

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

**ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: das expectativas do
Curso Normal Superior da Unimontes à realidade**

JANETE APARECIDA GOMES ZUBA

UBERLÂNDIA

2006

JANETE APARECIDA GOMES ZUBA

**ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: das expectativas do
Curso Normal Superior da Unimontes à realidade**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Geografia da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Geografia.

Área de Concentração: Geografia e
Gestão do Território

Orientadora: Prof^a Dr^a Vânia Rubia
Farias Vlach

Uberlândia – MG

INSTITUTO DE GEOGRAFIA

2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- Z93e Zuba, Janete Aparecida Gomes, 1966-
Ensino de geografia e formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental : das expectativas do Curso Normal Superior da Unimontes à realidade / Janete Aparecida Gomes Zuba. 2006.
157 f.
Orientadora: Vânia Rúbia Farias Vlach.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Inclui bibliografia.
1. Geografia - Estudo e ensino - Teses. 2. Geografia - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Teses. 3. Geografia - Estudo e ensino - Montes Claros (MG) - Teses. I. Vlach, Vânia Rúbia Farias. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 37:504

Janete Aparecida Gomes Zuba

**ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: das expectativas do Curso Normal
Superior da Unimontes à realidade**

Uberlândia, 12 de dezembro de 2006

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Vânia Rubia Farias Vlach – IG/UFU

Prof. Dr Marcelo Soares Pereira da Silva – FACED/UFU

Prof^ª. Dr^ª. Marísia Margarida Santiago Buitoni – PUC/SP

Data: ___/___/_____

Resultado: _____

Dedico este trabalho a meu pai Joaquim, e a minha mãe, Deralda (D. Dezinha), que estão distantes de mim, mas perto de Deus. Tenho a certeza de que, orgulhosos, aplaudem as minhas conquistas, resultantes das lições valiosas que me ensinaram para toda a minha existência.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é resultado de um sonho há muito acalentado. Registrar aqui a importância de todos aqueles que, de algum modo, vivenciaram comigo esse processo é a forma que, neste momento, eu tenho, para expressar minha eterna gratidão.

A minha Orientadora, Prof^a Dr^a Vânia Rubia Farias Vlach, que, dia após dia, tem-me dado novas lições de vida. Agradeço-lhe pelo olhar atento e postura ética, segura, competente, incentivadora, em todos os momentos, e, sobretudo, pela compreensão. A ela, meu respeito e carinho.

A meu querido esposo, José Carlos, pelo apoio, companheirismo, amor, renúncias, incentivos e segurança.

A minha querida filha, Júlia, cuja existência tem sido um presente e razão de buscar o melhor que posso ser.

A meus irmãos, pelos incentivos e expressões de orgulho diante dos resultados que alcanço, em especial, a Alaíde, incentivadora e companheira em todos os momentos.

A meu sobrinho e afilhado Adriano, que, na tentativa de entender melhor a importância deste estudo, incentivava-me na busca de melhores resultados.

A Lindete e Margareth, que, em vários momentos, durante as minhas ausências, compartilharam comigo os cuidados com minha filha.

A todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros, que, com seus depoimentos, contribuíram com a pesquisa.

Aos funcionários da Secretária Municipal de Educação de Montes Claros, que contribuíram com documentos para o levantamento de dados importantes para este estudo, em especial às professoras Dirce Mesquita, Baby Figueiredo e Maria Leda Clementino.

Às Prof^a Ms. Maria Ivete Soares Almeida e Prof^a Odete Terezinha Costa Maciel, pela confiança em mim depositada ao disponibilizar todos os documentos necessários à pesquisa, sem os quais não poderia concluir este estudo.

Aos professores constituintes das bancas de Defesa de Projeto e Qualificação, Prof^a Dr^a Adriany Ávila de Melo, Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira, Prof^a Dr^a Vera Salazar Pessoa, pelas acuradas contribuições à produção deste trabalho.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFU, pelas ricas discussões e pelas oportunidades que me deram de expor minhas opiniões e de ouvi-los.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFU, Dilza e Cynara, pela presteza de seus serviços.

Aos colegas e amigos, Ínia, Jeane, Lara França, Rachel, Marcos Esdras e Rejane, pelos incentivos e, principalmente, pelo respeito, solidariedade e carinho que têm marcado nossas convivências.

Aos colegas e amigos Prof^a Ms. Anete Marília Pereira, Prof. Ms. Huagner Cardoso da Silva e Prof^a Ms. Letícia de Freitas Cardoso Freire, pela discussão crítica de minha pesquisa, bem como pelo carinho e amizade construída.

