenas 25% em universidades.

A formação de professores para o ensino básico é tratada como formação profissional, prioritariamente, não universitária, pois a maior parte dos cursos são ofertados em institutos politécnicos, articulando-se com os objetivos expostos no Decreto-Lei 74/2006, artigo 8º, item 3:

No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado deve valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma atividade de caráter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às atividades concretas do respectivo perfil profissional. (PORTUGAL, 2006, p. 2245).

A formação de professores assume, uma característica técnica, de domínio dos conteúdos curriculares, na licenciatura e domínio das ferramentas metodológicas e didáticas,

no mestrado. A ênfase recai sobre domínio teórico e técnico, e isso para Contreras (2012) indica que esse modelo tradicionalmente encontrado de formação, situa esses elementos como fundamentos centrais da atuação docente, por meio dos quais, o professor conseguirá atingir os fins requeridos da sua ação. As características do processo formativo indicam o primado da sala de aula que, por um lado, fortalece a atuação docente no sentido de fornecer as ferramentas necessárias para o ensino, o domínio dos conteúdos e dos métodos mas, por outro, deixa latente o conteúdo social, político e histórico da atuação docente. Contreras (2012) apoia-se em Gimeno Sacristán para explicar os limites dessa ação:

A atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou professora, tão somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de “práticas aninhadas”, onde fatores históricos, culturais e sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. (CONTRERAS, 2012, p. 83).

Em relação ao curso que forma exclusivamente para o Ensino do 1º CEB, este é ofertado apenas por três instituições, duas públicas e uma privada. Para explicar a escassez deste ramo, admite-se a hipótese de o perfil formativo não ser condizente com as condições concretas de empregabilidade, embora pareça adequado, assim com a Educação Pré-Escolar, haver um ramo que se dedica apenas para esse o primeiro ciclo da educação básica.

A predominância de ramos do mestrado são para itinerários que se dedicam a mais de uma área de formação; combinando educação pré-escolar, primeiro ciclo e áreas do conhecimento do segundo ciclo do ensino básico. Desta forma, a formação para a docência no primeiro ciclo se articula ora à formação para a pré-escola, ora com a formação para o segundo ciclo.

Ainda que uma instituição ofereça dois ou mais itinerários distintos, a parte que se refere ao primeiro ciclo pode ser realizada conjuntamente, a depender as condições das instituições. Ou seja, há um percurso mais ou menos comum entre os diferentes cursos que se refere ao primeiro ciclo, no qual se enfatiza a metodologia de ensino, o planejamento e avaliação nesta etapa da escolarização.

As pesquisas realizadas pelos estudantes no mestrado que não, necessariamente, se dirigem ao primeiro ciclo, podem se referir ao segundo ciclo, uma área específica, à pré-escola, entre outros. A questão de pesquisa pode emergir das práticas, de questões e interesses pessoais, e pode se dirigir a umas das áreas de formação. Com isso, são poucos os trabalhos dedicados exclusivamente às questões que envolvem conceitos geográficos. Nas turmas de 2017/2018 e 2018/2019, no Instituto Politécnico de Lisboa, por exemplo, foram

desenvolvidas nove²⁹ (09) dissertações de mestrado sobre “Estudo do Meio” e/ou “Estudo do Meio Social”, dentre 172 dissertações.

A partir da análise da oferta dos cursos, evidencia-se que o maior número de cursos é ofertado em institutos politécnicos públicos e privados, prevalece a formação em dois itinerários, com dupla saída profissional. Entre os cursos com apenas uma saída profissional, destaca-se o curso em Educação Pré-escolar. A formação para o primeiro ciclo se faz ora aliada à formação para a pré-escola, ora à disciplinas do segundo ciclo.

A formação para o ensino dos conteúdos geográficos no primeiro ciclo ocorre, portanto, na licenciatura e nestes itinerários de mestrado. A seguir analisa-se o conteúdo desta formação nestes cursos.

4.2. A FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA E NOS MESTRADOS PARA O PRIMEIRO CICLO

No que tange aos objetivos desta pesquisa, interessa aprofundar a compreensão da formação e domínio dos conceitos relativos à Geografia para a docência no primeiro ciclo do ensino básico.

A disciplina que abarca os conteúdos de Geografia no primeiro ciclo do ensino básico é a disciplina de Estudo do Meio. De acordo com o programa desta disciplina:

[...] o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. (PORTUGAL, 2019, p. 101).³⁰

Esta disciplina, que ocorre nos quatro anos do primeiro ciclo, está estruturada em seis blocos de conhecimentos: 1) À descoberta de si mesmo; 2) À descoberta dos outros e das instituições; 3) À descoberta do ambiente natural; 4) À descoberta das inter-relações entre espaços; 5) À descoberta dos materiais e objetos; 6) À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade – este último dedicado apenas ao terceiro e quarto ano. Na proposição dos conteúdos de ensino, observa-se o pertencimento à diferentes áreas do conhecimento,

²⁹ Informações do Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa, disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/24/browse?type=subject&order=ASC&rpp=100&offset=1091>. Acesso em 03 de outubro de 2019.

³⁰ Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/estudo-do-meio>. Acesso em 9 de maio de 2019.

como Ciências Naturais, História, Geografia. Os conteúdos de Geografia estão mais presentes nos Blocos 4 e 5 e, para os 3º e 4º anos, também no Bloco 6. Entre os conteúdos listados, encontram-se aspectos físicos do ambiente e de Portugal, a ocupação e destinação social dos espaços, localização e orientação, além de atividades econômicas desenvolvidas socialmente. Ressalta-se que no Programa de Estudos do Meio há a orientação de que os blocos devem ser didaticamente organizados e trabalhados pelo professor. Dedicar-se, pela legislação³¹, três horas semanais para essa disciplina.

Desta forma, a licenciatura e os mestrados devem formar os professores de modo que possam lecionar a referida unidade curricular. No contexto que interessa para esta pesquisa, a análise recai sobre a formação para o ensino de Geografia nos currículos da licenciatura em Educação Básica - LEB e nos cursos de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, Ensino do 1º CEB, Ensino do 1º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2º CEB e Ensino 1º CEB e Matemática e Ciências Naturais do 2º CEB. A análise, a partir dos currículos dos cursos das instituições, que constam na Figura 12, compreende uma amostra dos cursos existentes no país, escolhidos a partir de critérios expostos. Entretanto, entre as instituições selecionadas não há a oferta do mestrado para o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, fato pelo qual, esse itinerário não foi analisado.

Considerando a necessária vinculação da formação inicial ao currículo do ensino básico, o que se buscou identificar nos currículos de licenciatura em Educação Básica foram as condições de apropriação dos conhecimentos geográficos necessários ao ensino no primeiro ciclo e se estes se inter-relacionam com as demais áreas do conhecimento.

Nos cursos das instituições analisadas existem, entre duas e três disciplinas com nomenclatura e conteúdos da Geografia. Uma destas, dedicada à didática e as demais aos conteúdos próprios da área, conforme Figura 16.

Figura 16 - Quadro das disciplinas de Geografia na licenciatura em Educação Básica

	<i>ESE J. Piaget</i>	<i>IP Lisboa</i>	<i>IP Castelo Branco -</i>	<i>IP de Beja</i>	<i>IP Setúbal</i>	<i>UTAD</i>
DISCIPLINAS	Geografia de Portugal - 5 créditos	História e Geografia de Portugal I- 6 réditos	Geografia de Portugal – 5 créditos	Geografia de Portugal – 4 créditos	Geografia – 5 créditos	História e Geografia de Portugal – 6 créditos

³¹ Decreto-Lei n.º 55/2018.

	Geografia Humana – 5 créditos	História e Geografia de Portugal II – 6 Créditos				Geografia Humana – 3 créditos
	Ateliê e Didática da História e da Geografia – 3 créditos	Didática do Estudo do Meio em Educação Básica – 4 Créditos	Didática do Estudo do Meio – 4 créditos	Aprendizagem e Ensino do Meio – 5 créditos	Introdução à Didática do Estudo do Meio – 4 créditos	Didática da História e Geografia – 3 créditos

Fonte: Planos de Estudos dos cursos, listados nas referências. Organização própria.

As fichas (planos de ensino) das unidades curriculares estão disponíveis nos sítios eletrônicos dos cursos, de onde foram coletadas, com a exceção das fichas das unidades do IP Castelo Branco e IP Setúbal. Registra-se que as referidas fichas foram solicitadas aos coordenadores e professores dos cursos, sem que as mesmas fossem disponibilizadas para estudo.

Os Institutos Politécnicos Públicos, com a exceção de Lisboa, dispõem apenas de uma disciplina para abordar os conteúdos geográficos; nas demais instituições, são duas disciplinas, com o consequente aumento dos créditos na área.

Observa-se que a abordagem da disciplina varia de acordo com as instituições. A Geografia é tratada no conjunto das Ciências Sociais, com mais destaque a área física, trabalhando com os elementos da Geografia tradicional (clima, relevo, posição geográfica, etc). Neste caso, a disciplina destinada à discussão metodológica enfrenta inevitável problemática, um vez que se aborda o Estudo do Meio a partir das Ciências Sociais.

A UTAD e o Instituto Politécnico de Lisboa mantêm a História e a Geografia em uma mesma disciplina. A abordagem se faz pela articulação da relação do tempo e espaço para conhecer a realidade objetiva. Esta mesma direção é mantida na disciplina destinada à didática.

Analisando as fichas das unidades curriculares é possível perceber a ênfase no aspecto científico disciplinar. Ainda que estas não sigam o percurso da disciplina do primeiro ciclo do ensino básico, fornece elementos fundamentais para o domínio conceitual dos conteúdos que os futuros docentes terão que ensinar. A formação generalista objetiva fornecer, aos estudantes, ferramentas conceituais em todas as áreas, de forma abrangente.

As disciplinas metodológicas têm como objetivo inserir a discussão didática e metodológica das áreas compreendidas na disciplina de Estudo do Meio, do primeiro ciclo do ensino básico, ou seja, das áreas de História, Geografia e Ciências da Natureza. A listagem dos conteúdos é semelhante entre as instituições, com a exceção da UTAD, conforme o Figura 17:

Figura 17 - Quadro dos conteúdos das unidades curriculares dedicadas à metodologia na Licenciatura em Educação Básica

<i>Disciplina</i>	<i>Conteúdos</i>
Ateliê e Didática da História e da Geografia – ESE J. Piaget	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagens didáticas ao Estudo do Meio, História e Geografia; - Metodologias de aprendizagem para o Estudo do Meio, História e Geografia; - Planificação de aprendizagens no âmbito do Estudo do Meio, História e Geografia; - Recursos pedagógicos para as aprendizagens do Estudo do Meio, História e Geografia; - Os contextos não formais e as aprendizagens do Estudo do Meio, História e Geografia; - Avaliação das aprendizagens Estudo do Meio, História e Geografia.
Didática do Estudo do Meio – IP Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> - Relevância das Ciências Naturais e Sociais na Educação Básica. - Contextualização das diferentes abordagens das Ciências Sociais e Naturais nos programas e orientações de referência. - Modalidades de trabalho das Ciências Sociais e Naturais para exploração do mundo em Educação de Infância, no 1º CEB, no 2º CEB e em contextos não formais de educação (atividades de observação/classificação, trabalho de campo, visitas de estudo, pesquisa documental, atividades investigativas, atividades experimentais). - Noções de espaço e de tempo no desenvolvimento global da criança dos 0 aos 12 anos. - Natureza da ciência e ensino e aprendizagem de ciências; - Conceções alternativas e estratégias de mudança conceptual.
Aprendizagem e Ensino do Meio – IP Beja	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectivas sobre a educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade; - Modelos de Ensino e Aprendizagem em Ciências Naturais e Sociais; - Orientações curriculares para a Educação Básica, nas áreas das Ciências da Natureza e Sociais: a articulação horizontal e vertical. - Análise crítica dos programas; - Metodologias para a intervenção e exploração do Meio: Conceções Alternativas e Mudança Conceptual; - Resolução de Problemas; - Actividades Práticas e Experimentais: Projectos e Trabalhos de Pesquisa; - Planificação e Avaliação do ensino/aprendizagem nas Ciências Naturais e Sociais.
Didática da História e Geografia - UTAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos epistemológicos da História e Geografia: Ciências Humanas e «verdade». A Geografia como abordagem descritiva e interpretativa. 2. História geral: a origem de Portugal no contexto do «mundo ocidental». 3. Queda do Império Romano do Ocidente; formação de reinos bárbaros na Península Ibérica. Invasão árabe em 711. 4. Condado Portucalense; fundação de Portugal (significado da Batalha de Ourique: 1139; 1143 e 1179); 5. As dinastias da monarquia portuguesa (acontecimentos mais relevantes): Afonsina; dinastia de Avis; dinastia Filipina; dinastia de Bragança.

	<p>9. 1910: República. 1926: ditadura militar; 1933: Estado Novo. 10. 25 de abril de 1974. 11. Aspetos essenciais da geografia física e da demografia de Portugal. Rios, cadeias montanhosas. Principais aglomerados populacionais. A dicotomia litoral/interior.</p>
--	---

Fonte: Fichas das unidades curriculares, listadas nas referências. Organização própria.

Os cursos que possibilitaram acesso às fichas, articulam a Geografia as Ciências Sociais e ao currículo do ensino básico. As fichas também explicitam a característica pragmática de atividades de planeamento de aulas; não fica evidente a relação deste planeamento com a Introdução à Prática Profissional.

O programa da UTAD expõe, nos objetivos, a necessidade de domínio por parte dos estudantes dos conteúdos do primeiro ciclo para que possam lecioná-los e parece listar os mesmos no conteúdo programático. Fica evidente, entretanto, no rol dos conteúdos a ênfase na História e no item 11, a relação de conteúdos geográficos, com ênfase na Geografia física e da população.

A linha de organização das disciplinas nas diferentes instituições é semelhante, avançando da conceituação das Ciências Sociais, para o currículo da disciplina de Conhecimento do Mundo, da Pré-Escola, de Estudo do Meio, do primeiro ciclo, planeamento das aulas. As disciplinas também abrem espaço para a discussão sobre a produção de material pedagógico, estratégias de ensino diversificadas e avaliação no ensino básico.

Desta forma, as disciplinas conceituais buscam fortalecer o conhecimento científico da área, visando uma formação global em História e Geografia. Estas duas áreas se articulem às Ciências Naturais na disciplina de Estudo do Meio, do primeiro ciclo do ensino básico. Entretanto, não se observa a articulação com esta área na formação, diferentemente do que ocorre com História e Geografia. Ou seja, as Ciências Naturais, praticamente, não aparecem na disciplina metodológica que visa a formação para a disciplina de Estudo do Meio no primeiro ciclo do ensino básico, denotando uma possível problemática neste aspecto da formação.

As disciplinas metodológicas visam a articulação destes conhecimentos com o currículo, métodos e avaliação próprios da pré-escola, primeiro e segundo ciclo. Neste momento da formação – na LEB – não há a previsão de reflexões e práticas de ensino em que os estudantes assumem a regência de classe. Desta forma, é apenas no mestrado que se consolidam os conhecimentos acerca da docência, articulada aos conhecimentos, a produção de planejamentos.

Os cursos de mestrado têm ramos variados de formação, conforme exposto no item 4.1. O mestrado busca formar objetivamente para a docência, com ênfase nas práticas pedagógicas e de investigação. Desta forma, não se propõe a avanços significativos no aprofundamento das áreas científicas, como se pode observar pelas fichas das unidades curriculares. Com esta característica, os itinerários de mestrado devem atender as especificidades de cada etapa do ensino básico.

Os cursos de mestrado concluem o processo inicial de formação dos professores para o primeiro ciclo do ensino básico. Nas instituições analisadas são ofertados os seguintes cursos:

Figura 18 - Quadro dos cursos de mestrado analisados

<i>Instituições</i>	<i>Mestrados analisados</i>		
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Utad	Ensino de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB	Ensino do 1º CEB e Português, História e Geografia de Portugal no 2º CEB	Ensino do 1º CEB e de Matemática & Ciências Naturais no 2ºCEB
Escola Superior de Educação Jean Piaget	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB		Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB*
Instituto Politécnico Lisboa, Escola Superior de Educação		Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB	Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB
Instituto Politécnico Castelo Branco, Escola Superior de Educação	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB		
Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB		
Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação	– Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB		

Fonte: Disponível em url: https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372. Acesso em 03 de outubro de 2019. Organização própria.

* O curso não está sendo ofertado no ano letivo de 2018-2019.

Os mestrados são organizados de acordo com o que preconiza o Decreto-Lei 79/2014, e aqueles que formarem para duas áreas de atuação devem prever 120 créditos nos seus projetos, organizados em quatro semestres, como já referido.

A legislação faculta que etapas formativas semelhantes de cursos diferentes podem ser cumpridas em turmas únicas. Ou seja, a formação para o primeiro ciclo, por exemplo, em Didáticas do Estudo do Meio, pode conter estudantes do mestrado de Português, História e Geografia, de Matemática e Ciências da Natureza ou de Educação Pré-escolar. Nesse sentido, estes cursos diferenciam-se apenas nas especificidades do segundo ciclo ou educação pré-escolar, que geralmente compreende um semestre de estudos específicos voltados à prática de ensino na referida área. A formação para o primeiro ciclo pode ser comum entre os diferentes cursos de mestrados de uma instituição.

Cada itinerário formativo tem a distribuição de créditos a partir do foco do curso. Nos cursos analisados e distribuição prevista pela legislação está de acordo com a Tabela 10. No curso de mestrado se realiza a formação para docência, com foco nas atividades de estágio e pesquisa. É do estágio que deve resultar o relatório fundamentado a ser defendido perante banca, para a aprovação e concessão do título de mestre.

Nos diferentes cursos encontram-se disciplinas semelhantes que abordam temas da Geografia (Figura 19). Podem existir outras unidades curriculares que abordem os conteúdos geográficos, mas que não o expressem na sua designação.

Figura 19 - Quadro das disciplinas com conteúdo geográfico nos cursos de mestrado

<i>Mestrados</i> <i>Instituições</i>	<i>Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico</i>	<i>Mestrado de Ensino do 1º CEB e Português, História e Geografia de Portugal no 2º CEB</i>	<i>Mestrado de Ensino do 1º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB</i>
Escola Superior de Educação Jean Piaget	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio - 5 Créditos* • Pedagogia e Didática do Estudo do Meio - 8 Créditos 	(Não oferta o curso)	<ul style="list-style-type: none"> • História e Geografia - 5 Créditos; • Pedagogia e Didática do Estudo do Meio – História e Geografia - 5 Créditos*
Instituto Politécnico Lisboa	(Não oferta o curso)	<ul style="list-style-type: none"> • Didática da História e Geografia no 1.º e no 2.º CEB - 6 Créditos; • Ciências da Terra - 4 Créditos; • Temas de História e Geografia de Portugal - 4 Créditos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Didática da História e Geografia no 1.º CEB - 3,5 Créditos; • Ciências da Terra - 4 Créditos; • Temas de História e Geografia de Portugal - 4 Créditos.
Instituto Politécnico de Beja	<ul style="list-style-type: none"> • Temas na Área do Conhecimento do Mundo / Meio Físico e Social - 5,5 Créditos 	(Não oferta o curso)	• (Não oferta o curso)
Instituto	<ul style="list-style-type: none"> • História Regional - 	(Não oferta o curso)	• (Não oferta o curso)

Politécnico Castelo Branco	Espaço e Identidade - 4 Créditos • Didática do Português e Estudo do Meio Social - 7,5 Créditos.		
Instituto Politécnico de Setúbal	• Didáticas Específicas do 1º Ciclo I - 4 Créditos; • Didáticas Específicas do 1º Ciclo II - 4 Créditos; • Optativa: História e Geografia de Portugal I - 5 Créditos.	(Não oferta o curso)	• (Não oferta o curso)
UTAD	• Complementos da História e Geografia de Portugal - 6 créditos; • Didática do Estudo do Meio - 6 Créditos.	• Complementos da história e geografia de Portugal - 6 Créditos; • Didática da História e Geografia de Portugal no 2.º CEB - 6 Créditos; • Estudo do meio físico - 3 Créditos; • Didática do estudo do meio - 3 Créditos; • Integração das atividades educativas no 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB - 3 Créditos.	• Estudo do meio social Português - 3 Créditos; • Didática do meio físico e social - 6 Créditos.

Fonte: Planos de Estudos dos cursos, disponível em url: <https://dre.pt/>. Acesso em 09 de maio de 2019.
Organização própria.

* As unidades curriculares estão previstas no plano de estudos do curso, mas o mesmo não está sendo ofertado no ano letivo de 2018-2019.

Assim como as fichas das unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica, as fichas dos cursos de mestrado também estão disponíveis nos sítios eletrônicos dos cursos. No caso dos cursos investigados as fichas das unidades curriculares, dos cursos do Instituto Politécnico da Beja e de Setúbal não foram localizadas ou disponibilizadas pelas coordenações.

De forma geral, os mestrados para a pré-escola e primeiro ciclo do ensino básico, ofertam duas disciplinas em que se abordam temáticas da Geografia, uma dedicada aos conteúdos, de forma mais específica e outra à didática, assim como há semelhança na atribuição de créditos para essas disciplinas. As disciplinas que discutem o conteúdo, associam a formação histórica e social do Estado português e, em algumas disciplinas

metodológicas, retomam conteúdos vinculados aos programas no primeiro ciclo do ensino básico.

No mestrado de Ensino do 1º CEB e Português, História e Geografia de Portugal no 2º CEB, há, naturalmente, um aumento no número de créditos e de disciplinas na área da Geografia, tendo em vista a formação também para o segundo ciclo. Entretanto, a formação em Geografia para o primeiro ciclo é semelhante nos três casos, com ênfase nas disciplinas voltadas os conceitos e metodologias dos estudos do meio.

A fim de aprofundar a análise dos conteúdos geográficos presentes na LEB e nos mestrados, optou-se por tomar o caso do IP Lisboa. Analisando as fichas das disciplinas que tratam de conteúdos geográficos dos cursos desenvolvidos, pelo IP Lisboa na LEB e dos mestrados; as unidades curriculares da LEB articulam as disciplinas de História e Geografia, embora fique explícito, na ficha, que cada especificidade é ministrada por um professor. Os conteúdos são organizados a partir do tempo histórico, em que se articula a discussão da organização do espaço ao longo do tempo no território português.

A unidade curricular no ensino básico de Estudo do Meio envolve conteúdos também das Ciências da Natureza, no entanto, esta articulação ficou menos visível na organização dos conteúdos do que entre História e Geografia. Nos mestrados, a disciplina de Ciência da Terra trabalha com os conteúdos desta disciplina, mas as unidades curriculares voltadas ao debate metodológico, tanto na LEB quanto nos mestrados, se centram nas Ciências Sociais. Desta forma, o conteúdo das Ciências Naturais parece deslocado no processo formativo, em relação a integração curricular que ocorre no primeiro ciclo.

Ressalta-se que as fichas das disciplinas, nos cursos do IP Lisboa, de Didática da História e Geografia no 1.º e no 2.º CEB, Ciências da Terra e Temas de História e Geografia de Portugal são iguais para os dois mestrados. Desta forma, os mestrados dos cursos de Ensino em 1º CEB e Matemática e Ciências da Natureza retomam os conhecimentos geográficos que consolidam a formação para esta disciplina voltada ao primeiro ciclo.

Com isso, as unidades curriculares do mestrado não aprofundam, necessariamente, os conteúdos de Geografia discutidos na LEB, mas avançam para questões voltadas à docência, como o estudo do património. A diferenciação na formação para Geografia nos dois mestrados ocorre na formação metodológica, enquanto as duas turmas são preparadas para atuar no primeiro ciclo, somente a turma de Ensino de 1º CEB e Português, História e Geografia do 2º CEB faz estágios e discute a metodologia do ensino de Ciências Sociais no segundo ciclo. O que impacta, inevitavelmente, na formação para o ensino de Geografia.

As disciplinas metodológicas explicitam uma relação com os documentos norteadores do ensino básico, em que o currículo desta etapa da educação parece guiar o caminho da disciplina. Tanto na LEB quanto nos mestrados, o currículo, os conteúdos, as expectativas de aprendizagem do primeiro ciclo orientam as discussões e os exercícios de planejamento e organização de aulas para esta etapa.

Assim, observa-se um percurso consistente de retomada dos conceitos científicos da área do conhecimento, com progressão para a formação metodológica e prática. A formação na licenciatura, como é mais generalista, centra esforços na formação científica da área e no mestrado, a ênfase é claramente para a prática docente, havendo alguma repetição de conteúdos nos planos dos diferentes ciclos (licenciatura e mestrado), mas diferenciando-se quando ao objetivo. Nos mestrados, os conteúdos voltam-se para a prática pedagógica e o desafio dos estudantes é didatizá-los. Desta forma, os ciclos de estudo se destinam à aspectos distintos da formação, não havendo necessariamente um aprofundamento científico no mestrado em relação à licenciatura. Mas fica evidente que os objetivos de cada etapa são distintos.

Com isso, as duas etapas perpassam pelos conteúdos curriculares e expectativas de aprendizagens do primeiro ciclo, atendo-se a fornecer ferramentas conceituais e metodológicas para o ensino da Geografia nesta etapa da educação. É claramente, uma opção política de formação.

Com o objetivo de aprofundar a análise acerca dos resultados dessa opção, buscou-se entrevistar professores e estudantes dos cursos analisados nessa sessão. A percepção dos sujeitos pode revelar a eficiência da disseminação do modelo formativo. Perseguindo o objetivo de revelar as condições formativas deste modelo, no que diz respeito aos conteúdos geográficos, o objetivo da escuta dos sujeitos se volta para a compreensão anunciada por eles, acerca da formação para o ensino de Geografia, suas necessidades nos anos iniciais e efetividades do processo formativo. A análise das entrevistas também foi realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977).

4.3. OS SUJEITOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Para a análise das informações coletadas sobre o processo de formação de professores, particularmente para o ensino de Geografia, para o primeiro ciclo do ensino básico em Portugal, foram ouvidos os professores formadores e estudantes das instituições cujos projetos foram pesquisados. São os sujeitos que vivenciam e desenvolvem os processos que podem

fornecer informações complementares importantes para a compreensão e avaliação do processo formativo.

O objetivo em ouvir professores e estudantes, que ocorreu por meio de entrevistas, seguiram os roteiros dos apêndices “E” e “F”, respectivamente, foi de colher informações sobre o desenvolvimento da licenciatura e do mestrado.

Foram enviadas comunicações eletrônicas para as coordenações das Escolas Superiores de Educação constantes no Figura 12, solicitando entrevistas com docentes. Apenas a professora do Instituto Jean Piaget, de Almada, respondeu à comunicação, se dispondo a participar da entrevista. Outros dois professores foram convidados pelo supervisor da mobilidade estudantil na Universidade de Lisboa, Professor Sérgio Claudino, das Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos de Lisboa e de Setúbal, que participaram destas entrevistas. As demais instituições não responderam aos diversos contatos feitos e não concederam informações por meio eletrônico ou presencial.

Concederam entrevista a Professora Doutora Maria João Oliveira Antunes Barroso Hortas, a Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e, vice-diretora da Escola, com formação de base em Geografia; a Professora Doutora Helena Costa Pinto dos Reis Miranda Ribeiro de Castro, Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Jean Piaget de Almada, com formação de base em Biologia; o Professor Doutor Carlos José das Neves Moreira Cardoso da Cruz, Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, com formação de base em Geografia. E os estudantes, indicados pelos professores entrevistados, Joana Humberto Pimentel Sousa Branco³² e Carlos António Gonçalves Pereira³³, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, e Lyubov Sobkiv Clemens³⁴ da Escola Superior de Educação do Instituto Jean Piaget. As entrevistas foram realizadas presencialmente com os professores entre os dias 14 e 18 de junho de 2019 e, com os estudantes, as entrevistas foram realizadas por meio de videoconferência entre os dia 30 de agosto e 02 de setembro de 2019.

³² Joana concluiu a Licenciatura em Educação Básica em 2017 e Mestrado em 1º CEB e Português, História e Geografia do 2º CEB, em 2019, ambos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

³³ Carlos concluiu a Licenciatura em Educação Básica em 2017 e o mestrado em Ensino de 1º CEB e Português, História e Geografia de Portugal no 2º CEB, ambos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

³⁴ Lyubov concluiu a licenciatura em Educação Básica em 2018 e iniciou o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1º CEB também em 2018. Deverá concluí-lo em 2020. Ambos na Escola Superior de Educação do Instituto Piaget – Almada.

A lógica da formação de professores para o primeiro ciclo do ensino básico em Portugal, em dois ciclos de formação, licenciatura e mestrado, prevê um processo complementar de formação. Um ciclo voltado à revisão e aprofundamentos dos conhecimentos das áreas científicas que compreendem o currículo do ensino básico, no caso a licenciatura e um ciclo voltado à formação docente, com práticas e reflexões, no caso o mestrado.

As entrevistas compõem o corpus desta etapa de análise e foram tratadas para que se pudessem identificar e destacar as informações centrais destas comunicações, a partir de Bardin (1977). As mesmas foram transcritas e o roteiro das entrevistas (APÊNDICES E e F) seguiram de estrutura para exposição das informações coletadas. Desta feita, não se procedeu à categorização das informações, mas à interpretação da mensagem contida a partir do roteiro.

Os professores informaram que durante o mestrado procura-se didatizar os conteúdos discutidos na licenciatura em Educação Básica. Há um resgate e retomada dos conteúdos e uma maior ênfase às discussões metodológicas sobre as Ciências Sociais, dos programas do ensino básico e metodologias de ensino.

Acerca do processo de Bolonha, que insere os ciclos de formação na educação superior, os professores entrevistados têm visões complementares. Enquanto para o Professor Carlos, “Bolonha não foi perfeita”, mas serviu para arejar as universidades, flexibilizando os currículos, que em alguns casos mantinham práticas excludentes com grande número de reprovações e complexificação, por vezes, demasiada, como concorda a Professora Helena. Para ela, o Acordo de Bolonha representou uma mudança de paradigmas acerca da percepção do público que frequenta as universidades, de alunos, para estudantes. Nessa perspectiva, defende a Professora, que os estudantes são corresponsáveis pelo seu aprendizado e devem se comprometer mais com esse processo. Isso se dá na organização dos horários de estudos, na contabilização dos tempos de estudos autônomos, entre outros.

