

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



**A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL**

Inajara Faria

Rio Grande, 2013

Inajara Faria

**A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós- Graduação em
Geografia da Universidade Federal
do Rio Grande (FURG), para
obtenção do título de Mestre, sob a
orientação do Prof. Dr. Sandro de
Castro Pitano.

Rio Grande, 2013

Banca examinadora:

Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano (orientador)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Rosa Elena Noal
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Liz Cristiane Dias
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof. Dr. Sidney Gonçalves Vieira (suplente)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, irmã e sogros por me apoiar, me dando incentivo e acreditando em mim, obrigada pela dedicação e carinho. Em especial para meu esposo que se dedicou junto a mim desde os primeiros instantes na realização deste Mestrado. Esta conquista é dedicada a vocês.

Aos meus amigos, colegas de estudos e profissionais que pude dividir angústias, tristezas e alegrias do caminho que percorri.

Ao professor Sandro e demais professores pela orientação, compreensão e dedicação a vida profissional.

A coordenação do curso de Pedagogia da UFPel e demais que colaboração com a pesquisa, apoiando e permitindo a realização da mesma.

A CAPES pela concessão de bolsas de estudos que contribuiu na trajetória de realização desta dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a formação geográfica dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Rio Grande do Sul. A problemática se dá pela indagação se a formação dos cursos de Pedagogia atendem as necessidades teóricas e metodológicas da ciência geográfica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos contaram com o uso da revisão bibliográfica, principalmente no que cerne a questão do currículo e organização do Ensino Fundamental; análise documental, a partir de Projetos Político Pedagógicos, currículos e documentos destinados a orientação sobre o Ensino Fundamental Anos Iniciais como os Parâmetros Curriculares e o Guia Nacional do Livro Didático; e, entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos do curso de Pedagogia. Foi escolhido o referencial empírico a Universidade Federal de Pelotas para tornar a pesquisa viável dentro do tempo, no entanto, todos os outros cursos foram investigados quanto a currículo e Projetos Político Pedagógicos. A pesquisa se seguiu com a aplicação da entrevista com a coordenação do curso e o questionário aos estudantes do sexto semestre do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPel. Foi constatado que os cursos de Pedagogia atendem as necessidades teóricas e metodológicas da ciência geográfica. Além do mais, a Geografia aparece como um saber de suma importância para a formação dentro do curso, já que, sua formação compreende não apenas aos conteúdos geográficos, mas a leitura do mundo e como parte da formação cidadã que os futuros professores irão se ancorar para suas aulas após formação inicial.

Palavras chave: Geografia Anos Iniciais; Formação geográfica; Currículo.

ABSTRACT

This research aims to investigate the formation of geographical bachelor degree in Pedagogy of Public Higher Education Institutions of the State of Rio Grande do Sul. The problem is given by the question whether the formation of Pedagogy meet the theoretical and methodological needs of geographical science in the first years of elementary school. The methodological procedures relied on the use of literature review, especially in the core issue of curriculum and organization of elementary school, documentary analysis, from Political Pedagogical Project, resumes and documents for guidance on the Early Years and Primary Education Parameters National curriculum and Textbook Guide, and interviews and questionnaires administered to the subjects of pedagogy. Was chosen as the empirical reference the Federal University of Pelotas to make the search feasible within time, however, all other courses were investigated for Curriculum and Pedagogical Policy Projects. The research followed with the application of the interview with the course coordinator and the questionnaire to students in the sixth semester of the degree course in Pedagogy UFPel. It was found that the courses meet the needs of pedagogy theoretical and methodological geographical science. Moreover, geography appears as knowledge critical to the formation within the course, since its formation comprises not only the geographical, but reading the world and as part of civic education that future teachers will ground to their classes after initial training.

Keywords: Geography Early Years; Training geographical; Curriculum.

Lista de siglas

CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRE	Conselho Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GNLD	Guia Nacional do Livro Didático
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

Lista de Figuras

Figura 1	Localização das IES Públicas do RS que foram objeto de investigação nesta pesquisa.....	11
Figura 2	Estruturação do Ensino Fundamental.....	36
Figura 3	Conteúdos de Geografia que os alunos têm mais dificuldade em aprender.....	47
Figura 4	Amostragem de participantes do questionário.....	83
Figura 5	Quadro com a frequência de aparecimentos dos conteúdos geográficos durante o questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia.....	86
Figura 6	Gráfico com a frequência de aparições dos conteúdos geográficos durante o questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia.....	87
Figura 7	Quadro que apresenta a configuração curricular dos conteúdos com teor geográfico das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul.....	87
Figura 8	Gráfico com as disciplinas do curso de Pedagogia que contemplam no seu currículo a ciência geográfica.....	90

SUMÁRIO

1. INICIANDO A CAMINHADA.....	9
1.1 Procedimentos metodológicos.....	14
2. CURRÍCULO E PODER: UMA ANÁLISE TEÓRICA SOBRE AS AMARRAS DE PODER DOS CURRÍCULOS ESCOLARES.....	20
2.1 O poder do educador na elaboração do currículo escolar.....	28
3 OS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS E O ENSINO FUNDAMENTAL.....	33
3.1 Considerações sobre os conhecimentos geográficos trabalhados no E.F Anos Iniciais.....	45
3.2 Concepção dos professores sobre os conteúdos geográficos.....	47
3.3 A cartografia como desafio para o ensino de Geografia.....	51
4 O SABER GEOGRÁFICO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO RS.....	59
4.1 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos em foco.....	59
4.1.1 UFRGS.....	59
4.1.2 UFSM.....	60
4.1.3 UNIPAMPA.....	63
4.1.4 FURG.....	65
4.1.5 UERGS.....	67
4.1.6 UFFS.....	67
4.2 Universidade Federal de Pelotas – UFPel.....	70
4.2.1 Conhecimentos geográficos na percepção dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPel.....	82
4.3 Considerações gerais sobre os saberes geográficos e a organização curricular dos cursos de Pedagogia das IES Públicas do RS.....	87
5 CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÊNDICE.....	100
Apêndice I.....	101
Apêndice II.....	102
Apêndice III.....	103
ANEXO.....	104
Anexo I.....	105
Anexo II.....	111
Anexo III.....	114
Anexo IV.....	116

1. INICIANDO A CAMINHADA

Os livros, a lousa e o giz são meus companheiros desde pequena. Não me recordo ao certo quando despertou meu interesse em ser professora. Mas lembro-me bem dos dias em que ficava no quarto junto aos livros e minha lousa de giz. A lousa foi presente de minha mãe, que desde cedo me incentivava a gostar da escrita e de estudar.

A brincadeira que mais gostava era essa. Juntava todas as minhas bonecas e às colocava em fila, imitando uma sala de aula, ali passava deveres, me imaginava sendo professora e sonhava em um dia me tornar uma. A resposta para a pergunta mais comum na infância era direta, “Quero ser professora quando crescer!”.

Assim o tempo foi passando, e o desejo por me tornar professora se intensificando. As brincadeiras foram cessando, era tempo de começar a pensar realmente no futuro, escolher um curso para fazer o vestibular. Tomei a decisão então, e ingressei, no ano de 2007, na Universidade Federal de Pelotas no curso de Licenciatura em Geografia.

Durante o curso algumas dúvidas foram surgindo: como preparar minhas aulas, como agradar meus alunos com didáticas que aproximem eles de mim e da disciplina, e como os conteúdos da Geografia tivessem significado, com abordagens que eles pudessem enxergar tais conteúdos no cotidiano.

Fui percebendo no decorrer do curso também e com a participação em eventos da área, a desvalorização da educação. Até mesmo em sala de aula sentia isso. Alguns colegas reprimiam as discussões sobre educação e diziam que era mais importante conhecer a ciência geográfica do que ler e compreender textos sobre educação. Para alguns, somente iriam aprender com a prática em sala de aula.

No período dos estágios, onde em sala de aula, aconteciam reuniões com os colegas e a professora supervisora, percebi o quanto aqueles colegas que reprimiam o discurso teórico se ancoravam no momento em citações de educadores para organizar suas aulas e compreender as situações que estavam passando em sala de aula. Estava mais claro que nunca para mim,

que a formação deveria ser pautada na prática, mas também, na reflexão a partir de teorias, que dão suporte para a construção do educador. Mas que na verdade, não aprenderia como selecionar os conteúdos, preparar eles e aplicar minhas didáticas em sala de aula, isso viria com o tempo, e continuo a aprender.

A preocupação com o ensino de Geografia para mim é fundamental, e não se esgotava apenas na questão da formação docente. Algumas indagações foram surgindo durante minha trajetória acadêmica e minhas experiências em sala de aula, principalmente em um curso pré-vestibular¹, onde percebi que alguns alunos tinham dificuldades em trabalhar com certos conteúdos geográficos, compreender conhecimentos básicos que deveriam ter sido trabalhados desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Hoje como professora da rede estadual de ensino novamente estas indagações ressurgem. Ao trabalhar com as turmas do Ensino Fundamental, anos finais, me deparo com dúvidas e curiosidades de como é abordada a disciplina de Geografia nos anos anteriores. Principalmente com relação a escolha e abordagem de conteúdos referentes aos primeiros anos do Ensino Fundamental, onde são construídas as primeiras relações do aluno com a Geografia.

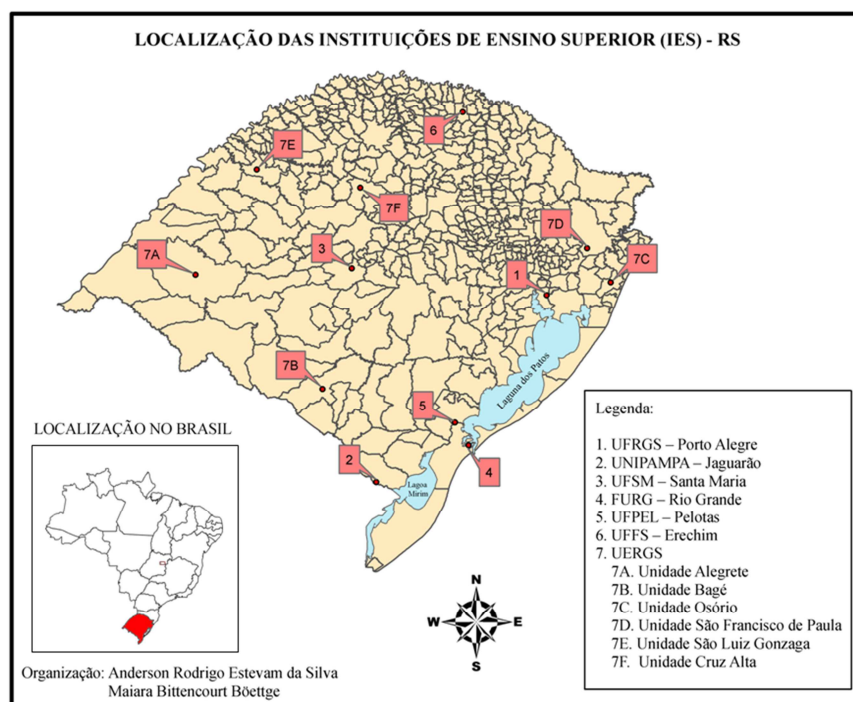
É ancorada nesta preocupação com a formação básica e inicial, etapa relativa aos primeiros anos de Ensino Fundamental, que esta pesquisa se fundamenta. Buscando compreender como os conteúdos geográficos são desenvolvidos (e se são) nestes primeiros anos, e para tanto, é necessário compreender primeiramente, a formação geográfica que os cursos de Pedagogia² contemplam (ou se realmente contempla).

¹ Aqui me refiro ao Curso Pré-Vestibular Desafio, um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas, esta nota é também um agradecimento pelo tempo em que tive a oportunidade de aprender com a experiência em sala de aula, mas principalmente, com as experiências relacionadas à aproximação professor-aluno, que fizeram com que eu enxergasse que a docência ultrapassa as questões de aprender/ensinar os conteúdos.

² A escolha por investigar os cursos de graduação, não descarta a relevância de uma futura investigação no âmbito escolar para compreender as abordagens da Geografia. Neste momento, a pesquisa no nível superior se dá para atingir as raízes da problemática e suas abordagens.

Proponho, portanto, investigar a formação geográfica dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades Públicas no Rio Grande do Sul, compreendendo a concepção formativa junto a seus sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Para avançar neste sentido, optei por delimitar a análise enfocando os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas sediadas no Estado do Rio Grande do Sul (UFRGS, UNIPAMPA, UFSM, FURG, UFPel, UERGS e UFFS). A definição das Universidades se deu pela pesquisa a nível nacional dos cursos de Pedagogia, notei que eram centenas de cursos e não daria para em uma pesquisa com restrito tempo analisar todos os projetos. Pela abrangência geográfica, é necessária uma delimitação, para isto, foram definidas todas as Universidades do Estado do Rio Grande do Sul, que sejam públicas, que tenham a modalidade presencial e estejam em atividade, ficando restrito a 7 (sete) Universidades, como apresentado anteriormente. A seguir, mapa³ que consta a localização das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul que são objetos deste estudo.

Figura 1: Localização das IES Públicas do RS que foram objeto de investigação nesta pesquisa



³ O mapa foi elaborado pelos estudantes do curso de Bacharelado em Geografia da UFPel, Anderson Estevam e Maiara Böettge, bolsistas do Laboratório de Cartografia – LACEA. Para a confecção do mesmo foi utilizado os softwares TerraView 4.2.2 e ArcGis9.3

Apoio-me, com maior ênfase, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, como um referencial empírico, a fim de buscar informações sobre a concepção formativa dos seus estudantes, futuros pedagogos e pedagogas. Foi escolhida esta Universidade como parâmetro empírico por estar na minha cidade, um fator de proximidade, e também pela minha formação ser oriunda desta instituição.

O foco da pesquisa está contido no questionamento se a formação geográfica dos cursos de pedagogia atende as necessidades de fundamentação teóricas e metodológicas da disciplina de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Parto do pressuposto que para acontecer a construção de conhecimento, é preciso que o professor esteja preparado e, acima de tudo, dominando tal conhecimento. Como poderá o professor ensinar os conteúdos que não domina? Ou ainda pior, que não tem noção da importância de tal conteúdo para a formação do aluno? O profissional que atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental deve conhecer os conteúdos aplicáveis da Geografia e também saber interligá-los com os fenômenos que acontecem no mundo. Mas isto apenas acontece se há na formação inicial uma preocupação com as ciências que integram o currículo escolar, neste caso, os cursos de Pedagogia.

Acredito que seja imprescindível a participação de um profissional da Geografia ou com formação em Geografia no curso de Pedagogia, para que haja um diálogo entre as áreas e a formação seja mais consistente. É nos primeiros anos do Ensino Fundamental que os alunos desenvolverão suas primeiras ideias sobre os conteúdos geográficos, podendo ser aprofundadas posteriormente pelo professor formando em Geografia.

Analisando a perspectiva que está sendo trabalhada a formação geográfica dos cursos de Pedagogia das Universidades escolhidas, surgirão problematizações sobre eventuais fragilidades evidenciadas. A importância deste estudo se dá pela presença do pedagogo nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), onde é neste período que se introduzem temas da

Geografia, que serão desenvolvidos de acordo com a série e idade de cada educando, para posteriormente, o professor formado em Geografia atuar.

É necessário assegurar para cada série um conhecimento significativo, ainda que introdutório, que possa ser utilizado pelo estudante ao longo de sua vida, na convivência com seus semelhantes, como um instrumento que lhe possibilite pensar sua realidade e melhor conhecê-la, para melhor atuar nela e se aposar dela, em vez de ser por ela engolido. (PENTEADO,1994. p. 22)

Ajudar os educandos a ler e entender o mundo são atribuições elementares para os professores de Geografia. O professor de Geografia deve dominar o saber com segurança, sabendo introduzir os temas de acordo com os conteúdos e com as habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula, adequando a forma como o aluno aprenderá estes temas e como ele poderá enxergar a Geografia. Mas é preciso que o aluno tenha compreendido, anteriormente, alguns conhecimentos essenciais da ciência geográfica, que darão suporte à aprendizagem específica.

Cito aqui, a formação cartográfica que dará subsídios para os alunos se localizarem e analisarem as representações espaciais. O professor guiará o aluno a desenvolver certas habilidades e atitudes que servirão como horizonte para a interpretação de mapas. No entanto, o professor somente desenvolverá certas habilidades se compreender a real importância destas para a formação do aluno. De acordo com Penteado (1994), o professor é um mediador do processo de aprendizagem, pois tanto ele pode ser um facilitador como um agente que retarda a prática de ensino. Para ser um agente facilitador ele precisa saber com que conteúdos e com que alunos ele está desenvolvendo a prática, assim como, montar situações de aprendizagem para estes alunos.

Esta pesquisa vem ao encontro da necessidade de se compreender a formação geográfica e também em que perspectiva a Geografia é desenvolvida pelos pedagogos. O ano de 2006 foi um marco temporal para os Cursos de Pedagogia no Brasil, isto porque, neste ano foi promulgada a resolução que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia”. Tais diretrizes definem princípios, condições de ensino e de aprendizagem a serem observados pelas instituições superiores do país que tenham este curso. Haveria uma mudança a partir deste ano na ênfase dada aos aspectos

metodológicos e pedagógicos das ciências, mais especificamente, a Geografia? Será que a formação oferecida pelos cursos de pedagogia atende às necessidades da Geografia escolar posteriormente? Que perspectiva de Geografia é desenvolvida nestes cursos?

1.1 Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi elaborado e aplicado em primeiro lugar, entrevistas piloto com educadores da disciplina de Geografia em atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A intenção de desenvolver esta investigação empírica foi verificar os conteúdos que os educandos apresentam maior dificuldade de entendimento ou aprendizagem e o porquê na opinião dos educadores entrevistados.

Para abarcar esta entrevista piloto (APÊNDICE 1) foram delimitados os entrevistados em professores formados em Licenciatura em Geografia, que atuem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e de escola pública. Foi imprescindível que o professor tenha atuado em todas as séries finais do Ensino Fundamental, para que tenha conhecimento dos conteúdos que são trabalhos em tais séries e os que demandam maior dificuldade entre os alunos. A amostragem escolhida para esta pesquisa piloto foi de 10 professores. As entrevistas foram realizadas em um único dia, de forma individual, nos intervalos dos períodos entre aulas do Colégio Municipal Pelotense, que abriu suas portas para esta pesquisa.

O objetivo desta é reforçar alguns pressupostos. Se tem como pressuposto que a cartografia escolar é o conteúdo trabalhado em Geografia que demanda maior dificuldade entre os alunos, justamente por ser mais desafiador e merecer uma atenção maior tanto do professor como do aluno, que no 6º ano ainda não tem um grau de abstração superior. Delimito aqui a cartografia como conteúdo da Geografia, pois a ciência geográfica se apropria da ciência cartográfica para a análise do espaço, sendo assim intrínseca a mesma. Esta premissa foi comprovada na metodologia na opinião destes professores, e é apresentada no capítulo seguinte.

A partir dos questionamentos feitos aos professores foram extraídos dados que posteriormente foram analisados e deram subsídio metodológico para esta pesquisa. Questões sobre o conteúdo apontado como sendo o de maior dificuldade para a prática de ensino-aprendizagem e também a questão da formação inicial do aluno contribuíram para compreender as necessidades que os alunos apontam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram cruzadas com os resultados obtidos durante a pesquisa dos alunos do curso de Pedagogia.

A investigação seguiu a partir da pesquisa bibliográfica. Como se trata de uma abordagem qualitativa, onde no campo teórico surgiram as contribuições para posteriormente se desenvolver a pesquisa de campo (entrevistas). A pesquisa bibliográfica teve como principais fontes aquelas relativas à questão de ensino em Geografia e cartografia e teorias de currículo.

Cito aqui alguns referenciais bibliográficos utilizados. Primeiramente para as questões de ensino, Geografia e aprendizagem de cartografia escolar, elenquei: ALMEIDA (2004 e 2010), CASTELLAR (2003), CASTRO (1995), KAERCHER (2005), MARTINELLI (2010), PASSINI (2010), PONTUSCHKA (2009), SOUZA E KATUTA (2001), SIMIELLI (2010), OLIVEIRA (1978) e VESENTINI (2008). Escolhidos por serem referências nacionais do tema abordado e pela aproximação com a minha postura de docente.

Sobre o termo currículo e as teorias curriculares, foram utilizados tais referenciais: SILVA (2011), MOREIRA (1997) e SACRISTÁN (2000), já que ambos abordam a teoria do currículo e o currículo em si como algo construído e embasado por meio de uma gestão democrática entre todos os sujeitos do âmbito escolar, para que possa contribuir para a formação crítica dos educandos.

Posteriormente a pesquisa de caráter bibliográfico, parti para a análise documental. Nesta etapa da pesquisa foi analisado a Legislação dos Cursos de Pedagogia, observando suas atribuições e averiguando sobre a formação geográfica. Juntamente com a análise desta legislação, elaborei uma análise com os Projetos Políticos Pedagógicos e Currículos de cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do Estado do Rio Grande do Sul (UFRGS, UFSM,

UNIPAMPA, FURG, UFPel, UERGS e UFFS), para complementar a análise sobre a formação geográfica. Os dados referentes a esta etapa da metodologia estão contidas no capítulo 4, O saber geográfico dos cursos de Pedagogia das IES Públicas do RS, deste documento.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, meu referencial empírico, também foi analisado, bem como as ementas e objetivos das disciplinas vinculadas à prática pedagógica de Geografia.

Foram apurados os conteúdos programáticos que são desenvolvidos nos anos iniciais. Para isto, foram analisados, os Guias Nacional dos Livros Didáticos dos anos de 2010 e 2013 (respectivo à Geografia dos Anos Iniciais), e os parâmetros curriculares – PCN's da Geografia do ano de 1996, que embora antigo, ainda é utilizado como uma ferramenta para compreender os conteúdos e as abordagens nesta etapa do Ensino Fundamental.

Visitas aos órgãos responsáveis pela educação se fizeram necessárias, principalmente a 5º Coordenadoria Regional de Educação (5º CRE) e a Secretária Municipal de Educação (SME), responsáveis pela educação em instância estadual e municipal, respectivamente. Esta necessidade se deu pelo fato de ao procurar a 5º Coordenadoria Regional de Educação, em uma visita informal para me informar sobre os conteúdos dos Anos Iniciais, fui informada que não há um documento pronto sobre o tema, como um currículo fechado. Isto se deve ao fato do sistema de ensino do Ensino Fundamental está em transição de 8 para 9 anos e todos os conteúdos devem ser revistos. A tentativa de incluir módulos nas séries iniciais, assim como acontece no Ensino Médio, é um projeto. Os módulos seriam a: Alfabetização e letramento, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Este projeto é justificado pela tentativa de dar base para o Ensino Médio e consequentemente o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Informaram-me na visita a 5º CRE que como não há estabelecido um currículo fechado, os professores devem considerar a realidade, a vivência cotidiana, a localização espaço-temporal para organizar suas aulas, fugindo do modelo anterior que era preso a uma listagem de conteúdos.

Para contemplar nossa pesquisa, o curso de Pedagogia da UFPel será o referencial empírico escolhido para aprofundar a pesquisa por conta do acesso, a distância e a vinculação histórica da pesquisadora. Foram desenvolvidas entrevistas semi-estruturadas com o coordenador do curso de Pedagogia e professor da disciplina que aborda a Geografia (APÊNDICE 2), a fim de se verificar a ênfase dada pelos procedimentos teórico-metodológicos do curso para a ciência geográfica. As entrevistas semi-estruturadas são aquelas que “as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna (SEVERINO, 2007. p. 125)”. Este tipo de entrevista permite que se estabeleça um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, as questões a serem interrogadas pelo entrevistador deixam espaços para que algo que não estava planejado também possa entrar na coleta de informações. A entrevista ao coordenador aconteceu no mês de março deste ano e foi realizada em uma tarde onde foi gravado o ato.