Ao Prof. Antonio Maurílio Alencar Feitosa, colega em tantas produções, e especialmente em nosso livro “Debaixo da Lona: tendências e desafios regionais da luta pela posse da terra e da Reforma Agrária no Brasil”, o meu muito obrigada.

Às novas amigas Elisabeth Fernandes e Selma, pela amizade construída e solidificada, e por acolherem-me em seu apartamento.

À Prof^a Rosane Bastos e a Lara Gabrich, que, com tanto carinho, aceitaram a incumbência de fazer a revisão lingüística do texto deste trabalho .

A Alisson Mauro, não só pela formatação de meus textos, mas também pela preocupação em fazê-lo em tempo hábil e com a maior perfeição possível.

Às colegas de trabalho da Unimontes (Campus Pirapora) Prof^a Gisele Alves de Matos e Prof^a Sandra Célia Muniz Magalhães, pelo auxílio no estágio dos acadêmicos.

A todas as pessoas que, mesmo não tendo seus nomes aqui destacados, contribuíram para que este estudo pudesse ser realizado.

Muito obrigada!

“O universo é a nossa provocação
e a finalidade do conhecimento é
o desvelamento dos segredos do
mundo”.

G. Bachelard

RESUMO

Esta dissertação investiga o ensino de Geografia na formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, egressos do Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no período de 2000 a 2002, e atuantes na Rede Municipal de Ensino da cidade de Montes Claros-MG, com o objetivo de compreender o processo de formação em suas relações com as práticas desenvolvidas nessa disciplina. É uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa. Foram caracterizados os professores – alunos do Curso Normal Superior da Unimontes, considerando o percurso da formação superior e em serviço, e os laços estabelecidos entre o espaço profissional e o pessoal. A proposta do referido curso parte do princípio da experiência do professor como base da formação em serviço, para preparar um profissional que seja reflexivo e capaz de contextualizar, efetivamente, teoria e prática. O estudo revelou que as professoras da Rede Municipal de Ensino buscaram o Curso Normal Superior para um aperfeiçoamento profissional e não apenas em decorrência da exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96. Entretanto, o exame de suas posições teórico-metodológicas revelou desconhecimento, por parte da maioria, do que considera importante ensinar em Geografia, inclusive a ausência da denominada alfabetização cartográfica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia - Formação de Professores - Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation investigates the teaching of Geography in the formation of the Teachers of the initial series of basic education, egresses of the Normal Superior Course of The Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, in the period ranging from 2000 to 2002, and who work in the Municipal schools of the City of Montes Claros, aiming to understand the process of formation in relation to their practices developed in this discipline. It is a research of quant-qualitative nature. The student-teachers of the Normal Superior course were characterized by taking into account the graduate course of their formation and in service, also the bonds established between the professional place and the staff. The proposal of the course in study begins by the principle of the experience of the professor as base of the formation in service, to prepare a professional who is reflective and capable of contextualizing, effectively, theory and practice. The study revealed that the teachers of the Municipal Education Schools had looked for the Normal Superior Course as a professional improvement, and not only as result of the requirement of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96. However, the examination of their theoretic-methodological position showed unfamiliarity, on the part of the majority, of what can be considered important to teach in Geography, including the absence of the called cartographic alphabetization.

Key words: Teaching of Geography - Teachers' formation - Initial Series of Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Mapa de Minas Gerais: Municípios que possuem cursos da Unimontes.....	17
QUADRO 1 -	Conteúdos Básicos na disciplina Geografia no Ciclo Inicial.....	106
QUADRO 2 -	Conteúdos Básicos na disciplina Geografia no Ciclo Complementar de Alfabetização.....	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Faixa etária dos professores da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros egressos do Curso Normal Superior da Unimontes – 2000-2002.....	76
TABELA 2 -	Atual condição profissional dos professores da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros egressos do Curso Normal Superior da Unimontes – 2000-2002.....	77
TABELA 3 -	Tempo de exercício do magistério dos professores da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros egressos do Curso Normal Superior da Unimontes – 2000-2002.....	77
TABELA 4 -	Ano de início do exercício no magistério dos professores da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros egressos do Curso Normal Superior da Unimontes – 2000-2002.....	79
TABELA 5 -	Série em que os professores lecionam atualmente na Rede Municipal de Ensino de Montes Claros egressos do Curso Normal Superior da Unimontes – 2000-2002.....	80
TABELA 6 -	Outra formação além do Normal Superior.....	81
TABELA 7 -	Razões da opção pelo Curso Normal Superior.....	82
TABELA 8 -	Contribuições do Normal Superior para a formação profissional.....	84
TABELA 9 -	Importância do ensino de Geografia nas séries iniciais.....	88
TABELA 10 -	Encontra dificuldade no ensino de Geografia?.....	90
TABELA 11 -	Dificuldades encontradas no ensino de Geografia.....	91
TABELA 12 -	Superação das dificuldades encontradas.....	94

