



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
(MESTRADO)

A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A
PARTIR DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE ALAGOA GRANDE – PB

JONATHAS EDUARDO DOMINGOS MORAIS

JOÃO PESSOA – PB
AGOSTO DE 2014

JONATHAS EDUARDO DOMINGOS MORAIS

A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A
PARTIR DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE ALAGOA GRANDE – PB

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia
(PPGG), da Universidade Federal da Paraíba
(UFPB), para obtenção do título de Mestre em
Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro

JOÃO PESSOA – PB
AGOSTO DE 2014

A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A
PARTIR DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE ALAGOA GRANDE – PB

JONATHAS EDUARDO DOMINGOS MORAIS

Defesa de dissertação:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro - PPGG/UFPB (Orientador)

Prof. Dr. Rafael Straforini - PPGG/Unicamp (Avaliador Externo)

Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorin Cardoso PPGG/UFPB (Avaliador Interno)

Profa. Dra. Mauricéia Ananais PPGE/UFPB (Suplente Externo)

Profa. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque PPGG/UFPB (Suplente Interno)

João Pessoa – PB, 28 de agosto de 2014

A todos professores que ajudam a construir a educação desse país.

AGRADECIMENTOS

E mais um ciclo se fecha.

Na conclusão de uma pesquisa acadêmica, muitas pessoas estão envolvidas direta ou indiretamente para o êxito de um processo longo, cansativo, árduo e ao mesmo tempo desafiador, envolvente, intrigante, prazeroso. Essa foi minha vida durante o mestrado, vivenciando o cansaço e a exaustão das viagens – trabalho, estudos, casas, cidades e estradas – , todavia, em meio a isso está a certeza de que, entre essas idas e vindas, muitos merecem os agradecimentos por esse momento tão especial na minha vida.

Assim, agradeço:

A Deus, pelas bênçãos e pelo dom da vida. É mais fácil crer no amor e na bondade!;

À minha família, pela compreensão na ausência, pela força e coragem e por sempre acreditar em mim, em especial à minha mãe Bernadete Moraes, meu pai João Moraes, meu irmão João Ricardo, meu sobrinho Juan Henrique, minha cunhada Fátima e minha tia Lourdes. Com vocês, a vida se torna mais feliz!

Ao meu orientador, professor Antonio Carlos Pinheiro, pelos ensinamentos, pela paciência, por todos os momentos em que estivemos juntos nas discussões acadêmicas e orientações. Aprendi muito, pois foram ensinamentos que me ajudaram a amadurecer na vida profissional e pessoal!

Aos seis professores do município de Alagoa Grande – PB, que se dispuseram a compartilhar um pouco de suas vidas para a realização dessa pesquisa. Essa conquista também é de vocês!

Aos funcionários da Secretaria de Educação de Alagoa Grande – PB, pelo profissionalismo e respeito que sempre tiveram ao meu trabalho e à minha pessoa enquanto pesquisador. Agradeço à Mônica, Lúcia Agra, Cleide, Eugênia, Edna, Cidinha;

Aos colegas do GEPEG - UFPB (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica), pelo apoio e força. Nossas discussões sempre serão lembradas. Desejo muito continuar com vocês.

Aos professores do PPGG - UFPB (Programa de Pós-Graduação em Geografia), à coordenação, à secretaria do programa, aos colegas de mestrado e todos aqueles com quem cursei disciplinas e conheci ao longo desse caminho;

Às “amarelas” que, anteriormente, apenas considerava como colegas de mestrado e hoje considero como amigas. Fizeram parte de algumas das melhores lembranças dessa fase; sorrisos, cumplicidade e alegria em estarmos juntos. Flávia e Rosimary, obrigado por tudo!

Aos meus amigos mais próximos para os quais posso dizer que nossos laços são muito maiores que apenas a alegria dos encontros e reencontros; entre nós existe um sentimento de irmandade, cumplicidade e amor. Obrigado, Clébio Melo, nossa amizade dura a nossa existência nesse mundo e Léo Guilherme, Érika Derquiane, que chegaram depois, mas tenho grande carinho.

A três pessoas especialíssimas em minha vida, as quais tive a oportunidade de conhecer em Araruna-PB, onde sou professor. Se não fosse essa oportunidade nossos caminhos talvez não tivessem se cruzado. Que bom, encontrei vocês e espero não largar nunca. Obrigado, Andrea Silva, Hilana Virgolino e Tatyara Holanda. O tempo de amizade é relativamente curto, mas o sentimento e gratidão por vocês são imensuráveis.

A todos os colegas professores que comigo compartilham a árdua missão de estar em sala de aula e assim como eu acreditam na educação como possibilidade de transformação social. Em nome de todos, externo o agradecimento ao amigo João Batista Teixeira, que sempre teve uma palavra de incentivo e apoio nessa minha jornada.

Ao casal João e Hosana. Nossa relação não é apenas profissional, tenho por vocês muito respeito e carinho. Agradeço por todas as oportunidades de crescimento profissional e pela compreensão nessa jornada.

Aos grandes amigos de longas datas que sempre estiveram ao meu lado, acreditando no meu trabalho. Amizades que nem o tempo, muito menos a distância podem limitar nossas relações. Vocês são presentes de Deus em minha vida. Com certeza nossa amizade durará nossa existência! Muito obrigado, Gal Barbosa, Virginia Carvalho, George Nascimento, Cleones Lúcio, Lindemberg Souza (Kaká), Maria José (Bade), Debora Vanessa.

À CAPES, pelo apoio financeiro da pesquisa.

Enfim, foram dois anos de muito aprendizado, crescimento e amadurecimento. Com todos que foram citados, compartilhei os mais distintos momentos e sensações dessa fase da minha vida. Reconheço que não foi fácil e não é pra ser mesmo, se o fosse não teria sentido, não daria o sabor de vitória que é próprio do momento. Foi desafiador, foi único e tenho certeza que está apenas começando.

No começo da escrita dessas páginas de agradecimento, vieram à mente lembranças marcantes, dentre elas o trecho de um monólogo, parte de uma das músicas que mais ouvi e ainda ouço nas estradas, que me ajudava a refletir sobre os desafios sempre trazidos pela vida.

E, tenho certeza, venci mais uma vez!

“Toda noite eu costumava rezar para achar pessoas como eu e finalmente achei na estrada. Não tínhamos nada a perder, nada a ganhar, nada que desejássemos mais exceto transformar nossas vidas em uma obra de arte. Viva rápido. [...] Eu acredito na pessoa que quero me tornar, acredito na liberdade da estrada. Você criou uma vida para você mesmo na qual é feliz para experimentá-la? Eu criei.”

(Tradução do trecho do monólogo – Música: Ride - Lana Del Rey)

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.” (Nelson Mandela)

RESUMO

A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental vista a partir da formação e prática de um grupo de seis professores do município de Alagoa Grande-PB se apresenta como o tema central dessa pesquisa. Objetivamos nesse texto compreender a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e a prática pedagógica em Geografia a partir dos professores sujeitos da pesquisa relacionando os distintos processos formativos que, respectivamente, foram o Magistério, através da Escola Normal, e o curso superior em Pedagogia, procurando assim entender como a Geografia e suas metodologias de ensino foram apresentadas nesses momentos distintos da formação. Procuramos conhecer o percurso de formação dos professores através de suas experiências de vida e formação por meio das contribuições da pesquisa qualitativa em educação e elementos da História de Vida que propiciam ao pesquisador conhecer o passado dos seus sujeitos através de suas falas e a própria história de vida de cada um deles se aproxima de suas trajetórias profissionais, como ,por exemplo, ao retomar elementos da escolha da carreira docente e as fases do processo de formação. Um estudo que possibilita entender melhor como as metodologias de ensino para a Geografia são tratadas nos cursos de formação sob as reflexões no caso do município sede da pesquisa e como as experiências dessa formação podem ser percebidas na prática dos professores. Uma questão relevante nesse trabalho está em torno da preocupação com a relação teoria e prática que necessita ser mais valorizada no processo formativo dos professores, logo, concluímos que muitas das lacunas e dificuldades na prática cotidiana dos professores são reflexos de problemas teórico-metodológicos não resolvidos em sua totalidade no processo de formação. Em relação à Geografia nos anos iniciais e a relação da disciplina com esses profissionais está baseada no reconhecimento de sua importância na formação dos alunos e ao mesmo tempo nas dificuldades encontradas na busca de uma prática educativa de qualidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Ensino Fundamental I. Formação Profissional. Prática Docente. História de Vida.

ABSTRACT

The Geography in the early years of elementary school in a perspective from the training and practice of a group of six teachers in Alagoa Grande, PB, is presented as the central theme of this research. We aimed, in this text, to understand the teacher training of the two first years in the elementary education and the pedagogical practice in Geography from the teachers who were subjects in this research, connecting the different formative processes that, respectively, were the Magisterium - through the Normal School - and the degree in Pedagogy, trying to understand how Geography and its teaching methodologies were shown in these different times of training. We sought to know the route of teachers training from their life experiences and training through the contributions of qualitative research in education and elements of life history, that provides to the researcher knowing the past of his subjects over their speeches, the history of life itself and their professional careers, such elements of the choice of the teaching profession and the phases of the training process. A study that enables a better understanding how the teaching methodologies to Geography are treated in training courses, under the reflections of the city where the research took place and how the experiences of this training can be noticed in the teachers practice. A question of major importance in this work is around the issue about the relationship between theory and practice that need to be valued in the training process of teachers. Then, we conclude that many of the gaps and difficulties in everyday practice of teachers are the result of theoretical and methodological problems totally unresolved in the training process. Concerning to Geography in the early years and the relationship of the discipline with these professionals, this is based on the recognition of its importance in students training and, at the same time, in the difficulties discovered in the finding of a good educational practice.

Keywords: Geography Teaching. Elementary Education I. Vocational Training. Teaching Practice. Life History.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação

CTFPAG – Centro de Treinamento e Formação de Professores de Alagoa Grande

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIP – Faculdades Integradas de Patos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PB – Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UVA – UNAVIDA – Universidade Vale do Acaraú - Universidade Aberta Vida

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Distribuição das pesquisas por década (1960 – 2000 – 2003)

Tabela 01: Professores da Rede Municipal de Alagoa Grande – PB. Nível de Formação (Zona Urbana) 2014

Tabela 02: Matrículas 2013 – Ensino Fundamental I – Alagoa Grande – PB (Zona Urbana)

Tabela 03: IDEB 2007 – 2011 – Alagoa Grande -PB

Sumário

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	21
O PERCURSO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
1.1 Reflexões sobre a formação e a prática docente em Geografia no município de Alagoa Grande-PB	21
1.2 Procedimentos metodológicos	27
1.3 Caminhos percorridos para a realização da pesquisa.....	34
CAPÍTULO II	36
A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	36
2.1 Contribuições e trajetória das pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil	36
2.2 A importância do processo ensino-aprendizagem em Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	45
2.3 As orientações curriculares para a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	52
CAPÍTULO III.....	62
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	62
3.1 A formação docente no Brasil: questões para a reflexão.	62
3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo	72
3.3 Formação de Professores: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental	79
CAPÍTULO IV	86
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	86
4.1 A escolha da carreira docente	87
4.2 A Geografia na Escola Normal	91
4.3 As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Modalidade Normal no Estado da Paraíba.....	94

4.4 A Geografia nos cursos de Pedagogia	97
4.5 A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: experiência e prática dos professores	101
4.6 Formação Continuada.....	108
CAPÍTULO V	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXOS	126
ANEXO A – Grade curricular do Ensino Médio Modalidade Normal no Estado da Paraíba	126
ANEXO B – Grade curricular do curso de Pedagogia – UVA/UNAVIDA.....	129
ANEXO C – Organograma do Curso de Pedagogia – UEPB – Campina Grande - PB.....	130
ANEXO D - Ementa Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia - UEPB.....	132

M827g Morais, Jonathas Eduardo Domingos.

A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir da formação e da prática pedagógica dos professores do município de Alagoa Grande-PB / Jonathas Eduardo Domingos Morais.- João Pessoa, 2014.

132f. : il.

Orientador: Antonio Carlos Pinheiro

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se configura a partir de reflexões acerca da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, investigando como essa disciplina foi apresentada nas distintas fases do processo de formação dos professores que atuam em escolas públicas. Neste caso, nossa discussão está centrada na formação docente de professores atuantes no município de Alagoa Grande – PB.

Objetivamos compreender a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e a prática pedagógica em Geografia a partir dos professores relacionando os distintos processos formativos que respectivamente foram o Magistério através da Escola Normal Oswaldo Trigueiro de Albuquerque Melo em Alagoa Grande – PB e o curso superior em Pedagogia através da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da UVA – UNAVIDA (Universidade Vale do Acaraú - Universidade Aberta Vida), procurando assim entender como a Geografia e suas metodologias de ensino foram apresentadas nesses momentos distintos da formação.

Sendo assim, evidenciamos a relação entre as teorias estudadas nos cursos de formação e a prática pedagógica atual desses professores, a qual está representada como possibilidade de entender as experiências, contribuições, possíveis lacunas que foram incorporadas à vida profissional ao longo da trajetória docente e que aqui são compartilhadas através de elementos da história de vida de cada professor.

Através de dados coletados na Secretaria de Educação de Alagoa Grande, visitas às escolas e aplicação de questionários que possibilitaram visualizar a realidade do quadro de professores conseguimos chegar a um grupo de seis professores da rede municipal, os quais são os sujeitos da pesquisa, todos têm no mínimo quinze anos de sala de aula, nos possibilitando tecer algumas reflexões sobre o problema proposto, a relação entre teoria e prática nos cursos de formação com a Geografia nos anos iniciais.

Esses professores apresentam um perfil semelhante no que se refere à vida profissional, iniciaram a trajetória profissional na educação através da Escola Normal e em seguida o curso superior em Pedagogia mesmo que em momentos e instituições distintas.

Entender a importância da aprendizagem em Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as contribuições da disciplina para a formação do aluno e a participação do professor nesse contexto, baseando-se no que esse profissional aprendeu

no decorrer da sua formação docente consagra-se como grande contribuição para uma prática educativa de qualidade.

No que concerne à importância da formação docente para a melhoria da prática pedagógica, julgamos necessário realizar um resgate histórico sobre quais são as políticas públicas, as orientações oficiais e diretrizes, bem como seus subsídios e deficiências ao tratar da preocupação com o processo formativo como uma realidade para a melhoria da educação.

Quanto aos cursos de formação aqui representados pelo Magistério, através da Escola Normal, e pelo curso superior em Pedagogia é indispensável refletir sobre como a Geografia foi vista nesses momentos distintos, como foram apresentadas as metodologias para o ensino da disciplina e a possibilidade de relacionar a teoria da formação à prática atual desses professores. A partir dessa relação, discutimos as mudanças e permanências de acordo com o acréscimo de titulação/formação docente como possibilidade de melhoria da prática educativa.

Considerando, então, que o aprendizado construído nesse processo está ligado à prática educativa é primordial o professor rever sua maneira de conduzir as ações em sala de aula, de refletir sobre estas e ser eficiente em mobilizar os saberes na ação de ensinar. A respeito disso, Tardif (2014, p.38) afirma que o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência. O autor enfatiza que, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Segundo Tardif (2014) ao tratar desses saberes:

(...) um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão – formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experiências”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam outros saberes, eles incorporam a sua prática, retraduzindo-os conforme seu próprio discurso. (TARDIF, 2014, p. 89)

Devemos, pois, entender o processo de formação dos professores e relacioná-lo com a prática pedagógica na possibilidade de refletir sobre a eficiência dos cursos de formação no que diz respeito à compreensão teórico-metodológica direcionada à Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando o fato do professor que atua nessa fase do ensino básico lecionar conteúdos de todas as disciplinas do currículo escolar.

Portanto, questionamo-nos acerca dos possíveis limites intrínsecos a essa formação: até que ponto a formação em Geografia nessa fase contempla as necessidades desse professor? Durante as distintas etapas do processo de formação, como foram trabalhadas as metodologias para o ensino de Geografia? Na prática pedagógica, qual a relação com a formação obtida anteriormente?

A literatura acadêmica na área do ensino de Geografia dispõe de uma expressiva produção que nos possibilitou dialogar com as experiências compartilhadas pelos professores, a problemática da formação docente e sua relação com a Geografia nos anos iniciais, como Callai (2002), Cavalcanti (2010), Pinheiro (2011) e Straforini (2010). Tais autores possibilitam melhor entendimento acerca das contribuições advindas da Geografia e ainda sobre as práticas e/ou metodologias voltadas a esta área do conhecimento.

Considero que os posicionamentos e questionamentos apresentados, os quais também são compartilhados no texto através das falas dos professores sujeitos da pesquisa, me permitem uma reflexão no que diz respeito ao processo de formação e prática pedagógica enquanto professor da rede pública de ensino, tendo em vista que, no período em que cursei o Magistério na Escola Normal de Alagoa Grande – PB, já percebia a relação entre teoria e prática como um problema a ser resolvido ou no mínimo refletido, seja pelas minhas observações realizadas no estágio, pelas dificuldades metodológicas e teóricas enfrentadas no período e tudo isso chegaria como ponto final, pela forma como a Geografia era apresentada no curso e como a disciplina era tratada na escola.

A motivação para pesquisar tal tema surge, a princípio, no trabalho de conclusão de curso na minha graduação em Geografia pela UEPB – Campina Grande – PB, no sentido de entender as metodologias para o ensino de Geografia na Escola Normal de Alagoa Grande a partir das turmas concluintes de 2010 e em seguida trazer parte dessa discussão para o Mestrado sob a visão da formação docente e a prática pedagógica em Geografia.

No primeiro semestre desse ano, na condição de aluno da pós-graduação na UFPB, tive a oportunidade de realizar Estágio Docência na disciplina Ensino de Geografia no

curso de Pedagogia, nesse momento pude compreender as deficiências teórico-metodológicas das alunas em relação ao ensino de Geografia. Nas discussões das aulas, nas atividades, nos questionamentos das alunas eram nítidas as dificuldades que elas tinham e que a disciplina de um semestre não daria conta de resolver na totalidade, de fato, as experiências nesse momento da minha formação no Mestrado contribuíram para a investigação do meu objeto de pesquisa.

Para a obtenção dos resultados, foram importantes os subsídios da pesquisa qualitativa em educação e a história de vida ao possibilitarem entender a trajetória da formação docente dos professores como possibilidade de explorar o passado e relacionar ao presente no sentido de estabelecer relações entre a experiência vivida e os momentos mais importantes da trajetória pessoal e educativa dos sujeitos entrevistados.

Nessa pesquisa, os sujeitos se posicionam acerca da escolha pela carreira docente e caminho trilhado até o ofício de ser professor; as incertezas, as dificuldades vivenciadas em cada etapa da formação, as quais, mesmo que possuam características comuns, agregam significados diferentes às suas práticas.

O texto é organizado em quatro capítulos os quais discutem o ensino de Geografia nos anos iniciais como ponto de partida para a formação e a prática dos professores.

O primeiro capítulo apresenta o perfil dos professores sujeitos da pesquisa, suas características comuns no que diz respeito à trajetória de formação uma breve caracterização do município de Alagoa Grande – PB, onde o trabalho foi desenvolvido. Nesse momento é discutido o percurso metodológico para a realização dessa pesquisa, pautado no paradigma de pesquisa qualitativa em educação e elementos da metodologia história de vida a pesquisa foi encaminhada para o entendimento do caso estudado.

O segundo capítulo traz uma reflexão acerca da importância da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, destaca o aumento da produção acadêmica a partir de um panorama das linhas de pesquisa (áreas de concentração em pós-graduação que contemplam o ensino de Geografia no Brasil); são expostas as orientações oficiais através dos PCN, suas contribuições e questionamentos quanto à aplicabilidade em relação à realidade da educação brasileira.

O terceiro capítulo traz um recorte temporal acerca das políticas de incentivo à formação docente desde a estruturação dos primeiros cursos de formação, o incentivo à docência, o surgimento das licenciaturas, os cursos de pedagogia, as diretrizes curriculares e as orientações quanto à prática pedagógica. Um ponto importante das reflexões está no entendimento dos avanços e permanências da política de formação

docente no Brasil, assim como nas contribuições norteadoras da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

No quarto capítulo, são apresentadas reflexões acerca da formação dos profissionais em questão e da relação com as suas práticas diárias voltadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais, a importância da disciplina e como a é trabalhada pelos professores a necessidade da formação inicial e continuada, assim como as consequências desse processo na profissionalização do trabalho docente.

CAPÍTULO I

O PERCURSO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O entendimento da relação entre a formação docente e as práticas e metodologias direcionadas à Geografia nos anos iniciais compõe o elemento da investigação realizada nessa pesquisa no sentido de que buscamos compreender como ocorre essa relação em momentos distintos do percurso formativo dos professores.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa são professores que se dispuseram a compartilhar suas experiências e práticas. Explicamos o percurso metodológico para a obtenção dos resultados considerando o perfil dos professores entrevistados e como foi possível chegar aos mesmos.

A partir da pesquisa qualitativa em educação e a utilização de elementos da metodologia história de vida, foi possível compreender alguns elementos da formação e prática em Geografia no município de Alagoa Grande – PB, através da aproximação da realidade de um grupo de seis professores da rede municipal de ensino.

A Geografia que o professor aprende na sua formação é mesma que conduz a sua prática pedagógica ou partiremos do princípio de que é exercício diário que se aprende? Considerando o segundo fator anularíamos a importância da formação inicial e continuada no percurso profissional do professor, todavia, esta pesquisa não afirma tal posicionamento.

1.1 Reflexões sobre a formação e a prática docente em Geografia no município de Alagoa Grande-PB

No percurso desse texto, procuramos evidenciar a importância da relação entre a teoria e prática na formação docente não compreendendo como momentos distintos, mas como uma relação a ser considerada na totalidade e que possui uma interação de grande importância, sendo essa é uma das questões mais relevantes nas discussões sobre educação.

As reflexões desse estudo evidenciam a compreensão do processo de formação de um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o processo de ensino-aprendizagem em Geografia a partir das escolas da rede municipal de Alagoa Grande – PB.

Nesse contexto, procura-se compreender a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental a partir do processo de formação docente ocorrida em momentos distintos que podemos enumerá-los da seguinte forma: 1) Formação Inicial; 2) Prática Docente; 3) Formação Continuada. Dessa forma o processo de formação dos professores será visto como algo em construção que consiga promover um debate sobre as possíveis lacunas existentes na relação entre a teoria e prática não como algo limitado a fases que não se relacionam.

Para tanto, analisamos o processo de formação de um grupo de professores que percorreram um caminho de formação semelhante, iniciando pelo Magistério, através da Escola Normal, e em seguida a conclusão da graduação em Pedagogia. O problema aqui apresentado surge da necessidade de entender como as metodologias de ensino para a Geografia foram trabalhadas nesses momentos formativos distintos e qual a relação entre o aprendizado construído nesses cursos e a prática pedagógica atual dos professores pesquisados, isto é, a relação entre teoria e prática sob o olhar da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pretende-se aqui refletir, também, sobre o conjunto das experiências de formação docente localizando a Geografia Escolar nessas fases distintas de formação no sentido de propor uma reflexão sistemática da prática pedagógica da disciplina.

O município onde ocorreu a pesquisa, Alagoa Grande – PB, está localizado a 118 km de João Pessoa-PB, na mesorregião do Agreste Paraibano e microrregião do Brejo Paraibano, com população atual de 29.479 habitantes e uma extensão territorial de 320.563 km².

De acordo com dados coletados na Secretaria de Educação do município foi possível produzir algumas tabelas que apresentam uma caracterização inicial da educação nesta região.

Tabela 01: Professores da Rede Municipal de Alagoa Grande – PB. Nível de Formação (Zona Urbana) 2014

Escola	Magistério	Superior	Pós-Graduação
E. M. E. F. Ana Elisa Sobreira	01	03	08
E. M. E. F. Enéas Cavalcante	02	-	07
Instituto Des. Severino ;Montenegro	02	01	13
E. M. E. F. Joaquim Clementino	-	03	04

E. M. E. F. Geraldo Costa		05	06
E. M. E. F. Josué Gomes da Silveira	-	04	06
Total	05	16	44

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Alagoa Grande – PB

Os professores aqui enumerados atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A Tabela 01 mostra o detalhamento do quadro com o nível de formação dos professores que atuam nas seis escolas da Zona Urbana. Também são apresentados os dados com a titulação atual dos professores a partir da formação mínima, respectivamente, o magistério, a formação superior e a pós-graduação.

É possível observar que, dos 65 professores que atuam nas escolas urbanas do município de Alagoa Grande – PB, 50 possuem curso superior em Pedagogia e pós-graduação como especialização e mestrado. É possível compreender que é constante a busca pela ascensão funcional do quadro efetivo onde muitos cursam ou cursaram pós-graduação em nível de especialização.

Também tivemos acesso ao número de alunos matriculados no ensino fundamental. Essas informações foram extraídas dos dados das escolas visitadas a partir do demonstrativo de matrícula inicial em 2013 da Secretária Municipal de Educação. Realizando esse levantamento, obtivemos os seguintes números:

Tabela 02: Matrículas 2013 – Ensino Fundamental I – Alagoa Grande – PB (Zona Urbana)

Escola	Alunos Matriculados
E. M. E. F. Ana Elisa Sobreira	170
E. M. E. F. Enéas Cavalcante	181
Instituto Des. Severino Montenegro	346
E. M. E. F. Joaquim Clementino	163
E. M. E. F. Geraldo Costa	262
E. M. E. F. Josué Gomes da Silveira	268
Total	1.390

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Alagoa Grande

É preciso levar em consideração que, no demonstrativo da Tabela 02, não estão inclusos os alunos matriculados em creches, pré-escola, ensino fundamental II e

Educação de Jovens Adultos (EJA); também não incluímos nos números os alunos matriculados na Zona Rural.

Na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município de Alagoa Grande não possui os melhores resultados entre as metas propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foi visto que, nas últimas avaliações realizadas, não conseguiu alcançar as metas, conforme demonstra a Tabela 03:

Tabela 03: IDEB 2007 – 2011 – Alagoa Grande -PB

Ano	Observado	Metas
2007	2.7	2.7
2009	2.8	3.1
2011	3.3	3.8

Fonte: IDEB - Ministério da Educação

A Tabela 02 apresenta os dados do IDEB do município de Alagoa Grande de 2007-2011. É possível observar, entre os índices destacados e as metas do MEC, que não se apresentam resultados positivos para a educação municipal.

Dito isto, o eixo central das nossas discussões e reflexões está em torno da importância da formação docente como um processo contínuo, não apenas por considerar a necessidade da interação entre a formação inicial e continuada, mas também pela aproximação desse processo com a prática educativa do trabalho docente. Nesse contexto, Canário (2006) faz as seguintes afirmações:

Em uma perspectiva de educação permanente, a formação de professores tem necessariamente de ser encarada como um processo inerente à globalidade de toda a trajetória profissional. Por outro lado, esta trajetória terá de coincidir cada vez mais com um percurso de formação. Tendem, assim, a diminuir as fronteiras artificialmente estabelecidas entre a formação inicial e contínua. (...) No caso particular da formação de professores, a articulação desta com o exercício profissional em contextos reais constitui, a meu ver, o ponto crítico decisivo. A resolução desse problema apela para que tenhamos uma visão ampla do modo como tem evoluído, a relação entre a formação profissional e o mundo do trabalho. (CANÁRIO, 2006, p. 62)

Portanto, é relevante entender a formação docente em seus diferentes níveis associada à prática docente não como situações isoladas, sem comunicação, mas com uma aplicabilidade no cotidiano da sala de aula, do planejamento das situações e nas estratégias de aprendizagem. Surge, assim, um problema para nossa reflexão inicial: os

cursos de formação conseguem cumprir seus objetivos na efetiva busca da relação entre teoria e prática?

No presente estudo, o foco de interesse está em entender esse problema a partir da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, todavia, frisamos que essa reflexão pode ser estendida às demais disciplinas do currículo.