A abordagem escolhida para investigação dos estudantes do curso de Pedagogia foi o questionário, já que a amostragem era maior. Foram entrevistados 24 estudantes, sendo a maioria da turma do 6º semestre do curso, diurno. A intenção inicial era entrevistar os formandos do curso, aqueles que já teriam passado pelos estágios obrigatórios, mas em função da greve que se instaurou pelas Universidades Federais no ano passado, o semestre acabou sendo contraído e acabou mais cedo do que previsto. Portanto em março deste ano, a última turma disponível para a investigação era esta. Para não prejudicar minha pesquisa, já que considero que o questionário seja uma abordagem indispensável para atingir os objetivos propostos, foram aplicadas a esta amostragem.

A investigação prosseguiu com a qualificação dos dados obtidos durante as pesquisas. Principalmente no que se refere aos dados dos Projetos dos cursos de Pedagogia, análise dos conteúdos pelo Guia Nacional do Livro Didático e Parâmetros Curriculares e as entrevistas e questionários do referencial empírico, a Universidade Federal de Pelotas.

As reflexões contidas nesta dissertação se constroem em uma tentativa de objetivar e clarear os temas que permeiam o tema proposto. Para isto, esta

dissertação encontra-se organizada em cinco etapas. Na primeira, tenho o objetivo em deixar explícito para o leitor, questões relacionadas à escolha do tema, objetivos e os procedimentos metodológicos que serão propostos para a pesquisa.

Na segunda etapa, reservei para uma investigação de cunho teórico, onde discuto o que é currículo e o poder que está indissociável dele. Esta análise serve de apoio para as etapas seguintes, sobre o diagnóstico dos Projetos Políticos Pedagógicos das Universidades elencadas e dá aporte teórico para justificar a importância de tais documentos para a organização e êxito em alcançar os objetivos almejados pelo corpo docente durante a trajetória do curso.

Na terceira etapa, a preocupação é primeiramente evidenciar como é organizado o Ensino Fundamental e como se dá a proposta curricular da Geografia, principalmente nos Anos Iniciais, onde atuarão os sujeitos que hoje fazem parte dos cursos de Pedagogia. Ainda nesta etapa, apresentarei os resultados de uma investigação realizada com professores do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, onde foi investigado os conteúdos geográficos e as dificuldades apresentadas pelos alunos durante as aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesta etapa também realizei um resgate teórico sobre o ensino de cartografia na ciência geográfica, já que o conteúdo cartográfico foi o apontado como o que apresenta mais problemas de aprendizagem durante as entrevistas.

Faz parte da quarta etapa desta pesquisa, uma análise sobre os saberes geográficos nos cursos de Pedagogia. Foram realizadas análises dos Projetos Políticos Pedagógicos das Universidades Públicas do Rio Grande do Sul e o currículo sobre a constituição dos cursos de Pedagogia destas instituições, dando ênfase para as questões de cunho geográfico. É preocupação desta etapa, evidenciar também, na legislação a estruturação do Ensino Fundamental e como a Geografia se apresenta nesta etapa da Educação Básica a partir de Pareceres do Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais das séries iniciais. Nesta etapa também está a abordagem do

referencial empírico da Universidade Federal de Pelotas e os resultados obtidos.

Por fim, na quinta e última etapa, estão esboçados os resultados obtidos durante esta pesquisa, bem como aqueles que resguardam para uma futura pesquisa.

2. CURRÍCULO E PODER: UMA ANÁLISE TEÓRICA SOBRE AS AMARRAS DE PODER DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

A preocupação em evidenciar as relações de poder que se estabelecem nos currículos pedagógicos é foco central deste capítulo. Buscou-se durante a escrita do mesmo, apontar a partir de referenciais teóricos relações com o termo poder e currículo, partindo de uma abordagem mais abrangente e posteriormente estabelecendo uma relação com as teorias do currículo. O papel do educador na construção do currículo escolar é refletido ao decorrer deste capítulo.

Os estudos que dispõe a ciência geográfica são na maioria das vezes de cunho político. Como é o caso da Geografia Política que se preocupa principalmente com a organização e constituição dos Estados. Podemos dizer que a Geografia Política surge em meio ao século XIX, onde a Geografia até então concebida como o estudo dos conhecimentos acumulados durante viagens e expedições ao redor do mundo, não concebia mais aos anseios das nações. Com o avanço do capitalismo e o momento histórico onde as nações estavam passando por relações de conflito, a Geografia passa a se desenvolver com o apoio do Estado. Para corroborar com o expansionismo europeu, era preciso saber pensar o espaço e organizar-se para que houvesse um crescente desenvolvimento.

Pensando na organização do território e das sociedades, o Estado demonstra seu poder apoiado no discurso geográfico. Percebe-se que o Estado tem a função de ordenar socialmente e espacialmente o seu território. Percebemos que este ordenamento, perpassa em questões de saúde pública, técnicas de segurança, de circulação de produtos e pessoas, e também, em questões sobre o ensino que será repassado a esta sociedade, por currículos. Ancorados no filósofo Michel Foucault (2008; 2011), compreendemos os principais mecanismos de poder que estão presentes no Estado.

Foucault não pretendia durante seus textos, criar uma teoria geral do poder, mas sim, discutir por onde este poder perpassa, quais os seus procedimentos e seus efeitos na sociedade.

Logo, só poderia ser, no máximo, e só pretende ser, no máximo, um início de teoria, não do que é o poder, mas do poder, contanto que se admita que o poder não é justamente, uma substância, um fluido, algo que decorreria disto ou daquilo, mas simplesmente na medida em que se admita que o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder. É um conjunto de procedimentos, e é assim e somente assim que se poderia entender que a análise dos mecanismos de poder dá início a algo como a teoria do poder. (FOUCAULT, 2008. p.4)

Poder para o Foucault não se estabelece em si mesmo e nem começa partir de si mesmo. O poder se estabelece a partir de mecanismos e de procedimentos que tem como objetivo manter o poder. Estes mecanismos, chamado por Foucault de mecanismos de poder, fazem parte de todas as relações, sendo próprios destas relações, tanto as familiares, como as escolares no nosso caso de estudo, e até mesmo nas relações sexuais. Podemos conceber então que o poder está presente em tudo e em todos, não apenas nas relações do Estado, mas em todas as relações no âmbito social.

Justificando essa visão, o autor coloca que tudo que fazemos é política, sempre haverá uma escolha de lado, e ao escolher este lado, o indivíduo estabelece uma relação de política ao defender sua ideia, tomando partido e estabelecendo relações de poder. Os discursos que fazemos e defendemos estão cheios de indicadores táticos como se refere o filósofo, cabe ao indivíduo fazer sua análise, sua escolha sobre o poder.

Mas de que forma o Estado com seu poder pode controlar a sociedade? Ele cria mecanismos de poder. Como é o caso do mecanismo de segurança, para controle da segurança de todos os indivíduos e de sua própria segurança. Os mecanismos disciplinares se tornam outro exemplo, estes ditam regras sobre a conduta e o modo de agir dos indivíduos. Os mecanismos são a forma de controle social, uma maneira do Estado estar presente na organização da sociedade.

A disciplina só existe na medida em que há uma multiplicidade e um fim, ou um objetivo, ou um resultado a obter a partir dessa multiplicidade. A disciplina escolar, a disciplina militar, a disciplina penal também, a disciplina das fábricas, a disciplina operária, tudo

isso é uma determinada maneira de administrar a multiplicidade, de organizá-la, de estabelecer seus pontos de implantação, as coordenações, [...] E, para uma disciplina, o indivíduo é muito mais uma determinada maneira de recortar a multiplicidade do que a matéria-prima a partir da qual ela é construída. A disciplina é um modo de individualização das multiplicidades, e não algo que, a partir dos indivíduos trabalhados primeiramente a título individual, construiria em seguida uma espécie de edifício de elementos múltiplos. Portanto, afinal, a soberania, a disciplina, como também, é claro, a segurança só podem lidar com multiplicidades. (FOUCAULT, 2008. p.16)

O Estado ao habilitar seus mecanismos de poder trabalha, portanto, com as multiplicidades. O homem é visto como sociedade, como parte de um todo. Suas peculiaridades não são enfatizadas. O Estado apoiado nos fatos políticos, justifica sua manipulação de poder. São elaboradas estratégias e táticas para que se alcancem os objetivos. Sánchez (1992) aponta essas estratégias como articulações do poder, sendo ativas, dinâmicas e criativas para a manutenção do próprio do poder, indo ao encontro do conceito de poder relacionado por Foucault.

El hecho político se base en manipular los mecanismos de poder y de dominio, para establecer un control social sobre los procesos. Ello implica la definición de una estrategia, como objetivo a largo plazo, y de unas tácticas, como procesos concretos que permitan alcanzar los objetivos estratégicos. Definir una estrategia y organizar unas tácticas requiere articular la gestión del poder, en la medida en que el poder no es un hecho simbólico, sino un hecho activo, dinámico y creador, si quiere imponerse y mantenerse como tal poder. Ello es lo que lleva a organizar y gestionar los procesos sociales. El ámbito de lo político es el que configura, formal y conceptualmente, esta vertiente de las relaciones sociales. (SÁNCHEZ, 1992. p. 64)

Para Sánchez (1992), dominar, controlar e administrar a sociedade com o intuito de evoluir é tarefa do Estado, criando instituições adequadas que refletem o interesse dominante. Surgem então os mecanismos de aprendizagem, assimilação e interiorização que são postos à sociedade para estabelecer o que pode ou o que não pode se fazer. A função social do Estado, portanto, é acrescentada a função de homogeneizar as atitudes e comportamentos remetendo a uma cultura e costumes corretos, sendo estes, dos grupos dominantes. Esta função será exercida a partir de diretrizes que

regulam o ensino e a cultura de um país. Como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais⁴ no nosso país.

Dominar, controlar y gestionar a la sociedad, haciéndola evolucionar, es la tarea que se asigna el Estado. Para conseguirlo se dotará de instituciones adecuadas, persiguiendo los objetivos marcados por los intereses dominantes em su seno. No debemos olvidar que todos los factores sociales pasan a través, o mejor dicho, se concretan y son vividos, por cada individuo, quien, en cada actuación, refleja la síntesis de todos los influjos. De ahí las múltiples tensiones o contradicciones a que individualmente nos hallamos sometidos. Y, de ahí también, que la sociedad establezca los mecanismos de aprendizaje, asimilación e interiorización de aquello que puede o debe hacerse. Se trata de conseguir la máxima homogeneización de los comportamientos y actitudes en el interior de la sociedad, y a lo largo de todo el territorio por ella controlado. De ahí la importancia de los procesos de sociabilización o culturización que todo grupo social, y toda sociedade, diseña y aplica. La institución del Estado, em sus múltiples acepciones, será la encargado de conseguirlo, siendo esa su función social. (SÁNCHEZ, 1992. p. 90)

O termo gestão pode ser designado para o Planejamento Territorial, como uma articulação do Estado para manutenção do poder, como também pode fazer parte da realidade escolar. “O termo gestão traz, para alguns observadores, a conotação de um controle mais democrático, operando com base em acordos e consenso, em contraposição ao planejamento, que seria mais tecnocrático. (MACHADO apud SOUZA, 2004. p. 46)” Planejar seria prognosticar, identificar e agir nos cenários, sempre pensando e relacionando em ações futuras. Podemos trazer o termo gestão e planejamento para o universo escolar e nos remeteríamos novamente ao currículo.

A questão do poder e do currículo é abordada no livro “Documentos de identidade” de Tomaz Tadeu da Silva (2011). No livro o autor faz primeiramente uma abordagem histórica sobre o currículo. A preocupação não está em torno de buscar uma definição sobre os diferentes currículos, mas saber baseado no contexto histórico quais questões a teoria ou discurso sobre o currículo buscou responder.

As teorias em sua plenitude tem demonstrado que o currículo é “sempre um resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e

⁴ Resolução CNE/CBE nº 02/98. Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. (SILVA, 2011. p. 15)” E o discurso das teorias giram em torno de quais conhecimentos devem conter e justificar o porquê deste e não outro conhecimento fazer parte do currículo.

Silva (2011) aponta que no geral todas as teorias do currículo contém a questão da identidade. O saber que constitui o currículo acaba construindo pessoas e suas identidades.

Selecionar torna um ato repleto de poder. “Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2011. p. 16).” Apoiado nestas questões de poder, o autor separa as teorias em tradicionais das críticas e pós-críticas. Enquanto as teorias ditas tradicionais são tratadas como desinteressadas e neutras, as teorias críticas e pós-críticas tratam a questão das relações de poder que estão no cerne dos currículos, identificando-as e questionando-as.

Sobre as teorias tradicionais, Silva (2011) refere-se aos autores Bobbit, Dewey e Tyler, que trouxeram para o campo educacional o termo e a discussão em torno do currículo. Eles são considerados tradicionais, pois se detiveram em questões mais pragmáticas como: que objetivos a educação deve alcançar, o que deve ser ensinado, que fontes de conhecimento devem ser ensinados, quais as finalidades da educação. Nos três autores citados veremos a questão da organização e da funcionalidade do currículo como sendo pontos centrais das teorias.

Este ponto sobre organização é identificado em Tyler (1975), autor relacionado como teórico tradicional sobre o currículo:

Ao serem identificados princípios importantes de organização, é necessário certificar-se de que os critérios de continuidade, sequencia e integração se aplicam às experiências do aluno, e não da maneira pela qual essas coisas podem ser encaradas por alguém que já possua o domínio dos elementos a serem aprendidos. Assim, a continuidade envolve a ênfase repetida sobre esses elementos particulares na experiência do aluno; a sequencia refere-se à amplitude e profundidade cada vez maior no desenvolvimento do estudante; e a integração, a uma unidade cada vez maior no comportamento dele em relação aos elementos envolvidos. Isso quer dizer que os princípios de organização necessitam ser considerados

em termos de seu significado psicológico para o aluno (TYLER, 1975. p. 89)

Como destaque no seu livro “Princípios básicos de currículo e ensino” (1975), o autor destaca três critérios de organização para um currículo eficaz: continuidade, sequência e integração. O critério de continuidade refere-se à reiteração vertical do currículo, onde a partir de repetidas e contínuas oportunidades habilidades sejam desenvolvidas. O critério de sequência se relaciona com o critério de continuidade, no entanto, vai além deste. A sequência parte da experiência anterior, em uma perspectiva de continuidade, mas encarece a experiência porque penetra mais amplamente e profundamente no ponto a ser compreendido. O último critério é o de integração, que se refere a relação horizontal das experiências. Trata os conteúdos e experiências como uma forma una, ajudando o educando a obter esta visão sobre os elementos que serão tratados.

Para este autor tradicional “é essencial identificar os princípios de organização graças aos quais todos esses “fios” poderão ser entrelaçados num tecido coeso (TYLER, 1975. p. 89).”

As teorias críticas surgem para efetuar uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais.

Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (SILVA, 2011. P. 30)

Os pontos centrais das teorias críticas são compreender o que o currículo faz e não propriamente compreender como fazer o currículo. Os questionamentos sobre o *status quo*, e o poder que está neste instrumento ideológico aparece com força neste contexto. Esta ideologia atua de forma discriminatória nas relações que se estabelecem na educação. “ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (SILVA, 2011. p. 32).” Outro ponto é a questão da cultura, nos currículos escolares, os

costumes, e os comportamentos da classe dominante são ditos como cultura, os outros não. O currículo escolar, portanto, é baseado na cultura das classes dominantes. O saber subordina os dominados a aceitar e ter como única cultura a dominante, como vimos anteriormente com Sánchez (1992).

“Há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado (SILVA, 2011. p. 45).” A realidade está organizada em torno das dominação de classes. Onde os que detêm mais capital se sobrepõe sobre os outros. Estas características acabam afetando outras esferas sociais, chegando até as escolas. Neste ponto surgem questionamentos como: o conhecimento é de quem? Para quem este conhecimento está sendo organizado?

Ainda sobre as teorias críticas, Silva destaca o educador brasileiro Paulo Freire. “A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária” (SILVA, 2011. p. 58).” Freire propõe a Educação Problematicadora que a partir das experiências dos seus educandos seria desenvolvido e construído o conteúdo programático. O destaque seria para a elaboração conjunta dos educandos nos conteúdos que seriam aprendidos.

Silva destaca relacionado as teorias críticas do currículo o autor Bernstein, que se preocupa com as relações estruturais dos conhecimento que compõe os currículos escolares. Realizando uma distinção entre poder e controle, para Silva, Bernstein se aproxima entre todos os outros autores citados anteriormente, da noção de poder descrita por Foucault. Para esse autor, o poder está ligado à classificação que é realizada ao escolher os conteúdos. “Se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder (SILVA, 2011. p. 73).” A aproximação com o Foucault se daria na relação como o poder, onde a partir do currículo poderemos ter diferentes princípios de poder e de controle.

Apoiado em autores que são considerados com uma visão crítica da teoria dos currículos, MOREIRA (1997) trabalha o currículo posicionando-se a favor de um discurso de emancipação, reconhecendo o valor político de tal instrumento. Para este autor, o currículo

constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. (MOREIRA, 1997. p. 11)

Durante a elaboração do currículo, para compreender os objetivos curriculares, é levado em consideração as questões de seleção, ordenamento e hierarquização dos itens que estão presentes no currículo escolar.

O autor aponta uma nova visão para a realidade dos currículos escolares.

Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (currículo oculto). (MOREIRA, 1997. p.15)

Essa nova visão citada pelo autor, diz respeito a uma visão influenciada pelo pensamento pós-moderno, que trata o currículo como um instrumento de construção de identidades e de subjetividades. Para isto a visão de currículo estaria repleta de um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados. No entanto, como o discurso pós moderno “rejeita a ideia de educação como conscientização, como substituição de uma consciência ingênua por uma consciência crítica” (MOREIRA, 1997. p. 17) o que teremos no currículo é uma identificação com o caráter reprodutor da escola.

Para SACRISTÁN (2000), o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos diferenciados: (1) ponto de vista sobre sua função social como ponto entre a sociedade e a escola. (2) projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc. (3) currículo como expressão formal e material desse projeto sob determinado formato, conteúdo, orientação e sequência para abordá-lo. (4) currículo como um campo prático, onde se analisa os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo, como um território de inserção de práticas diversas e com um discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação. (5) referenciado aos que exercem atividade acadêmica ou pesquisadora sobre estes temas.

O currículo para Sacristán (2000) é uma práxis antes que um objeto estático. É a reflexão entre a teoria e a prática que deve ser modificada constantemente. Para o autor, os currículos são expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo. Ele está carregado de valores e de pressupostos que é preciso decifrar. Valores que reflete o conflito e o interesse dentro de uma sociedade e de seus valores dominantes. O sistema educativo está imbricado desses interesses e isto é refletido nos currículos. Estes valores e interesses acabam ficando ocultos no currículo e o que realmente reflete deles é o esquema socializador que têm, sobretudo o formativo e cultural que a escola propõe em transmitir. Apoiado em Young, Sacristán (2000) remete o currículo como sendo um mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente. Nesta perspectiva o currículo toma caráter de intervenção social, refletindo as escolhas dos grupos dominantes de uma sociedade.

Se o currículo é prática como citado anteriormente, todos os indivíduos que participam da sua construção e da sua reflexão são sujeitos, elementos ativos. Questionar, intervir ou não, onde e em que medida. O professor toma seu papel de planejador neste momento porque tem o direito e o dever de contribuir com a sua prática para realizar um novo currículo.

No desenvolvimento deste capítulo, chego a conclusão de que o currículo é um instrumento de poder. Durante a trajetória de estudos sobre este tema, noto que o que difere as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas é a noção de poder que se insere nas discussões. Enquanto de um lado a preocupação era com a estratégia de organização, de outro lado, a preocupação estaria com as questões implícitas neste currículo: a questão da cultura, dos valores dos saberes e do saber como opressão para as classes dominadas. No subcapítulo que segue, continuo a abordagem sobre currículos, dando ênfase a questão do poder do educador na elaboração do currículo escolar.

2.1 O poder do educador na elaboração do currículo escolar

No Brasil, existem algumas leis que regulam o ensino básico. Como é o caso da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996), que

estabelece e aborda temas que visam impulsionar a escola que temos. Notamos que há uma clara incumbência do poder público em definir os caminhos políticos da educação, sem a participação da comunidade escolar.

No que reserva este poder, podemos observar o Art. 9º da LDB: A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação⁵, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (ver como citar)” Ainda neste mesmo artigo da LDB, notamos que a participação da sociedade ocorre com a elaboração de normas e na supervisão das atividades de ensino. “§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.”

Percebemos com esses dois simples exemplos, que para a criação e estabelecimento de caminhos políticos na educação, o papel da União estará presente, no entanto, o da sociedade não.

O papel da escola é dirigir o ensino sendo subordinado pelas diretrizes que são estabelecidas pela União e os Estados e municípios. Em contrapartida, é na LDB que observamos a construção de uma autonomia para a escola, em questões de organização dos seus projetos político pedagógicos, administração do espaço, dos indivíduos que participam do espaço escolar e de questões financeiras.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (LDB – 1996)

⁵ O Plano Nacional de Educação trata a educação brasileira em todas suas instâncias, desde a educação infantil até o ensino superior e procurou durante seus anos de vigência (2001 – 2011), a partir de suas diretrizes e metas, superar os déficits educacionais.

O papel do docente também é disposto nesta lei no artigo 13, como sendo responsável na participação da elaboração da proposta pedagógica e o plano de trabalho, além de outras competências, vejamos:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDB- 1996)

O papel do educador, portanto, é de participar principalmente na elaboração da proposta pedagógica da sua escola. Mas como organizar esta proposta? Definir os conteúdos, métodos e as habilidades que deverão ser contempladas? O que deve conter para o aluno ter uma formação satisfatória? Não temos a audácia de responder tais perguntas, mas sim, de apontar elas como norteadoras para a elaboração do currículo escolar.

Dentro do currículo o educador deve ter consciência que devem conter os conhecimentos escolares e os conhecimentos das experiências de aprendizagem, que os alunos carregam de suas experiências anteriores. Para que haja o efeito positivo na elaboração do currículo, o professor deve estar preparado para cada mudança e para cada percepção, desenvolver novas reacomodações como defende Sacristán (2000):

o currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (SACRISTÁN, 2000. p. 46)

Na verdade, não é o currículo que é moldado pelo professor, mas sim, ambos se moldam. Há uma influência recíproca nesta relação. Que deve ser um processo permanente de reconstrução, a partir da reflexão da prática e das necessidades do ambiente escolar.

mais do que ver o professor como um mero aplicador ou um obstrutor em potencia das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como

agente ativo cujo papel consiste mais em adaptar do que em adotar tal proposta. (SACRISTÁN, 2000. p. 176)

O professor é o sujeito decisivo e mediador do processo de ensino aprendizagem na escola. Sua postura frente a importância da cultura e da qualidade de ensino, demonstra sua potencialidade e responsabilidade como formador.

Seu poder não está diretamente relacionado aos caminhos políticos na nossa educação, frente que a legislação o impede disto. Mas seu poder transformador está posto no momento em que ele planeja suas aulas, na relação que ele estabelece na sala de aula, sendo um professor enfático nas questões de injustiça e desigualdades sociais.

Seu poder está na busca de teorias que complementem sua prática, a partir da reflexão, que possa se reconstruir e complementar seu agir.

Seu poder está no saber fazer prático, onde estabeleça modelos que sejam maleáveis e se ajustem nas diferentes situações que encontrará na escola. Analisando e questionando os modelos já propostos, que contemplem as necessidades dos alunos e da comunidade escolar e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática.

Torna-se ponto chave para o desenvolvimento e a construção de um ensino melhor, o aperfeiçoamento constante destes professores. Já que estes são os sujeitos que tem a capacidade de modificar a situação do ensino, quando elaboram ou modificam os currículos escolares.