TABELA 13 -	Considera importante ensinar em Geografia nas séries iniciais.	95
TABELA 14 -	Como ensinar Geografia nas séries iniciais.....	100
TABELA 15 -	Conteúdos e conceitos de Geografia trabalhados nas séries iniciais.....	103
TABELA 16 -	Utiliza situação-problema para ensinar Geografia.....	112
TABELA 17 -	Situação-problema descrita.....	114
TABELA 18 -	Os alunos encontram dificuldades de aprendizagem no conteúdo de Geografia?.....	118
TABELA 19 -	Dificuldades de aprendizagem no conteúdo de Geografia e como são manifestadas.....	119
TABELA 20 -	Conceito de alfabetização cartográfica.....	122
TABELA 21 -	Dificuldades para trabalhar a alfabetização cartográfica.....	125
TABELA 22 -	Quais são as dificuldades.....	125
TABELA 23 -	Desenvolve pesquisa para enriquecer seus conhecimentos?....	128
TABELA 24 -	Comentário sobre desenvolvimento da pesquisa.....	128
TABELA 25 -	Comentário sobre não desenvolvimento da pesquisa.....	130
TABELA 26 -	Utiliza pesquisa com os alunos para desenvolver o conteúdo geográfico?.....	132
TABELA 27 -	Procedimentos utilizados para uma pesquisa com os alunos para desenvolver o conteúdo geográfico.....	133

LISTA DE SIGLAS

CCH -	Centro de Ciências Humanas
CEE/MG -	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEPEX/Unimontes	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Montes Claros
CNE/CP -	Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ENC -	Exame Nacional de Cursos
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FADENOR -	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino Superior do Norte de Minas
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FIG. –	Figura
FMI	Fundo Monetário Nacional
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP -	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
ISE/Unimontes -	Instituto Superior de Educação da Universidade Estadual de Montes Claros
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN's -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE -	Professor- entrevistado
PNUD -	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PPP -	Projeto Político Pedagógico
SAEB -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED -	Secretaria Municipal de Educação
SIEF -	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
SINAES -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAB. -	Tabela
UFMT –	Universidade Federal do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unimontes -	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: situando o tema.....	20
1.1 Formação de professores.....	27
1.2 O Instituto Superior de Educação da Unimontes e parcerias para a formação superior de professores.....	33
1.2.1 O Curso Normal Superior da Unimontes no período de 2000 a 2002.....	38
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS RECENTES REFORMAS: fundamentos teóricos e aproximações críticas.....	45
2.1 Educação Geográfica na Formação do Professor: elementos para uma análise.....	59
2.2 O Ensino de Geografia no Brasil: breve apresentação.....	61
2.2.1 Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: abordagens sobre conceitos, categorias e conteúdo.....	64
3 A INFLUÊNCIA DO CURSO NORMAL SUPERIOR NO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um diálogo entre as abordagens teóricas e o discurso dos professores egressos da Unimontes.....	75
3.1 Perfil dos entrevistados.....	77
3.2 Professores das séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de ensino de Montes Claros: o que é preciso para ensinar Geografia?.....	87
3.2.1 Alfabetização cartográfica no ensino de Geografia.....	121
3.2.2 Pesquisa e ensino.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE.....	150
ANEXO.....	155

INTRODUÇÃO

No século XXI, o mundo globalizado, cujas transformações exigem novos saberes, fez surgir a exigência de novas práticas educativas, na tentativa de substituir as idéias tradicionais na formação do saber. O momento é de mudanças e reformulações no ensino. Por conseguinte, discute-se a função da universidade como instituição em que são possibilitadas condições de produzir um saber que revele e transforme a realidade.