No que se refere à estruturação curricular da formação de professores, a Professora Maria João Hortas, entende que o Acordo de Bolonha deu uma importante contribuição. Com a alteração da centralidade do paradigma da formação, dos fundamentos da educação para o componente científico dos currículos. E também na medida em que as alterações foram sugeridas por outras instâncias, foi possível implementar avanços significativos, pois “[...] as mudanças não são fáceis. Assim, eu acho que há grandes vantagens em que as mudanças sejam impostas de fora. Pois, aqui por dentro nunca chegaríamos a isso [a mudança da formação decorrente do processo de Bolonha].” (Professora Maria João Hortas). Ainda avalia que a valorização, do que chamou de “componente científica”, nos cursos de formação,

com aumento significativo das horas curriculares destinadas à formação nas áreas do conhecimento, foi uma importante alteração qualitativa.

Aliado a isso, a formação para os professores do ensino básico desenvolve-se em articulação com o currículo dos ciclos do ensino básico. Assim apontaram as Professoras Maria João e Helena. O professor Carlos critica a ênfase, tanto no currículo do ensino básico, como na formação, para as disciplinas de Português e Matemática, por meio da distribuição dos créditos da LEB. Para ele há uma espécie de “máfia” dos professores das áreas exatas, que acaba por direcionar os currículos. O Professor Carlos afirma: “[...] *converso com as minhas colegas da matemática. Acho piada. Quanto piores notas (os alunos) tem, quanto pior classificação, são recompensadas no currículo. É curioso.*”

Para a Professora Helena, há também grande disparidade na distribuição dos créditos, com poucos, para a Área Educacional Geral, responsável pela “identidade” do curso. Para a Professora Maria João há discrepância entre a distribuição, ficando apenas 30 créditos para Geografia, História e Ciências Naturais, no curso de formação, embora todas as disciplinas tenham igual peso nos currículos do primeiro ciclo do ensino básico. Desta forma, dois professores veem uma problemática na divisão de créditos pelas áreas científicas, com disparidade que desfavorece as Ciências Sociais. Já a Professora Helena sinaliza que a problemática maior reside na baixa carga horária para a área de fundamentos da educação – o que refletirá, possivelmente, as diferentes áreas de que são especialistas.

Houve consenso entre os professores de que em decorrência da homogeneidade dos créditos fixados por lei, as diferenças se dão nas unidades curriculares oferecidas, particularmente na área Educacional Geral. Nesta área se observou, nos cursos analisados, variação de 55% no número de disciplinas ofertadas, o que, de acordo com os professores entrevistados decorre da constituição do corpo docente dos cursos. Esta área de formação tem por objetivo desenvolver discussões acerca da Pedagogia, da Sociologia e da Psicologia. Há cursos em que os 15 créditos são divididos entre estas áreas e as unidades curriculares são desenhadas de acordo com a formação dos docentes. O que justifica haver determinadas disciplinas em alguns cursos e outros não. Como por exemplo, a disciplina de Antropologia, existente na ESE J. Piaget e não no Instituto Politécnico de Setúbal.

A Professora Helena faz a ressalva de que esta área parece ter ficado demasiadamente reduzida nos cursos, provocando um esvaziamento de discussões fundamentais para a formação da identidade docente:

Esta é a única área, e é por isso que a sinto tão curta, em que conseguimos ter alguma diferença, alguma caracterização identitária. Porque onde conseguimos ter uma identidade própria é aqui nesta área educacional. É aqui que damos prioridade em termos de formação do profissional e são apenas 15 créditos. A minha avaliação é que me sinto muito insatisfeita, pela quantidade relativas de créditos que são atribuídos à área educacional geral, que é onde, de facto, nós podemos ter uma intervenção em termos da formação da pessoa profissional. (Professora Helena Ribeiro de Castro).

A Professora Maria João, aponta que essa diminuição de créditos nessa área foi tema de grandes debates entre o corpo docente do Escola Superior de Educação de Lisboa, com desaprovação dos professores que compunham o grupo da área pedagógica. De acordo com a Professora, somente uma diretriz externa à escola pode provocar a alteração de paradigma de formação. Acredita que o fortalecimento do componente científico – representado pelos créditos da Área da Docência – e a ênfase em pesquisa e imersão na prática de ensino, por meio dos estágios, no mestrado, conferiram mais qualidade à formação dos professores.

O Professor Carlos, diz não ter análises consistentes acerca da distribuição dos créditos, entretanto observa demasiada carga horária destinada às disciplinas de Português e Matemática. Justifica que há um grande número de professores destas áreas no corpo docentes das Escolas, e poucos da área de Ciências Humanas, por exemplo. O que interfere na produção acadêmica e no direcionamento na formulação dos currículos.

Para os estudantes essa divisão das unidades curriculares pelas áreas de formação é pouco evidente e torna-se mais perceptível ao final do processo, como afirma a estudante Joana,

De facto, penso que nós só temos consciência da nossa formação mais aprofundadamente, à distância. Porque há coisas que nós percebemos que são importantes enquanto ferramentas dos professores agora olhando para trás. Eu, se calhar, entendo melhor a minha formação quando chego a dar aulas, quando chego aos contextos educativos. Muitas vezes, enquanto estava a tirar licenciatura, não compreendia porque que tinha teatro, música. Português e matemática e ciências. Agora outras áreas não percebia muito bem. Hoje consigo perceber. (Joana Humberto Pimentel Sousa Branco).

As didáticas específicas são direcionadas para as disciplinas do currículo do ensino básico, ou seja, Português, Matemática e Estudo do Meio. Desta forma, como adverte o Professor Carlos Cruz, a Geografia, por exemplo, aparece dispersa. Enquanto na Área da Docência, há disciplinas específicas voltadas para o conteúdo científico da área, nas didáticas não há esse tratamento.

As Escolas podem definir como implementarão as práticas no curso de licenciatura, em razão disso, há cursos que privilegiam a prática de intervenção e outros, apenas a observação. De acordo com a Professora Maria João Hortas, isso tem causado alguns problemas durante os estágios do mestrado, sobretudo com estudantes oriundos das escolas, em que não há intervenção na licenciatura, pois não sabem planejar e organizar uma aula.

A redução de experiência práticas na licenciatura causa, de acordo com a análise de Mouraz, Leite e Ferndantes (2012), realizada a partir de entrevistas com professores, dirigentes e estudantes, uma certa ansiedade nos estudantes para se inserirem nos contextos educativos. Esta mesma situação foi reportada por Carlos, Joana e Lyubov. Estes relatam que as atividades de planeamento durante a licenciatura ocorrem a partir de contextos hipotéticos que, muitas vezes, não se confirmam nas escolas, e que em disciplinas práticas que são anuais, acabam por se reverter em semestrais, quanto à frequência às escolas.

O tempo reduzido que é atribuído à experiência de exercício profissional no contexto de aula é evidente, o que talvez justifique a grande expectativa da prática pedagógica e da urgência com que os estudantes falam da necessidade de ir para o terreno, de praticar, de saber como hão-de passar das palavras aos atos. (MOURAZ, LEITE e FERNDANTES, 2012, p. 20).

Os estudantes consideram que as práticas, sobretudo no mestrado foram e são fundamentais para o desenvolvimento docente. Estas práticas, após intensos processos de planeamento desenvolvidos nas disciplinas durante a licenciatura e o mestrado são capazes de aproximá-los dos contextos educativos.

Durante o estágio fui recorrer àquilo que tinha feito no mestrado, de planificações, de materiais que tínhamos construído. Essa foi a minha investigação, ver o que nós tínhamos feito e também no mestrado. Os professores nos iam preparando já para o estágio, para aquele ciclo que nós vamos lecionar. Há uma relação entre o que fizemos na ESE e que fizemos nos estágios, cabe a cada um perceber que tem as ferramentas necessárias e ir lá buscar, isso depende de cada um. (Joana Humberto Pimentel Sousa Branco).

O que é feito no mestrado é muito importante, nós fazemos sempre um período de observação das turmas e depois temos que, em articulação com as professores cooperantes, temos que criar um projeto que dê resposta não só aos conteúdos que as professoras anteveem que tem que ser lecionados, mas que deem também resposta àquilo que nós identificamos como fragilidades, enquanto potencialidades em cada uma das turmas. (Carlos António Gonçalves Pereira).

O que eu retiro de mais importante disso tudo é a forma, nas nossas práticas, como pudemos estar com turmas de crianças, eu julgo que a

aprendizagem maior, foi perceber como é que podemos criar uma relação com elas. Porque sabemos que não é só chegar e ensinar que “dois e dois são quatro”. Está é a ferramenta mais útil de todas, é ter o contato com as crianças e perceber como se pode criar uma ligação com elas, uma empatia e um clima propício para a aprendizagem. Isso nós aprendemos, no último ano da licenciatura e no mestrado. (Lyubov Sobkiv Clemens).

Desta forma, é possível identificar que as práticas, mais longas durante o mestrado, com cerca de três meses de regência de classe, precedida de intenso exercício de planejamentos para realidades hipotéticas, estão voltadas ao domínio da competência prática do exercício da docência. Possivelmente essa característica da formação produza os *feedbacks* apontado pelos professores formadores de que os egressos estão mais bem preparados para o exercício da docência do que no modelo pré-Bolonha, com licenciaturas de quatro anos, sem o curso de mestrado. Estes cursos, de acordo com a Professora Maria João, destinavam de 30 a 40% da carga horária à formação em fundamentos da educação.

De acordo com a Professora,

Agora o que é um facto é que temos o feedback que vem de fora e que nos diz que estes alunos estão melhor preparados do ponto de vista científico. E eu pergunto, é claro que a Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia são fundamentais, não coloco isso em causa, fornecem-nos elementos fundamentais para aquilo que é o nosso trabalho com os alunos. Agora se eles não tiverem domínio do conhecimento científico, não souberem nada sobre cálculo, como é que eu ensino fazer cálculo? (Professora Maria João Hortas).

A Professora Maria João explicita a centralidade na sala de aula, como uma característica objetiva, definida e defendida pelos professores, ainda que haja debates no interior das escolas.

De forma geral, os professores entrevistados apontam positivities e fragilidades da licenciatura em Educação Básica. Para a Professora Helena Ribeiro de Castro, a grande fragilidade do curso está na ausência de saídas profissionais ao final do curso. Para ela, deveria haver uma estrutura de cargos que ocupasse os egressos da LEB, que não quisessem cursar o mestrado e poderiam ser ocupados como Técnicos da Ação Educativa, sobretudo em atividades extraescolares, entretanto não há uma estrutura de cargos que confira ganho salarial a esses egressos. Além de o curso ser construído sobre uma “grade despartilhada”, ou seja, em que as áreas do conhecimento são fragmentadas na legislação, que direciona a formulação dos cursos. Para ela, isso é um grande entrave para práticas inter e multidisciplinares, recomendáveis à docência nos anos iniciais.

Para o Professor Carlos Cruz, a fragilidade do curso reside na ênfase nas disciplinas de Português e Matemática, enfatiza que as competências desenvolvidas nestas áreas do conhecimento são também trabalhadas por outras unidades curriculares, seja na formação dos professores, ou no ensino básico. Por esta razão poderia haver um equilíbrio na distribuição de créditos pelas diferentes áreas. Para a Professora Maria João Hortas, o problema reside na fragmentação do ciclo de estudos, em que se separa a formação do professor que atua no primeiro e no segundo ciclo. Defende que a formação deveria ser única, assim como a atuação dos professores deveria se manter na monodocência até os doze anos das crianças, abrangendo, em Portugal, o primeiro e o segundo ciclo.

A continuidade da formação dos professores para o ensino básico em nível de mestrado é defendida e aprovada pelos professores e estudantes entrevistados. Os estudantes apontam que a licenciatura desenvolve uma formação de revisão do componente científico e o mestrado é mais direcionado à preparação para docência. Desta forma, o objetivo de cada ciclo de formação está evidente para os envolvidos. Para os entrevistados, isso se dá aliando a prática de ensino nos estágios e o desenvolvimento de pesquisa, próprio do nível de mestrado.

Nós assumimos que, basicamente, todos os conteúdos fundamentais de História e Geografia de Portugal são trabalhadas na licenciatura. Portanto, eles tem uma visão geral da História e Geografia de Portugal, passamos pela Geografia física, humana e no caso da História, passam pelos vários séculos da História. Quando chegam ao mestrado, no fundo o que eles vão fazer é aprofundar determinados temas. Mas esses temas vão aprofundar em razão das suas opções, eles não vão todos aprofundar os mesmos temas. Imagine que se um aluno opta por fazer um trabalho mais na área do relevo de Portugal, ele vai aprofundar mais as questões do relevo. Nós não voltamos a ter um conjunto muito específico de conteúdos definidos para o mestrado, mas nós exigimos que eles façam o estudo desses temas quando vão trabalhar sobre eles. (Professora Maria João Hortas).

Eu acredito profundamente neste tipo de formação que está a ser feita, apesar dos constrangimentos que a pouco identifiquei, sobretudo, da deficiência de créditos atribuídos à área educacional geral. Porque, quando eles, de facto, passam para o mestrado, particularmente, com o tipo de formação que nós estamos a tentar fazer, da transdisciplinaridade, e os pôr como autor de seu percurso, saberem que vão ter que escolher o que fazer. Sempre ter em conta as aprendizagens essenciais, o perfil do aluno, aquilo que são os programas das unidades, a sua própria profissionalidade em desenvolvimento. (Professora Helena Ribeiro de Castro).

A dupla formação nos mestrados, que pode ser de pré-escola e primeiro ciclo, ou primeiro ciclo e disciplinas específicas do segundo ciclo é bem avaliada pelos professores e estudantes. Indicam que essa possibilidade potencializa as saídas profissionais dos egressos.

Entretanto, não houve consenso entre os docentes entrevistados quanto ao mestrado em Educação Pré-escolar e 1º CEB. Para a Professora Maria João Hortas, considerando as especificidades de estágios requeridas por este ramo de estudo, o período de quatro semestres mostra-se insuficiente. De acordo com a Professora, o corpo docente da Escola Superior de Educação de Lisboa refutou a possibilidade de ofertar esse mestrado, em decorrência do tempo exíguo. Entretanto, defende a oferta do mestrado em Educação Pré-escolar, em três semestres, que se direciona à formação para atuação dos 0 aos 6 anos. Já a Professora Helena Ribeiro de Castro, da Escola Superior de Educação do Instituto Jean Piaget, que oferta esse curso, defende essa formação.

E acredito profundamente no mestrado duplo. Parece que aquela questão, que há pouco falou, que ter uma dupla via é ótimo ou deveria ser preferência por causa das saídas profissionais, tem duas saídas. Pra mim, é sobretudo uma questão pedagógica, ter uma visão global da criança, não ser uma visão segmentada é absolutamente essencial. (Professora Helena Ribeiro de Castro).

De toda maneira, o curso de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1º CEB é o mais ofertado no país, nas Escolas Superiores de Educação, privadas ou públicas e nas universidades, representando 23,89% do total dos cursos ofertados³⁵. Seguido dos cursos de mestrado em Educação Pré-escolar. Embora o curso tenha apenas uma saída profissional, é bastante procurado pelos estudantes pela sua alta taxa de empregabilidade, apontada pelos professores entrevistados.

Enquanto que o Mestrado Educação Pré-escolar, nós sabemos que precisamos de muitos educadores de infância, porque há muito oferta privada, embora não muita na pública. Posso dizer que, temos 60 alunos a frequentar esse curso por ano, uns 50%, chegam ao final do primeiro ano e já tem um trabalho, já tem um emprego. (Professora Maria João Hortas).

A formação para as áreas do conhecimento nos cursos de licenciatura e nos mestrados é direcionado para o domínio conceitual dos conhecimentos curriculares, ou expectativas de aprendizagens dos ciclos de ensino básico. No que se refere à Geografia, estes conhecimentos são tratados, na educação pré-escolar, na disciplina de Conhecimento do Mundo, no primeiro ciclo, na disciplina de Estudo do Meio, no segundo ciclo, Geografia. Na licenciatura em Educação Básica, as unidades curriculares não recebem exatamente estas mesmas

³⁵ Se refere ao percentual de cursos de mestrado que formam para a docência na pré-escola e primeiro e segundo ciclo do ensino básico.

nomenclaturas, mas visam abordar os assuntos nelas contido. No caso do primeiro ciclo, cuja disciplina é de Estudo do Meio, a formação divide-se em conteúdos pertencentes à Geografia, História e Ciências da Natureza. As unidades curriculares voltadas às didáticas, recebem os nomes das áreas conforme o primeiro ciclo do ensino básico.

Falando em LEB, nós não temos nada que seja Estudo do Meio. Ou seja, nós fugimos a essa designação de Estudos do Meio, pensando no que está lá dentro. É específico falar de ciências da terra, ciências da vida, ciências físico-química – são três áreas dentro das ciências. E depois a História e a Geografia e elas têm referentes disciplinares científicos que são característicos e não podemos esquecer. Então, durante toda a LEB não há nenhuma disciplina de Estudo do Meio. (Professora Helena Ribeiro de Castro).

Desta forma, os estudantes dos diferentes mestrados realizaram o mesmo percurso na licenciatura em Educação Básica e, diferenciam-se pelo ramo pelo qual optam no ciclo do mestrado. Entre os três entrevistados, dois realizam o mestrado em Ensino do 1º CEB e Português, História e Geografia do 2ª CEB e uma em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º CEB e todos afirmaram que a formação recebida é adequada às necessidades que sentiram durante as diferentes práticas que realizaram ao longo da formação. Todos se sentem suficientemente preparados para o ensino de Geografia nos níveis correspondentes à sua formação, a despeito da necessária formação continuada.

Nós temos a liberdade tanto na licenciatura, quanto no mestrado, de seguir determinados caminhos nos trabalhos e projetos que vamos desenvolvendo. Possivelmente, eu estou mais apto a trabalhar determinadas áreas da Geografia do que outras, que não aprofundei tanto ou não explorei tanto. No entanto, foram nos dadas as bases para conseguirmos construir tarefas, projetos e perceber que informação é que podemos considerar mais válida ou não. Aprendemos a trabalhar com um conjunto de ferramentas que nos permitem, na situação de primeiro ciclo, em Estudo Meio, perceber como é que vamos articular essas áreas, mesmo que não tenhamos explorados nos trabalhos principais que cada um foi desenvolvendo. (Carlos António Gonçalves Pereira).

A base de conhecimentos para essas planificações foram dadas na licenciatura. Nós tivemos tudo aquilo que consta no programa do primeiro ciclo e nas orientações para o pré-escolar foram nos dados na licenciatura. Portanto, a base, nós conseguimos perceber qual era e o que não sabíamos, tivemos que aprender. (Lyubov Sobkiv Clemens).

Os professores afirmam que o propósito da licenciatura é aprofundar os aspectos científicos dessas áreas. De maneira que os egressos desenvolvam competências para atuar de

3 a 12 anos. Ou seja, na pré-escola, primeiro ou segundo ciclo, a depender o curso de mestrado que vier a fazer. Para a Professora Helena Ribeiro de Castro, “...o aprofundamento científico está, sobretudo, na licenciatura, porque a parte do mestrado está mais direcionada para a docência e investigação”. Esta característica é percebida pelos estudantes, que afirmam que no mestrado o maior aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento se deu a partir dos estudos individuais que cada um deve realizar, a partir de sua proposta de investigação.

Desta forma, o ciclo do mestrado não se destina, necessariamente, ao aprofundamento científico das áreas do conhecimento, mas para o trato pedagógico destas áreas.

O Professor Carlos Cruz, que leciona a disciplina de Geografia e Introdução à Didática do Estudo do Meio, no curso de licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação de Setúbal, afirma ser impossível passar por todos os conhecimentos científicos, contidos no currículo do ensino básico, durante a licenciatura o que exige um planejamento e organização do docente para conferir as ferramentas necessários aos estudantes para o desempenho das suas funções. Para ele,

A disciplina de Geografia é uma involução. Nos últimos anos praticamente não tenho dado componentes de Geografia Física, porque não quero repetir, não quero fazer assim: “a população portuguesa, população, cidades, agricultura, infraestrutura, geografia física, rios”. Isso é uma Geografia partida, é uma Geografia de decorar. A Geografia é integração, e se seccionar isto, até parece estar contra os pressupostos da didática. Eu já comecei por tentar tudo, depois percebi que eles decoram aquilo tudo, sabem aquilo mais ou menos, mas depois na prática não percebem nada. (Professor Carlos Cruz).

Em razão dessa dificuldade indica que direciona o seu trabalho para que os estudantes compreendam a integração analítica da Geografia, o espaço diferencial e a representação do espaço, por meio da educação cartográfica.

Da mesma maneira, a Professora Maria João Hortas, afirma que é fundamental desenvolver competências, nos cursos, que permitam aos egressos a atuação nos diferentes espaços e para isso, devem dominar as ferramentas conceituais e metodológicas.

Se quisermos que eles não façam um ensino tão expositivo, então nós aqui temos que fazer esse trabalho com eles, fazer um ensino menos expositivo. Portanto, para fazer um trabalho com a Geografia, eles tem que utilizar as ferramentas da Geografia. Tem que saber ler mapas, tem que saber construir mapas, tem que saber localizar, tem que saber analisar uma paisagem, tem que saber analisar dados estatísticos, e a partir dos dados estatísticos poderem construir uma determinada representação, seja ela em

forma de gráfico ou cartográfica. É isso que defendemos que eles tem que levar para a prática. (Professora Maria João Hortas).

Os conteúdos de Geografia, no primeiro ciclo do ensino básico, estão contidos na disciplina de Estudo do Meio. Esta disciplina também abarca conteúdos curriculares das áreas de Ciências da Natureza e História. Os eixos “À descoberta das inter-relações entre espaços”, “À descoberta dos materiais e objectos” e “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”, presentes no Programa de Estudos do Meio, do primeiro ciclo do ensino básico (PORTUGAL, 2019) são os que mais abordam assuntos relacionados à educação geográfica. Portanto, os docentes devem ser capazes de abordá-los de forma que os estudantes possam, por meio deste aprendizado, compreender o espaço, sua produção e inter-relações estabelecidas nesse processo.

A crítica feita pela Professora Helena Ribeiro de Castro, indica que tanto o currículo do ensino básico, quanto da definição de créditos da licenciatura em Educação Básica acaba por orientar uma prática desarticulada. Em que os conteúdos são ensinados e aprendidos de forma desarticula, desintegrados. A mesma crítica é feita pelo Professor Carlos Cruz, que afirma ensinar Geografia na licenciatura de Educação Básica, sem passar necessariamente pela Geografia física, humana, etc. Desta forma, o ensino da Geografia na licenciatura precisa superar o mero ensino dos conteúdos curriculares do ensino básico.

Essa orientação explícita de construção dos currículos da licenciatura pelos conteúdos curriculares do ensino básico reforçam a perspectiva de formação de professores pelo viés científico, em que é predominante o domínio dos conteúdos de ensino.

No que diz respeito à História e Geografia, porque funcionam em conjunto, os nossos currículos são construídos para responder ao currículo do ensino básico. Os currículos de formação, em termos de conteúdos, pelo menos em termos da Geografia, tentam reproduzir os conteúdos fundamentais que são trabalhados no primeiro e segundo ciclo. Depois, provavelmente há uma dimensão que não é tão visível, se nós apenas lermos o programa, que é a dimensão do desenvolvimento nos nossos estudantes de um conjunto de competência para poderem estar na sala de aula e trabalharem então, no sentido dessas experiências de aprendizagem que são solicitadas. (Professora Maria João Hortas).

Nesse sentido, a organização da formação privilegia o aprofundamento teórico nas áreas do conhecimento na licenciatura e no mestrado, os estudantes são desafiados a interrogar, pesquisar e analisar suas práticas. A pesquisa-ação é uma prática investigativa comum nos relatórios finais, de acordo com os professores entrevistados. Mas como as

pesquisas são orientadas pela questões suscitadas na prática, ou vinculada a outras questões do pesquisador, consideram que a formação no mestrado se dá em mais de uma área do conhecimento, nem sempre os trabalhos finais se referem a questões das Ciências Sociais, ou mais especificamente, da Geografia.

O Professor Carlos, supõe poucos trabalhos finais do mestrado se referem à questões relacionadas com a Geografia, ou com as Ciências Sociais.

São relativamente raros os trabalhos finais que vão para as Ciências Sociais, não mais que 20%. Devemos ter em torno de 20 alunos no mestrado. Eu orientei esse ano, dois, mas os das Ciências Sociais, são relativamente raros, são mais na área das Ciências Naturais. Não tenho bem certeza, mais por ouvir dizer, também não sei se esse estudo foi feito. Creio que a maior parte são de outra áreas, e depois há alunos das áreas específicas, como educação para o ambiente, educação para cidadania, claro adaptado às crianças. Agora não tenho uma ideia concreta. (Professor Carlos Cruz).

Índice semelhante é apontado, pela Professora Maria João Hortas, entre os estudantes da Escola Superior de Educação de Lisboa. Assim, os debates relacionados à Geografia ocorrem com todos apenas na licenciatura em Educação Básica.

Os cursos de licenciatura analisados, apresentam uma ou duas disciplinas vinculadas à Geografia. Pode-se considerar, que estas se diferem da disciplina analisada no curso de Pedagogia, objeto desta tese, pelo aprofundamento dos conteúdos trabalhados. Os planos das disciplinas de Geografia nos cursos portugueses abordam os conteúdos geográficos curriculares propriamente ditos, àqueles que os estudantes terão que ensinar, enquanto os planos analisados, nesta pesquisa, no curso de Pedagogia (capítulo 3), versam mais sobre as formas metodológicas de ensino nos anos iniciais e não transitam pelos conteúdos geográficos da educação básica.

Reside neste aspecto uma diferença substancial das duas perspectivas formativas. Enquanto os cursos de Pedagogia, a disciplina destinada a formação em Geografia, se orienta pelas formas metodológicas, a licenciatura em Educação Básica privilegia os conteúdos formais de ensino, transitando e aprofundando os conteúdos curriculares. Para Saviani (2012), não há prática pedagógicas destituída de conteúdo, assim como o conteúdo deve ser organização para fins de ensino. A formação que parte do conteúdo deve ser organizada, a partir de princípios pedagógicos, que consideram os sujeitos, o tempo, e espaço, as condições concretas das escolas. Assim como, a formação metodológica se faz a partir do domínio científico. Essa unidade entre forma e conteúdo deve balizar a formação de professores.

Os professores entrevistados apresentam ganhos qualitativos no atual modelo português, porque é voltado ao domínio científico, que por sua vez, pode qualificar a prática.

A prática em geral é muito pouco fundamentada. Por exemplo, eu vejo isso quando estou a preparar estágios do alunos, se eu perguntar assim, “vamos fazer uma saída de campo com os alunos e vamos olhar para o comércio, podemos fazer uma pergunta, por que há talhos e já não há padarias, ou coisas deste gênero”. É claro que, do ponto de vista teórico, eu posso estar a pensar no urbanismo comercial ou na teoria dos lugares centrais do Christaller, mas eu duvido que a maioria dos professores que levam os alunos a passear tenham a noção do que estão a fazer e coloquem questões verdadeiramente geográficas. (Professor Carlos Cruz).

E eu acho que uma das grandes mudanças foi o reforço da componente científica. Mais preparado do ponto de vista científico e depois também mais ágil do ponto de vista da didática. Ao mesmo tempo consegue ter mais sensibilidade relativamente àquilo que são os diferentes níveis de aprendizagem dentro de uma sala. Este é o feedback que nos trazem. (Professora Maria João Hortas).

A análise das teses trazidas pelos professores, de que a prática docente é pouco fundamentada e de que a centralidade na formação científica tem produzido melhores resultados docentes, careceria de um aprofundamento. Mas, neste momento, interessa perceber, pela fala dos professores suas impressões acerca do processo formativo que ajudam a produzir a compreender a formação em Geografia nestes cursos.

A formação busca responder aos desafios da docência em primeiro e segundo ciclo. Do ponto de vista dos conhecimentos para o ensino da Geografia, o percurso formativo perpassa por um reexame dos conhecimentos científicos da área, no ciclo da licenciatura e uma formação para a docência, no ciclo do mestrado. Desta forma, “...a preocupação é de sempre trabalhar com os alunos numa perspectiva de os ir ajudando a desenvolver competências que eles vão necessitar para o futuro”. (Professora Maria João Hortas).

Estas competência parecem ter sido desenvolvidas nos estudantes entrevistados. Todos enfatizaram a importância do ensino de Geografia para o primeiro ciclo, como um aspecto fundamental para o desenvolvimento das crianças, tanto quanto a alfabetização e os conhecimentos matemáticos. Apontam que essa disciplina, por meio dos seus conceitos e ferramentas possibilita à criança conhecer-se, conhecer o espaço vivido e, gradativamente compreender as questões mais amplas que explicam o lugar o moram.

Acho que acima de tudo, é ajudar a criança a conhecer-se a si própria. Não é possível uma criança conhecer-se a si própria se não conhecer o meio que a envolve, que a circunda. E perceber alguns das suas experiências. Eu acho

que os conteúdos geográficos só farão sentido para uma criança se ela experimentar. Portanto isso vai ajudá-la a conhecer-se a si, enriquecer-se enquanto pessoa e saber ler o meio envolvente e de todas as pessoas que estão a sua volta, a escola, os serviços, porque que servem. Isso tudo vai ajudá-la a crescer enquanto pessoa que integra uma sociedade. Há um desenvolvimento de si própria, mas também como um ser integrante daquela sociedade. (Joana Humberto Pimentel Sousa Branco).

Trabalhar os conteúdos geográficos é importante em questões de, não só de perceber a localização, mas de que a percepção que as crianças tem do que é a localização e construir o conceito de espaço na criança. Acho que é muito importante que esses conteúdos sejam trabalhados [...] (Carlos António Gonçalves Pereira).

Eu acho que tem muita importância. Tem tanto aspetos. Começando pela identificação do “eu” no mundo, quem sou eu, onde estou eu, por que estou aqui e acabando com a consciência dos outros no mesmo mundo. Não sei explicar melhor. Para mim é muito difícil explicar melhor estas perguntas. Porque isso para mim é tão óbvio. (Lyubov Sobkiv Clemens).