Neste capítulo, ficou evidenciada a importância dos currículos escolares para a constituição de saberes e de valores dentro de uma instituição. Trabalhei neste momento com os currículos escolares, no entanto, muito se assemelha estas discussões nos currículos dos cursos superiores. É necessário ter uma base de conhecimentos e saberes que serão desenvolvidos ao longo da duração do curso, mas também, uma formação política e repleta de sentido. Já que estes cursos (licenciaturas) prepararão sujeitos para atuar e modificar as escolas.

Repensar os currículos, tanto os da Educação Básica como os do nível Superior, ultrapassa apenas os anseios de um sistema de ensino que está se modificando. Repensar os currículos é para que se torne explícito as necessidades de cada instituição e que contribua com sua ação social. Para que todos os sujeitos (professores, alunos, coordenação, direção e comunidade escolar) sintam-se contemplados e atuantes dentro das propostas.

3 OS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS E O ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, a preocupação é evidenciar a organização do Ensino Fundamental e como se dá a organização curricular da Geografia. Ainda neste capítulo, é apresentado os resultados de uma pesquisa exploratória, com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de se constatar as dificuldades apresentadas pelos alunos nesta etapa de ensino.

Para compreender como a Geografia está estabelecida no Ensino Fundamental, proponho um resgate na legislação brasileira, para visualizar como é a organização do E.F e posteriormente, a partir dos PCN's e dos Guia de Livros Didáticos, analisar a proposta curricular da Geografia.

Alguns Pareceres e Resoluções vieram para complementar e atualizar o que está disposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (C.F) e na Lei Federal nº 9.394 de 1996 (LDB), que são as leis maiores que regulamentam o atual sistema educacional brasileiro.

A LDB aborda temas significativos quanto à organização e estrutura da Educação Básica Brasileira. Encontramos artigos relacionados aos princípios e fins para a Educação Nacional, assim como do direito à educação e do dever de educar, sobre responsabilidade do Estado. A partir desta lei, fica separada a Educação Escolar Brasileira em duas partes: (1) Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e (2) Educação Superior.

Sobre o E.F. é observado uma mudança significativa na LDB, em 2006 esta etapa da Educação Básica passa de oito para nove anos e com matrícula obrigatória aos seis anos⁶ de idade (artigo 32). O E.F tem como objetivos o

⁶ Este aumento de um ano na escolaridade foi uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), onde se tinha o propósito de com esta nova estruturação, assegurar que o aluno ao ingressar mais cedo no sistema de ensino, consiga prosseguir por mais tempo, alcançando um nível de escolaridade maior.

desenvolvimento da capacidade de aprender a partir do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social e o desenvolvimento pela aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também a formação de atitudes e valores.

Neste momento, justifica-se a organização dos cursos analisados e os objetivos que estão intrínsecos a estes currículos, conforme explicitarei nos subcapítulos anteriores.

Os documentos que são de escrita mais recente e que vieram para complementar e atualizar as leis maiores, destaco aqui, a Resolução CEB nº 2 de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2010 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

A Resolução CEB nº 2, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. As diretrizes são um conjunto de doutrinas que estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica, e que servem de apoio às escolas brasileiras para a organização e desenvolvimento de suas propostas pedagógicas⁷.

A partir desta Resolução, as escolas devem permear suas ações pedagógicas a partir de:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (pg. , 2010)

Além disto, as escolas devem compreender que a aprendizagem é obtida a partir da interação dos conhecimentos em consequência das relações presentes no ambiente escolar de distintas identidades. Para tanto, as ações pedagógicas devem incluir tais identidades, reconhecendo-as e afirmando-as. Assim como os cursos de Pedagogia, que devem abordar em sua formação inicial, aspectos e discussões que valorizem e reafirmem as identidades.

⁷ Destaco a relevância em aprofundar este tema, já que, as IES devem ter uma formação a partir do que é desenvolvido na Educação Básica.

As escolas também devem trabalhar com um currículo chamado de base comum nacional e sua parte diversificada⁸. De acordo com a Resolução CEB nº2, a partir da organização da ação pedagógica a escola deve propiciar a relação entre a E.F e:

“a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde
2. a sexualidade
3. a vida familiar e social
4. o meio ambiente
5. o trabalho
6. a ciência e a tecnologia
7. a cultura
8. as linguagens.

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa. (Resolução CNE/CEB nº 2/1998)”

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010, é mais específico quanto a organização do E.F.. Há uma modificação expressiva quanto as áreas de conhecimento para módulos. Pela modificação em 2006, como dito anteriormente da estrutura desta etapa da Educação Básica, de oito para nove anos de duração e com a entrada de sete para seis anos, há a necessidade de um novo currículo e de novos projetos políticos pedagógicos por parte das escolas. Isso se daria para dar conta destes novos desafios propostos ao sistema educacional brasileiro.

É imprescindível, frente a nova realidade do E.F., repensar o currículo e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. A adaptação ultrapassa a incorporação de um ano a mais de escolaridade, pois deve haver uma reestruturação nos conteúdos e uma adequação destes com o trabalho com

⁸ A base comum e a parte diversificada constituem em um todo integrado, e não devem ser consideradas como blocos distintos. Os conteúdos vinculados a base comum são aqueles reconhecidos pelas disciplinas (Português, Matemática, Ciências, etc.), já os conteúdos curriculares que compõe a parte diversificada do currículo são definidos pelas necessidades da escola e do sistema de ensino e tem como objetivo complementar o ensino, assegurando que haja contextualização do que é conteúdo com as diferentes realidades existentes.

crianças ingressantes de 6 anos de idade. Portanto, os conteúdos, a abrangência e a forma como é trabalhado devem ser alterados. Como comentado anteriormente, as escolas e os órgãos de secretariado (5ªCRE), continuam trabalhando e discutindo estes pontos, a fim de que estas alterações na organização do Ensino Fundamental contribuam para sua qualificação. Em conversas informais à 5ª CRE, foi-me informado que a formação continuada dos professores atuantes nestas etapas, é preocupação do governo, já que, estes professores necessitam de orientação quanto as novas metodologias e as adaptações de conteúdos.

A partir de 2010, o E.F. passou a ter a seguinte estruturação:

Figura 2: Estruturação do Ensino Fundamental

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Fonte: Ministério da Educação, Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais

Segundo este Parecer CNE/CEB nº11/2010, os componentes curriculares obrigatórios do E.F serão organizados em relação as áreas de conhecimento, diferenciando da Resolução vista anteriormente:

- I – Linguagens:
 - a) Língua Portuguesa
 - b) Língua materna, para populações indígenas
 - c) Língua Estrangeira moderna
 - d) Arte
 - e) Educação Física
- II – Matemática
- III – Ciências da Natureza
- IV – Ciências Humanas:
 - a) História
 - b) Geografia
- V – Ensino Religioso (Parecer CNE/CEB nº 11/2010)

Há a preocupação neste documento em elucidar as formas de elaboração dos currículos e PPP das escolas, já que é um documento de orientação para tal ação. De acordo com o Parecer a proposta deve estar articulada com a realidade de seus alunos para que haja reconhecimento e valorização da cultura local. Já que as orientações e propostas curriculares somente terão concretude por meio de ações pedagógicas que envolvam seus alunos. Nota-se esta mesma preocupação nos currículos dos cursos de

Pedagogia, quando comentam sobre a flexibilização na organização e escolha das disciplinas que irão compor o quadro de cadeiras dos blocos temáticos.

As ações pedagógicas devem compreender as abordagens próprias aos estágios de desenvolvimento dos alunos, ao período de duração dos cursos, aos horários e condições em que se desenvolve o trabalho escolar, e também, a que princípios mais gerais de formação dos educandos. Ou seja, os princípios e perspectivas da escola devem estar bem claros e isso perpassará para as atividades escolares.

“A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país (Parecer CEB/CNE nº 11 de 2010. p. 12)”

O aluno precisa aprender também sobre valores, normas, se familiarizar com a cultura inserida. Pois é neste momento da vida que ele irá construir sua subjetividade, gostos e preferências, se tornando sujeitos mais solidários. A escola para tanto, deve trabalhar em uma perspectiva de identidades plurais.

Todos os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular os conteúdos, de maneira a criar possibilidades para abordar temas abrangentes e recentes, de modo que, incluam temas que afetam a sociedade, em diferentes escalas, desde a local, até chegar a global, bem como na esfera individual.

Como já discutido no capítulo 2, currículo e poder, este documento não deve abordar apenas as questões mais formais sobre os conteúdos, como uma lista de quais devem ser trabalhados e quais as séries, mas sim, deve também, contemplar os valores e as relações que a escola trabalha juntamente com a aprendizagem dos conteúdos.

Ainda segundo este parecer, O PPP da escola deve fugir de ser um documento, uma exigência burocrática, nesta perspectiva, a ação pedagógica torna-se fragmentada. Para construir um projeto educativo democrático é preciso a participação de toda a comunidade e dos sujeitos do processo. Assim

questões como a diversidade, desigualdade de acesso e diferentes interesses e necessidades serão levados a pauta e incluídos.

Nos currículos devem ser garantidos aspectos de continuidade e consistência para com os conteúdos. Não obstante, menos importante a articulação com as demais etapas da educação. O 6º ano do E.F. surge nesta nova estruturação como um ponto chave para a inserção de formas inovadoras que diminua a fragmentação dos conteúdos e torne o E.F mais integrado.

Outro ponto que destaco é a proposta presente neste Parecer sobre a organização dos primeiros anos das séries iniciais em um único bloco⁹, como justificativa para trabalhar melhor com a diversidade e que os alunos possam progredir na aprendizagem. Este bloco, ou ciclo, deve assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (Parecer CNE/CEB nº11/2010 p. 23)

Fica claro neste instante que os Anos Iniciais do E.F. de 9 anos não se reduzem a aprendizagem de alfabetização e ao letramento. Mas também que desde os 6 anos, os demais componentes curriculares, aqui incluído a Geografia, devem ser trabalhados. Pois são estes conhecimentos que “ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 p. 22).”

Especificamente sobre a disciplina de Geografia, o documento que rege são os Parâmetros Curriculares Nacionais, divulgados no ano de 1996. Elaborados por especialistas vinculados ao Ministério da Educação, e têm como objetivos orientar os professores e as escolas na elaboração dos currículos. Organiza o E.F. em ciclos de dois em dois anos.

⁹ O 1º, 2º e 3º ano do E.F. se torna um único ciclo, não passível de interrupção, ou seja, o aluno somente poderá ser reprovado no último ano deste ciclo. A avaliação se torna, portanto, processual.

Para esta análise fiz o recorte dos PCN's Geografia para as séries iniciais do E.F. já que a pesquisa é específica com a formação geográfica dos Cursos de Pedagogia de Universidades sediadas no RS. Assim, torna-se necessário elaborar uma revisão sobre os conteúdos que estão vinculados a esta etapa da Educação Básica.

De início este documento já apresenta as problemáticas vivenciadas pela Geografia. De acordo com os PCN's, estas problemáticas enfrentadas pela Geografia, ultrapassam as questões de cunho epistemológicas¹⁰ e de seus pressupostos teóricos. Os problemas vivenciados pela Geografia são muitos, elenco alguns: (1) abandono de conteúdos fundamentais, tais como as suas categorias de análise; (2) modismos por temáticas mais atuais, sem fazer relação com o conteúdo; (3) separação da geografia física da geografia humana; (4) memorização dos conteúdos fazendo parte dos métodos de ensino; e (5) noção de escala e tempo pouco clara, o que prejudica a compreensão do espaço geográfico.

No capítulo sobre “Aprender e ensinar Geografia no Ensino Fundamental”, os PCN's trazem a maneira mais comum de ensinar Geografia. Ainda é pelo discurso do professor e pelo livro didático, metodologias ditas como tradicionais, descritivas e descontextualizadas do lugar. Os exercícios de memorização também fazem parte desta realidade.

O documento faz referência a outros modos de ensinar Geografia, como fazer relação com a Literatura, trabalhar com produções musicais, fotografia e até mesmo o cinema.

Na escola, assim, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade, etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita (PCN's, 1997. p. 78)

¹⁰ Sobre as questões epistemológicas da Geografia, ver: FARIA, Inajara. Afinidades epistemológicas e pedagógicas entre a Educação Problematicadora e a Geografia Crítica. (Monografia) Orientador: Sandro de Castro Pitano, 2011.

Sobre a Cartografia é reafirmado sua importância, pois além da contribuição como ferramenta básica da Geografia, a linguagem cartográfica também desenvolve capacidades de compreensão relativas à representação do espaço.

Colorir mapas, copiá-los, escrever nomes de rios e de cidades memorizando tais informações, não garante a compreensão da linguagem cartográfica.

é preciso partir da idéia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima). A escola deve criar oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela (PCN's, 1997. p. 79)

A seleção dos conteúdos deve permitir a construção de uma identidade local, mas também uma identidade com a nação brasileira. O trabalho para o professor que atuar com a Geografia deve ser o de considerar as categorias consideradas essenciais para a Geografia, como o espaço geográfico, o território, a paisagem e o lugar.

Atender o desenvolvimento cognitivo relativo as questões de tempo e de espaço, com a contribuição de outras áreas do conhecimento, também são atribuições que devem ser levadas em conta na elaboração do currículo de Geografia. Assim como a inserção dos principais procedimentos relativos a pesquisa em Geografia: a observação, descrição, registro e a documentação. Com a mediação do professor, estes procedimentos devem ser introduzidos nas séries iniciais do E.F.

Conforme dito anteriormente, este documento organiza o E.F em ciclos, cada um com duração de dois anos. Na configuração anterior a estrutura de nove anos do E.F. temos dois ciclos presentes no E.F. e que estão presentes neste PCN.

O primeiro ciclo (1º e 2º série) deve compreender as questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos. A paisagem local e o espaço vivido devem ser consideradas como foco para a

aprendizagem da Geografia, já que contribuirão para o processo de compreensão de noções de posição, extensão e fronteira. O professor deve realizar intervenções significativas, para complementar o conhecimento que se tem sobre o lugar onde vivem e outros lugares.

No primeiro ciclo, os procedimentos que fazem parte dos métodos de operar da Geografia, devem ser incentivados, principalmente a partir do registro, com a ajuda do professor.

A Cartografia no primeiro ciclo do E.F. deve ser aliada aos desenhos, já que é a imagem mais comum utilizada para representação nas séries iniciais. Além disso, com o desenho pode-se começar a desenvolver noções de proporção, distancia e direção, fundamentos para a compreensão da linguagem cartográfica.

Localizar e orientar no espaço a partir de referenciais já utilizados pelos alunos devem fazer parte da compreensão da linguagem cartográfica, juntamente com a ampliação dos conhecimentos de distância, direção e orientação.

O início do processo de construção da linguagem cartográfica acontece mediante o trabalho com a produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos tenham questões a resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações. E como na construção de outras linguagens mesmo inicialmente não se deve descaracterizá-la nem na produção, nem na leitura. É importante, assim, que o professor desse ciclo trabalhe com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes — de boa qualidade e atualizados —, mediante situações nas quais os alunos possam interagir com eles e fazer um uso cada vez mais preciso e adequado deles. (BRASIL, 1997. p. 88)

Nos objetivos da Geografia para o primeiro ciclo é explicitado o reconhecimento da Cartografia em dois objetivos, são eles:

- saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações e da linguagem oral;
- reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam; (BRASIL, 1997. p. 89)

No primeiro ciclo a Geografia tem como função construir com os alunos conhecimentos sobre as paisagens e a ação do homem e sua ação nesta

paisagem. Já no segundo ciclo do E.F. (3º e 4º série), a atenção vai para as relações entre as cidades e o campo, abordando as dimensões sociais, culturais e ambientais presentes nestes dois âmbitos.

O trabalho com as diferentes paisagens regionais faz parte deste ciclo, onde se começa a construir a noção de território brasileiro. Além disto, o estudo das tecnologias como ferramenta para a sociedade superar problemas cotidianos deve ser levada em consideração.

O estudo sobre a informação, comunicação e transporte do homem começam a ser introduzidos na Geografia, para compreender as relações entre os lugares em maiores escalas, e como isto irá interferir na construção/modificação das paisagens estudadas no ciclo anterior.

O aumento da atuação do aluno sem a dependência do professor é percebida nesta fase, neste momento o professor deve ser o mediador criando situações significativas para aproximar os alunos das categorias geográficas.

A Cartografia também está presente como continuidade do primeiro ciclo. O estudo sobre a representação do espaço deve abordar de forma mais aprofundada as noções de distância, direção e orientação, aprofundando também as relações de proporção e escala.

Regras e convenções na linguagem cartográfica devem começar a serem abordadas.

Atividades nas quais os alunos tenham que refletir, questionar, comunicar e compreender informações expressas por meio dessas regras e convenções — e não apenas descrevê-las e memorizá-las — podem ser planejadas pelo professor para que as conheçam e aprendam a utilizá-las. Os referenciais de localização, os pontos cardeais, as divisões e contornos políticos dos mapas, o sistema de cores e legendas podem e devem ser trabalhados. (BRASIL, 1997. p. 95)

O professor deve incentivar a consulta e obtenção de informações em atlas, mapas, globo terrestre, assim como, pode proporcionar trabalhos de confecção de maquetes. A introdução de temas como o relevo, vegetação, clima, entre outros, passa a se tornar importante para a ampliação dos conhecimento sobre a Cartografia e Geografia.

Entre os objetivos para este segundo ciclo, temos um específico para a Cartografia:

- utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações em linguagem cartográfica, observando a

necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação (BRASIL, 1997. p. 96)

Ambos os ciclos sugerem que a Geografia seja desenvolvida com a interação dos alunos, a partir de suas experiências, e que a abordagem para a compreensão das questões relativas ao espaço geográfica se deem de duas formas, pela leitura e pela produção da linguagem cartográfica.

Os PCN's por muito tempo foram e continuam sendo o alicerce nas questões de conteúdos a serem trabalhados, não apenas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas em todas as etapas da Educação Básica. Temos também, a nível nacional, outro projeto que também contempla esta análise dos conteúdos da Educação Básica, é o Plano Nacional do Livro Didático.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo qualificar a educação brasileira desenvolvendo um projeto de distribuição e análise de livros didáticos, este chamado de Guia de Livros Didáticos, desde 1996. Além de qualificar a educação brasileira, a preocupação com a inserção da criança como sujeito no universo escolar, o acesso qualificado e a autonomia progressiva dos estudos aparecem também como sendo pontos de finalidade do PNLD. O Guia de Livros Didáticos é dividido pelas etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental: anos inicial e final, e Ensino Médio).

O Guia Nacional de Livros Didáticos (GNLD)¹¹ é encaminhado às escolas públicas onde os professores de forma conjunta decidem pelas análises contidas neste acervo, os livros que serão adotados na escola pelos próximos três anos. No GLD está presente algumas dicas e sugestões ao grupo de professores que escolherá os livros. Portanto, antes de iniciar a escolha da nova coleção para os próximos anos, é necessário rever alguns aspectos, como sugere o guia: analisar a metodologia de cada professor, como o tempo de uso que se faz ao livro didático ao longo do ano letivo; o uso particular de cada escola, repensando os outros recursos disponíveis para a elaboração da didática; a avaliação das coleções que a escola já utiliza; as características de cada disciplina como forma de construção de conhecimento;

¹¹ Para a análise presente foi reservada os Guias Nacional do Livro Didático dos anos de 2010 e 2013, este recentemente publicado. A abrangência da análise fica restrita aos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual está vinculada ao objeto de estudo até então apresentado.

a reavaliação do livro didático, como parte da prática docente e eficácia da didática e por fim a discussão, que por ser utilizada em escolas públicas, este por ser o único instrumento de leitura disponível na escola para os alunos.

Na disciplina de Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os livros didáticos são divididos em: uma coleção de livros de Geografia proposta do 2º¹² ao 5º ano e um livro de Geografia Regional para ser utilizado no 4º ou 5º ano, de acordo com a proposta de cada escola.

Os princípios utilizados para a análise e aceitação dos livros didáticos, para que chegue a escola livros de Geografia de qualidade, são aqueles que abordam a realidade na qual o aluno está inserido, a interação da sociedade – natureza propiciando a construção do espaço geográfico e sua compreensão, livros que utilizem os conceitos geográficos (paisagem, lugar, espaço, território e região) e apresentem uma linguagem cartográfica capaz de auxiliar na interpretação do espaço.

Os livros didáticos de Geografia em geral são estruturados para trabalhar primeiramente com o que é vivenciado pelo aluno, partindo do conceito de lugar. O conteúdo/tema município é abordado utilizando o conceito de lugar e paisagem para que haja sua compreensão. Ao longo das propostas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental são inseridas as noções de localização, orientação e percepção do espaço, onde são abordadas por meio de linguagem cartográfica ou menos complexas, como a utilização de desenhos e croquis.

De acordo com o GNLD (2010 e 2013), grande parte dos livros didáticos analisados, do 2º e 3º ano trás os temas como conteúdos desta etapa da educação. Vinculados ao conceito de lugar: uso de cartografia, socialização, identidade e cidadania, natureza e meio ambiente e trabalho, atividades econômicas e tecnologia. Já os temas do 4º ano são os relacionados aos processos naturais e socioeconômicos, com a introdução do conceito de espaço geográfico a partir do estudo e da diferenciação entre espaço urbano e espaço rural, principal conteúdo deste ano.

¹² O 1º ano do Ensino Fundamental é reservado para a iniciação do aluno à alfabetização linguística e matemática, a Geografia aparece, portanto, a partir do 2º ano.

No 5º ano, fica reservada a retomada da compreensão dos processos naturais e socioeconômicos, mas com uma abordagem mais relacionada aos conceitos de paisagem e região. A cartografia, de modo geral, é o conteúdo para propor esta temática. Neste ano a ênfase maior é dada as habilidades de compreensão da escala e da legenda.

As temática vinculadas a estes dois anos (4º e 5º ano) são os processos naturais e socioeconômicos, onde são abordados principalmente: o espaço rural e urbano, contextualização territorial, linguagem cartográfica, processos físicos, paisagens naturais, atividades econômicas, trabalho e transformação, população e sociedade, formação territorial do Brasil, paisagens e regiões do Brasil e problemas ambientais e sociais.

Ainda no GNLD é analisado livros regionais, onde as obras são destinadas a aprendizagem da Geografia de partes (regiões) do espaço geográfico brasileiro. Os conceitos geográficos presentes nestes livros são: lugar (relacionado à escala local), paisagem (paisagens humanizadas, paisagens naturais utilizadas para a compreensão da diferenciação entre as regiões do país), território e região (estas duas juntas para o entendimento das divisões político-administrativas e regionais).

3.1 Considerações sobre os conhecimentos geográficos trabalhados no E.F Anos Iniciais

A legislação vigente considera que os primeiros anos do ensino fundamental devem trabalhar com a perspectiva de construção da autonomia, responsabilidade e respeito ao outro. A construção do aluno como sujeito social para praticar seu exercícios de criticidade e se perceber no mundo em que habita e no qual modifica constantemente.

Além disso, o currículo destes anos, devem conter ações pedagógicas que envolvam seus alunos e a interação de conhecimentos específicos e as diferentes identidades. A valorização da cultura local ou regional devem constar também como princípios norteadores.

A organização dos componentes curriculares deve ser por áreas de conhecimento e a articulação de conteúdos se dá tanto entre os componentes

curriculares como com as áreas de conhecimento. Esta medida para garantir a integração entre os conteúdos e a continuidade dos mesmos.

De acordo com os PCN's de Geografia, os conteúdos principais desta etapa do Ensino Fundamental é primeiramente a natureza e a relação com a ação dos indivíduos, trabalhando com os conceitos de paisagem local e espaço vivido, e posteriormente, as relações entre a cidade e o campo analisando as dimensões sociais, culturais e ambientais. Permeia com estes tópicos, o conteúdo cartográfico. Aparece primeiramente de forma mais simples com a utilização de desenhos, e a introdução de noções de proporção, distância e direção. E posteriormente, a Cartografia começa a ser aprofundada com a compreensão de informações e de que se trata de uma ferramenta da Geografia para a introdução de novos temas.