Em meio às políticas prioritárias, implantadas no processo de reforma educacional, destacamos, aqui, a política de formação inicial e continuada de professores. É importante, a partir dessas reformas (oficiais ou não), buscar aspectos comuns entre essas orientações, na tentativa de reestruturação do ensino, para que a escola-universidade possa cumprir melhor sua função social para os dias atuais. As transformações decorrentes das reformas educacionais pressionam a escola no sentido de modificar sua estrutura interna de funcionamento, como o currículo, principalmente no que se refere à prática pedagógica exercida pelos profissionais da educação. Nessa direção, a organização do currículo, em especial o ensino de Geografia, na formação do professor dos anos iniciais, deve ser pensada numa perspectiva de possibilitar a reflexão crítica a partir de uma dada realidade sócio-espacial.

A formação de professores, nessa nova proposta, visa considerar os conhecimentos que os profissionais a serem formados já possuem, além de tentar conciliar as novas teorias a serem estudadas com a realidade social. Reforça, ainda, que a formação deve acontecer não só para os iniciantes, mas também para os profissionais que já atuam, por meio da capacitação em serviço.

Consideramos que a prática das propostas de formação de professores, como aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 23 de dezembro de 1996, apresenta-se, na realidade de muitas universidades, de forma incompatível com as exigências das reformas em curso. As alternativas que estão surgindo no plano de formação de profissionais da educação, no que se refere à formação inicial e continuada, mais do que treinar pessoas para transmitir conteúdos, devem permitir o avanço na discussão de novas propostas.

A capacitação em serviço deve proporcionar aos futuros profissionais discutirem a ligação teoria-prática, numa perspectiva de conhecer a ciência (em nosso caso, a Geografia), seus fundamentos e o fazer pedagógico, uma vez que utilizam as experiências construídas anteriormente. Enfim, o curso de formação de professores para as séries iniciais, deve objetivar um currículo que permita aos professores, em sua prática pedagógica, discutir com seus alunos os conteúdos geográficos ligados à realidade local/regional, conectando-o em âmbito nacional e global, de forma que possa desenvolver a noção de tempo e sua relação com o espaço. Para isso, esse professor-aluno¹ necessita de uma formação sólida, em que a teoria, a prática e a pesquisa estejam aliadas, de forma que esse profissional possa dar conta do pedagógico, bem como operacionalizar os conceitos envolvidos pela ciência. Nesse caso, a capacitação em serviço poderá ocorrer com maior aproveitamento por parte desses profissionais, que estarão aptos a trabalhar sem incorrerem no chamado conteudismo.

Portanto, para não ficar à mercê de reformas educacionais ora implementadas no país, precisamos questioná-las, uma vez que todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas escolas, precisam repensar seu papel, para que a práxis pedagógica do professor vá além da rotineira prática conteudista de sala de aula. À universidade cabe proporcionar condições para que os professores-alunos possam discutir a relação pesquisa-ensino, a fim de que, posteriormente, esse profissional possa construir seu conhecimento, também em conjunto com seus alunos. A prática que envolve a pesquisa direciona alunos e professores a questionarem investigando a realidade, criando possibilidades de autonomia de seu pensamento.

Acreditamos que nós, profissionais – do ensino básico, ou universitário –, precisamos nos empenhar para o desenvolvimento tanto de nossa consciência crítica, como também da de nossos alunos. Não há dúvida de que a escola-universidade comprometida com o desenvolvimento, acima de tudo social, pode e deve contribuir para dias melhores na realidade educacional.

As discussões e questionamentos relacionados aos cursos normais superiores no Brasil e as interrogações sobre a competência dos profissionais formados nesses

¹ Professor-aluno: fazemos referência ao professor que já atua nas séries iniciais do ensino fundamental, cursando o Normal Superior, para habilitação em nível superior.

cursos, estimularam nosso interesse por essa temática, considerando nossa trajetória como professora-formadora do Curso Normal Superior e do Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Em razão disto, a indagação que esta pesquisa faz é a seguinte: até que ponto o Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Montes Claros contribuiu para alterar e/ou ressignificar os conceitos e a prática pedagógica dos professores egressos, no ensino da Geografia em Escolas Municipais de Montes Claros?

Com este propósito, justificamos a realização de uma pesquisa, com a finalidade de aprofundar os estudos sobre a política de formação inicial² de professores. Elegemos, como objetivo geral, compreender o processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental no contexto histórico contemporâneo, em suas relações com as práticas desenvolvidas no ensino de Geografia. Especificamente, objetivamos: a) analisar a estrutura e a qualidade do curso de formação de professores do magistério superior oferecido pela Unimontes; b) avaliar as repercussões dos conceitos da Geografia, na atuação dos egressos do Normal Superior que atuam na rede pública municipal de Montes Claros e sua pertinência às exigências das atuais mudanças; c) identificar as concepções que perpassam as posições teórico-metodológicas dos professores em relação ao ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental.