Embora os estudantes consigam expressar a colaboração da Geografia no processo formativo das crianças e entendam que isso decorre da formação que tiveram, são também capazes de identificar limites dessa formação.

As problemáticas relatadas pelos estudantes entrevistados são: aspectos da avaliação ao longo do curso; a ausência de unidades curriculares que tratassem de aspectos burocráticos da atividade docente e de formação humana, que auxiliasse no enfrentamento de questões adversas em sala de aula; demora do contato com os contextos educativos na LEB; deficiência formativa na alfabetização, ao longo da LEB.

Os estudantes, embora de distintas instituições, relataram que tiveram possibilidades de apresentar estas carências ao corpo docente e que, na medida do possível, foram atendidos. Desta forma, ressaltam que a formação foi adequada e condizente com a realidade que enfrentaram nas escolas nos momentos de estágio e se sentem preparados para ensinar conceitos geográficos que permitam às crianças conhecerem-se, conhecerem o local em que moram, compreender a relação de produção do espaço geográfico.

A professora Maria João e Helena, destacaram que existem problemas na formação, em relação aos estágios. Os professores formados, ao ingressar na carreira do magistério público, o fazem concorrendo a vagas em todo o país, o que obriga, muitas vezes, os professores a longos deslocamentos, por períodos igualmente longos. Aspecto que desestimula o ingresso na carreira. Da mesma forma, a progressão ou migração entre as etapas depende da existência de vaga. Desta forma, muitos dos professores que hoje atuam no segundo ciclo não são os formados neste modelo voltado às especificidades dos ciclos, mas

remanescentes de processos formativos anteriores. Com isso grande parte dos professores que recebem os estagiários, no segundo ciclo, não são formados para este ciclo, mas têm formação acadêmica específica, atualmente destinada à docentes do terceiro ciclo ou ao ensino secundário. Com isso, estes professores têm dificuldades de colaborar na formação dos futuros professores.

A formação dos professores em ciclos de licenciatura e mestrado, do modelo português, no que se refere ao ensino de Geografia, no primeiro ciclo, parece atender às necessidades colocadas pelo seu sistema de ensino. Recupera os conceitos científicos necessários à docência, reserva espaço para a prática mediada pelo debate acadêmico e também para a investigação do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, como a formação dos professores está intimamente ligada ao exercício profissional, o provimento dos cargos, no início da carreira e no segundo ciclo impactam diretamente nos resultados.

Estes aspectos evidenciam a necessidade de uma articulação profunda no que se refere à formação de professores, que perpassa a elaboração da política educacional, dos currículos do ensino básico e da formação, de políticas de carreira e colaboração entre as redes no processo formativo. Entretanto, faz-se necessário aprofundar radicalmente a pesquisa sobre os efeitos destes aspectos, indicando um percurso que conduza a formação mais autônoma.

Nesse sentido, a breve análise da experiência da formação em Portugal pôs em evidência a primazia do domínio científico da Geografia, na formação inicial (LEB) e o debate de questões metodológicas e de investigação, no mestrado. Ao passo que se destacam positivamente nessa opção, notadamente, o domínio dos conteúdos geográficos, observam-se problemáticas semelhantes às da Pedagogia, como a falta de tempo destacada pelo Professor Carlos, para abordar o conjunto dos conhecimentos necessários. Resta evidente que a pesquisa pode ser uma grande aliada na superação dessas lacunas.

Ademais, percebe-se que os estudantes portugueses têm mais presente, do que os acadêmicos do curso de Pedagogia, a relação da Geografia com as Ciências Sociais e o seu papel na formação das crianças. Desta forma, cabe destacar, no âmbito desta pesquisa, a fundamental contribuição da Geografia para o formação do pensamento teórico das crianças, para o desenvolvimento da cidadania e compreensão da sua participação na construção do espaço geográfico e que podem orientar a formação no curso de Pedagogia.

Estes aspectos são tratados no capítulo que segue.

5 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS

A Geografia tem um potencial formativo fundamental para as crianças, ao colaborar na formação de estruturas cognitivas que permitem, a elas, desvendar o mundo e compreendê-lo para além da sua aparência. Possibilita que aprendam a ler o mundo e intervir nele, de forma consciente, a partir da apropriação dos conceitos científicos.

A formação dos professores para a educação geográfica nos anos iniciais, requer do processo formativo, por um lado, uma opção política no ensino de Geografia, que possa contribuir com a formação para a cidadania, com leitura crítica do mundo, superando a quantificação de elementos do espaço geográfico percebidos abstratamente pelos sentidos. Por outro, a consideração sobre a criança em formação, suas particularidades e as especificidades, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Ou seja, compreender a importância dos conceitos geográficos no desenvolvimento do pensamento delas, por meio do ensino de conceitos científicos. Aspectos que são tratados neste capítulo.

5.1 ENSINAR GEOGRAFIA É UMA QUESTÃO DE CONCEPÇÃO DE MÉTODO

O espaço é um produto social decorrente da organização dos homens em sociedade, que, pelo trabalho, satisfazem suas necessidades. A Geografia, como ciência possibilita estudar esse espaço para compreendê-lo. Para tal, considera o movimento social em constante transformação e a produção ao longo da história social dos homens.

Santos (2008) ao criticar a produção do conhecimento da Geografia tradicional, afirma que

Pode-se dizer que a Geografia se interessou mais pela *forma* das coisas do que pela sua *formação*. Seu domínio não era o das dinâmicas sociais que criam e transformam as formas, mas o das coisas já cristalizadas, imagem invertida que impede a apreensão da realidade se não se faz intervir a História. Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial aliada à sociedade local pode servir como fundamento da compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. (SANTOS, 2008, p. 21 – destaque no original).

Desta forma, a Geografia deve desvelar, a partir da história social dos homens, a produção coletiva do espaço geográfico e produzir conceitos científicos que explicam a

realidade social. Esse processo contribui para a desnaturalização do espaço social, permitindo que se compreenda cientificamente como, ao longo do tempo, a produção material foi dando forma ao espaço.

Para Santos (2008) somente pode-se falar em natureza em “estado natural” antes da história social dos homens. A partir de então, o que existe é a história social da produção da vida humana, que resulta na produção e reprodução do espaço social, do espaço geográfico. O espaço é produzido a partir das formas humanas de organização, que estão em permanente movimento, em relação com a natureza. Netto e Braz (2012) ao se referir à sociedade burguesa apontam que esta não é natural, mas que é antes “[...] uma forma de organização social *história, transitória*, que contém no seu próprio interior contradições e tendências que possibilitam a sua superação, dando lugar a outro tipo de sociedade”. (NETTO e BRAZ, 2012, p. 36 – destaque no original). O espaço geográfico vivenciado, em sociedade resulta das formas de produção da vida humana. Ao se mudar esse modo de produção de uma sociedade, também se alteram as formas geográficas, que podem assumir outras funções em decorrências de novas necessidades humanas.

A partir disto, estudar ou ensinar Geografia se afasta de identificar formas estáticas e estancadas de apresentação da paisagem, e se aproxima de compreender o processo de formação das sociedades. A geografia oficial, surgida no início do século XIX, na Alemanha ajudou a mascarar a dominação do capital e a Geografia desejável “[...] deve ter a tarefa essencial de denunciar todas as mistificações que as ciências do espaço puderam criar e difundir”. (SANTOS M., 2012, p. 263).

A paisagem é um produto social, que apresenta as expressões da produção coletiva, histórica e social da humanidade. Neste sentido, a Geografia coopera com o desvendamento das formas históricas do espaço da sociedade. A fase da seletividade, por exemplo, ajuda a compreender o processo de fixação das comunidades na medida em que “[...] se orienta por um processo de ensaio e erro, no decurso do qual sucessivamente a sociedade se ambientaliza, se territorializa e assim se enraíza culturalmente”. (MOREIRA, 2015, p. 83). Nesse sentido, expressa uma avaliação das condições concretas da natureza e contribui para o aparecimento de novas formas de atividades humanas.

O ensino da Geografia, alinhado à concepção da própria ciência, se propõe a desvelar a ação humana. O que requer a superação do debate entre o determinismo e possibilismo, que por um lado, colocava a natureza como força superior à ação humana e por outro, busca nas marcas culturais do espaço, a adaptação do homem à natureza. Estas concepções geográficas, para Santos M. (2012) serviram para “atrasar” o debate da Geografia, como ciência para

investigação da produção social do espaço geográfico, o que não contribui para a socialização dos conhecimentos advindos da Geografia. Pois estes permaneceram alinhados à perspectivas hegemônicas, como bem expresso por Lacoste (2012) na sua crítica à Geografia dos professores. O ensino, portanto, é também uma questão de concepção de método, que revela uma perspectiva, um objetivo que é de contribuir com a conservação da história social hegemônica, ou contribuir com a identificação das contradições presentes nestas formas por meio do estudo do espaço geográfico.

Neste sentido, se articulam o ensino, a concepção de Geografia com o próprio ato de ensinar do professor. Cavalcanti (2012), afirma que do professor se requer mais que domínio teórico da matéria que vai ensinar. É preciso que ele se posicione sobre a Geografia que vai ensinar, suas perspectivas e objetivos. Enfatiza que o professor precisa formar sua consciência crítica e refletir sobre como reverbera a sua prática.

O trabalho do professor com a Geografia, na escola, é permeado por correntes teóricas geográficas e pedagógicas que expressam o sentido da educação e seus objetivos em um dado momento histórico. As correntes geográficas, como se pode chamar, discutidas por Chistofolletti (1982), Tonini (2006), Moraes (2007), Vlach (2010), Lacoste (2012), Santos M. (2012) entre outros, são expressões desses objetivos e se articulam às correntes pedagógicas, nas quais encontram formas metodológicas para a realização da ação docente. As correntes geográficas, ao expressarem diferentes formas metodológicas de explicar o espaço geográfico, direcionam a ação do professor. As correntes clássicas deterministas ou possibilista, ou a Nova Geografia, com uma ênfase na análise espacial quantitativa não superaram o alinhamento desta ciência às forças conservadoras e dominantes da sociedade. A Geografia Crítica, defendida por Milton Santos fornece uma construção teórica que visa conhecer o espaço geográfico para além da sua aparência, para a superação das desigualdades sociais. Essa perspectiva geográfica, para o ensino, visa superar

[...] a geografia ensinada [que] muitas vezes não consegue ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados, fenômenos, com é da tradição dessa disciplina. Na prática, o livro didático define o que se vai ensinar, e os professores tratam os temas em si mesmos, sem articulá-los a um objetivo geral. Na prática, continua a ser um desafio trabalhar com situações-problema, buscando a formação de um pensamento conceitual, para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente ao mesmo tempo a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto local. (CAVALCANTI, 2012, p. 95).

Esse enraizamento das concepções clássicas – tradicionais, da Geografia no ensino escolar - tem relação com os objetivos, carregados, desde o surgimento do campo científico, para o qual “[...] uma das grandes metas conceituais da geografia foi justamente, de um lado, esconder o papel do Estado bem como o das classes na organização da sociedade e do espaço.” (SANTOS M., 2012, p. 31). Nesse sentido, ao tomar posição no ensino pela Geografia Crítica se faz um movimento de ruptura com essa tradição na direção de, por meio do conhecimento geográfico, contribuir com a formação de sujeitos para que possam entender e transformar o mundo de forma coletiva.

A educação geográfica orientada pela perspectiva crítica, também se realiza nas posições metodológicas dos professores, que podem ser discutidas no processo formativo, de forma que os professores compreendam que “[...] a contribuição da geografia não está centrada na descrição de ‘coisas’, mas na produção de uma análise peculiar da espacialidade dessas ‘coisas’.” (CAVALCANTI, 2012, p. 138). Superando assim o empirismo, o ensino atrelado a percepção imediata dos estudantes, sem cair no subjetivismo, em que a visão particular se sobrepõe ao que as coisas, de fato, são.

A educação geográfica na perspectiva crítica tem o espaço como categoria central e resulta da ação e do pensamento. Compreendê-lo significa analisar a realidade no processo histórico e social de produção, por meio da ação do pensamento, pelos conceitos científicos.

A Geografia, como campo científico, nasce atrelada às necessidades expansionistas dos Estados europeus, de capitalismo central, com forte influência do positivismo e do idealismo. E nesse sentido, essa ciência produziu conhecimentos que afirmaram as determinações das condições naturais, sobre a organização do espaço e da vida humana, colocando a natureza como determinante das condições da vida humana. Esse conhecimento serviu para forjar as ações dos Estados para dominação de territórios e populações. Para Santos M. (2012) essa visão produziu correntes análogas de estudo do espaço, a Geografia humana e a Geografia cultural, procurando explicar a adaptação do homem ao meio ou procurando traços culturais, na paisagem, o que levou ao estudo do lugar, da região, afastando análises mais gerais que poderiam explicar o domínio territorial e a exploração dos povos pelo capitalismo, em sua fase imperialista, por exemplo. Nesse sentido, “[...] o espaço como objetivo de estudo seria o resultado de uma interação entre uma sociedade localizada e um dado meio natural: um argumento sob medida para reforçar a ideia de região como unidade de estudo geográfico”. (SANTOS M., 2012, p. 36).

Essa visão influenciou e influencia o ensino escolar da Geografia, limita as possibilidades desta área do conhecimento em contribuir com a formação crítica dos

estudantes, que permitam o questionamento da realidade, da formação social, da organização do espaço, do território e da produção da paisagem.

En el siglo XIX, en la Europa de las revoluciones liberales y en América Latina, de las independencias, la disciplina de Geografía aparece en el sistema escolar decimonónico como uno de los elementos cohesionadores de la ideología del estado-nación. Ante la pérdida del poder sagrado (origen divino) de las monarquías, la burguesía emergente necesita crear nuevas referencias para la identidad de los nuevos estados que organizaban la vida social. El Estado se constituye con un territorio y un pueblo. Se buscaba la homogeneidad de una organización política, que legitimara la ideología de libertad e igualdad. La región geográfica, al buscar la armonía entre pueblo y territorio, justifica esta argumentación. (CLAUDINO, GONZÁLES, PALACIOS, 2018, p. 57).

A Geografia escolar, carregando os elementos de construção hegemônica da ideologia dominante, se converte em agente a difusão de valores coloniais e sociais que faz com os assuntos estudados não abordem os problemas da vida. Claudino, Souto e Palacios (2018) apontam que esse problema é comum em Portugal, na Espanha e no Chile. Afirmam que, por exemplo, em Portugal as Metas Curriculares indicam como conteúdo:

1. Explicar a distribuição das principais redes de transporte e das telecomunicações em Portugal. 2. Explicar as assimetrias na distribuição da rede de transportes e telecomunicações em Portugal. Es decir, se identifica la distribución de las redes de transporte y telecomunicaciones con las dinámicas territoriales, pero, ¿cómo afecta ello a la vida de las personas? Sin duda, hay una concepción de la geografía desde el espacio concebido, desde la ordenación del territorio, pero no desde las percepciones sociales o las experiencias vitales. Así lo vemos corroborado en el mismo manual ya citado, donde se explica la asimetría de la distribución de transportes y comunicaciones entre el litoral y el interior por la densidad demográfica y el envejecimiento, sin ninguna referencia a los problemas sociales y a las mismas política de ordenación. (CLAUDINO, GONZÁLES, PALACIOS, 2018, p. 60 – destaque no original).

Desta forma, o ensino de Geografia foi perdendo a sua potencialidade de, como afirma Cavalcanti (2012), ensinar a pensar a espacialidade das práticas sociais, que poderiam contribuir com a formação para cidadania, entendida como participação política e coletiva na vida social.

A Nova Geografia, corrente quantitativa da Geografia, buscou superar a dicotomia entre as correntes tradicionais e ancorada fortemente no positivismo, buscou um caminho de cientificidade e aplicabilidade dos conhecimentos geográficos. Produziu novas ferramentas de coleta de dados e conhecimentos calcados em dados observáveis. Santos M. (2012) entretanto,

advertiu que produzir dados não se constitui, necessariamente, em uma análise. Portanto, ao vincular a Geografia à dados quantificáveis, que ensejaram no Brasil, por exemplo, a criação do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1938, procurou-se dar um carácter positivo, mensurável e objetivo à Geografia. E, não só não superou a visão hegemônica sobre a Geografia, como aprofundou o afastamento desta da análise das questões de produção coletiva do espaço geográfico, isto também no âmbito educacional.

Santos M. (2012), a esse respeito questiona a quem interessa uma Geografia neutra, “purificada” pela ciência quantitativa, exata e comprovável, distanciando a Geografia das Ciências Sociais? Para ele, a Nova Geografia não representou uma nova concepção na produção científica, mas uma nova roupagem para velha e conservadora ciência.

Compreendendo a história da produção do conhecimento geográfico, sua utilização para massificação de um pensamento unitário em torno da ideia de nação, povo e território. Assim,

[...] propomos como objeto dessa geografia renovada [é] o estudo das sociedades humanas em sua obra de permanente reconstrução do espaço herdado das gerações precedentes, através das diversas instâncias da produção. [...] Essa geografia renovada ocupar-se-á do espaço humano transformado pelo movimento paralelo e interdependente de uma *história* feita em diferentes níveis – internacional, nacional, local. As noções de totalidade e de estrutura, de universal e de particular, deverão ser unificadas em um mesmo movimento conjunto no qual a sociedade seria reconhecida em seu diálogo com a natureza transformada, não apenas como agente transformador mas também como um dos seus resultados. Uma vez mais, toda tentação dualista seria exorcizada. (SANTOS M., 2012, p. 240).

A partir da defesa de Santos M. (2012), a Geografia deve buscar a compreensão da totalidade, da relação de produção entre sociedade e natureza. Por meio de categorias analíticas que permitam separar o todo em partes, analisá-las em pensamento e remontar essa totalidade, agora com novos elementos de interpretação, que permitem não apenas decodificar a realidade, mas compreendê-la e problematizá-la. Seria esse o caminho para transformar a Geografia em um ciência de enfrentamento dos problemas sociais decorrentes da produção do espaço.

A totalidade é conjunto das coisas todas, que se apresenta aos nossos sentidos de forma difusa e que é apreendida de forma diferente por cada um, a partir das abstrações que pode fazer.

Assim, temos, paralelamente de um lado um conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território, sua *configuração geográfica* ou sua *configuração espacial* e a maneira como esses objetos se dão aos nossos olhos, na sua continuidade visível, isto é, a paisagem; de outro lado o que dá vida a esses objetivos, seu princípio ativo, isto é, todos os processos sociais representativos de uma sociedade em um dado momento. (SANTOS, 2014, p. 12 – destaque no original)

O conhecimento que se tem da realidade é sempre parcial, pois ela é mais rica do que as sínteses que se elabora sobre ela, porque está sempre em movimento e há aspectos que não são abarcados, muitas vezes, por ela. A totalidade, é o resultado analítico da “[...]visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada”. (KONDER, 1984, p. 37). Desta forma, a totalidade não pode ser apreendida de forma total e não é cristalizada, é antes um conjunto de relações que se estabelecem em um determinado tempo e espaço. Por meio do processo analítico é que se pode captar os objetos geográficos, tudo aquilo que se identifica pela percepção sobre o espaço, identificar suas formas num dado momento histórico e categorizá-las. Essa ação que se realiza pelo pensamento humano permite identificar as funções que foram sendo atribuídas à essas formas (os elementos geográficos) ao longo do tempo e reconectá-las, para chegar novamente à totalidade, mas com outra percepção, a analítica. Realizando, assim, a função que Santos (2008) propõe à Geografia, de identificar as formas, buscar a compreensão das funções que foram sendo elaboradas ao longo do tempo e remontar a estrutura social que dá corpo à totalidade da realidade.

O conteúdo da educação geográfica se torna pois, um conteúdo vivo, presente na vida dos estudantes, que, pela atividade de estudo eles podem compreender a formação socioespacial onde vivem. A

[...] atividade opõe-se à passividade, e sua esfera é a da efetividade, não meramente possível. Agente é o que age, o que atua e não o que tem apenas possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir. Sua atividade não é potencial, mas sim atual. [...] A atividade mostra, nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade. (VÁZQUEZ, 2007, p. 220).

Assim, a atividade de estudo, em que analiticamente as formas geográficas se tornam objeto de estudo, permite se percebam neste espaço, como agentes de transformação e resultado dele.

No espaço geográfico estão as *formas* construídas no tempo presente e também as herdadas de momentos histórico precedentes, que podem ter suas *funções* alteradas à novas

necessidades e que impulsionam a produção de novas formas, modificando a estrutura humana e social, num permanente processo de devir. Forma e conteúdo estão em permanente transformação, em razão da sua imbricação, o que expressa uma relação dialética entre sociedade e natureza. Ou seja, o que vemos, as formas, habitações, firmas, pessoas, estradas etc, são resultantes da relação entre o homem e a natureza no processo de satisfação de suas necessidades. Não resultando, portanto, de processos naturais. Desta forma, podem ser compreendidos, explicados, modificados. Essa é a função do ensino de Geografia, superar a memorização de dados estéreis ou abstratos, que não implicam na orientação consciente dos sujeitos no mundo.

Por estes aspectos o ensino do Geografia assume um papel significativo junto às crianças, pois permite a elas compreenderem as formas da Terra, o processo histórico de produção da formação social, que a formação socioespacial é resultante dos,

[...] diversos elementos do espaço [que] estão em relação uns com os outros: homens e firmas, homens e instituições, firmas e instituição, homens e infraestrutura etc. mas, como já observamos, não são relações apenas bilaterais, uma a uma, mas relações generalizadas. Por isso, e também pelo fato de que essas relações não são entre as coisas em si ou por si próprias, mas entre suas qualidades e atributos, pode-se dizer que eles formam um verdadeiro sistema. (SANTOS, 2014, p. 26).

Ao ensino de Geografia cabe possibilitar identificar as formas geográficas encontradas na realidade, estudar suas funções historicamente localizadas e como são envolvidas na organização da estrutura social. O que se vê na paisagem, não são formas inertes, a divisão interna e internacional do trabalho permite compreender como foram produzidas as *funções* de cada objeto geográfico, em determinado tempo, nessa formação social. As formas antigas são resquícios de divisões de trabalho precedentes e ajudam a recontar a organização social de hoje.

Por isso, a todo momento se criam novas formas para responder a necessidades precisas e novas, ao mesmo tempo em que velhas formas mudam de função, dando lugar àquelas nova geografia construída sobre velhos objetos de que falava Kant. Assim, as formas não tem a mesmas significações ao longo da história universal, do país, da região, do lugar. (SANTOS, 2008, p. 62-63).

Assim, o conteúdo geográfico é pois, politicamente situado e pode desvelar ou ocultar a realidade objetiva. Por exemplo, que problemas sociais acarretam vias que atravessam parques, comunidades tradicionais? Compreender o sistema viário de uma cidade não pode

passar ao largo dessas questões, se a intenção for chegar a verdade histórica sobre a realidade. Estudar o movimento de um elemento geográfico implica em estudar o movimento do todo, as causas, as intencionalidades em diferentes escalas que orientam o traçado das vias, por exemplo. Quando, no ensino de Geografia, estas questões não são alcançadas e os problemas socioespaciais, ficam apenas na aparência dos fenômenos, não é possível chegar à compreensão da totalidade. Por isso “[...] o grande e principal desafio do ensino da Cartografia [e da Geografia] é tornar-se crítico. Não é nada fácil trabalhar conteúdos voltados para a realidade e compreensão dos sujeitos, (re)dimensionando-os no âmbito do conhecimento científico.” (FRANCISCHETT, 2007, p. 02).

Nesse sentido, não há como compreender as formas do espaço geográfico por elas mesmas, como por exemplo, estudar os tipos de moradia, identificar sua classificação, as formas de construção, realizar uma representação deste espaço e supor que atingiu todos os elementos. É preciso relacioná-las com outras formas/elementos do espaço, em diferentes escalas, espaço e tempo. Pois, as formas de uma cidade, um bairro, um lugar não se compreendem apenas em si. Os lugares têm características próprias porque os elementos interagem de forma particular em cada lugar. Compreender essas variáveis permite conhecer o espaço, como foi categorizado, pensado, analisado em suas particularidade e “remontado” na totalidade. O lugar depende do contexto da sociedade, cuja análise requer a classificação das partes no todo. É necessário estudar o lugar em relação ao seu conjunto, para compreender cada elemento. Por isso, não é só um movimento de causa e efeito, ou de identificação de características, mas o impacto da alteração de uma variável, altera o todo que já não é mais o que era. (SANTOS, 2008, 2014).

A totalidade da realidade não se apresenta diretamente à cognição, pois não é possível compreender de uma só vez, toda a complexidade que as relações sociais produziram, o que requer que as partes sejam “recortadas”. Somente quando se isola cada parte, estuda suas relações internas e se estabelece as conexões com o conjunto é que se pode chegar a concretude da coisa. Por exemplo, a população tomada de forma geral, é apenas uma abstração. Quando analisada em suas particularidades, como formação, origem, condições de vida, entre outros aspectos se compreende a população de um lugar e de um tempo, se tornando assim, uma apreensão da realidade.

Analisar e explicar as formas, suas funções em uma determinada estrutura, depende da ação do pensamento, de conhecer, de realizar ações de abstração que permitem compreender o que as coisas são.

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *práxis* cotidiana. A *práxis* utilitária cotidiana cria ‘o pensamento comum’ – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. (KOSIK, 2002, p. 19).

Então, a realidade, ou o que as coisas são exige a mediação dos sentidos, da abstração, em pensamento. Kosik (2002) chama esse resultado de “concreto pensado”. O percurso de partir da realidade, isolar suas partes, compreender seus nexos internos e com outras partes, para então retornar para a totalidade, já entendida de outra maneira, que para o autor é concreta. A apreensão das coisas pelos sentidos é abstrata, pois os sentidos não fornecem todas as informações necessárias: basta perguntar a uma criança quem se move, se o sol ou a Terra. Certamente a resposta corresponderá ao que os sentidos informam. Mas, a partir de mediações, é possível que esta criança compreenda que se trata de um movimento aparente do sol, ou seja, poderá compreender o que a realidade de fato é. Quanto mais informações, mediações e conexões se fazem sobre a realidade, mas concreta ela se torna.

Buscar tornar a compreensão da realidade, mediada por signos geográficos, exige realizar uma ação educativa que parta e retorne à totalidade. Desta forma, é desejável isolar escalas da realidade para estudo, averiguar seus nexos, investigar e compreender os elementos que fazem parte de uma determinada realidade. Mas não acaba aí! É preciso recolocar a parte isolada na relação com a totalidade, para que as partes constituintes façam sentido. Como ocorre com a inclusão de espaços. Os conceitos de município, estado, países e continentes. Não basta colocar uma caixinha dentro da outra. Pelo contrário. Isto mostra a dificuldade da compreensão da criança sobre as escalas geográficas. A exemplo do mapa da localização da Unioeste, Campus Francisco Beltrão. O movimento de partir da totalidade, selecionando um porção para estudo, requer que ela seja analisada e estudada na sua relação com o contexto maior. Sem esse movimento, o estudo fragmentado, dificulta a compreensão do espaço e das relações entre ele, pelas crianças.

Figura 20 - Mapa do país, estado e município



Fonte: IBGE, Atlas Geográfico. Elaborado por Francischett, 2020.

A figura 20 exemplifica o exercício pedagógico de selecionar uma parte para estudo, o município. Ao estudar o município, este não perde a relação com o estado e o país, mas requer um processo dirigido para sua compreensão. Que deve guardar a relação com as outras escalas. Somente com a mediação conceitual será possível a compreensão desta referência geográfica para compreender da dinâmica do espaço.

O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa. (DUARTE, 2000, p. 92)

Ao formar para o ensino de Geografia nos anos iniciais, é preciso que o professor ultrapasse a barreira da pseudoconcreticidade³⁶, ou seja, precisa ir além da localização e

³⁶ Kosik (2002) chama de pseudoconcreticidade, quando se procura estabelecer padrões ideais para a realidade e buscar no mundo real e correspondência à essa forma abstrata. Por isso, não se trata do concreto, mas de uma falsa representação da realidade.

identificação da forma e da função dos elementos geográficos, passar para o modo como se apresentam na prática cotidiana, na qual não se estabelecem relações teóricas objetivas sobre a realidade. Nesse sentido o professor “[...] precisa ter superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento”. (MARTINS, 2013, p. 295).

A atividade prática cotidiana, para Vázquez (2007), não pode ser categorizada como práxis, porque não se dirige concretamente para a transformação do mundo, que é característica da ação humana, de se dirigir conscientemente para um fim, um objetivo. Pode-se inferir que a formação, pautada pelas “metodologias de ensino” não fornece elementos suficientes para o estabelecimento de nexos e contextos que permitam ao professor, acender ao pensamento concreto, sobre a realidade espacial, para assim, desenvolver uma educação geográfica, ainda que se oriente por uma atividade prática – a metodologia de ensino. A atividade metodológica de ensino que não está conectada com um objetivo de transformação do mundo, seja de natureza teórica ou material, ainda que seja prática, não se constitui como práxis. A educação geográfica exige do professor uma práxis revolucionária, prática prefigurada a um objetivo de transformação. Ou seja, permeada por uma atividade cognoscitiva, de desvelar a realidade em suas múltiplas determinações, que alcance a crítica na prática cotidiana, no pensamento dialético e na disposição para sua própria formação humana.

A formação para o ensino de conceitos científicos requer que os professores sejam formados com esse objetivo. Pois o conhecimento é uma representação mental da realidade objetiva, portanto, parcial, porque é a expressão dessas representações mentais. E o ensino não é uma mera transferência de conhecimentos de “fora” – do professor, para “dentro” – do estudante. É um processo de reconstrução em pensamento, pelo estudante, do mundo objetivo, por meio da qual pensam sua ação no mundo e podem se orientar por ela, pois altera sua subjetividade. (CAVALCANTI, 2012). É função do professor desenvolver as mediações necessárias para que esse processo se desenvolva. Nesse sentido, o próprio professor precisa analisar a Geografia que domina, submetê-la à crítica, no seu processo formativo e estruturar formas pedagógicas que possibilitem aos estudantes, dos anos iniciais, realizarem esse complexo processo de abstração dos elementos geográficos, categorização, análise e compreensão na sua totalidade.