Com relação aos conteúdos presentes no GNLD, os conceitos de lugar, paisagem e noções de localização e percepção do espaço são reservados ao primeiro momento. Em um segundo momento, os processos naturais e socioeconômicos e a diferenciação do urbano e o rural com o estudo dos conceitos de paisagem e região.

Pude notar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, embora do ano de 1997, correspondem ainda os anseios e as expectativas do Ensino Fundamental, quando é claro, realizado uma proposta juntamente com outros dados, como é o caso dos conteúdos que aparecem no GNLD e o próprio conteúdo desenvolvido pelo grupo de professores que ao analisar as características dos estudantes, da escola e da comunidade que está inserido, elege os temas a serem trabalhados para cada caso.

Ambos os documentos de orientação sobre os conteúdos trabalham com a mesma perspectiva e os mesmos conceitos. Além disso, a cartografia está presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. Onde as orientações direcionam para que ao ser trabalhado com este conhecimento, preparem os alunos para não apenas ler o mapa e orientar-se nele, mas também, o que acarreta essas modificações nos espaços e paisagens, e qual a relação destas modificações com a sociedade.

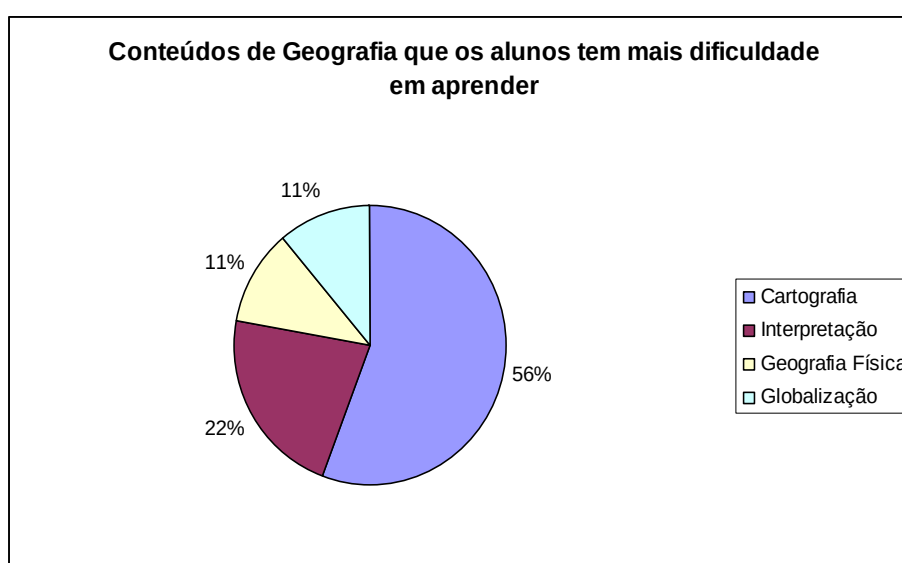
3.2 Concepção dos professores sobre os conteúdos geográficos

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação realizada com professores atuantes no Ensino Fundamental, Anos finais. A intenção de realizar esta pesquisa, veio da necessidade de se apontar o conteúdo que estes professores têm mais dificuldade em ensinar a partir da 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental.

É compreendendo a importância da Cartografia para os estudos geográficos, para a compreensão da realidade, do nosso espaço geográfico, e para a formação dos alunos, futuros cidadãos em atuação, que busquei em pesquisa empírica afirmar um pressuposto que já tinha, de que a Cartografia é o conteúdo trabalhado no Ensino Fundamental onde os alunos tem maior dificuldade em compreender. Nesta mesma pesquisa foi investigado, também, os principais motivos desta carência no ensino de Cartografia, e se a formação inicial, desenvolvidas nas séries iniciais, de 1ª a 5ª série tem influenciado nesta constatação.

Durante as entrevistas foi apontado pelos professores de Geografia, a Cartografia como o conteúdo que os alunos tem mais dificuldade em aprender. Podemos observar isto no gráfico a seguir, oriundo dos resultados da pesquisa empírica, onde Cartografia tem uma ocorrência de 56% com os entrevistados.

Figura 3: Conteúdos de Geografia que os alunos têm mais dificuldade em aprender.



Elaborado pela autora, 2011.

Outro resultado importante que surgiu na pesquisa foi sobre a Interpretação¹³ dos alunos. Quando os professores foram questionados sobre os conteúdos geográficos, 22% deles não apontaram um conteúdo com sendo difícil, mas sim, a interpretação de texto, o que acarreta dificuldade de compreensão em todas as disciplinas. Eles acreditam que a interpretação seja o principal déficit dos alunos, e atribuem isto principalmente a dificuldade em ler, escrever associados ao incentivo da leitura. Como é o caso do professor 2¹⁴, que comenta sobre o tema: “Eu acredito que principalmente seja a questão da leitura, a falta de leitura, de análise crítica, o hábito da leitura, o aluno não tem essa formação, a gente tem que buscar muito isso com o aluno para conseguir realizar um bom trabalho (Professor 2).”

O conteúdo de Globalização também esteve presente na resposta de um professor, onde apontou que o principal motivo sobre esta dificuldade é compreender historicamente, avançando e retrocedendo conforme muda o mundo. Isto viria da dificuldade de ler, interpretar e escrever bem a língua portuguesa, conforme afirma o Professor 9:

O aluno chega na 8ª série, com muita dificuldade para ler, lendo mal, ele escreve mal, lendo mal e escrevendo mal ele interpreta mal. Então a coisa não deslancha como deveria. Até a própria datação dos fatos históricos, quando se fala em século 18, 19. O aluno meio que se perde, até nos números romanos, ele não consegue demonstrar que aprendeu até mesmo a datação. Ele não compreende quando começa um século e termina. Ele não entende que as coisas mudam aos poucos de um século para o outro. Ele trás a deficiência na língua, na forma de escrever, na forma de ler, de interpretar. Dificuldades na forma de datar, comparar tabelas, gráficos, isto aparece com o auxílio da matemática, do português, e da própria história. (Professor 9)

Dificuldade em ler e interpretar tabelas e gráficos atrasam o ensino de Geografia, pois assim como os mapas, estas representações também contribuem para a visualização de dados nesta disciplina. “No ensino de Geografia, a linguagem gráfica deve ser incluída ao lado de outras linguagens não-verbais, no rol das ferramentas que viabilizam as leituras de mundo (PASSINI, 2010. p. 174)”.

¹³ No momento me deterei na questão da Cartografia, mas fica em aberto este pressuposto para pesquisas futuras.

¹⁴ Foram ocultados os nomes dos professores entrevistados, sendo estabelecida uma ordem crescente conforme a realização das entrevistas.

Detendo-nos no conteúdo de Cartografia, como majoritário na pesquisa, quando questionados sobre os motivos pelos quais acreditam que este seja o conteúdo de maior dificuldade para os alunos, os professores apontam três principais motivos: imaturidade, abstração e relação com a matemática.

Sobre a imaturidade o Professor 5, aponta que isso se deve ao fato de que os alunos passam da 4ª série com conteúdos de Geografia do Rio Grande do Sul, para a 5ª série que aborda conteúdos da Geografia Geral, e isto faz com que eles sofram pois os conteúdos são mais abrangentes. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵, há a preocupação para que o ensino de Geografia seja sequencial e articulado, no entanto, conforme afirma a entrevista, há um abismo entre os conteúdos na passagem das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental.

Em relação a abstração, o Professor 6 afirma:

Por que é um conteúdo que está mais distante do aluno. A geografia é muito mutável, é muito cotidiana, então se tu vai falar em espaço geográfico tu pode ter um universo direto, mas quando tu vai para a área abstrata, mais complexa, do mapeamento, aí fica muito confuso para eles. (Professor 6)

A confusão feita pelos alunos conforme o Professor 6 é devido o conteúdo ser mais complexo, já o Professor 3 afirma que os alunos gostam de tudo pronto: “Eles tem dificuldade em abstrair. Eles gostam de tudo pronto, é uma geração dos celulares, da televisão.(Professor 3)” Devido as inúmeras mídias presentes hoje na sociedade moderna. O professor acrescenta dizendo que é complicado concorrer com elas.

Já o Professor1, atribui a dificuldade para a abstração também, acrescentando o problema com os cálculos presentes no conteúdo de Cartografia, como o fuso horário e as escalas.

quando vou trabalhar com universo, formação do universo, sistema solar, o aluno gosta, ele pesquisa em casa, ele trás, ele te questiona, ele interage, mas na cartografia há um pouco de resistência por parte deles, e eu atribui isto a esta abstração, a própria matemática que entra, os cálculos, o cálculo do Fuso Horário por exemplo. (Professor 1)

¹⁵ Aprofundarei o tema no capítulo 4, onde abordarei de forma mais aprofundada os PCN's de Geografia – séries iniciais.

A questão da matemática presente na ciência cartográfica, também é ressaltado pelo Professor 7.

Quando questionados sobre a formação inicial, se haveria ou não influência para o conteúdo apontado de maior dificuldade a formação de 1ª a 5ª série, três dos professores que apontaram Cartografia como conteúdo de maior dificuldade para os alunos, dizem que a formação influencia sim, no entanto, não é apenas isto.

Tanto o Professor 5 como o Professor 7 apontam a questão de tempo e dedicação do professor em sala de aula como sendo condicionantes para o entendimento da Cartografia. O Professor 7 resalta a questão de ser apenas um professor nas séries iniciais para explicar todos os conteúdos.

Eu acredito que o problema pode se solucionar se na 4ª série o professor tendo uma dedicação maior, o professor trabalhar com questões mais práticas. Tendo que colocar o mapa no chão para o aluno poder entender a questão da orientação, e sobre tudo o professor se dedicar mais a cartografia. Pois a cartografia que vai fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem maior. A cartografia é a base para a geografia. (Professor 5)

“[...] na 5ª somos vários para explicar vários conteúdos. E eles é um só. Acho que não é culpa do professor. Mas acho que há uma defasagem muito grande da 4ª série para a 5ª (Professor 7).” Acredito que o abismo das séries iniciais para as séries finais do E. F. não seja somente pela troca de um professor para todas as disciplinas, para um professor para cada, mas sim, é também, um problema estrutural do próprio E.F. Este distanciamento se dá pela constituição dos seus currículos. As séries iniciais são de responsabilidade do Município, onde esta esfera do governo é responsável por normatizar e dar apoio necessário para que esta etapa do ensino seja alcançada satisfatoriamente, ou seja, a oferta do ensino para as séries iniciais, é majoritariamente da rede municipal. Enquanto as séries finais do E.F. são mantidas pela rede estadual de ensino. A desarticulação começa neste momento, e persiste até o Ensino Médio. Além disto, os currículos devem ser estruturados com a participação da comunidade, para que o trabalho tenha significado e levem em conta as diferentes identidades presentes na escola. Me pergunto se a escola atende a todos em suas individualidades?

O Professor 6 aponta que há influência das séries iniciais, pois acredita que os alunos carregam uma bagagem sobre os registros feitos nestas séries. Nestes registros estarão as habilidades desenvolvidas, como é o caso do gosto pela leitura.

Eu acho que todo o aluno tem uma bagagem e esta bagagem tem estes registros anteriores. E esse registros vão dar subsídios para este aluno, ou ele se apaixona pelos textos, se apaixona pelo jeito de ser trabalhado a geografia ou ele termina por não gostar. Então eu acho que tem a ver, tudo está muito interligado. Quanto menos ele lê, menos ele vai ter contato com esta linguagem e mais difícil vai ser. (Professor 6)

Diferentemente dos outros entrevistados, o professor 1 diz que eles já trazem consigo que a Cartografia é algo difícil, independente do que foi trabalhado no ensino inicial.

Parece que eles já trazem isto com eles, já faz parte da 'bagagemzinha' deles, eles já estão esperando como difícil, como uma coisa que não tem uma boa receptividade por eles entende, parece que eles já estão esperando como uma coisa difícil, parece que isto já se rotulou, é o que eu percebo assim pelo menos. (Professor 1)

A preocupação com o Ensino de Geografia, mais especificamente o ensino da Cartografia seguirá nos próximos processos da pesquisa, apontando sempre a sua importância de estudo para a formação geográfica tanto dos licenciados em Geografia como dos pedagogos que atuaram nas séries iniciais, trabalhando com a inicialização cartográfica de nossos alunos.

3.3 A Cartografia como desafio para o ensino de Geografia

A Cartografia nasceu da necessidade do homem em apontar no espaço, lugares onde haveria recursos, e como uma ferramenta para se orientar no espaço geográfico. Desde os povos antigos há a preocupação com o reconhecimento do território, e para isso foram desenvolvidos os primeiros mapas, conforme destaca o cartógrafo Raisz:

“Evidentemente, El hacer mapas es una aptitud innata en la Humanidad: los pueblos primitivos, que vivían como guerreros y como cazadores, tenían que moverse continuamente y a veces era cuestión de vida o muerte el conocer la dirección y las distancias de sus recorridos; así sintieron la necesidad de comunicarse unos a otros el

conocimiento del terreno y así nacieron los primeros mapas.” (RAISZ, s/d. p. 11)

Como se pode destacar, a confecção dos mapas está presente na vida do homem há muito tempo, precedendo a própria escrita. Ao longo do tempo a Cartografia, ciência preocupada com a análise e representação do espaço geográfico, foi sofrendo muitas modificações. Segundo Martinelli, seu desenvolvimento teve início no Renascimento, com as relações capitalistas, a invenção da imprensa, os grandes descobrimentos no século XV e XVI, sua penetração nas academias científicas e principalmente com os inventários cartográficos desenvolvidos com o avanço do imperialismo, onde cada país necessitava sistematizar as informações das incursões exploratórias realizadas na época.

O aprimoramento da cartografia, além de outros pressupostos, teve forte participação na consolidação da geografia. A navegação, a economia global de então, a exploração dos territórios coloniais, a possibilidade de representação dos fenômenos observados e a própria imprensa colaboraram para esta efetivação. (MARTINELLI, s/d p. 3)

Como ambas fazem de seus objetos de estudo o espaço geográfico, a Geografia por algum tempo foi confundida como sendo apenas o estudo dos mapas. Outrora a ciência geográfica sofria com questões ideológicas que mascarava sua principal função, de organização e análise do espaço. Nas escolas a Geografia, chamada de Geografia Tradicional, era desenvolvida por métodos onde seus conteúdos eram considerados inúteis, simplórios. Para aprender Geografia não era preciso analisar, mas sim, ter uma boa memória para memorizar nomes de rios, relevos, países, enfim, o conteúdo era considerado como enciclopédico. “Os professores e os alunos são treinados a não pensar sobre e o que é ensinado e sim, a repetir pura e simplesmente o que é ensinado. (OLIVEIRA, 1993. p. 28)”.

O que contribuía para o fortalecimento desta Geografia era também o fato dos livros-didáticos não serem escritos por geógrafos, mas sim, por médicos, advogados, que apresentavam um conteúdo descritivo, e tinha o mapa apenas como ilustração.

No entanto, “com a geografia crítica, os mapas teriam que representar o espaço, mas tendo um compromisso social. Revelando as contradições

presentes e tornarem meios para a luta de transformação de ideais” (MARTINELLI, s/d. p. 8). A geografia crítica, foi uma corrente de discussão que surgiu em meados dos anos 70 a fim de discutir sobre o modelo tradicional de Geografia que estava sendo difundido. Não caberia a Geografia apenas ter um inventário de informações, meras descrições dos lugares. A geografia teria uma outra preocupação social, lutar pelas injustiças e desigualdades sociais. “Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza (OLIVEIRA, 1993. p. 142).”

O verdadeiro sentido da Geografia crítica é integrar o aluno a seu contexto, fazendo perceber que é um sujeito histórico e modificador do espaço onde está inserido.

o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história. (VESENTINI, 1993. p. 37)

Os conteúdos antigamente tratados por metodologias tradicionais, hoje são desenvolvidos para que o aluno compreenda realmente o sentido de se estudar Geografia. O de compreender o espaço em que habitamos, nos seus inúmeros anseios e contradições. A Cartografia tem papel fundamental neste contexto. Com o intuito de se estudar diferentes tipos de representações espaciais, os mapas tornam-se instrumentos que carregam consigo informações sobre o espaço. A cartografia atrelada ao ensino de Geografia contribuirá para que o objeto de estudo da Geografia, o espaço, seja melhor analisado, interpretado e assim, possa se obter considerações a cerca do seu modo de desenvolvimento e organização na superfície terrestre.

Não é factível o desenvolvimento de aulas de Geografia sem o uso da Cartografia. Não apenas o uso como mero objeto de ilustração, sem o aprofundamento devido. Mas sim, o uso como um instrumento carregado de poder, de significado, e também cheio de história, tanto dos homens, como sujeitos modificadores deste espaço, como da natureza.

Segundo Martinelli, o mapa é uma expressão de raciocínio, onde “seu autor empreendeu diante da compreensão da realidade, apreendida a partir de um determinado ponto de vista: sua opção de entendimento do mundo (MARTINELLI, 2010. p. 194).”. Com a leitura dos mapas, o professor deve aproveitar esta expressão de raciocínio para interligar com diversos fenômenos estudados em Geografia, trazendo o mapa como uma contribuição da análise do espaço representando, proporcionando

alternativas para a elaboração de “raciocínios geográficos” a todos os cidadãos na escola, na perspectiva de contribuir na compreensão de problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo (VLACH, 2007)

A formação de um sujeito social¹⁶ caminha neste sentido, compreendendo o mundo em que vive, analisando seu espaço e suas representações. Assim, terá conhecimento para melhor discernir suas ações e decisões, como aponta Passini: “O cidadão caminha com autonomia quando é informado e tem habilidades para assumir investigações que o possibilitem melhorar seu conhecimento, suas ações e decisões. (PASSINI, 2010. p.174)”.

“O mundo é ininteligível para quem não tem um mínimo de conhecimentos geográficos (LACOSTE, 1988)” Ler e entender o mundo são atribuições para os professores de Geografia desenvolver. O professor de Geografia deve dominar o conteúdo com certa segurança, sabendo introduzir os temas de acordo com os conteúdos e com as habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula, adequando a forma como o aluno aprenderá estes temas e como ele poderá enxergar a Geografia.

A formação cartográfica dará subsídios para os alunos se localizarem e analisarem as representações espaciais. O professor guiará o aluno a desenvolver certas habilidades e atitudes que servirão como horizonte para a interpretação de mapas. No entanto, o professor somente desenvolverá certas habilidades se compreender a real importância destas para a formação do aluno.

¹⁶ “O sujeito social compreende a postura ativa que se materializa no político, esfera de concentração das relações objetivas, estruturantes do viver em sociedade. É o homem novo pensado por Freire, cuja posição crítica, ativa e dialógica diante do mundo revela suas origens enraizadas no processo de libertação (PITANO, 2010. p. 385).”

Quando utilizado o mapa pelo professor, deve-se ter em mente que esse irá criar significado para a aprendizagem, assim como outros meios que podem ser utilizados durante o contexto de ensino-aprendizagem. Portanto o mapa coberto de significado de aprendizagens deve ser adequado para os alunos, respeitando as convenções, mas ao mesmo tempo, a série e idade do aluno.

A Cartografia oferece a Geografia múltiplas condições de concretização dos fatos estudados, seja pela representação do produto final da obra geográfica ou pela sua utilização como apoio e mesmo instrumento para as pesquisas dos geógrafos, desde que ele entenda a Cartografia como reveladora da informação e não meramente como ilustração. A Cartografia que interessa mais de perto à Geografia é aquela que exprime com mais fidelidade o produto do pensamento geográfico e, por isso, é altamente desejável que os construtores e usuários da Cartografia estejam em constante contato com as discussões e evoluções do conceito de espaço geográfico. (SANTOS, 2003. p. 68)

O professor, portanto, deve compreender primeiramente como a Cartografia se dá, como ela auxilia a Geografia a ser um saber escolar que tem como base também os saberes vindos da academia, mas principalmente, como a Cartografia contribui para a interpretação e desvelamento dos saberes do mundo vivido dos alunos. Como a Cartografia, como ciência assim como a Geografia, contribui para o ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia, ajudando o aluno na sua formação intelectual e dimensão de vida.

Jamais simplificando o conhecimento, mas adaptando-o de acordo com a série, idade e também as características de aprendizagem de cada turma/aluno. Como acrescenta Marechal (1990):

O saber que se torna objeto de ensino na escola não é o saber universitário simplificado, é um saber transformado, recomposto, segundo um processo que trata de dominar ao máximo, evitando simplificações que deformam os conhecimentos ou que provocam desvios (MARECHAL apud PONTUSCHKA, 2009. p. 27)

Na formação do professor de Geografia, isto deve ficar bem claro. Além de contemplar o conhecimento específico sobre Geografia, o professor deve conhecer seus alunos e também suas condições sócio-culturais e econômicas, conduzindo suas aulas conforme a realidade do aluno, contemplando o projeto político pedagógico da escola e também dando significado ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, com atividades de seu interesse.

O tipo de representação a ser utilizada na sala de aula, também deve ser ponto de preocupação do professor no momento de organização do plano de aula. Os mapas devem ser completos, contendo todos os seus elementos, como a legenda, o título, a escala, enfim,

considerando que os mapas são meios de transmissão de informação, é preciso preocupar-se com todo o processo de sua confecção, pois ele tem que ser adequado ao usuário a que se destina para não haver lacuna entre o trabalho do cartógrafo e do leitor do mapa, que deve apreender o máximo das informações transmitidas (SIMIELLI, 2010. p. 88).

É atributo da escola preparar o aluno para que ele compreenda a organização espacial da sociedade em que está inserido. Para que aconteça esta compreensão ele necessita entender as técnicas e instrumentos utilizados na representação cartográfica. Infelizmente, o uso da cartografia nas escolas se restringe a apenas mostrar localidades ou ilustrar. Desprendendo do ensino, a importância do uso e da leitura do mapa, o poder e domínio do homem para com o espaço. Muito mais que um conteúdo que faz parte do programa curricular, a cartografia torna-se um instrumento para a formação do aluno, que será utilizada não somente nas aulas de Geografia, mas em outras ciências também.

Conforme aponta PONTUSCHKA (2009), é preciso conhecer o aluno, ouvindo-o e compreendendo sua representação construída do mundo. Mas além do mais, o professor precisa questioná-lo sobre tais representações, para que ele consiga elevar-se a outros patamares de abstração, superando então, o senso comum.

A mesma autora enfatiza a importância da Cartografia na formação docente, em todos os níveis de educação. Com a análise de imagens, permitindo uma interpretação do real desde escalas locais até em nível mundial.

A Cartografia como representação e linguagem, e não como disciplina escolar ou como o item fundamental de um programa sobre o desenvolvimento da noção espacial e da espacialidade dos fenômenos, necessita ser considerada na formação docente da educação infantil aos ciclos básicos. A análise das imagens fotográficas frontais, oblíquas, aéreas e de satélites permite a leitura espacial de uma escala local à mundial. (PONTUSCHKA, 2009. p. 39)

Almeida (2004) no livro “Do desenho ao mapa” parte da idéia de que os alunos ao desenhar um mapa buscam traçar formas para o que esta sendo representado parecesse um mapa, não para ser como é visto. Os professores ao ensinarem cartografia, levam em consideração os elementos de leitura de um mapa, como as projeções, a escala, os elementos de linguagem, no entanto, o ensino não é a partir dos conhecimentos dos alunos. O mapa das crianças como Almeida acentua são representações de seu modo de pensar o espaço. Por isso, deve se pensar em ensinar Cartografia a partir do contexto do aluno.