A relação entre teoria e prática na formação docente será apresentada em três momentos distintos: a formação inicial aqui representada pela Escola Normal, o curso superior em Pedagogia e prática pedagógica desses professores. Tais informações irão contribuir para o entendimento de como a Geografia foi vivenciada no decorrer desses cursos, bem como as contribuições e/ou lacunas deixadas em cada uma dessas fases.

Dos seis professores entrevistados, são cinco mulheres e um homem com idades que variam entre 32 e 47 anos. Para facilitar a reflexão sobre suas salas, utilizaremos ao longo do texto nomes fictícios: Paula, 41 anos; Marta, 45 anos; Pedro, 35 anos; Selma, 47 anos; Francisca, 46 anos; e Helena, 37 anos.

O perfil dos professores que contribuíram com nosso trabalho é semelhante considerando o tempo de exercício da docência e o percurso de formação de cada um. Os seis professores que se dispuseram a ser entrevistados tiveram seu ingresso no serviço público no município de Alagoa Grande através do concurso público do ano de 1998, em média, todos têm, no mínimo, quinze anos de exercício da carreira docente. Outro fator semelhante é o fato de que o início da formação se deu por meio da Escola Normal Estadual de Alagoa Grande, seguida da conclusão do curso superior em Pedagogia e a pós-graduação em nível de especialização nas áreas de Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos (FIP) e em Supervisão Escolar pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA), ambos funcionando através de extensões em Alagoa Grande – PB.

Os critérios para a escolha dos professores foram: ter concluído o curso normal e o superior em Pedagogia, além de atuar na escola básica dos anos iniciais do ensino fundamental.

As entrevistas foram realizadas de forma individual; os professores autorizaram a gravação e, em seguida, foi feita a transcrição e edição. Posterior a isso, foi apresentado o texto das entrevistas para possíveis correções ou acréscimos, porém, nenhum dos entrevistados sugeriu alterações.

Ao longo do texto, pudemos observar que as falas dos entrevistados ilustram as questões que aqui serão apresentadas de forma que a relação entre teoria e prática nos cursos de formação está interligada às particularidades da vida de cada um. Em alguns

casos, foi possível extrair mais informações, em outros momentos, por motivos que não foram citados, alguns dos entrevistados não aprofundaram suas respostas mesmo o entrevistador retomando alguns tópicos.

No decorrer da contextualização dos depoimentos dos professores, pudemos observar a utilização de nomenclaturas distintas para o recorte temporal da escolarização dos mesmos, por esse motivo é importante relembrar como ocorreram essas mudanças na denominação das modalidades e níveis de ensino. De acordo com Pinheiro (2013):

Essas diversas mudanças causaram confusões entre as pessoas. Na década de 1960, todo o sistema de ensino era organizado em 4 ciclos: o ensino primário, o ensino secundário, o ginasial com 4 anos, o colegial com 3 anos e o superior com duração variável. Com a promulgação da lei n.5692, em 1971, ficou estabelecido: o ensino de 1º grau com 8 anos; o ensino de 2º grau de 3 a 4 anos, caso fosse também profissionalizante e o ensino superior. A mudança de ciclos para séries está relacionada com o ideário de desenvolvimento econômico que ocorria no país nas décadas de 1960 e 1970. Nessa época, era necessário formar trabalhadores para o mercado de trabalho que tivessem condições para dominar os conhecimentos básicos e as técnicas de produção. Daí a importância de garantir a escolarização de 8 anos para todas as camadas da população: o 1º grau completo, o básico e o 2º grau que formasse técnico profissionalizante para ocupar postos mais qualificados. Sobre as nomenclaturas do sistema de ensino, é comum muitas pessoas fazerem confusão. Às vezes, utilizam “primário”, “1º grau” ou “ensino fundamental”. Com a denominação de ensino fundamental e ensino médio pela lei n.9.394/96, na prática acabam tendo três opções para se referir ao sistema de ensino. Além disso, ainda temos os ciclos. Atualmente a nomenclatura oficial é: Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos (não mais séries) e o Ensino Médio, todas juntas constituem o Ensino Básico. (PINHEIRO, 2013, p.29)

A partir desse esclarecimento, podemos compreender as mudanças ocorridas nas nomenclaturas destinadas em momentos diferentes do processo de escolarização dos professores e com isso contextualizar o período a que se destinam as falas que serão apresentadas no decorrer do último capítulo, o qual traz a transcrição das falas dos professores.

É relevante compreender a relação existente entre as experiências dos professores, a formação e a prática pedagógica. Mesmo com afinidades e semelhanças, cada um deles tem uma história para compartilhar sobre a profissão que escolheu seguir e a relação dessa escolha com a sua vida pessoal.

As falas aqui apresentadas são recortes dos diálogos das entrevistas realizadas e contribuem para uma reflexão mais precisa a respeito da formação docente do professor

que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Nosso estudo contempla a Geografia, todavia também pode ser abre caminhos para pensarmos o contexto de professores que estão sendo formados para atuar em outros campos de estudo.

Os professores sujeitos da pesquisa, ao relatar sua trajetória de vida a partir da formação e prática docente, me recordaram experiências da minha formação enquanto professor da rede básica e aluno do Curso Normal em Alagoa Grande, isso justifica o desejo em realizar a presente pesquisa. Conclui o Ensino Médio Modalidade Normal em 2010, no mesmo ano já cursava Geografia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em Campina Grande – PB.

Durante as minhas observações e o estágio supervisionado na Escola Normal, me questionava sobre como a Geografia era vivenciada pelos alunos e na prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na escola que me acolheu como estagiário. Ao mesmo tempo presenciava as primeiras discussões na universidade sobre as práticas pedagógicas em Geografia, unindo um pensamento ao outro, foi despertado o interesse em pesquisar a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da formação dos professores e a relação dessa mesma formação com a prática. Apresentei temáticas dessa natureza no trabalho de conclusão de curso do Normal e agora continuo a pesquisar esse tema na dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB.

Os primeiros questionamentos consistem na busca por entender o lugar destinado à Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e a relação da prática dos professores com o processo de formação que os mesmos vivenciaram, bem como as mudanças ocorridas. Desse modo é possível refletir sobre o processo de formação, seja no Ensino Normal ou na Pedagogia para assim ter a clareza de como a Geografia foi apresentada em cursos e períodos diferentes e relaciona-los com a prática educativa dos professores.

1.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos que conduziram as reflexões apresentadas nesse estudo estão ancorados nos paradigmas de pesquisa qualitativa em educação. Nesse caso, a abordagem qualitativa e seus posicionamentos para a obtenção dos resultados e discussões na forma de reflexões entre a busca pela efetiva relação entre teoria e prática. “a pesquisa qualitativa foi inventada, em parte, para recuperar esse vínculo teórico/prático

ao arrepio das tradições positivistas, que ainda rezam pelo credo da neutralidade e da objetividade, bem como pelas validades universais.” (DEMO, 2012, p.07)

A efetiva aproximação entre teoria e prática possibilita o encontro da realidade e compreensão do mundo sem se limitar às barreiras da academia, promovendo a interação entre o que está escrito e o concreto apresentado no cotidiano. “Diminuição do dualismo entre teoria e prática: é a prática que escancara a pequenez de toda construção teórica. Por isso, o que mais fomenta instabilidade teórica e obriga a buscar alternativas é o confronto prático.” (DEMO, 2003, p.27)

A partir dessa possibilidade convém compreender algumas características principais da pesquisa qualitativa em educação no intuito de incluir alguns elementos essenciais que objetivam o esclarecimento entre as ações do pesquisador e seu objeto e objetivos de estudo. Nesse sentido, foram enumerados os seguintes itens:

- 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes;
- 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes;
- 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição apriori das situações;
- 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise;
- 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e
- 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa. (MOREIRA *apud* OLIVEIRA 2011, p. 19)

A pesquisa qualitativa busca entender o problema a ser estudado como um processo de mudanças e permanências apresentando como foco o entendimento e a participação do sujeito na pesquisa seja na relação prática com o outro, como num estudo de caso, ou pela sua história de vida, suas experiências. “Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita.” (MARTINS, 2004, p. 292)

Nesse sentido, a relação teoria e prática apresenta-se de forma indissociável. O pesquisador estabelece uma relação de proximidade com seu objeto e objetivos através da reflexão e análise dos resultados.

No caso da educação, a relevância da pesquisa qualitativa vem se mostrando cada vez mais presente através do crescente número de publicações na área, mas em todos os questionamentos deve-se ter a clareza e o controle dos dados.

Segundo as orientações de André (2001)

As questões a serem perseguidas na área de educação são ainda tantas e de tamanha variedade que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixarão cada vez mais distantes da realidade. São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 57)

De acordo com a autora, esses procedimentos metodológicos surgem a partir de distintos problemas e destacam a importância dos esclarecimentos no trabalho com os dados, assim considerando de fundamental importância uma análise de acordo com as etapas da investigação.

A escolha do local e a forma de contato com sujeito a ser estudado podem ser feitas através da observação e/ou de entrevistas em que o pesquisador se posiciona como observador da realidade daquele grupo e a partir dali constrói, simultaneamente, seus instrumentos e procedimentos para analisar o problema. O contato através das entrevistas é considerado um recurso metodológico importante para os resultados que se deseja alcançar.

Geralmente, o meio utilizado para a aquisição das respostas que ajudam na reflexão dos problemas elencados nas pesquisas é a entrevista, esta serve como suporte metodológico para a investigação qualitativa contribuindo dessa maneira na composição das discussões expostas.

As entrevistas na pesquisa qualitativa se dividem em: 1) estruturadas, em que o pesquisador aplica o mesmo número de questões com a mesma sequência, com as mesmas palavras para todos os sujeitos (as entrevistas não estruturadas onde o pesquisador apresenta suas questões, mas não são específicas e não são fechadas podendo ocorrer mudanças) e 2) entrevistas semiestruturadas, em que existe o momento das perguntas anteriormente determinadas podendo ser acrescentadas outras questões mais livres dependendo da necessidade do processo.

Na busca pelos resultados e na discussão sobre estes, a entrevista se posiciona como uma ferramenta que auxilia no processo de pesquisa e proporciona uma considerável aceitação na realidade escolar, esse procedimento exercita a retomada das experiências através do diálogo. Sobre a entrevista como instrumento para pesquisa:

A técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores, os alunos, os pais, os diretores, os coordenadores, os orientadores. Já a técnica de entrevista mais fechada e estruturada estaria indicada em situações onde se quisessem obter informações sobre questões eleitorais ou sobre determinado produto de mercado, uma vez que a entrevista padronizada pode permitir agrupar, num pequeno espaço de tempo, a opinião de uma população numerosa. (ANDRÉ, 2001 p. 54)

As discussões propostas na pesquisa evidenciarão um estudo que possibilite relacionar a práxis da formação dos professores do município de Alagoa Grande – PB quanto às suas metodologias e experiências, interagindo com as atuais práticas docentes em Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como seus objetivos, visando a valorização desse saber por compreender a importância da Educação Geográfica na escola.

Nessa abordagem da formação dos professores será identificado o nível de formação dos mesmos e as contribuições para a melhor qualidade do ensino de Geografia na prática pedagógica dos docentes de acordo com o grau de titulação verificado. Em suma, a realidade reflete que o grau de formação é adquirido através do Ensino Normal ou do Ensino Superior em Pedagogia, no qual se questiona até que ponto o nível formativo dos docentes colabora qualitativamente no ensino de Geografia.

Evidencia-se a incorporação de uma metodologia que se aproximará em um primeiro momento de um estudo de caso no que diz respeito à realidade da formação de professores dos anos iniciais na perspectiva da Educação Geográfica no contexto do processo de ensino-aprendizagem da Geografia enquanto disciplina e/ou conteúdos. A aproximação e o aprofundamento da realidade estudada possibilitam a compreensão do fenômeno a partir da relação: formação e prática docente.

A denominação refere-se evidentemente ao estudo de um caso, talvez o de uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade, de um meio, ou então fará referência a um acontecimento especial, uma mudança política, um conflito. Tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto. (DIONNE; LAVILLE, 1999, p. 156)

Esse contexto possibilita a interação e a visualização do problema a ser investigado a partir dessa compreensão do fenômeno em particular e a investigação de suas práticas, revelando novos significados em relação ao que já existe como também novas interpretações desse mesmo contexto.

É fundamental conhecer o que se aprende ao estudar qualquer acontecimento, para tanto, faz-se necessário um estudo da particularidade e da complexidade das especificidades de cada caso, o que nos leva a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias e as metodologias geralmente utilizadas em pesquisas na educação. Sobre o estudo de caso, André (2007) afirma que:

A vantagem de que no estudo de caso o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações, mas faça novas descobertas e acrescente aspectos novos à problemática, apresenta uma contraface que precisa ser aqui mencionada. Nenhum pesquisador começa sua pesquisa sem um suporte teórico que lhe permita formular o problema e as questões que orientarão seu olhar. É importante, portanto, que explicita os fundamentos de sua pesquisa e que os assuma na análise e interpretação dos dados, sob pena de ficar na constatação do óbvio ou no reforço do senso comum. (ANDRÉ, 2007, p. 35)

Partir do princípio de um conceito até então formado pelo comum e aprofundá-lo com base nas necessidades de interação com o(s) sujeitos(s) da pesquisa no intuito de entender a realidade através seus próprios recursos e seus resultados, nos ajuda a entender as interpretações do problema e a aproximação contínua na possibilidade de criar mecanismos e solucioná-lo.

Nessa perspectiva, o estudo de caso se dá como pressuposto metodológico a ser utilizado na presente pesquisa, tendo em vista a necessidade em compreender as discussões e reflexões propostas, como também o entendimento dos objetivos aqui estabelecidos.

Posteriormente, serão esclarecidos os assuntos relacionados às histórias de vida, as quais foram inseridas nas metodologias qualitativas, deixando claro que nesse texto inserimos alguns elementos da história de vida através da narrativa da formação docente e não a total inserção da metodologia. Sendo assim, selecionamos um grupo de professores que compõem a rede municipal de ensino de Alagoa Grande-PB em que, a partir das suas experiências no exercício da atividade docente, busca uma forma mais próxima para a compreensão das questões que são evidenciadas no decorrer da pesquisa, nesse caso, a relação entre a formação do professor e a sua prática pedagógica com foco

na Geografia.

Essa metodologia, utilizada em estudos na área de educação, vem ganhando espaço no delineamento e compreensão de diferentes realidades, principalmente em relação à abordagem que estuda a formação do professor e seus impasses. Entendemos, então, que a aproximação com a realidade de um grupo menor de professores poderá colaborar para as discussões acerca da problemática em questão.

A proximidade entre o pesquisador e o entrevistado gera, concomitantemente, a inserção do pesquisador na realidade investigada evidenciando sua identidade e subjetividade como recortes que auxiliarão na discussão desses resultados. Segundo Pinheiro (2011):

A identidade reconstruída no presente estabelece uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, exclui-se pela recordação aquilo que não foi significativo ou que simplesmente não queremos lembrar e incluem-se fatos dando nova cor para enfatizá-lo como algo importante. De qualquer forma, escolhemos, mesmo que inconscientemente, o que queremos lembrar num processo seletivo e subjetivo. (PINHEIRO, 2011, p. 171)

A identidade como recurso para essa metodologia, ou mesmo a forma como colocamos nossa experiência, não se realiza apenas de forma quantitativa, mas também como a própria história do sujeito, servindo como alicerce para o entendimento das mais diversas questões que são do interesse do pesquisador, previamente estabelecidas ou mesmo outras que surgem no decorrer do contato. É importante considerar essa relação teoria e prática, principalmente nas discussões da educação que configura o nosso foco de atenção.

Existe uma perceptível preocupação entre a relação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, proporcionar esse encontro mais próximo e os resultados alcançados advêm dessa proximidade. “A História de Vida é um método que tem como principal característica, justamente, a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito.” (SILVA et. al. 2007, p. 29)

Em meio aos diversos recursos metodológicos apontados na esfera das linguagens autobiográficas, quais seriam os objetivos e os procedimentos adequados para o alcance dos resultados tendo a história de vida como recurso? “O objetivo do método da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador. Isto é, por meio da história

de vida contada da maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte.” (SILVA et. al 2007, p.31)

O pesquisador abre espaço para que o sujeito pesquisado possa ser introduzido na construção da ideia e suas contribuições são complementares ao pensamento do autor que sintetiza as experiências narradas. Seus saberes na interlocução entre teoria e prática tornam o diálogo e a interação mais presentes no texto.

Quanto aos procedimentos para a aquisição desses dados é possível ter em mente a forma mais adequada, os quais, na maioria dos casos, acontecem através de diálogos e entrevistas como citado anteriormente. É fundamental nesse processo a ética que envolve a relação entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Sobre o método História de Vida, Silva (2007) esclarece que:

O método começa a partir do desejo do entrevistado de contar sua vida. Pede-se ao sujeito que conte sua história, como achar melhor – nos moldes de entrevista não-estruturada. Este sujeito vai ser escolhido a partir das relações já desenvolvidas pelo pesquisador no contexto, de acordo com seu desejo de participar. É a partir da relação que vai sendo estabelecida – o vínculo, a confiança, a construção de sentidos – que o método se desenvolve. Trata-se da interlocução. (SILVA et. al. 2007, p. 36)

Essa interlocução consiste em um fator determinante na comunicação que está sendo construída a partir do que é significado na seleção das experiências, no diálogo, na relação de ética e confiança entre os componentes da realidade da pesquisa não mostrando apenas uma história, mas como de fato acontece na realidade, levando em consideração um contexto social com uma abordagem mais próxima e com uma linguagem que cumpra essa linha de pensamento.

A história de vida enquanto procedimento metodológico exercita o pensamento quanto à práxis do pesquisador no tocante à reflexão das experiências apresentadas pelo sujeito pesquisado. A interlocução dos sujeitos nesse sentido torna-se uma “ponte” eficaz entre a relação teoria e prática. A respeito dessa metodologia, Segundo Pinheiro (2012) afirma que:

Estabelece um vínculo entre o pesquisador e o sujeito. O sentido que o sujeito dá para a sua história desperta no pesquisador o repensar da sua própria história. A análise da narrativa está centrada na relação entre o sujeito e o pesquisador. (...) Outro dado importante é o contexto histórico e social em que o sujeito produz o seu relato. Além da escola, o momento sóciohistórico dos sujeitos é significativo para explicar sua

história de vida, assim como suas relações familiares, de classe social e de gênero. (PINHEIRO, 2012, p.23)

É importante considerar o aspecto social que a História de Vida possibilita no decorrer dos resultados. A história que o sujeito pesquisado traz para a pesquisa confunde-se com diversos acontecimentos observados na sociedade, na família, um olhar mais amplo que ultrapassa os limites da escola levando-nos à reflexão e interação através de um olhar voltado para a sociedade tendo em vista a problemática em foco.

A pesquisa orientada através da história de vida traz uma abordagem que não se resume ao sujeito; esse procedimento leva o pesquisado para o centro da discussão e favorece a interação com o pesquisador, suas falas, ações, pensamentos e experiências, ou seja, traz uma carga de verdade para o trabalho acadêmico.

1.3 Caminhos percorridos para a realização da pesquisa

Nesse momento, detalharemos o percurso metodológico da pesquisa através das seguintes etapas:

- Revisão da literatura apresentando um recorte histórico acerca do processo de formação docente no Brasil e a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, seus objetivos e impasses no contexto atual;
- Levantamento de dados referentes aos índices educacionais do município de Alagoa Grande – PB através dos órgãos oficiais e dados quantitativos do quadro de professores através da Secretaria Municipal de Educação;
- Através de visitas à Secretaria de Educação e às escolas da rede urbana do município, foi possível coletar dados sobre o nível de formação dos professores para que pudéssemos traçar o perfil dos professores entrevistados;
- Delimitação do campo de pesquisa, no caso as Escolas do Município de Alagoa Grande, que atendem alunos nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), reconhecendo a realidade dos professores em relação às suas práticas pedagógicas, em especial ao ensino de Geografia, identificando o nível de formação destes profissionais;
- Entendimento do processo de formação desses professores (Ensino Normal, superior em Pedagogia e pós-graduação) proporcionando o entendimento da relação entre a formação e a prática Pedagógica em Geografia;

- Evidenciar as experiências dos professores relacionadas às propostas curriculares para a Prática de Ensino em Geografia nos cursos de formação de docentes analisados, as contribuições dos mesmos e a relação com a prática pedagógica atual;

- Para discutir esses elementos entre outras atividades foram aplicados questionários para obtenção de dados mais gerais nas escolas da zona urbana de Alagoa Grande, com resultados preliminares apresentados no relatório de qualificação;

- Em seguida, foram selecionados seis professores que concederam entrevistas semiestruturadas as quais foram gravadas, transcritas e inseridas (em parte) no corpo deste trabalho;

- Os questionamentos/experiências dos professores passaram por análise qualitativa, os quais foram resgatados em momentos distintos, sendo representados em forma de fragmentos discutidos no decorrer do texto. Desse modo, pretendemos responder à problemática aqui elencada.

No trabalho acadêmico, a busca pelo percurso metodológico adequado é uma etapa decisiva para a efetiva obtenção dos resultados de uma pesquisa; requer planejamento para que os objetivos propostos possam ser alcançados e os resultados sejam claros e precisos.

O presente estudo apresenta a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e a sua relação com a formação e prática do professor. Entender a importância da disciplina, da construção da aprendizagem em sala de aula, consiste na busca por uma prática educativa que nos ajude a entender as contribuições dos conhecimentos da Geografia para a sociedade.

CAPÍTULO II

A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Geografia, bem como suas contribuições para o ensino fundamental, em especial para os anos iniciais, é considerado o ponto de partida do presente estudo tendo em vista que realizaremos um breve histórico da produção acadêmica voltada para essa área do conhecimento, considerando a trajetória das publicações de dissertações e teses que objetivam e propõem a melhoria da prática educativa.

Entender o contexto dessas produções nos permite traçar um panorama acerca da pesquisa acadêmica em Geografia a partir das linhas de pesquisa, áreas de concentração em pós-graduação que contemplam o ensino de Geografia, nos ajudando a compreender o espaço que essa área vem ocupando nos últimos anos, suas contribuições para o entendimento do contexto escolar e, concomitantemente, da aprendizagem, da formação docente e prática pedagógica.

Neste capítulo, também analisaremos a Geografia Escolar no que concerne às orientações oficiais, às contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como aos questionamentos acerca do posicionamento dessas políticas de orientação para a realidade escolar brasileira e a relação com o ensino-aprendizagem de Geografia.

Acreditamos que elucidar a importância da aprendizagem e da construção dos conhecimentos em Geografia no âmbito escolar nos permite refletir sobre as melhorias necessárias à prática educativa levando em consideração o espaço destinado à disciplina na escola e as contribuições para a vida do aluno no que se refere ao entendimento de sua realidade e de sua vida em sociedade.

2.1 Contribuições e trajetória das pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil

Um problema a ser investigado, um objeto de estudo e seus objetivos; logo temos uma série de questões e reflexões a serem tratadas por uma ciência e seus campos de estudo. No nosso caso temos a Geografia e seu leque de possibilidades de trabalho com os mais diversos temas que a mesma contempla.

Nosso foco de atenção e produção acadêmica, nesse contexto, está em torno da pesquisa sobre as práticas pedagógicas em Geografia no ensino fundamental, portanto,

faz-se necessário compreender a importância da evolução e trajetória de crescimento das pesquisas na área tendo em vista, por exemplo, a produção acadêmica através dos cursos de pós-graduação e o crescimento destes através da inserção de novos pesquisadores em distintos níveis, bem como a realização de eventos que objetivam ampliar discussões e reflexões.

O desafio de propor reflexões para a realidade da educação, em especial a geográfica por ser nosso objeto de estudo, pode ser visualizado a partir do conjunto das contribuições em torno das pesquisas acadêmicas que vêm se organizando nas últimas décadas no Brasil, considerando o crescimento no número de pesquisadores interessados nessa área.

A produção acadêmica tem a preocupação de conhecer a realidade escolar, entender a localização da Geografia enquanto conhecimento e disciplina nesse espaço e, através de suas reflexões, promover a melhoria desse ensino. De acordo com Novaes (2005):

Na atualidade, o sistema escolar tem sido objetivo de muitas reflexões em razão de sua importância política, econômica e social. O desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia no Brasil acompanha esse novo quadro e vem produzindo substancialmente, conhecimentos que colaboram para a melhoria da prática educativa. (NOVAES, 2004, p. 31)

A produção acadêmica, através de estudos nas mais diversas áreas (formação de professores, livro didático, disciplina escolar, currículo, estágio supervisionado, entre outros), busca estabelecer a educação como um tema de interesse atual pelo reconhecimento de sua importância, além das condições para a qualidade e o êxito no processo educacional.

O pesquisador procura investigar o que já foi produzido através do seu trabalho para que seja usado como orientação no sentido de identificar o que ainda não foi discutido sobre o problema a ser pesquisado.

No caso da Geografia, a produção acadêmica na área de ensino apresenta um crescimento considerável de trabalhos catalogados. Podemos destacar duas produções acadêmicas vistas como referência por trazer um recorte histórico das pesquisas realizadas acerca de temas oriundos da Educação Geográfica no Brasil, a tese de doutorado de Pinheiro (2001), *Trajetórias da pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil (1972-2000)*, em que foi produzido um catálogo de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nos níveis fundamental, médio e superior, também a

atualização dos dessa tese dados através do livro *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*¹.

Nesses estudos, o autor destaca aspectos da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil através de uma pesquisa bibliográfica e documental, levando em consideração o corte temporal proposto e a evolução quantitativa dos trabalhos.

Sobre o estudo, o autor destaca:

Dá-se, desse modo, visibilidade à produção acadêmica feita sobre o ensino de geografia, bem como estimula-se a realização de outras investigações na área. Além disso, procuram-se destacar as condições dessa produção, a partir das características principais contidas nas pesquisas e nos cursos de pós graduação, no sentido também de promover o debate sobre as atuais áreas de concentração em que se localizam a Geografia e as linhas de pesquisa vigentes, tanto no que se refere ao ensino da disciplina correspondente quanto a outros aspectos, o que possibilita a realização de investigações a respeito da educação geográfica nas universidades brasileiras. Além disso, procura-se revalorizar o produto da pesquisa acadêmica como um documento histórico e teórico, resgatando sua importância no cenário acadêmico, científico e escolar. (PINHEIRO, 2005, p. 14)

Em seu trabalho, Pinheiro (2005) traça um panorama da pesquisa em ensino de Geografia no Brasil tendo como base teses e dissertações publicadas nos programas de pós-graduação; para tanto, realiza uma análise sobre a estrutura desses cursos no que concerne às áreas de concentração, isto é, linhas de pesquisa em que se encontram pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia. Esse catálogo proporciona o acesso à informação de forma organizada e amplia o espaço para as discussões em torno da sistematização dessas informações através de um banco de dados que possa ser sempre consultado e atualizado.

Nesse sentido, Novaes (2004) afirma:

Acredita-se que, após a divulgação da tese de Pinheiro, os pesquisadores procuraram divulgar seus trabalhos de forma sistemática, o que possibilitou expandir e reorganizar esse banco de dados, contribuindo para a ampliação das discussões científicas relacionadas ao ensino de Geografia no Brasil. (NOVAES, 2004, p. 35)

¹ PINHEIRO, Antonio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: catalogo de dissertações e teses*. – Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

Desse modo, a interação entre os dados das pesquisas possibilita a visibilidade do que está sendo produzido na área e o consequente compartilhamento de informações entre os pesquisadores através dos eventos e/ou fóruns de debates que buscam a melhoria e consolidação desse campo de pesquisa. Por outro lado, o centro dessas discussões parte, sobretudo, da escola básica e desconsiderar sua importância a partir do lugar onde elas surgem é negligenciar uma etapa importante do processo de construção da pesquisa acadêmica. “Trata-se de problemas que parece terem perpetuado na educação, revelando uma distância entre o que se produz na universidade e na educação básica” (PINHEIRO, 2005, p.15).