O caminho para chegar ao que as coisas são concretamente exige a ação do e no pensamento de recriar a realidade, considerando todas as suas dimensões. É o próprio processo da ciência, do pensamento teórico, científico, em que são encontrados os nexos e as

causalidades dos fenômenos. Com isso, o resultado final da análise do bairro, por exemplo, pelas crianças, é distinto da concepção inicial, ela chegará a uma percepção diferente, porque realizou, no processo de ensino e aprendizagem, a identificação das formas, a compreensão histórica das suas funções, a presença ou não dos equipamentos públicos, suas possibilidades de deslocamento, saneamento, entre outros aspectos e relacionou-as com outras estruturas sociais já conhecidas por ela. Ou seja, foi modificando a sua concepção do bairro, tornando-a concreta, porque foi identificando os nexos existentes entre as diferentes formas que vivencia no cotidiano. Nisso reside uma grande problemática do ensino de Geografia nos anos iniciais que, via de regra, identifica a aparência de uma estrutura em particular (a moradia, por exemplo) sem relacioná-la a outros fenômenos da estrutura espacial. Essa problemática pode sinalizar dificuldades na formação geográfica do próprio professor, o que se identifica na limitação em recortar diferentes escalas da realidade para estudo.

Por isso, Santos (2008) indica que o processo de estudo da Geografia deve partir da realidade, tomada em suas partes, em uma escala. Por exemplo, o lugar, e a partir dele, recriar a realidade, analisar as formas que compõem as estruturas. Identificar as formas, as suas funções, seus significados na formação socioespacial, em um determinado tempo, considerar que as significações podem se alterar com a passagem do tempo, podem ser o caminho no ensino de Geografia, nessa etapa da escolarização e considerar os princípios da Geografia Crítica. A formação dos professores, nessa perspectiva, deveria superar o foco nos aspectos metodológicos, sem desconsiderá-los, e mirar na formação da concepção geográfica do professor. Pois desta forma ele terá elementos formativos que permitam desenvolver as práticas necessárias à educação geográfica crítica.

Evitar o *tecnicismo* não significa negar a necessidade de conhecimentos acerca da dimensão técnica e operacional do trabalho docente. Afinal, o problema não é a técnica em si, mas o uso da técnica da qual se desconhecem a origem, a razão e os resultados. O conhecimento da técnica em seus aspectos apenas operacionais, de fato, enrijece o trabalho e aliena o professor, torna-o mero executor de procedimentos cujos significados lhe são alheios. Assim, para que a prática do professor não se caracterize por essa alienação, a saída não está na desvalorização de discussões sobre metodologias e técnicas de ensino, mas no oferecimento de conhecimentos teóricos sobre elas. Para que a ação do professor não seja uma repetição irrefletida de procedimentos presentes em livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis na mídia, o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário. Essa é uma condição, embora não a única, para que ele seja sujeito de sua própria ação. (SFORNI, 2015, p. 378).

A formação geográfica permite ao professor utilizar formas metodológicas, no movimento de produção da aula, que possibilitem às crianças a formação dos conceitos científicos. Esse processo requer domínio da chave escalar da análise geográfica, do espaço geográfico na totalidade, nas formas, nas funções e na formação das estruturas, bem como no processo de análise das categorias que têm igual importância para este estudo, tanto espacial quanto temporal. A escala é um nível de representação do real e revela determinados fenômenos do espaço geográfico. É, portanto, recorte que permite analisar os fenômenos espaciais e, a partir dele, se dá o embate pela hegemonia, a definição das políticas espaciais de cada época.

Nesse sentido, “[...] um entrecruzamento dos níveis de recortes forma a escala do espaço. A escala é, assim, um complexo entrecortado de domínios de território, tomando por referência o conceito de espacialidade de Lacoste.” (MOREIRA, 2015, p. 92). Uma escala menor amplia os espaços de análise, mas diminui os detalhes. Assim também com a escala de tempo. O estudo da cidade, em diferentes escalas, passa a ter grande importância, nesse contexto, porque é a manifestação objetiva do modo de vida no modo de produção capitalista, contendo em si, a significação das formas deste tempo.

Se a cidade, como recorte espacial, contém subjetiva e objetivamente, o modo de vida, no/do capitalismo, se torna imperioso tomá-la como objeto de estudo, para chegar à formação para a cidadania, a formação para vida em sociedade.

Por evidente que cidadania ou o pertencimento a uma comunidade é um processo histórico e em constante evolução. Assim, ao definir-se a qualidade de cidadão, deve-se sempre considerar o contexto social a que se está referindo, porque com isso a mesma adquire características próprias que se diferenciam conforme o tempo, o lugar e as condições socioeconômicas. (GORCZEWSKI, MARTIN, 2011, p. 25).

O modo de produção capitalista projeta uma subjetividade, um tipo de vida, um tipo de comportamento dos sujeitos, em sociedade. Autores como Gorcevski e Martin (2011), Cavalcanti (2012), Claudino (2014), Callai (1999), entre outros, apontam que a cidadania é adjetivo decorrente da vida na cidade, atrelado ao exercício de participação nesse contexto. Desta forma, a vida na cidade, com seu correlato modo de vida é produto da história da sociedade humana, sendo um produto humano. A cidadania como forma de vida decorrente da vida em sociedade não é, portanto, definida a priori, pelo capitalismo. Mas a sociedade capitalista preconiza um tipo de cidadania, subjacente aos seus valores. Ao preconizar a problematização da cidadania, coloca-se a realidade sob análise, considerando que o tipo de sociabilidade está

em permanente transformação e desta forma, a produção da cidadania está sob disputa. Ao compreender os limites da cidadania na prática cotidiana, pode-se elevá-la a práxis revolucionária. A discussão sobre a cidadania se torna central para a Geografia, pois coloca em evidência o tipo de vida, de produção do espaço na sociedade, particularmente, por meio da compreensão da totalidade, para explicação dos diferentes lugares.

Portanto, ensinar Geografia, assim como outras áreas da ciência, se torna antes de tudo, uma tomada de posição política, porque a escolha do método de apreensão da realidade denota a concepção social que se tem. O ensino de Geografia, filiado a uma concepção de método, colabora com a formação de um tipo de sociedade, ou com sua crítica e revolução. Uma concepção crítica da Geografia pode contribuir para desvendar a realidade e elucidar as estruturas subjacentes a esse modelo social, deixando evidenciados os problemas sociais, espaciais. Nesse sentido, “[...] la Geografía puede continuar como una materia anclada en sus tradiciones culturales y patrióticas, con el aditamento del espectáculo tecnológico, o por el contrario colaborar en la construcción de una autonomía crítica ciudadana”. (CLAUDINO, GONZÁLEZ, PALACIOS, 2018 p. 59).

Ascender a esse ensino, requer que os professores considerem os sujeitos cognoscentes também na sua concretude, sua realidade, suas potencialidades, suas múltiplas determinações e suas necessidades de mediação para aprendizagem. Identificar como as crianças podem reconstruir em pensamento, a realidade desorganizada, que se apresenta diante delas e formular hipóteses sobre esta, pensar sobre ela a partir das teorias explicativas, ou conceitos científicos. No processo de ensino é necessário considerar o caminho para que elas possam passar da visão empírica e imediata da realidade, a qual já trazem por meio da sua experiência, para a uma visão sintética dessa mesma realidade, construída por meio da apropriação de conceitos genéricos dessa realidade e apreendê-la de forma concreta.

Os fundamentos da Psicologia Histórico Cultural, construídos por Vigotski, Leontiev, Lúria e outros e os fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica, de Dermeval Saviani (2013), contribuem para explicitar como esse processo ocorre nas crianças, no desenvolvimento do pensamento teórico conceitual e no potencial formativo, na apropriação dos conceitos científicos pelas crianças. A partir destes referenciais, os conceitos científicos são os que tem o potencial de contribuir para a construção de sentidos para a realidade e, portanto, conduzir ao desenvolvimento cognitivo.

A relação dos sujeitos com o mundo e entre si se dá de forma mediatizada por signos, símbolos, instrumentos, linguagens, entre outras formas. A relação entre as pessoas com as coisas não é uma relação direta, mas articulada por meio de construções sociais de interação.

Os conceitos científicos construídos sobre o mundo, da mesma forma, se constituem como mediações. Assim, os significados das formas geográficas, suas funções históricas são também mediações entre a realidade e o que conhecemos sobre ela. A mediação do conhecimento científico possibilita o desenvolvimento do pensamento conceitual, do pensamento teórico, que permite superar a empiria e se relacionar com as coisas a partir dos significados construídos socialmente sobre elas.

A linguagem permite que se ensine e se aprenda o significados dos fenômenos, tornando esses conceitos de domínio coletivo e comum, para domínio particular, que se associa aos conhecimentos individuais. A implicação do ensino e da aprendizagem dos conceitos geográficos, na formação do pensamento teórico das crianças, consequente formação de significados e sentidos intrasubjetivos é o que se abordará na próxima sessão.

5.2 OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DA CRIANÇA

Os conceitos da Geografia construídos ao longo da história tem potencial para instrumentalizar a práxis revolucionária de professores e de estudantes. Entretanto, a mediação do processo de ensino e aprendizagem se faz necessário num processo pedagógico compatível, ou seja, pela Geografia Crítica. Desta forma, é preciso considerar o caminho de construção dos conceitos pelas crianças, para orientar o processo de ensino, haja vista que se quer superar a transmissão de definições, para que os conteúdos sejam aprendidos e se tornem conceitos para elas.

A memória, como função psíquica, colabora no processo de formação dos conceitos, mas não é nem a única e nem a função dominante nesse processo. É antes uma função embrionária, ou seja, que está na potencialidade das crianças e que precisa ser desenvolvida, a fim de colaborar com o desenvolvimento de capacidades psíquicas superiores, como a análise, a reflexão, a síntese e se tornar memória lógica. Essas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma educação geográfica crítica, porque resultam da superação de um ensino mnemônico, de pouca eficácia para os objetivos dessa Geografia. Desta forma, nesta sessão apresenta-se a mediação como ação educativa no desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças, por meio do ensino de conceitos científicos e no processo pelo qual esse tipo particular de pensamento se desenvolve.

O desenvolvimento do psiquismo infantil, ou do pensamento da crianças foi objeto de estudo dos psicólogos russos. As teorias formuladas apontam para a necessidade de ensino de

conceitos científicos, que superem os conceitos cotidianos das crianças, para assim desenvolver as funções psíquicas superiores. As teorias da Psicologia Histórico-Cultural já foram objeto de diversos estudos no Brasil e em outros países. Pode-se destacar os estudos de Rego (1995), Duarte (2000, 2004b, 2013, 2016), Martins (2013), Sfoni e Galuch (2009, 2011), Sforni (2015), entre outros. O objetivo aqui, não é o de apresentar os postulados da teoria, mas com seu auxílio defender que o ensino de conteúdos científicos tem grande potencial no desenvolvimento das crianças, desde o início da idade escolar. Esta defesa, no contexto da presente pesquisa se justifica em razão da necessária e objetiva articulação entre a formação de professores e o processo de trabalho que desenvolvem. Na situação particular, no ensino de Geografia.

O ensino de conceitos científicos de todas as áreas, para Vigotski (2009), é a chave do desenvolvimento do pensamento teórico das crianças, porque ao aprenderem signos a estrutura natural do pensamento se modifica. Os conceitos cotidianos aprendidos na prática social, pelas crianças, é intimamente vinculado às experiências empíricas, muitas vezes não conscientizados pelas crianças, como o de “irmão” por exemplo, sem saber explicá-lo. Os conceitos científicos como não partem dessa experiência direta, exigem um processo de abstração, até então inédito para as crianças, um processo de conscientização. Os conceitos, como generalizações, exigem o desenvolvimento de funções psíquicas, que não seriam requeridas se o ensino se dirigisse apenas para as experiências cotidianas. Nesse sentido, o ensino dos conceitos científicos são fundamentais para o desenvolvimento da atenção deliberada, da discriminação, análise e síntese. Esse tipo de funções pensamento, Vigotski (2009) chama de funções psíquicas superiores. Porque são mediadas por signos e conduzem a operação do pensamento por generalizações, por conceitos.

Ao nascer, a criança começa a se apropriar de conceitos, pois, as palavras são conceitos, expressam generalizações, que permitem a comunicação interpessoal e consecução de objetivos. Mas essa apropriação não é direta e natural. A princípio a amplitude das significações das palavras, conceitos diferem para adultos e crianças. No transcorrer do seu desenvolvimento passa por etapas e fases, que, potencializadas pela mediação de ensino, permitem que a criança vá ampliando seu repertório de significações sobre o mundo.

Nesse sentido, ao defender o ensino de conceitos geográficos científicos, aceita-se a hipótese de Vigotski de que o desenvolvimento humano não transcorre por vias puramente biológicas e naturais, mas que depende de uma ação direcionada para esse fim. Em razão disso, pode-se afirmar que a ação pedagógica que tem por objetivo o desenvolvimento das funções superiores das crianças, mediados pelo ensino de conceitos científicos é uma práxis

revolucionária. O desenvolvimento humano se deve à ação de produção da vida pelo trabalho, dele decorreu a necessidade de comunicação, pela qual se desenvolveu a linguagem. Por sua vez, de acordo com Luria (1991), a linguagem deu origem à consciência, permitiu o pensamento fora da ação, o planejamento da ação futura e a ação não diretamente vinculada ao fim. O trabalho produziu mudanças fundamentais tanto nos aspectos biológicos quanto psíquicos do homem, pois, introduziu mediadores para ação humana e para regulação das suas atividades. Esses mediadores são os signos e instrumentos. Enquanto os instrumentos técnicos medeiam e ampliam a ação do homem na natureza, os signos, chamados por Vigotski (2009) de instrumentos simbólicos, medeiam a ação consciente do homem, intervindo no seu curso natural. Os instrumentos alteram a estrutura biológica e social do homem, por isso a vida social do homem começa com o trabalho e a produção de instrumentos.

O aparecimento da consciência, da ação planejada e coletiva se deve ao desenvolvimento da linguagem. De forma que sua função é a comunicação, que se realiza quando ambos os interlocutores partilham do significado. Por isso, a “[...] a comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho”. (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Assim, a linguagem é veículo do pensamento, que permite comunicar, planejar e transmitir experiências acumuladas. É, portanto, um poderoso instrumento simbólico, que alterou e altera as funções psíquicas dos sujeitos.

Por meio da linguagem é possível parear significados sobre as coisas do mundo, ou seja, ensinar, intercambiar experiências. Nesse sentido, é um tipo de mediação que permite e favorece a atividade de ensino. A linguagem pode ser expressa de diferentes maneiras e, em todas permite a organização do pensamento.

A criança chega aos anos iniciais da escolarização, por volta de 6 ou 7 anos de idade com um conjunto considerável de informações sobre o mundo concreto. Vigotski (2009) afirma que esse processo de identificação dos elementos constitutivos do mundo concreto são objetos de conhecimento da criança, desde o seu nascimento, a princípio por meio da identificação caótica, difusa e sincrética dos objetos que a rodeia. Mas que, pela mediação da linguagem com os adultos, do seu entorno, já reconheceu e apropriou-se de um conjunto de significações importantes, que lhe permite a comunicação com os outros elementos do seu convívio. Ou seja, a convergência dos significados das palavras para adultos e crianças é um processo que se inicia na apropriação da linguagem, ainda que sejam desenvolvidos por processos distintos entre crianças e adultos. Por exemplo, a se referir ao carro como meio de

transporte, o adulto traz embutido um conceito, abstrato, que permite identificar a função, a atividade deste conjunto de elementos. A criança compreende a palavra carro, pode até conhecer um, ou vários, mas desconhece a abstração meio de transporte, do ponto de vista, conceitual para Geografia, que exprime uma alteração importante na ocupação e alteração do espaço geográfico. Mas ambos os sujeitos entendem a palavra “carro” e assim falam sobre o mesmo objeto. Esse pareamento de significado é fundamental para o ensino de conceitos científicos, pois permite que esse processo se inicie.

No que se refere ao ensino de Geografia, o professor precisa impulsionar o seu desenvolvimento por meio do ensino que ultrapasse a identificação, diferenciação ou discriminação dos elementos do espaço, daqueles que já são conhecidos pelas crianças e avançar com atividades que lhe permitam desenvolver funções psicológicas superiores. O ensino que oriente, portanto, para a ultrapassagem dos conceitos cotidianos, que já emergiram pela experiência direta, empírica da criança.

As funções elementares de diferenciação, caracterização, da memória, da atenção, da representação, da associação são necessárias e contribuem para o desenvolvimento do pensamento conceitual que é a expressão da sua complexificação. Esse processo ocorre quando o professor, partindo de problematizações, passa a requerer da criança uma ação de pensamento, de reflexão, de análise sobre o contexto. Pode avançar da simples identificação dos elementos geográficos, por exemplo, para a análise da relação dos diferentes elementos em um determinado lugar e tempo. Desenvolvendo o estudo do espaço, por escalas, não apenas por elementos.

O pensamento por complexo³⁷ constitui-se em um segundo momento do desenvolvimento do pensamento conceitual nas crianças. Sucede a identificação aleatória dos objetos que a circunda, por meio da qual a criança cria associações entre as formas e o signo da linguagem que a representa. Desta forma, a criança vai herdando das gerações precedentes os significados já construídos e atribuídos aos objetos do espaço. O significado dessa comunicação entre adultos e crianças coincide, o que permite que se entendam nas mensagens

³⁷ Vigotski (2009) descreve cinco etapas para o desenvolvimento do pensamento por complexos, etapa anterior ao pensamento conceitual: 1. Associação de objetos por características comuns; 2. Combinação de objetos, coleções, é a forma mais concreta de generalização que a experiência proporciona; 3. Complexo em cadeia – uma coisa leva a outra. O complexo está inteiramente ligado ao factual; 4. Complexo difuso, expõe os limites do complexo, pois não apresenta limites e ao mesmo tempo é incapaz de definir com precisão. Ou seja, ampliam-se as condições de estabelecimento “infinito” de relação entre os elementos; 5. Pseudoconceitos, a criança chega a generalizações pelo pensamento por complexo, factual, portanto. Mas pode perfeitamente corresponder ao conceito.

que trocam. Com o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, se desenvolvem os complexos, forma embrionária do pensamento conceitual. Nesse tipo de pensamento, bastante comum entre crianças em início da idade escolar e até adultos, se estabelecem associações entre diferentes elementos que permitem o seu agrupamento, por características comuns, por coleções, em “famílias”, em cadeia e assim, se convertem em pseudoconceitos. Uma forma elementar de generalização, mas que ainda não ascendeu à forma conceitual, por ainda estar ligada à experiência imediata.

As crianças nomeiam os elementos do espaço, como carros, árvores, montanhas, prédios, realizam associações, diferenciações a partir das experiências concretas que tiveram. Mas, são incapazes de, sozinhas, avançar para o pensamento conceitual.

O conceito

[..] em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e factual em que são dados na experiência. [...] Um verdadeiro conceito se baseia igualmente nos processos de análise e também nos processos de síntese. A decomposição e a vinculação são igualmente momentos interiores necessários na construção do conceito. (VIGOTSKI, 2009, p. 220).

A elaboração do conceito leva ao afastamento da situação concreta e permite elaborar premissas pela abstração – o que se faz pela palavra.

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. (VIGOTSKI, 2009, p. 226).

O que corresponde a dizer que o conceito geográfico sobre os meios de transporte, por exemplo, excede a nomeação e classificação dos tipos e sua forma concreta de uso. O conceito está contido na abstração do potencial de deslocamento e o que esse fenômeno produz no que se refere a ocupação espacial.

Evidentemente, esse não é o “fim” do conceito, que não se atinge igualmente a uma só vez, em uma ou duas aulas com as crianças. Se converte com o objetivo do ensino que, muitas vezes, perpassa um ano ou mais, exigindo a integração entre diferentes professores e a articulação da disposição curricular dos conteúdos para que se avance em direção ao conceito, superando as repetições sucessivas de etapas vencidas. Vigostki (2009) problematiza a

necessidade desses conteúdos serem mobilizados a partir da experiência concreta e dos problemas objetivos que envolvem a vida dos estudantes. O que coincide, novamente com os objetivos colocados, por exemplo, por Milton Santos, para o ensino de Geografia.

O pensamento teórico se diferencia do pensamento empírico pela utilização de instrumentos simbólicos, que aparecem na linguagem, numa representação, num mapa. A ação de pensamento utiliza esses signos para analisar uma situação e direcionar a ação concreta. Ou seja, a formulação de explicações sobre o mundo é mediado pela abstração do pensamento que passa a operar com esses signos.

À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do tempo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta [...]. Conforme exposto anteriormente, a formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória e das demais funções. (MARTINS, 2013, p. 304).

Os signos, ou instrumentos simbólicos, estão para o pensamento assim como o carro está para a tarefa de deslocamento em longas distâncias. Potencializam a ação humana estendendo suas capacidades. A partir disto, “[...] Vigotski reiterou que, da mesma forma que o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana, o emprego de signos promove a complexificação das funções psíquicas”. (MARTINS, 2013, p. 80).

Para Vigotski o uso da palavra “instrumento” serve para designar os signos que agem no desenvolvimento do psiquismo. Como os instrumentos técnicos alteram a relação do homem com a natureza, os signos se efetivam como “instrumentos simbólicos” porque alteram a ação do pensamento, aumentando suas capacidades e, ambos, decorrem da atividade humana, do trabalho.

Na medida em que o pensamento passa a operar mediado por signos tem também sua extensão potencializada.

O signo, então, opera com um *estímulo* de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. (MARTINS, 2013, p. 44).

Para Vigotski (2009), a mediação dos signos pela linguagem, desenhos, representação, não são puramente “pontes”, ou “elos”, entre os sujeitos e o que pensam sobre o mundo, já que se dirigem ao pensamento. Mas são artifícios criados pelo homem que alteram a sua relação com o mundo. Que passa a não ser direta, mas intercalada por representações e ações que alteram a conduta natural do pensamento.

A interpretação de uma representação como um mapa, por exemplo, estende a capacidade de conhecimento sobre um lugar, para além das informações difusas captadas pelos sentidos. O mapa é uma composição de signos e a capacidade de interpretá-lo é a ação do pensamento e o resultado é o pensamento conceitual sobre o lugar. Com possibilidade de ampliação do conhecimento sobre o lugar, das capacidades humanas, que decorrem a incorporação do signo à atividade de pensamento.

Para Leontiev (1978), o signo é um marcador externo que interfere o desenvolvimento interno do pensamento. Quando se faz um sinal a caneta na mão, ou seja, um marcador externo, se favorece a ação de lembrança, que é uma ação interna do pensamento. Quando se ensina às crianças que a posição do sol (um marcador externo) auxilia na localização no mundo (uma ação do pensamento) se insere o signo como atuante na forma de pensamento. Esse processo se complexifica inúmeras vezes, a partir de avanços na construção de signos pelo homem, que podem ser conceitos científicos produzidos ao longo da história. Em relação à posição do sol, às crianças são inseridas ainda em outros signos, como a nomenclatura de direção – Norte, Sul, Leste e Oeste – que se reduzem nas letras – N, S, L e O. Decorrente de mediações pedagógicas, a criança pensará ao ver a letra “N”, em uma representação, e saberá que essa letra tem a significação de indicar uma localização. Essa significação é partilhada por todos, ou seja, indica a mesma coisa para todos, é um processo intersíquico, que permite a interação entre as diferentes crianças, de diferentes lugares que partilham dessa mesma significação.

Mas esse processo de interiorização e utilização de signos que permitem ampliar a capacidade humana de pensamento não é um processo natural, decorre do amadurecimento de funções cognitivas espontaneamente. Essas funções cognitivas serão desenvolvidas ao passo que o processo de ensino for se desenvolvendo. Não se trata de um processo natural de maturação e estruturas cerebrais ou morais, mas, ao contrário, por meio do ensino dos conceitos científicos se favorece o desenvolvimento de formas humanas de pensamento, o pensamento abstrato que traz o concreto pensado. (VIGOTSKI, 2009).

Desta forma, o ensino tem como objetivo

[...] os conceitos geográficos elementares: lugar, paisagem, território, região, natureza, aqueles que chama atenção para a necessidade de abordar os conteúdos geográficos em sua multiescalaridade, na dialética local-global, e as que assinalam a relevância da linguagem cartográfica no desenvolvimento do pensamento geográfico. (CAVALCANTI, 2012, p. 164).

Não se trata de aprender um conteúdo e caracterizar suas manifestações empíricas, mas de converter esses conhecimentos em instrumentos simbólicos para a ação do pensamento. Nesse sentido, os conteúdos científicos ensinados impulsionam o desenvolvimento do pensamento conceitual, colabora na percepção da espacialidade da realidade.

Nesse sentido, o conceito científico

[...] é tratado aqui como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a *generalidade* e a *essência* do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular *operação mental*. (DAVYDOV, 1982, p. 300, destaques no original).

A consequência desse processo é imprevisível e inesperada porque não há condições de prever o curso do desenvolvimento do pensamento humano, que pode desenvolver formas cujas funções, ainda estão por vir. O objetivo da Geografia Crítica é conhecer, explicar e fornecer condições para que os sujeitos interfiram no mundo de forma consciente, superando a apropriação cotidiana da realidade. No ensino, esse objetivo pode ser explicado como: desenvolver o pensamento teórico por meio da mediação das abstrações, possibilitadas pela incorporação de conceitos pelo pensamento.

Nesta linha, o método geográfico descrito por Santos M. (2012) é compatível com o desenvolvimento do pensamento teórico de Vigotski (2009), pois ambos entendem que a apropriação do espaço e o desenvolvimento do pensamento devem considerar o percurso histórico da sua produção e da apropriação deste, pelo pensamento. Desta forma, é necessário desvendar o espaço por meio da análise e “[...] reconstruí-lo depois por meio de um processo de síntese”. (SANTOS M., 2012, p. 147). Ou seja, por meio do processo que Vigotski sinaliza como sendo o do desenvolvimento do pensamento teórico.

Para Santos M. (2012) o grande papel da Geografia é se interessar pelo mundo humano, pela ação humana que, por meio do trabalho, produz os espaços ao longo da história. Para isso é preciso desnaturalizar a paisagem, compreender a totalidade, para explicar os diferentes lugares. Ou seja, mediado pelas significações historicamente produzidas para a vida

e para os objetos sociais, produzir sentidos para sua vida, em particular. Leontiev (1978) explica que “o sentido” das coisas para cada sujeito depende do motivo do qual está imbuído. Então, ao estudar o lugar, mediado pelas categorias de totalidade, território, implica em conhecer as significações, que são generalizações fixadas em palavras e conceitos das experiências práticas sociais da humanidade e produzem sentidos individuais, que se refletem na consciência. O sentido é a tradução do sujeito para si, das significações coletivas. O ensino da Geografia assim direcionado ultrapassa o ensino escolásticos de definições científicas, que, ao não se tornam significativas para o sujeito, são esquecidas e não se convertem em instrumentos para o pensamento.

Entretanto, produzir sentidos para aquilo que é “caoticamente” percebido pela criança sobre o mundo, sobre o espaço, pressupõe identificar as relações sociais que estão implícitas na produção das significações. Em uma sociedade de classes, essas significações carregam a marca ideológica dos interesses da classe hegemônica, daí o papel fundamental de “desnaturalizar” a estrutura social para que seja percebida como social e intencionalmente produzida. As crianças veem os objetos sociais no espaço geográfico. Chegam à escola já como observadoras da paisagem, assim como já sabem inúmeras outras coisas que aprenderam na experiência social. Ou seja, possuem conceitos cotidianos, com os quais operam e, geralmente, não estão conscientizados. Sabem da existência dos carros, motos, bicicletas e talvez de outros meios de transporte, mas não conseguem explicar porque existem, ou por quais transformações já passaram, ou mesmo relacioná-los com outras formas do espaço em uma dada escala de tempo. É preciso educar seus sentidos por meio do estudo da paisagem.

A passagem dos conceitos cotidianos a conceitos científicos, é torná-los conscientes. Ou seja, ao partir das percepções empíricas das crianças sobre o espaço, realizar as mediações, propostas por Santos M. (2012), de categorizar, de analisar e de sintetizar estes elementos, elevar essas percepções às conceituações científicas conscientes. Desta forma, podem atuar como mediadores para a ação do pensamento se converter em signos.

Desta forma, os conceitos geográficos se tornam mediações para compreender o mundo, pois não é o simples contato com os conceitos e objetos que permite sua compreensão. Essa aprendizagem requer uma vivência com outros sujeitos que a utilizam, Os conceitos geográficos “[...] permitem fazer generalizações e incorporam um tipo de pensamento capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas também como capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetivos espaciais, teoricamente espaciais”. (CAVALCANTI, 2012, p. 163).

Desta forma, cabe ao ensino de Geografia traduzir, organizar analiticamente o que observa da paisagem de modo difuso, desarticulado, em conceito científico, em concreto pensado. Esse é processo pedagógico de ensino, de categorização, estudo e rearticulação da totalidade em pensamento. Nos anos iniciais esse processo deve superar a simples nomeação das formas e identificação com o seu lugar. Esse processo é em si o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, se apropriar dos significados para construir sentidos aos signos.

As crianças, para se tornarem conscientes das significações sociais dos fenômenos, precisam desenvolver atividade intelectual, que parta da exteriorização para interiorização, e essas ações decorrem ativamente a partir do meio próximo da criança. Desta forma,

A interiorização das ações, isto é, a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana. A sua necessidade decorre de que o conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e do conhecimento humano. [...] Para que a criança reflita os fenômenos na sua qualidade específica – na sua significação – deve efetuar em relação a ela uma atividade conforme a atividade humana que eles concretizam, que eles ‘objetivam’. (LEONTIEV, 1978, p. 184 - 185).

Então o ensino precisa superar a forma tradicional, que requerem a memorização e realizar atividades em que a criança possa interiorizar os conceitos de maneira que faça sentido a ela. O ensino meramente expositivo, ou mesmo que parte de uma atividade prática, mas que não seja conscientizado pela criança, pela articulação da motivação, não será por ela compreendido. Assim, por exemplo, a construção de uma maquete da sala da aula, se não articulada com o objetivo de representar o espaço mediado pela relação escalar, de orientação espacial, não passará de uma atividade de colagem.