Almeida (2004) discute também terias sobre o desenvolvimento cognitivos das crianças e também sobre o desenvolvimento das informações espaciais, onde conclui que antes de avançar em propostas para o ensino de mapas é importante considerar o desenvolvimento dos conhecimentos espaciais na infância e também o desenvolvimento de atividades sensório-motoras, contribuindo para a construção do espaço pela criança. Atividades como relatadas pela autora de elaboração de um mapa corpo são de fundamental importância para os alunos perceberem os sentidos de direção, direita-esquerda, frente-atrás. Além da confecção de maquetes e de plantas. É a partir das indagações apontadas pelos alunos que o professor deve desenvolver a aula, jamais dando as respostas prontas. A autora faz referencia a teoria de Piaget, onde não há erro, o que aparentemente parece um erro é que se pode conhecer o pensamento da criança. O erro para Piaget é um ponto de reflexão, para a construção do conhecimento, a partir da acomodação e assimilação.

Para Piaget “o sujeito precisa agir sobre o objeto para desvendá-lo em suas estruturas e assimilá-lo (PASSINI, 2010. p. 175)”. Somente nesta interação aluno e objeto que haverá a construção efetiva de conhecimento, pela formação de certas habilidades.

É preciso que o conhecimento se torne útil e significativo é necessário o professor ir além com o conteúdo, trazendo para a realidade do aluno e demonstrando onde tal conhecimento está inserido no cotidiano dele. É preciso também que o professor tenha sensibilidade para compreender o ritmo de

desenvolvimento de cada aluno. A noção do reconhecimento do lugar onde está inserido deve ser precedida das noções de escala e proporção. Para posteriormente introduzir as questões mais complexas, como problemas ambientais e sociais destes lugares.

Como já dito, a Cartografia é de extrema importância tanto para a ciência geográfica como para as outras ciências. O domínio da interpretação do espaço pelo homem é ferramenta para o poder¹⁷. Na sala de aula este domínio servirá para compreender como a organização do espaço se dá, analisando e interpretando os signos presentes nas representações. Espaço este, que o aluno deve entender que faz parte, sendo sujeito das modificações.

Para isto, a formação do professor deve enfocar a utilização da Cartografia, mas também, ser baseada em uma concepção que utiliza este recurso de forma crítica, como uma ferramenta para análise e modificação do espaço. Minha preocupação é buscar nos currículos dos cursos de Pedagogia, respostas sobre esta formação geográfica, não apenas ao conteúdo cartográfico, mas também, como se dá esta formação nos cursos e que concepção de Geografia é seguida por estes cursos. No capítulo a seguir, retorno a estes pontos.

¹⁷ Conforme discutido anteriormente, no capítulo 2, as relações de poder que se estabelecem nos currículos escolares.

4. O SABER GEOGRÁFICO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO RS

Neste capítulo apresentarei uma análise dos projetos políticos pedagógicos das Universidades Públicas com sede no Rio Grande do Sul. A análise se dará primeiramente de um modo mais abrangente com a estruturação dos Cursos de Pedagogia e de um modo mais específico, dando ênfase a maneira como a geografia é contida nestes documentos (PPP e currículo dos cursos), e se há ou não a presença de uma formação geográfica nestes currículos. Posteriormente, apresento uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental de 9 anos e do Guia dos Livros Didáticos (2010 e 2013) se fará presente. Esta análise tem como objetivo evidenciar aspectos da Geografia escolar, como os conteúdos, metodologias, entre outros pontos que são relevantes durante o processo de ensino-aprendizagem para a disciplina de Geografia. Apresento neste capítulo também os resultados obtidos durante a pesquisa de campo com o referencial empírico, a UFPel.

Foram analisados sete Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e/ou Grade Curricular de cursos de Pedagogia de Universidades do Estado do Rio Grande do Sul. Foram abordadas as universidades: (1) Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; (2) Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; (3) Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA; e (4) Universidade Federal do Rio Grande – FURG; (5) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS; (6) Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS; e (7) Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Ambos os documentos foram retirados dos seus respectivos sítios das Universidades, ou por contato via correio eletrônico com a coordenação do curso. No subcapítulo a seguir, apresento os resultados das análises destes cursos de Pedagogia.

4.1 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos em foco

4.1.1 UFRGS

Durante a análise do seu PPP, é explícita a preocupação com a formação profissional dos estudantes de pedagogia. Segundo este documento esta preocupação ultrapassa a formação docente, indo ao encontro de uma formação de pesquisadores e dirigentes educacionais em espaços de educação formal e não-formal.

A nova configuração curricular proposta pela UFRGS prevê abordagens específicas com crianças de até 10 anos e com jovens e adultos, na escolarização inicial.

A formação docente neste curso de Pedagogia é ancorada em uma tríplice relação e exigência de seu trabalho, formada pelo domínio de saberes, reflexão-transformação de saberes e atuação ética.

O curso de Pedagogia está organizado em 8 eixos, apresentando disciplinas de caráter obrigatório, obrigatório-alternativo e eletivas, formando as 2800 horas. Os eixos que compõe o currículo são: (1) Educação e Sociedade; (2) Infâncias, Juventudes e Vida Adulta; (3) Gestão da educação: espaços escolares e não-escolares; (4) Aprendizagens de si, do outro e do mundo; (5) Organização curricular: fundamentos e possibilidades; (6) Saberes e constituições da docência; (7) Constituição da docência: práticas reflexivas; e (8) Registro reflexivo sobre as práticas e temas eletivos.

Acredita-se que com a organização curricular em eixos se constitui um currículo que se articula, tanto nas disciplinas de cada etapa com os princípios de cada eixo, como também a questão relativa a pesquisa, onde com o aprofundamento e diversificação dos estudos instrumentaliza o aluno para estudos teórico-práticos, bem como o exercício da docência ou gestão escolar.

Não há citação da Geografia em nenhum momento do projeto. E na grade curricular não aparece nenhuma disciplina específica de Geografia.

4.1.2 UFSM

O curso de Pedagogia da UFSM apresenta uma nova proposta curricular a partir de 2006. A preocupação principal é de gerar um currículo que priorizasse a docência como base desta formação e relacionando teoria e

prática, a fim de fortalecer os vínculos entre a instituição formadora e as escolas. Segundo o PPP, o currículo anterior, era fundamentado mais em acúmulo de conhecimento teórico do que propriamente a reflexão destes conhecimentos, fazendo com que houvesse um distanciamento entre o ensinar e aprender e a realidade das escolas. A visão ampla e integrada ligada à contextualização, permeiam os aspectos da formação e da atuação desejada por este profissional.

A formação docente neste curso é pretendida na formação profissional capacitada, que seja capaz de agir em diferentes realidades educacionais e contribuir, nos seus limites, na transformação da sociedade, resgatando o aspecto social como fonte de reflexão profissional.

A matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSM está organizada em três núcleos, são eles: (1) Núcleo de estudos básicos – onde fazem parte as disciplinas fixas e obrigatórias, com o intuito de aprofundamento e diversificação dos conhecimentos relativos a formação; (2) Núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos – caracterizado pela formação do professor-pesquisador, neste núcleo busca-se reflexões teóricas para construir e propor alternativas presenciadas na realidade escolar; e (3) Núcleo de estudos integradores – representado pelos eixos articuladores, este núcleo tem caráter mais prático, é onde estão dispostos os estágios supervisionados. Este modelo de organização visa o diálogo permanente entre as disciplinas e os semestres que constituem o ano letivo.

Quanto à organização semestral do curso, que é distribuído em 8 semestres, é dada por eixos articuladores, que visam articular a dinamização das áreas de conhecimento com a prática educativa. São elaboradas pelos professores do curso de Pedagogia da UFSM, um Projeto Integrado a cada início de semestre, sua principal função é dar flexibilidade para a organização curricular e é feito a partir das necessidades de determinada turma/semestre para que se possa desenvolver um trabalho específico.

São eles os eixos articuladores:

- (1) Eixo articulador: educação, tempos e espaços – refere-se aos conhecimentos básicos do pensamento educacional importantes para a formação docente.
- (2) Eixo articulador: conhecimento e educação – ampliação e aprofundamento dos conhecimentos básicos contidos no eixo articulador 1.
- (3) Eixo articulador: contextos e organização escolar – compreender a complexidade da organização escolar, aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos.
- (4) Eixo articulador: saberes e fazeres na Educação Infantil – tem por objetivo articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da educação infantil.
- (5) Eixo articulador: saberes e fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- (6) Eixo articulador: saberes e fazeres da educação nas suas diferentes modalidades – articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas suas diferentes modalidades.
- (7) Eixo articulador: saberes e fazeres na Educação Básica – articular as diferentes áreas do conhecimento, a partir da inserção e monitoria na Educação Básica, com o objetivo de construir um projeto para o estágio supervisionado.
- (8) Eixo articulador: docência reflexiva na Educação Básica – desenvolver uma atuação docente reflexiva no contexto escolar, através de uma proposta educativa que almeje diminuir a distância entre escola e universidade.

Durante a exposição dos objetivos do currículo do curso, fica claro a preocupação com uma formação que aprofunde os saberes nas diversas áreas de conhecimento que fazem parte do currículo escolar, assim como a compreensão de saberes metodológicos que compõe estas disciplinas.

Há a presença na grade curricular das disciplinas: Geografia e Educação Escolar I e Geografia e Educação Escolar II de 3 créditos cada uma, relativa aos Anos Iniciais. E Geografia na Infância, que passou a ser chamada de Geografia Escolar I, para a Educação Infantil. Estas disciplinas estão dispostas nos eixos articuladores 4 e 5. Destaco a justificativa dada para o

desenvolvimento dos saberes disciplinares que compõe o currículo da Educação Infantil e Séries Iniciais, aqui corresponde a todas as disciplinas do currículo comum, Geografia, História, Português, Matemática, entre outras:

Esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência, sejam referentes aos processos de domínio de conhecimentos para ensinar, sejam referentes aos conhecimentos pedagógicos que potencializam os processos de aprender. Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive nas diferentes modalidades educativas. Da mesma forma, as disciplinas componentes desses eixos articuladores deverão organizar-se na perspectiva das práticas educativas em proposição na PED, não fragmentando os conhecimentos, mas aproximando-os da sua relação com a ação educativa concreta. (PPP-UFSM)

Neste momento é evidenciada a importância dada pelo curso aos saberes constituintes do currículo escolar e sua relevância em serem trabalhados. A compreensão dos conhecimentos e da metodologia utilizada para o ensino destas disciplinas fazem parte desta justificativa.

4.1.3 UNIPAMPA

O curso de Pedagogia da UNIPAMPA, campi de Jaguarão, é o mais novo dos que foram analisados. Fundado em 2006 tem como norte de estudo e investigação as inter-relações entre cultura, sociedade e educação. Nota-se durante a leitura do PPP que a questão da identidade é fortemente valorizada. Principalmente com a valorização das peculiaridades da região da fronteira que constitui a instituição. “O curso se preocupa em promover espaços e tempos de interlocução com seu entorno, evidenciando as peculiaridades, as singularidades e as diversidades culturais e histórico-geográficas de uma região de fronteira (PPP-UNIPAMPA p. 4).”

O curso está organizado em oito semestres, e conta com uma estrutura curricular estabelecida a partir de um Eixo Temático Investigativo e Temáticas Investigativas. Como complemento as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, a estrutura conta ainda com três núcleos: (1) Estudos Básicos – EB, fazem parte deste núcleo os saberes fundamentais da pedagogia; (2) Aprofundamento e Diversificação de Estudos – ADE, núcleo

reservado para o aprofundamento dos interesses individuais, é composto pelas disciplinas eletivas; e (3) Estudos Integradores – EI, composto pelas Atividades Complementares, Experiências de Aprendizagem e as Práticas docentes, esta última específica para a observação e os estágios a nível da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Eixo Temático Investigativo é o responsável por garantir o diálogo entre as disciplinas de um mesmo semestre e entre os diferentes semestres. A função principal é problematizar questões teórico-práticas e viabilizar a pesquisa como forma de ensinar e aprender. A forma alcançada para evitar rupturas, fragmentação e hierarquização disciplinar foi pelas Temáticas Investigativas, que é o meio de problematização do eixo no decorrer do curso.

Além dos eixos temáticos, há os núcleos de estudos, que são complementares aos eixos.

Os três núcleos de estudo - EB, ADE e EI - são complementares e interdependentes no sentido de que buscam articular em suas estratégias de ensino e de aprendizagem a teoria e a prática rumo à construção da práxis numa conotação freireana.

A conotação freireana é justificada pela indissociabilidade entre a teoria e prática presente na organização curricular e a preocupação com o ensino que não seja estático, inerente e imóvel. A dimensão investigativa é ponto chave para a formação docente nesta perspectiva, aguçando a pesquisa, a busca e a indagação.

O curso conta com uma disciplina chamada “Ensinar e Aprender Geografia”, oferecida no 7º semestre. Dentro do PPP deste curso há a disposição dos planos de ensino de todas as disciplinas de caráter obrigatório e eletivo. Foi encontrado, portanto, o plano desta disciplina (ANEXO 1). A disciplina conta com carga horária de 45 horas para atividades teóricas e 30 horas para atividades práticas.

Esses são os objetivos que se propõe alcançar na disciplina:

- Analisar as correntes do pensamento geográfico e suas implicações no ensino de Geografia.
- Compreender a importância da alfabetização espacial.

- Possibilitar a construção do conhecimento em Educação Ambiental, através de diversas abordagens e marcos teórico na área, visando à efetiva participação para a inclusão da Educação Ambiental nos diversos projetos a serem desenvolvidos na rede escolar.

Para alcançar estes objetivos a metodologia proposta é utilizar dinâmicas de sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos. Entre os conteúdos reservados para esta disciplina pode-se encontrar aqueles ligados à questão epistemológica da disciplina, os PCN's de Geografia, a alfabetização cartográfica e a Educação Ambiental.

Outro ponto que cabe destacar sobre o currículo deste curso é uma disciplina de caráter eletivo: Cartografia Histórica (ANEXO 2). Ela tem carga horária de 60 horas, sendo o total delas de caráter teórico. Os objetivos desta disciplina são compreender como a Cartografia pode contribuir para o ensino de História, analisando o significado das questões espaciais produzidas pela sociedade.

Ao analisar o plano de estudo desta disciplina pode-se notar que os conteúdos a ela vinculados são praticamente aqueles estudados pela Geografia. São eles: a linguagem cartográfica, características básicas dos mapas, localização e atributos, escala, projeções cartográficas, entre outros. A disciplina, pelo menos em âmbito de seu plano de ensino, em nenhum momento remete a ciência geográfica. Apenas na bibliografia básica são mencionadas, conforme pode-se observar no anexo.

4.1.4 FURG

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande está de acordo com o próprio projeto IES. Este que busca contemplar a técnica e as humanidades; despertar a criatividade, espírito crítico para transformação social; voltada para os problemas nacionais, regionais e comunitários; voltada para o ecossistema costeiro e; para a formação cultural, social e técnica.

No documento está contido como o mesmo foi projetado e realizado. A partir da realização de debates para a organização do currículo, onde foi desenvolvido um evento interinstitucional chamado de "I Seminário

Interinstitucional: (re)pensando os Estágios nos cursos de formação de professores”. Neste evento foram debatidas as propostas e medidas submetidas pela legislação do Conselho Nacional de Educação, que determinava que os cursos de Pedagogia das IES Brasileiras passassem a Cursos de Licenciatura em Pedagogia, e medidas para atender aos novos anseios determinados pela mesma legislação.

Propostas de outros cursos de Pedagogia, trocas de experiências entre IES, um estudo aprofundado das Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC), a consulta aos acadêmicos e docentes do curso vigente de Pedagogia e o debate dos dados obtidos de todas essas ações, fizeram surgir um currículo reformulado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FURG, que tem como objetivos:

a articulação entre ensino-pesquisa-extensão; a inserção no cotidiano escolar; a integração entre as diversas áreas do conhecimento; a vivência da práxis pedagógica; as situações de aprofundamento da relação pedagógica no nível afetivo, intelectual e utópico (PPP Curso de Licenciatura em Pedagogia - Furg. p. 8, 2011)

O projeto conta ainda com o objetivo de gerar interação entre as disciplinas de cada núcleo e relevância ao ensino na modalidade EJA. O currículo propõe atividades que prezam para a auto-aprendizagem, a pesquisa, o investimento na própria formação, a criatividade, a sensibilidade, a capacidade de interagir e o trabalho em equipe.

Quanto a estruturação do curso, temos ele organizado em dois turnos: manhã e noite, com 45 vagas para cada uma das turmas. A duração do curso é de 4 anos, 8 semestres. Quanto a distribuição das disciplinas, esta se dá a partir de núcleos, que são anuais: 1º núcleo – Núcleo de estudos básicos (1º e 2º semestres); 2º núcleo – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (3º e 4º semestres); 3º núcleo – Núcleo de estudos integradores (5º e 6º semestres) e; 4º núcleo – Núcleo de proposições e perspectivas educativas.

Especificamente sobre os conteúdos geográficos, este está contido no 2º núcleo na disciplina de “Metodologia do Ensino das Ciências Sociais”, tendo 120 horas de duração em um total de 8 créditos.

Os processos histórico e social da construção do conhecimento de ciências sociais. O ensino de ciências sociais e sua adequação ao

nível de desenvolvimento mental do estudante. Construção das noções de tempo, espaço, trabalho, cultura e grupo social: suas diferenças, contradições e relações. O povo brasileiro: história, política e cultura. A problematização da realidade social. Recursos didáticos para o ensino de ciências sociais. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem de ciências sociais. Análise do livro didático. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais (PPP Curso de Licenciatura em Pedagogia - Furg. p. 18, 2011)

A ementa da disciplina demonstra o tratamento a Geografia. Conceitos como tempo, espaço, trabalho, cultura e grupo social relacionados a ciência geográfica aparecem na discussão. Assim como a questão de problematizações da realidade social.

4.1.5 UERGS

Após diversas tentativas de contato com o colegiado do Curso de Pedagogia, por telefone e via correio eletrônico não foi possível ter acesso ao projeto pedagógico deste curso de Pedagogia, já que os contatos não obtiveram êxito. Apenas foi encontrada durante a pesquisa no site da Universidade a grade curricular do curso. Onde não apresenta nenhuma disciplina específica sobre Geografia, apenas no 6º semestre o componente curricular “Ciências Sociais: anos iniciais”, com 4 créditos e no 7º semestre “Ciências Sociais EJA”, com 2 créditos.

4.1.6 UFFS

A Universidade Federal da Fronteira Sul, tem oferta do curso de Pedagogia nos campus Chapecó e Erechim. Sendo distribuídos no total de 150 vagas: 100 vagas para o campus Chapecó (50 vagas no período matutino e 50 vagas no período noturno), e 50 vagas no campus Erechim (sendo todas no período noturno).

Sobre as linhas condutoras a desenvolver o Projeto Pedagógico do curso, está a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, além da efetivação da gestão democrática e a produção e difusão de conhecimentos na área da educação. Conforme extraído

do texto do projeto, a preocupação com a formação de professores vai ao encontro com as diretrizes específicas do curso de Pedagogia e tem como objetivo:

priorizar-se-á no âmbito da formação de Professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental uma sólida formação contemplando o diálogo fecundo entre diferentes áreas do conhecimento possibilitando ao acadêmico aplicar, no campo da educação, “as contribuições de conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental- ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos, culturais” (cf. Resolução CNE/CP n. 1, 05/2006), orientada pelos princípios de “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (cf. Resolução CNE/CP n. 1, 05/2006) (PPP – UFFS, 2010 p. 06)

Dentro da justificativa e objetivos da proposta curricular, está inserido o comprometimento com a difusão do saber, da pesquisa, com as inovações, o ensino e a formação, com a educação permanente e a cooperação regional e nacional, a fim de contribuir com o desenvolvimento social da região norte do Rio Grande do Sul, e região sul de Santa Catarina, além de todo o âmbito nacional. Outras preocupações estão vinculadas a integração da academia com a comunidade regional e promover o conhecimento teórico-prático.

A organização curricular se dá dentro de três grandes grupos de conhecimento, onde são agrupados diferentes componentes curriculares:

- (1) Domínio Comum – são aquelas disciplinas com grande relevância para a formação acadêmica. Onde desenvolve-se as habilidades e competências fundamentais para o desempenho do futuro profissional.
- (2) Domínio Conexo – é o conjunto de disciplinas que aparecem em todos os cursos de formação de professores dentro da Universidade Federal da Fronteira Sul.
- (3) Componentes Curriculares do domínio específico do curso – aqui são trabalhados os objetivos específicos de cada curso.

Este terceiro grupo ainda se divide em:

- Seminários: com carácter de disciplina e seminário, onde são convidados a participar os agentes dos processos reais (Secretários da Educação, Diretores de Escolas, Coordenadores, entre outros.) para ampliar o universo de discussão e aproximar a realidade da academia.

- Estágio Supervisionado

- Disciplinas optativas, que são organizadas em quatro componentes curriculares: (a) 1 disciplina de fundamentos; (b) 1 seminário temático – envolvendo os profissionais da comunidade regional; (c) 1 componente curricular, que é ofertado em outros cursos de graduação da Universidade e; (d) 1 componente curricular de tópicos especiais.

- Atividades Curriculares Complementares – ACC, que são divididas em três partes: (a) Atividades Complementares de pesquisa; (b) Atividades Complementares de extensão e aprimoramento profissional; (c) Atividades Complementares em Cultura.

- Trabalho de Conclusão de Curso.

Ainda sobre o currículo, há uma distinção entre a organização curricular e tempo de duração do curso para o regime matinal e noturno. Enquanto o matinal tem 9 semestres, o noturno conta com 10 semestres.

Sobre a ênfase da Geografia, encontra-se no 7º semestre do curso matinal e no 8º semestre do curso noturno, a disciplina Ensino de Geografia: conteúdos e metodologia, tem duração de 60 horas, 4 créditos. E tem como pré-requisito a disciplina do 1º semestre, Didática Geral. Esta disciplina encontra-se dentro do grupo de conhecimento, Domínio Específico.

Dentro desta disciplina são trabalhos os seguintes tópicos:

1. Concepções de Geografia. 2. A Geografia como ciência. 3. A produção social do espaço. 4. Aspectos teórico-metodológicos do ensino da Geografia. 5. Conceitos fundamentais para a construção do conhecimento escolar em geografia. 6. Conteúdos programáticos de geografia para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (de acordo com a legislação pertinente, parâmetros curriculares nacionais, livros didáticos, cultura local). 7. Materiais didáticos no ensino de geografia. 8. Planejamento e avaliação de atividades didáticas. (PPP – UFFS, 2010. p. 119)

O objetivo principal desta disciplina é inserir os futuros pedagogos no universo histórico, didático e prático do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

4.2 Universidade Federal de Pelotas – UFPel

A Universidade Federal de Pelotas¹⁸, foi escolhida entre as 7 (sete) IES, para ser o referencial empírico desta pesquisa. Portanto, a análise do currículo é mais minuciosa. Neste momento também estão os resultados obtidos durante a entrevista com a coordenação do curso. E as discussões que isso implica nos procedimentos teóricos-metodológicos utilizados pelo curso para a formação inicial do pedagogo.

Em um primeiro momento, no capítulo 1, o projeto pedagógico faz uma retomada da Instituição na qual está inserido o curso de Pedagogia, onde demonstra um breve histórico da Universidade Federal de Pelotas e como ao decorrer do tempo foi se modificando até ser o que é nos dias de hoje.

No capítulo 2, identificação do curso, encontramos algumas características do mesmo, como sua denominação de Curso de Pedagogia na modalidade de Licenciatura, a duração do curso que é de 4 anos e meio, sendo compreendida em nove semestres, nos turnos manhã e tarde, e a carga horária total do curso que é de 3.577 horas. Ainda no capítulo que apresenta a identificação do curso, podemos encontrar o ato de autorização e de reconhecimento do curso. Sendo para a autorização a Portaria/Ufpel nº 638/78 de 24 de outubro de 1978, e o ato de reconhecimento, a Portaria/MEC nº 92 de 08 de março de 1984 que foi publicada no Diário Oficial da união em 09 de março de 1984.