Em seu estudo, Pinheiro (2005) catalogou 317 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia verificando que abrangem todos os níveis: fundamental (1º ao 9º ano e supletivo), o médio (de 1º a 3º ano e nas modalidades de magistério, supletivo e ensino técnico), superior (licenciatura e/ou bacharelado, pós-graduação, capacitação de professores), além de temas como história da geografia escolar e livros didáticos.

As pesquisas foram então estruturadas em três grupos que compõem os níveis de ensino (fundamental, médio e superior) proporcionando a visualização dos dados. Quanto ao ensino fundamental foram catalogadas 176 pesquisas, demonstrando que é o nível de ensino mais pesquisado; 159 são provenientes de mestrado e 17 de doutorado.

Sobre as pesquisas no ensino fundamental, o autor destaca:

As pesquisas que abordaram esse nível de ensino compreendem o maior número no conjunto das 317 dissertações e teses. Todavia, existem algumas que investigam o ensino de 1ª a 4ª séries, outras que estudam de 5ª a 8ª séries, algumas outras que ainda que abordam o ensino fundamental em geral, e aquelas que estabelecem relações entre o ensino fundamental e outros níveis. (PINHEIRO, 2005, p. 63)

Dando continuidade à análise dos dados, o autor fez a subdivisão das pesquisas, as quais estão voltadas ao ensino fundamental, em quatro grupos: pesquisas de pré-escola até a 4ª série, pesquisas que englobam 5ª a 8ª séries e pesquisas com abordagens gerais acerca do ensino fundamental.²

As pesquisas que centraram a investigação em uma ou mais séries específicas, em geral, estão localizadas no interior de cada subgrupo.

² No momento da publicação desse estudo de Pinheiro (2005), ainda utilizava-se o termo “séries”. A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O ensino fundamental de nove anos em todo o Brasil foi oficializado a partir de 2010.

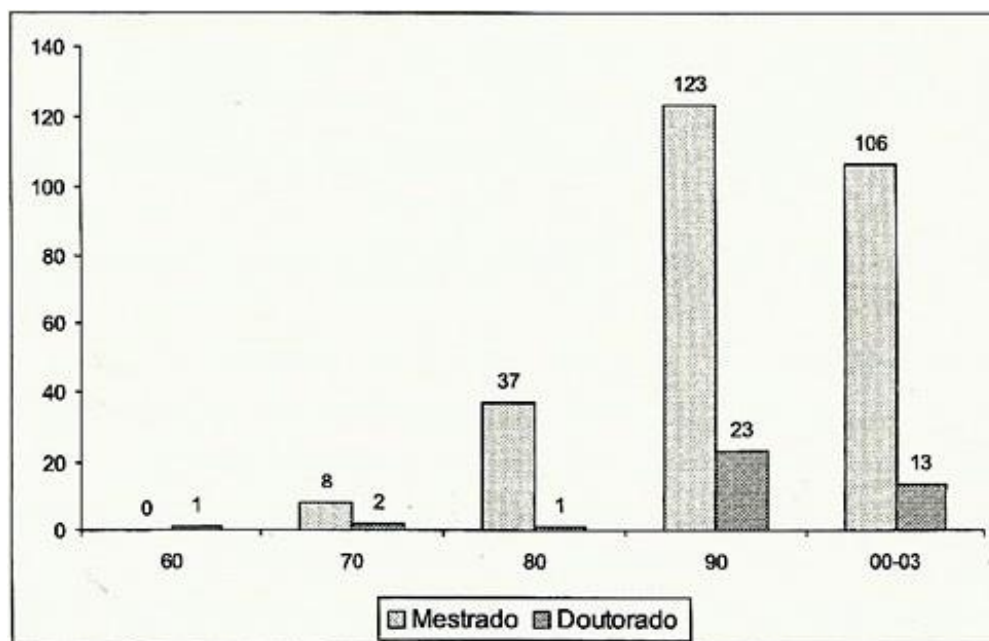
Podemos relacionar o aumento na produção das dissertações e teses aos investimentos na pós-graduação brasileira, advindas de intervenção e incentivo do Estado e basicamente os cursos localizados nas instituições públicas.

O advento da pós-graduação no Brasil se estrutura com maior força a partir da década de 1970 no contexto do intenso papel do Estado através de políticas públicas para a educação na estruturação de recursos humanos, tendo em vista a produção do conhecimento e a tecnologia. A esse respeito, Morosini (2009) apresenta seguinte informação:

A pós-graduação no Brasil se desenvolve a partir da década de 70 e está relacionada ao desenvolvimento do sistema de ciência e tecnologia do país e ao forte papel do estado nas políticas públicas. Da mesma forma, é característica da produção científica brasileira e da formação de recursos humanos de alto nível se desenvolverem junto à estrutura educacional, mais especificamente, nos programas de pós-graduação de universidades públicas. (MOROSINI, 2009, p.04)

Ao analisar a trajetória da pesquisa acadêmica em Geografia é possível compreender o aumento quantitativo da produção de dissertações e teses no período estudado pelo autor. Pinheiro (2005) apresenta uma distribuição das pesquisas numa escala cronológica, seguindo o período de 1960 a 2003, assim como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição das pesquisas por década (1960 – 2000 – 2003)



Fonte: PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005, p. 62.

O Gráfico 1 apresenta a evolução da produção acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil no período estudado, tendo como destaque a maior produção na área a partir da década de 1990. Nessa perspectiva, Novaes (2004) afirma que:

O aumento da produção científica, a partir de 1990, relativa ao ensino de Geografia, sinaliza a preocupação da Geografia Acadêmica pode ser atribuído ao declínio dos Estudos Sociais e a consequente retomada da Geografia como disciplina específica, o que, por muitos anos, foi desconsiderada nas pesquisas geográficas. (NOVAES, 2004, p.39)

É importante considerar que a década de 1990 marca o início de um período de maior produção de pesquisas em ensino de Geografia no Brasil; estabelece-se então uma preocupação em pesquisar sobre seus objetivos na educação e propor uma prática educativa de qualidade. Além disso, também houve o retorno desta área do conhecimento como disciplina escolar. Até então, se tinha Estudos Sociais no lugar de História e Geografia.

A maior produção acadêmica acompanha o ritmo da criação de novos cursos de pós-graduação em Geografia e Educação no Brasil no período caracterizado anteriormente, desse modo explica-se a relação entre as dissertações e teses com os cursos criados, conforme citação de Pinheiro (2005)

o crescente aumento das pesquisas nesse âmbito no Brasil, ocorrido nas últimas décadas do século XX, acompanha uma tendência geral no campo da pesquisa educacional, mas revela o interesse pelos geógrafos, sobretudo os professores, em estudar o ensino, em várias modalidades. Trata-se de tendência em que tem-se ampliado a instalação de vários programas de pós graduação (Geografia e Educação) em várias universidades do País, a partir dos anos de 1990. (PINHEIRO, 2005, p.15)

Olhar o breve contexto da trajetória da pesquisa acadêmica em ensino de Geografia aponta para a necessidade de compreender onde estavam e onde estão situados atualmente os centros dessa produção. Quais as áreas de concentração, linhas de pesquisa, programas de pós-graduação que contemplam a temática? Pensando nisso, poderemos compreender o avanço dessas discussões no contexto atual da pesquisa acadêmica brasileira.

A pós-graduação no Brasil começa a se consolidar a partir da década de 1970 em meio a um cenário que se caracterizou pelo intenso papel do Estado através de políticas públicas para a educação na estruturação de recursos humanos. Sendo assim, o que se tinha em vista era a produção do conhecimento e a tecnologia. A esse respeito, Morosini (2009) apresenta seguinte informação:

A pós-graduação no Brasil se desenvolve a partir da década de 70 e está relacionada ao desenvolvimento do sistema de ciência e tecnologia do país e ao forte papel do estado nas políticas públicas. Da mesma forma, é característica da produção científica brasileira e da formação de recursos humanos de alto nível se desenvolverem junto à estrutura educacional, mais especificamente, nos programas de pós-graduação de universidades públicas. (MOROSINI, 2009, p.04)

Já na década de 1990, com as reformas mais estruturais no cenário da educação no Brasil, a exemplo a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a qual traz uma série de mudanças e avanços para a educação no Brasil, sobretudo para o ensino superior. De acordo com Morosini (2009):

A década de 90 é caracterizada pela expansão e regulação do sistema de educação superior. A Lei no 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilita além da expansão do sistema, a privatização, a diversificação institucional e curricular; a revogação da universidade como modelo; a dissociação das funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão; a flexibilização e a Educação a Distância – EAD. (MOROSINI, 2009, p.07)

A autora destaca a importância da década de 1990 para o ensino superior no Brasil; também afirma ter sido um grande passo para o início da expansão universitária, a pesquisa e a extensão, bem como a inserção de modalidades de ensino a distância, demonstrando uma preocupação com o ensino.

Esse olhar para a pós-graduação como um todo nos permite entender o crescimento da produção acadêmica em Geografia como um reflexo do crescimento da pesquisa também em outras áreas, uma política pública de expansão superior no Brasil presente no modelo de universidade atualmente.

No que se refere à trajetória dos estudos relacionados à pesquisa acadêmica, Silva (2013) desenvolve seu trabalho analisando as tendências e desafios da pesquisa em ensino de Geografia no período de 2004-2010, para tanto leva em consideração a localização das produções em território nacional, bem como a relação entre estas, as

instituições e áreas acadêmicas que contemplam o ensino de Geografia e o conhecimento acadêmico.

Com base em dados coletados através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o autor discorre sobre a produção acadêmica no Brasil no que se refere ao ensino de Geografia nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Desse modo, promovendo discussões acerca da localização geográfica desses cursos, crescimento da produção no período apresentado e o detalhamento dos níveis das pesquisas.

Quanto à localização geográfica dos cursos de pós-graduação em Geografia, Silva (2013) destaca a centralização nas regiões sul e sudeste do país, em universidades públicas federais e estaduais, sendo 67 cursos, onde 46 são de mestrado e 21 de doutorado.

Tendo como base o estudo de Pinheiro (2005) que apresentou a existência de 33 cursos (25 de mestrado e 8 de doutorado), podemos compreender a política de expansão e crescimento da pós-graduação no Brasil, a qual também reflete no crescimento da pós-graduação nas áreas da Geografia.

Nossa atenção concentra-se nas pesquisas que contemplam o ensino de Geografia; em relação a isso, Silva (2013) apresenta as configurações atuais a partir das linhas de pesquisa dos cursos de pós-graduação e suas respectivas universidades de acordo com o nível e localização geográfica. Com base nos dados, o autor detalha os programas e as linhas de pesquisa que investigam o ensino de Geografia nas universidades brasileiras, destacando produções em 4 regiões do país, exceto a região Norte, como podemos observar na citação abaixo:

Apenas um programa de pós-graduação (UFPI – Universidade Federal do Piauí) tem sua área de concentração voltada explicitamente para o ensino de Geografia, definindo-a como organização do espaço e educação geográfica. Em geral, os programas possuem de duas a oito linhas de pesquisa, sendo 130 no total. Desse montante, somente 8,5% destinam-se diretamente à investigação do ensino em Geografia, localizadas em universidades de quatro regiões do país, não ocorrendo na região norte. Muitas das teses e dissertações sobre ensino de Geografia no Brasil são realizadas no âmbito dessas linhas de pesquisa, no entanto, boa parte é desenvolvida em outros programas de pós-graduação, especialmente na área de educação. (SILVA, 2013, p.06)

Segundo Silva (2013), a região Nordeste apresenta a terceira maior produção em dissertações e teses tendo como foco a Geografia escolar, sendo atribuído à Paraíba e ao

Rio Grande do Norte maior destaque como consta que em praticamente todas as unidades federativas possuem trabalhos que abordam tal temática. Nos estados do Acre, Amapá, Maranhão e Tocantins, considerando o período estudado pelo autor, não houve registro de produções acadêmicas que englobam essa área.

No que concerne aos níveis/modalidades de ensino focados na pesquisa, o autor destaca trabalhos relacionados a todos, do infantil ao superior, em que as modalidades escolares constituem objeto de estudo da maior parte das teses e dissertações analisadas. Sobre as pesquisas direcionadas ao ensino fundamental, Silva (2013) aponta:

O Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries ou 1º ao 5º ano ou, ainda, 1º e 2º ciclos, de acordo com a organização de cada sistema de ensino) foi foco de 13% das pesquisas, sendo a maioria em nível de mestrado (10,5%). As pesquisas nessa fase da escolarização detiveram-se, de modo geral, sobre aspectos do ensino e aprendizagem da Geografia em suas diversas abordagens (conteúdo, método, desenvolvimento de conceitos, representação espacial, prática e formação docente etc.). A maior das pesquisas sobre a Geografia escolar na educação básica foca o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries ou 6º ao 9º ano ou, ainda, 3º e 4º ciclos), abrangendo 26,4% do total de trabalhos levantados, onde a maioria (21,3%) é de mestrado. As pesquisas realizadas nesse nível de ensino contemplam vários aspectos da educação em Geografia, concentrando-se principalmente na análise do ensino da Geografia em relação às questões do currículo, dos conteúdos e das metodologias. (SILVA, 2013, p.10)

Conforme dados apontados através dos cursos de pós-graduação e suas respectivas dissertações e teses, é possível compreender a abrangência e a diversidade das questões trazidas para a reflexão acerca da prática educativa em Geografia, bem como a preocupação com a educação no ensino fundamental visando temas diversos que contemplam currículo, práticas e metodologias.

Entender esse breve contexto histórico nos permite refletir a necessidade de relacionar as contribuições dessas pesquisas para a sala de aula, sobretudo para as aulas de Geografia, onde surgem os problemas e objetos de análise dos pesquisadores. O distanciamento entre a produção acadêmica e a escola como se fossem realidades distintas, traz à tona uma reflexão quanto ao retorno da pesquisa em educação para a prática em sala de aula. Conforme adverte Cavalcanti (2009):

O que se quer dizer é que há, de fato, um distanciamento, e até mesmo uma separação, entre a academia, os conhecimentos e a matéria de ensino que se pratica na escola. Porém, não se pode entender que toda a diferença entre uma e outra “geografia” seja uma questão de

distanciamento ou de não reconhecimento entre elas, já que pode acontecer, de fato, uma reelaboração de conhecimentos, por sucessivos processos de mediação, mediação da teoria e mediação da prática. (CAVALCANTI, 2009, p. 31)

Essa reflexão remete-nos à importância da Geografia produzida na academia e a disciplina escolar não observadas como realidades que não se comunicam. Desse modo, tem-se a possibilidade da mediação, da relação entre teoria e prática como proposta de produzir novos conhecimentos em prol de uma aprendizagem que ultrapasse o distanciamento do que se discute na produção acadêmica. Diante disso, espera-se que os resultados sejam discutidos no foco dos problemas, possuam relevância para a sala de aula, para escola, alunos, professores e comunidade.

Portanto, os avanços da pesquisa acadêmica em ensino de Geografia precisam propor um verdadeiro diálogo com a escola, com a formação do professor e objetivar uma prática educativa de qualidade, quando os resultados e reflexões alcançados em dissertações e teses conseguem ultrapassar os limites das Instituições e promover reflexões na sala de aula, na prática do professor.

2.2 A importância do processo ensino-aprendizagem em Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Encontrar o caminho da aprendizagem em Geografia no ensino fundamental a partir dos conhecimentos construídos ao longo da vida escolar através da leitura de mundo, da relação com a sociedade e natureza, bem como das intervenções humanas no espaço tem sido uma prática constante nas aulas de Geografia. Bem mais que essas relações quanto ao que ensinar e aprender é válido ressaltar algumas reflexões importantes: Os professores dos anos iniciais têm conhecimento da importância da Geografia na escola? É possível promover um debate acerca dos objetivos da dessa disciplina para o ensino fundamental? Os conteúdos que a escola apresenta representam significativa contribuição para a vida dos alunos e seu processo de aprendizagem?

Não existe um grau de importância maior em relação à Geografia no contexto escolar, na verdade existe um processo de ensino-aprendizagem a ser refletido como um todo, isto é, disciplina e seus conhecimentos no cotidiano escolar. Nesse sentido, interessa-nos ressaltar a importância do ensino de Geografia nessa fase, bem como suas contribuições para a formação dos alunos.

Acerca da importância da Geografia nos anos iniciais, Straforini (2004) aponta que:

Os argumentos sobre a importância ou papel do ensino de geografia nos anos iniciais nas escolas não podem ficar descolados do maior objetivo maior da educação. De fato, não compete exclusivamente a essa disciplina o papel transformador da sociedade. Não será ela a grande mártir da transformação ou da revolução. (STRAFORINI, 2004, p. 53)

A Geografia no âmbito escolar poderá nos ajudar a compreender a sociedade, suas distintas relações e contradições, porém seus objetivos não estarão tão somente na capacidade de transformação da sociedade, mas, principalmente, na busca da interação com os demais conhecimentos que a escola ajuda a construir. Assim sendo, essa área do conhecimento pode colaborar para esse processo coletivo, o entendimento de mundo e sua leitura.

No que se refere à relevância na aprendizagem de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, podemos considerar ainda a superação de certas dicotomias arraigadas no ambiente escolar, propondo o rompimento com o tradicionalismo de conteúdos meramente descritivos e mnemônicos, a busca de uma real aproximação do mundo vivido do aluno, do espaço como recurso concreto nesse contexto de aprendizagem.

Tal reflexão está voltada não apenas ao domínio dos conteúdos vistos pelo viés de uma disciplina escolar, mas conhecimentos que direcionem também a uma leitura do que está próximo do aluno, das contradições da sociedade, das ações antrópicas no seu bairro e também das questões ambientais.

Diante disso, é importante refletir a leitura da palavra em união com a leitura de mundo. “A leitura de mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade sócio- espacial.” (CAVALCANTI, 2010, p.25)

Essas reflexões podem nos ajudar a compreender a importância da Geografia na formação dos alunos que se encontram nessa fase. Desse modo, poderemos pensar se estamos, de fato, esclarecidos sobre quais as contribuições que o ensino-aprendizagem de Geografia pode trazer para os alunos que cursam anos iniciais do ensino fundamental. O professor nessa fase compreende a importância desses conhecimentos? Quais as contribuições da Geografia na formação dos alunos?

É de suma importância, para estas reflexões, a presença do professor na construção dos primeiros conhecimentos, auxiliando as primeiras noções dos conteúdos trabalhados em sala de aula, não obstante, também é compreensível a dificuldade em lecionar todas as disciplinas do currículo.

Na presente pesquisa, o que propomos não é orientar que o professor dedique mais tempo à Geografia ou a trate como prioridade em detrimento das demais, a cerne da nossa discussão está no sentido da compreensão das noções básicas, seus objetivos e sua contribuição para os anos iniciais do ensino fundamental, na complexidade do entendimento das relações existentes entre a sociedade, escola e o aluno que estamos formando, conforme entendimento de Camacho (2011):

Por isso, entendemos que o professor das séries/anos iniciais tem que ter conhecimento acerca da ciência geográfica para lecionar geografia. Ou seja, não se trata de transformar o professor das séries/anos iniciais em um pesquisador especialista da área de geografia, mas que, pelo menos, domine os conceitos básicos da área e que acompanhe os avanços teóricos produzidos na ciência geográfica, juntamente com os avanços na área da educação, para que assim consiga relacionar teoria e prática em sala de aula. (CAMACHO, 2011, p. 05)

Dito isto, acreditamos que a Geografia apresentada aos alunos é reflexo da base conceitual e teórica dos seus professores. Portanto, faz-se necessário refletir sobre como essa disciplina ou mesmo os conhecimentos geográficos são trabalhados. No que se refere à relação entre teoria e prática, espera-se promover uma reflexão concernente à prática pedagógica do professor dos anos iniciais para que possamos entender o espaço destinado aos conhecimentos geográficos no decorrer da formação dos alunos.

Uma das principais exigências que se atribui ao aluno dos anos iniciais do ensino fundamental seria o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de algumas noções matemáticas. Todavia, nossa discussão enraíza-se na possibilidade de essas habilidades e conhecimentos se sobreporem a outros saberes que também deveriam ser produzidos na escola ao invés de se promover a interação entre as disciplinas. Sendo assim, a única forma de alfabetização é a partir da leitura e da escrita, portanto, entendemos que, se mesmo o passado já provava essa distinção, é comum atualmente essa postura ser vista no cotidiano escolar. De acordo com Pinheiro (2012):

A concepção de alfabetização permanece atrelada ao ensino da língua. A leitura e a escrita estão articuladas as palavras e as regras gramaticais. Embora existam outras atividades, como desenhos, brincadeiras, essas

são realizadas para outros fins que não o ensino do conteúdo das matérias. O ensino da língua, da Matemática e de outras áreas ocorre por meio da memorização, da repetição de exercícios de fixação e estão direcionados para a obtenção de bons resultados conforme as exigências das avaliações institucionais. (PINHEIRO, 2012, p. 169)

A questão central está em torno de entendermos que, historicamente, a leitura da palavra e dos assuntos relacionados à matemática sempre foram prioridades no contexto da alfabetização e das habilidades consideradas mais importantes no contexto escolar, seja pela maior carga horária no currículo escolar ou mesmo hoje pelas formas de avaliações institucionais utilizarem esses conhecimentos como peso maior. Contudo, é necessário ressaltar a integração das disciplinas no auxílio do domínio dessas habilidades, em que aprender a ler e escrever apenas através de uma disciplina seria empobrecer o processo onde a cultura está na base do letramento.

Essa distinção em relação ao ensino de português e matemática, do mesmo modo que a negligência no que diz respeito às demais disciplinas escolares como Geografia e História se tornam atualmente mais evidentes em virtude da realização da Prova Brasil que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual visa avaliar a qualidade do sistema educacional brasileiro a partir de um sistema padronizado de questionários socioeconômicos. As avaliações são aplicadas no 4º e 9º anos do ensino fundamental. A respeito disso, Pinheiro (2011) apresenta o seguinte pensamento.

A Provinha Brasil tem sua importância, porém, como acabam avaliando por meio dos alunos, o desempenho dos professores, dos gestores e da escola, muitos profissionais direcionam seu trabalho para que os alunos tenham bons resultados. Sabe-se que muitos municípios utilizam os índices de aprovação e desempenho para gratificar financeiramente os professores e gestores, tornando a Provinha um instrumento de controle do currículo escolar. Por vezes, os recursos financeiros destinados à unidade escolar estão atrelados aos resultados dessas provas. Uma prática perversa de controle e uso da avaliação institucional. (PINHEIRO, 2011, p. 175)

Essa prática, aqui criticada, é comum no ambiente escolar, uma vez que torna evidente a necessidade de uma maior preocupação por parte dos professores para com as disciplinas que serão avaliadas nas provas. É válido ressaltar que a preocupação maior em relação aos conteúdos de português e matemática que já se conhece na escola se intensifica com a implantação desses sistemas avaliativos.

A criança nos anos iniciais do ensino fundamental, além de ler e escrever precisa, sobretudo, refletir sobre a sociedade em que vive, portanto, o desenvolvimento dessas

competências não pode isolado nem descontextualizado, mas deve servir de interação, ou seja, é imprescindível aprender a ler e escrever sem desconsiderar a totalidade do mundo que está além dos muros da escola. A possibilidade de aprendizagem da criança a partir do mundo que a cerca é apontada na citação de Straforini (2004):

Quando uma criança entra na escola fundamental uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que ela mais quer é aprender. Essa ansiedade não se resume só a ler, escrever, fazer operações matemáticas, mas também desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca, as coisas naturais e humanas, o mundo da televisão, do rádio e do jornal, um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo, enfim, um mundo mais complexo que a Geografia escolar de base tradicional presume. (STRAFORINI, 2004, p. 88)

O que deve ser feito é considerar as necessidades da criança em relação à aprendizagem não apenas pela impondo a aquisição das habilidades de leitura, escrita e operações matemáticas, as quais, ao longo de muitos anos, sempre foram vistas como fundamentais no processo de aprendizagem, mas promovendo uma reflexão em conjunto com outras formas de apropriação dessas habilidades. A exemplo disso, temos as inquietações quanto ao comportamento em sociedade, as condições de vida e suas desigualdades; discussões que também devem estar no centro da construção do conhecimento.

Bem mais que a compreensão meramente de conteúdos e suas aplicações através de uma disciplina no currículo escolar, a Geografia procura contribuir no entendimento da realidade do aluno e sua vida em sociedade. Compreender o papel da Geografia no contexto escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, sua importância no currículo escolar buscando entender a relação entre o que se ensina e o que se aprende em Geografia é um desafio para entendermos o espaço que esses conhecimentos ocupam na escola.

Faz-se necessário considerar o espaço de vivência e relacioná-lo com a sociedade numa proposta de coletividade. Diante disso, podemos considerar um desafio estabelecer vínculos entre os conhecimentos produzidos na escola e as contribuições da Geografia para a realidade do aluno?

“A realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta e acabada” (STRAFORINI, 2004, p.82). Sendo assim, o aluno apropria-se da consciência da posição de construtor e reproduzidor de sua realidade sociocultural que se estenda a um sentido político, cidadão, social de sua realidade.

No contexto de aprendizagem da Geografia, podemos considerar indispensável a relação entre o espaço e os agentes que promoveram as mudanças, contradições observadas na sociedade. Relacionar essa discussão à sala de aula é um exercício que envolve professores e alunos. De acordo com Cavalcanti (2012):

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a construção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas. (CAVALCANTI, 2012, p. 46)

É louvável “especializar” o mundo vivido para que seja mais compreensível o que está distante, promover o debate sobre as relações de proximidade numa prática social cotidiana em que a escola tenha sua colaboração na promoção dessas discussões.

A Geografia em sua totalidade se faz presente na escola em diversos momentos. Não apenas através dos conteúdos programáticos para cada ano, a produção do conhecimento pode acontecer também nas relações postas entre escola e comunidade. Assim, a Geografia encontra-se além da construção de uma identidade patriota ou mesmo de uma enumeração de dados sem contextualização. Os conhecimentos produzidos a partir do mundo vivido são uma ponte para a introdução dos conhecimentos formais do currículo, tudo isso partindo de um exercício de espacialidade. Acerca da Geografia presente no cotidiano, Cavalcanti (2012) aponta que:

Os conhecimentos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro, ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre. (CAVALCANTI 2012, p. 48)

Mesmo sendo uma disciplina tão presente em nosso cotidiano, existe o desafio de trazê-la concretamente para a realidade social das escolas, promover essa aproximação entre o que já sabemos das nossas experiências do que foi vivido e a Geografia produzida no âmbito dessas instituições. Colocamos isso como uma dificuldade basilar nas práticas

pedagógicas em Geografia. Diante disso, podemos nos questionar sobre quais as dificuldades que o professor enfrenta para aproximar os conhecimentos da Geografia aos dos seus alunos e se ainda são presentes em nossa realidade escolar.

Segundo Callai (2002), deve-se correlacionar o espaço geográfico ao conhecimento prévio dos alunos na curiosidade das descobertas feitas em sala de aula, propor e objetivar de fato uma geografia criativa, questionadora; relacionando os espaços próximos aos mais distantes numa perspectiva de aprendizado do conteúdo da própria disciplina numa metodologia menos pragmática, como podemos observar em suas palavras:

Aprender a pensar significa elaborar a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor de, outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento partindo dos conteúdos da Geografia, significa uma “consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam o mundo (CALLAI, 2002, p.183).

A aprendizagem em Geografia a partir dos conhecimentos trabalhados na escola em interação com os construídos nas relações sem sociedade são recursos nesse processo de ensinar e aprender. A dicotomia entre o “saber ensinado” e o “saber aprendido” na educação sistemática, muitas vezes esbarra no tradicionalismo das metodologias e no conteúdo do livro didático. Nesse momento, podemos salientar os seguintes questionamentos: Qual a relevância da vida do aluno, do bairro, das representações sociais do lugar onde está inserido? Esses fatores podem ser desprezados nas aulas de Geografia?

Por conseguinte, faz-se necessário compreender a necessidade de uma lógica de conhecimentos estruturados em conteúdos não como limites, mas meios de construir a aprendizagem em Geografia.