Investigamos os professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Montes Claros - MG que têm a licenciatura no Curso Normal Superior, formados pela Unimontes, na primeira turma, no período de 2000/2002, destacando o ensino de Geografia na prática desses professores. Foi feito um levantamento prévio na Unimontes e na Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros e, a partir daí, selecionamos os sujeitos da pesquisa: 47, de um total de 78 professores que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental (graduados de 2000 a 2002), o que equivale a 60% desse total. Cabe ressaltar que, de acordo com nossa investigação, foram graduados na cidade de Montes Claros, nesse mesmo período, 145 professores-alunos, sendo que 98 deles atuavam na Rede Municipal de Ensino desta cidade, e 47 em cidades circunvizinhas.

A Universidade Estadual de Montes Claros está localizada no município de Montes Claros. Entretanto, a inserção regional dessa universidade se estende

² Referimo-nos ao curso de graduação.

para fora da cidade na qual está sediada. De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009,

ela abrange municípios do Norte de Minas e dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, que integram os Distritos Geoeducacionais 17 (formado pelas regiões Norte, Noroeste de Minas, Central, Alto Paranaíba e Vale do Jequitinhonha) e 18 (composto pelos Vales do Mucuri e do Rio Doce) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005, p. 5-6).

A criação de novos *campi* e núcleos “ampliara a oferta de ensino superior em áreas com baixo percentual de acesso a esse nível de ensino e que possuem também baixo índice de desenvolvimento humano” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005, p. 9).

A organização espacial da área de abrangência da Unimontes pode ser mais bem visualizada na FIG. 1.

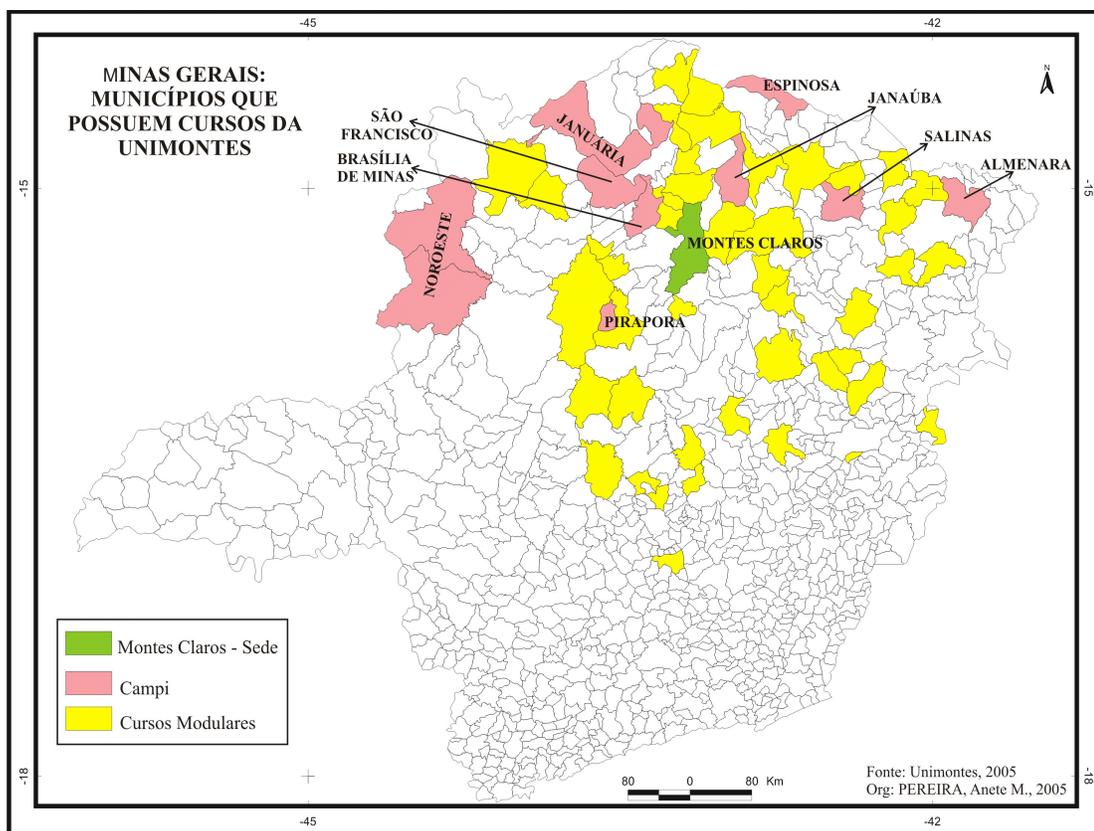


FIGURA 1 - Mapa de Minas Gerais: Municípios que possuem cursos da Unimontes

O Norte de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri correspondem à área de atuação prioritária da Universidade. Apresentam os piores indicadores

sócio-econômicos do Estado de Minas Gerais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005).