Ainda, o professor, ao organizar estas atividades precisa considerar as condições concretas de interiorização dos conceitos. Para que estes possam ser compreendidos devem margear as potencialidades da criança. Aprendizagem e desenvolvimento são dois processos e há relações complexas entre eles. Nesse sentido a aprendizagem “[...] se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2009, p. 318), o que corresponde a dizer que ela ainda não sabe, mas está em condições de aprender. Para Vigotski (2009) é a zona de desenvolvimento imediato, quando a criança já reúne as condições para aprender determinados conceitos, que resulta na máxima que o bom ensino se antecipa ao desenvolvimento. Essa verificação pode

ser feita pelo professor por meio de diagnósticos em que identifica aquilo que já é conhecido pela criança, o que, logicamente, não precisa ensinar novamente.

Desta forma, no processo de formação dos professores para o ensino de Geografia, nos anos iniciais, se faz necessário refletir sobre o caráter político da Geografia, no sentido da sua potencialidade de formação, sobre as intencionalidade de desenvolver o pensamento teórico e conceitual, por meio do ensino de conceitos científicos e pelas formas metodológicas de ensino que considerem o processo de desenvolvimento psíquico das crianças.

A Geografia crítica pode contribuir para desvendar os interesses de classes antagônicas na produção do espaço, esse fator deve ficar claro ao professor. Sua ação política, assim como de toda ação educativa escolar, não está determinada a priori. Mas se molda a partir da correlação de forças entre os sujeitos envolvidos. Desta forma, ao desenvolver uma ação pedagógica, refletida, com objetivos de alteração do quadro atual dos estudantes - no caso, a promoção do pensamento conceitual em superação ao pensamento complexo e de pseudoconceitos – esta ação é práxis pedagógica revolucionária.

Estruturar os conteúdos de ensino de Geografia dos anos iniciais, de forma que os estudantes avancem para além do pensamento complexo em direção ao pensamento conceitual, que por sua vez, realiza também os objetivos da Geografia crítica, é objetivo a se seguir nas aulas de Geografia, para as quais o professor precisa estar inicialmente formado. Ou que tenha, nesse sentido, desenvolvido características iniciais da sua profissionalidade, ou seja, a) conheça os elementos centrais da ciência com a qual trabalhará, considerando que o processo formativo não se encerra na licenciatura; b) conheça as formas pedagógicas de promover o pensamento conceitual e que o faça com postura clara e objetiva. (CONTRERAS, 2012).

A formação dos professores nos cursos de Pedagogia para o ensino de Geografia nos anos iniciais, apresenta limites por centrar-se na formação metodológica, o que foi percebido no processo formativo durante esta pesquisa. Essa fragilidade se expressa nas aulas ministradas pelos estudantes durante os estágios, bem como na verbalização sobre sua própria formação.

Avançar na formação de professores para o ensino de Geografia que auxilie na formação cidadã e psíquica das crianças requer a articulação de concepções políticas quanto ao ensino, de domínio conceitual e articulação metodológica para atingir este fim. Sem, com isso, desconsiderar as condições concretas de trabalho dos professores. Não se advoga que o processo pedagógico, sob responsabilidade do professor tem condições, sozinho, de superar as problemáticas presenciadas no sistema de ensino brasileiro. Mas que, garantindo uma

formação mais ajustada aos objetivos do trabalho docente, se colabora com esse sujeitos, em particular, no desenvolvimento de sua função, que é coletiva. Quando, no processo formativo, se considerar o domínio de conceitos geográficos prévios dos estudantes como suficiente ou então, apenas o domínio conceitual geográfico, se colocam sérios riscos ao ensino dessa área científica, que pode não atingir seu potencial formativo com as crianças.

Se esboçam, no próximo capítulo, outros indicativos sobre essa questão.

6 PROCESSO FORMATIVO DO PEDAGOGO PARA ENSINAR GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Todo campo científico, define suas premissas, seus métodos. Não há, portanto, um campo científico neutro, homogêneo e linear. Nunca está isento de disputas teóricas e ideológicas.

A história do pensamento científico mostra avanços e retrocessos, a depender das condições sociais. Desta forma, ao avançar por um campo científico, disciplinar, o pesquisador vai se deparando com escolhas teóricas, metodológicas e ideológicas que explicitam as suas escolhas políticas, processo que também se realiza na formação de professores.

Desta forma, algumas premissas podem indicar um caminho formativo que supere uma suposta neutralidade científica: a) que colabore com a difusão dos conceitos geográficos desde as séries iniciais; b) que amplie a formação cidadã, consciente das novas gerações. Essas premissas serão apresentadas nesse capítulo.

6.1 O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E SUA TRANSFORMAÇÃO EM CONCEITOS GEOGRÁFICOS COMO OBJETIVO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Ao optar pela Geografia Crítica no processo de formação dos professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, se faz uma escolha política. Como discutido no capítulo 4, é possível ensinar a Geografia factual, das partes, que requer, sobretudo, memorização. Mas apresentou-se também, os limites desse tipo de ensino, particularmente a pouca contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico das crianças e a pouca contribuição das definições científicas memorizadas para o exercício da vida cotidiana. Isso, articulado ao que foi discutido no capítulo 3, que apresentou as fragilidades da formação do pedagogo para o ensino de Geografia, indica que é necessário, na formação dos professores desenvolver um processo que leve-os a questionarem sobre a Geografia a ensinar, uma vez que o domínio conceitual é necessário e a forma de ensino também. Para que os professores possam, conscientemente, fazer sua escolha política para um ensino que seja condizente, ele precisa desde a sua formação de estudante compreender a Geografia, porque se não domina seus conhecimentos e a sua função no desenvolvimento das crianças, repete um processo de memorização de técnicas e de formas de ensino, aquilo que ainda se encontra na escola.

Desta forma, a opção pela metodologia de ensino como guia do processo de formação das áreas do conhecimento no curso de Pedagogia, indicado pela Diretriz Curricular para o

curso de Pedagogia, Res. CNE/CP n.º 02 de 2006, equivale a partir de “uma parte” em direção ao todo. As problemáticas decorrentes desta opção da política já foram apontadas por Saviani (2012) que afirma que o caminho da formação pela metodologia, parte de uma forma esvaziada de conhecimento, pois a metodologia de ensino somente fará sentido quando repleta de conteúdo na relação com o sujeito aprendiz. Também por Libâneo (2010), que enfatizou que a orientação da Diretriz supõe que os acadêmicos dominem o conhecimento a ser ensinado, que o teriam aprendido nos anos progressos de escolarização. O que em partes é verdadeiro. De fato aprenderam conceitos científicos de Geografia. Por certo, parte destes conhecimentos compõem seu repertório de conhecimentos sobre a área. Mas a formação para o ensino, como professores, deve superar a dimensão de estudantes e assumir uma postura diretiva no processo, que exige deles uma postura política, ético, profissional. Enfim, que desenvolvam o que Contreras (2012) chama de profissionalidade docente.

O acompanhamento da formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia, apresentado no capítulo 3, permitiu identificar que os acadêmicos, na maioria das vezes, reproduzem uma Geografia fragmentada, como encontram na escola, que, em geral, parte dos elementos geográficos de forma isolada, sem, muitas vezes, chegar à relacioná-los entre si, muito distante de uma análise que parta de uma escala conhecida por professores e estudantes. Ao replicar o modelo da escola nos estágios, de forma consciente ou não por parte dos acadêmicos, sem que a disciplina no curso de Pedagogia tenha possibilitado o questionamento, a reflexão e análise sobre a Geografia, se produz, muitas vezes, a uma apropriação paradoxal da Geografia. A conservação da Geografia das/nas escolas não encontra resistência e enfrentamento na formação de professores. Pois, como o atual objetivo da formação é a difusão metodológica e não formar geograficamente o próprio professor, essa formação não contém elementos que os instiguem a avançar para além dos limites dos seus conhecimentos prévios, de forma que possam superá-los e mobilizá-los para a construção de caminhos no ensino junto às crianças. Se mantém assim, um ciclo vicioso.

Já, no processo formativo português, centrado no componente científico, não se percebe a relação do conhecimento com o processo de ensino, uma vez que se direciona para a retomada dos conhecimentos pelos estudantes. O trabalho pedagógico ocorre no mestrado, portanto, separando em partes, o processo de formação. Não se trata de realizar escolhas entre os modelos, ou de preferir a priori uma ou outra experiência. Mas de destacar que, parece haver uma problemática de polos invertidos nos dois processos. Um com ênfase no domínio científico, outro na metodologia. A partir das informações coletas e expostas no capítulo 4,

estudantes e professores concordam com o êxito da formação, pois entendem que, a partir do domínio conceitual, os professores conseguem transitar para uma ação docente exitosa.

A Geografia permite a criança compreender o espaço, compreender a si no espaço e sua produção histórica e cultural. Portanto, não há justificativas para que seja tangente tanto no currículo dos anos iniciais, quanto na formação dos professores para essa etapa da escolarização. A formação inicial precisa garantir base epistemológica, domínio dos conceitos científicos, superar os pseudoconceitos, as formas alienadas e abstratas de apropriação.

A esse respeito, Saviani (2012) afirma que na formação inicial do professor, este precisa se afastar da escola, pois a conhece, passou anos nela. Precisa se reinventar, agora como professor, adquirir outra visão frente ao conhecimento científico, precisa aprofundar-se nas formas de conhecimento humano e nos mecanismos de ensino destes conhecimentos às crianças. A reaproximação com a escola ocorrerá de outra maneira, não mais como estudante, mas como docente, responsável por organizar, conduzir e realizar o processo de ensino e aprendizagem.

A importância da imersão na ciência, seja das áreas que irá ensinar, seja na forma de como vai ensinar é o aspecto central da escolarização e da função do professor. A escola na atualidade cumpre importante papel de socializar as conquistas teóricas acumuladas historicamente.

A ciência faz um esforço para compreender o mundo, sua estrutura e suas leis. Busca regularidades, elabora teorias e estas devem provar sua validade no trato dos fenômenos. Adotamos a visão de ciência como saber capaz de levar o homem ao conhecimento da verdade, entendendo por verdade o conhecimento das relações fundamentais que estruturam nosso universo. A ciência é um saber totalizante. (SANTOS C., 2012, p. 41)

O conhecimento científico, processo unicamente humano, de conhecer são transmitidos e socializados pela escola. Entre outras práticas sociais que se desenvolvem na escola, o professor precisa estar em condições de conduzir este processo. Ainda que essa formação vá se aprofundando ao longo do tempo, a formação inicial tem de conferir os referenciais necessários para que cumpra sua função.

Esta é uma preocupação de muitos pesquisadores, formadores de professores, da sociedade, de forma geral. Como mencionado no primeiro capítulo, saídas das mais diversas tem sido apresentadas, a partir dos interesses e referenciais que sustentam cada propositura – ora valorizando mais ou outro polo do processo formativo. Muitas vezes, críticas e sugestões partem de análises superficiais ou do processo de formação, da realidade da escola, de

trabalho dos professores. A análise sobre a formação também precisa tender à análise totalizante, buscar estabelecer os nexos entre a produção da ciência, a formação, o trabalho docente.

No que se refere à formação para o ensino de Geografia nos anos iniciais, pode-se dizer que a preocupação com a formação acompanha a discussão da própria estruturação da disciplina, nesta etapa da escolarização. Diversas pesquisas podem ser citadas que apontam caminhos para esta formação, como as de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Evangelista et al (2016), Straforini (2014), além de muitas outras sobre a formação, como a de Brabant (2010), Callai (2001, 2005, 2014, 2016), Francischett, Pires e Biral (2012). Esse arcabouço sustenta novas reflexões, encoraja a superar os limites ainda percebidos no ensino de Geografia dos anos iniciais.

Estes estudos apontam que há problemas estruturais na formação de professores para os anos iniciais que, como se apresentou no capítulo 1, se arrastam ao longo da história da educação brasileira. A formação dos professores para esta etapa está repleta de improviso, remendos, de uma concepção que negligencia o necessário domínio conceitual, metodológico do processo de ensino e aprendizagem em toda sua complexidade, que envolve a escola, a organização curricular, a gestão.

Essas problemáticas indicam que o projeto político de formação de professores para os anos iniciais tangencia o domínio conceitual como uma forma de estabelecer uma barreira entre as novas gerações e o domínio científico. Pois, a legislação, ao valorizar o componente da prática na formação e as metodologias de ensino como aspecto central das áreas específicas de ensino, deixa frágil os aspectos fundamentais para o trabalho docente.

Existem outras experiências que podem e devem ser estudadas, assim como, é fundamental que a pesquisa em formação de professores siga perseguindo caminhos para fortalecer esse importante trabalhador. Nesse sentido, a formação desenvolvida em Portugal, analisada no Capítulo 4, evidenciou que a opção daquele país foi pelo domínio conceitual, esquiando-se de debate mais amplo em torno da escola, suas ideologias e funcionalidades em relação ao desenvolvimento de um tipo de sociedade.

Não se trata de transpor modelos, de encontrar em outros lugares experiências a transplantar aqui. Santos (2008) quando trata da totalidade e o lugar evidencia que a solução para os problemas de um lugar, devem ser procurados na análise da historicidade desse problema, a partir deste lugar e suas relações. Transplantar soluções pode revelar-se inócua por não responder às problemáticas de forma precisa. Entretanto, nos ajudam a refletir sobre as diferentes possibilidades e enfrentar este, que não é apenas um problema brasileiro.

Neste sentido, ao passo que se segue no debate coletivo, sobretudo com as organizações de professores, associação de pesquisadores, sobre uma política de formação que melhor responda as desafios da formação, é inequívoco que o processo ora vigente seguirá. O que torna imperativo a ação no interior deste modelo.

É neste lugar preciso que se insere a presente tese. A partir: a) da problemática da formação de professores para os anos iniciais; b) do embate em torno da produção da disciplina de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental; c) das dificuldades apresentadas pelos estudantes de Pedagogia em ensinar Geografia; d) da reflexão sobre o modelo português; e) da inalienável contribuição da Geografia no desenvolvimento do pensamento teórico conceitual das crianças. Sustenta-se aqui, a orientação para a formação em pilares mais ampliados para a formação para o ensino de Geografia, do que o caminho metodológico. Aspectos que se discorrem a seguir.

6.2 O DOMÍNIO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS E DAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA, NO CURSO DE PEDAGOGIA

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem dupla contribuição para as crianças: a) atua objetivamente no desenvolvimento das estruturas cognitivas e b) fornece elementos para o desenvolvimento da cidadania.

A atuação no desenvolvimento das estruturas cognitivas se dá por meio da incorporação na estrutura do pensamento dos conceitos geográficos, que atuam como mediadores para o pensamento. A aprendizagem de noções topológicas, por exemplo, conforme demonstrado por Chiapetti (2018), insere signos para o pensamento na ação de localização, ou seja, ampliam as capacidades de compreensão do espaço e de localização das crianças, pois estas pensam, após a aprendizagem das noções topológicas, com o apoio destes signos. Assim também o desenho, a representação por meio de mapas, maquetes, apontados por Francischett (2004), Almeida (2008, 2009), Andreis (1999) e outros, permitem a visualização de um espaço maior do aquele captado pelos sentidos, ampliando a capacidade de percepção do espaço geográfico. O recurso metodológico de produção do conhecimento geográfico da observação da paisagem confere novas funções aos órgãos do sentido, ao passo que se desenvolve a visão e os demais órgãos, de forma dirigida, intencional, pode-se dizer que a capacidade biológica é estendida por meio da cultura e do conhecimento humano produzido. Essa função do ensino, na educação e ampliação das capacidades dos sentidos pela

mediação dos signos, pela mediação social, já fora também, retratada no poema de Eduardo Galeano, apresentado na epígrafe desta tese:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p. 12).

O pedido do menino do poema, tão sensivelmente retratado por Galeano, é a expressão da necessidade de educação dos sentidos, na necessidade de mediação das velhas com as novas gerações para que possam apreender o que se sabe sobre o mundo. Por certo o filho podia enxergar, não havia impedimentos físicos para isso, mas a experiência e o conhecimento do pai sobre o mar, certamente eram maiores do que os dele, portanto, com sua ajuda, o filho “veria” mais sobre o mar do que poderia ver sozinho. Ou seja, a interação com o adulto, que já conhece, potencializa o desenvolvimento da crianças, dos seus órgãos do sentido, do que conhece sobre o mundo. (LEONTIEV, 1978; DUARTE, 2000). Esse processo é eminentemente social, humano, coletivo e atribui um caráter social à ação humana.

A decisiva contribuição do ensino para o desenvolvimento humano já foi amplamente discutido em muitas pesquisas, inclusive de diferentes matizes teóricos, em que há consenso sobre a necessidade de apropriação da cultura humana pelas novas gerações. No que se refere aos conhecimentos geográficos, da mesma forma, a sua contribuição supera o conhecimento da realidade objetiva, contribuído, como já mencionado, no desenvolvimento do psiquismo infantil, em estruturas próprias de pensamento, mediadas por signos. Para que isso ocorra, não se trata do ensino de “qualquer conhecimento”, de “qualquer maneira”. O ensino de conceitos científicos assume um caráter fundamental como ferramentas simbólicas para o desenvolvimento do pensamento e da compreensão sobre o mundo.

Os interesses imediatos podem ser o início de um processo de aprendizagem, mas limitar-se ao cotidiano é alimentar a síncrese, a visão reducionista e limitada. A escola serve justamente para que o indivíduo, partindo da prática cotidiana, desta distancie-se, ganhando possibilidades de enxergar essa mesma realidade de um ângulo mais amplo. Isso significa se apropriar do saber elaborado, olhar com os olhos dos homens e das mulheres que construíram uma visão científica de mundo. (SANTOS C., 2012, p. 58)

A escola e o tempo destinado ao ensino dessa riqueza cultural humana, que permite às crianças se apropriarem dela, deve aumentar à medida em que as relações sociais se complexificam. O que implica dizer que, na escola, e no processo de formação dos professores, é necessário que se desenvolvam processos tão elaborados, quando o é a própria sociedade, a fim de que não se distanciem as novas gerações, daquilo que a humanidade já produziu.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática socio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação [...]. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema de ensino. (LEONTIEV, 1978, p. 273)

Assim, o conhecimento selecionado para integrar os currículos escolares devem corresponder ao que há de mais desenvolvido, como as formas de ensino devem estar ajustadas ao público que se quer ensinar, ao próprio conteúdo e aos fins que se pretende com o ensino. No caso da Geografia crítica, em que se pretende fornecer conhecimentos para uma compreensão totalizante do mundo, nos anos iniciais, em que as crianças estão, ao mesmo tempo, se apropriando da língua escrita, da matemática, é imprescindível que a prática social concreta das crianças indique a escala inicial do ensino. E, de forma, totalizante, se progrida para o estudo dos elementos geográficos presentes nesse recorte, rompendo a lógica do ensino por círculos concêntricos (do mais simples ao mais distante), mas conservando a lógica escalar do pensamento geográfico. Desta forma, a criança terá acesso aos conhecimentos necessários para cartografar o lugar, identificar os elementos geográficos, compreender a formas que esses elementos assumem em determinadas condições e as funções históricas por elas desenvolvidas.

Desta forma, se alia o conhecimento geográfico ao desenvolvimento infantil, e o primeiro se torna ativo no segundo. Ao incorporar os conhecimentos sobre o mundo, como “órgãos da sua individualidade” (DUARTE, 2000, p. 111)³⁸, a criança vai entendendo que o que aprende orienta a sua ação no mundo, não são “coisas” que aprende para esquecer, após realizar provas. Duarte (2000) toma a expressão de Marx para afirmar que ao conhecer, o

³⁸ Ver também Duarte (2004b, 2013).

sujeito torna seu, aquilo que era social, coletivo. Os conhecimentos geográficos se convertem em poderosos aliados na sua ação no mundo. Quando a criança entende que o modo de vida que os circunda, do qual faz parte, entende que esse é subjacente a um conjunto de relações que são definidas coletiva e socialmente. Nesse sentido, a Geografia colabora para a compreensão e desenvolvimento da cidadania.

O desenvolvimento para a cidadania requer antes uma conceituação. As palavras possuem significados, mas, muitas vezes, têm sentidos distintos atribuídos a partir de interesses políticos e ideológicos. A formação para a cidadania, como função da escola foi amplamente defendida e propalada no Brasil, em documentos oficiais, nos currículos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997. Essa formação, neste documento está direcionada a ação cidadã como possibilidade de vida social dos estudantes. Esta ação é caracterizada como mobilidade – possibilidade de descolar-se pelo espaço; como consumo – possibilidade de escolher os objetos e serviços que deseja consumir; como desenvolvimento da consciência – cuidado com o espaço e com a saúde, utilizando conceitos de cuidado com o ambiente, com a prevenção de doenças, uma ação cidadã pacífica, ordeira e ajustada ao modelo social.

Um conceito – cidadania – passou a ocupar mentes e corações de professores e estudantes e com pouco espaço para questionamentos, contestação e problematização. Afinal, quem é contrário ao cuidado com o planeta? Com a própria saúde? Com a possibilidade de deslocar-se sem requer auxílio? Isso foi tornando a leitura de cidadania presente nos currículos, uma leitura uníssona. A ponto de figurar, seguramente, em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Que escola não iria querer formar para a cidadania? (SAVIANI, 2014).

Entretanto, o termo cidadania, como outro qualquer possui uma historicidade, um contexto que explica seu surgimento e sua conceituação.

O termo *cidadania* deriva de cidade. Sua origem está, pois, na *polis* grega e na *civitas* romana e remete para o espaço público e sua administração. Assim como da palavra grega *polis* derivou *política*, da palavra latina *civitas* derivou *cidadania*, cujo significado é, literalmente, *governo da cidade* e, por extensão, *governo da sociedade*. Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direito e deveres. Com efeito, como membro de uma sociedade, cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção. (SAVIANI, 2014, p. 87 – destaque no original)

A sociedade, ao se transformar e tomar os contornos da sociedade burguesa, capitalista, tem na mercadoria sua maior expressão. Os produtos se convertem em mercadoria que são trocadas, o trabalho humano se converte também em mercadoria. Desta forma, a sociedade é dividida por outros critérios, que não o de nascimento, mas o de propriedade, os que detém os meios para produzir mercadorias e aqueles que só detém sua própria força de trabalho. (MARX e ENGELS, 1999). Os interesses destes sujeitos distintos são igualmente distintos. Então a cidade, a célula de vida no capitalismo contém sujeitos com interesses antagônicos.

As cisões da sociedade burguesa trazem distintos significados de cidadania para os sujeitos. Entretanto, a organização social é histórica, as formas de vida também são históricas. A cidadania, decorrente da sociedade burguesa não se consubstancia em um valor universal, um valor em si.

[...] o advento da sociedade burguesa tende a trazer consigo uma ética, uma educação e uma cidadania de caráter burguês. Não se pode, pois, dizer que a sociedade atual carece de ética, de educação e de cidadania. O que ocorre é que ela tem uma ética, uma educação e uma cidadania que lhe são próprias e que estão referidas a alguns princípios gerais e abstratos que subsumem, entretanto, valores concretos que consubstanciam a forma de vida própria da sociedade burguesa. (SAVIANI, 2014, p. 60).

A cidadania é, pois, determinada socialmente. A educação é conclamada a formar para cidadania, para realizar a mediação entre os valores capitalistas e o que se espera da atitude dos cidadãos nessa sociedade. “Assim, pela mediação da educação, se buscará instituir, em cada indivíduo singular, o cidadão ético correspondente ao lugar a ele atribuído na escala social.” (SAVIANI, 2014, p. 60-61).

A afirmação de que a educação geográfica colabora para o desenvolvimento da cidadania, deve vir acompanhada, portanto, de um entendimento, de uma conceituação. A sociedade capitalista busca a sua conservação de diferentes modos, a educação é um deles. Desta forma, a educação, como um todo, pode colaborar para manutenção da exploração do trabalho, com o fetiche da mercadoria e a alienação dos homens da própria humanização. (DUARTE, 2004a).

Então, ao defender que, pela educação, se ensinem conceitos científicos, defende-se que todos devem ter acesso ao meio cultural científico da humanização e que ele não seja tomado privadamente. A perspectiva de educação que se assume é crítica ao modelo social, à alienação, à apropriação privado do que é resultado histórica da humanidade. Nesse mesmo

sentido, Santos M. (2012) advoga que o papel da Geografia é revelar as intenções de dominação que cercam o conhecimento sobre o território e sobre o espaço, tornando esse conhecimento acessível a todos. Desta forma, a cidadania, atrelada à Geografia crítica converte-se em práxis, se propõe a transformar a sociedade, permitir que os estudantes acessem o conhecimento sobre o espaço geográfico, sua produção ao longo da história e que, desta forma, possam, conscientemente, tomar suas decisões. Para isso propõe a superação do ensino da Geografia tradicional, “[...] caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas [...]”. (CALLAI, 2005, p. 229).

A formação pela Geografia crítica, de uma “outra cidadania” sinaliza que os valores sociais estão em disputa, que não há um fim inexorável na sociedade capitalista, “[...] es preciso desarrollar los fundamentos de una educación geográfica que considere las necesidades de la nueva ciudadanía, que es cada vez más compleja [...]” (GONZÁLEZ, 2007, p. 12). Desta forma, o conceito de cidadania torna-se mais amplo e mais complexo do que se quer resumir na versão burguesa de consumo e voto.

A vida nas cidades não precisa ser do modo como o capitalismo determina que ela seja. O cuidado com o outro, o ser cioso com a vida coletiva passa a ser um valor concreto do “[...] indivíduo consciente e responsável que tomará como seu próprio ideal o ideal de toda a humanidade”. (SAVIANI, 2014, p. 62). Essa talvez seja uma utopia necessária para o enfrentamento do fetichismo da individualidade, do isolamento do ser social, por meio da mediação da educação. O conhecimento geográfico pode provocar mudanças, e colaborar para a desmistificação e desnaturalização do espaço social.

A cidade é um espaço multicultural, lugar da copresença, da coexistência. Sua gestão e seus projetos devem considerar a distinção entre os diversos grupos, seus desejos, anseios, rotinas, estilos e a desigualdade de participação social. Lugar da diferença, do contato, do conflito, requer a efetivação de projetos que possibilitem sua dinâmica cotidiana com menor divisão/separação espacial, menor dispersão, maior convívio entre os diferentes, menor desigualdade social. Reafirma-se, assim, um projeto de cidade que garanta seu usufruto pela população, que garanta o direito à cidade, em seu dia a dia, em seu cotidiano. [...] A cidade como lugar de culturas; - cidadania como o exercício do direito a ter direitos, que cria direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública; - espaço público, como elemento para a prática da gestão urbana democrática e participativa, que favorece o exercício da cidadania. (CAVALCANTI e SOUZA, 2014, p. 4-5).

Pesquisas de Pérez e Fernández (2007), González (2007), Cavalcanti e Souza (2014), Claudino (2014) entre outros, indicam que a Geografia tem um papel central na formação dos estudantes para essa nova concepção de cidadania, que se revela no estudo do lugar, das cidades, na compreensão da historicidade e das forças envolvidas na produção do espaço geográfico. Nestas pesquisas, os autores discutem distintas experiências em que o conhecimento geográfico tornou possível o debate mais ampliado junto aos estudantes.

Nessa perspectiva, se é preciso superar as formas abstratas dos conteúdos, em sua forma cotidiana, é preciso também superar as formas abstratas de ensino, distantes da vida dos estudantes. Desta forma, o ensino dos conhecimentos geográficos assume um papel político na formação, na medida em que,

La utilidad del conocimiento geográfico estriba en que sea capaz de emancipar el conocimiento escolar (de alumnos y profesores) de las rutinas enciclopédicas y culturalistas que aleja este saber escolar de las preocupaciones cotidianas. El reto de toda programación alternativa reside en saber conjugar los resultados de la investigación educativa, transmitida por los estudios universitarios básicamente, con las preocupaciones sociales, analizadas a la luz de los objetivos educativos de un proyecto curricular. En el caso de la geografía el estudio educativo de la ciudadanía considera que lo básico y esencial estriba en el análisis espacial de la humanidad. Es decir, cómo se concibe el espacio desde el poder político y cómo se generan territorios, que a veces segregan a personas y colectivos y otras veces facilitan el intercambio. (GONZÁLEZ, 2007, p. 13).

Assim, os métodos de ensino precisam responder a essa perspectiva do conhecimento, da formação para a cidadania, reconhecer que, por meio da mediação da educação se forma o pensamento, se problematiza a ação individual e coletiva.

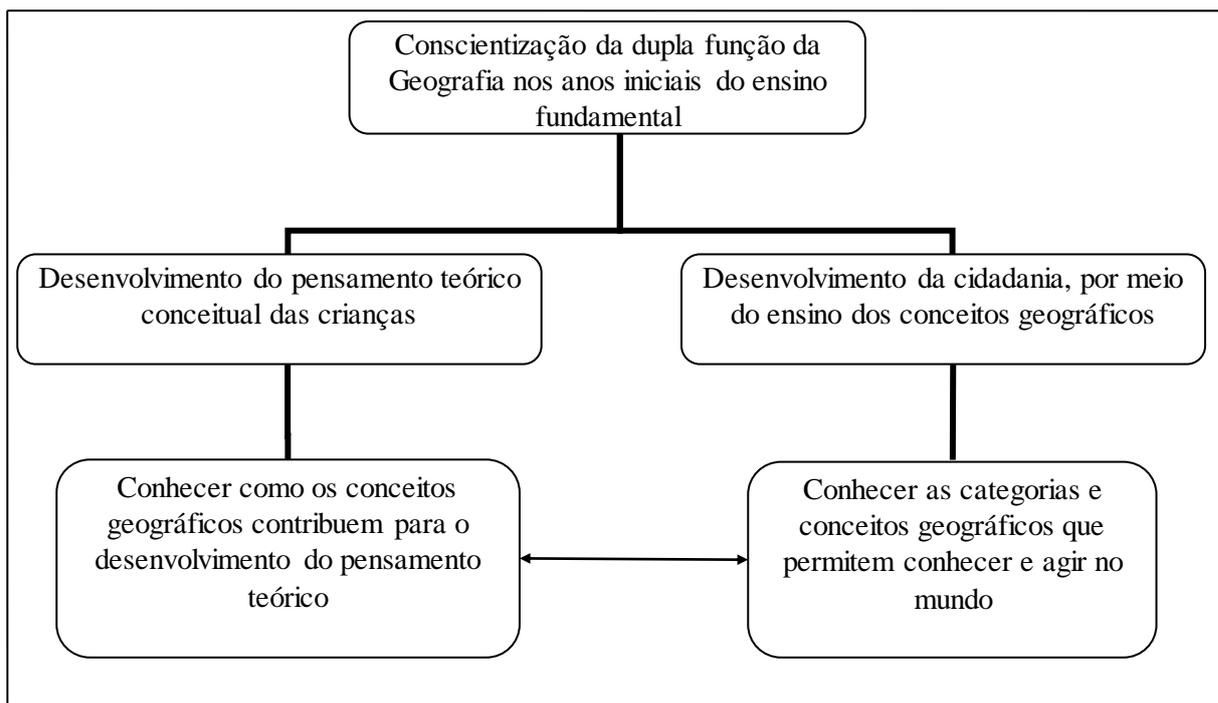
[...] para advertir que los contenidos relacionados con la educación para la ciudadanía, y más concretamente con la participación ciudadana, al estar más directamente vinculados a la acción, no tienen apenas parentesco con los contenidos disciplinares habituales, y exigirían, por lo demás, ser trabajados mediante actividades diferentes de las que se utilizan en la enseñanza de aquellos otros. (PÉREZ e FERNÁNDEZ, 2007, p. 246).