Sobre a infra-estrutura do curso, há apenas a informação que durante os anos de funcionamento do curso, houve a formação de 703 alunos¹⁹. A complementação do que compõe a infra-estrutura do curso de Pedagogia será ponto do capítulo 12.

No terceiro capítulo do projeto pedagógico, é explicado que a proposta curricular desenvolvida para o Curso de Pedagogia é uma adequação das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia do ano de 2006²⁰. Onde o objetivo central do currículo é enfocado

¹⁸ Localiza-se na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, e foi fundada no ano de 1969.

¹⁹ Dados do ano de 2006.

²⁰ Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação.

nos princípios de integração, trabalho coletivo, autonomia, cooperação e solidariedade. A escolha de tais princípios é explicada por ser considerar que garantirão a construção de um currículo e processos formativos que sejam flexíveis, possibilitando ao aluno do curso de Pedagogia uma trajetória curricular que enriqueça sua formação básica.

O capítulo 4 do projeto é sobre os objetivos do curso, onde são apresentados os objetivos gerais e específicos. Novamente volta-se aos princípios base do projeto (integração, interdisciplinariedade, trabalho coletivo, autonomia, cooperação e solidariedade) justificando que a partir desta perspectiva a construção da proposta curricular do curso não tem o intuito de se preocupar com a organização sequencial de conteúdos ou disciplinas, mas sim, criar um currículo flexível que seja capaz de propiciar aos alunos redes de significações e relações entre os temas curriculares e as dimensões que serão capazes de alcançar a partir da formação pedagógica. A Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Escolar. Esta é, portanto, a justificativa, que é formada pela contextualização do curso.

Segundo o projeto pedagógico, os objetivos gerais da formação básica para a licenciatura em Pedagogia podem ser expressos em três perspectivas: sociedade, cultura e escola. Vejamos os objetivos gerais e específicos do projeto pedagógico:

- Contribuir para (re)definir e implementar uma política de profissionalização dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da zona sul e do Estado do Rio Grande do Sul, devendo, em função disso, o projeto ser acompanhado e avaliado permanentemente interno e externamente.

No primeiro objetivo geral fica clara a preocupação do curso de Pedagogia com o contexto no qual está inserido, a zona sul e o Estado do Rio Grande do Sul, ao evidenciar que espera contribuir para (re)definir e implementar uma política profissionalizante dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais. Outra preocupação evidenciada no objetivo primeiro é o caráter de avaliação permanente do currículo, em seus aspectos internos e externos. Entendemos neste momento como aspectos internos aqueles relativos aos conteúdos, metodologias, recursos didáticos e profissionais, entre

outros. Já aos aspectos externos, compreendemos como sendo aqueles aspectos relacionados ao ambiente que o aluno estará inserido, é a própria contextualização.

- Oportunizar as condições teórico reflexivas necessárias para que o licenciando possa tornar-se efetivo participante no desenvolvimento do projeto político-pedagógico escolar, capaz de explicitar e explicar a lógica da práxis educativa na perspectiva da sua contínua reconstrução, visando tornar o ensino nos Anos Iniciais da escola pública uma realidade de qualidade para todos, voltado "para a formação de um cidadão crítico competente, capaz de lutar pela conquista do bem estar social" (Cf. Documento Final - VI Encontro da ANFOPE, 1992:33).

No segundo objetivo geral a preocupação é com as condições teórico reflexivas que o curso de Pedagogia tem que oferecer para que este aluno futuramente possa participar efetivamente do desenvolvimento e das atividades escolares em uma perspectiva de qualidade para todos, visando a formação de sujeitos críticos competentes.

E no terceiro objetivo, diz respeito a criação de uma dinâmica desenvolvida a partir da relação teórico-prática, que evidenciem as preocupações curriculares ditas anteriormente (sociedade, cultura e escola). Deste objetivo partem os objetivos específicos do curso, como podemos observar, que estão compreendidas a partir de uma visão das possibilidades e dos limites da educação e dos fundamentos teórico metodológicos básicos das ciências que integram o currículo das dimensões que abrangem a formação do pedagogo.

- Criar uma dinâmica de formação profissional de qualidade crescente, fundada na indissociável relação teórico-prática, abrangendo um conjunto de competências e atitudes profissionais específicas, igualmente fundamentais, que apontam para três preocupações curriculares e que se configuram como objetivos específicos do Curso:
- 1.Compreensão das possibilidades e dos limites da educação - como prática social/institucional e como processo construtivo pessoal - a partir do estudo das múltiplas relações e inter-relações constituintes do processo educativo escolar: relações sócio-históricas, políticas, econômicas, administrativas, biopsicosociais, epistêmicas, culturais e pedagógicas:
- 2.Compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos básicos das ciências que integram o currículo e capacidade de compreensão e de trabalho didático-metodológico exigido ao nível curricular da Educação Infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão Escolar:
- Capacidade de organização e dinamização curricular, para o desenvolvimento crítico e coletivo do projeto político-pedagógico

escolar, na perspectiva de assegurar, criativamente, a todos os alunos a possibilidade do êxito qualitativo na formação de sua cidadania.

O capítulo “Objetivos do curso” se encerra colocando de que forma o currículo do curso irá se organizar. A partir de blocos ou eixos temáticos, que irão perpassar todo o processo formativo para a produção coletiva de conhecimento. Toda esta organização é pensada a partir da escola e tem como intuito que a prática educativa seja o ponto de chegada deste currículo. É novamente acentuada a importância da formação teórica para a que haja a compreensão dos aspectos sociais, da escola e do ensino da sala de aula.

O capítulo seguinte, intitulado de “Perfil do profissional/egresso”, trata dos aspectos que este profissional deve ter, levando em consideração que não apenas a formação inicial será constituidora deste perfil, mas também as condições de trabalho que este profissional se encontra. A formação continuada e permanente é ponto chave para a formação deste profissional, de acordo com o projeto pedagógico. A sua formação não se inicia no ingresso do curso de Pedagogia, e nem se acaba com seu término. A formação continuada é um processo contínuo que marcará o perfil deste profissional. O perfil almejado pelo curso de pedagogia para seus formados é de um profissional com conhecimento sobre a dinâmica da sociedade e da educação, e que esteja comprometido com a busca dos saberes referentes ao aperfeiçoamento da sua prática.

“Competências e habilidades esperadas dos graduados” é o título do capítulo 6, e é apresentado neste item que além das competências e habilidades relacionadas às exigências do mercado de trabalho, o Pedagogo formado neste curso tem na formação que compreender seu papel na intervenção social na construção da cidadania, que se dará conforme o projeto a partir de quatro competências: (1) teórica; (2) prática; (3) político-social; e (4) interrelacional.

Quanto a estrutura curricular, abordada no capítulo 7, está presente um discurso de autonomia sobre a formação do currículo deste curso, que deve levar em conta o perfil profissional e os objetivos do curso. Estes devem portanto, delimitar os conteúdos e suas formas de organização bem como suas

abordagem metodológicas. Como já explícito anteriormente, a organização curricular é estabelecida pelos blocos temáticos ou eixos, distribuídos durante os nove semestres do curso. Sendo decidido pelo corpo docente através do planejamento coletivo, de que forma trabalhar com estes blocos temáticos, podendo ser como sugere o projeto a partir de módulos de uma ou mais disciplinas, a partir dos objetivos propostos por cada bloco temático.

São eles os blocos temáticos:

- Bloco temático Escola, Cultura e Sociedade;
- Bloco temático Ensino-aprendizagem, Conhecimento e Escolarização;
- Bloco temático Teoria e Prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Bloco temático Práticas Educativas em Educação Infantil; e,
- Bloco temático Atividades Complementares de Graduação.

A questão da Linguagem e da Pesquisa na Educação é acentuada durante este capítulo, sendo remetida de forma integral e farão parte intrínseca dos blocos temáticos.

Gostaria de destacar neste momento, um dos objetos propostos para esta organização curricular, que mais se aproxima com o objetivo da minha pesquisa. “b) Aprofundamento epistemológico e metodológico nas ciências que integram o currículo na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão Escolar na perspectiva do seu ensino e da gestão.” Neste objetivo citado no capítulo 7, remete que haverá durante o curso de Pedagogia o aprofundamento do conhecimento das ciências que compõe o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, caberá aqui a ciência geográfica.

O “Bloco Temático Ensino-Aprendizagem, conhecimento e escolarização” remete a este objeto destacado acima, vejamos na integra os objetivos deste bloco temático.

“busca compreender as dimensões constituintes dos processos educativos, enfatizando as relações pedagógicas, princípios epistemológicos e metodológicos das ciências que compõem o

currículo na Educação Infantil, nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Privilegia relações entre cognição, produção de conhecimento e ensino; sob os aspectos psicológicos, filosóficos, antropológicos e sócio-históricos”.

Minha pesquisa deu mais ênfase a partir deste bloco temático, que compreende os estudos das ciências, neste caso, a Geografia.

O restante do projeto pedagógico é composto por: Regras de transição para o novo currículo, ementas, bibliografia, caracterização do corpo docente²¹, infra-estrutura, sistema de avaliação e acompanhamento de egressos. Sobre o sistema de avaliação do capítulo 13, teremos que é composto de no mínimo duas notas valendo 10 pontos cada uma, este sistema de avaliação é instituído pela Universidade. Ao corpo docente cabe decidir o melhor instrumento avaliativo.

Após a análise do currículo foram elaboradas questionamentos para serem aplicados. Durante entrevista, semiestruturada, com a atual²² coordenadora do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, foram investigadas questões mais específicas sobre o currículo de tal curso, que é para esta pesquisa o referencial empírico.

A coordenadora, professora Lígia Cardoso Carlos²³, deixa claro em um primeiro momento que, o currículo em vigor do curso de Pedagogia da UFPel está sendo bastante questionado e que necessita de um momento de revisão, de reorganização.

Este modelo curricular surgiu em 2000 e desde então ele já sofreu inúmeras modificações, muitas vezes até por exigências externas, exigências das diretrizes, então ele já não é mais aquilo que ele era originalmente. Ele está bastante descaracterizado daquelas intenções iniciais (CARLOS, 2013)

Fica evidente neste momento a preocupação do curso e dos docentes em adequar o antigo currículo as novas inquietações que são propostas. Inquietações que surgem não apenas por exigências de novas legislações,

²¹ Composto, na sua maioria, por professores com pós-graduação (doutores, mestres e especialistas)

²² Em meados de março de 2013.

²³ A professora Lígia é formada em Ciências Sociais e atuou no curso de Licenciatura em Geografia como professora nas disciplinas de Estágios Supervisionados. O contato dela com a minha área e o histórico de aproximação com o curso, auxiliam no desenvolvimento da entrevista, já que, a professora conhece os anseios que percorrem o Ensino da Geografia.

como é o caso do ano de 2006, com a inclusão da Educação Infantil, mas também exigências internas, das peculiaridades do corpo docente que vão sendo modificadas ao longo do tempo e do próprio grupo que compõe os discentes deste curso.

Após contextualizar o currículo do curso, foi indagado sobre os procedimentos teóricos e metodológicos que permeiam os objetivos específicos do curso. Como já exposto anteriormente, o curso tem como objetivo, compreender os fundamentos teóricos e metodológicos de todas as ciências, inclusive da Geografia.

Foi colocado pela coordenadora Lígia que a proposta inicial do curso era justamente romper com esta dicotomia, teoria e prática, e discutir as diferentes áreas como um só, do ponto de vista, teórico e prático.

Bom, nos temos as diferentes áreas sim, aparece ao longo do currículo o Ensino da Matemática, o Ensino da Língua Materna, o Ensino das Ciências, das Ciências Humanas, da Educação Física e das Artes. Então quando nós temos o ensino das ciências, entra a Física, a Química, a Biologia. Depois as Ciências Humanas, a Geografia, a História e as Ciências Sociais. [...] Nestas diferentes áreas, elas tem espaço no currículo. Elas são discutidas nos fundamentos e na metodologia, isto não é dividido. [...] a perspectiva dos anos iniciais é o currículo por atividades, não por área. Mas a organização do currículo de formação de professores aí sim é por área. (CARLOS, 2013)

Também sobre os procedimentos teóricos metodológicos é comum no currículo do curso, colocar em diálogo diferentes áreas, como é o caso de uma das disciplinas que abrange o conteúdo geográfico, que faz um diálogo entre as Ciências Humanas e a Educação Física. Mas há outras que envolvem tal trabalho em conjunto com diferentes áreas, como a Matemática e a psicologia da aprendizagem, por exemplo.

A preocupação para que o currículo seja organizado desta forma vem ao encontro da forma como os Anos Iniciais são organizados. Nas escolas, o currículo que é desenvolvido é feito a partir de atividades. Já no curso de formação de professores atuantes nesta etapa, a organização se dá por áreas. Como esta organização se dá diferente do que é proposto nos Anos Iniciais, o diálogo entre a estrutura curricular se dá, em uma tentativa de aproximação das características dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Outro questionamento foi sobre a organização do currículo em blocos temáticos. Procurei compreender de que forma ele é organizado, como surgem as discussões dos temas entre os blocos e como é a colaboração dos docentes para esta organização.

Quando questionada, a professora Lígia conta que infelizmente as reuniões e a proposta de diálogo entre professores para a organização das disciplinas dentro de um mesmo bloco temático, não acontecem mais.

Muitos destes blocos eram trabalhos em parceria, com mais de um professor, hoje isto já fica inviável em função do excesso de carga horária dos professores. Então nós temos em alguns momentos e aí esta organização é mais coletiva. (CARLOS, 2013)

Os motivos pelos quais este projeto de diálogo entre os professores não ocorra mais, é em função da própria rotina, da carga horária de trabalho destes profissionais, do aumento do número de alunos e do número de turmas. O que impossibilita a aproximação entre os colegas de trabalho e a organização de disciplinas com temas de interesse em comum.

Antes de discutir as disciplinas de cunho geográfico, acredito ser importante colocar um desabafo da professora Lígia. Ao começarmos a conversar sobre o trabalho didático com a Geografia no curso, a professora comenta sobre o que acontece na escola com o trabalho desenvolvido na formação inicial. Nos momentos de contato que ela tem com a escola, ela conta que não vê a perspectiva que é trabalhada no curso de graduação. O aprofundamento dos conceitos, a tentativa de trabalhar com a integração e a importância da compreensão do espaço. Isso se deve, segundo a professora Lígia, ao fato de que “o espaço que se tem para as ciências humanas no currículo dos anos iniciais, acaba que os professores trabalham com as datas comemorativas. E com as datas comemorativas, pequenos textos que reproduzem a história oficial”.

Especificamente sobre as disciplinas que contemplem a ciência geográfica, há dois momentos dentro do currículo deste curso. O primeiro momento é dentro do bloco temático “Ensino-aprendizagem, conhecimento e

escolarização”, a disciplina é chamada de “Ensino Aprendizagem V²⁴” e tem como ementa: “As ciências humanas como campo de estudos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Infantil. Contribuições da História, da Geografia e das Ciências Sociais nos processos iniciais da escolarização.”

Nesta disciplina são trabalhadas as noções de espaço, tempo e grupo. Segundo a professora Lígia, que é também, a professora responsável por esta disciplina, o trabalho começa com um resgate histórico dos estudos sociais, chegando a LDB (1996) e como esta área foi se enfraquecendo ao longo do tempo. “A entrada da história, da geografia no currículo, a eliminação da terminologia das ciências sociais. Então a gente faz uma discussão inicial sobre isso (CARLOS, 2013).”

Posteriormente a esta discussão inicial, entra a análise da bibliografia, são utilizados principalmente textos da Helena Callai e do Castrogiovanni, com as noções de espaço especificamente de Geografia; Maria Aparecida Bergamaschi e Cristiane Oliveira Rocha, com as noções de tempo e os temas de História; e Roque de Barros Laraia com o conceito de cultura e grupo com as noções de Sociologia²⁵.

Castrogiovanni trás a contribuição de alguns problemas cartográficos, temas e desafios que são relacionados aos elementos que compõe um mapa, e que são decisivos na hora de interpretar os mesmos. As legendas, convenções cartográficas e escalas, apresentam por vezes, algumas problemáticas na hora de ensinar.

A construção da leitura de uma legenda pelo aluno, depende do grau de abstração, e se o mesmo já consegue encaminhar, para o que os autores chamam de estágio de operação formal. Segundo CASTROGIOVANNI e COSTELLA (2007), o estágio de operação formal estaria relacionado com:

A atividade de fazer com que os alunos criem símbolos que substituam a casa por uma nova significância, por exemplo, por um símbolo ou uma estrela, está operando o raciocínio para se chegar a

²⁴ Em anexo.

²⁵ Todas essas noções são fundamentais também para a Geografia, mas neste momento, vou me deter apenas na noção de espaço, colocada durante a entrevista, como sendo o momento em que a Geografia aparece na disciplina.

uma certa abstração, encaminhando-a para o estágio de operações formais (CASTROGIOVANNI and COSTELLA, 2007. p. 43).

A legenda e as convenções cartográficas se tornam um problema cartográfico porque, as vezes, os alunos não compreendem porque um símbolo tem um significado que está sendo representado. A passagem dos símbolos reais para os abstratos seria uma forma de metodologia citada pelos autores que contribuiria para a compreensão dos elementos cartográficos.

CASTROGIOVANNI (2000 e 2007) se apropria do conhecimento de Piaget para compreender o desenvolvimento das noções espaciais. Esta compreensão se dá da forma mais gradativa até atingir o desenvolvimento cognitivo de cada idade.

O espaço vivido, espaço percebido e espaço concebido são conceitos utilizados por este autor também. Seriam formas de desenvolvimento a partir da qual a criança tem contato e como ela é estimulada para a construção de determinadas habilidades. O espaço vivido está relacionado ao que ela tem contato, vivência, toda construção de conhecimento deve partir deste espaço. O espaço percebido é relacionado com o conhecimento que se obtém a partir de observações. E o espaço concebido, aquele que começa a perceber, por exemplo, os símbolos cartográficos de forma abstrata, após observações e desenvolvimento de habilidades construídas com o estímulo e acompanhamento de professor.

O mapa corresponde a uma organização espacial imaginária, ao mesmo tempo em que sintetiza uma realidade. O entendimento dessa organização requer um processo maduro de superação das análises mais individualizadas dos elementos, buscando o entendimento desses elementos num conjunto harmônico, capaz de processar algumas informações (CASTROGIOVANNI and COSTELLA, 2007. p. 52).

Outras contribuições destes autores utilizados pela professora Lígia como textos bases para sua disciplina e que envolvam a ciência geográfica, são: atividades bem pensadas e organizadas; a utilização do lúdico e/ou concreto como ponto de partida; a construção de materiais a partir das características de cada educando e a premissa de que a construção de habilidades sempre depende de estímulos externos.

Já a autora Helena Callai, trás contribuições para as noções de espaço na disciplina de Ensino-Aprendizagem V, em leitura de mundo, leitura da vida e do espaço vivido. A autora trabalha em seus textos com o papel da geografia na escola e a importância da leitura do mundo. Aqui está relacionado não apenas a interpretar os mapas, mas também, compreender o mundo em que estamos, que é construído diariamente, e que tem como limites não apenas as questões econômicas, mas também, as culturais e políticas.

Segundo Callai, o lugar da Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental é contribuir para que o aluno aprenda a pensar o espaço e também aprenda a ler este espaço.

Fazer essa leitura demanda uma série de condições, que podem ser resumidas na necessidade de se realizar uma alfabetização cartográfica, e esse é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens. Para tanto, ela precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar (CALLAI, 2005. p. 230)

O professor deve estar convicto de sua concepção de educação²⁶ e da forma como a Geografia deve ser trabalhada em tais anos. Deve haver a interligação de todos os componentes curriculares, onde o conteúdo e o mundo do sujeito se envolvam para que aconteça a leitura de mundo.

As noções de espaço, para Callai (2005) são construídas socialmente pela criança, e vai sendo ampliado conforme a complexidade que vai tornando sua consciência e percepção do espaço. Ler o espaço, é também, saber ler as aparências das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que tais paisagens expressam.

Do ponto de vista da geografia, esta é a perspectiva para se estudar o espaço: olhando em volta, percebendo o que existe, sabendo analisar as paisagens como o momento instantâneo de uma história que vai acontecendo. Essa é a leitura do mundo da vida, mas que não se esgota metodologicamente nas características de uma geografia viva e atual, assentada em categorias de análise que supõem a história em si, o movimento dos grupos sociais e a sua interligação por meio da ação ou até de interesses envolvidos (CALLAI, 2005. p. 236)

CALLAI (2005) não apresenta uma metodologia para se ensinar a leitura do mundo. Afinal, não há uma metodologia pronta. É preciso estar aberto ao diálogo, e que ele seja contínuo. Compreender o lugar onde se está, não

²⁶ Compreendo tal concepção de educação como uma postura política também.

apenas sua história, mas o que acontece hoje e como isso pode repercutir no futuro. E principalmente ter um olhar espacial.

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI apud CALLAI, 2005. p. 238)

O olhar espacial utilizado para compreender o mundo, entender as dinâmicas sociais, como se dá as relações entre os homens e, as limitações e condições econômicas e políticas que interferem nos espaços.

Os textos que são utilizados como referencia bibliográfica para a disciplina trazem contribuições a cerca da noção de espaço e como ela deve ser trabalhada em sala de aula pelos futuros pedagogos. Segundo a professora Lígia, o desenvolvimento destas noções é importante para que os alunos “depois tenham condições de desenvolverem e apropriarem nas áreas específicas do Ensino Fundamental, independente do conteúdo (CARLOS, 2013).”

O conteúdo de cunho cartográfico surge muito fortemente neste momento, como discutido anteriormente no capítulo 3. Dentro da noção de espaço são trabalhados textos que falam exclusivamente sobre o conhecimento de cartografia, como é o caso de “Alguns dos problemas cartográficos no aprender geográfico” de Castrogiovanni e Costella (2007). Percebe-se, portanto, que há preocupação com que a Geografia venha acompanhada pela cartografia. E que tal conhecimento, seja construído de maneira que não fuja do que a Geografia tanto almeja. Uma construção que leve o aluno a compreender o espaço que está situado, mas também que ele se perceba como sujeito social²⁷ modificador destes espaços.

Ainda dentro desta mesma disciplina, após a leitura dos textos bases, a metodologia aplicada pela professora é organizar grupos de trabalhos onde se passa a estudar e organizar propostas didáticas sobre temáticas que surgem na área das Ciências Humanas.

²⁷ “O sujeito social compreende a postura ativa que se materializa no político, esfera de concentração das relações objetivas, estruturantes do viver em sociedade. É o homem novo pensado por Freire, cuja posição crítica, ativa e dialógica diante do mundo revela suas origens enraizadas no processo de libertação (PITANO, 2010. p. 385)”

As noções de tempo, grupo, cultura e etnocentrismo são trabalhadas juntamente com as questões de espaço. Para a professora Lígia, esta não é uma disciplina exclusivamente da Geografia, mas a Geografia tem seu lugar. Assim como na segunda disciplina que contém cunho geográfico. A disciplina “Ensino Aprendizagem VI²⁸”, e tem como ementa:

Metodologia da Educação Física, articulada à Metodologia de Estudos Sociais. Discussão das questões ligadas à construção das noções de espacialidade, temporalidade e movimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de princípios da História, da Geografia e da Corporeidade. Conceitos básicos da área de Estudos Sociais para os anos iniciais do Ensino Fundamental: espaço, tempo e grupo.

Neste momento, as noções trabalhadas na disciplina passada são retomadas e aprofundadas com a ideia de corporeidade, em um conjunto de discussões das Ciências Humanas e a Educação Física. Nesta disciplina que é orientada pela professora Lígia e o professor Rogério Costa Würdig, outras leituras voltadas para a Educação Física são utilizadas e metodologias como experimentações teórico-práticas envolvendo os conceitos de espaço, tempo, grupo e corporeidade.