Ao buscar respostas para nossos questionamentos, elegemos trilhar pelos caminhos metodológicos da pesquisa quanti-qualitativa.

De acordo com Gamboa (1995, p.106):

[...] na pesquisa em ciências sociais, freqüentemente são utilizados resultados e dados expressos em números, porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa, isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica.

Goldenberg, ressalta que, para coletar os dados, o pesquisador deve

compreender o indivíduo em seus próprios termos. Estes dados obrigam o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, os bons resultados da pesquisa dependem da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador (GOLDENBERG, 1997, p. 53).

A pesquisa foi construída no caminhar da investigação, ou seja, muitas decisões foram refeitas durante o processo de sua execução. O contato com os sujeitos ajudou-nos a reconstruir a história dos indivíduos em diversos aspectos – o processo que os trouxe para a educação, os dilemas teórico-metodológicos. Mas, nesse diálogo, também encontramos aspectos que nos permitiram apontar caminhos para a construção e/ou reconstrução de uma prática pedagógico-geográfica mais adequada e coerente com os atuais desafios do Norte de Minas Gerais.

Utilizamos, portanto, no caminhar da investigação, vários recursos de pesquisa.

A *pesquisa teórica* foi constituída por meio de um levantamento bibliográfico de referências das recentes reformas da educação à evolução histórica do ensino de Geografia no Brasil, sobretudo o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo da pesquisa teórica foi configurar um quadro referencial para orientar a investigação e nossas análises.

Para a *análise documental* – no intuito de levantar dados e informações sobre o ensino de Geografia no Curso Normal Superior da Unimontes – recorreremos

às seguintes fontes: Projeto de Desenvolvimento Institucional da Unimontes 2005-2009; Projeto do Curso Normal Superior³; Termo de Convênio entre Prefeitura Municipal de Montes Claros e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino Superior do Norte de Minas (Fadenor)⁴; dados sobre os professores da rede municipal da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros; leis, regulamentos, normas e pareceres dos três níveis de Governo, referentes à nossa temática. A pesquisa documental complementou dados obtidos por meio de questionários. Essa complementação se deu ao percebermos novos aspectos da realidade pesquisada, que puderam ser confirmados por meio de documentos.

A *pesquisa de campo*, por meio da aplicação de questionários, possibilitou o estudo da realidade pesquisada, ou seja, o entendimento da prática dos professores na sala de aula.

Estruturamos a pesquisa em três capítulos.

No primeiro capítulo, analisamos brevemente as reformas educacionais implantadas no Brasil na década de 1990. Não foi de nosso interesse caracterizar alguma forma de maquiavelismo ou mesmo utilizar determinações tais como *trouxeram um modelo pronto a ser implementado no Brasil*. Entretanto, chamamos a atenção para os recentes estudos que caracterizam um movimento de correlação de forças de hegemonia neoliberal, que entendemos ser internacional. Buscamos construir um panorama acerca das reformas implementadas em nosso país, no intuito de contextualizar o Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no período de 2000-2002, no que se refere ao ensino de Geografia na formação inicial dos professores-alunos, egressos dessa mesma instituição, que estão atuando nas escolas municipais de Montes Claros.

No segundo capítulo, tecemos apontamentos teóricos fundamentais para subsidiar o entendimento das análises da pesquisa empírica empreendida no Capítulo Três da presente dissertação, bem como a compreensão de seus resultados. Assim, no contexto das atuais reformas educacionais, abordamos a formação do professor e o ensino de Geografia, cujas mudanças estão, em grande parte, relacionadas às aludidas reformas.

³ Curso Normal Superior: formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental – Emergencial.

⁴ Termo de Convênio firmado com interveniência da Unimontes.

O terceiro e último capítulo identifica as concepções que perpassam as posições teórico-metodológicas dos professores em relação ao ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, identificamos o perfil dos entrevistados, avaliamos as repercussões dos conceitos da Geografia em sua atuação profissional, seguidos de suas concepções acerca da alfabetização cartográfica no ensino da disciplina, e da pesquisa como princípio educativo.