Entender a valorização do conteúdo a partir daquilo que pode estar presente na vida do aluno, levará essa proposta para sua vida profissional, fazendo com que a aprendizagem encontre significado a partir das experiências vivenciadas no cotidiano. Portanto, faz-se necessário refletir a nossa alfabetização geográfica a partir dos conteúdos que se seleciona para as aulas, assim como afirma Kaercher (2004):

Como sabemos, muito longe de ser uma questão simples, a escolha dos conteúdos a ensinar na Geografia requer um recorte que nunca é apenas “pedagógico” ou didático. Escolhemos alguns assuntos entre as muitas possibilidades. E essa seleção tem caráter político. Trata-se de uma

seleção ideológica que muitas vezes segue uma inércia até certo ponto cômoda para o professor – seguir o livro didático, por exemplo –, mas não necessariamente interessante ao aluno. Paradoxalmente, em nossas observações, ficou evidente que é cada vez mais rara a aula expositiva do professor. Ele quase não professa, quase não assume mais o protagonismo da aula. Tem substituído a sua organização de ideias pela leitura – não raro de forma individual e sem explicações para o grupo de alunos – de textos do livro didático e pela posterior resposta de algum questionário. (KAERCHER, 2004, p.55)

Ao compreender o processo da aprendizagem como um ato político, cidadão, social, ambiental valoriza-se o que se ensina. A aula é empobrecida ao ser aprisionada aos limites da escola e a aprendizagem está acontecendo nas imediações do quarteirão da mesma escola com a violência urbana, e com a poluição dos mananciais, por isso, a sensibilidade do professor faz a diferença no processo deixando de fazer parte apenas do processo da aprendizagem, trazendo contribuições para a vida em sociedade.

O sentido de pertencimento, por revelar a realidade como ela é, torna possível utilizar nas aulas de Geografia as representações sociais como recurso didático. Essa realidade não deve ser comparativa, mas reflexiva, questionadora, de viés social/político; a cidadania deve ter um exercício presente nessa aprendizagem. “[...] este estudo aponta novos caminhos as pesquisas em didática da geografia onde os modos de apreensão do espaço, como conteúdo das representações, constituem um referencial para o ensino/aprendizagem da geografia escolar.” (OLIVEIRA, 2008, p. 16)

2.3 As orientações curriculares para a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A reflexão quanto às políticas públicas para a educação e algumas de suas propostas curriculares consiste numa importante contribuição. No caso da Geografia, temos como foco, nesse momento, as orientações dos PCN para os anos iniciais do ensino fundamental, bem como o entendimento de suas contribuições e ainda as divergências apontadas por alguns estudiosos da área acerca dessas orientações oficiais.

No final da década de 1990, o Ministério da Educação apresenta e oficializa os PCN como política norteadora para a educação no Brasil; suas orientações englobam diversas disciplinas e temas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem no

contexto escolar. Quanto ao modelo de elaboração e os interesses dessas orientações oficiais é conveniente considerar as afirmações de Albuquerque (2005):

O estabelecimento dos Parâmetros Curriculares para todo território nacional também foi motivado por outras ações, tais como nortear a formação de professores, a produção de livros didáticos e a orientação para o sistema de avaliação. Nessa perspectiva, ele tanto teria a função de orientar as práticas pedagógicas como também o sistema de avaliação governamental, além de ser de interesse das políticas privadas, quando da elaboração de material didático. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 68)

Nesse sentido, os PCN assumem um caráter de orientação em relação às discussões quanto às orientações curriculares, motivado, por exemplo, pela sua forma de elaboração em áreas de conhecimento. Sendo assim, assume uma postura de concentração nacional de metodologias, um enfoque que parte do princípio da orientação de uma prática pedagógica comum a todo território nacional, medidas que se refletem nos modelos de avaliação e nas estruturas da produção de material didático.

Pensar os PCN no contexto das políticas educacionais de abrangência nacional sugere também refletir a relação entre essas orientações junto à prática dos professores na possibilidade de ser um instrumento capaz de direcionar as aulas em conjunto com as necessidades de cada realidade levando em consideração a dimensão do território brasileiro. A respeito desse pensamento, Pontuschka nos ajuda a refletir:

Como no caso de qualquer proposta sugerida por órgãos oficiais, é preciso ter o cuidado de não sacralizar um trabalho homogeneizado, aplicado a realidades diversas com as necessidades que lhes são peculiares. Ao nosso ver, propostas dessa natureza precisam ser um instrumento auxiliar do professor, contribuir para a reflexão sobre seu próprio plano de curso, baseado na realidade social da escola. (PONTUSCHKA, 2009, p. 76)

Adequar as orientações fornecidas pelos PCN à prática do professor nos indicaria um caminho para essa relação. Tendo em vista a imposição de uma orientação em forma de um único encaminhamento para as aulas de Geografia, poderíamos correr o risco de desconsiderar a importância de assuntos sociais e regionais que são peculiares a cada realidade.

Uma questão de importante relevância para discussão quanto ao ensino de Geografia está em torno dos seus objetivos para o ensino fundamental. Diz respeito ao entendimento dos principais conceitos, da apreensão da linguagem cartográfica, da

importância da compreensão do lugar numa escala que considera o local e o global, dentre outros.

Uma compreensão que objetiva a busca da superação das dicotomias ainda presentes no ambiente escolar, bem como romper com o tradicionalismo de conteúdos meramente descritivos e mnemônicos é busca de uma real aproximação social com a realidade do aluno. Mesmo após uma longa trajetória de discussões acadêmicas acerca das práticas de ensino em Geografia e sua importância para o ensino fundamental, ainda se percebe o seu ínfimo papel no âmbito das escolas. Principalmente nos anos iniciais, faz-se necessária essa afirmação, pela sua contribuição cidadã. Essa preocupação quanto ao ensinar e aprender em Geografia é evidenciada por Cavalcanti (2010):

A finalidade de ensinar Geografia para as crianças e jovens deve ser justamente a de ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. (CAVALCANTI, 2010, p. 24).

A Geografia no ensino fundamental, nessa perspectiva, nos direciona à reflexão sobre a importância de saber interpretar melhor o mundo, o que consiste em exercitar a sua leitura para que se possa provocar nos alunos uma postura crítica e reflexiva sobre a sociedade onde os mesmos estão inseridos, indagando e questionando sobre o espaço em constante transformação. Deve-se, então, levar em consideração temas socioambientais, econômicos e políticos, para que participem e atuem como verdadeiros cidadãos, conforme menciona Callai (2002):

É necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, que aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Esse conhecimento partindo dos conteúdos da Geografia, significa uma consciência espacial, dos fenômenos, das relações sociais, que se travam no mundo (CALLAI, 2002, p. 183).

Portanto, atrelar os conteúdos da Geografia aos objetivos citados anteriormente e construir uma aprendizagem baseada nestes, tendo em mente que esta não é uma tarefa fácil, exige, por parte do professor, o conhecimento dos objetivos e a compreensão do

verdadeiro papel dessa ciência no contexto de informação cultural e social. Diante disso, espera-se que o aluno comece a apresentar uma postura crítica sobre as transformações existentes em sua realidade.

É exigido ao professor que atua nos anos iniciais o domínio do conhecimento acerca das distintas disciplinas que compõem o currículo escolar para a sua prática pedagógica. Nesse momento, cabe refletirmos acerca da formação docente. Até que ponto, dentro do processo de formação, a Geografia e seus objetivos foram apresentados a esses professores e como foram apresentados? Tais questionamentos serão discutidos posteriormente, mas nos indicam desde já o entendimento de que devemos ter em mente um processo o qual engloba a formação do professor, bem como sua experiência prática, portanto, “culpar” o professor seria desconsiderar e uma conjuntura da educação como um contínuo.

Os PCN de Geografia orientam a compreensão dos conhecimentos da disciplina no ambiente escolar a partir da relação sociedade e natureza no contexto do espaço e da paisagem como categorias principais desse aprendizado. Neste documento, são enumerados uma série de objetivos referentes à construção da aprendizagem em Geografia no ensino fundamental, os quais têm o intuito de possibilitar aos alunos serem capazes de:

1) Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações de modo a compreender o papel da sociedade em sua construção e na construção do território, da paisagem e do lugar; 2) Identificar e avaliar as ações do homem em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referências que possibilitem uma participação nas questões socioambientais locais; 3) Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações; 4) Compreender que as melhorias nas condições de vida, dos direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las; 5) Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa em geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território, o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições; 6) Fazer leitura de imagens, de dados e documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informação, sobre o espaço geográfico e diferentes paisagens; 7) Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos; 8) Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 2001, p.122).

Espera-se que ao longo do ensino fundamental o aluno possa adquirir as competências destacadas acima. Diante disso, podemos refletir acerca da aplicabilidade desses objetivos ao espaço destinado à Geografia na prática dos professores: A Geografia que estudamos e ensinamos na escola está alinhada a esses objetivos?

Em relação à Geografia, podemos refletir sobre os conteúdos ou mesmo os conhecimentos abordados nos anos iniciais, bem como a aplicabilidade e o processo de seleção destes de acordo com alguns critérios orientados pelos PCN, conforme orientação abaixo:

Pelo estudo da Geografia os alunos podem desenvolver hábitos e construir valores importantes para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir também o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, que definem grupos sociais, povos e etnias distintos em suas percepções e relações com o espaço, e de atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira.
(BRASIL, 2001, p.83)

Os conteúdos nesse momento da aprendizagem devem ser organizados de modo que se tornem uma forma de aproximar o aluno das questões concernentes à sua identidade, ao seu lugar; buscar a consciência cidadã, valorização cultural e respeito à diversidade para entender o desenvolvimento da vida em sociedade em comunhão com o lugar em que vive e a relação com o território brasileiro.

As orientações dos PCN quanto à seleção de conteúdos de Geografia para o ensino fundamental nos instiga a refletir acerca da aplicabilidade dessas orientações no contexto do planejamento da prática do professor. Qual a relação entre essa orientação e a prática? As aulas de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental prezam pela efetivação dessas orientações? Se não, o que nos levaria a entender esse descompasso?

O Brasil tem uma diversidade local, regional, étnica e cultural; os PCN defrontam-se com o desafio de criar uma unidade nacional sem enfraquecer a diversidade e evitar uma imposição metodológica. Este desafio pode ser acentuado no cotidiano escolar, seja pela realidade dos alunos, pelas condições estruturais da escola e mesmo pelo processo de formação dos professores.

Os objetivos propostos pelos PCN acompanham a implementação de conceitos básicos da ciência geográfica para utilização em sala de aula, por exemplo, o de espaço, da paisagem e do lugar como elementos a serem associados à prática pedagógica em Geografia no ensino fundamental. Esses conceitos ajudarão a compreender a realidade dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem em Geografia. Sobre tais categorias no ensino de Geografia, os PCN orientam:

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas. (BRASIL, 2001, p. 75)

As categorias geográficas se configuram como subsídios para a aprendizagem nessa fase do ensino fundamental; compreender os fenômenos próximos e os mais distantes, entender a dinâmica da sociedade a partir daquilo que está ao alcance, aproximar os conteúdos e conhecimentos em Geografia para o contexto social em que se vive. A afetividade através do pertencimento ao lugar pode se transformar num recurso para as aulas de Geografia, diante disso, a inserção das categorias na aprendizagem dessa disciplina contribui como elementos importantes na construção do saber geográfico.

Ao apresentar seus objetivos para o ensino fundamental, a Geografia procura ser questionadora, relaciona a aprendizagem do aluno à sua própria concepção de vida em sociedade e o que nela acontece de maneira a instigar o que se enxerga na rua, no bairro, na escola, trazendo para próximo o que está distante, entendendo que os fenômenos são os mesmos no mundo, se trata apenas de escalas distintas.

Compreendemos também que, mesmo com essa amplitude de discussões, a Geografia na escola não pode ser única responsável por essa reflexão social, nem mesmo conseguiria dar conta de todos esses problemas sem a interação com as demais disciplinas do currículo.

Essa reflexão social que a Geografia ajuda a trabalhar orientada pelos PCN vem contribuir para o entendimento de uma abordagem dos conteúdos que fuja de uma postura descritiva e desconexa, que objetive compreender a relação dos fenômenos que existem na superfície terrestre pelo olhar de escalas diferentes.

O estudo da informação, da comunicação e do transporte, por sua vez, ao superar uma abordagem descritiva de seus meios — televisão, rádio, automóvel, trem, etc. — permite uma compreensão dos processos, intenções e consequências das relações entre os lugares, em escala regional, nacional e até mesmo mundial. Quando abordado por meio da escala local e do território, permite aproximar os alunos das dinâmicas existentes entre as paisagens urbanas e rurais. A preocupação fundamental é que os alunos construam as primeiras noções sobre o papel da informação, da comunicação e dos transportes na constituição dessas paisagens e nas múltiplas relações que existem entre o local, o regional e o mundial. (BRASIL, 2001, p.94)

Sendo assim, o poder da informação é evidenciado tendo em vista a atual conjuntura da sociedade em rede, onde os meios de comunicação possuem maior abrangência e acesso. Considerando-os como sendo recursos que podem estar presentes nas aulas de Geografia, poderão auxiliar no entendimento do mundo, aproximando o aluno desses mecanismos de relação.

Organizar a informação, a comunicação a partir da realidade do aluno com o envolvimento da aprendizagem na escola direciona as contribuições dos conhecimentos para o entendimento da vida em sociedade.

De acordo com Pinheiro, 2003:

Os PCNs baseiam-se na ideia de que a escola é espaço de formação e informação e a educação escolar é concebida enquanto prática capaz de criar condições, a fim de que os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para que se construam instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas. (PINHEIRO, 2003, p. 42)

As relações sociais, políticas e a diversidade cultural são campos de interesse da Geografia que se aprende na escola e que se transfere para a realidade, também podem ser recurso para o entendimento, para a aprendizagem dos conteúdos e conhecimentos da disciplina.

No momento em que o professor trabalha temas como resíduos sólidos urbanos (água, saneamento básico, dentre outros presentes na Geografia) busca compreender a realidade vivida pelos alunos e as condições que estes enfrentam, estabelecendo relações com outros bairros, cidades e suas diferenças, desse modo, torna as relações com escalas

mais abrangentes, partindo do local para o global partindo das possibilidades e/ou necessidades, conforme entendimento de Callai (2002):

A escala de análise é um critério importante no estudo da Geografia. É fundamental que se considere sempre os vários níveis dessa escala social de análise: o local, o global, o nacional, o mundial. A busca das explicações do que acontece em determinado nível dessa escala, favorece análises mais consequentes (CALLAI, 2002, p. 195).

As orientações oficiais e o entendimento da Callai (2002) nos leva a compreender a importância da relação entre a informação e o conhecimento no ensino de Geografia com a escala em que os fenômenos acontecem. De fato, deve-se compreender que assuntos de abrangência social e ambiental são transpostos em forma de conteúdos/conhecimentos para a sala de aula considerando que a escala destes favorecerá a aprendizagem.

Ainda acerca das orientações dos PCN para o ensino de Geografia, são apontados direcionamentos quanto à prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, o que a Geografia propõe enquanto procedimentos metodológicos nessa fase e o que se espera do aluno como retorno nesse caminho de ensinar e aprender Geografia?

Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. (BRASIL, 2001, p. 77)

Portanto, objetiva-se construir novas compreensões a partir de uma Geografia que busca refletir, questionar e envolver o aluno no processo de aprendizagem a partir do contexto da sua vida em sociedade, entender como estão presentes as categorias geográficas no cotidiano e através delas buscar entender as mudanças existentes, as contradições postas no contexto sociocultural. Ademais, deve-se ter em mente o desafio de apresentar a Geografia no contexto escolar através de uma abordagem mais envolvente

para o aluno e, simultaneamente, compreender que essa tarefa demanda conhecimento e embasamento teórico para lidar com tais questões.

Para pensar a Geografia no ensino fundamental é necessário ir além dos conteúdos e metodologias, ou seja, deve existir a preocupação com a importância do seu papel na formação dos alunos, a clareza das contribuições dos conhecimentos construídos, bem como a inserção dos seus objetivos. A respeito disso, compartilhamos o entendimento de Callai (2005):

O ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que tenha a clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem. (CALLAI, 2005, p. 192)

O que vivenciamos nos dias de hoje é o desafio de apresentar um conhecimento envolvente, uma aprendizagem que possua significado e não apenas limitar a construção do conhecimento a uma estrutura apenas de enumeração de conteúdos a serem trabalhados em sala sem que haja a preocupação com sua relevância para a vida em sociedade.

Podemos associar esta realidade à alfabetização dos alunos que passam a ver o domínio da leitura, escrita e a matemática como principais metas para um bom desempenho escolar. Sendo assim, organização curricular escolar passa a desempenhar um enquadramento que isola as disciplinas perdendo a comunicação e despreza as relações interdisciplinares, conforme entendimento de Cavalcanti (2005):

Há muitas maneiras de se tentar romper a organização fragmentada de currículos, o ensino de matérias isoladas e descoladas uma das outras. O processo de formação profissional precisa hoje considerar práticas interdisciplinares no ensino o que inclui o diálogo entre os alunos e o professor no tratamento dos objetivos estudados; implica a consideração de que o objeto é interdisciplinar; implica também a integração efetiva entre as disciplinas trabalhadas com determinados grupos de alunos (CAVALCANTI, 2005, p. 118)

É preciso entender a busca pela aprendizagem na escola a partir de um ensino organizado/estruturado em que as disciplinas não aparecem isoladas de modo que haja uma proposta que estabeleça uma relação entre os conhecimentos. Para tanto, é imprescindível ouvir o aluno e seus anseios e utilizar-se dos mesmos como ponto de partida dessa aprendizagem. Diante disso, nossos questionamentos surgem a partir dos

resultados dessa aprendizagem e como ela ocorre, levando em consideração a figura do professor nessa fase da educação básica, o qual tem a atribuição de lecionar todas as disciplinas do currículo escolar.

No ensino fundamental, o professor é orientado a utilizar diversos procedimentos para oferecer as condições necessárias para a construção da aprendizagem em Geografia e através deles desenvolver habilidades que ajudarão nesse processo. A respeito disso, temos a seguinte orientação nos PCN:

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações nas quais os alunos possam conhecer e utilizar esses procedimentos. A observação, descrição, experimentação, analogia e síntese devem ser ensinadas para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e até mesmo representar os processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever, experimentar e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas, enfim, para conhecer e começar a operar com os procedimentos e as explicações que a Geografia como ciência produz. (BRASIL, 2001, p. 77)

Essa orientação pauta-se na preocupação em apresentar ao aluno um conteúdo que não se limite apenas à rotina da sala de aula, mas que preze pelo domínio de habilidades a partir das quais a ciência geográfica trabalha e que colabore para o entendimento do espaço, do território e da paisagem objetivando elucidar problemas e soluções e que isso seja positivo no decorrer da aprendizagem.

Esses questionamentos postos como reflexão não se caracterizam como um manual para as aulas de Geografia, mas propõem uma reflexão e preocupação para com a prática e para o compromisso com a educação, não apenas em Geografia, mas como norte que se direcione a outras disciplinas.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em nosso país, o processo de formação docente passou por inúmeras mudanças que se encontraram na estruturação dos primeiros cursos de formação de professores: o incentivo à docência, o surgimento das licenciaturas, os cursos de pedagogia, as diretrizes curriculares e as orientações quanto à prática pedagógica são fatores que integram os avanços do processo da formação docente e a política educacional no Brasil.

Nesse capítulo, discorreremos acerca dos avanços e permanências da política de formação docente no Brasil, bem como das contribuições norteadoras da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Também trataremos da formação do pedagogo e do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a compreensão do trabalho docente, além da preocupação no que se refere ao êxito nesse processo formativo.

Em um segundo momento, tecemos breves considerações acerca das DCN do curso de Pedagogia, elucidando algumas contribuições e esclarecimentos no interior do texto, ressaltando a práxis educativa na relação entre teoria e prática e de que forma essa interação é apresentada nas orientações oficiais, tendo como base a importância dada a essa questão nos cursos de formação de professores a partir das reflexões aqui apresentadas.

Concluindo as discussões, voltamo-nos à Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e à formação docente para a disciplina. Dessa forma, objetivamos introduzir as primeiras reflexões que fundamentaram a nossa pesquisa no que se refere ao entendimento da relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, o olhar desses profissionais acerca dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica e a importância da Geografia na fase em questão.

3.1 A formação docente no Brasil: questões para a reflexão.

Para que possamos compreender o processo de formação docente no Brasil e suas características, é relevante realizarmos um resgate histórico acerca dos avanços das políticas educacionais para a formação de professores. A estruturação dos primeiros

curso de formação de professores, o incentivo à docência, o surgimento das licenciaturas, os cursos de pedagogia, as diretrizes curriculares e as orientações quanto à prática pedagógica são momentos que integram o cenário educacional brasileiro.

Nesse contexto, Saviani (2005) apresenta três momentos decisivos para a formação docente, quais sejam:

Primeiro momento decisivo: reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo, em 1890, cujo modelo se irradiou por todo o país. Segundo momento decisivo: a partir das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933 por Fernando de Azevedo, define-se o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros, se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946. Ainda nesse momento define-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário ao serem instituídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles o de Pedagogia. Terceiro momento decisivo: reforma do ensino instituída em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo de escola normal, ao ser criada a habilitação magistério. Finalmente, a reforma de 1996 quando poderíamos ter um novo momento decisivo representado pela elevação da formação dos professores de todos os graus e ramos de ensino ao nível superior. (SAVIANI, 2005, p. 11)

Podemos perceber que, ao longo do tempo, foram discutidas e inseridas mudanças pensando na prática educativa dos professores. Diante disso, torna-se interessante considerar a contribuição das Escolas Normais para a formação de professores e as mudanças estruturais e curriculares que essa modalidade de ensino passou.

As Escolas Normais tinham a função de formar professores para o ensino primário e secundário³, portanto, eram voltadas ao processo de capacitação profissional tendo como base um sistema nacional de ensino, conforme destaca Saviani (2008):

A partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, se viram diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. E o caminho encontrado para se equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. (SAVIANI, 2009, p.12)

3 Nesse contexto, o autor utiliza a nomenclatura ensino primário e secundário para explicar os níveis de formação que as Escolas Normais formavam. Atualmente não são mais usadas.

As Escolas Normais trouxeram contribuições importantes para educação brasileira formando professores em níveis distintos para atuar na educação básica. Essa modalidade de ensino passou por mudanças estruturais e curriculares ao longo da sua história, todavia, não devemos considerar que essa modalidade de ensino tenha sido extinta, já que, atualmente, em alguns estados do Brasil, ainda permanece em funcionamento, como é o caso da Paraíba através do Ensino Médio Modalidade Normal.⁴

Saviani (2009) apresenta as contribuições das Escolas Normais para a formação dos professores no Brasil levando em consideração períodos distintos, englobando desde o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971) até a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996). Essas etapas constituem as reformulações ocorridas até chegar à criação e substituição pelos cursos de pedagogia em nível superior.

Diante disso, os cursos de Pedagogia, bem como a habilitação específica em Magistério, foram organizados de acordo com a seguinte estrutura:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para a Habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, os especialistas em educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental). (Saviani, 2005, p.21)

Duas observações são necessárias na estrutura desses cursos, a primeira diz respeito à distinção entre licenciaturas curtas e plenas, algo comum para o contexto da época; em segundo momento, a atribuição posta ao curso de Pedagogia em formar professores para as séries iniciais⁵ e especialistas da educação.

Considerando as nomenclaturas da época em que o autor utiliza o termo “séries”, temos uma realidade semelhante ao contexto atual nos cursos de pedagogia; as distintas

⁴ O Estado da Paraíba continua a formar professores através das Escolas Normais através do Ensino Médio Modalidade Normal, curso que passou por modificações estruturais através da publicação das Referências Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba na Modalidade Normal: Formação Docente para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, documento publicado no ano de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

⁵ O autor utiliza o termo *séries iniciais* sem seu texto; vale salientar que, atualmente, utiliza-se *anos iniciais* em virtude das mudanças ocorridas na estrutura do ensino fundamental no Brasil.

habilitações em um curto espaço de tempo. Nessa perspectiva, Pereira (2009) faz a seguinte crítica:

No entanto, uma leitura mais crítica do contexto permite afirmar que, nas recentes políticas educacionais, a formação de professores corre sérios riscos de improvisação, aligeiramento e desregularização. (PEREIRA, 2009, p.115)

Esse breve recorte cronológico nos direciona ao momento em que a formação superior em Pedagogia é requisito mínimo para o exercício da atividade docente, regulamentado e oficializado pela LDB⁶. Nesse momento, objetivava-se assegurar a eficácia em relação à ação educativa e docente e, a partir dessa oficialização, garantir o maior acesso à formação inicial e continuada do professor. Atualmente, tais regulamentações constituem as principais orientações para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da LDB e da Resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação), foi instituído oficialmente as orientações para os cursos de Pedagogia.

Conforme art. 62º da LDB, Lei nº 9.394/96,

(...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Conforme Resolução nº 01 CNE/CP instituída em maio de 2006, a qual define as DCN para o curso de Pedagogia, são atribuídas como base da formação do pedagogo para a docência e as distintas habilitações:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

⁶ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Anterior a esse período e conforme citação acima, temos a LDBE/71 - Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Assim, podemos entender que, a partir desse momento, a formação na licenciatura em Pedagogia não se limita apenas ao exercício da atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental, mas abrange diversas outras habilidades no contexto da educação básica.

Atualmente, boa parte dos professores está buscando formação superior em Pedagogia ou em outra licenciatura. Diante dessas orientações e da postura dos docentes na busca pela qualificação é possível enxergar um futuro sem muitas esperanças para os Cursos de Ensino Médio Modalidade Normal? Até que ponto essas estruturas de formação que ainda hoje existem dariam conta de formar novos professores para o mercado de trabalho?

Cabe ao curso de Pedagogia formar os professores para os anos iniciais do ensino fundamental em virtude das orientações oficiais. Gatti (2009) apresenta uma reflexão acerca da relação entre as exigências curriculares e o fator tempo na formação desses profissionais.

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações das resoluções, a dispersão disciplinar que se impõe, em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (GATTI, 2009, p. 48)

A relação entre o tempo de formação do profissional pedagogo e as habilitações específicas que cabem a esse profissional vem se consolidando como uma preocupação sobre a eficácia do processo como um todo. Isso engloba desde a formação desse profissional na duração mínima do curso; a sua função, seja nas funções escolares burocráticas e no exercício da docência, até as distintas situações que permeiam o ambiente escolar.

No momento mais atual, a formação do professor é representada no advento das discussões em torno das DCN. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução do CNE/CP (Conselho Nacional de

Educação/Conselho Pleno), de fevereiro de 2002, que institui a carga horária dos cursos das licenciaturas.

Partindo agora para uma discussão acerca do que é apresentado em comum no conjunto das Licenciaturas, como, por exemplo, algumas orientações e exigências expressos nos pareceres 09/2001 e 28/2001 que apoiam as resoluções 01/2002 e 02/2002, compartilhamos dos apontamentos de Leão (2013)⁷.

O autor apresenta os objetivos dessas diretrizes no intuito de discutir juntamente às instituições formadoras sobre os cursos de licenciatura, seus projetos pedagógicos e matrizes curriculares. Segundo o autor, as DCN ressaltam a importância da construção de um projeto específico que garanta uma nova identidade para os cursos de formação docente, conforme as resoluções abaixo:

A Resolução 01/2002 define que:

Cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios e também promova o aumento nos cursos de formação da carga horária de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

De acordo com a Resolução 02/2002:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

As orientações defendidas pelas DCN apresentam a necessidade de discutir a estrutura dos cursos de formação de professores quanto à grade curricular, a matriz pedagógica que os norteia através de documentos que oficializem as mudanças, nesse

⁷ LEÃO, Vicente de Paula. Os cursos de Geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Anais do 12º ENPEG – Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 2013, p. 01 -25. Nesse texto, o autor traz considerações sobre a organização das DCN's das Licenciaturas e aborda a questão da Geografia, discussão que não apresentamos nesse texto.

caso, os projetos pedagógicos dessas licenciaturas deverão apresentar uma visão da prática pedagógica tendo como referência os estágios.