A cidadania pode ser exercida na medida em que os sujeitos conheçam e interpretem os elementos e as formas geográficas da paisagem, identifiquem as funções e a formação histórica, compreendam que as funções se alteram com o movimento da sociedade; que analisem os arranjos das formas e suas funções na estrutura social. Estes conhecimentos são fundamentais para a ação social, ação cidadã, que permite que os sujeitos leiam, interpelem, interpretem e ajam no mundo.

A formação de professores para o ensino de Geografia nos anos iniciais precisa considerar estes elementos e articulá-los os meios para que eles sejam apropriados. O caminho da formação, tendo a metodologia de ensino como fio condutor, conforme analisado no capítulo 3, não possibilitou essa compreensão e conduziu a ação pedagógica, nos estágios como a reprodução da Geografia desenvolvida na própria escola, como uma disciplina menos importante neste momento da escolarização. Assim, a Geografia é ensinada com dificuldade, com pouco domínio sobre a disciplina e suas potencialidades, principalmente a partir apenas do livro didático, reiterando àquela Geografia tradicional.

A formação dos pedagogos para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, necessita considerar o potencial da Geografia na formação das crianças, conforme sintetizado no seguinte esquema:

Figura 21 – Diagrama com síntese do potencial para formação em Geografia nos anos iniciais



Elaboração própria.

A partir da função dos conceitos geográficos no ensino dos anos iniciais, defende-se que a formação no curso de Pedagogia se assente em quatro pilares:

- A) A opção política pela Geografia Crítica;
- B) O ensino das categorias da Geografia crítica;
- C) O ensino de instrumentos geográficos de pesquisa e estudo do espaço;

D) A articulação dos conceitos (práticos e conceituais) para o ensino de Geografia nos anos iniciais.

Os quais representam sugestões para superar a problemática que envolve a formação do professores para disciplina no curso de Pedagogia. Ao apresentá-los, defende-se aspectos centrais que orientam a formação para a Geografia nos anos iniciais, considerando a necessidade específica desta etapa da escolarização e a formação no curso de Pedagogia:

A) A opção política pela Geografia crítica;

Analisar as perspectivas assumidas nos cursos de graduação no Brasil, exige compreender a formação da Universidade, o papel que foi alçada a desempenhar, desde o seu surgimento. Para Chauí (2001), a problematização do espaço da universidade na sociedade, carece de uma compreensão do espaço público, como espaço de disputa por posições políticas, sobre a própria sociedade. Na sociedade capitalista, o conhecimento, assim como outros produtos culturais são transformados em mercadoria, que devem atender às demandas dessa sociedade.

[...] os filósofos antigos e modernos haviam apostado nos conhecimentos como fontes libertadoras para os seres humanos: seriam libertados do medo e da superstição, das carências impostas por uma natureza hostil, e sobretudo do medo da morte, graças aos avanços da ciência, das técnicas e de uma política capaz de deter as guerras. A ciência e a tecnologia contemporâneas, submetidas à lógica neoliberal e à ideologia pós-modernas, parece haver-se tornado o contrário do que delas se esperava: em lugar de fonte de conhecimento contra as superstições, criaram a ciência e a tecnologia como novos mitos e magias; em lugar de fonte libertadora de carências naturais e cerceamento de guerras, tornaram-se, por meio do complexo industrial-militar, causas de carência e genocídio. (CHAUÍ, 2001, p. 24-25).

A universidade, nesse sentido, como parte da sociedade, se integra a esse conjunto, realizando suas atividades, muitas vezes, alinhadas ao capitalismo e a dominação do conhecimento como forma de segregação. Este espaço “[...] não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.” (CHAUÍ, 2001, p. 35). Portanto, foi, por muito tempo, reservada para uma pequena parcela da população brasileira, que detinha meios de vida que permitiam um longo processo de formação, elitizado, para depois, ingressar no mundo do trabalho, em postos valorizados, com boa remuneração. Ainda que se tenha visto, no Brasil, na década de 2010 uma expansão da Educação Superior, por meio de diferentes políticas, se assiste o esfrelamento da educação

básica pública, que, coloca limites à consecução do curso de Educação Superior aos egressos desse sistema de ensino, pelo baixo domínio conceitual.³⁹

Como um espaço social em disputa, o controle do conhecimento nas universidades, é um fator de controle cultural. Os conhecimentos ali veiculados e produzidos são analisados por diferentes sistemas de avaliação, financiamento. (CHAUÍ, 2001). Tal prática, no contexto da sociedade capitalista parece favorecer uma Geografia teórica, quantitativa e menos social, que tangencie a problemática do espaço social, como o tema, o problema e o conteúdo da Geografia na universidade e na formação de professores. (LACOSTE, 1978).

A defesa da universidade, como espaço público, tem reverberado, como liberdade de cátedra dos professores universitários, a partir de diferentes concepções teóricas e políticas, que permite avançar na pesquisa e no ensino por concepções que melhor respondem às suas convicções.

[...] temos defendido, a liberdade de ensino e de pesquisa como defesa da liberdade de opinião (o que, neste país, é uma tarefa gigantesca, diga-se de passagem), de modo que a universidade é defendida por nós muito mais como um *espaço público* (porque lugar da opinião livre), do que como *coisa pública* (o que suporia uma análise de classe). (CHAUÍ, 2001, p. 67 – destaque no original).

Saviani (1996) ao discutir sobre as concepções que sustentam as posições teóricas acerca da pesquisa, sinaliza que o problema de investigação há de ser um problema social, sem a superação do qual torna-se difícil o avanço social coletivo. Desta forma, as questões da pesquisa que transbordam para o ensino devem emergir da análise de conjunto da sociedade, não de interesses pessoais ou mercadológicos.

Esse também é o posicionamento de Goergen (2003), ao defender o papel social formativo da sociedade. A formação tem sentido mais amplo do que a mera instrumentalização para o exercício de alguma profissão, o que difere do foco em metodologia na formação de professores. Esse foco metodológico se alia ao que “[...] domina hoje as atividades de ensino e pesquisa, incluindo a aprendizagem, [que] é o conceito de racionalidade instrumental, técnica e operacional”. (GOERGEN, 2003, p. 102). Nesse sentido, se secundariza o caráter político da formação e se valoriza a formação para um exercício profissional, como também ficou evidente no maior número de menções dos acadêmicos

³⁹ Ver Borges (2018), Algebaile (2009).

pesquisados, quanto ao que aprenderam na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, na Tabela 6.

Isso evidencia que o caráter instrumental, na formação de professores, particularmente na formação para o ensino de Geografia, tem se sobreposto à própria formação geográfica dos professores. Que, por sua vez, se traduz na conservação da Geografia tradicional nas escolas.

A universidade, como instituição formativa da etapa profissional inicial precisa destinar a formação dos sujeitos num contexto que,

[...] vai além da mera aquisição de conhecimentos e habilidades que preparem para o exercício de alguma profissão. [...] trata-se de familiarizar os estudantes com os mais importantes temas da nossa época que afetam a comunidade nacional e internacional e que interferem no decurso de nossa história cujo caminho se cobre de tragédias e que hoje chegam ao limite do irreversível. (GOERGEN, 2003, p. 103)

Nesse sentido, a formação universitária precisa possibilitar o conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de forma universal e garantir diferentes aportes teóricos, filosóficos e ideológicos. É isso que faz da universidade um espaço plural, aberto e de franco debate. A universidade, por meio dos seus cursos e pesquisas, precisa conectar-se com sua função social, desvencilhando-se das armadilhas do capital.

[...] a universidade na América Latina, desde o seu surgimento, tem assumido um papel muito maior do que sua responsabilidade formativa. Ela traz para si a decisão de formar cidadãos empenhados com o compromisso social, com a luta pela diminuição das desigualdades, com a criação de oportunidades para todos, com o compromisso do desenvolvimento econômico e social e com a construção e manutenção de identidades culturais. (STALLIVIERI, 2006, p. 2)

Os conhecimentos veiculados e as pesquisas realizadas, na universidade e nos cursos de graduação, são sempre parciais, como é o processo de investigação científica, que se acumulam como riqueza científica ao longo dos anos, muitas refutadas, revisitadas e reinventadas ao passo que se aprimoram os instrumentos de pesquisa disponíveis. Assim, o projeto de um curso é sempre parcial, feito de opções do que se inclui e do que não se visitará. Ao defender que a formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia se faça a partir dos referenciais da Geografia crítica não significa que se silenciara outras visões, até porque essa perspectiva supera por incorporação outras correntes que não tem tendência totalizante.

Essa defesa considera o tempo existente para essa formação no curso, o que existe objetivamente nas universidades. Ainda que se queira outra formação, esse ainda é um objetivo a se atingir, o que existe hoje e, por meio do qual, os professores dos anos iniciais são formados, no curso de Pedagogia, regido pela DCNCP de 2006. No atual modelo, as áreas de formação disputam cargas horárias, requerem ampliação do seu “território”, sem muitas vezes, mirar para o perfil do egresso, do profissional e suas demandas objetivas no momento de atuação.

Então, esta posição política pela Geografia crítica pode contribuir com a formação, com o trabalho do professor e com os objetivos da Geografia nos anos iniciais. Os acadêmicos, ao compreenderem os conceitos geográficos, a partir da Geografia crítica são formados para agir no mundo, ou seja, o objetivo é a formação geográfica do próprio professor.

Lacoste (2012), nos anos 1970, no auge do movimento crítico em relação à ciência geográfica, apontava que a Geografia escolar, decorre do ajustamento dessa ciência aos objetivos conservadores da sociedade capitalista, na medida em que oculta, por meio de intermináveis listas de detalhes a serem memorizados, o potencial humanizar e político dos conhecimentos geográficos. Nesse sentido, alerta que é necessário desvelar e superar os limites da Geografia tradicional e da Nova Geografia para converter a Geografia escolar como conhecimento luta para humanização. Com isso, não desconsidera os demais conhecimentos produzidos ao longo do desenvolvimento da ciência geográfica, mas indicava que há de se superar o caráter conservador com que ela ocupou o espaço escolar.

Ao se defender esse posicionamento, não se reduz o percurso histórico da formação desse campo conceitual, disciplinar. Entretanto, se reconhece os limites para a formação para a cidadania das perspectivas não críticas da Geografia. A influência histórica da Geografia para a dominação territorial já fora apontada por Lacoste (2012) e “[..] é fato que, ainda nos dias de hoje, na linguagem corrente e mesmo entre pessoas cultas, reduz-se o papel do geógrafo ao de intérprete das condições naturais”. (SANTOS M., 2012, p. 33). O que transforma a Geografia em um estudo de determinações das condições naturais sobre as humanas na organização do espaço. Se traduz, no ambiente escolar, como uma disciplina enfadonha, com listas de definições a decorar, pouco atrativa aos estudantes. Isso foi reconhecido pelos acadêmicos acompanhados na pesquisa. Eles indicaram que não gostavam da Geografia por não compreenderem a que se destinavam os conteúdos estudados.

Santos M. (2012) aponta que Vidal de La Blache, ao tentar superar o determinismo da perspectiva geográfica alemã, assentando o estudo sobre as regiões, da mesma maneira, não

supera a visão parcial da Geografia. Pois, ao estudar a região, suas características físicas e humanas, tangenciou que a organização do espaço não depende somente do grupo que o habita. “Essas relações, realizadas por intermediárias cuja qualidade e natureza variam em cada caso são igualmente uma das fontes ou um dos elementos de reforço de estruturas sociais desiguais”. (SANTOS M., 2012, p. 39). Nesse sentido, as condições de uma região não podem mais ser explicadas por elas mesmas, mas vêm do exterior.

Deste modo, Santos M. (2012) propõe uma disciplina totalizante, que realize análise de conjunto, sobre o espaço social, humano. Cujo objetivo é buscar estabelecer como, ao longo da história, os homens produziram e produzem o espaço que habitam. O autor não propõe desprezar os contributos de outras áreas científicas, mas servir-se dos seus conhecimentos para realizar a leitura e compreensão do espaço.

Estudar o espaço geográfico se traduz por investigar as questões socialmente relevantes do ponto de vista espacial como: onde vivo e como vivo, como este espaço se organiza e como se produz a vida?

Estes questionamentos não são a metodologia para o ensino de Geografia, para os anos iniciais, são os conteúdos que serão estudados por meio dos conceitos geográficos e por meio da representação, da observação e da escala. Assim, se unificam, conteúdo e forma. Em formação, o professor aprende a ler o mundo por meio dos conteúdos geográficos, com isso, poderá ensinar. Entende-se que essa é uma posição política em torno de uma concepção geográfica crítica, que colabora, de forma mediada, com a superação da alienação, da exploração e cisão de classes.

B) O ensino das categorias da Geografia crítica;

Para realizar essa concepção política na formação dos professores é fundamental que os acadêmicos tenham a possibilidade de questionar a Geografia que sabem, como aprenderam e o que entendem sobre seu potencial.

No capítulo 3, se relatou que os conhecimentos sobre a Geografia, que os acadêmicos afirmavam conhecer, antes da realização da disciplina no curso de Pedagogia, se relacionavam majoritariamente à Geografia tradicional, voltada a identificação de formas físicas do terreno, sobre a localização e orientação. Estes mesmos aspectos foram relacionados pelos acadêmicos como o objetivo do ensino de Geografia nos anos iniciais. Houve uma rápida alteração e, como mencionado, um despertar para a potencialidade da Geografia, durante a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de

Geografia. Com o apontamento, por exemplo, da disciplina como uma ciência social, de conceitos importantes como lugar, paisagem. Entretanto, as categorias da Geografia crítica como o estudo da paisagem, do lugar, do território, mediados pela escolha da escala de análise, da cartografia, como forma de representação do espaço geográfico, da cidadania como objetivo de conhecer o lugar, não foram mencionadas como objetivos de ensino de Geografia, nos estágios.

Os conhecimentos indicados e os ausentes dizem muito sobre a Geografia que aprenderam e que, provavelmente, vão ensinar. Ao optar pela Geografia crítica na formação dos pedagogos, se faz uma opção política e também teórica, que conduz ao estudo de categorias, pelo qual se prima pela formação geográfica do professor.

Isso supõe que se reconheça um objeto à geografia e que se hajam identificado suas categorias fundamentais. É bem verdade que as categorias mudam de significação com a história, mas elas também são uma base permanente e, portanto, um guia permanente para a teorização. Em nosso caso, trata-se da produção do espaço. (SANTOS M., 2012, p. 141).

O objeto da Geografia, por excelência, para Santos M. (2012) é o espaço humano, o espaço social, a sociedade em sua totalidade. Para ele, ao estudar o espaço geográfico, com o objetivo de compreender sua produção como humana, preenche de sentido o estudo e o conhecimento geográfico. Diversas ciências colaboram de forma particular para essa compreensão, mas a Geografia deve se dedicar à análise de conjunto, mediada por escolhas escalares que permitem delimitar o foco de estudo.

A leitura da paisagem permite conhecer o espaço geográfico, que é permeado pelo sistema social de um momento histórico. O espaço é o conjunto de formas, cujas funções denotam o devir histórico da sociedade. É a materialização da ação humana ao longo da história que demarca os significados atribuídos. Assim, o espaço humano é a categoria central da Geografia e nele há que se identificar as formas dos elementos geográficos contidos. As formas são a cristalização do trabalho humano ao longo da história; uma casa, uma fábrica, uma ponte, um desvio no curso de rio, são marcas humanas que cristalizam a ação de um determinado tempo histórico. Ao se identificar as formas, é preciso investigar a função que desempenha em um determinado lugar.

E este estudo deve ser delimitado pelo recorte escalar, que não é uma escolha arbitrária, nem formal, mas indica as conexões que se quer estabelecer em cada momento.

As transformações espaciais provêm da intervenção simultânea de redes de influência operando simultaneamente em uma multiplicidades de escalas, desde a escala local até a escala mundial. Chegamos, finalmente, a um mundo onde, melhor do que um qualquer outro período histórico, podemos falar de espaço total. (SANTOS M., 2012, p. 207).

Assim, ao estudar o espaço, e delimitar uma escala de estudo, não significa isolar uma parte e estudá-la em si, pois “[...] a escala das variáveis e analisar em conjunto não é mais exclusivamente a escala do lugar, ou a escala do espaço que concerne diretamente ao grupo social, mas a escala do lugar e igualmente a escala do mundo, a escala do país e a escala das regiões onde o lugar se insere.” (SANTOS M., 2012, p. 216). Como apontou Callai (2005), o lugar em si não pode ser explicado por si mesmo, porque as relações que permitem compreendê-lo podem estar em outro espaço, distante geograficamente.

Ao se identificar as formas geográficas, as funções históricas destas formas, a partir de relações escalares definidas, fica possível perceber o movimento histórico na produção da sociedade. Para Santos M. (2012) essa compreensão é fundamental para se desenvolver uma formação geográfica que permita a disciplina ultrapassar os limites conservadores impingidos a ela.

Quando as crianças compreendem que os elementos do espaço variam de acordo com a história, em quantidade e qualidade, de acordo com o lugar em que se encontram, poderão entender a historicidade do lugar em que vivem e se compreenderem como elementos desse lugar. Os elementos somente podem ser quantificados ou qualificados depois de analisados no seu tempo e seu espaço, o que explica o fato de haverem elementos semelhantes em lugares distintos, o que produz resultados diferentes. (SANTOS, 2014).

Essa compreensão supera a enumeração de características físicas do Planeta, ou de listas intermináveis de nomes de cidades, ou formas de relevo. Pois, confere objetivo claro à Geografia, a compreensão objetiva da sociedade em que as crianças vivem, para representar o espaço e agir no mundo de forma consciente, cidadã. Ao optar pela formação dos professores para o ensino de Geografia, numa perspectiva crítica, significa avançar por suas categorias, para permitir ao acadêmico se afastar, novamente, da sua experiência de estudante e galgar uma postura de professor, investigador, pesquisador, curioso e questionador. Desta forma, se enfatiza a necessidade de que os acadêmicos de Pedagogia retomem os estudos dos conteúdos científicos, em outras bases, como um “[...] processo pelo qual haviam passado, porém, de maneira sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relação, ao passo que agora eles têm oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relação aí implicadas.” (SAVIANI, 2012, p. 135).

Não será possível nos limites da carga horária do curso de Pedagogia reconstruir os cursos específicos das disciplinas curriculares, nem isso seria o principal foco para a formação do professor generalista dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, ao incursionar pelas categorias geográficas, aliadas a outras práticas do curso, os acadêmicos terão subsídios conceituais sobre Geografia, que lhes possibilitem autonomia, inclusive para a pesquisa e estudos posteriores, necessários no processo de ensino.

C) O ensino de instrumentos geográficos de pesquisa e estudo do espaço;

A ênfase da atual Diretriz do curso de Pedagogia, na prática, na metodologia de ensino, recoloca os acadêmicos do curso em um lugar, no qual, a rigor, tiveram vários anos de experiência e contato. São capazes de descrever seus professores e talvez, até a forma pela qual aprenderam este ou aquele conteúdo.

Desta forma, é inócuo a reinserção destes acadêmicos no espaço escolar, sem que tenham avançada na sua análise sobre este espaço e os conteúdos ali veiculados. Os acadêmicos do curso de Pedagogia ao ingressarem no curso

[...] eles vêm com uma experiência de, no mínimo, 11 anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela. Nesse momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade; mergulhem nos estudos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação. (SAVIANI, 2012, p. 131)

Nesse sentido, de superação de práticas já conhecidas pelos acadêmicos, em relação à Geografia interessa que compreendam o método de pesquisa e a produção do conhecimento. O processo de conhecimento exige um esforço de abstração teórico da realidade objetiva, de forma que possa ser fragmentada, analisada, que se possam estabelecer os nexos entre as partes, considerar as informações de diferentes áreas do conhecimento. E, em Geografia, a análise a partir da totalidade de relações sociais.

A escolha dessa orientação no estudo do espaço garante o enfoque histórico, sem o qual a totalidade nos apareceria de uma forma caótica. Para ir mais além do fenômeno, para ultrapassar o aspecto e alcançar o conteúdo, não há forma de teorização mais adequada. Mas temos que subdividir a realidade de forma que ela possa ser reconstituída quando novamente juntarmos suas partes. (SANTOS, 2008, p. 50).

A análise dos processos sociais precisa incluir as instâncias do processo produtivo e as características destes em relação à divisão do trabalho. Todo lugar sobre influência do todo e o influencia. Isso pode ser percebido nas formas de produção e outras modificações.

Cavalcanti (2012), defende que a forma como se ensina Geografia, se ensina a pensar geograficamente. Portanto, se o ensino for a partir de “lista de conteúdos” que devem ser memorizados, não se ensina a questionar a organização do espaço. Não se apreende o espaço como uma categoria do pensamento. Deriva disso, uma necessidade de superar a visão prática empirista do ensino de Geografia. Como mencionado no capítulo 5, a aprendizagem de conceitos altera as forma do pensamento, pois os conceitos, que são abstrações, funcionam como instrumentos que potencializam as capacidades humanas. Ao aprender a linguagem geográfica, por meio da representação do lugar, se estende a compreensão do espaço, para além dos limites da visão, do imediato.

Ao articular o ensino de Geografia à lógica dialética, o estudo do espaço se faz pela observação, problematização, constatação, descrição, para construir abstrações sobre o real, ultrapassando a memorização de definições. Desta forma,

[...] não priorizando o acúmulo de informações e teorias prontas nem o encadeamento lógico linear, que fragmenta, para simplificar a apreensão do objeto, mas buscando incorporar essas etapas a fase primeira do processo, na sua apreensão mais empírica e elementar [...] ultrapassando-as com a problematização da realidade. (CAVALCANTI, 2012, p. 145).

A representação do espaço, por meio da cartografia, constitui-se em importante instrumento conceitual, pois permite representar o espaço, por meio de escalas, que ampliam as potencialidades humanas de percepção do espaço. Ao registrar em desenhos, esboço de mapas, o trajeto que percorre para diferentes pontos, ou mesmo os espaços coletivos e individuais que ocupa, a criança vai introduzindo um marcador externo (o signo – desenho) como mediador na sua ação de pensamento. Da mesma forma, possibilita grafar, por meio de signos, indicações que permitem a ela localizar-se nesta projeção do espaço.

A escolha de uma escala precisa estar articulada com os objetivos investigativos que se tem, pois a escolha de uma escala é sempre a negação de outra. A definição da escala impõe uma definição metodológica *a priori*, pois exige que se defina o ponto de partida da análise, do particular para o geral ou o inverso? O que se quer analisar? Que aspectos se pretende estudar? Essas questões ajudam a definir o percurso de estudo. Desta forma, a escolha da escala é antes uma questão teórico-metodológica, pois a escolha impacta nos resultados percebidos. (LACOSTE, 2012).

O professor precisa aprender a escala e sua função central na análise geográfica, pois permite separar os elementos geográficos e compreender seus significados por meio da sua função na estrutura no momento do estudo. Compreender que a função é histórica, resulta da dialética entre o velho e o novo que são produzidos a partir das necessidades humanas. (SANTOS, 2008).

Para Lacoste (2012), a importância de compreender a função chave da seleção escalar para realização do estudo, reside no fato de que se criam diferentes conjuntos espaciais, o que tornou as relações humanas mais complicadas. As distâncias se modificaram ao passo que se desenvolveram os meios de transporte e isso é diferente para o grupos sociais: o espaço pode ser um cantinho para uns e meio planeta para outros. Então “[...] as práticas sociais se tornaram mais ou menos confusamente multiescalares”. (LACOSTE, 2012, p. 49). Essa dificuldade pode ser assim representada: a) representações de nossos deslocamentos; b) representações das redes das quais dependemos; c) os termos para designar os lugares. Essas representações se complexificam, ao passo que a própria vida se complexifica. Ficando cada vez mais difícil de apreender a espacialidade das práticas sociais. Aí reside a importância dos conhecimentos sobre mapas e, conseqüentemente, da escala, que permitiria a leitura de mundo, a leitura do espaço.

D) A articulação dos conceitos (práticos e conceituais) para o ensino de Geografia nos anos iniciais.

A formação de professores para os anos iniciais, no Brasil, como analisado no capítulo 1, e frisado por Saviani (2012), vive num paradoxo que ainda não se extirpou, que é o estabelecimento da primazia da forma ou do conteúdo na formação de professores.

Em Portugal, como discutido no capítulo 4, a equação se resolveu direcionando a formação inicial, na Educação Superior, com a ênfase nos conteúdos científicos – componente científico, como mencionado pelos professores formadores, com uma revisão aprofundada dos conteúdos científicos das áreas da docência e uma iniciação à prática profissional. Ficando para o mestrado, o aprofundamento nas práticas e pesquisas acerca do ensino. Entretanto, a maior parte da formação dos professores naquele país, se faz em Institutos politécnicos, não universitários, denotando uma inclinação mais pragmática desta formação.

No Brasil, já se viveu diferentes tendências. A formação dos pedagogos, atualmente regulamentada pela atual Diretriz do curso de Pedagogia Res. CNE/CP n.º 01 de 2006, pela Diretriz de formação de professores para Educação Básica, Res. CNE/CP n.º 02 de 2015,

atualizada pela Res. CNE/CP n.º 01 de 2019, que 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)⁴⁰, têm em comum a ênfase na prática, da metodologia de ensino e no domínio de habilidades docentes para o manejo da sala de aula. Mesmo a recente Res. CNE/CP n.º 01 de 2019, que institui a BNC-Formação não rompeu com esta perspectiva, embora, apresente o óbvio, a necessidade de o professor dominar os conteúdos que irá ensinar e saber ensiná-los.

Contreras (2012) apresenta esse processo como tendências à racionalidade técnica ou à racionalidade prática. Na primeira hipótese afirma que a formação tem atribuído ao domínio das técnicas de ensino e controle da sala de aula, as potencialidades fundamentais da ação docente. Que por meio do seu domínio, a atividade docente se realizaria a contento. Na segunda hipótese, que, para o autor decorre da defesa do “professor reflexivo”, as potencialidades docentes seria conferidas pela possibilidade de análise constante da prática. O exercício permanente da situações de ensino, em que o professor possa refletir e buscar soluções para as problemáticas enfrentadas em sala de aula, garantiriam o bom desempenho. Nesse caso, a experiência conferiria as competências necessárias para a docência.

Como uma saída a essa situação, em que parece que os pólos se anulam, Contreras (2012) defende a autonomia do professor. Essa autonomia se desenvolve na medida em que ele se torna um intelectual, com autonomia emancipadora (GIROX, 1997). Considerar o professor eminentemente um intelectual e não um executor de tarefas, mas que desenvolve sua prática de forma crítica, voltada à análise dos problemas sociais concretos e, por fim, que desenvolve, com os estudantes, práticas transformadoras da sociedade.

Com isso, a defesa da relação entre teoria e prática é subsumida pela unidade entre teoria e prática, em que o conhecimento que decorre da prática social dos homens fundamenta novas ações, conectadas com a realidade objetiva, explicando-a. Os conhecimentos são assim entendidos, como explicativos da realidade e não apenas como “peças” para utilização imediata.

A formação dos professores para o ensino de Geografia nos anos iniciais, que parte do ensino de conceitos para as crianças, considerando aquilo que já sabem sobre a realidade cotidiana, torna possível desenvolver o pensamento teórico, a compreensão mais ampliada

⁴⁰ Esta Resolução é datada de dezembro de 2019, razão pela qual não foi tomada para análise no princípio da pesquisa. Embora possa se destacar que elementos presentes nessa resolução, podem, potencialmente alterar a configuração do curso de Pedagogia. Esta discussão ocorre neste ano de 2020.

sobre o mundo e, de forma mediada, possibilita a ação cidadã no mundo. Além de entender a cidadania como uma forma humana em desenvolvimento.

A organização didática destes conteúdos, para fins de ensino, como analisado no capítulo 2, precisam compor o cabedal de estudos dos pedagogos. Saviani (2012) defende que isso se faça com a mediação dos livros didáticos. O autor acredita que

[...] debruçando-se sobre os livros didáticos comumente adotados nas escolas, os cursos de pedagogia mobilizariam os fundamentos da educação examinando as suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem; e efetuariam, a partir desses fundamentos, a crítica pedagógica dos livros didáticos evidenciando o seu alcance ou limite, as suas falhas, assim como as suas eventuais qualidades. Por esse caminho os futuros pedagogos estariam retomando os conteúdos em sua forma de organização pedagógica, processo pelo qual já haviam passado, porém, de maneira sincrética. (SAVIANI, 2012, p. 135).

Entretanto, adverte-se que esta análise deve ser precedida de estudos anteriores acerca da disciplina, como também defendido por Cavalcanti (1998) Callai (2001, 2005), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Evangelista, et al. (2016), em que apontam a necessidade deste estudo partir do lugar, como categoria inicial para o estudo do espaço.