1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: situando o tema

Os cenários político, econômico, social e cultural que atualmente vivenciamos remetem a uma das características dos processos de modernização acelerada, a globalização. Giddens (1991) esclarece que tal fenômeno consiste em um *processo de alargamento* que incide sobre os diferentes contextos sociais e regionais, por meio de redes e gerando conexões do conhecimento entre milhões de pessoas ao longo da superfície terrestre. Castells (2000) denomina esse período de sociedade em rede. Ademais, é na geopolítica global que as mudanças mais profundas ocorrem. Nesse contexto, o acesso à informação passa a ser disponível, como salienta Vieira (2003, p.18), “através de redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica – o conhecimento”. O quadro revela o surgimento de estruturas sociais segmentadas, mantendo-se ou aumentando a exclusão social nos mais variados setores, o que reforça a convicção de que a globalização afeta todas as esferas da vida e da produção humana, além de promover a exclusão de muitos países e de pessoas nessa rede. Entretanto, Azevedo (2000, p. 192) lembra que a globalização “não é um processo intrinsecamente negativo”. O autor prossegue dizendo que:

O problema é o monopólio dos avanços científicos e das novas tecnologias pelos grandes oligopólios que controlam a economia internacional. A construção de uma sociedade alternativa, democrática e solidária não poderia prescindir dos avanços científicos e tecnológicos da chamada Terceira Revolução Industrial. O aprofundamento das relações internacionais, os avanços da ciência e da tecnologia são patrimônios da humanidade. A questão central é a democratização desses processos, para que seus efeitos positivos possam ser potencializados, transformados em fatores de inclusão e em instrumento de melhoria da qualidade de vida para todos (AZEVEDO, 2000, p. 192).

A globalização redefine os tempos e os espaços hodiernos. A reflexão acerca das reformas globais permite-nos entender o sentido das reformas educacionais brasileiras. Daí a importância de começarmos por ela. Imbuídos desse pensamento, questionamos então: O processo educacional tem sido influenciado pelas redes da globalização? De quem são estas reformas? A quem beneficiam? Apoiados nas idéias do referido autor, entendemos que o grande desafio que temos,

hoje, pela frente, é o de transformar o sentido meramente econômico da internacionalização.

Azevedo (2000, p. 192) sintetiza que “a humanidade deve criar condições políticas para a globalização dos direitos, da integração cultural, da cidadania, à democratização do acesso a todas as conquistas alcançadas pela humanidade”. A globalização da economia propõe conseqüências, tais como políticas de desregulamentação, descentralização e privatização.

Não poderíamos deixar de nos inspirar nas idéias do professor Milton Santos, que trouxe grande contribuição para a produção de uma teoria social crítica. Ao ser questionado pela Folha de São Paulo, em 14/10/1996, acerca de qual seria o espaço do cidadão num mundo globalizado, com pertinência, enfatizou:

A vontade dessa globalização perversa a que estamos assistindo é reduzir o papel do cidadão. É transformar todo mundo em consumidor, usuário e, se possível, em coisa, para mais facilmente se inclinar diante de soluções anti-humanas. Essa globalização, por enquanto, não leva em conta o homem. De modo que esse espaço do cidadão tem que ser recriado a partir dos níveis abaixo do mundo. Não é o mundo que vai criar o cidadão. O chamado mundo quer acabar com as cidadanias, mas cada nação e cada espaço e cada cidade é que vão ter a força de recriar esse cidadão – que vai contribuir, creio eu, mais tarde, para sugerir uma outra globalização. A recriação da cidadania, mediante uma outra globalização, horizontalizada e não verticalizada como a atual, na qual a vida não seja tributária do cálculo, mas haja espaço para a emoção – que é o que une os homens. Mas essa união dos homens do mundo inteiro passa pela produção de uma idéia de mundo feita em cada lugar (SANTOS, 1996a, p. 5-11).

O papel da educação, frente a esse fenômeno, é expresso por meio de amplas reformas no ensino. Isso pode ser observado em países já avançados economicamente e mesmo nos países em processo de desenvolvimento. Nesse contexto, estão em questão a organização, os objetivos e, sobretudo, o papel a ser exercido pela educação escolar.