Nesse contexto, Leão (2013) ressalta:

Um aspecto importante que deve ser ressaltado na organização curricular dos cursos de formação, de acordo com os Pareceres 09/2001 e 28/2001, que fundamentam as Resoluções 01/2002 e 02/2002, é que tanto a prática como o estágio constituem momentos de reflexão sobre a atividade docente. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem contemplar, em seus projetos pedagógicos, desde o início do curso, tempos e espaços curriculares específicos, para a Prática como Componente Curricular, e esta não deve ser confundida com o Estágio Supervisionado. (LEÃO, 2013, p. 06)

A relação teoria e prática aparece constantemente nas orientações oficiais partindo da necessidade de pensar a prática como componente curricular e não confundi-la com o estágio, propor de fato uma reflexão quanto à prática docente. Sendo assim, as DCN trazem reflexões acerca do entendimento da relação entre teoria e prática dentro dos cursos discutindo a formação professor que está se preparando para a realidade da sociedade em que atua de modo que compreenda os desafios da educação básica e a consciência do seu papel nesse processo.

Quanto à visão das práticas pedagógicas nas orientações oferecidas pelas DCN, Leão (2013) apresenta a seguinte reflexão:

A maioria dos textos, contrários às DCNs do CNE, refletem uma visão deformada sobre o papel das práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura, em que predomina a velha ideia de que “quem sabe faz e quem não sabe ensina”. Nesse sentido, a principal crítica às DCNs de 2002 assenta-se na ampliação e na exigência de espaços para a formação voltada para o exercício da docência, o que diminuiria o tempo para “trabalhar os conteúdos”. (LEÃO, 2013, p.08)

Na formação docente, a teoria e prática procuram trilhar um caminho de interação. Estabelecer a distinção entre a aquisição de conhecimentos e o incentivo à docência compromete as bases conceituais e pedagógicas dos profissionais que estão sendo formados. No que se refere à Geografia, essa dicotomia se tornou presente por muito tempo na concepção da formação do especialista, do bacharel e na formação do licenciado, o professor.

Portanto, é imprescindível buscar compreender que a formação do professor para a escola básica necessita dessa “ponte” entre o conceito, o saber ensinado e o

envolvimento com a sala de aula e o incentivo à carreira docente e a importância da formação continuada. Afinal, o profissional que está sendo formado sente de fato a necessidade de processo contínuo de formação na sua prática educativa?

Atualmente, dá-se mais atenção à indispensabilidade da formação e capacitação adequadas para todos que atuam na educação básica brasileira, contudo faz-se necessário refletir a relação entre a teoria e prática nos cursos que habilitam a formação de professores, uma vez que a importância dessa relação é indispensável na prática educativa.

A respeito disso, Pereira (2009) considera que:

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (PEREIRA, 2009, p. 111)

Relacionar a teoria apresentada nos cursos de formação docente com a capacitação do profissional para o mercado de trabalho contribui para o aperfeiçoamento da prática educativa em seu cotidiano e, desse modo, constrói uma base sólida advinda de um processo formativo que cumpriu com as suas expectativas.

Com a ampliação das licenciaturas plenas em Pedagogia e a exigência mínima do ensino superior para o exercício da docência nos anos iniciais da educação básica, podemos perceber as mudanças ocorridas nos cursos de formação de professores que emergem como formas significativas na formação inicial e continuada. Isso tem se tornando constante dentro do conjunto das políticas públicas para a educação e suas orientações.

Pensando nisso, indagamo-nos sobre como o docente e a escola se apropriam do que essas mudanças oferecem trazendo como contribuição para sua prática e como elemento significante para sua realidade. Os professores compreendem essa formação como auxílio em uma melhor prática em sala de aula? Seria a formação docente no momento atual vista apenas como forma de titulação ou ascensão funcional, tendo em vista o grande número de cursos oferecidos? A respeito disso, Marques (2006) afirma:

A relevância da questão da formação profissional do educador postula que aprofundemos a análise de seu significado e suas exigências, como condição primeira para o delineamento dos pressupostos teórico-metodológicos da reconstrução dos cursos em proposta centrada na ciência do entendimento coletivo de educação. (MARQUES, 2006, p.42)

A formação docente aqui evidenciada necessita de objetividade, de significado, identidade, ou seja, uma construção coletiva que apresente uma consistência teórico-metodológica para com a prática e, conseqüentemente, com a educação. Imaginando um processo de formação que não atenda a essas especificações não significa cumprir com seus objetivos de maneira a produzir uma considerável contribuição para a prática dos professores.

Não obstante, mesmo com tantos avanços nas discussões das políticas e das orientações curriculares nacionais e até a crescente demanda dos estudos na área sobre a importância da formação dos professores, ainda existem lacunas que ainda necessitam serem revistas nacionalmente.

De acordo com Saviani (2011), essas situações são dilemas que caracterizam a política de formação docente em nosso país nos dias de hoje e alguns desafios que precisamos enfrentar.

a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático; f) jornada de trabalho precária e baixos salários. (SAVIANI, 2011, p.14)

Todos os dilemas colocados pelo autor configuram-se como realidade latente no ambiente escolar. Entender a formação docente como um compromisso em sua prática não pode apenas ser uma tarefa a ser cumprida pelo professor, existem outros fatores que merecem ser considerados nessa trajetória ao longo da vida profissional. Algumas situações tornam-se alheias à prática pedagógica, muitas vezes suas condições de trabalho

e a relação com as políticas educacionais e suas orientações trazem a falta de motivação para a sua formação profissional.

Enxergar essa realidade é compreender que não cabe exclusivamente ao professor a busca pela formação, mas também às condições em que se encontram em sua jornada profissional. Saviani (2011) discorre acerca da articulação entre a formação e o trabalho docente.

Não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca. (SAVIANI, 2011, p.16)

A educação e seu contexto atual na sociedade brasileira englobam apenas o olhar a partir do professor e seu processo de formação bem como os impasses e avanços existentes ao longo dessa trajetória. Segundo Gatti (2010), existem outros fatores a serem considerados, tais como:

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p.1359)

A autora nos possibilita a reflexão sobre do entendimento de inúmeras condições que merecem ser elencadas acerca da educação brasileira, não apenas atribuir ao processo de formação docente a responsabilidade dos seus problemas, isso seria desconsiderar diversos fatores que influenciam no processo de formação docente.

Portanto, acreditamos que não se pode solucionar os problemas da educação apenas pela condição de “formar bem ou não formar” os professores, mas possibilitar uma reflexão acerca das condições de trabalho, das relações de poder, das estruturas existentes nas escolas brasileiras.

3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo

Nesse momento, elencaremos alguns posicionamentos quanto às contribuições e lacunas deixadas pelas DCN em caráter nacional, tendo em vista algumas divergências conceituais, metodológicas presentes nessas orientações. Nossa pesquisa tem como objeto de estudo a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, logo, voltaremos nossa atenção às DCN de Pedagogia.

As DCN do curso de Pedagogia, aprovadas pelo CNE em 15/05/2006, discorrem acerca da definição e regulamentação de um sistema de formação de educadores e da orientação quanto às práticas formativas na definição do profissional da educação.

Uma preocupação muito presente ao tratar de formação docente é a relação teoria e prática de modo que possamos visualizá-la como um elo para a inserção de profissionais capacitados na sociedade. Para a Pedagogia, a prática educativa e a formação humana são pontos iniciais para essa reflexão.

A que se propõe a Pedagogia ao tratar da teoria e prática na formação do profissional e o olhar ampliado para a formação humana em meio a uma sociedade em constante mudança?

Nesse sentido, Libâneo (2006) nos ajuda a refletir:

Como teoria e prática, a Pedagogia, formula objetivos e propõe formas organizativas e metodológicas da educação humana mediante a qual os indivíduos adquirem aquelas características humanas necessárias para a vida em sociedade, considerando uma realidade sempre em mudança. Mas trata-se da formação humana de sujeitos concretos, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, culturais, vivendo num determinado contexto sócio-cultural hoje visto na relação entre o global e o local, entre o homogêneo e o diverso, entre o individual e o comunitário. É para esse mundo que a Pedagogia precisa dar sua contribuição para a formação das pessoas. Decorre daí o desafio social da Pedagogia que consiste em saber como ajudar os indivíduos a agir num mundo em mudança. (LIBÂNEO, 2006, p.215)

Como podemos perceber, Libâneo (2006) evidencia a necessidade de pensar com mais clareza a formação humana, ou seja, é preciso que haja uma preocupação que vai além da formação técnica ou pedagógica. A Pedagogia deve trazer uma contribuição social, procurar visualizar as mudanças existentes na sociedade moderna e de que maneira interferem ou mesmo influenciam o contexto social de aprendizagem, desse modo,

restritos ao âmbito escolar são enriquecidos pelas características humanas necessárias para a vida em sociedade.

Martins (2009) destaca a necessidade de articular a formação e a atuação do professor na sala de aula tendo em vista a que se propõe essa formação e as consequências de um processo formativo que deixou lacunas, as quais serão percebidas ao longo da prática do profissional. O autor também atenta para a importância da práxis pedagógica.

Os desafios da docência levam-nos ao questionamento da relação que existe entre a formação e a atuação do professor no cotidiano da sala de aula. Existe uma complexidade de elementos que se articulam e que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica. Um curso de formação de professores tem a função de suprir não apenas a demanda de profissionais em quantidade, mas, sobretudo, em qualidade, por meio de uma sólida formação teórica que lhes possibilite enfrentar as contradições que emergem da e na práxis (MARTINS, 2009, p.168).

O possível distanciamento entre a formação do professor e a realidade que o mesmo vivencia em sala de aula é uma preocupação que se torna real para todas as disciplinas. O professor e sua contribuição para com o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais se efetiva com base em uma formação de conteúdos, saberes, procedimentos, habilidades e formação de conceitos que serão conduzidos a outros momentos da escolaridade dos alunos.

A prática educativa na sala de aula, na formação do professor, no contexto de sua capacitação e na relação com sua prática pedagógica cotidiana traz a preocupação com esse percurso de formação assim como no processo de mediação. A esse respeito, Kuenzer & Rodrigues (2006) afirmam que:

O processo que faz a mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre as consciências e circunstâncias, entre pensamentos e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade. A partir da práxis, entende-se a prática sempre como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho educativo, que integra essas duas dimensões. (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p.208)

As autoras consideram a práxis como ponto de chegada e partida do trabalho intelectual e do trabalho educativo, desse modo, deve haver a integração entre essas duas

dimensões. A mediação entre teoria e prática no contexto da formação profissional e na prática pedagógica propõe um diálogo entre essas duas dimensões tendo em vista a necessidade de não utilizá-las distintamente e sim de modo complementar.

O Parecer CNE/CP 9/2001 que estabelece a duração e carga horária no que concerne aos cursos de formação de professores atuantes na educação básica e superior (cursos de licenciatura e de graduação plena) ratifica a importância da relação entre teoria e prática na formação docente:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, constituindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido dessa atuação. (CNE/CP 9/2001, p. 09)

Essa orientação objetiva promover a interação entre dois campos complementares e fundamentais para a formação do professor abrangendo todas as licenciaturas. Assim, pode-se entender teoria e prática como duas faces interligadas que fazem parte do processo de formação docente. Na prática pedagógica é possível entender a importância dessa relação uma vez que o professor necessita da base teórica na execução do seu trabalho. “Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação como no estágio nos momentos que se exercita a atividade profissional.” (Parecer CNE/CP 9/2001)

A relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é tomada como uma das questões mais pontuais para a reflexão quanto às contribuições e impasses das DCN do curso de Pedagogia; outros aspectos como as habilitações, a duração e formato dos cursos são discutidos por Kuenzer; Rodrigues (2006), Libâneo (2006) e Melo (2006).

A Resolução do CNE/CP 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia dispõe em seus artigos 2º e 4º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional

na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Os artigos citados apresentam a que se destinam as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e elencam os profissionais que serão orientados e formados a partir dessas diretrizes normativas. Também apresentam o curso de Pedagogia como formação inicial de professores para exercer funções de magistério.

Sobre tais artigos, Libâneo (2006) ressalta que:

A resolução do CNE dispõe em seus artigos 2º e 4º que o curso de Pedagogia é um curso de formação inicial de professores para exercer funções de magistério. Portanto, pedagogo é o profissional que ensina na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso dispõe que todo profissional que atua na gestão e na organização de sistemas de ensino, na coordenação, na elaboração e execução de projetos, na avaliação de sistemas, na pesquisa e difusão científica, é, também, professor. Por razões lógico-conceituais o curso de Pedagogia pode incluir, mas não reduzir-se a um curso de Formação de Educação Infantil e Anos iniciais do ensino fundamental. (...) Podemos dizer que esses profissionais são pedagogos, mas docentes não. Resulta em empobrecimento do campo científico e profissional da Pedagogia atribuir a denominação de pedagogo apenas aos professores que exercem o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental. (LIBÂNEO, 2006, p.221)

Portanto, para que não se limite a denominação de pedagogo apenas aos que exercem o magistério, sem ampliar o exercício desse profissional aos demais campos de sua atuação em sociedade entendendo de modo efetivo a definição e as competências da pedagogia e/ou do pedagogo, a caracterização do trabalho docente na compreensão da atividade docente. As atribuições da formação do profissional da educação abarcam não só o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, mas também o pesquisador ou o profissional que atua na gestão escolar.

Libâneo (2006) ainda aponta a insuficiência conceitual quanto à definição de atividades docentes, a exemplo do artigo 4º:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

No que se refere à definição e aplicação da atividade docente apresentada neste artigo, o autor destaca a imprecisão conceitual no entendimento do trabalho realizado no campo da educação.

A imprecisão conceitual que salta aos olhos é o entendimento de que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da Educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes. Ou seja, o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, todos eles estariam nessas atividades exercendo docência (são docentes). Em suma, é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. (LIBÂNEO, 2006, p.223)

Podemos perceber através das afirmações do autor a inexistência de uma divisão técnica para o trabalho do profissional da educação, ocorrendo assim a generalização da atividade docente, ou seja, a abrangência a todos aqueles que estão inseridos na educação, mas que necessariamente não estão exercendo a docência. A realidade é que nem todos são docentes, nesse sentido, é preciso compreender que a base do curso não pode ser reduzida ao exercício da docência, sequer à pedagogia. “ A base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade e amplitude. ” (LIBÂNEO, 2006, p.220).

No entendimento da importância da docência como base para a formação do profissional da educação escolar no âmbito do curso de Pedagogia, Melo (2006) esclarece que:

A docência concebida na complexidade da ação educativa, do trabalho pedagógico, é a base da formação e da identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia, o que permite compreender com mais clareza as mais diversas práticas pedagógicas formais e não formais. Isso porque a compreensão e o exercício da docência envolvem

múltiplas relações formativas: pedagógicas, comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais, políticas e sócio-culturais, entre sujeitos determinados. (MELO, 2006, p.261)

A docência constitui assim uma das mediações para a construção da identidade do professor no curso de Pedagogia. Nas DCN, os autores acima citados questionam a relevância da formação docente e das orientações colocadas no texto no que diz respeito à delimitação e generalização do que seria a atividade docente. Sendo assim, a docência está sendo apresentada a partir de um foco de análise que permeia as múltiplas relações entre os sujeitos determinados.

Melo (2006) promove uma reflexão pautada no exercício da docência em sala de aula por admitir a atuação do professor-pedagogo no contexto escolar mais do que no campo não escolar remetendo a um enfoque voltado, sobretudo, às salas de aula, enfatizando metodologias e conteúdos específicos, sem descartar o contexto e os fundamentos da educação na formação do profissional de ensino numa perspectiva teórico-prática.

A autora discorre acerca da relação da docência na sala de aula e nos currículos de Pedagogia a partir das didáticas específicas na formação do professor:

Formação esta que, para alguns, enseja, antes de tudo, a preparação de professores para o domínio do conteúdos específicos próprios da educação infantil e dos quatro anos iniciais ensino fundamental. Tal perspectiva, no entanto, torna-se mais propícia a uma configuração do currículo de Pedagogia centrada notadamente em conteúdos/metodologias básicos específicos (Português, Matemática, etc.) com características marcantes de uma licenciatura em Pedagogia. (MELO, 2006, p.262)

Nos os anos iniciais do ensino fundamental, temos, portanto, um trabalho docente voltado, majoritariamente, ao ensino-aprendizagem da leitura, escrita e operações matemáticas. A preparação para a sala de aula através de didáticas específicas, a centralização da formação e, conseqüentemente, da prática pedagógica na aprendizagem em português e matemática acabam se tornando conteúdos/metodologias privilegiados para a formação do licenciado em pedagogia.

Libâneo (2006) aponta algumas insuficiências de base no texto das DCN:

O artigo 5º descreve as competências necessárias aos egressos do curso de Pedagogia dezesseis atribuições do docente. São descrições em que

se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso. Nos artigos 2º e 4º, que estão repetidos, são criadas cinco modalidades de magistério, a saber: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Curso de ensino médio na modalidade normal, Curso de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos. São cinco as modalidades formativas, mas em todo o texto há referências apenas a duas, Educação Infantil e Anos Iniciais. Faltam orientações ao percurso curricular e as modalidades de diplomação. Não se esclarece se são percursos curriculares separados ou se há uma base comum que depois se ramifica em habilitações. O artigo 6º define a estrutura curricular em três blocos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos integradores, onde supostamente se incluem disciplinas e atividades curriculares, mas isto não está suficientemente claro devido a redação confusa e a imprecisão. O artigo 9º exclui toda e qualquer outra modalidade de formação inicial que não sejam as estabelecidas na Resolução. O artigo 10º determina a extinção de todas as habilitações existentes; o artigo 14 estabelece a formação de especialistas em cursos de pós-graduação; o artigo 11 mantém o Curso Normal Superior. (LIBÂNEO, 2006, p224).

O autor elucida algumas incoerências e insuficiências presentes nas orientações das Diretrizes Curriculares para a formação em Pedagogia. Em sua conclusão, afirma que a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo decorrente de precária fundamentação teórica, imprecisões conceituais, desconsideração de vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. “A resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação de educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação.” (LIBÂNEO, 2006, p.224)

O debate acerca da construção de um projeto para o currículo de pedagogia e formação do professor não se limita às orientações das DCN, mas abrange numa reflexão que contribua para a formação do profissional da educação tendo em vista o desempenho das atividades docentes, gestão e pesquisa, quebrando as barreiras das habilitações na relação entre o curso de Pedagogia e o Pedagogo. Nesse sentido, Melo (2006), considera que:

Não resta dúvida que, diante da complexidade de limites e possibilidades de referências legais pedagógicas que expressam diversas identidades profissionais, são muitas as tensões e os conflitos político-epistemológicos e didático-pedagógicos a serem vividos ainda na construção do currículo do curso de Pedagogia, no interior das instituições de ensino, a buscarem artifícios, talvez que conduzam a formalização de uma “estrutura única de curso de pedagogia”, ou

mesmo visando a superação lógica linear estabelecida, fragmentada (...) que construa o discurso de síntese da pedagogia a partir da reflexão crítica das docências específicas e das práticas organizativas e de gestão (trabalho pedagógico escolar e não escolar). (MELO, 2006, p. 269)

Os limites dos apontamentos presentes nas DCN promovem um intenso debate quanto à formação do professor no Brasil, contudo, faz-se necessário compreender o poder de legitimação dessas orientações que oficializa a formação docente e padroniza as estruturas para o ensino e para a formação do profissional da educação.

Essas breves reflexões aqui evidenciadas a partir da análise de Melo (2006), Libâneo (2006) e Kuenzer; Rodrigues (2006) contribuem para que possamos ter uma visão mais ampla quanto à importância do professor para a sociedade e, em paralelo, observar os avanços inerentes à esfera docente; não obstante, permite-nos fundamentar teoricamente nosso posicionamento quanto ao trabalho docente e suas contribuições em relação ao contexto escolar nos permitindo enxergar as divergências e contribuições das orientações oficiais da Pedagogia.

3.3 Formação de Professores: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental

Há muito tempo se discute o processo de formação de professores, este, em alguns momentos, foi visto como forma de proporcionar ao Estado apenas mão de obra qualificada para garantir uma situação de controle e autoridade no sentido de quantificar sem a preocupação da qualificação pessoal.

É imprescindível considerar esse processo a partir da conjuntura política de cada época no que diz respeito à produção intelectual, bem como aos interesses vigentes, através da tese de eficiência referente à ação das políticas públicas para a formação docente e ainda a busca pelos seus resultados. Sobre a influência do Estado na formação docente, Pinheiro (2005) esclarece que:

Vale destacar que a política de formação de professores do ensino superior foi elaborada pelo aparato estatal na sua forma legal e operacional, com vistas a produzir indivíduos escolarizados nos vários níveis de ensino para, no processo produtivo, logo servir aos interesses de desenvolvimento econômico. Contudo, a escolarização também pode representar um risco, na medida em que possibilita às pessoas desenvolver com melhor propriedade a sua capacidade de reflexão. (PINHEIRO, 2005, p.32)

O autor destaca a formação docente como forma de controle estatal assegurando a qualificação imediata como prioridade em detrimento da força do conhecimento para que haja a efetiva transformação em uma classe capaz de questionar e posicionar-se enquanto cidadãos.

No presente estudo, propormos uma reflexão no que se refere à Geografia na formação de professores através das instituições de ensino superior e das modalidades de ensino que são responsáveis pela profissionalização docente. Portanto, não objetivamos apenas questionar como os conteúdos de Geografia são tratados na prática pedagógica desses professores, mas voltar nosso olhar para o contexto individual de formação dos mesmos.

Desse modo, qual a relação que existe entre o aprendizado sistematizado na formação e a minha prática enquanto professor? Essa relação pode esclarecer as metodologias, procedimentos e objetivos do ensino-aprendizagem da Geografia por existir uma necessidade de apoio didático.

Quanto a essa preocupação, Alves e Moura (2013) consideram o tempo destinado às práticas pedagógicas direcionadas aos anos iniciais comprometida pela duração curta nas disciplinas de formação, sendo assim, a Geografia acaba se tornando uma das disciplinas que dispõem de menor tempo no processo formativo, desencadeando possíveis consequências na prática pedagógica.

Segundo Alves e Moura (2013):

A importância do professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental está pautada em sua formação, que, algumas vezes, deixa a desejar em aspectos de acadêmico e científico. É oportuno frisar os aspectos pedagógicos do ensino-aprendizagem que aluno está iniciando, principalmente, no processo de escolarização e, formalmente, aprendendo a ler e a escrever. Os profissionais que ministram o ensino de matérias como Geografia, História, Ciências e Matemática, nos seus cursos, estão restritos, há pouco tempo, a abordar todas estas disciplinas relacionadas. Assim, é passivo que alguns professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não têm conhecimento significativo do que seria importante trabalhar em Geografia, ou seja, não conseguem aplicar conceitos de Geografia por falta de conhecimento e/ou seu significado, têm ausência de habilidades necessárias, ou, simplesmente, não constituem competência para aplicar os conteúdos da Geografia. O que acarreta uma problemática no que se refere ao ensino de Geografia. (ALVES; MOURA, 2013, p. 271)

No que concerne ao professor, existem perspectivas a serem pensadas em momentos distintos: seu processo de formação inicial e a forma como a Geografia é tratada enquanto disciplina, ou seja, como os conteúdos, objetivos, metodologias foram apresentados; e a atual prática pedagógica desses docentes, relacionando a aprendizagem à base de conhecimentos para a realidade que os mesmos vivenciam cotidianamente em suas salas de aula.

Nessas discussões preliminares direcionamos nossa reflexão à formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental pensando a Geografia enquanto componente curricular nesses cursos e como foco de capacitação continuada para os professores. Nesse sentido, indagamo-nos sobre qual o espaço destinado à Geografia durante o processo formativo desses professores e se o espaço que foi destinado no passado se reflete nas práticas atuais.

Nesse sentido, poderíamos pensar na inserção dos conhecimentos e na importância dos objetivos da Geografia na etapa da educação básica que estamos evidenciando, bem como procurar entender as dificuldades e incertezas quanto aos procedimentos metodológicos, conteúdos, conceitos e categorias intrínsecas à Geografia Escolar, tudo isso levando em consideração o fato de que profissional em questão, que, por sua vez, trabalha com as distintas disciplinas do currículo, tem a missão de articular todos os saberes relativos à Geografia em sua prática pedagógica.

Cavalcanti (2012) nos ajuda a compreender a Geografia no ensino fundamental a partir da sua presença na sala de aula e orienta o professor quanto às metodologias e procedimentos.

Na escola, portanto, o ensino de diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos devem ser pensados em razão da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão ainda da cultura da escola. Nesse sentido, ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores. (CAVALCANTI, 2012, p.45)

A aproximação da aprendizagem com a cultura, com a realidade social do aluno e a integração do saber sistematizado dessas características ao convívio escolar permitem entender a Geografia através das inúmeras possibilidades que seu conhecimento abarca. A relação ensino/professor/aluno merece ser considerada como articulação precisa,

assim, entendemos a importância da formação docente no objetivo do embasamento teórico metodológico.

As dificuldades enfrentadas pelo professor no que concerne à sistematização do conhecimento geográfico escolar podem ser explicadas levando em consideração seu processo de formação e a forma como a Geografia é trabalhada. Porém, sabemos que existe uma grande preocupação acadêmica com a Geografia no ensino fundamental, mas é necessário que essas contribuições possam ser mais presentes na prática cotidiana do professor. Segundo Albuquerque (2008):

E o certo é que antes de propormos mudanças para as práticas escolares é necessário irmos as escolas para conhecermos mais de perto as experiências positivas de transformações que se desenvolvem por todo o país, haja vista as publicações nos anais de congressos e seminários de geografia ou de educação. Caso contrário desenvolveremos teorias que pouco se difundem e são compreendidas e efetivamente aplicadas, visto que não surgem como necessidade da prática. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 09)

As contribuições dos estudos acadêmicos precisam ser mais que questionamentos e reflexões, mais presentes no cotidiano das nossas escolas, na interação entre a pesquisa e o ensino. A prática diária ocasiona mudanças no ensino-aprendizagem escolar, a disciplina valorizada por ações práticas de aprendizagem traz um novo direcionamento.

O processo de aprendizagem é amplo e envolve os conhecimentos produzidos na escola que não podem mais ser vistos de forma individual e sim através do princípio da interdisciplinaridade, da reflexão acerca da aprendizagem juntamente à realidade.

É um desperdício não considerar os conhecimentos produzidos e dispostos pela Geografia no exercício do *ler* e *escrever*. Para essa Geografia que estamos formando professores, porém nos questionamos sobre o conhecimento geográfico que se constrói na escola. Quanto a esse conhecimento, Kaercher (2009) afirma que:

deve contribuir para a reflexão crítica e possibilitar ao educando o desenvolvimento da cidadania. O papel da escola tem de ser muito mais do que a transmissão de um saber sistematizado. É imprescindível que se contribua para formar sujeitos históricos com autonomia e caráter para definir o seu destino. (KAERCHER, 2009, p.03)

Os alunos como sujeitos históricos ativos na construção desse saber estão a produzir também o saber geográfico no seu cotidiano, ou seja, no que está posto em sua

realidade. Estes, precisam compreender o ponto de encontro entre essas questões e o papel da escola na sistematização dos conhecimentos por ela produzidos. O professor necessita reconhecer na disciplina que está lecionando a importância desse conhecimento para o seu aluno, por isso a importância da formação adequada.

Nesse contexto, Alves e Moura (2013) esclarecem a importância da relação entre o professor e a disciplina que leciona.

Para ensinar Geografia é fundamental que o professor seja capaz considerar o potencial educativo da matéria que ministra o contexto em que atua, e as características dos alunos, para ensinar esse conteúdo que sabe e domina. (ALVES; MOURA, 2013, p. 278)

Almeja-se, nesse sentido, priorizar a escola e a aprendizagem que necessitamos valorizando de modo efetivo uma prática educativa que renove e instigue o aluno fazendo-o compreender os valores sociais e as representações socioculturais e associá-los à cidadania.