A partir das discussões das contradições e dos conflitos trazidos para a sala de aula pelos alunos pode-se estabelecer uma matriz de análise para realização em que vivemos, subordinada a uma ordem social complexa e globalizante. Entender vários fenômenos que acontecem no mundo e particularmente no Brasil e que se materializam em paisagens diversas é buscar as explicações para as relações sociais que acontecem, é entendê-las situadas num âmbito maior e explicativo da realidade atual. (CALLAI, 2001, p. 143).

Este conteúdo a ser problematizado em sala de aula está ligado aos conceitos da área, não advém da subjetividade do professor ou dos estudantes, mas são problematizados a partir da realidade local, do mundo vivido pelas crianças, para que, de fato, consigam entender esse mundo com a mediação do que aprendem na escola.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas com as crianças nos anos iniciais necessitam ser adequadas para cada grupo de crianças e considerar as condições concretas de cada grupo, seu lugar, sua cultura, suas experiências. Assim, não há uma metodologia genérica que possa ser aplicada de forma geral, para todos os grupos de crianças.

Desta forma, o que guia a formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia se desloca da metodologia desprovida de conteúdo, para a o ensino do pensamento geográfico

como método. O estudo do espaço geográfico contém em si o conteúdo e a forma do campo científico e pode permitir aos acadêmicos do curso de Pedagogia: a) interrogar a Geografia que conhecem; b) analisar o espaço geográfico por meio dos conceitos da Geografia crítica; c) apropriar-se das instrumentos de pesquisa e produção do conhecimento em Geografia e; d) didatizar estes conhecimentos para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso, não se nega a necessidade de incursão sobre as formas de ensino, mas se nega a sua forma esvaziada, desprovida de conteúdo. A expressão dessa unidade conceitual entre forma e conteúdo se evidencia nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos acadêmicos ao longo das práticas como componente curricular, dos estágios e das demais disciplinas didáticas e específicas das áreas. Ou seja, o domínio epistemológico da área de conhecimento se articula com o domínio dos fundamentos da educação que resulta numa prática pedagógica recheada de sentidos e com caráter político. As formas de ensino vão sendo identificadas e produzidas ao passo que transcorre a formação na disciplina. Ainda, a atuação posterior do pedagogo, nos anos iniciais, com a mediação dos pares, das próprias crianças e da continuidade dos estudos, trará contínuas contribuições sobre as formas de ensino.

Como dito, estes pilares não são uma prescrição para a disciplina de Geografia no curso de Pedagogia. Trata-se antes de colocar no centro da discussão a epistemologia da Geografia como conteúdo e a forma do pensamento geográfico – a Geografia para formação da cidadania. Isso implica em responder às necessidades sociais, identificar os problemas e geografizá-los. Os conceitos da Geografia são fundamentais para entender o mundo. Portanto, é necessário superar a ensino da informações e priorizar o ensinar teorias interpretativas de mundo. Ensinar a criança a desenvolver teorias sobre o mundo, por meio dos conceitos geográficos.

A formação pautada pela metodologia de ensino, destituída de conteúdo leva a uma formação superficial que se esgota rapidamente, e não possibilita que os professores caminhem, eles próprios, pelos conteúdos geográficos. A discussão metodológica – como ensinar – só pode derivar do domínio do conteúdo e então problematizar os meios de auxiliar na aprendizagem de significados estabelecidos e construção de sentidos. Só é possível construir sentidos, a partir de significados comuns, o que não significa ensinar definições, tampouco o ensino se restringe a massificação dos significados. É preciso produzir sentidos às coisas que se aprende. Isso equivale a dizer que é preciso ensinar as funções e sua historicidade, não apenas as nomenclaturas dos elementos geográficos.

Assim, o ensino de Geografia se associa à função da escola de desmistificar e desnaturalizar o mundo às crianças. Colabora para sua leitura e interpretação do mundo, de modo que possa, gradativamente, agir neste mundo, de forma cidadã.

CONCLUSÕES

A questão que se formulou e que orientou esse percurso de estudos foi: qual a formação desejada para o ensino de uma Geografia, nos anos iniciais, que corrobore com o desenvolvimento do pensamento teórico das crianças, por meio da educação escolar, na atual conjuntura do curso de Pedagogia⁴¹?

Como pesquisadora e docente, no curso de Pedagogia, ministrando aulas, orientando nos estágios e pesquisando o ensino de Geografia na formação do pedagogo, fica evidente a concordância com o que foi apontado por muitos autores, principalmente com Libâneo (2010), Gatti e Barreto (2009), Pimenta et al (2017), que os acadêmicos, não dominam os conteúdos com os quais devem trabalhar nos anos iniciais. Em decorrência, dentre outras coisas, das dificuldades da formação inicial, particularmente, em relação ao domínio conceitual da Geografia. O que foi evidenciado por Francischett, Pires e Biral (2012) ao realizar pesquisa com professores egressos do curso de Pedagogia e expressam a falta de domínio conceitual necessário para o ensino de Geografia.

Neste contexto, são duas as preocupações centrais: a formação de professores para os anos iniciais e a Geografia a ser ensinada. Também outras problemáticas foram enredadas na teia desta pesquisa que merecem de atenção, são elas: a formação dos professores para os anos iniciais no curso de Pedagogia; a Geografia, como disciplina escolar dos anos iniciais; a concepção geográfica que pauta o ensino pelos conhecimentos científicos; o papel dos conhecimentos científicos no desenvolvimento infantil e, a orientação da formação dos pedagogos para o ensino de uma Geografia que coopere para o desenvolvimento do pensamento teórico infantil.

A pesquisa da qual resultou esta tese permitiu identificar alguns limites e defender um tipo de formação pautado por posições políticas, epistemológicas, metodológicas e pedagógicas, que considerem o ensino de Geografia como promotor do desenvolvimento do pensamento teórico infantil, para o desenvolvimento da cidadania e, para a humanização.

Evidenciou-se algumas fragilidades, que são decorrentes do próprio processo histórico formativo dos professores para os anos iniciais e no curso de Pedagogia, problemas internos

⁴¹ Ao final do ano de 2019 emergiram novas diretrizes para formação de professores que podem, potencialmente alterar o perfil formativo do curso de Pedagogia. Este processo de debate transcorre neste ano de 2020. A constante transformação da realidade e das condições concretas se impõem aos processos de pesquisa e se expressam como desafios à prática social transformadora. Nesse sentido, esta tese segue direcionando-se ao processo de formação inicial dos professores para o ensino de Geografia, onde quer que ele ocorra.

do curso e também projetados por uma política de formação, que conduz a defasagem conceitual dos professores.

Problemas que não se restringem ao curso em foco, mas derivam também das políticas educacionais de formação de professores. Na medida em que a Diretriz do curso de Pedagogia assume que a formação direciona-se à questão metodológica, evidencia assim, seu caráter pragmático, neotecnista, que conduz ao afastamento dos professores do domínio e da produção do conhecimento com os quais trabalham, acentuando um cisão entre teoria-prática e forma-conteúdo. Esse modelo formativo afasta parte significativa da sociedade do contato e domínio da cultura humana e explicita características de um processo articulado e combinado de negação do acesso às formas mais avançadas de explicação da realidade natural e social. Ao afastar o professor de tal domínio, mantém controle sobre os currículos, sobre os livros didáticos e conserva as formas precarizadas de trabalho docente. Ergue-se uma barreira, entre os sujeitos, a cultura humana, e conseqüentemente, suas condições de participação social.

A formação dos professores para os anos iniciais resulta de um processo histórico que envolve a universalização da escolarização, as orientações políticas para a formação dos professores. A expansão da escolarização decorreu de uma necessidade do desenvolvimento de um tipo de sociedade, particularmente a capitalista, que requer conhecimentos específicos dos trabalhadores, convertidos também em consumidores.

Assim, a universalização da escolarização desenvolve-se atrelada a um projeto societário, que lança mão também de outras possibilidades para garantir seu desenvolvimento, como o aparato midiático, político, religioso, policial. (DUARTE, 2004a). Conforme já preconizava Adam Smith, contra o embrutecimento da população, decorrente do processo intensificação do trabalho, seria necessário doses homeopáticas de educação, a fim de humanizar o sujeito. Entretanto, contraditoriamente, ao realizar esse projeto, a escola também se converteu como possibilidade de acesso aos trabalhadores e seus filhos, ao conhecimento produzido e sistematizado pelo homem, historicamente. A possibilidade da democratização desse conhecimento pela escola é a chave das disputas pelos currículos escolares, que sistematizam o que será ensinado, assim como, a formação de professores. A partir desse entendimento, se infere que, a manutenção da fragilidade do processo formativo dos professores dos anos iniciais, parece ser uma opção política deliberada.

A formação de professores para os anos iniciais, no Brasil, resulta da correlação de forças das classes sociais antagônicas e é marcada por desprestígio, improvisações e discontinuidades. O desprestígio desse professor, em relação aos demais, decorre da diferença formativa; sucessivas improvisações que buscaram atender a demanda por profissionais,

resultaram em saídas que negligenciaram a especificidade de formação do professor dos anos iniciais e colaborou com a degradação social da carreira.

A descontinuidade é revelada pelos avanços e retrocessos expressos nas políticas educacionais voltadas à formação de professores. Apenas em 2006, com a Diretriz Curricular para o Curso de Pedagogia, ficou definido o lócus de formação do professor dos anos iniciais. Pois a Diretriz geral para formação de professores, de 2002, não tratava do curso de Pedagogia como formador do professor dos anos iniciais, mas era voltada à formação dos professores da educação infantil e gestão escolar, além de, como outras licenciaturas, podem atuar nos anos iniciais. Essa indefinição, descontinuidade e imprevisto atrasaram e dificultam o enfrentamento das problemáticas da formação dos professores dos anos iniciais. Como por exemplo, a maneira de garantir o domínio conceitual dos conteúdos a se ensinar, das formas metodológicas, das opções políticas e epistemológicas em relação às áreas do conhecimento.

Tudo isso traz problemas tanto à formação dos professores dos anos iniciais, como ao próprio curso de Pedagogia, que forma, além deste professor, também para a educação infantil, para a gestão, para a organização do trabalho pedagógico.

A realidade tem “atropelado” os debates teóricos acerca da questão, tornando imperativo o debate acerca de como melhor formar os professores, nas condições objetivas que se encontram. Discutir como melhor formar os professores no contexto atual, não exclui a percepção das precárias condições de trabalho destes professores, como de todos os trabalhadores, em um mundo de trabalho absolutamente intensificado, desumano, precarizado. Mas, as condições históricas colocam ao conjunto dos trabalhadores, no qual se inclui essa pesquisadora, muitas tarefas concomitantes, como por exemplo, garantir a sobrevivência sua e dos seus e, nessas condições lutar, nos espaços de atuação, para a superação da desumanização promovido pelo capitalismo e imbricado dentro das instituições escolares.

Os professores para atuarem nos anos iniciais seguem se formando nos cursos de Pedagogia, o que torna urgente o exame do processo formativo, em busca de qualificação, particularmente, em relação ao domínio dos conhecimentos a se ensinar. Esses professores ensinam todas as disciplinas do currículo escolar dos anos iniciais. Assim, a Geografia, e as demais disciplinas do currículo, passam a compor o próprio currículo do curso de Pedagogia e essa realidade tem apresentado problemas e dilemas que decorrem das condições para a essa formação.

Muitas vezes a formação dos pedagogos, bem como de professores dos anos iniciais, no interior da universidade, não dialoga com as necessidades e objetividades da realidade escolar. Por isso, se constrói à margem do processo de ensino e segue, reproduzindo

conhecimentos, como a “Geografia da universidade”, criticado por Lacoste (2012), que não percebe os acontecimentos da escola e a potencialidade formativa deste processo.

Em relação à Geografia na escola, redundando na perpetuação de uma disciplina que pouco contribui com a formação cidadã das crianças e jovens. Embora muito já tem avançado. Sobretudo, com a inclusão da Geografia com status de disciplina escolar. Mas, a área de Ciências Sociais segue preterida nos anos iniciais, em favor do Português e da Matemática, cobrados em exames nacionais. A Geografia, que se ocupa da vida concreta dos homens em sociedade em um dado tempo e espaço pode contribuir com a formação para o exercício da cidadania, com a ação política em sociedade. Por isso, talvez esteja sendo ocultada.

O curso de Pedagogia tem desenvolvido uma formação para as áreas do conhecimento, centradas no desenvolvimento de metodologias. Ainda que se observe nos egressos, dúvidas e dificuldades na ação pedagógica. Não se trata de alterar o polo, numa lógica formal, para o acento na formação epistemológica ou teórica. Não basta um rearranjo de cargas horárias ou de formação específica dos professores para solucionar a questão. Avançar na qualificação da formação dos professores dos anos iniciais não é um questão organizacional, mas de concepção política. Trata-se de analisar a questão a partir de uma lógica dialética, em que forma e conteúdo são interdependentes e, nesse sentido, também as saídas precisam ser dialéticas.

O caso da formação para o ensino de Geografia, no curso de Pedagogia, da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, ajudou a perceber as fragilidades do modelo formativo guiado pelo viés metodológico, pragmático. O projeto do curso sempre se destinou à formação de professores para os anos iniciais – acumulou mais de 20 anos de experiência.

O curso destina uma disciplina – Fundamentos Teórico e Metodológicos para o Ensino de Geografia, com 68 horas, alocada no quarto ano do curso – para formação para o ensino de Geografia nos anos iniciais. A nomenclatura da disciplina já indica o seu caráter metodológico. No período analisado, de 2011 a 2017, três professores ministraram a disciplina. Os planos de ensino definem o ensino de Geografia nos anos iniciais como a questão central e sofreram pouquíssimos ajustes neste período, seja nos objetivos, conteúdos, metodologias, ou de atualização de referências. Muitos dos autores utilizados seguem produzindo pesquisas e análises, entretanto, novas produções não foram incorporadas às referências no período analisado. O que implica em aceitar o fato de a disciplina não ter passado por avaliação quanto ao cumprimento da sua função na formação da Educação Básica, pois nem pesquisas pertinentes ao próprio curso foram inseridas ou consideradas no registro dos planos de ensino. Embora esse documento não contenha o conjunto dos debates

realizados na disciplina, por ser um documento de planejamento, ele sinaliza para onde as atenções estão voltadas.

Evidenciou-se que os conhecimentos geográficos prévios dos acadêmicos, sobre os conteúdos da disciplina de FTMG e os ensinados no estágio, são discrepantes. De forma que se evidencia a fragilidade do processo formativo, considerando a reprodução da Geografia da escola nos estágios, não observou-se um processo de avaliação, de análise ou de ruptura com antigas concepções geográficas. Fica tudo muito próximo de uma Geografia ilustrativa, com base na memorização. Assim, a disciplina do curso, embora tenha produzido efeitos positivos, não acrescentou alterações significativas nas práticas dos acadêmicos. Foi guiada pelas práticas escolares, com poucas discussões provocadas pela disciplina. Nesse sentido, a disciplina foi pouco contundente para provocar o questionamento, entre os acadêmicos, sobre a Geografia que encontrariam e encontraram nas escolas.

A formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia, fica fragilizada. Pois, 75% dos acadêmicos - como apresentado no Capítulo 3, tiveram dificuldades nos conteúdos que deveriam ensinar e, também na forma de como ensiná-los. Aqueles que afirmaram não ter dificuldade nos conteúdos, informaram que seu conhecimento era proveniente da sua experiência cotidiana, como a diferenciação de meio rural e urbano. O que corrobora, com o fato de não ultrapassarem os pseudoconceitos, ou complexos, sobre o assunto, o que limita suas possibilidades de conduzir um processo pedagógico direcionado pelo conceito científico.

Ao centrar a formação no ensino da disciplina nos anos iniciais, a formação em Geografia dos acadêmicos tornou-se frágil. Não forneceu condições para eles submetessem à críticas os seu conhecimento geográfico prévio e, desta forma, pouco avançou para a superação dos pseudoconceitos. As referências sugeridas, embora todas pertinentes à temática da disciplina, negligenciaram o debate conceitual das categorias geográficas.

As atividades das aulas dos estágios, do grupo de acadêmicos foram, direcionadas para: a) estudo sobre localização e orientação; b) transformação do espaço; c) estudos sobre questões ambientais e saúde; d) elementos da cultura e, e) relações de trabalho. A partir de conteúdos selecionados pelas professoras regentes das turmas, em que realizaram o estágio, correspondem também aos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, as atividades estavam voltadas para a apropriação de definições, muitas vezes, desconexas. Há que se ressaltar que, metodologicamente, diversas atividades foram desenvolvidas, como a construção de maquetes, de trajetos de casa até a escola, recortes de figuras que caracterizaram de espaços urbanos e rurais, a utilização de literatura infantil. Porém, a partir do relato dos próprios sujeitos da pesquisa, houve grande dificuldade em

organizar um processo pedagógico que ultrapassasse as práticas já cristalizadas nas escolas, de um ensino de Geografia fragmentado. Como bem já problematizava Lacoste (2012), a Geografia para a escola, se constrói para ser uma disciplina inútil!

Os sujeitos da pesquisa apontaram que o foco na metodologia de ensino, nas tendências do ensino de Geografia, não levou à conscientização do potencial desta disciplina e não discutiu o seu ensino em articulação com o processo de aprendizagem dos conceitos pelas crianças. Embora a execução das aulas dos estágios não tenham sido objeto de observação e análise, e sim o material produzido para as regências, os roteiros das aulas, os objetivos propostos para que as mesmas permitam, por sua vez, apontar a fragilidade do ensino geográfico, em paralelo com a fragilidade do ensino de conceitos. A integração entre os diferentes elementos e formas do espaço geográfico foram pouco articuladas, e se destinaram à formalização do que se pode chamar de pensamento complexo em que os acadêmicos precisam de elementos para continuar no processo de associação ou diferenciação, mas não avançam para a articulação do pensamento, para a formação de conceitos científicos.

Essa situação redundante no que foi apresentado na Figura 8, “Fluxograma da problematização da formação para o ensino de Geografia”, em que se apresenta a dificuldade na formação dos professores, da ruptura de culturas curriculares enraizadas na Educação Básica, por meio da formação inicial. A Figura 07, “Quadro dos conhecimentos apropriados e ensinados”, mostra o que os estudantes afirmavam conhecer previamente de Geografia, o que aprenderam na disciplina de Fundamentos Teórico e Metodológicos do Ensino de Geografia e, por fim, o que ensinaram de Geografia nos estágios. E, o que ensinaram estava mais ligado ao que sabiam sobre Geografia, não ao que aprenderam na disciplina, o que confirma que há um quadro complexo na formação, que não é enfrentado pelas Diretrizes de Formação de Professores, na medida em que, seguem orientando o viés metodológico para a formação de professores.

Não se espera que, na formação inicial, os acadêmicos repassem apenas os conteúdos do currículo dos anos iniciais. Mas que a prática dos estágios revele, com ousadia, a incorporação de categorias geográficas, de discussões acerca dos objetivos e potencialidades da disciplina na formação das crianças. Afinal, trata-se de um período de aprendizagem para os acadêmicos, que podem ousar avançar sobre as práticas curriculares existentes na escola!

Embora os conteúdos ensinados nos estágios atendam ao exposto na BNCC, que contém os conteúdos geográficos, o caráter político da ação pedagógica está contido na profissionalidade do professor. É por meio da ação do professor, que se percebe suas opções políticas, epistemológicas e metodológicas. O professor pode e precisa articular a sua ação a

um fim pedagógico, conhecido por ele e estabelecido segundo os critérios de interesse da formação escolar. Entretanto, o seu processo formativo precisa lhe conferir estas potencialidades, pelo menos, em nível inicial.

A Geografia encontrada na escola, que orientou, em grande medida, a atuação dos acadêmicos nos estágios, exigiu explorar e colocar em realce o processo de consolidação da Geografia, como disciplina escolar. A presença da Geografia, como disciplina escolar, é recente. Ao longo do século XX, os conteúdos geográficos foram introduzidos na escolarização para a criação de um conceito de nação, de território, depois foi utilizada para dar sustentação a regimes ditatoriais, disseminando formas de conduta e moralidade, escapando a análises da produção do espaço, sobretudo, análises totalizantes. Quando se incorpora a Geografia, com *status* de disciplina curricular dos anos iniciais, nos anos de 1990, os conteúdos expressaram conhecimentos que buscavam responder às necessidades mais próximas dos sujeitos, como conhecer seu lugar, sua cultura, seus costumes. Discussões relegadas por um longo período, mas que, também não tendiam à análises totalizantes da produção do espaço. Ou seja, ainda se busca, na Geografia escolar, aquilo que defendeu Santos M. (2012), uma disciplina que se volte para a compreensão da sociedade toda, tomando como centralidade da sua análise, a vida das pessoas, as práticas sociais.

O ensino dessa Geografia, preconizada por Santos M. (2012) se realiza por meio do escrutínio da realidade objetiva pela mediação do pensamento, na análise, da reflexão, que resulta em conceitos, categorias. Desta forma, a escola deve se ocupar do ensino destes conceitos científicos e de decifrar qual o papel destes conceitos no desenvolvimento das crianças nos anos iniciais. Bem como, identificar de que modo os conceitos geográficos colaboram com o desenvolvimento do pensamento teórico das crianças e qual o papel da própria Geografia na formação desses sujeitos.

O desenvolvimento do psiquismo das crianças se dá por meio da ação consciente da ação do pensamento, quando essas ações são deliberadas e operam por meio de signos. Ou seja, quando superam a ação cotidiana do pensamento, que resulta de conhecimentos não refletidos e, muitas vezes, não conscientizados pelas crianças. O conhecimento científico são os signos que alteram a ação do pensamento, porque sua apropriação depende da ação consciente, uma vez que não decorrem de experiências cotidianas. Signos são artefatos da cultura humana que se interpõem entre o sujeito e sua ação, de forma que, a partir da sua incorporação na ação, esta torna-se mediada por artefatos culturais, não biológicos e naturais.

Esses signos, ao passo que promovem o desenvolvimento da ação de pensamento das crianças, permite que elas melhor compreendam o mundo onde vivem, o lugar onde moram e

as relações deste lugar ou outros. Permite a elas formularem hipóteses sobre a realidade, utilizando-se de conhecimentos científicos geográficos, como a representação do espaço, a produção histórica dos elementos como as casas, empresas, ruas, etc. O significado de um mapa não vem da sua experiência direta com o meio, mas de ação externa, provocada pelo professor, da aquisição do signo e sua utilização no processo consciente de reflexão.

Essa capacidade possibilita que as crianças, ao longo do seu processo de aprendizagem, potencializem sua participação no mundo. Essa participação consciente no mundo, decorrente da apropriação de conceitos geográficos, possibilita que elas desenvolvam sua cidadania. A apropriação dos conceitos modifica as atividades das funções psíquicas e cria novos níveis de desenvolvimento e, esse processo ocorre pela mediação dos signos – que são artifícios criados pelo homem que potencializam suas capacidades. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores estão estreitamente ligadas à escolarização, visto que são elas que permitem o pensamento por conceitos, possíveis pela utilização de signos do tipo científico. Os signos cotidianos são resultantes da experiência direta, enquanto os científicos são assimilados com ajuda do professor, sujeito que domina o conhecimento. O desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se nos conceitos espontâneos. No que se refere aos conceitos geográficos, Callai (2016) e Cavalcanti (1998), corroborando com Santos M. (2012), defendem que há um conjunto próprio de signos e conceitos que devem ser ensinados às crianças a fim de desenvolver potencialidades cognitivas ligadas a compreensão e produção do espaço e devem ser, anteriormente, dominados pelos professores.

A Geografia pode colaborar com esse desenvolvimento consciente cidadão! Para isso, precisa estar orientada também para este fim, para uma práxis revolucionária. A Geografia crítica, tem por objetivo ocupar-se de entender e explicar a produção histórica da espacialidade da sociedade. Entendendo que, para isso, precisa considerar o mundo físico e as relações humanas desenvolvidas nesse espaço. Ao proceder deste modo, o pensamento geográfico crítico questiona as formas históricas dos elementos do espaço geográfico, a quem interessam, quem as produziu, com que finalidade. O entendimento dessas questões exigem um exame minucioso da realidade, ancorado em pressupostos, em categorias. Nesse sentido, a Geografia crítica fornece os instrumentos para o desenvolvimento de um pensamento espacial também crítico, que pode orientar uma práxis revolucionária, aquela que se dirige para a transformação do espaço social em benefício coletivo.

Além da formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia, a pesquisa contemplou a análise da formação para esse ensino em Portugal. Isso ajudou compreender que a superação do esvaziamento da formação geográfica, tanto entre os professores, quanto nos

currículos dos anos iniciais, não se realiza apenas com a alteração de polos na formação. A formação inicial, ao dedicar apenas 9% da carga horária à discussão educacional geral indica que fez a inversão de polos. A formação em Portugal, se ancora em sólida formação científica para as áreas do conhecimento, na formação inicial. Embora conviva também, com falta de carga horária, divisão da disciplina entre professores, o que mantém a fragmentação. Mas se reconhece que tem conseguido lograr êxito no domínio, por parte dos estudantes, dos conteúdos que vão ensinar. Contudo, não se observou, a defesa, ou a presença, ou tendência a uma Geografia crítica, com caráter totalizante.

A formação de Portugal ajuda a construir a defesa de uma formação inicial que articule debate teórico e político, com fins e objetivos da educação escolar, domínio conceitual e metodológico, enfim, uma formação voltada à práxis! Que se funde na explicitação de princípios geográficos voltados à análise da vida social, que garanta o domínio das categorias conceituais que permitem essa análise, que articule o domínio metodológico às formas concretas de escolarização e que, por fim, permita que os professores sejam autônomos nas suas práticas.

Os desafios dessa formação não podem imobilizar a atuação dos professores, nem suplantar o papel social da universidade na produção e difusão de conhecimento que colabore com a superação das condições de alienação. Considera-se que as condições atuais de política educacional, de formação, curricular são objeto de intensa disputa da formulação das políticas sociais e enfrentar a questão no interior dos cursos de Pedagogia pode se apresentar com um elemento contributivo à qualificação dos professores.

Em razão destes contextos, defende-se a alteração do paradigma de formação da metodologia no cursos de Pedagogia, no que se refere ao ensino de Geografia, para um ensino pautado por posições políticas, teóricas, metodológicas e pedagógicas. Neste sentido, defende o ensino de uma Geografia politicamente orientado a partir e para a luta de classes, que possa fornecer a compreensão das contradições do mundo concreto, a partir do domínio da análise multiescalar, da representação do mundo em diferentes escalas, da análise da produção e domínio do espaço geográfico.

Desta forma, a Geografia crítica, expressa uma posição política, ao fazer parte da formação dos pedagogos, colabora também como sua formação geográfica, orientando, inevitavelmente, a ação docente nesse sentido. Ao fazer essa opção no curso de Educação Superior, defende-se uma produção e difusão de conhecimentos, na universidade, que interessem aos trabalhadores. A quem interessa descortinar as relações sociais e de produção do espaço, que destinam a eles os piores lugares de moradia, as piores condições de

transporte, as piores condições sanitárias, as piores consequências da degradação ambiental? Superando aquela Geografia “asséptica” criticada por Oliveira (1998), a Geografia da universidade, criticada por Lacoste (2012), em direção de uma formação cidadã, também do próprio professor.

As análises da produção do espaço, na Geografia crítica, se faz a partir de categorias, que indicam uma posição teórica. Santos M. (2012) indica que elas mudam com o tempo, mas servem de referência para a produção do conhecimento. Compreender a historicidade dos elementos do espaço, para que servem as formas produzidas, quais suas funções, permite projetar novas formas que atendam outras funções, àquelas definidas pelas necessidades sociais coletivas. Analisar o espaço geográfico, em um tempo e espaço definidos, com as crianças, desde o princípio da sua escolarização, ensina um jeito de olhar para o mundo, um jeito de pensar geograficamente, entendendo que o que aí está, resulta da ação humana. Não é natural, portanto, pode mudar.

Estas categorias conceituais geográficas, para se chegar aos conhecimentos científicos, indicam uma posição metodológica. Isto não se adquire de modo aleatório, despropositado, ou mediante treino. Reconhecer que a Geografia é uma disciplina de síntese, indica reconhecer que sua análise é totalizante. Partir e chegar, na análise do espaço, na totalidade, mediado pela ação do pensamento, requer que realize a fragmentação de porções da realidade, recortes escalares, que permitam que se explicita sua natureza, suas relações, seus nexos. Esse procedimento, nos anos iniciais, exige a sensibilidade do professor de reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, planejar atividades adequadas que permitam às crianças compreender e realizar esse processo. Trata-se portanto, de uma formação do pensamento geográfico do professor e da sua compreensão de ensino, que leva à formação pedagógica.

A apropriação do método geográfico, por parte do professor, dá condições a ele, em coerência com outras áreas científicas, como por exemplo, a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, a sociologia, a filosofia – os fundamentos da educação - de pensar, estruturar e organizar a disciplina escolar. Esse processo é dirigido pela construção coletiva dos currículos escolares, que expressam os resultados históricos, da seleção de conhecimentos e culturas que ocupam o espaço escolar. Estas outras áreas, que compõem a formação inicial do professor, contribuem para compreender o processo de desenvolvimento cognitivo, de apropriação da linguagem científica pelas crianças, e conjuntamente com a análise geográfica, respondem pela formação integral das crianças. Desta forma, a Geografia se integra a essa formação, de maneira integral, unificada, permitindo que as novas gerações acessem o

conjunto de conhecimentos já produzido e forneça à elas, as condições de continuidade do desenvolvimento humano.

Com isso, esclarece-se que o debate acerca da formação para o ensino de Geografia no curso de Pedagogia, no caso brasileiro, supera e muito o debate isolado acerca da carga horária das disciplinas, do currículo deste curso, do método empregado pelo professor, ou à titulação do docente da disciplina. O processo de educação formal escolarizado tem a função de promover a aprendizagem dos conceitos científicos, de produzir no sujeito singular como resultado a humanização, e pela via da aquisição dos produtos culturais ascender a autonomia de pensamento.

Nesse sentido, se espera da formação geográfica no curso de Pedagogia que colabore com a formação do sujeito professor e com as crianças com que este profissional irá trabalhar. Retomando Galeano (2002), é sempre importante ajudar a desvendar, descortinar, compreender o mundo e seguir aprendendo!