Para finalizar a análise do currículo e da entrevista com a professora/coordenadora Lígia, foi questionado sobre a importância da integração entre os diversos cursos da Universidade, e que aparecem durante a leitura do currículo do curso. A professora considera que a integração entre os cursos trás apenas ganhos. Não apenas para a Pedagogia, mas todos os cursos que forem envolvidos nesta integração. Noções de discussões sobre formação de professores e didática se somariam com as questões específicas da Geografia, por exemplo.

4.2.1 Conhecimentos geográficos na percepção dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPel

Foi proposta aos alunos do curso de pedagogia uma investigação²⁹ dos conteúdos que são abordados durante a formação inicial do curso. A formação remete a um curso superior, e assim como todos os outros cursos de

²⁸ Anexo IV.

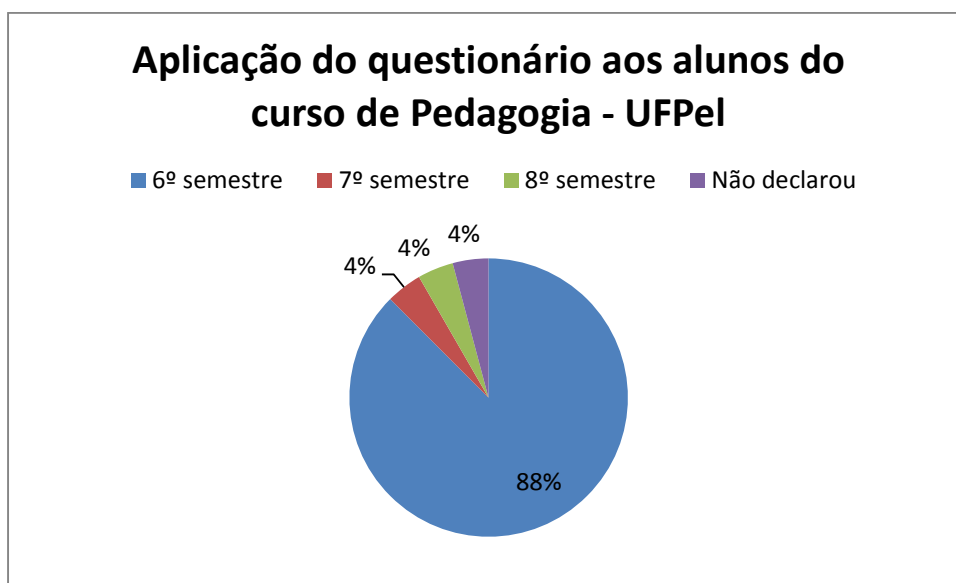
²⁹ Apêndice III.

licenciatura, os conteúdos e temas vistos durante os semestres devem ser adaptados conforme o nível e a idade dos alunos em que se trabalhará.

No entanto, esta pesquisa de investigação, se torna relevante, no aspecto de verificar os conteúdos e de conhecer a Geografia que é trabalhada nos cursos de Pedagogia. Estes resultados somam-se as análises dos Currículos dos Cursos de Pedagogia.

Nesta investigação, foram aplicados os questionários para 24 alunos do curso de Pedagogia da UFPel. Do total, 21 alunos declararam como sendo do 6º semestre do curso, 1 aluno do 7º semestre, 1 aluno do 8º semestre e 1 aluno não declarou seu semestre. A seguir um gráfico que demonstra a aplicação deste questionário e o universo da amostragem de participantes da pesquisa.

Figura 4: Amostragem de participantes do questionário



Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Além de verificar os conteúdos e o conhecimento sobre a ciência geográfica, foi indagado, sobre a relevância desta disciplina nos Anos Iniciais pelos alunos do curso de Pedagogia da UFPel. Foi questionado primeiramente sobre a relevância do ensino da Geografia nos Anos Iniciais. Foi questionado aos estudantes: “Você considera o ensino de Geografia importante para o currículo dos Anos Iniciais? Por quê?”

Dentre os abordados pela pesquisa, todos consideraram a Geografia como sendo uma disciplina importante para o currículo dos anos iniciais, dentre os motivos, surgiram alguns pontos, como:

A construção das noções de espaço, tempo e grupo. As noções trabalhadas durante o 6º Semestre, na disciplina “Ensino, Aprendizagem, conhecimento e escolarização V” são apontadas como motivos que levam a Geografia a se tornar importante no currículo dos anos iniciais.

Segundo o entrevistado 2, a Geografia é fundamental, “porque a partir dela ocorre o processo de construção das noções de espaço, tempo e grupo.” O entrevistado 15 também chama a atenção para essas noções, incorporando a Geografia com as relações sociais. “É a partir desse ensino que as crianças aprendem a realizar suas relações com os meios sociais, além de compreender noções importantes como tempo, espaço e grupo.” (entrevistado 15)

Outro motivo apontado pelos entrevistados foi que a partir da Geografia se estuda o *espaço geográfico e suas transformações*, como apontado pelo entrevistado 3, a geografia “possibilita inicialmente o reconhecimento dos educando como parte do espaço geográfico e possíveis transformadores do mesmo.”

A compreensão do espaço em que se vive, também foi apontada pelos entrevistados como um motivo para a Geografia se tornar relevante para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Este motivo foi apontado pelo entrevistado 6, ele considera a geografia como um caminho para compreender o espaço e suas peculiaridades. “Porque através desta disciplina o aluno compreenderá o espaço em que vive com suas diferenças: culturais, físicas, sociais e econômicas. Também saberão se localizar no espaço e no tempo em que estão vivendo (Entrevistado 6)” Já o entrevistado 10 comenta sobre ações que transformam o lugar e o que isso implica. A geografia para o entrevistado 10 serve “para a compreensão dos alunos sobre o espaço e como ele se modifica, refletindo assim sobre suas ações que podem transformar o lugar onde vive.”

O *saber se localizar e orientar-se no espaço* também são motivos apontados pelos entrevistados.

Para que as crianças entendam e compreendam de que maneira se localizar no que concerne os conceitos de espaço, tempo, grupo, mapas, é importante sim, mas de maneira que ela apreenda os conteúdos e não simplesmente decore eles. (entrevistado 7)

Por último foi apontado, que a Geografia faz *parte do cotidiano dos alunos*, como foi explicitado pelo entrevistado 11: “A geografia está e faz parte do cotidiano, e relacionada a ela, inúmeros conceitos que são vividos diariamente pelas crianças, assim é possível e importante o ensino de geografia.”

Foi investigado também, durante a aplicação dos questionários, temas ou procedimentos que os estudantes de Pedagogia destacariam que durante o curso de formação se fizeram presentes sobre a ciência geográfica e que eles aproveitariam para utilizar em suas futuras aulas, pois consideram tais temas, fundamentais para a disciplina. Sobre os procedimentos teórico-metodológicos realizados ou discutidos nas aulas, nos estágios, que eles consideram fundamentais para levarem as suas futuras aulas. Foram destacadas, principalmente, implicações envolvendo:

A *cartografia* tais como a utilização de mapas e maquetes, e compreensão de tais instrumentos para interpretar o espaço vivido. “Linguagem cartográfica, estudo da paisagem, território e lugar. Noções de espaço vivido e transformado (Entrevistado 9).” Assim como, o uso da cartografia com visitas de campo, metodologias da geografia, para contribuir na compreensão do espaço, foi destacado pelo entrevistado 7: “Com visitas a lugares, para entender a localização, terrenos, paisagens, como também a leitura e compreensão de mapas.”

A *relação de tempo e espaço*, sendo este, produzido pelo aluno, sujeito que transforma e é transformado também foi um procedimento apontado pelos estudantes.

Durante o curso trabalhamos com conceitos de espaço, tempo, grupo e corporeidade que são de suma importância para que os alunos sintam-se sujeitos em seus contextos sociais e compreendam sua história, sua cultura e deem valor também a esta. (Entrevistado 6)

Entre as entrevistas, 10 entrevistados se referiram como a cartografia, mapas ou análise do espaço vivido, os procedimentos teóricos e metodológicos que irão levar de aprendizado do curso, como sendo fundamentais para suas futuras aulas. 5 entrevistados consideraram as relações de tempo e espaço como mais relevantes. 7 entrevistados não se posicionaram. E dois consideraram as orientações dos PCN's ou a comparação, o registro e a reflexão.

A Cartografia aparece mais que os outros componentes da disciplina de Geografia, possivelmente pelas problematizações realizadas em sala de aula na disciplina de Ensino, Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização V.

Para finalizar a investigação com os alunos do curso de Pedagogia, foi pedido para que eles assinalassem em uma quadro³⁰, os conteúdos geográficos estudados durante o curso. No questionário, os estudantes do curso de Pedagogia da UFPel, assinalaram entre os conceitos listados, aqueles que tinham sido estudados ou não durante o curso de graduação até então. Os conteúdos aqui listados, são para a ciência geográfica, fundamentais para sua discussão e compreensão. Tais conteúdos foram elencados a partir da leitura dos PCN's e do GNLD. Abaixo um quadro com os conteúdos e os resultados obtidos com o número de aparições de cada. Posteriormente, um gráfico explicitando os resultados.

Figura 5: Quadro com a frequência de aparecimentos dos conteúdos geográficos durante o questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia

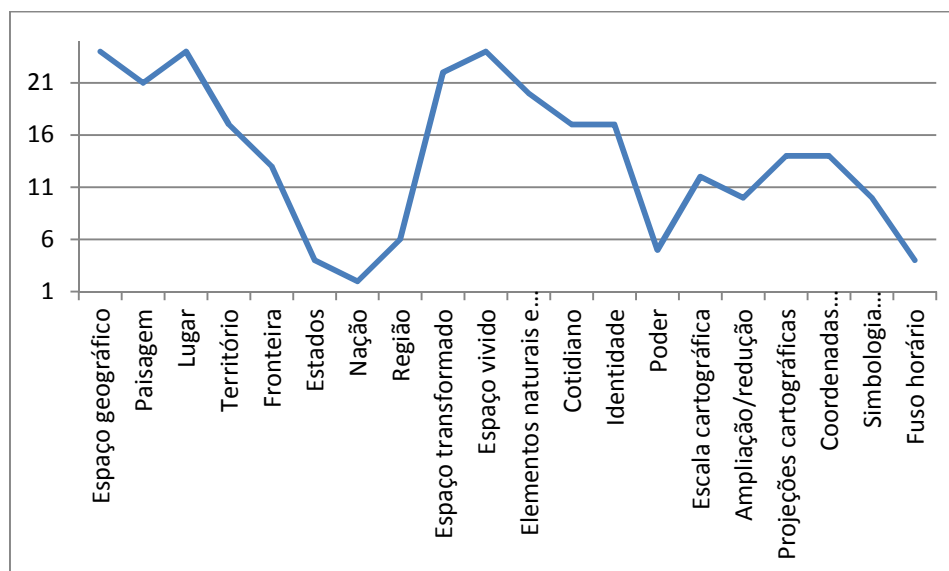
Conteúdo geográfico	Nº de aparições durante o questionário
Espaço geográfico	24 (todos)
Paisagem	21
Lugar	24 (todos)
Território	17
Fronteira	13
Estados	4
Nação	2
Região	6
Espaço transformado	22
Espaço vivido	24 (todos)
Elementos naturais e culturais	20
Cotidiano	17
Identidade	17
Poder	5
Escala cartográfica	12

³⁰ Ver apêndice III

Ampliação/redução	10
Projeções cartográficas	14
Coordenadas geográficas	14
Simbologia cartográfica	10
Fuso horário	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Figura 6: Gráfico com a frequência de aparições dos conteúdos geográficos durante o questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Conforme aponta esta pesquisa, pode-se dizer que entre todos, os mais relevantes, foram: espaço geográfico, paisagem, lugar, espaço transformado e espaço vivido, elementos naturais e culturais, pois apareceram durante a investigação na maioria dos questionários aplicados. Estes mesmos conteúdos aparecem também como fundamentais durante a análise sobre os conteúdos do Ensino Fundamental, como foi discutido neste capítulo anteriormente.

4.3 Considerações gerais sobre os saberes geográficos e a organização curricular dos cursos de Pedagogia das IES Públicas do RS

O ensino superior iniciou um processo de transição na elaboração de seus currículos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde se iniciou mudanças nas Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores, culminando com a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Todos os cursos em vigência precisaram se reestabelecer a partir de normas propostas nesta Resolução.

Todos os Cursos de Pedagogia formam os sujeitos para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na Gestão Escolar, e na atuação em espaços não-escolares.

Todos os Projetos analisados estão de acordo com a legislação vigente, principalmente o Parecer CNE/CP nº 03/2006 e a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, percebeu que nos textos escritos pela coordenação e os professores dos cursos de Pedagogia, houve uma reestruturação a partir destes documentos homologados em 2006, movimento presente em todas as Universidades do Brasil que contam com o curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir desta data.

Esta resolução institui diretrizes curriculares a nível nacional para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, onde se definem princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país. Durante a escrita da resolução aparece os objetivos do curso de Pedagogia, sobre o conhecimento central na formação do licenciado e a algumas características do egresso do curso de Pedagogia.

A formação docente aqui tem preocupação em englobar além da participação na organização e gestão de sistemas e instituições, o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento de tarefas próprias do setor da Educação e também de avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares, bem como, a produção e difusão do conhecimento em contextos escolares e não escolares.

A Geografia é evidenciada em dois momentos durante esta Resolução. Primeiramente no artigo 5º, que fala especificamente sobre os egressos do curso de Pedagogia, que devem ensinar de forma interdisciplinar diferentes saberes conforme às fases do desenvolvimento humano. E no artigo 6º, que estabelece a estruturação dos cursos, devendo compreender a decodificação e

utilização de códigos dos diferentes saberes³¹ encontrados no Ensino Fundamental.

VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Resolução CNE/CP nº1/2006. p. 2)

Sobre a estruturação dos cursos de Pedagogia, há menção que estes devem se constituir, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, no entanto, devem compreender também: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores. Fica reservado ao primeiro núcleo proposto, o:

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 e Educação Física (Resolução CNE/CP nº1/2006. p. 3).

De fato é preocupação dos Cursos de Pedagogia ensinar os saberes e as metodologias de Geografia, conforme foi visto nas análises dos PPP dos cursos de Pedagogia. No entanto, não há preocupação em evidenciar qual Geografia deve ser trabalhada, nem mesmo de que maneira. Comprovando isso, sinto a necessidade de ir além. Busco resposta em outros documentos. Conforme segue este capítulo.

- Ponto comum entre os currículos dos cursos de Pedagogia é a forma de organização destes. Todos os cursos analisados trabalham com eixos articuladores ou blocos temáticos onde a partir desta organização as disciplinas são distribuídas e trabalhadas durante os semestres do curso. Esta forma de modelo proposta para os cursos também são oriundas das orientações propostas pelo Parecer CNE/CP nº 03/2006.
- Nas propostas de organização dos cursos também está previsto a flexibilização do currículo para atender as necessidades individuais dos alunos. Assim aspectos regionais, ou que são considerados de

³¹ Compreendo neste momento, diferentes saberes, como diferentes conhecimentos que são próprios de cada ciência, incluindo, os conhecimentos geográficos, suas metodologias e suas peculiaridades.

relevância pelos sujeitos construtores dos cursos, são inseridos dentro dos blocos temáticos e discutidos em forma de disciplinas ou seminários.

- Há a preocupação que a formação compreenda o conhecimento científico de todas as ciências que estão no currículo escolar, e suas metodologias, conforme a Resolução de 2006. No entanto, não há menção em nenhum dos currículos de que Geografia seja esta que será aprendida durante o Curso de Pedagogia. Não há citação dos conteúdos que esta Geografia deve trabalhar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como qualquer outra ciência que componha o currículo escolar.
- Especificamente sobre as disciplinas que compõe o currículo dos cursos de Pedagogia e que abrangem o conteúdo geográfico, destaco a tabela a seguir, onde fica explicitado as disciplinas que abrangem o conhecimento geográfico, a carga horária e o semestre que é ofertado tal disciplina, a configuração do saber geográfico nas IES estaduais.

Figura 7: Quadro que apresenta a configuração curricular dos conteúdos com teor geográfico das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul.

IES	Disciplinas com teor Geográfico	Carga Horária	Semestre oferecido
UFRGS	-	-	-
UFSM	Geografia e Educação Escolar I	3 créditos 60 h/aula	-
	Geografia e Educação Escolar II	3 créditos 60 h/aula	
UNIPAMPA	Ensinar e aprender Geografia	45 h/aula teórica 30 h/aula prática	-
	Cartografia histórica	60 h/aula teórica	
FURG	Fundamentos e metodologias das ciências sociais	120 h/aula 8 créditos	4º
UERGS	Ciências Sociais: Anos Iniciais	4 créditos	6º

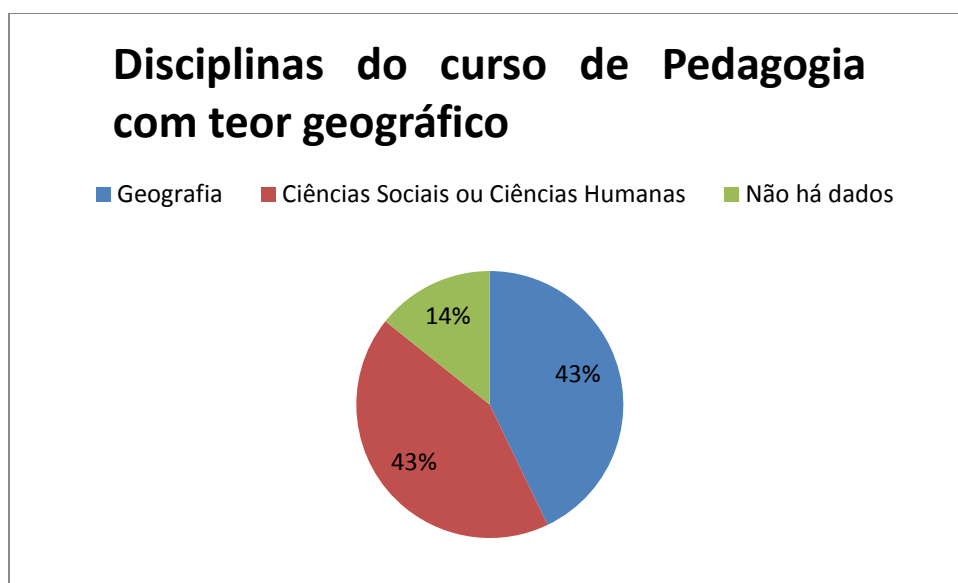
	Ciências Sociais: EJA	2 créditos	7º
UFFS	Ensino de Geografia: conteúdo e metodologia	60 h/aula 4 créditos	7º
UFPeI	Ensino-aprendizagem, conhecimento e escolarização V		6º
	Ensino-aprendizagem, conhecimento e escolarização VI	68 h/aula 4 créditos	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

- Sobre as disciplinas de cunho geográfico, temos primeiramente, uma divisão. Conforme explicitado na tabela acima e que pode-se perceber também no gráfico abaixo, a Geografia aparece como disciplina exclusiva em 3 Universidades, 43%, assim como a porcentagem de disciplinas do curso de Pedagogia que trabalham a Geografia junto com as Ciências Sociais ou Ciências Humanas. Como afirmado posteriormente, esta é uma tendência da Educação Básica no Brasil, a exemplo do que foi implantado recentemente no Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul³², a fusão de disciplinas em áreas. Assim, conhecimentos e habilidades serão desenvolvidos e avaliados em conjunto com os diferentes componentes curriculares.

³² Ensino Médio Politécnico.

Figura 8: Gráfico com as disciplinas do curso de Pedagogia que contemplam no seu currículo a ciência geográfica



Fonte: Elaborada pela autora, 2013

- Outro ponto que destaco neste momento é os conceitos que são trabalhados nas disciplinas de cunho geográfico. Os conceitos que são fundamentais para a disciplina de Geografia aparecem na discussão para dar subsídios ao prosseguimento das disciplinas e seus procedimentos metodológicos.
- A cartografia como conteúdo geográfico também se faz presente nas discussões das disciplinas. A preocupação com sua utilização e compreensão para o desenvolvimento da leitura de mundo, e as implicações políticas, do sujeito social que lê o mundo, modifica o mundo, mas também se enxerga como modificar do mundo.
- A integração proposta pelo referencial empírico vem ao encontro do que das propostas de flexibilização dos currículos, com o diálogo entre as diferentes áreas e o aproveitamento de discussões sobre diferentes aspectos que surgem desta aproximação. Ponto que, para mim, apenas acrescentam para que o currículo se torne mais próximo das necessidades reais que existem no âmbito escolar e fuja também da forma sequencial e formativa que é característica de um ensino tradicional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo, investigar a formação geográfica dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Após investigação dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos das Universidades que abrangeram esta pesquisa, constatou-se que todos os cursos abordam a disciplina de Geografia, ora como uma disciplina específica, ora como uma disciplina que está dentro da área das Ciências Humanas ou das Ciências Sociais.

Ficou claro que estes cursos atendem as necessidades de fundamentação da ciência geográfica, como ficou comprovado a partir do referencial empírico, o curso de Pedagogia da UFPel. De acordo com os parâmetros que defini para esta análise, investigação documental e dos conteúdos e metodologias aplicadas à Geografia, os cursos investigados atendem efetivamente estas necessidades, pois em seus currículos retomam tais pontos para atender os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia.

Mudanças nas perspectivas dos currículos tem que ser citadas, já que estas mudanças não apenas vem de exigências externas como discutimos durante a pesquisa, mas também de necessidades internas do corpo docente, linhas de interesse, bem como flexibilização quanto ao que é ofertado aos egressos do curso.

Percebe-se atualmente, que novas exigências estão aparecendo na educação brasileira. Todos os níveis da educação estão passando por reestruturações para adequar as novas medidas e estimativas que o governo pede. São, portanto, mudanças nas legislações e orientações a partir das diretrizes que chegam as escolas e aos cursos de ensino superior. As mudanças nos cursos de Pedagogia começaram efetivamente no ano de 2006, com a resolução que orienta sobre estes cursos a nível nacional. Neste

momento, compreende-se que não apenas a organização e estruturação dos cursos de Pedagogia são modificados, mas também, a formação docente que a partir deste momento se preocupa mais com a gestão, produção e difusão do conhecimento.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi constatado que os conteúdos trabalhados dentro dos cursos de Pedagogia se aproximam aos conteúdos que são destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no que cerne aos conceitos específicos da ciência geográfica. Estudos relacionados as noções de espaço (vivido, percebido e concebido), a cartografia e a geografia como instrumento para leitura do mundo fazem parte do currículo destes cursos, como comprovado com as bibliografias utilizadas por estes e pela análise dos PCN's e GNLD sobre os conteúdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme as entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos do curso de Pedagogia, a Geografia é sim uma ciência valorizada e estudada ao longo do curso e se torna importante pelas construções sociais que ela compreende, bem como para compreender o espaço e o lugar em que vivem e suas transformações, visualizando como isto é modificado e por quem, de acordo com a percepção dos discentes do curso.

Quanto aos fundamentos metodológicos percebeu-se que todas as atividades desenvolvidas durante as disciplinas de cunho geográfico, eram bem pensadas e tinham propósitos apoiados nos referenciais. A utilização do lúdico e do concreto como ponto de partida para construção de conhecimento também faz parte destes fundamentos metodológicos valorizados pelos cursos de Pedagogia, porque ao trabalhar com crianças este pode ser um caminho de construção e aproximação do conhecimento. Elaboração e construção de materiais específicos para cada escola e aluno também são pontos discutidos durante o decorrer do curso e que compreende as práticas.