O educador, enquanto interlocutor de um saber construído a cada dia, deve, através dessa produção, intervir no meio social de forma consciente, investindo num aprendizado que sistematize seu conhecimento de mundo com o teórico. Martins (2009) destaca a interação entre a disciplina e a realidade do aluno:

O grande desafio da escola é ter uma prática educativa democrática e não se eximir de sua tarefa no que se refere à disciplina. A escola e os educadores precisam ter propostas pedagógicas claras e adequadas às necessidades e realidade dos seus alunos. Uma prática baseada em regras claras – respeito, colaboração, solidariedade – e em aulas bem preparadas, com seleção de conteúdos e estratégias metodológicas que contribuam para que os alunos se interessem pelos temas abordados em sala de aula, contribuirá para que a relação professor-aluno seja tranquila e aconteça num clima de respeito. (MARTINS, 2009, p. 173)

O processo de ensino-aprendizagem ideal não consiste unicamente em ensinar, mas em refletir sobre o que ensinar, como ensinar e quais os resultados desse ensino, ou seja, como se deu o processo da aprendizagem, um compromisso presente em relação à valorização do desafio de educar, mesmo diante das dificuldades que fazem parte do processo educativo. De acordo com Kaercher (2009):

Mostrar ao aluno o desejo do professor de ensinar, que se importa com seus interlocutores(estabelecer o pacto pedagógico), construir uma

aprendizagem significativa, construir uma efetiva dialogicidade com os alunos, desenvolver o desejo de aprender, buscar a autonomia intelectual (suicídio do mestre) embasada numa ética de solidariedade, superar a Geografia curiosidade (Geografia “lição das coisas”), superar a militância excessiva (“converter o outro”, o aluno), enfrentar o medo de ser “tradicional” (superar a omissão), superar o denunciismo (dogmatismo crítico), dar sentido às informações relacionando-as à Geografia, romper o círculo vicioso no qual o desencanto com a profissão leva-nos a transferir esse desencanto para o descrédito dos alunos. (KAERCHER, 2009, p.59)

Seguindo essas orientações, colabora-se com a efetiva interação entre a teoria e a prática nutrindo um pensamento não inovador, mas consciente, tendo em vista que há muito já se discute sobre como transformar a Geografia em algo interessante de se aprender e ensinar por consequência dos atos.

É preciso estimular uma prática não apontando um caminho correto, já que não existe apenas um caminho, podemos vislumbrar realidades distintas de acordo com as discussões aqui referenciadas, mas por saber conscientemente e perceber que serão favoráveis para a sociedade que haja mais possibilidade de conteúdos para questionar, interagir, intervir, perceber e não apenas memorizar, decodificar, estabelecer e classificar.

Assim, falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo. Quando se pensa sobre o mundo rural e urbano, um bairro ou mesmo um país, se constroem com o imaginário esses espaços. O imaginário não deve ser aqui compreendido como o mundo do devaneio, mas o das representações. Mesmo existindo somente na imaginação, elas adquirem uma grande autonomia e participam nas decisões tomadas no cotidiano. Nesse sentido, acreditamos que trabalhar com o imaginário do aluno no estudo do espaço é facilitar a interlocução com ele e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas tem para ele. Tudo isso significa dizer, valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo. (BRASIL, 2001, p. 105)

Não basta apenas estudar Geografia e seus conteúdos, é importante perceber, valorizar e imaginar essa relação com a nossa vida em sociedade. Além disso, é preciso incentivar a criatividade, as distintas possibilidades de o aluno trabalhar nessa perspectiva de domínio dos conteúdos de acordo com o seu pensamento, de aprender, valorizar a sua cultura, a sua produção e o que está ainda mais próximo à sua realidade.

As reflexões aqui apresentadas servem como norte para avaliar nossa função de pesquisadores e evidenciar o debate nas escolas acerca da aprendizagem no contexto das

disciplinas escolares e suas contribuições na formação dos alunos, pensar a formação docente a partir da relação entre teoria e prática como possibilidade de entender as lacunas que existem na educação básica e como desenvolver propostas de práticas educativas mais eficientes.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A necessidade de repensar, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2012, p.22)

O entendimento da relação entre o processo de formação e a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da Geografia compreende o direcionamento do problema investigado nessa pesquisa.

Nesse sentido, a relação entre teoria e prática conduz as reflexões que aqui estão evidenciadas para que assim possamos compreender as práticas pedagógicas em Geografia de acordo com a experiência profissional dos professores sujeitos da pesquisa.

Nesse capítulo, procuramos analisar a fala dos professores sujeitos da pesquisa na busca pelo entendimento do percurso de formação de cada um e como a Geografia foi vivenciada no momento da aprendizagem, seja pelo Curso Normal ou pelo curso superior em Pedagogia. Procuramos, nesse momento, relacionar o conteúdo dos cursos de formação com a prática pedagógica desses professores.

Trabalhar na perspectiva do professor e sua relação com a Geografia, seja pela sua formação e pela sua prática nos ajuda a visualizar como ocorre o processo de formação, suas contribuições e lacunas na tentativa de tecermos reflexões que possam contribuir para a construção da aprendizagem em Geografia de forma a contribuir para formação dos alunos e para a sociedade.

4.1 A escolha da carreira docente

No início desse texto, apresentamos os professores sujeitos da pesquisa, bem como o perfil e os critérios para escolha, nesse momento realizaremos algumas reflexões sobre as experiências desses profissionais evidenciando a formação e prática docente no município de Alagoa Grande - PB

Em uma breve apresentação, os professores afirmam que lecionam em média há mais de quinze anos e apontam os motivos que os levaram a seguir a carreira docente. Acredita-se que isso se deve ao fato de que o último concurso que ofereceu vagas para professores dos anos iniciais ocorreu no ano de 1999. Também são fatores determinantes a identificação com a carreira docente ou a oportunidade de emprego na cidade, uma vez que Alagoa Grande –PB sempre contribuiu para a formação de professores através da Escola Normal Estadual Ministro Oswaldo Trigueiro de Melo e dos Cursos de Formação de Professores através do Centro de Treinamento e Formação de Professores de Alagoa Grande (CTFPAG) mantidos com recursos do Governo do Estado da Paraíba e em funcionamento até hoje.

Os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, no caso dos professores entrevistados, em sua maioria passaram pelo Ensino Normal como fase inicial de suas trajetórias docentes e, ao longo do tempo, foram adquirindo outras titulações como forma de ascensão funcional e qualificação profissional no quadro do município. Ainda enquanto formandos no Ensino Normal, no decorrer do processo de formação, os professores passaram por inúmeras experiências.

Nos relatos das experiências de vida desses professores, ao serem motivados a discorrer sobre o exercício da docência e o que os levou a escolher a ser professor é comum o discurso da oportunidade, isto é, a maioria optou por estudar na Escola Normal de Alagoa Grande para ocupar o tempo ocioso e a partir da conclusão do curso e realização do concurso público serem efetivados na rede municipal de ensino, mesmo que alguns deles já tivessem experiência na área antes da aprovação nesse concurso.

Ao relatarem suas motivações para a escolha da carreira docente, Paula, Francisca, Helena e Marta apontam que ser professora não foi a escolha inicial para a profissão, existiam outros planos, mas as circunstâncias de suas vidas as encaminharam para a sala de aula seja pelo fato de ter uma Escola Normal em Alagoa Grande ou pelo concurso público de 1998, sempre enfatizado nas falas.

Leciono há 20 anos, não o que me motivou mas o que me levou a ser professora. Sempre via a profissão como mal remunerada, mal reconhecida, via na minha mãe como dedicada, mas não via o reconhecimento do que ela fazia e a questão da falta de opção, tentei buscar outros meios de opção mas não conseguia e a escola normal vou pra lá pra não ficar parada e como era perto da minha casa fui e estou aqui até hoje, quando comecei a estudar já trabalhava em escola pública. (PAULA)

Só fiz o concurso em 1998, trabalhava em outras coisas, fiquei em casa, depois comecei a ensinar e que experiência triste, em escola particular e eu não gostei dessa minha primeira experiência. Fiz o concurso, mas não tinha intenção de ensinar, não queria ensinar, mas o concurso foi uma oportunidade, mas hoje eu gosto de ensinar, não vou dizer a você que é uma vocação. Tinha tentado vários concursos e não passei, então tentei esse e deu certo. (FRANCISCA)

Antes quando a gente fazia o colégio, o ensino médio se tinha o ensino normal e médio e alguns amigos já estavam na escola normal e por intermédio deles me convenceram a ir e logo passei no concurso e estou até hoje. Ser professora não eram meus planos iniciais de profissão. (HELENA)

Nunca quis ser professora, na verdade meu sonho era ser enfermeira. Trabalho há 23 anos como professora. Sempre trabalhei e estudei e era muito difícil nos dois anos de Magistério. Trabalhava a tarde ou pela manhã e estudava a noite. Tudo que eu fazia na minha sala tinha que apresentar as coordenadoras na escola normal, era muito difícil e rigoroso. (MARTA)

No caso de Selma e Pedro, a escolha da profissão foi apresentada como algo que surge na infância, nas brincadeiras, no incentivo da família; ideia amadurecida na vida adulta. Porém o caminho trilhado pela oportunidade da oficialização aparece também com a Escola Normal e a realização do concurso público como possibilidade de estabilidade no serviço público.

Ser professora sempre foi meu sonho de criança. Infelizmente é isso. Era um sonho de criança, colocava as cadeirinhas na sala e eu era a professora nas brincadeiras e dava aula. Terminei em 1988 o Magistério, antes de terminar eu já trabalhava, era uma escola pequena e eu comecei a trabalhar com adultos e depois fui para outra e há 16 anos estou na mesma escola, já me sinto em casa. Há 15 anos sou concursada, sou do concurso de 1999 E eu quero ficar com meus alunos sempre, aprendo muito com eles. (SELMA)

Terminei o Magistério em 1996, fiz o concurso em 1998, trabalho desde 1999, no caso há 15 anos. Nós tínhamos o grupo de estudo e aí alguns amigos iam pra casa da minha vó estudar e essa prática era rotina. Então, um dia minha vó disse assim: “Você dava pra ser um grande professor, por que você consegue ensinar aos seus amigos mesmo você na mesma série dele e você consegue avançar e eles não. Pense nisso, você tem futuro pra ser professor.” Então, isso ficou martelando na minha cabeça e fui pra escola normal com 15 anos, minha mãe fez minha matrícula na escola normal, foi a melhor escola da minha vida. (PEDRO)

O caminho trilhado por esses professores é semelhante no que diz respeito à profissionalização da carreira docente. Na maioria dos casos, ser professor não fazia parte dos planos futuros, porém as circunstâncias e oportunidades levaram essas pessoas a exercer a atividade docente. Em alguns momentos é possível perceber o descontentamento com a profissão, seja pela remuneração, pelas condições de trabalho, pelos alunos e/ou pelo descrédito nos governantes. Surgem então, situações distintas que são apontadas pelos professores como problemas enfrentados na profissão; mesmo exercendo a docência, é comum um descontentamento com a realidade vivenciada por alguns professores.

Nesse sentido, Canário (2006) apresenta a seguinte reflexão:

A expressão “mal estar docente” se generalizou-se para designar um fenômeno de crise de identidade profissional dos professores, resultado de vários fatores convergentes. Em primeiro lugar, assistimos, hoje, à queda de algumas das crenças fundadoras dos sistemas escolares e, nos últimos 30 anos, o desencanto em relação à escola teve uma repercussão negativa no modo como é socialmente vista a profissão do professor. Em segundo, a escolarização massiva e o consequente crescimento exponencial do número de professores conduziu a desvalorização do seu estatuto profissional. Em terceiro, a emergência, de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas escolares, e de divisão do trabalho, nos estabelecimentos de ensino, traduziu-se em uma “proletarização” tendencial do ofício do professor, de quem escapa o controle sobre o exercício do seu próprio trabalho. Finalmente, a escola passou (com a democratização do acesso e a consequente heterogeneidade dos públicos escolares) a ser invadida pelos problemas sociais que antes lhe eram exteriores, apresentando aos professores novos problemas cuja solução não é fácil. (CANÁRIO, 2006, p.21)

Segundo Canário (2006) o “mal estar docente” apresentado acima se manifesta em diversas modalidades de desmotivação, dentre elas estão a falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais e sentimento de nostalgia em relação a

um modelo escolar situado no passado. As dificuldades apresentadas pelos professores no exercício da docência são presentes no contexto de suas práticas, mesmo os que sempre almejaram lecionar apresentam suas frustrações atuais quanto às condições de trabalho. Observando essa realidade, podemos considerá-los como reflexo de uma classe que ainda não possui a valorização merecida.

Garcia (2008) traz uma discussão acerca da profissionalização docente no sentido de entendê-la não apenas pelo viés da profissão, mas pelo contexto social, político e cultural que o professor exerce na sociedade.

O que consideramos como profissionalização é indiscutivelmente caracterizado pela evolução histórico-social e política de um conjunto de conquistas e procedimentos validados pelo grupo de professores pertinentes ao seu grupo profissional. São, portanto, aspectos da carreira docente aí aglutinados. A profissionalização, como manifestação de atitudes e comportamentos relacionados à carreira docente, importa não só na presença de uma marca de identidade, mas também a expressão objetiva de autonomia, como capacidade de tomar iniciativas e ter decisões próprias dentro da sua ação profissional. (GARCIA, 2006, p. 55)

Essa compreensão levantada pela autora evidencia a profissionalização como expressão de autonomia, controle e tomada de decisões na ação profissional. Tais fatores se distanciam da docência apenas enquanto exercício de uma atividade, tendo em vista que na realidade a docência representa a condição de uma atuação mais política e/ou social. A interação da profissão com as atitudes numa postura de valorização sua ação profissional.

Tardif (2014) faz algumas afirmações acerca da interação entre a profissão docente e as relações sociais que são estabelecidas na formação do professor.

No tocante a profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc) Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos instâncias, organizações, etc. (TARDIF, 2014, p.19)

O saber produzido pelo professor não está dissociado de sua realidade, das relações sociais vividas por eles através dos mecanismos sociais que participaram e

participam do processo de formação. A prática do professor está associada ao contexto pelo qual o mesmo foi formado. Para Tardif (2014) o saber (conhecimento) não pode ser separado o saber-ensinar, atribuídos a esses grupos.

Apesar dos problemas enfrentados na profissão, Gatti (2006) considera que a atividade docente não pode ser considerada algo secundária, tendo em vista sua relevância mediante o contexto social e político.

Nos países avançados, e também nos países emergentes como o Brasil, o setor de serviços e, no seu interior, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais, cuja presença numérica e importância relativa diminuem. O crescimento das profissões referidas está ligado ao crescimento desmesurado das informações e de suas formas de circulação, possibilitado pelo avanço tecnológico, bem como ao enorme crescimento dos conhecimentos sistematizados e de caráter complexo, que requerem, para o seu manejo ou domínio, formação prolongada e de alto nível. Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. (GATTI, 2009, p. 14)

Por isso que, para Gatti (2009), em razão do número e função os professores representam um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças para a economia das sociedades modernas. Mesmo com as adversidades apontadas pelos professores entrevistados é possível concluir que a profissão não se apresenta de forma secundária, mas tem um papel determinante no contexto da vida econômica por se tornar uma ocupação e principal fonte de renda.

4.2 A Geografia na Escola Normal

Ao refletirmos acerca do processo de formação dos professores entrevistados sob o olhar da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, pudemos observar algo comum a todos, a formação inicial adquirida através do Magistério⁸ da Escola Normal

⁸No Estado da Paraíba o curso de formação de professores oferecido pelas Escolas Normais é chamado atualmente de Ensino Médio Modalidade Normal, em alguns momentos no texto, os professores mencionam Curso Normal ou Magistério.

situada em Alagoa Grande – PB, portanto, a partir daqui iniciamos nossas reflexões quanto à relação entre teoria e prática no contexto da vida profissional dos entrevistados.

No resgate das experiências vividas quanto ao ensino de Geografia na formação do Curso Normal, no que diz respeito às metodologias utilizadas nessa fase da aprendizagem, os docentes relataram que:

Em termo de Geografia, existia sim a Geografia e Estudos Sociais e dentro dessas matérias existiam as didáticas delas e eram justamente essas didáticas que nos fornecia e até hoje no fornece uma base e uma alicerce, ela nos assegurou na nossa prática. Hoje que se apresenta mais a Geografia nas problematizações de meio ambiente na televisão, nos meios de informação nessas questões. (PAULA)

A Geografia vista na escola normal era como uma matéria decorativa, faz tanto tempo que eu estudei que nem me lembro de como a gente estudava Geografia nessa fase. Sim... eu lembro das didáticas, no meu tempo tinha a didática de Estudos Sociais, isso em 1987. Em história e geografia a gente fazia mais questionários, era nesse tempo, uma roda de conversa já predefinida, onde a gente já tinha que saber até o que os meninos iam nos perguntar (FRANCISCA)

Terminei em 1996, ensinava reforço em casa e fiz o concurso em 1999. De forma integral, porque nos víamos Geografia e Historia de forma integrada através dos Estudos Sociais, trabalhava de acordo com, por exemplo não tinha só Geografia, era Estudos Sociais naquela época. Estudava a família em História e em Geografia víamos a moradia e até hoje essas duas disciplinas tem uma relação muito próxima. (HELENA)

Eu lembro que na escola normal tinha as didáticas e foi onde eu aprendi a trabalhar em sala de aula. A Geografia e todo aquele processo de incentivar o aluno falar o que ele já sabia, dar a opinião dele e na época que eu estudei não existia isso. Na Escola Normal isso ajudou muito, na didática dos Estudos Sociais, ela trabalhava com as duas disciplinas, a parte científica e trabalhava com a parte de didática, foi com ela que eu aprendi. (MARTA)

Nesse momento da formação dos professores é possível compreender as contribuições da escola normal, porém, é válido ressaltar alguns assuntos. No período em que os professores cursaram o Magistério estavam contidas na estrutura curricular disciplinas direcionadas à Didática⁹ (as quais também seguiam essa nomenclatura)

⁹As disciplinas Didáticas Específicas que integravam o currículo do Curso Normal: Didática da Língua Portuguesa, Didática da Matemática, Didática dos Estudos Sociais, Didática das Ciências.

propondo a relação entre os conteúdos e a prática pedagógica das disciplinas do currículo, logo, existia uma didática para Matemática, Português e Ciências; no que se refere à História e Geografia, a didática chamava-se Didática dos Estudos Sociais em referência ao contexto da época e a introdução dos Estudos Sociais em substituição da História e Geografia nas escolas brasileiras.

Melo e Vlach (2008) explicam essa mudança a partir da Lei 5692/71:

A disciplina Geografia ministrada nas escolas começou a sofrer mudanças profundas a partir da criação da “Integração Social” que, nos Programas escolares, tornou-se “Estudos Sociais”.

A Resolução número 8, de 1o de dezembro de 1971 do Conselho Federal de Educação, sob a Lei 5692/71, fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1o e 2o graus (atuais ensino Fundamental e Médio), definindo-lhes os objetivos e a amplitude, confirmando o que a Lei 4024/61 já trazia em relação à Geografia na forma de Integração Social, depois chamada de Ciências Sociais pela Resolução número 96/68.

De acordo com o Artigo 1o da Resolução número 8/71, o Núcleo Comum a ser incluído abrangia obrigatoriamente as seguintes “matérias”: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências.

A Lei também acrescentava que era obrigatória a inclusão de conteúdos específicos nas matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão, a Língua Portuguesa;
- b).em Estudos Sociais, a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) em Ciências, a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

Melo e Vlach (2008) consideram que, na prática escolar, os Estudos Sociais assumiram o papel de diferentes áreas do conhecimento e, além disso, descaracterizaram conteúdos específicos como os de Geografia e História por ser superficial e ter um papel disciplinador.

No contexto da prática pedagógica, os professores, em algumas situações não conseguem diferenciar as duas disciplinas como bases distintas, e sim como se fossem um único campo de conhecimento.

Pudemos perceber certo saudosismo ao retomarem suas experiências no que diz respeito ao período que estudaram na escola normal. Os professores demonstraram ser uma fase importante para a vida profissional, relatando que os conhecimentos adquiridos no período em que estudaram ainda contribuem para as práticas diárias. Também percebem as mudanças que essa estrutura passou e como atualmente encontra-se o

Magistério, uma vez que a Paraíba ainda oferece esse nível de formação, nesse caso, o Ensino Médio Modalidade Normal.

É possível compreender pelas falas dos entrevistados que a Geografia, nesse primeiro período da formação, foi vista de forma superficial. Em virtude do tempo, muitos não têm lembranças das experiências, contudo, fica evidente a importância dada às disciplinas de didática no contexto dessa formação, conseguindo relacionar o aprendizado visto na Escola Normal com a sua prática cotidiana em sala de aula.

O domínio do conteúdo, a utilização do livro didático, a forma como a Geografia foi apresentada a esses professores no momento inicial de sua formação nos fazem refletir sobre como os professores a apresentam aos seus alunos. É possível ensinar aquilo que não aprendi? Com isso, possíveis lacunas ocasionadas no processo de formação poderiam se estender à prática pedagógica. Diante disso, podemos inferir que há, possivelmente, o comprometimento da aprendizagem em Geografia nos anos iniciais.

4.3 As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Modalidade Normal no Estado da Paraíba

No ano de 2006, o Governo do Estado da Paraíba, através da Secretaria de Educação e Cultura, publicou os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba na Modalidade Normal objetivando apoiar o trabalho nas Escolas Normais de modo a responder inquietações surgidas a partir das mudanças decorrentes das orientações da legislação atual que orienta os professores da educação básica a obterem, no mínimo, a formação superior.

Os referenciais são apresentados da seguinte forma:

Esse referencial não se pretende de qualidade destacável, completo ou válido por tempo significativamente longo, pois, diante da diversidade e complexidade das demandas apresentadas pela atual sociedade e pelos avanços no campo da pedagogia, faz-se necessário recortar o que consideramos mais viável e adequado a nossa realidade, confiantes de que, gradativamente, estaremos respondendo aos desafios existentes a cada momento. Seu objetivo é ser útil, é contribuir para o avanço das práticas pedagógicas efetuadas pelas Escolas Normais do Estado da Paraíba. Um texto que possa ser traduzido como convite aos professores que ainda resistem as mudanças que se impõe e como uma referência e incentivo aqueles que começam a experimentar, a superar seus receios de expor dúvidas e reflexões. (PARAÍBA, 2006, p. 17)

Na nova estrutura do curso, o aluno tem a formação do professor e a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no período de quatro anos, além da divisão em disciplinas de base comum (Ensino Médio) e disciplinas de bases pedagógicas (formação do professor).

Os Referenciais surgem como possibilidade de regulamentar a permanência dessa modalidade de ensino no Estado da Paraíba mesmo com as orientações oficiais e propor mudanças estruturais ao Magistério.

O documento orienta que:

Cada professor das disciplinas de base comum só poderá avançar para o ensino dos estudos programáticos do ensino médio quando as aprendizagens que se esperam das quatro primeiras séries do ensino fundamental estiverem asseguradas pelos formandos; o tempo para tais aprendizagens, porém não poderá ultrapassar o limite máximo do primeiro semestre da primeira série. Tal posição se deve a necessidade da formação do futuro professor e da compreensão de que essas aprendizagens, certamente, contribuirão com aquelas do Ensino Médio, pelo menos, em partes da mesma. Para tanto, caberá ao professor formador das disciplinas de base comum, definir estratégias eficazes e econômicas, dentre as quais, aqueles que não as têm poderão colaborar, nesse caso os PCN (ensino fundamental) poderão contribuir significativamente. (PARAÍBA, 2006, p.40)

O currículo atual do Ensino Médio Normal difere das disciplinas específicas para a formação de professores e para o Ensino Médio tendo em vista a preparação para o ingresso no curso superior.

No momento, existe a diminuição da carga horária para as disciplinas de base comum em relação ao Ensino Médio em escolas não profissionalizantes no Estado; de acordo com o próprio documento, a diminuição chega a 25% no número de aulas.

Com a publicação dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio Modalidade Normal na Paraíba as disciplinas direcionadas à didática mencionadas pelos professores em seus depoimentos passaram a se chamar disciplinas de bases pedagógicas, as quais passaram a tratar das práticas e metodologias de ensino para a educação infantil e para o ensino fundamental, conforme elencadas na grade curricular do ensino normal.

Fui aluno da Escola Normal de Alagoa Grande no período de 2006 a 2010 e presenciei o período das mudanças na estrutura do curso; posso concluir através das minhas experiências que o curso em si não conseguia cumprir totalmente as duas funções,

formar professores e preparar para o ensino médio, em virtude do tempo dedicado às disciplinas voltadas a este último, a redução do número de aulas, a ineficiência na contextualização das disciplinas com a realidade da sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, como também a ineficiência metodológica.

Na minha experiência no período do estágio supervisionado, a Geografia vista nas escolas e a prática dos professores mostrava o distanciamento da relação entre a teoria do curso normal e a prática pedagógica na sala de aula. A Geografia pouco foi apresentada aos alunos e quando apareceu na rotina semanal foi trabalhada de forma superficial e descontextualizada. Em uma das turmas que estagiei, não houve sequer uma aula de Geografia durante todo um mês.

Ao consultar maiores informações na Secretaria da Escola Normal de Alagoa Grande tivemos acesso à atual grade curricular do Ensino Médio Modalidade Normal no Estado da Paraíba¹⁰ para que pudessemos visualizar a estrutura do curso atual.

Observamos a redução da carga horária anual da disciplina Geografia de 82 horas/aula nos dois primeiros anos do curso para 41 horas/aula no terceiro ano e a inexistência da disciplina no final do Ensino Médio Modalidade Normal. Em virtude da existência de outras disciplinas, a frequência da Geografia tornou-se reduzida; não foi possível encontrar ementas das disciplinas para uma possível apreciação sobre como são organizadas de modo a contribuir para a formação desses professores.

A composição da grade curricular, através das disciplinas de base comum e as disciplinas de base pedagógica, assumiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Normal como referência, por isso a inexistência da nomenclatura de Didáticas Específicas como os professores relatam, porém, as disciplinas pedagógicas assumem a função de trabalhar as metodologias de ensino nas disciplinas específicas.

Os relatos também nos permitiram perceber que o Magistério cursado pelos professores preocupava-se, majoritariamente, com a prática em sala de aula através da apresentação dos conteúdos das disciplinas aos alunos. Atualmente, com as mudanças no Ensino Médio Modalidade Normal é notável a construção de uma base mais teórica para a formação, isso pode ser percebido através da inserção de disciplinas como Psicologia da Educação e Sociologia da Educação, as quais fazem parte do conjunto das disciplinas de base pedagógica.

¹⁰ Em anexo.

4.4 A Geografia nos cursos de Pedagogia

Considerando outro momento da formação docente, temos a conclusão do curso superior em Pedagogia por parte de todos os entrevistados mesmo que em instituições e modalidades distintas; Helena, Selma e Francisca cursaram Pedagogia na UEPB através de um convênio firmado entre a instituição e a Prefeitura Municipal que oferecia a formação em regime especial com aulas aos sábados, domingos e feriados, já Paula e Marta concluíram Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú - Universidade Aberta Vida (UVA – UNAVIDA) também em regime especial e privado com aulas aos sábados na cidade de Guarabira – PB a 36km de Alagoa Grande, Pedro foi o único dos entrevistados que cursou Pedagogia na UEPB – campus Campina Grande-PB – através de regime presencial.

Em consulta ao site da UVA - UNAVIDA foi possível localizar a grade curricular¹¹ do curso de Pedagogia e a disciplina Metodologia do Ensino dos Estudos Sociais com carga horária de 75 horas/aula, porém, no site não apresenta a ementa. Em visita às unidades da UVA – UNAVIDA em Guarabira - PB e Campina Grande – PB a consulta desse material não foi autorizada pelos funcionários que se encontravam no local, nem mesmo os professores entrevistados possuíam a ementa da disciplina cursada por eles.