Assim, que o problema sanitário, vivido pelo mundo, nesse primeiro quartel de século XXI, decorrente do corona vírus for amenizado, serão requeridas todas as forças democráticas em torno da luta pela qualificação do processo educativo. Não deve-se aceitar retrocessos, que podem ser impostos pelos interesses do capital, como o afastamento das crianças, para promoção da educação à distância e, conseqüente, enfraquecimento da experiência educacional das crianças. Esta, provavelmente deverá ser uma nova bandeira de luta, entre tantas que surgirão.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILÉ, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **O desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: o ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1992.
- ALVES, A. O. A Geografia nos anos iniciais: a leitura integrada da paisagem para a construção de conceitos dos conteúdos relevo-solo-rocha. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, SP, v. 5, p. 277-299, jul/dez 2015.
- ANDREIS, A. M. **Representação espacial nas séries iniciais do ensino fundamental**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª. ed. São Paulo: ArtMed, 2008.
- ARCHELA, R. S. **Ensino de geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo**. Londrina: EDUEL, 2008.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ-AMOP. **Currículo Básico para a escola pública municipal: Educação infantil e séries Iniciais**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES, L. F. P. **Educação Superior: ampliação do acesso e abandono. Elementos acerca da função social da Universidade, a relação entre ensino e fracasso e os cursos de graduação da Unioeste –campus de Cascavel (2009 a 2017)**. 2018. p. 125. (Relatório) Pós Doutorado – UNICAMP. Campinas, SP. 2018.
- BRABANT, J.-M. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. D. **Para onde vai o ensino de geografia**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 15-23.
- BRASIL. Decreto-lei n.º 1.190. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**, Brasília, DF, 4 abril 1939. Seção 1 - 7929. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 dez. 2018.
- BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, dezembro 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Parecer CFE n.º 251 de 1962. **Estabelece os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia - bacharelado**, Brasília, 1962.

BRASIL. Lei n.º 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**, Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Parecer CFE n.º 252/1969. **Estudos pedagógicos. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.**, Brasília, n. 100, 1969. 101-179.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**, Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Parecer CFE n.º 161/1986. **Dispõe sobre Reformulação do curso de pedagogia**, Brasília, 1986.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 20 dezembro 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, Brasília, 18 janeiro 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**, Brasília, 18 fevereiro 2002b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 02/2002. **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, 04 março 2002c.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**, Brasília, 16 maio 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 2/2008. **Parecer sobre formação e atuação de docentes na organização**, Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 7/2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**, Brasília, 15 dezembro 2010.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**, Brasília, 25 junho 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 02/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**, Brasília, 01 julho 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores (apresentação)**, Brasília, 2017a. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/18-10-17_formacaoprofessor_final.pdf>. Acesso em: 2018 outubro 10.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 02/2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**, Brasília, 22 dezembro 2017b.

BRASIL. Resolução CNE/CP N.º 02/2019. **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, 20 dezembro 2019.

BRASIL. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2020. Disponível em: <<https://ibge.gov.br/>>. Acesso em: 2019.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 167-194.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do. In: BRZEZINSKI, I. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 195-219.

CALLAI, H. C. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 60-99, Jan-Jul 1999.

_____. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 1º semestre 2001.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

_____. A Geografia é ensinada nos anos iniciais? Aprende-se Geografia nos anos iniciais? In: TONINI, M., et al. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediações, 2014.

_____. O ensino e a pesquisa da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p. 06-20, jan/jun 2016.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAVALCANTI, L. D. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 1998.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. D. S.; SOUZA, V. C. D. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. In: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica. Barcelona: Universidade de Barcelona. 5. 2014, Barcelona, **Anais...** Barcelona, 2014, p. 1-16. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Lana%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHESNAIS, F. **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

CHIAPETTI, D. C. **O ensino das relações topológicas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental I**. 2018. p. 111. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, PR. 2018.

CHISTOFOLETTI, A. As perspectivas dos estudos geográficos. In: CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 11-36.

CHRYSOSTOMO, T. D. S.; MESSEDER, J. C. Uma visão sobre a Prática como Componente Curricular utilizando oficinas pedagógicas e recursos midiáticos no Ensino de Química. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 4, p. 139-155, 2017.

CLAUDINO, S. **Ensino Superior Português, Diplomados e Desenvolvimento Regional - uma abordagem**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, 1995.

_____. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. In: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica. Barcelona: Universidade de Barcelona. 5. 2014, Barcelona, **Anais...** Barcelona, 2014, p. 1-9. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Sergio%20Claudino.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

CLAUDINO, S.; GONZÁLES, X. M. S.; PALACIOS, F. A. Los problemas socio-ambientales en Geografía: una lectura iberoamericana. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 39, p. 55-73, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVIDOV, V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. Habana: Pueblo Y Educación, 1982.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos Ministros da Educação Europeus, Bolonha**. 19 junho 1999. Disponível em: <http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc_edu_br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf>. Acesso em: 10 de maio 2019.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 71, p. 79-115, julho 2000.

_____. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

_____. **A individualidade para si**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

EVANGELISTA, A. M. et al. **Fundamentos de Didática da Geografia**. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2016.

FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

FERNANDES, M. L. B.; SOBRINHO. Cotidiano, sujeitos e territórios nos anos iniciais da escolarização. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, p. 132-159, jan/jun 2016.

FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia no ensino de geografia**: a aprendizagem mediada. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

_____. A cartografia escolar crítica. In.: IX Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 10. 2007, Niterói-RJ, **Anais...** Niterói, 2007. 1-14. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/franschett-mafalda-cartografia-escolar-critica.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro 2019.

FRANCISCHETT, M. N.; PIRES, M. M.; BIRAL, R. B. O ensino de Geografia na formação inicial do professor dos anos iniciais da Educação Básica. In: ALMEIDA, B., et al. **A formação do Pedagogo para a educação básica e a docência nas áreas de conhecimento específicas**. São Cristóvão: UFS, 2012. p. 175-202.

FRANCISCO BELTRÃO. Proposta Pedagógica Curricular: uma Construção Coletiva. **mimeo**, Francisco Beltrão, 2012.

FREITAS, H. C. L. D. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro 2002.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, B. A. et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Revista Estudos e Avaliação em Educação**, São Paulo, v. 20, n. 43, mai/ago 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. D. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, 2009.

GENTILE, P.; BENCINI, R. Construindo competências: Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. **Nova Escola**, São Paulo, p. 19-31, setembro 2000. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_3_1.html>. Acesso em: 21 novembro 2018.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOERGEN, P. Universidade e responsabilidade social. In: LOMBARDI, J. C. **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003. Cap. 1, Parte III, p. 101-122.

GONZÁLEZ, X. M. S. Educación Geográfica y ciudadanía. **Revista Didáctica Geográfica**, Madrid, n. 9, p. 11-31, 2007.

GORCZEWSKI, C.; MARTIN, N. B. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-Vista**, 4, n. 25, 2018. 1036-1055.

INSTITUTO PIAGET. Escola Superior de Educação. **Geografia de Portugal**, 2018a. Disponível em: <<https://ipiaget.org/licenciatura-em-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO PIAGET. Escola Superior de Educação. **Geografia Humana**, 2018b. Disponível em: <<https://ipiaget.org/licenciatura-em-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO PIAGET. Escola Superior de Educação. **Ateliê e Didática da História e da Geografia**, 2018c. Disponível em: <<https://ipiaget.org/licenciatura-em-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO PIAGET. Escola Superior de Educação. **Estudo do Meio**, 2018d. Disponível em: <<https://ipiaget.org/educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1-o-ciclo-do-ensino-basico/>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO PIAGET. Escola Superior de Educação. **Pedagogia e didática do estudo do meio**, 2018e. Disponível em: <<https://ipiaget.org/educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1-o-ciclo-do-ensino-basico/>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA. Escola Superior de Educação. **Unidade Curricular - 691506 - Temas na Área do Conhecimento do Mundo/ Meio Físico e Social**, 2015a. Disponível em: <https://www.ipbeja.pt/cursos/Mestrados/ese-m_edupre/Descritores2015/691506DPT.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA. Escola Superior de Educação. **Unidade Curricular - 9853331- Geografia de Portugal**, 2015b. Disponível em: <<https://www.ipbeja.pt/cursos/ese-edb/Descritores%20das%20Unidades%20Curriculares/9853331DPT.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA. Escola Superior de Educação. **Unidade Curricular 9853359 - Aprendizagem e Ensino do Meio**, 2015c. Disponível em: <<https://www.ipbeja.pt/cursos/ese-edb/Descritores%20das%20Unidades%20Curriculares/9853359DPT.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA. Escola Superior de Educação. **História e Geografia de Portugal I**, 2018a. Disponível em: <<https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/licenciaturas/educacao-basica>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA. Escola Superior de Educação. **Didática da História e Geografia no 1º e no 2º ciclo do Ensino Básico**, 2018b. Disponível em: <<https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/mestrados/mestrados-profissionalizantes/ensino-do-1o-ciclo-do-eb-e-de-portugues-e-historia-e-geografia-de-portugal-no-2o-ciclo-do-eb>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA. Escola Superior de Educação. **História e Geografia de Portugal II**, 2018c. Disponível em: <<https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/licenciaturas/educacao-basica>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA. Escola Superior de Educação. **Didática do Estudo do Meio**, 2018d. Disponível em: <<https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/licenciaturas/educacao-basica>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA. Escola Superior de Educação. **Ciências da Terra**, 2018e. Disponível em: <<https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/licenciaturas/educacao-basica>>. Acesso em: 09 maio 2019.

formativa/mestrados/mestrados-profissionalizantes/ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico-e-de-matematica-e-ciencias-naturais-no-2o-ciclo-do-ensino>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA. Escola Superior de Educação. **Temas de História e Geografia de Portugal**, 2018f. Disponível em: <<https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/mestrados/mestrados-profissionalizantes/ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico-e-de-matematica-e-ciencias-naturais-no-2o-ciclo-do-ensino>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA. Escola Superior de Educação. **Ciências da Terra**, 2018g. Disponível em: <<https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/mestrados/mestrados-profissionalizantes/ensino-do-1o-ciclo-do-eb-e-de-portugues-e-historia-e-geografia-de-portugal-no-2o-ciclo-do-eb>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA. Escola Superior de Educação. **Temas de História e Geografia de Portugal**, 2018h. Disponível em: <<https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/mestrados/mestrados-profissionalizantes/ensino-do-1o-ciclo-do-eb-e-de-portugues-e-historia-e-geografia-de-portugal-no-2o-ciclo-do-eb>>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL. Escola Superior de Educação. **Geografia**, 2018a. Disponível em: <http://www.si.ips.pt/ese_si/disciplinas_geral>. Acesso em: 09 maio 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL. Escola Superior de Educação. **Introdução à Didática do Estudo do Meio**, 2018b. Disponível em: <http://www.si.ips.pt/ese_si/disciplinas_geral>. Acesso em: 09 maio 2019.

KONDER, L. **O que é dialética**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LANGHI, R.; NARDI, R. Dificuldades de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino da astronomia. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, São Carlos, v. 2, p. 75-92, 2005. Acesso em: fevereiro 2020.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/Mec? **Revista Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan/jun 2010.

LEMOS, L. M. A construção da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Geografia: elementos para análise. **Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun 2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set/dez 2010.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola o conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 68, n. XX, dezembro 1999.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1991.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [on line]. São Paulo: UNESP, Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K.; ENGELS F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11ª. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MARZARI, M.; MORAES, I. D. ; OLIVEIRA , R. N.. O ensino de geografia na perspectiva da teoria desenvolvimental de Davíдов. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 56-70, jan/jun 2015.

MORAES, A. C. R. Geografia e ideologia nos currículos de 1º grau. In: BARRETO (ORG), E. D. S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 163-192.

_____. **Ideologias Geográficas**: espaço, cultura e políticas no Brasil. 5. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Geografia**: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 46-2, p. 189-209, 2012.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. D. S.; PASSOA, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensino e do aprender. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NETO, M. F. D. S. As atuais políticas educacionais no Brasil e seus impactos no currículo básico de Geografia. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, Sobral, v. 4/5, p. 9-15, 2003.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2012.

NUNES, F. G. Professores e parâmetros curriculares nacionais (PCN): como está essa relação? **RA E GA**, Curitiba, v. 24, p. 92-107, 2012.

OLIVEIRA, A. U. D. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. D. **Para onde vai o ensino de geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 135-144.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação, sociedade e escola: Fundamentos para reflexão**. Curitiba, 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

PEDRO, G. B. D. C. **Dilemas de professoras ao ensinarem geografia: a permanência dos estudos sociais nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. p. 149. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual De Campinas. Campinas. 2015.

PEREIRA, M. D. S.; VELASCO, P. D. N. Práticas de ensino e formação docente: notas sobre a experiência da Licenciatura em Filosofia da UFABC. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 37-52, jan/abr 2015.

PÉREZ, F. F. G.; FERNÁNDEZ, N. D. A. Educar em la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. **Revista Didáctica Geográfica**, Madrid, n. 9, p. 243-258, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PETERNELLA, A. **A Relação Teoria e Prática na Formação do Pedagogo: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2011, p. 185. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2011.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan/mar 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTASSILGO, J.; OLIVEIRA, H. A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 26-43, jan/jul 2013.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTELINHA, Â. M. S. **A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia: teoria e prática pós-diretrizes curriculares nacionais**. Jundiaí: Paco Editora, 2015.

PORTELINHA, Â. M. S.; CONCEIÇÃO, C. M. C.; PILONETTO, R. D. F. R. A constituição do curso de Pedagogia da UNIOESTE - Campus Francisco Beltrão. In: ALMEIDA, B., et al. **A formação do pedagogo para a educação básica e a docência nas áreas de conhecimento específicos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. p. 47-67.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86. **Lei de Bases do Sistema Educativo**, Diário da República, Lisboa, série I, 14 outubro 1986. 3067 - 3081.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 241/2001. **Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico**, Diário da República, Lisboa, 201, 30 agosto 2001. 5572 - 5575.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 42/2005. **Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior**, Diário da República, Lisboa, 37, 02 fevereiro 2005. 1494 - 1499.

PORTUGAL. Lei n.º 49/2005. **Assembleia da República. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior**, Diário da República, Lisboa, 166, 30 agosto 2005. 5122 - 5138.

PORTUGAL. Portaria n.º 256/2005. **Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. Aprova a actualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF)**, Diário da República, Lisboa, 53, 16 março 2005. 2281 - 2313.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 74/2006. **Ministério da Educação e Ciência. Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior**, Diário da República, Lisboa, 60, 24 março 2006. 2242 - 2257.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 43/2007. **Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário**, Diário da República, Lisboa, 38, 22 fevereiro 2007. 1320 - 1328.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 139/2012. **Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário**, Diário da República, Lisboa, 129, n. série I, 05 julho 2012. 3476 - 3491.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 115/2013. **Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior**, Diário da República, Lisboa, 151, 07 agosto 2013a. 4749 - 4772.

PORTUGAL. Despacho n.º 9039/2013. **Instituto Politécnico da Beja. Instituto Superior de Educação. Curso de Licenciatura em Educação Básica**, Diário da República, Lisboa, n. 131, 10 julho 2013b. 21712-21713.

PORTUGAL. Aviso n.º 9224/2014. **Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Escola de Ciências Humanas e Sociais. Licenciatura em Educação Básica**, Diário da República, Lisboa, 154, 12 ago. 2014a. 20857 - 20860.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 79/2014. **Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário**, Diário da República, Lisboa, 92, 14 maio 2014b. 2819 - 2828.

PORTUGAL. Despacho n.º 14905/2014. **Instituto Politécnico de Lisboa. Instituto Superior de Educação. Curso de Licenciatura em Educação Básica**, Diário da República, Lisboa, 237, 9 dezembro 2014c. 30757-30759.

PORTUGAL. Aviso n.º 2619/2015. **Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L., Escola Superior De Educação Jean Piaget De Almada. Licenciatura em Educação Básica**, Diário da República, Lisboa, 48, 10 março 2015a. 6047 - 6049.

PORTUGAL. Despacho n.º 10.364/2015. **Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico**, Diário da República, Lisboa, 182, 17 setembro 2015b. 26886 - 26887.

PORTUGAL. Despacho n.º 10.548. **Instituto Politécnico de Setúbal. Instituto Superior de Educação. Curso de Licenciatura em Educação Básica**, Diário da República, Lisboa, 185, 22 setembro 2015c. 27340-27342.

PORTUGAL. Despacho n.º 15280/2015. **Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**, Diário da República, Lisboa, 2015d, 21 dezembro 2015. 36903 - 36905.

PORTUGAL. Despacho n.º 3051/2015. **Instituto Politécnico Castelo Branco. Instituto Superior de Educação. Curso de Licenciatura em Educação Básica**, Diário da República, Lisboa, n. 59, 25 março 2015e. 7416-7419.

PORTUGAL. Despacho n.º 9042/2015. **Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**, Diário da República, Lisboa, 156, 12 agosto 2015f. 22747 - 22749.

PORTUGAL. Despacho n.º 9556/2015. **Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L. Escola Superior de Educação Jean Piaget - Almada. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**, Diário da República, Lisboa, 163, 21 agosto 2015g. 24117 - 24118.

PORTUGAL. Despacho n.º 9941/2015. **Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**, Diário da República, Lisboa, 170, 01 setembro 2015h. 25296 - 25298.

PORTUGAL. Aviso n.º 14.339/2016. **Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Escola de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico**, Diário da República, Lisboa, 211, 17 novembro 2016a. 34365 - 34368.

PORTUGAL. Aviso n.º 5787/2016. **Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Escola de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo do Ensino Básico**, Diário da República, Lisboa, 86, 04 maio 2016b. 14215 - 14218.

PORTUGAL. Aviso n.º 5824/2016. **Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Escola de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico**, Diário da República, Lisboa, 87, 05 maio 2016c. 14333 - 14336.

PORTUGAL. Despacho n.º 760/2016. **Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L. Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada. Mestrado Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico**, Diário da República, Lisboa, 10, 15 janeiro 2016d. 1672 - 1673.

PORTUGAL. Despacho n.º 7846/2016. **Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**, Diário da República, Lisboa, 113, 15 junho 2016e. 18847 - 18848.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018. **Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens**, Diário da República, Lisboa, 129, 06 julho 2018. 2928 - 2943.

PORTUGAL. Direção-Geral de Ensino. **Programa de Estudo do Meio**, Lisboa, 2019. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/estudo-do-meio>>. Acesso em: 09 maio 2019.

PORTUGAL. DGES. **Direção Geral do Ensino Superior**, 2020. Disponível em: <<https://www.dges.gov.pt/pt>>. Acesso em: 2019.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. S. D. **Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2012.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. **Por uma Geografia Nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. **Espaço e Método.** 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação poética. 37. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **O lunar de Sepé:** paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002. p. 47-64.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SFORNI, M. S. D. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr/jun 2015.

SFORNI, M. S. D. F.; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan/abr 2009.

SILVA, C. S. B. D. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

STALLIVIERI, L. O Sistema de Ensino Superior do Brasil Características, Tendências e Perspectivas. **FLACSO**, São Paulo, p. 1-22, 2006. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=o-sistema-de-ensino-superior-do-brasil-caracteristicas-tendencias-e-perspectivas>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

STRAFORINI, R. O currículo de Geografia do ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, I. M., et al. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Media, 2014.

_____. Permanências e mudanças no currículo de Geografia dos anos iniciais ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, SP, v. 6, n. 11, p. 160-184, jan./jun 2016.

TONINI, I. M. **Geografia Escolar: Uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

TONINI, I. M. et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

TUAN, Y. F. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 143-164.

UNIOESTE. Resolução CEPE n.º 239/1999. **Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, Campus de Francisco Beltrão**, Cascavel, 1999.

UNIOESTE. Resolução CEPE n.º 155/2003. **Aprova Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas – Campus de Francisco Beltrão**, Cascavel, 2003.

UNIOESTE. Resolução CEPE n.º 282/2006. **Aprova o Regulamento dos Procedimentos e Orientações para elaboração, execução e acompanhamento de Planos de ensino.**, Cascavel, 2006.

UNIOESTE. Resolução CEPE n.º 374/2007. **Aprova o Projeto Político-pedagógico do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas - Campus de Francisco Beltrão**, Cascavel, 2007.

UNIOESTE. Curso de Pedagogia. **Plano de Ensino: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia**, Francisco Beltrão, 2011.

UNIOESTE. Curso de Pedagogia. **Plano de Ensino: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia**, Francisco Beltrão, 2012.

UNIOESTE. Curso de Pedagogia. **Plano de Ensino: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia**, Francisco Beltrão, 2013.

UNIOESTE. Curso de Pedagogia. **Plano de Ensino: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia**, Francisco Beltrão, 2014.

UNIOESTE. Curso de Pedagogia. **Plano de Ensino: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia**, Francisco Beltrão, 2015.

UNIOESTE. Curso de Pedagogia. **Plano de Ensino: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia**, Francisco Beltrão, 2016a.

UNIOESTE. Resolução CEPE n.º 096/2016. **Aprova o regulamento dos procedimentos para elaboração, tramitação e acompanhamento de planos de ensino**, Cascavel, 2016b.

UNIOESTE. Resolução CEPE n.º 216/2016. **Aprova o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia Licenciatura, campus Francisco Beltrão, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017**, Cascavel, 2016c.

UNIOESTE. Curso de Pedagogia. **Plano de Ensino: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia**, Francisco Beltrão, 2017.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências da Vida e do Ambiente. **Geografia humana**, 2018a. Disponível em: <<https://side.utad.pt/cursos/ebasica/disciplinas/7033/descricao/fichacurricular>>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências da Vida e do Ambiente. **História e geografia de Portugal**, 2018b. Disponível em: <<https://side.utad.pt/cursos/ebasica/disciplinas/3441/descricao/fichacurricular>>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências da Vida e do Ambiente. **Complementos de história e geografia de Portugal**, 2018c. Disponível em: <https://side.utad.pt/cursos/mestrado_epreeb/disciplinas/7648/descricao/fichacurricular>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências da Vida e do Ambiente. **Complementos da história e geografia de Portugal**, 2018d. Disponível em: <https://side.utad.pt/cursos/mestrado_ebphgp/disciplinas/7687/descricao/fichacurricular>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências Humanas e Sociais. **Ciências da terra e da vida**, 2018e. Disponível em: <https://side.utad.pt/cursos/mestrado_epreeb/disciplinas/7652/descricao/fichacurricular>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências Humanas e Sociais. **Didática da história e geografia**, 2018f. Disponível em: <<https://side.utad.pt/cursos/ebasica/disciplinas/7028/descricao/fichacurricular>>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências Humanas e Sociais. **Estudo do meio social português**, 2018g. Disponível em: <https://side.utad.pt/cursos/mestrado_ebmcn/disciplinas/7675/descricao/fichacurricular>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências Humanas e Sociais. **Didática do estudo do meio**, 2018h. Disponível em: <https://side.utad.pt/cursos/mestrado_ebphgp/disciplinas/7817/descricao/fichacurricular>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências Humanas e Sociais. **Estudo do meio físico**, 2018i. Disponível em: <https://side.utad.pt/cursos/mestrado_ebphgp/disciplinas/7688/descricao/fichacurricular>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências Humanas e Sociais. **Didática do estudo do meio**, 2018j. Disponível em: <<https://www.utad.pt/estudar/cursos/educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/?codeid=4581>>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências Humanas e Sociais. **Didática do meio físico e social**, 2018k. Disponível em: <https://side.utad.pt/cursos/mestrado_ebmcn/disciplinas/7809/descricao/fichacurricular>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. Escola de Ciências Humanas e Sociais. **Integração das atividades educativas no 1.º ciclo do ensino básico e de português, história e geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico**, 2018l. Disponível em: <https://side.utad.pt/cursos/mestrado_ebphgp/disciplinas/7820/descricao/fichacurricular>. Acesso em: 09 maio 2019.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VLACH, V. R. F. Ideologias no nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, A. U. D. **Para onde vai o ensino de geografia**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 39-46.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABEL, M.; MALHEIROS, A. P. D. S. Prática como componente curricular: entendimentos, possibilidades e perspectivas. **Revista Educação Matemática Pesquisa.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 128-146, 2018.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS ACADÊMICOS – FASE 1 (INÍCIO DA DISCIPLINA)

PESQUISA REALIZADA COM ACADÊMICOS MATRICULADOS NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA, DO QUARTO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA, EM 2017 – QUESTIONÁRIO

1. O que você espera aprender na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia?
2. Para você qual o objetivo da ciência geográfica?
3. Por que ensinar Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
4. O que pode destacar que sabe de Geografia?
5. Você acha importante aprender Geografia? Para quê?
6. Como você avalia a importância da Geografia na formação do Pedagogo?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AOS ACADÊMICOS – FASE 2 (FINAL DA DISCIPLINA)

PESQUISA REALIZADA COM ACADÊMICOS MATRICULADOS NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA, DO QUARTO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA, EM 2017 – QUESTIONÁRIO

1. O que você aprendeu na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia?
2. Para você qual o objetivo da ciência geográfica?
3. Por que ensinar Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
4. O que pode destacar que sabe de Geografia?
5. Você acha importante aprender Geografia? Para quê?
6. Como você avalia a importância da Geografia na formação do Pedagogo?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO AOS ACADÊMICOS – FASE 3 (APÓS A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO)

PESQUISA REALIZADA COM ACADÊMICOS MATRICULADOS NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA, DO QUARTO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA, EM 2017 – QUESTIONÁRIO

1. Em que turma você realizou o estágio?

() 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

2. Que conteúdos você ensinou de Geografia, considerando todas as inserções realizadas durante o ano?

3. Como você ensinou os conteúdos indicados de Geografia no estágio curricular obrigatório?

4. Você sabia os conteúdos que teve que ensinar no estágio?

() Sim. Onde e como aprendeu:

() Não. Como fez para ensinar?

5. Você considera que a formação no curso de Pedagogia para o ensino de Geografia foi:

() Satisfatório, porque:

() Não foi satisfatório, porque:

() Foi parcialmente satisfatório, porque:

6. Como você avalia a importância da formação em Geografia no curso de Pedagogia?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES QUE MINISTRARAM A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA, DO QUARTO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA, ENTRE 2011 A 2017 – QUESTIONÁRIO

Questões gerais:

1. Para você, qual foi o objetivo central no desenvolvimento da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, nos anos em que ministrou a disciplina? Esse objetivo foi atingido?
2. Quais as principais dificuldades e limitações para a formação para o ensino de geografia na Pedagogia?
3. Observa-se que alguns autores utilizados nas referências fundamentam-se em Piaget e outros em Vigotski para discutir o desenvolvimento da percepção do espaço, esse aspecto foi abordado com os acadêmicos?
4. Como você organizou a disciplina (em unidades, blocos, temas, etc)? Quais? Quanto tempo destinou a cada unidade ou bloco temático?

Quanto às referências:

1. Quais os critérios para a seleção das obras utilizadas?
2. Considerando que entre as obras existem livros com diferentes capítulos, as obras foram utilizadas em sua totalidade ou em partes?
3. Os currículos (AMOP, Francisco Beltrão e PCNs) arrolados nas referências foram discutidos comparativamente?

Mencione outras informações que julgar pertinente:

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES FORMADORES
PORTUGUESES**

**PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES FORMADORES DAS ESCOLAS
SUPERIORES DE EDUCAÇÃO DE PORTUGAL**

I – Questões gerais sobre a formação dos professores para o primeiro ciclo:

- a. Como avalia, em termos gerais, o atual modelo de formação de professores para o 1º ciclo do ensino básico, tanto a nível de licenciatura como de mestrado?
- b. Mais especificamente, como avalia a atual distribuição dos créditos por componentes de formação previstas no DL 79/2014?
- c. Qual a relação entre o nº de vagas disponíveis, a procura e o abandono na LEB e no Mestrado?

II – Questões específicas da formação para o ensino de Geografia:

- a. Em que medida o currículo do Ensino Básico orienta a elaboração do currículo e planos de ensino das unidades curriculares da LEB e Mestrados?
- b. A formação para o ensino de Geografia atende o que está previsto no currículo oficial para o primeiro ciclo, na disciplina de Estudo do Meio?
- c. Como vê a progressividade/aprofundamento dos conteúdos de Geografia na Licenciatura em Ensino Básico e nos Mestrados?
- d. Como observa a inserção dos alunos na escola:
 - Demonstram domínio do que precisam ensinar?
 - Conseguem articular o estudo metodológico da formação com a prática pedagógica?

III – Questões abrangentes da formação para o ensino de Geografia e a educação:

a. Como avalia a dupla formação nos diferentes itinerários do Mestrado?

- Demonstra-se viável?

c. Em que se diferencia a formação para o ensino de Geografia nos Mestrados de HGP e MCN? (Apenas para Lisboa)

**APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS
SUPERIORES DE EDUCAÇÃO DE PORTUGAL**

**ENTREVISTA REALIZADA COM ESTUDANTES DAS ESCOLAS SUPERIORES
DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA, DE SETÚBAL E DO
INSTITUTO JEAN PIAGET**

I – Organização da formação de professores para o primeiro ciclo em Portugal

1. Como você avalia a formação em dois ciclos? Licenciatura e Mestrado?
2. Você entende que deveria haver uma saída profissional ao final da LEB?
3. Na sua opinião qual é a ênfase do curso de LEB? E no mestrado?

II – Sobre a formação em Geografia nos cursos de LEB e mestrado

4. Como vê a progressividade/aprofundamento dos conteúdos de Geografia na LEB para o mestrado?
5. Os cursos dão os fundamentos necessários para o ensino da disciplina de Estudo do Meio no primeiro ciclo?
6. Você julga conhecer os conteúdos previstos na disciplina de estudo do meio?

III – Sobre as práticas nos cursos

7. As práticas de ensino foram suficientes, na LEB e no mestrado?

IV- Sobre o mestrado

8. Que aspecto do mestrado mais contribui para a docência?
9. Ao realizar o mestrado, você se sente mais preparado para a docência do que ao final da LEB? Em que aspectos?

V – Em relação a Geografia

11. Por que e como ensinar Geografia no primeiro ciclo?
12. Você acha importante ensinar Geografia no primeiro ciclo? Para quê?