Percebeu-se também durante a pesquisa que uma prática que pretende a flexibilização de conteúdos, metodologias e de organização curricular rompe com a forma sequencial que o ensino tradicional carrega. Portanto, os cursos de Pedagogia trabalham com uma perspectiva de ensino que foge do acabado,

do disciplinar e do mecanizado, partindo então, para a divisão de temas a partir de diálogo entre as necessidades do ensino e os interesses de cada grupo e a construção de conhecimento a partir de metodologias que realmente tenham significado para serem aplicados pelos futuros professores.

Foi constatado pela pesquisa que a própria organização e flexibilização que os cursos de Pedagogia pretendem, por vezes, acabam se perdendo pela falta de diálogo entre os demais professores. Isto se dá pela organização e carga horária que cada docente tem durante o semestre, e os excessivos outros compromissos, como projetos, participação em eventos, entre outros. Juntamente com a quantidade de turmas e número de alunos que o professor precisa atender. O que vem sendo prejudicado ainda mais pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), onde é aumentado o número de alunos por turma, mas não necessariamente o retorno em verbas e obras em estrutura da Universidade vem ao encontro com essa nova estruturação.

Reafirmo neste momento final a importância do diálogo entre os cursos dentro de uma mesma Universidade. Diálogo que pode ser construído dentro de um semestre, como é o caso das disciplinas que se fazem presente no curso de Pedagogia da UFPel ou a partir de seminários. O conhecimento e a integração que gera estes momentos podem ser aproveitados por ambos os cursos e tornaria mais próximo tais saberes de diferentes áreas.

Conforme foi constatado no início da pesquisa, com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, há um déficit de aprendizado não apenas nos conteúdos geográficos, mas em outras disciplinas também, como é o caso da interpretação de textos. Como professora da rede estadual de ensino, presencio diariamente estas dificuldades apresentadas pelos alunos. E durante entrevista com a coordenação do curso de Pedagogia, fica evidente algumas falhas do sistema que contribuem para este resultado. Foi percebido que os conceitos, a integração em trabalhar com as diferentes disciplinas e a compreensão do espaço pelo aluno através dos fundamentos metodológicos trabalhados durante a graduação, não são vistos nas escolas. Aqui surge uma problemática que possivelmente levarei para um trabalho futuro. As escolas

trabalham com um currículo por atividades, mas não abrangem alguns temas fundamentais que são de suma importância para a formação do aluno e para o seguimento das atividades nos demais anos e etapas do ensino.

É preocupante, portanto, a realidade pela qual a educação brasileira vem passando. Muitas mudanças são impostas aos sistemas de ensino e trazem apenas retrocessos ao invés de desenvolvimento. O conhecimento de Geografia deve ser aprofundado, dentro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental porque contribui junto as outras disciplinas, para compreender o espaço em que habito, bem como, ter uma visão crítica sobre o que me é imposto e de que formas devo lutar para modificar tais implicações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

ALMEIDA, Rosangela Doin de. **Do desenho ao mapa**: inicialização gráfica na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010**. Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010**. Geografia Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013**. Geográfica Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11** de 9 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE nº 02** de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1** de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. **O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais**. Anais do 9º Encuentro de Geógrafos da América Latina, 2003.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.) **Geografia**: Conceitos e temas. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2008.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo, Março de 2005.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINELLI, Marcelo. A sistematização da cartografia temática. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MARTINELLI, Marcelo. **Os mapas de Geografia**. s/d.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4ª edição. São Paulo: Contexto, 1993. Coleção repensando o ensino.

OLIVEIRA, Livia. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. Tese de livre docência, séries teses e monografias (23), IGEOG/USP. São Paulo, 1978.

PASSINI, Elsa Yasuko. Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de geografia. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PITANO, Sandro de Castro. **Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional**: uma proposta de revivificação da Educação Popular ancorada no conceito de sujeito social. 2008. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ED. São Paulo: Cortez editora, 2009.

RAISZ, Erwin. **Cartografia General**. Ediciones Omega: Barcelona, s/d

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ, Joan-Eugeni. **Geografía Política**. Madrid: Editorial Síntesis, 1992.

SANTOS, Clézio. **A cartografia temática no ensino médio de Geografia**. In: Boletim Paulista de Geografia nº 79. São Paulo. 2003. p. 65-90.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4º Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º edição. Editora Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMIELLI, Maria Elena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e conhecimentos cartográficos**: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. Editora UNESP, 2001.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975.

VESENTINI, Jose William. Para uma Geografia Crítica na escola. São Paulo: Ática, 2008.

VESENTINI, José Willian. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4º edição. São Paulo: Contexto, 1993. Coleção repensando o ensino.

VLACH, Vânia. **Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual**. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografia y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1º de agosto de 2007, vol. XI, num. 246 (63)

APÊNDICE

**Apêndice I - Roteiro de Entrevista com Professores da Educação Básica –
Ensino Fundamental**

Entrevistas piloto

Nome:

Formação:

Há quantos anos trabalha como professor:

Séries em que atua ou atuou:

Na sua concepção, qual(is) o(s) conteúdo(s) trabalhado(s) na disciplina de Geografia que os alunos tem mais dificuldade em aprender?

Quais os motivos pelos quais acredita que este(s) conteúdo(s) é (são) de difícil compreensão para o aluno?

Acredita que haveria relação entre os conteúdos que os alunos têm mais dificuldade e as séries iniciais (1º ao 5º ano)?

Apêndice II – Roteiro de Entrevista com Coordenador do Curso de Pedagogia da UFPel

O programa de formação de pedagogos aborda conteúdos da disciplina de geografia ao longo do seu programa? Como são tais oportunidades de aprendizagem sobre a geografia?

De acordo com o projeto pedagógico do curso de pedagogia é objetivo a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos básicos das ciências que integram o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, de que forma é contemplado este objetivo?

O bloco temático ensino, aprendizagem, conhecimento e escolarização compreende os princípios epistemológicos e metodológicos das ciências que compõe o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. De que forma é organizado este bloco?

Existe alguma disciplina obrigatória ou optativa dentro dos blocos temáticos que esteja relacionada com a geografia?

Na resolução CNE/CP 1/2006 no art. 6º sobre a constituição da estrutura do curso de Pedagogia fica claro no item (i) a decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, onde é citado a Geografia. Como se dá a organização do trabalho didático com a Geografia?

Apêndice III – Questionário aplicado aos alunos do curso de Pedagogia

Nome:

Semestre:

Você considera o ensino de Geografia importante para o currículo dos Anos Iniciais? Por quê?

Durante o curso de graduação, que procedimentos teóricos-metodológicos realizados ou discutidos nas aulas, poderiam ser utilizados nos estágios e nas futuras aulas de Geografia?

Conceito	Estudei este conceito durante o curso de graduação		Este conceito é importante para a compreensão da ciência geográfica (marque cinco).
	Sim	Não	
Espaço geográfico			
Paisagem			
Lugar			
Território			
Fronteiras			
Estados			
Nação			
Região			
Espaço transformado			
Espaço vivido			
Elementos naturais e culturais			
Cotidiano			
Identidade			
Poder			
Escala cartográfica			
Ampliação/redução			
Projeções cartográficas			
Coordenadas geográficas			
Simbologia cartográfica			
Fuso Horário			

ANEXO

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS JAGUARÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

PLANO DE ENSINO 2011-1

DISCIPLINA: ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA - JP0036

PROFESSORA: Dr.^a Carmen Nogueira

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Carga Horária Teórica: 45 h/a

Carga Horária Prática: 30 h/a

II – EMENTA

Fundamentação teórico-metodológica para o trabalho pedagógico com a Geografia na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, identificando sua importância como campo de conhecimento norteador para o saber espacial. Estudo do papel da Geografia no currículo escolar para a formação da criança enquanto protagonista de seu espaço geográfico. Propostas metodológicas e o ensino da Geografia. A Educação Ambiental: conceito, histórico Educação Ambiental nos "Parâmetros Curriculares" e nos "Lições do Rio Grande". O uso de diferentes recursos e linguagens no ensino de Geografia e de Educação Ambiental.

III - OBJETIVO(S)

Analisar as correntes do pensamento geográfico e suas implicações no ensino de Geografia.

Compreender a importância da alfabetização espacial.

Possibilitar a construção do conhecimento em Educação Ambiental, através de diversas abordagens e marcos teórico na área, visando à efetiva participação para a inclusão da Educação Ambiental nos diversos projetos a serem desenvolvidos na rede escolar.

IV – CONTEÚDOS

Geografia: A evolução do pensamento geográfico; A Geografia acadêmica e a Geografia escolar. O papel da Geografia no currículo escolar; Referencial conceitual básico para o ensino da Geografia. Referenciais e PCNs de Geografia e temas transversais.

A alfabetização cartográfica.

Educação Ambiental: conceito, histórico, principais documentos, legislação, relações disciplinares.

As linguagens diversificadas para o ensino de Geografia e Educação Ambiental

O ensino da Geografia e da Educação Ambiental numa perspectiva lúdica.

V – METODOLOGIA

São as estratégias de ensino-aprendizagem, ou seja, os meios utilizados na dinâmica de sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, conduzindo-os em direção aos objetivos da aula, do conjunto de aulas e do curso.

TÉCNICAS

Aula expositivo-dialogada

Trabalhos em pequenos e grandes grupos

Pesquisas (bibliográfica, de campo, documental)

Seminários

Elaboração de projetos

Visitas técnicas

RECURSOS

Quadro-de-giz, retro-projetor, projetor de multimídia, telão, DVD, TV,

Livros e textos.

Biblioteca, laboratório de informática, ambientes educativos.

Recursos utilizados para realização de pesquisas e trabalhos em grupo

Biblioteca, laboratório de informática,

Transporte para os alunos e professor

VI – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

1 - Apresentação: Disciplina, docente, discentes. Planejamento. Geografia: O que é? Qual sua função social?

2 - A Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Texto para reflexão: O novo papel da escola e do ensino da Geografia no século XXI (Willian Vesentini). Trabalho em pequenos Grupos.

3 - As concepções e temas recorrentes da Geografia no Ensino da Educação Básica.

4 - Referencial Conceitual básico da Geografia

5 - Elaboração de instrumento de pesquisa para coleta de informações sobre o ensino de Geografia.

6 - Alfabetização cartográfica.

7 - Diretrizes Curriculares e PCN de Geografia. Temas Transversais. Educação Ambiental

8 - Educação Ambiental: conceito, histórico, princípios norteadores. Principais documentos mundiais referentes à EA.

9 - Prova 1

10 - Texto para reflexão: Socorro é Proibido Brincar! Elaboração de resenha acadêmica.

11 - Política Nacional de Educação Ambiental. EA e relações disciplinares. As linguagens diversificadas para o ensino de Geografia e Educação Ambiental. O ensino da Geografia e da Educação Ambiental numa perspectiva lúdica.

- 12 - Os recursos didáticos para o ensino de Geografia e EA
- 13 - Estudo do Meio através da observação sistematizada. Trabalho de campo.
- 14 - Estudo do meio através da fotografia.
- 15 - O uso da música, da história infantil e a história em quadrinhos no ensino da Geografia e da EA.
- 16 - O uso do desenho e da charge no ensino da Geografia e da EA.
- 17 - As trilhas de interpretação e o ensino de Geografia e EA.
- 18 - Prova 2
- 19 - Recuperação- Avaliação de reposição

VII– AVALIAÇÃO

A avaliação do trabalho pedagógico da turma, e da atuação da professora será feita no decorrer do semestre, pela professora e pelos alunos. A avaliação da aprendizagem do aluno será contínua e levará em contas os objetivos da disciplina, as atividades realizadas pelo aluno sob a orientação da professora, abordando a expressão dos conhecimentos, a transposição didática, a criatividade a compreensão entre as áreas de conhecimento.

VIII – REFERÊNCIAS

BÁSICAS

ANDREIS, A.M. A representação espacial nas séries iniciais do ensino fundamental. Ijuí : Uniuí,1999.

ALMEIDA,R.D. de e PASSINI, E. O e espaço geográfico. Ensino e representação. São Paulo: Contexto,1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente*. Temas transversais. 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTROGIOVANNI, A.C e COSTELLA,R.Z. Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos. A alfabetização Espacial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PILETTI,N. Didática Especial.

REGO,N. e outros. Um pouco do mundo cabe nas mãos. Geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: UFRS, 2003.

Rio Grande do Sul. Secretaria do Estado de Educação Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas tecnologias. Porto Alegre:SE/DP, 2009.

SCHÄFER, N.O. e outros. Ensinar e Aprender Geografia.Porto Alegre: AGB, 1998.

COMPLEMENTARES

ARCHELA, R. S. E GOMES, M. de F.V.B. Geografia para o ensino médio. Manual de aulas práticas. Londrina: UEL, 1999.

KAERCHER, N.A. Desafios e utopias no ensino de Geografia. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1977.

NEVES, I.C.B. Ler e escrever. Compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRS, 1998.

NOGUEIRA, C.R.D. A importância das técnicas cartográficas adaptadas ao estágio de desenvolvimento mental da criança para o ensino da Geografia. Santa Maria: FIC, 1986. Não Publicado.

Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Fundamental. Olhares sobre a escola. Frederico Westphalen: URI-FNDE-MEC, 1995.

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS JAGUARÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

PLANO DE ENSINO 2011-2

DISCIPLINA: Cartografia Histórica – Código JH0030

PROFESSORA: Dr.^a Carmen Regina Dorneles Nogueira

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Carga Horária Teórica: 60 h

II – EMENTA

Evolução da ciência cartográfica e sua importância para os estudos da História. A linguagem cartográfica e os seus significados. Os mapas históricos e as representações dos dados da realidade: passado e presente.

III – OBJETIVOS

Reconhecer a importância da Cartografia para o ensino da História. Analisar o significado da espacialidade produzida e vivenciada pela sociedade à luz dos diferentes momentos históricos e como condição para o alcance da cidadania.

IV – CONTEÚDOS

A Cartografia e sua natureza

Evolução da Cartografia

Formas de comunicação do Conhecimento

A Cartografia e os mapas

O mapa e seus conceitos

A linguagem cartográfica

Características básicas dos mapas

Localização e atributos

Escala

Projeções Cartográficas

Os diferentes tipos de mapas e suas finalidades

Cartografia e História

Mapas históricos e sua interpretação

V – METODOLOGIA

TÉCNICAS

Aula expositiva dialogada, trabalho em grupos e individuais, pesquisas (bibliográfica, documental, campo); análise e interpretação de mapas, seminários, elaboração de projetos, visitas técnicas.

RECURSOS

Quadro branco, canetas para quadro branco, projetor de multimídia, telão, textos e livros, laboratório de informática, mapas, atlas, internet.

VI – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

1º encontro - Apresentação: docente, discentes, disciplina. Apresentação do cronograma e proposta de trabalho para o semestre.

2º encontro – A Cartografia e sua natureza

3º encontro - Evolução da Cartografia

4º encontro - Formas de comunicação do Conhecimento

5º encontro - A Cartografia e os mapas

6º encontro - O mapa e seus conceitos

7º encontro- A linguagem cartográfica

8º encontro - Características básicas dos mapas

9º encontro - Localização e atributos

10º encontro - Escala

11º encontro - Projeções Cartográficas

12º encontro - Os diferentes tipos de mapas e suas finalidades

13º encontro – A cartografia e sua aplicação interdisciplinar.

14º encontro – Cartografia e História

15º encontro -bMapas históricos e sua interpretação

16º encontro – Viagem técnica (confecção de mapas e mapas históricos)

OBS:

Atividades de provas finais e recuperação serão realizadas fora dos 16 encontros previstos.

VII – AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de forma contínua, cumulativa e sistêmica com o objetivo de diagnosticar a situação da aprendizagem de cada aluno em relação a programação curricular. Os alunos deverão prestar uma prova (6,), um seminário (2,) e um relatório de viagem técnica (2,0), além das atividades avaliativas das aulas (cuja soma é 10,0). Os alunos que não obtiveram a média terão direito a estudos de recuperação com uma prova final, que substituirá a nota mais baixa. Os alunos que obtiveram a média, mas que tem consciência que podem alcançar conceito melhor, podem realizar os estudos de recuperação e substituir uma das notas a fim de melhorar o desempenho.

VIII – REFERÊNCIAS

BÁSICA

BUENO, Beatriz Piccolotto Siqueira. Decifrando mapas:sobre o conceito de "território" e suas vinculações com a cartografia. *An. mus. paul.*, Dez 2004, vol.12, no.1, p.193-234. ISSN 0101-4714

FERREIRA, Mário Clemente. O *Mapa das Cortes* e o Tratado de Madrid: a cartografia a serviço da diplomacia. *Varia hist.*, Jun 2007, vol.23, no.37, p.51-69. ISSN 0104-8775

NOGUEIRA, RUTH e. Cartografia: representação, comunicação e visualização de dados espaciais. 3. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. Geografia e cartografia escolar: o que sabem e como ensinam professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental?. *Educ. Pesqui.*, Dez 2008, vol.34, no.3, p.481-494. ISSN 1517-9702

TEIXEIRA, Dante Martins. Todas as criaturas do mundo: a arte dos mapas como elemento de orientação geográfica. *An. mus. paul.*, Jun 2009, vol.17, no.1, p.137-154. ISSN 0101-4714

COMPLEMENTAR

BOGUS, Ricardo Nogueira. O projeto museográfico da exposição *Cartografia de uma história - São Paulo colonial: mapas e relatos*. *An. mus. paul.*, Jun 2009, vol.17, no.1, p.17-33. ISSN 0101-4714

BUENO, Beatriz Piccolotto Siqueira. Do borrão às aguadas: os engenheiros militares e a representação da Capitania de São Paulo. *An. mus. paul.*, Dez 2009, vol.17, no.2, p.111-153. ISSN 0101-4714

EDNEY, Matthew H. A história da publicação do mapa da América do Norte de John Mitchell de 1755. *Varia hist.*, Jun 2007, vol.23, no.37, p.30-50. ISSN 0104-8775

KANTOR, Íris. Usos diplomáticos da ilha-Brasil polêmicas cartográficas e historiográficas. *Varia hist.* [online]. 2007, vol.23, n.37, pp. 70-80. ISSN 0104-8775.

PEDLEY, Mary Sponberg. O comércio de mapas na França e na Grã Bretanha durante o século XVIII. *Varia hist.*, Jun 2007, vol.23, no.37, p.15-29. ISSN 0104-8775

ANEXO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

DISCIPLINA: **Ensino, Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização V**

PROFESSORA: Lúcia Cardoso Carlos

Ementa: As Ciências Humanas como campo de estudos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Contribuições da História, da Geografia e das Ciências Sociais nos processos iniciais de escolarização.

Cronograma de trabalho 2012/01

Março

Dia 07- Apresentação e organização do semestre

Dia 14- **História dos Estudos Sociais**

Texto base: NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. Em Aberto, Brasília, ano 7, n.37, jan./mar. 1988.

Dia 21- **Conceitos a serem ensinados-aprendidos: espaço, tempo e grupo**

Texto base: CALLAI, H. C. & CALLAI, J. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. CASTROGIOVANNI, A.C. et al (orgs). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/AGB, 1999.

Dia 28- **Noção de tempo**

Texto base: BORGES, M.A.Q. ; BRAGA, J.L.M. O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista On-line Unileste/Jan./Jun. 2004 Nº 01 Disponível em: www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/.../artigo_09.doc

Abril

Dia 04- Texto base: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no ensino fundamental. In: HICKMAN, R.I. (org.) Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. POA: Mediação, 2002.

Dia 11- Texto base: ROCHA, Cristiane Oliveira. "O tempo não pára": a noção de sucessão. In: HICKMAN, R.I. (org.) Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. POA: Mediação, 2002.

Dia 18- **Noção de espaço**

Texto base: CALLAI, H.C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, vol.25, n.66, maio-ago.2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Dia 25- Texto base: CASTROGIOVANNI, A. C.& COSTELLA, R.Z. Alguns dos problemas cartográficos no aprender geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.& COSTELLA, R.Z Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos. POA: Edipucrs, 2007.

Maio

Dia 02- Texto base: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A.C.(org.) Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. POA: Mediação, 2000.

Dia 09-Noção de grupo

Texto base: LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. RJ: Jorge Zahar ed., 1986.

Dia 16-Texto base: ROCHA, E. P. G. O que é etnocentrismo. SP: Brasiliense, 1985.

Dia 23-Texto base: LOURO, G.L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA M. V. (org.) Escola básica na virada do século. Porto Alegre, FASED/UFRGS, 1995.

Dia 30- Avaliação / Sistematização escrita

Junho

Dia 06-Grupos de trabalho para estudo e organização de propostas didáticas sobre temáticas da área .

Dia 13-Trabalho dos grupos em sala de aula com orientação.

Dia 20-idem

Dia 27-Apresentação e discussão dos grupos (duplas ou trios)

Julho

Dia 04-Apresentação e discussão dos grupos. Entrega dos trabalhos.

Dia 11-Exame

Critérios de avaliação:

Em relação à prova escrita e ao trabalho: coerência conceitual, autonomia de ideias e organização sequencial do texto.

Valores: prova (06) e trabalho (04)

ANEXO IV



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PLANO DE ENSINO:

1. IDENTIFICAÇÃO

Professores: Ligia Cardoso Carlos e Rogério Costa Würdig
Unidade: Faculdade de Educação **Código Unidade:** 10
Departamento: Ensino **Código Deptº:** 35
Disciplina: Ensino-Aprendizagem, Conhecimento Escolarização VI
Código: 3500279 **Créditos:** 04 **Ano:** 2011 **Semestre Letivo:** 1
Carga Horária: 68h
Pré-requisitos: Ensino-Aprendizagem e Escolarização V
Período: Noturno

2. EMENTA

Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização VI - 0350279 – Metodologia da Educação Física, articulada à Metodologia de Estudos Sociais. Discussão das questões ligadas à construção das noções de espacialidade, temporalidade e movimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de princípios da História, da Geografia e da Corporeidade. Conceitos básicos da área de Estudos Sociais para os anos iniciais do Ensino Fundamental: espaço, tempo e grupo.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Aprender formas de articulação dos estudos sobre o espaço, o tempo e as relações sociais no universo da corporeidade, na escola e na sociedade.

3.2 Objetivos específicos

Conhecer e construir propostas de trabalho para o ensino de Educação Física nos anos iniciais.

Conhecer e construir propostas de trabalho para o ensino da História, Geografia e Ciências Sociais nos anos iniciais.

4.CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Conceitos de espaço, tempo, grupo e corporeidade: singularidades e aproximações.

O ensino de História, Geografia e Ciências Sociais nos anos iniciais: propostas.

O ensino de Educação Física nos anos iniciais: propostas.

5. METODOLOGIA

Experimentações teórico-práticas envolvendo os conceitos de espaço, tempo, grupo e corporeidade;

Realização de leituras, seminários e trocas de experiências;

Produção de sistematização escrita;

Elaboração de Projeto de Ensino;

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada considerando: participação em tarefas de sala aula, realização de sistematização escrita, participação nos trabalhos coletivos, atenção aos prazos e frequência em aula.

Sistematização escrita: 10,0

Elaboração de um Projeto de Ensino integrador das áreas de estudo: 10,0

7. BIBLIOGRAFIA

Obrigatória:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Luiz (org.). Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1991.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (orgs.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB-Seção POA, 1999.

_____. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

HICKMANN, R. (org.) Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MATTOS, Luiz Otávio. Professoras primárias x atividades lúdico-corporais: esse jogo vai para prorrogação. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVEIRA, G.; PINTO, J. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n.3, p.137-150, maio 2001.

SEFFNER, F.; DALDISSERA, J. A. (orgs.). Qual história? Qual ensino? Qual cidadania? Porto Alegre: Editora UNISINOS, 1997.

CRONOGRAMA

Março: 10 – 17 – 24 - 31

Abril: 07 – 14 – 28

Maior: 05 – 12 – 19 – 26

Junho: 02 – 09 – 16 – 23 - 30

Julho: 07