O curso de Pedagogia oferecido pela UVA - UNAVIDA vem formando professores há mais de dez anos na região; segundo os entrevistados, a formação dura em média 3 anos, com aulas aos sábados em regime especial e privado em que os professores formados nesse regime pagam pelo curso.

Consultando o site da UVA (Universidade Estadual do Vale do Acaraú) que atende às unidades acadêmicas e administrativas localizadas na cidade de Sobral – CE não foi possível localizar nenhuma referência aos cursos oferecidos pela UVA–UNAVID mesmo observando que os cursos oferecidos utilizam o nome da instituição tanto no site como nas unidades localizadas nas cidades onde são ofertados.

O curso de Pedagogia da UEPB – Campus Campina Grande – PB oferece atualmente a disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia no 8º semestre com carga horária de 90 horas/aula de acordo com organograma do curso¹² e Ementa da disciplina¹³.

¹¹ Em anexo.

¹² Em anexo.

¹³ Em anexo.

De acordo com informações cedidas pela coordenação do curso, até 2008 a disciplina chamava-se Metodologia das Ciências Sociais com carga horária de 66 horas/aula, essa disciplina tinha como objetivo contemplar as metodologias de ensino de História e Geografia, mesmo com carga horária reduzida em relação ao que é ofertado hoje para a disciplina de Geografia.

Quanto às experiências obtidas na formação dos cursos de Pedagogia, os professores relatam que:

Eu sinto que poderia ter sido mais, não só em Geografia, mas em todas as outras disciplinas da UVA. Não desmereço o curso, só acho que na época que eu estudei eram apenas 2 anos para a formação, pouco tempo na época que eu terminei ficou a vontade de querer mais, era possível perceber que se poderia ver mais coisas, que se podia ver mais.

Na UVA, disciplina de Geografia durou 5 sábados, o professor chegou com o módulo que a gente comprava lá, ele dividia aquilo em conteúdos, dividia a sala em grupos, cada grupo um conteúdo e cada sábado uma apresentação e só isso, a disciplina acabou. (PAULA)

Teve uma disciplina que envolvia Geografia, nem sei se era Geografia. Fiz Normal e depois Pedagogia. Não foi tão cobrado como na escola normal, mas foi cobrado sim. Todas as disciplinas, nós apresentávamos seminários, a de Geografia foi 4 sábados, toda a disciplina era um mês geralmente e o curso de 3 anos e 6 meses. (MARTA)

No caso de Paula e Marta, a disciplina de Geografia oferecida pela UVA para o curso de Pedagogia foi apresentada de forma superficial, tendo em vista o tempo reduzido do curso e da disciplina, além da ineficiência da metodologia para as aulas. Segundo as professoras, havia apenas a realização de seminários apresentados pelos alunos, os quais, segundo as mesmas, não apresentaram contribuições efetivas para a formação.

As professoras Helena, Selma e Francisca cursaram Pedagogia na UEPB através de uma parceria firmada entre a instituição e a Prefeitura de Alagoa Grande – PB em que os professores tinham o curso oferecido aos sábados, domingos e feriados e apenas 5% do valor do curso era descontado em seus contracheques. Segundo informações da Secretaria de Educação, eram metas do município na época a formação e capacitação do quadro dos professores em nível superior. Esse curso teve duração de dois anos, de 2003 a 2004.

Sobre suas experiências nesse curso, as professoras produzem seus relatos:

Na Pedagogia eu fiz pela UEPB, mas foi um curso de “aligeiramento” só pra gente deixar de ser leigo, também foi um curso muito rápido. O

curso funcionava aqui em Alagoa Grande, foi um curso de 2 anos. Não se teve nada específico em Geografia, era contextualizado, por causa do tempo né? Foi uma disciplina só pra apresentar seminários, só isso! Também na sala de aula, aplicar na sala e retornar, teoria e prática. (FRANCISCA)

Foi muito pouco, a gente via como ensinar. Era fundamentos, teorias, mas quase nada da prática pedagógica em Geografia, os conteúdos não eram trabalhados por disciplina. Se tinha linguagem, filosofia, as práticas pedagógicas. Tudo era visto no geral, não se tinha a prática específica das disciplinas. (HELENA)

Não tinha uma disciplina específica para ensinar Geografia, era tudo contextualizado até mesmo pela questão do tempo, foi em regime especial né? Teve de História, mas de Geografia eu não lembro, teve a Sociologia, Filosofia com uma professora que foi inesquecível. Mas, Geografia não teve na minha Pedagogia. (SELMA)

De acordo com os relatos das professoras, a Geografia vista no curso de Pedagogia se torna ainda mais superficial, muitas não conseguiram associar a Geografia em alguma das disciplinas presentes no curso, sendo assim, a formação para a prática pedagógica em Geografia para os anos iniciais não foi apresentada a esses professores. Em virtude de um curso em regime especial, o fator tempo sempre se apresenta como justificativa para a existência dessas lacunas.

Pedro concluiu Pedagogia na UEPB em regime integral com duração de, aproximadamente, cinco anos, porém o discurso se assemelha ao das professoras formadas em regime especial. O professor afirma a necessidade das metodologias e práticas para o ensino da Geografia em sua formação, além disso, confirma que o tempo mais uma vez justificaria a ausência de uma base sólida nesse processo formativo.

Na Pedagogia, ficou muito a desejar, era uma professora muito boa, uma professora doutora, mas não foi legal a disciplina. Como era um curso de formação inicial, nós precisávamos ver muita coisa num espaço de tempo curto né? Poucos conteúdos trabalhados, mas ela conseguiu fazer umas coisas interessantes. Mas eu senti falta de aprender mais das metodologias para o ensino da Geografia, nós conseguimos com ela fazer uma experiência de campo, foi interessante. No curso, tinha as metodologias para português, matemática, estudos sociais, ciências naturais. No caso da Geografia e História, a disciplina se chamava metodologia dos Estudos Sociais, no 3º ano do curso nós víamos as metodologias que tinha de todas as outras disciplinas, mas uma disciplina específica em Geografia, isso não teve. (PEDRO)

Existe uma nova titulação na carreira docente dos professores em questão, uma vivência de outras experiências ao longo de mais alguns anos de estudos, porém o espaço dado à Geografia nessa fase também é mínimo, talvez até menor que o espaço destinado no Curso Normal.

Nesse sentido, a preocupação central está no processo de formação desses professores levando em consideração as deficiências teórico-metodológicas apresentadas em momentos distintos de uma formação contínua. Tais deficiências podem ser refletidas na qualidade da prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

As inquietações e questionamentos, reflexões acerca do processo de formação docente nos anos iniciais especialmente relacionado à Geografia, nos possibilitam pensar a importância da teoria, da prática e da Geografia nesse percurso formativo, da mesma maneira existe a constante preocupação quanto à relação entre a base conceitual teórica e a sua aplicabilidade à prática. Ou seja, a formação está no centro da prática educativa de qualidade.

Nesse sentido, Miranda (2012) conclui que:

Para superar os principais problemas da prática docente apontados envolvendo o currículo, a função da educação e a relação entre teoria e prática na relação professor e aluno no trabalho pedagógico, tanto na formação de professores como no trabalho destes nas escolas, a teoria já esboçou um caminho, cumprindo sua função indissociável da prática. Restaria então submeter à prática a essa teoria e vice versa. Isso, em relação ao ensino de Geografia nas atuais orientações curriculares e aos professores das séries iniciais, significa pelo exposto em síntese, que é preciso proporcionar outra formação a esses professores, diferentes de modelos predominantes nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e licenciaturas nas disciplinas escolares. Uma formação que lhes proporcione instrumentos teóricos e práticos, produzindo nesses professores os conhecimentos necessários para ensinar considerando o processo de ensino concreto nas escolas realmente existentes, inseridas no contexto histórico-cultural da sociedade. Isso exige dos professores formadores que atuam nesses cursos, formando outros professores, que mudem suas práticas e suas teorias para se pensar, compreender e fazer o ensino e a formação das pessoas em outras bases nas faculdades, universidades e escolas. (MIRANDA, 2012, p.98)

Mesmo com as orientações curriculares oficiais a ausência da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental é uma realidade atual no contexto da formação do professor com uma base frágil e que pode se refletir na prática pedagógica. Seja pelo Ensino Normal ou pelo Superior em Pedagogia, as limitações e deficiências são

semelhantes. Nesse sentido, é necessário compreender um processo de formação que apresente um posicionamento efetivamente teórico e prático para que assim possamos ultrapassar os limites e aproximar as duas fases em prol de uma prática educativa de qualidade.

Compreendendo a teoria e prática associadas à atividade do professor, Tardif (2014) considera que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber fazer específicos ao ofício de professor. (TARDIF, 2014, p.234)

Assim, a prática cotidiana do professor não pode ser vista como um espaço apenas para transmissão de saberes teóricos, e sim como algo que tenha uma aplicação prática na transformação e na construção do conhecimento, construindo uma prática apresente uma relação consistente com a teoria do processo de formação.

Os questionamentos que surgem buscam entender as condições de formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que, de modo geral, não estão contemplando os conhecimentos específicos ou disciplinares. Se considerarmos que não podemos dissociar teoria e prática, logo surge a preocupação de como a Geografia foi e está sendo apresentada no contexto da aprendizagem dos alunos, centro da prática pedagógica do professor.

4.5 A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: experiência e prática dos professores

Primeiramente, apresentaremos algumas reflexões quanto à Geografia vista pelos professores durante o período de formação inicial, seja no Curso Normal ou no superior em Pedagogia. Após isto, continuaremos nosso trabalho buscando entender a relação existente entre a teoria vista no período da formação e a prática pedagógica dos sujeitos entrevistados.

Mais que conhecer os objetivos e a importância da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, apontada nas diretrizes curriculares nacionais ou nos livros didáticos, cabe entender a Geografia no contexto da prática educativa dos docentes e, da mesma maneira, as contribuições da formação para essa prática em sala de aula.

Quando questionados acerca da importância da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e na prática pedagógica, os professores relataram que:

Desde o pequeno até ao 5º ano, a gente precisa conscientizar, acho que Meio Ambiente é importante na Geografia, por isso acho se faz necessário porque Geografia é tudo que a gente vive, é tudo que a gente vê. A Geografia ajuda a entender o mundo que está a nossa volta. Eu gosto muito de trabalhar, apesar das limitações da formação. (PAULA)

As disciplinas de História, Geografia e Ciências são secundárias, a prioridade é português e matemática. Então, a Geografia fica integrada as disciplinas que estamos trabalhando de forma interdisciplinar. E história e geografia são muito parecidas. Não se deixa de trabalhar, mas procura-se contextualizar. A importância da geografia nessa fase é desenvolver a visão crítica da sociedade, o pensamento crítico, a conservação do meio ambiente e eu não cobro com prova, só com pesquisa. (HELENA)

Eu acho que pra conhecer a importância do lugar onde se mora, do espaço, isso é de fundamental importância, o bairro, a comunidade, o local onde nosso aluno mora e é isso que eu estou aproveitando hoje. Eu trabalho numa comunidade de risco comandada pelo tráfico e os alunos vivem nesse contexto e aí onde é importante a Geografia pra ver esse espaço onde ele mora. (PEDRO)

Os professores demonstraram conhecimento quanto a noções básicas de conteúdos da Geografia como, por exemplo, a localização, orientação, o estudo do bairro, do local, da rua, além de preocuparem-se com assuntos relacionados ao meio-ambiente, muito comuns à disciplina. Contudo, na fala de Helena observamos a afirmação de que a Geografia e a História são vistas de forma secundária, os professores até mesmo confundem as semelhanças entre as duas disciplinas.

Nos relatos dos professores pudemos perceber a presença de um discurso superficial e uniforme quanto à importância da Geografia nessa fase, uma preocupação com o espaço e com a sociedade, cidadania; temas que estão na pauta das discussões atuais. Também demonstram preocupação em tratar esses temas em sala de aula. O que se coloca como questionamento é qual seria a relação entre a teoria das orientações

curriculares e da formação docente e a verdadeira prática desses professores, tendo em vista as dificuldades apontadas em lecionar Geografia.

Algumas questões são pontuais: o processo de formação de professores vem cumprindo seus objetivos ou os professores aprendem apenas no cotidiano, na experiência de sala de aula? Os professores aprendem com a prática e desconsideram a formação como um processo contínuo? Percebemos que ao mesmo tempo em que se apresenta lacunas no processo de formação, considera-se a importância da Geografia.

Borba e Oliveira (2012) discorrem acerca da visão da disciplina para os alunos em formação nos cursos de Pedagogia, discurso que se assemelha muito à fala dos entrevistados.

É comum entre alunos dos cursos de Pedagogia existir uma compreensão da Geografia como disciplina de memorização enumerativa e classificatória. E há ainda aqueles que associam tal disciplina com o “desenho de mapas” – sem, no entanto, compreender como ela está associada à linguagem cartográfica. Muitos acadêmicos, por sua vez. Apresentam dificuldades de entendimento de conceitos e procedimentos básicos, como diferenciar município de cidade ou de distrito; ou como fazer a leitura e a compreensão de elementos cartográficos, a exemplo da escala, da legenda, das noções de orientação, etc. (BORBA; OLIVEIRA, 2012, p.120)

A Geografia vista no período de formação e a relação com a prática pedagógica dos professores é algo extremamente relevante; a relação entre o discurso e a prática, bem como as experiências vivenciadas são pontos necessários para o entendimento do problema que investigamos. A visão da Geografia nos anos iniciais por parte dos professores se assemelha a um discurso único em que o estudo se baseia de forma tradicional, um discurso reproduzido que se distancia da reflexão com a prática e com a formação.

Sobre essa questão e a partir de experiências na formação de professores dos anos iniciais no Laboratório de Ensino de Geografia da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), Miranda (2012) faz apontamentos interessantes:

Em síntese, podemos acrescentar que os professores dos primeiros anos do ensino fundamental, a maioria com formação inicial em cursos superiores de Pedagogia ou Normal de nível médio, não são formados adequadamente para ensinar Geografia. Sem os conhecimentos específicos necessários para tratar dos conteúdos curriculares, muitos desses professores “pulam” partes inteiras do programa de ensino de

Geografia. Outros passam a reproduzir de forma repetida e cega os livros didáticos disponíveis na escola sem conseguir problematizar as abordagens dos conteúdos nesses manuais ou aplica-los em atividades de ensino para tratar do espaço real em que vivem professores e alunos. (MIRANDA, 2012, p. 86)

As observações e constatações de Miranda (2012) se aproximam da minha experiência enquanto aluno da Escola Normal, também se assemelham ao período de conclusão do curso em que participei do estágio supervisionado em algumas escolas do município de Alagoa Grande no ano de 2010. No decorrer dessas vivências, pude perceber a prática dos professores no que diz respeito à Geografia e o discurso de disciplina em que há uma tendência em decorar conceitos e sempre estar associada à História, isso levando em consideração que as aulas das duas disciplinas só eram destacadas nos em datas comemorativas como o Dia do Índio, Semana da Pátria. Em mês de estágio não presenciei aulas de História e Geografia.

Sobre o ensino de História nos anos iniciais, Bergamaschi (2011) aponta a utilização das datas comemorativas nas aulas como prática muito comum nessa fase.

Observando o que é oferecido nas escolas como conhecimentos históricos para as séries iniciais, evidencia-se como prática recorrente o desenrolar de datas comemorativas. O ensino de história assume uma perspectiva que se resume em festejar datas num desfile linear, anacrônico e sem significado, ao lembrar fatos do passado de forma descontextualizada e sob um único viés, decorrente da atuação épica de personagens, reverenciados como "heróis", e que figuram como seres sobrenaturais. Agindo assim, a escola está contribuindo para canonizar uma verdade, naturalizar uma narrativa, onde não cabe a multiplicidade e nem tampouco a vida das pessoas que a estudam. (BERGAMASCHI, 2011, p. 01)

O autor critica uma prática muito comum e que, ao longo do tempo, permanece no cotidiano escolar. As disciplinas História e Geografia nos anos iniciais assumem na sala de aula a responsabilidade de apenas apresentar as datas comemorativas nacionais e locais numa proposta que, na maioria das vezes, reafirma certos “heróis nacionais” ou cristaliza estereótipos no que diz respeito à cultura local, como, por exemplo, a comemoração do Dia do Índio ao pintar os alunos e vesti-los como forma de lembrar, porém sem muita reflexão do passado e do presente.

Nesse sentido, questionamos os professores sobre como é trabalhada a Geografia nas salas de aula e sobre possíveis dificuldades para o ensino da disciplina. Os docentes relataram que:

Quando eu estudava Magistério se reservava assim: todos os dias tem português e matemática, já história, geografia e ciências se deixava dois dias por semana. Bom, em relação a dificuldades. A dificuldade que eu tenho é em busca de uma didática melhor. (PAULA)

Eu trabalho Geografia no mínimo uma vez, no máximo duas vezes. Mas não deixo de trabalhar. Quando eu era aluna, tinha muita dificuldade com mapas, nunca fui boa em desenhar, muito menos de interpretar, e eu pensava que no dia que eu for passar isso para meus alunos. Localização é uma coisa que temos muita dificuldade, a direita e esquerda, a casa vizinha, a questão da orientação (HELENA)

Pelo meu horário, são dois dias por semana, mas eu procuro contextualizar em outras disciplinas. O livro hoje é mais formal, é conversa, tem mais leitura, hoje não tem mais aqueles questionários, tem coisas que eu acho essencial e que não se tem mais. O professor tem que providenciar tudo sozinho. Eu não consigo fazer as vezes, por não ter muito recurso. Essa é minha dificuldade. (SELMA)

Eu tento trabalhar toda semana, uma vez ou duas por semana. Minha maior dificuldade é a questão dos mapas dos mapas, por exemplo no 5º ano pra situar algumas capitais dos países, algumas localizações é um pouco mais complicado. Como somos polivalentes, logo não temos a formação completa, então a gente trabalha a partir da formação inicial e é preciso pesquisar para não passar apenas informações preliminares. (PEDRO)

Os primeiros conhecimentos de Geografia começam a ser trabalhados com os alunos a partir do primeiro ano do ensino fundamental e, de acordo com os professores entrevistados, na educação infantil já são vistas algumas noções. Seja de forma oficial, como disciplina escolar ou através de conhecimentos e conteúdos que se relacionam com outras disciplinas, os docentes mostram que a Geografia está sempre presente no planejamento semanal, destacam ainda que existe a interação com outras disciplinas para a aprendizagem.

Fica evidente a preocupação com a metodologia e a prática para a aprendizagem dos conteúdos em Geografia, bem como as limitações conceituais dos professores, contudo, é importante refletir sobre a valorização dos conteúdos nessa fase a partir das experiências diárias, daquilo que poderá estar presente na vida do aluno, do bairro e/ou

município onde reside. O professor deve ter a sensibilidade para levar essa proposta para a sua vida profissional fazendo com que a aprendizagem se construa a partir do conhecimento de mundo de cada aluno. Portanto, faz-se necessário refletir a partir dos conteúdos selecionados para as aulas, conforme citação de Kaercher (2004):

Como sabemos, muito longe de ser uma questão simples, a escolha dos conteúdos a ensinar na Geografia requer um recorte que nunca é apenas “pedagógico” ou didático. Escolhemos alguns assuntos entre as muitas possibilidades. E essa seleção tem caráter político. Trata-se de uma seleção ideológica que muitas vezes segue uma inércia até certo ponto cômoda para o professor – seguir o livro didático, por exemplo –, mas não necessariamente interessante ao aluno. Paradoxalmente, em nossas observações, ficou evidente que é cada vez mais rara a aula expositiva do professor. Ele quase não professa, quase não assume mais o protagonismo da aula. Tem substituído a sua organização de idéias pela leitura – não raro de forma individual e sem explicações para o grupo de alunos – de textos do livro didático e pela posterior resposta de algum questionário. (KAERCHER, 2004, p.55)

A valorização do que se ensina precisa compreender o processo da aprendizagem como um ato político, cidadão, social e ambiental. A aula vai além dos limites da escola e a aprendizagem está acontecendo nas imediações do quarteirão com a violência urbana e também com a poluição de modo geral. Por isso, a sensibilidade do professor faz a diferença a partir do momento que engloba não só o conteúdo programado, interligando essa aprendizagem à vida do aluno, fazendo com que a sua leitura de mundo se una à leitura da palavra.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais, Borba e Oliveira (2012) afirmam que:

O processo ensino-aprendizagem de Geografia nas séries iniciais tem, portanto como função a compreensão do espaço próximo como ponto de referência para o entendimento do global, bem como ações de alfabetização cartográfica que permitam a leitura de informações nos mapas, nas cartas e nas plantas, e também as lições de cidadania. Para tanto é preciso trabalhar todos esses aspectos tomando por referência o espaço vivido, fazendo as devidas relações com o global. (BORBA; OLIVEIRA, 2012, p.136)

A aula de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental deve privilegiar o que o aluno vive em sua realidade; este deve ser o ponto de partida do processo de aprendizagem. Relacionar o local ao global obedecendo às escalas de análise no processo, ao professor dessa fase o desafio que em lecionar todas as disciplinas do currículo e como

relatam em suas falas conseguir realizar a interação dos conhecimentos das disciplinas no decorrer das aulas, de fato se aproximar de uma proposta de interdisciplinaridade no contexto de uma preocupação maior da escola nessa fase está no contexto da leitura e escrita.

Essa interação entre a Geografia ensinada na escola e sua relação cotidiana se evidencia a partir de algumas dificuldades conceituais e metodológicas que muitas vezes o professor enfrenta em sua prática, surgem assim as dificuldades no domínio dos conceitos e conteúdos referentes à Geografia enquanto disciplina escolar.

Não existe uma fórmula pronta, muito menos soluções imediatistas a serem prescritas para efetiva aprendizagem em Geografia no ensino fundamental, contudo, o diferencial nessa aprendizagem pode ser encontrado na união de uma sólida formação inicial e contínua. Não obstante, também nos indagamos o aluno, entendido como centro da aprendizagem. Qual seria sua participação ou benefício nesse processo? A esse respeito, Kaercher (2004) considera que:

Mostrar ao aluno o desejo do professor de ensinar, que se importa com seus interlocutores (estabelecer o pacto pedagógico), construir uma aprendizagem significativa, construir uma efetiva dialogicidade com os alunos, desenvolver o desejo de aprender, buscar a autonomia intelectual (suicídio do mestre) embasada numa ética de solidariedade, superar a Geografia curiosidade (Geografia “lição das coisas”), superar a militância excessiva (“converter o outro”, o aluno), enfrentar o medo de ser “tradicional” (superar a omissão), superar o denunciismo (dogmatismo crítico), dar sentido às informações relacionando-as à Geografia, romper o círculo vicioso no qual o desencanto com a profissão leva-nos a transferir esse desencanto para o descrédito dos alunos. (KAERCHER, 2004, p.59)

Seguindo essas orientações, admitimos a importância da efetiva interação entre a teoria e a prática a partir das discussões aqui referenciadas objetivando evidenciar que o ensino da Geografia para a sociedade promove atitudes como questionar, interagir, intervir, perceber e não apenas memorizar, decodificar, estabelecer e classificar. Estas últimas fazem parte de um período arcaico, entretanto, muitas vezes ainda está presente. Essas intervenções podem ser possíveis com a inserção do mundo do aluno no processo de aprendizagem em Geografia conforme orientação oficial:

Assim, falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo. Quando se pensa sobre o mundo rural e urbano, um bairro ou mesmo um país, se constroem com o imaginário esses

espaços. O imaginário não deve ser aqui compreendido como o mundo do devaneio, mas o das representações. Mesmo existindo somente na imaginação, elas adquirem uma grande autonomia e participam nas decisões tomadas no cotidiano. Nesse sentido, acreditamos que trabalhar com o imaginário do aluno no estudo do espaço é facilitar a interlocução com ele e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas tem para ele. Tudo isso significa dizer, valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo. (BRASIL, 2001, p. 105)

Não basta apenas estudar Geografia e seus conteúdos, é importante perceber, valorizar, imaginar essa relação com a vida em sociedade. Incentivar a criatividade e as distintas possibilidades de o aluno trabalhar nessa perspectiva de domínio dos conteúdos, de acordo com o seu pensamento de aprender, valorizando a sua cultura, entender as modificações ao seu redor, que a Geografia esteja próxima de sua realidade e presente em sua aprendizagem.

4.6 Formação Continuada

Nas reflexões aqui apresentadas, consideramos importante procurar entender também a Formação Continuada dos professores, entendida como uma etapa não menos importante desse processo. Vale salientar que os professores entrevistados possuem pós-graduação em nível de especialização na área de Pedagogia promovido por instituições privadas. Selma, Marta, Paula e Francisca em Psicopedagogia e Pedro em Supervisão Educacional e Helena em Educação Inclusiva.

Como foi mencionado anteriormente, sabemos que, para as avaliações institucionais hoje em vigor (como a Provinha Brasil) a maior parte da rotina em sala de aula dos professores gira em torno da aprendizagem em Português e Matemática. Essa constatação se estende à formação continuada dos docentes?

Ao serem indagados sobre a formação continuada específica para disciplinas como História, Geografia e Ciências e se sentem necessidade de alguma discussão em Geografia para os anos iniciais como forma de colaborar com sua prática pedagógica, os docentes entrevistados são enfáticos em apontar que:

Não. Se fosse leitura e escrita diria que sim. Bem na verdade, nas outras disciplinas a formação não é bem lembrada não viu? Sinto, que se não fosse planos meus, eu faria uma Graduação em Geografia, eu gosto muito da disciplina. (PAULA)

Voce deve entender que a preocupação maior é leitura e escrita e aí eles não vão entender Geografia sem saber ler e escrever, não vai adiantar e é por isso que não se dá o valor a Geografia na escola. A base mesmo é leitura e escrita e interpretar se bem que a Geografia ajuda a interpretar o mapa, a imagem. (FRANCISCA)

Não. Nunca teve, a gente trabalha com todas as disciplinas. Hoje estamos fazendo o PNAIC¹⁴ que é pra português, mas esse é de matemática. Seria bom, agente trabalha ainda com o que aprendeu na Escola Normal e o pouco que se aprendeu na pedagogia. Nem se fala sobre essas disciplinas, o negócio é matemática e português. (MARTA)

Os professores entrevistados não tiveram oportunidade de participar de outros cursos que oferecessem formação específica em áreas como Geografia, História ou Ciências para a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, todavia, consideram que sentem a necessidade e/ou interesse. Tendo em vista as deficiências aqui já apontadas no período de formação inicial, isso seria uma possibilidade de contribuição para melhoria do ensino em Geografia que os mesmos apresentam aos seus alunos.

Os diferentes níveis de formação dos professores evidenciam a superficialidade ou inexistência no que diz respeito à formação em Geografia. Existiria mesmo a necessidade para essa formação? Quais as consequências dessas lacunas visíveis através dos relatos dos professores? A Geografia apresentada no ensino normal, no curso superior em Pedagogia e a inexistência dessa discussão nos cursos de formação continuada nos leva a considerar que o descompasso existente entre o percurso da formação docente e a relação entre a teoria e prática se torna mais evidente.

Nesse sentido, podemos compreender a necessidade da valorização da formação docente e a preocupação constante com a formação contínua. Sobre esta última Tardif (2014) considera que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em principio, uma boa parte da carreira e

¹⁴ PNAIC - O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. [Formação](#) continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. [Materiais didáticos](#), obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. [Avaliações](#) sistemáticas; 4. [Gestão, mobilização e controle social](#).) que é pra português, mas esse é de matemática. <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIF, 2014, p.249)

O autor afirma que formação contínua e/ou continuada ressalta a necessidade do professor estar atento ao fato dos conhecimentos que foram construídos na formação inicial serem revistos, da necessidade do aperfeiçoamento, da qualidade da prática educativa como consequência desse processo contínuo.

Canário (2006) assegura a perspectiva da educação permanente ao compreender a formação de professores como um processo inerente à totalidade de sua trajetória profissional. Acredita-se que a trajetória profissional articulada entre a formação inicial, a formação contínua e a prática pedagógica carece de uma interação que necessita ser compreendida como um processo, um exercício teórico e prático.

Tendem assim, a diminuir as fronteiras artificialmente estabelecidas entre a formação inicial e a contínua. Tanto é assim que ambas as vertentes encaminham-se a serem asseguradas de modo integrado pelas mesmas instituições (as escolas de ensino superior). Estas deverão, então, deixar de ser vistas como escolas de formação inicial, que de forma subsidiária, desenvolvem atividades para os professores que ali atuam, para emergirem como instituições de formação permanente e que é decisivo o modo como articulam, em uma ação integrada, a formação inicial e a formação contínua. No caso particular da formação de professores, a articulação dessa com o exercício profissional em contextos reais constitui o ponto crítico decisivo. A resolução desse problema apela para que tenhamos uma visão mais ampla do modo como tem evoluído a relação entre a formação profissional e o mundo do trabalho. (CANÁRIO, 2006, p. 62)

Tal reflexão atenta para o entendimento da formação de professores como um processo contínuo e articulado com a prática pedagógica. Trazer esse raciocínio para a profissionalização docente consiste num desafio a ser vencido, diminuindo a expressividade de possíveis barreiras não apenas pelo acesso, haja vista que atualmente há maior oferta de cursos. Diante disso, essa formação deve assumir um compromisso com a prática educativa visando sua melhoria.

Através dos questionamentos aqui apresentados procuramos direcionar nossas reflexões à relação entre a teoria e prática nos cursos de formação de professores e o lugar da Geografia nesse percurso de formação. Nesse sentido, consideramos importante indagar os professores sobre qual seria a relação que podem fazer entre o processo de formação docente vivenciado e a Geografia na prática pedagógica atual. Quais as

contribuições? De acordo com o que eles aprenderam na formação, é possível lecionar a disciplina contribuindo de modo efetivo para a aprendizagem dos seus alunos? Os professores relatam que:

Por mais rápido que tenha sido, se deixa uma coisa boa, a UVA foi rápido, o curso normal ofereceu um pouco mais do que eu vi e sei que ainda foi pouco, mas vi algo. Não paro de dar mérito ao meu magistério, foi minha base e mesmo que hoje não seja mais reconhecido como era na época. Sem dúvidas, a titulação diferente só mudou minha questão financeira, mas minha prática é a mesma. (PAULA)

A gente aprende muito na troca de experiência com os outros colegas professores, com os colegas quando faz uma atividade que deu certo aí passa para o outro, a gente faz muito isso e aprende mais assim nessa troca. Naquele tempo a gente só via questionário e ainda usa hoje, mas é diferente. Entre o que eu vi e uso hoje, tem acho que tem pouca relação. (FRANCISCA)

Eu me pergunto: Se o aluno não sabe ler e escrever, se dá mal em português e matemática, como ele consegue tirar 9,0 e 10,0 em Geografia. Será que em Geografia não se precisa ler e escrever? Já ouvi de professores colegas com muitos anos de sala de aula dizendo que fazem isso que é pra diminuir o numero de provas finais para corrigir. E como é essa prática? Não faz nada e por isso que nas séries iniciais a Geografia é tratada dessa forma. (PEDRO)

Seria ingênuo por parte dos professores acreditar na inexistência da relação entre a formação profissional e a prática desenvolvida no cotidiano em sala de aula, além disso, que os saberes construídos se deram apenas na relação com os alunos e os colegas de profissão. Pensando assim afirmaríamos que, ao longo da trajetória de profissionalização nada se aprende ou que apenas no exercício da profissão a aprendizagem se constrói. Para Tardif (2014) o saber do professor é entendido como plural e temporal:

O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores a formação inicial na aquisição do saber-ensinar. (TARDIF, 2014, p.20)

Portanto, generalizar a ineficiência do processo de formação é desacreditar no processo de aprendizagem e das experiências de vida que cada um pode compartilhar na

sua trajetória docente. No entanto, devemos considerar que, de acordo com o exposto pelos professores, existem dificuldades e lacunas deixadas em cada etapa desse processo.

O entendimento acerca da formação profissional baseado na efetiva interação entre o que foi construído durante a aprendizagem nessa trajetória e a relação dessa construção com a prática pedagógica atual apresenta-se, em algumas situações, como momentos que não se comunicam, isto é, não se produz o diálogo entre duas esferas que não se separam no contexto formativo.

Canário (2006) nos ajuda a refletir a partir da alternância entre teoria e prática e das situações de formação e de trabalho da seguinte maneira:

A partir do momento em que a articulação ou, até mesmo, a coincidência entre situações de formação e situações de trabalho tende a ser uma preocupação comum a formação inicial e formação contínua, o exercício da prática profissional deixa de ser visto como um simples momento de aplicação, para passar a construir um dos polos de um processo formativo baseado na alternância. Alternância entre teoria e prática, entre situações de formação e situações de trabalho, entre lugares físicos, entre momentos de formalização de aprendizagens adquiridas pela experiência e mobilização dos saberes formais construídos em situação de formação. (CANÁRIO, 2006, p.67)

A não articulação entre o processo de formação e a prática nos faz pensar sobre a eficácia do primeiro e entender que as situações acima citadas, como trabalho e formação, são elementos de interesse das experiências dos professores na construção de uma aprendizagem coletiva e individual. Diante disso, não podemos considerar, separadamente, a formação inicial e a contínua como únicas e/ou suficientes, mas como um processo permanente.

Quando se trata da relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, a visão que os docentes têm a esse respeito deve ser considerada. A maioria afirma que as experiências mais próximas do que se aplica hoje na prática pedagógica em relação à Geografia é resultado do aprendizado adquirido através da Escola Normal e mais uma vez se menciona a importância das disciplinas didáticas (assunto tratado nesse texto, anteriormente).

A relação entre o acréscimo na titulação é entendida a partir da permanência ou não alteração na prática pedagógica em Geografia, bem como os professores afirmarem que de fato, aprenderam com a prática cotidiana em sala de aula, com a troca de experiências com os colegas.

Não se pode negar que a prática e a troca de experiências consistem em aprendizado; não aprendemos apenas com a prática, a teoria do processo de formação é importante nesse contexto. Não se pode anular uma categoria em detrimento de outra; elas não se separam.

Interessante considerar que quando questionados sobre a importância da Geografia nos anos iniciais e como eles trabalhavam com a disciplina existia um discurso diferente por parte dos professores, onde foi evidenciado as contribuições por parte da disciplina para os alunos. Porém, na relação entre a teoria e prática, os professores apresentam a forma como a Geografia é tratada por alguns professores e não se consegue na totalidade fazer a relação entre o que se aprendeu na teoria e como esse aprendizado é aplicado na prática.

Callai (2013) apresenta alguns questionamentos que merecem ser compartilhados no que diz respeito à Geografia ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para que ensinar Geografia nos anos iniciais se o professor não tem a preparação, e para as crianças por que apresentar o mundo da vida fragmentado se ele não é assim? Que Geografia é que pode ser ensinada nesse nível de ensino diante de uma realidade tal como se apresenta? Será que é viável ensinar disciplinas específicas por quem não teve em sua formação aquilo que é proposto? E para as crianças é adequado fazer essa fragmentação disciplinar? (CALLAI, 2013, p.266)

Todas as demandas apresentadas nos permitem compreender o contexto da formação docente e sua relação com a Geografia nos anos iniciais e a forma como a prática pedagógica pode sofrer as consequências de tendo em vista uma formação profissional que não cumpre seus objetivos.

No presente estudo realizamos uma discussão acerca do campo teórico, mas na prática quais são as contribuições que se aproximam da efetiva da atividade docente no dia-a-dia do professor? Considerando que a produção acadêmica não produz a força de modificações estruturais na educação básica, mas contribui no sentido da formação.

Sobre a formação do professor nos anos iniciais, Callai (2013) afirma que:

A questão da formação do professor vai além de aprender como ensinar aos alunos dos anos iniciais (assim como de qualquer outra etapa escolar), pois tem a ver como o que ensinar que são conteúdos específicos da matéria escolar na referência da ciência que a constitui, e para quem ensinar que diz dos alunos e do lugar em que vivem e da cultura que possuem, quer dizer da identidade e do pertencimento dos mesmos. (CALLAI, 2013, p. 270)

A função dos cursos de formação de professores vai muito além de ensinar o conteúdo, a prática, a metodologia, os recursos e estratégias para a aula; mesmo sabendo que, pelo exposto acima nos relatos dos professores, não é possível cumprir essas exigências em sua totalidade, devemos procurar promover a aproximação do conteúdo com a vida, a cultura, a relação do aluno em sociedade. Esse procedimento se dá na prática cotidiana, acontece por intermédio do fazer profissional, mas, para isso é necessário uma base sólida no que diz respeito à formação.

Por sua vez, Silva (2013) considera o professor como sujeito histórico e geográfico.

Pois, não podemos entender sua construção identitária sem levar em conta o que ele produz, assim como o lugar onde a escola está localizada, passamos a ponderar sobre outros elementos que acreditamos ser importantes para que o ensino de Geografia possa se constituir em mais uma possibilidade de efetiva formação, visando sua atuação docente na especificidade dos anos iniciais do ensino fundamental. (SILVA, 2013, p.306)

Entender que no contexto da aprendizagem do aluno também pode ocorrer a consolidação da formação profissional, a atuação docente como interação de experiências a ser compartilhadas na prática e condições de desenvolvimento e construção da aprendizagem em Geografia nos anos iniciais e o professor se posicionar no cerne desse processo.

Não se permite apresentar culpados, muito menos “vitimizar” a Geografia e/ou os professores da educação básica, pelo contrário cabe-nos promover algumas breves reflexões quanto ao processo de formação docente sob o olhar da Geografia, que poderia suscitar outras reflexões para as demais disciplinas do currículo, problemas que não se constituem como novidades, mas que são difíceis de resolver. Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo. (TARDIF, 2014, p.241)

Afinal, os professores que estão sendo formados e os que já atuam no mercado de trabalho conseguem fazer a reflexão entre a teoria e prática no contexto da formação que os mesmos obtiveram? Quais os caminhos a percorrer para entender os impasses desse problema aqui evidenciado? De fato, os professores não podem ser vistos como o

“problema”, mas, devemos considerar ainda a preocupação com o contexto em que os mesmos são formados.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir as experiências profissionais dos professores nos permitiu conhecer melhor como ocorreu o percurso de formação docente de cada um deles, desde a escolha pela profissão, as incertezas quanto à carreira docente, suas inquietações e incertezas em relação à prática pedagógica. Sem dúvida, aprendemos muito e nos aproximamos de uma realidade ainda não vivenciada.

Pudemos observar que existe uma intensa relação entre a formação e a prática que não podemos entender como momentos antagônicos, mas como momentos que se complementam. A vivência e as experiências da formação e da prática são momentos importantes a se considerar nas reflexões dessa pesquisa.

Aproximar teoria e prática é um desafio na formação profissional. Na educação essa relação não pode ser desconsiderada, pelo contrário, entendemos como fundamental para a concretização de uma prática educativa de qualidade, porém, essa aproximação apresenta-se como um desafio a ser superado nos cursos de formação de professores.

Mesmo sendo uma premissa das orientações oficiais, a exemplo as DCN, essa relação é vista ainda com dificuldades e tal constatação é percebida pelos docentes através dos distintos momentos do processo de formação e da relação com suas práticas cotidianas através dos relatos apresentados nesse texto.

Percebemos que não se consegue, efetivamente, unir essas categorias na trajetória de formação docente, os momentos não se relacionam, as práticas muitas vezes não dialogam com as teorias, não obstante, as necessidades e dificuldades teórico-metodológicas que surgem na prática cotidiana estão de forma superficial na teoria desses cursos.

Considerando um grupo de professores do município de Alagoa Grande – PB, procuramos entender o caminho do processo formativo de cada um deles tendo em vista algumas semelhanças quanto a momentos da formação inicial e continuada, tempo de exercício da docência no município e procurar aprofundar as questões para o entendimento da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da formação e prática dos professores.

As dificuldades para ensinar e aprender Geografia podem ser traduzidas como reflexos das lacunas no processo de formação trazidas pela inexpressividade da discussão

teórico-metodológica sobre a Geografia nessa fase da educação básica, em especial na formação dos professores.

Em suas falas, os professores apontam as lacunas no processo de formação no que diz respeito às metodologias para o ensino de Geografia ao relatar que as disciplinas que trataram sobre algumas temáticas foram apresentadas de forma superficial nos cursos e que não conseguem relacionar as contribuições desse processo formativo com a atual prática que exercem, portanto, entendemos que as lacunas na formação são percebidas na prática diária desses professores.

Por outro lado, em seus relatos de experiência profissional, os docentes conseguem compreender a importância da disciplina para a formação dos seus alunos, mesmo apontando a necessidade de uma formação específica para disciplinas como História e Geografia.

A necessidade de refletirmos acerca da relação entre teoria e prática contribui para o entendimento da realidade, na nossa análise no que compete a um olhar para a Geografia, mas as lacunas existentes nessa relação também podem ser analisadas através de outras disciplinas do currículo. Dessa forma, a preocupação aqui proposta não está apenas na ineficácia das metodologias e práticas para o ensino de Geografia, mas na preocupação em se privilegiar uma formação docente de qualidade.

Mesmo com o aumento de titulação dos docentes, ainda é possível perceber que a Geografia sofreu poucas alterações enquanto melhoria e qualidade de ensino teórico e metodológico, uma vez que as dificuldades se apresentam ou permanecem mediante a mudança da qualificação profissional.

Os professores percebem, cotidianamente, as suas dificuldades no que diz respeito ao domínio dos conteúdos e conhecimentos da Geografia, também compreendem que a formação adquirida durante sua trajetória docente não trouxe grandes contribuições para o exercício diário da profissão. Isso significa compreender que os impasses aqui colocados estão implicitamente pautados nessa relação entre teoria e prática.

Com base nisto, devemos, pois, entender o processo de formação dos professores e relacioná-lo com a prática pedagógica no intuito de refletir sobre a eficiência dos cursos de formação de professores no que diz respeito à compreensão teórico-metodológica voltada à Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

O processo de formação dos professores e a relação com o ensino e aprendizagem em Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental nos leva a concluir que as lacunas da formação são sentidas em sua prática cotidiana.

As primeiras conclusões dessa pesquisa nos permitiram refletir sobre como as metodologias para o ensino de Geografia foram trabalhadas no processo de formação dos professores.

Desse modo, nosso estudo considerou as experiências vividas quanto ao ensino da Geografia na educação básica, vistas no momento em que esses professores cursaram o Magistério na Escola Normal e no curso superior em Pedagogia relacionando, ao mesmo tempo, esses processos formativos com a prática dos professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Emerson Jhammes Francisco; MOURA, Gersa Gonçalves. **Ensino de Geografia: Análise da formação dos professores do (4º e 5º) anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Ituitaba (MG)**. Revista de Geografia – UFPE, vol. 30, nº 01, 2013, p. 265-278.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. **Um século de prática de Ensino de Geografia: permanências e mudanças**. In: XV Encontro Nacional de Geógrafos - O espaço não para - por uma AGB em movimento, **Anais...** 2008. São Paulo: AGB, 2008.
_____. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCNs. **Mercator**, Fortaleza, 2005, vol. 04, nº 07, p. 57-74.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.
_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. 2011. p. 51-64.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O tempo histórico nos ensino fundamental**. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/estudos_sociais/O_tempo_historico_no_ensino_de_historia.pdf (Acesso: 16/07/2014)

BORBA, Odiones de Fátima.; OLIVEIRA, Ivanilton José de. A Geografia para o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: _____ Org: BENTO, Izabella Peracini.; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Formação de Professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia** - NEPEG (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica). Goiania, Editora PUC Goiás, 2012, p. 119-137.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002, 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 492/2001, 19 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, **Geografia**, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Bibliotecologia, Arquivologia, Museologia.

CALLAI, Helena Copetti. **O professor e a Geografia ensinada nos anos iniciais**. In: **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes – Reformas Curriculares em questão**. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. (Org). João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p.265-298.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 11 e.d. 2002, p. 183 -193.

_____. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol.25, n.66, p.227-247, 2005.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho para compreender a realidade em que se vive**. Revista Ensino de Geografia, Uberlândia, vol. 02, n.03, 2011, p. 03-35.

CANÁRIO, Rui. **Escola, aprendizagem e inovação**. Porto Alegre. Artmed, 2006. 160 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Referência pedagógico-didática para a Geografia Escolar. In: O ensino de Geografia na escola. Campinas, São Paulo. Papirus, 2012. p.39-60.

_____. A Formação Crítica do Profissional em Geografia: elementos para o debate. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2005. p. 101-121.

_____. Ciência Geográfica e Ensino de Geografia. Geografia, Escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 2010. p. 15-28.

_____. A formação profissional: princípios e propostas para uma atuação docente crítica. O Ensino de Geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-38.

DEMO, Pedro. Educação, avaliação qualitativa e inovação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) INEP. Brasília, 2012. p. 05-23.

_____. Pesquisa: princípio científico e educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A Construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 155-159.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. O problema e o método – ou de como foi trilhado o caminho – O professor nova identidade – universo da qualificação/formação docente. In: **Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor.** Natal: EDUFRN, 2008. p. 27-71.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379.

_____. Professores do Brasil: impasses e desafios. Coord. Bernadete Angelina

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Brasília: **UNESCO**, 2009, 294 p.

KAERCHER, Nestor André. **Quando a Geografia Crítica pode ser um pastel de vento.** Mercator. Fortaleza, vol.03, nº 06, 2004. p. 53-60.

KUENZER, Acácia Zeneida.; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática In: **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** SILVA, Aínda Maria Monteiro (Org). Recife, 2006, p. 185-209.

LEÃO, Vicente de Paula. Os cursos de Geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. **Anais do 12º ENPEG – Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia**, 2013, p. 01 -25.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? In: **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. SILVA, Aída Maria Monteiro (Org). Recife, 2006, p. 213-241.

MARQUES, Mário Osório. A formação do educador em questão. In: **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora Ijuí, 2006. p. 17-40.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2004, n.02,vol.30, p. 289-300.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyezynski. **Construção dos saberes docentes do professor de Geografia**. Mercator. Fortaleza, vol.08, nº 16, 2009. p. 167-175.

MELO, Adrianny de Ávila; VLACH, Vânia Rúbia Fárias. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. In: **XV ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS**, São Paulo. Anais. São Paulo: AGB, 2008. p. 2683 -2694.

MELO, Márcia Mária de Lourdes. Pedagogia e Curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e as novas diretrizes curriculares nacionais sobre esse curso. In: **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. SILVA, Aída Maria Monteiro (Org). Recife, 2006. p. 243 – 275.

MIRANDA, Sérgio Luiz. O ensino de Geografia e os professores dos anos iniciais da escola fundamental: currículo, teoria e prática na formação e no trabalho docente. In: **Formação de Professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia - NEPEG** (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica). BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de (Org). Goiania, Editora PUC Goiás, 2012. p. 79-102.

MOROSINI, Marília Costa. **A pós-graduação no Brasil: formação e desafios**. RAES. Vol. 01, nº 01, 2009. p. 01-20.

NOVAES, Ínia Franco de. Os diferentes caminhos no desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **A Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: desafios da e para a formação docente**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005. p.14-47.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**: 2011. p. 01 – 22.

OLIVEIRA, Marlene Macário de. O processo de ensino-aprendizagem na Geografia: uma revisão necessária. São Paulo: **Revista Terra Livre**. vol.01, nº 30, 2008. p. 151-170.

PARAÍBA, Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Referenciais Curriculares da Paraíba: Ensino Médio Modalidade Normal: Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoa, 2006.

PEREIRA, Júio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Ano 20, nº 68, 2009. p. 109-125.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia na visão e na prática dos professores. Lugares de Professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Porto de Idéias, 2012. p. 142-161.

_____. Metodologia autobiográfica: história de vida. **Lugares de Professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Porto de Idéias, 2012, p. 20-24.

_____. História de vida dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino de Geografia. **Revista Anekumene**: 2011. p. 167-181.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses**. Goiania: Ed. Vieira, 2005. p 62.

_____. Ensino de Geografia na visão e na prática dos professores. **Lugares de Professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Porto de Idéias, 2012. p. 142-161.

_____. História de vida dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino de Geografia. **Revista Anekumene**, Bogotá, v. 02, p. 167-181, 2011.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H.. A disciplina escolar e os currículos de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 50-86.

SILVA, A. P.; BARROS, C. R.; NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. de. Conte-me sua história: reflexões sobre o método História de Vida. **Mosaíco: estudos de psicologia**. vol.01, n.01, 2007. p. 25-35.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O ensino de Geografia na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: que elementos se colocam para essa tarefa?. In: **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes – Reformas Curriculares em questão**. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de.; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Org). João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p.265-298.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da. **Pesquisa em ensino de Geografia no Brasil: Tendências, desafios e perspectivas**. Anais EGAL – Encontro de Geógrafos da America Latina. Lima, Peru, 2013. p. 01-20.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2ª edição - São Paulo: Annablume, 2004. p. 190.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, nº 40, 2009. p. 143-155.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, vol. 30, nº 02, 2005. p.11-26.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação – UNICAMP**, 2009, p. 01-25.

_____. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, vol. 09, nº01, 2011. p.07-19.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Grade curricular do Ensino Médio Modalidade Normal no Estado da Paraíba



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

GRADE CURRICULAR ENSINO MÉDIO MODALIDADE NORMAL	
1º ANO	
Componente Curricular	Carga Horária
Língua Portuguesa	164h/a
Língua Estrangeira	82 h/a
Educação Física	82 h/a
Biologia	82 h/a
Física	82 h/a
Química	82 h/a
Matemática	164h/a
História	82 h/a
Geografia	82 h/a
Organização da Educação Escolar	82 h/a
História da Educação	82 h/a
Filosofia da Educação	41 h/a
Sociologia da Educação	41 h/a
Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	82 h/a
Aulas Presenciais e Memorial	82 h/a
2º ANO	

Componente Curricular	Carga Horária
Lingua Portuguesa	123h/a
Lingua Estrangeira	82 h/a
Educação Física	82 h/a
Biologia	82 h/a
Física	82 h/a
Química	82 h/a
Matemática	123h/a
História	82 h/a
Geografia	82 h/a
Psicologia da Educação I	82 h/a
Filosofia da Educação	41 h/a
Educação do Ensino Fundamental	82 h/a
Aulas Presenciais/Memorial	82 h/a
Projetos de Trabalho	123 h/a
3 ° ANO	
Componente Curricular	Carga Horária
Lingua Portuguesa	164 h/a
Arte	41 h/a
Biologia	82 h/a
Física	82 h/a
Química	82 h/a
Matemática	164h/a
Geografia	41 h/a
Psicologia da Educação II	82 h/a
Sociologia da Educação	41 h/a
Educação de Jovens e Adultos	82 h/a
Educação Infantil	41 h/a
Educação do Ensino Fundamental	123 h/a
Aulas Presenciais/Memorial	82 h/a
Projetos de Trabalho	123 h/a
4 ° ANO	

Componente Curricular	Carga Horária
Língua Portuguesa	82h/a
Arte	41 h/a
Matemática	82 h/a
Educação de Jovens e Adultos	82 h/a
Educação Infantil	82 h/a
Educação Especial	82 h/a
Educação do Ensino Fundamental	123 h/a
TCC	164 h/a
Docência de Projetos	300 h/a

ANEXO B – Grade curricular do curso de Pedagogia – UVA/UNAVIDA

PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES UVA – UNAVIDA

DISCIPLINAS - C.H.

Avaliação da Aprendizagem - 45
Ciências - 90
Currículos e Programas -60
Didática e Metodologia do Ensino Fundamental -90
Estágio Supervisionado I - 105
Estágio Supervisionado II - 105
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica - 90
Estudos Sociais - 90
Fundamentos da Matemática - 105
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação - 90
Gramática da Língua Portuguesa - 105
Leitura e Produção de Textos - 60
Linguagem da Arte - 45
Metodologia do Ensino da Matemática - 75
Metodologia do Ensino de Ciências - 75
Metodologia do Ensino de Português - 75
Metodologia do Ensino dos Estudos Sociais - 75
Metodologia do Trabalho Científico - 90
Métodos e Técnicas de Alfabetização - 75
Orientação Educacional - 60
Política Educacional - 60
Prática de Ensino I - 105
Prática de Ensino II - 105
Prática de Ensino III - 105
Prática de Ensino IV - 105
Projetos Pedagógicos - 75
Psicologia da Aprendizagem - 90
Psicologia da Infância e da Adolescência - 90
Sociologia da Educação - 75

T O T A L - 2415

ANEXO – C – Organograma do Curso de Pedagogia – UEPB – Campina Grande – PB

1º SEMESTRE	
Filosofia da Educação I - CH: 60h	Antropologia da Educação - CH: 60h
História da Educação I- CH: 60h	Sociologia da Educação I - CH: 60h
Metodologia Científica - CH: 60h	Total: 300h
2º SEMESTRE	
Filosofia da Educação II - CH: 30h	Sociologia da Educação II - CH: 30h
História da Educação II - CH: 60h	Leitura e elaboração de texto - CH: 60h
Psicologia da Educação - CH: 60h	Biologia e Educação - CH: 30h
	Total: 300h
3º SEMESTRE	
Política e Gestão Educacional I CH: 30h	Estágio Supervisionado I – CH 30h
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem I- CH: 60h	Planejamento e Avaliação Educacional I – CH 60h
Currículo - CH: 90h	Total: 300h
4º SEMESTRE	
Planejamento e Avaliação Educacional II – CH 60h	Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem II - CH: 60h
Didática – CH 90h	Política e Gestão Educacional II CH: 30h
Epistemologia da Educação – CH 30h	Estágio Supervisionado I – CH 30h
	Total: 300h
5º SEMESTRE	
Educação e Tecnologias - CH 60h	Pesquisa em Educação – CH 60h
Educação e Trabalho – CH 60h	Educação Especial I – CH 60h
Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização – CH 30h	Ética e Educação – 30h
	Total: 300h
6º SEMESTRE	
Educação Infantil I - CH 60h	Psicomotricidade – CH 60h
Psicolinguística – CH 60h	Psicopedagogia– CH 60h
Estágio Supervisionado III CH 30h	Educação Especial II – 30h
	Total: 300h
7º SEMESTRE	

Educação Infantil II- CH 60h	Diversidade, Inclusão Social e Educação – CH 60h
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Artes – CH 90h	Língua Brasileira de Sinais – CH 60h
Estágio Supervisionado IV - CH 30h	
	Total: 300h
8º SEMESTRE	
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais – CH 90h	Concep. e Metodologia da Alfabetização – CH 90h
Educação de Jovens e Adultos – CH 60h	Componente de Aprofundamento I – CH 30h
	Total: 270h
9º SEMESTRE	
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – CH 90h	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História – CH 90h
Educação, Meio Ambiente e Escolarização – CH 30h	Componente de Aprofundamento II – CH 30h
Estágio Supervisionado V - CH 60h	Total: 300h
10º SEMESTRE	
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática – CH 90h	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia – CH 90h
Cultura Afrobrasileira e Indígena – CH 30h	Componente de Aprofundamento III – CH 30h
Estágio Supervisionado VI - CH 60h	Total: 300h

CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA – CH: 90h

EMENTA:

Caracterização da área de Geografia. Concepções teóricas e abordagens que orientam o ensino de Geografia. Estudo de conteúdos de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental e análise crítica de livros e materiais didáticos. Propostas pedagógicas oficiais e alternativas. Orientações didáticas. Área de Geografia, e os temas transversais.

REFERÊNCIAS:

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Meditação, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio. (org). Ensino de Geografia: prática e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Meditação, 2000.

KOZEL, Salete e FILIZOLA, Roberto. Didática de Geografia: memórias da terra: o espaço vivido. São Paulo: FTD, 1996.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida e FARIAS, Paulo Sérgio Cunha (Orgs) A formação do professor em foco: interfaces entre saberes e fazeres. Campina Grande: EDUEFCG, 2007.