A década de 1990 foi marcada por um ciclo de reformas educacionais implementadas em diferentes países. Vários autores (CORAGGIO, 1996; APPLE, 2005; TORRES, 1998) opõem-se a essas políticas de reforma educacional. Para os mesmos, seguidores de uma tradição mais progressista da educação, tais políticas contrariam os ideais e compromissos com valores éticos. Defendem a idéia de que a educação deve constituir-se em um processo de formação para o exercício pleno da cidadania, fator que consolida a real democracia. Afirmam que as políticas

educacionais têm demonstrado sua adequabilidade ao mercado de trabalho, sendo, então, vinculadas ao projeto neoliberal. Silva Júnior (2002, p. 57) assinala as interferências de organismos internacionais nessas reformas: “O Banco Mundial e outros organismos multilaterais atuam [...] na sedimentação da nova ordem mundial, interferindo na organização econômica e política dos Estados nacionais, especialmente dos chamados países em desenvolvimento”. Nesse sentido, a escola e o currículo são submetidos à economia imposta pelo neoliberalismo.

Nessa perspectiva, remetemos à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jontien, na Tailândia, no período de 05 a 09 de março de 1990, que contou com a participação de 155 países. A conferência propunha maior equidade social para os países mais pobres e populosos do mundo. Foi aprovada a *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. De acordo com Oliveira (2001, p. 73) “o Brasil, sendo signatário desta conferência, procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica em consonância com os princípios da mesma”. Para essa autora, tal conferência foi o marco das reformas educacionais da década de 1990. “Seu traço marcante será a tentativa de construção de um consenso em torno da educação para todos, com equidade social” (OLIVEIRA, 2001, p. 74).

Na Declaração Mundial de Educação para Todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990) então aprovada, todos os países que participaram, dentre eles o Brasil, comprometeram-se a cumprir as seguintes diretrizes:

- 1) No prazo de 10 anos, aplicarem os planos decenais patrocinados pelo Banco Mundial, Unicef e Unesco, em associação com os governos, tendo por meta erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental, reduzir a evasão e a repetência escolar;
- 2) Priorizar o ensino fundamental;
- 3) Dividir as responsabilidades sobre a educação entre o estado e a sociedade, através da municipalização e parcerias com a comunidade e empresas (escolas cooperativas);
- 4) Fazer avaliação de desempenho do professor;
- 5) Reestruturar a carreira docente;
- 6) Desenvolver o ensino à distância.

O Banco Mundial vem elaborando novas diretrizes políticas, cujo objetivo é direcionar os rumos que a educação tomou e que ainda tomará nas décadas

futuras. No Brasil, a nova⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instrumento legal na estruturação e funcionamento do sistema educacional, passou a vigorar em 23 de dezembro de 1996. A partir de sua promulgação, os decretos, portarias e resoluções foram elaborados e reestruturados demandando várias ações no campo educacional. Com a nova lei, o governo brasileiro insere o país no campo das reformas educacionais mundiais, por intermédio do Ministério da Educação e do Desporto, e com a aprovação do Conselho Nacional de Educação.

A LDBEN 9394/96 retrata, com fidelidade, as propostas definidas pela Declaração Mundial de Educação para todos. Tanto a LDBEN/96, quanto a Emenda Constitucional nº. 14 de 1988, estão a serviço da reforma do Estado, com o objetivo de adequar o ensino brasileiro às transformações no mundo do trabalho, provocadas pela globalização econômica, novas tecnologias e técnicas de gerenciamento da produção (BRASIL, 1996). Nesse contexto, o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)⁶, promoveu mudanças no sistema educacional brasileiro. A análise de Rocha (2001, p. 32) acerca da questão ajuda-nos a entender que

[...] o Ministério da Educação e do Desporto, demonstrando sintonia com a agenda política estabelecida pelo Banco Mundial, definiu como prioridade no campo educacional a realização de reformas que atingiriam de imediato a valorização do magistério, a formação dos professores, o livro didático, a avaliação da qualidade do ensino e o currículo. Mais do que reformar o ensino, o Governo demonstrava a sua intenção de adequar a educação brasileira às exigências do projeto neoliberal, em conformidade com as recomendações emanadas do Banco Mundial.

As maiores alterações previstas para a escola, têm sido aceitas sem maiores discussões a respeito, o que dificulta uma contraposição efetiva. A interferência de algumas oposições locais ao projeto neoliberal, na educação, é o que de mais decisivo existe na atual conjuntura, em termos de resistência e, se a sua crítica for consistente, esse será um passo significativo em direção à construção de um outro rumo a ser tomado, pois a tarefa de educar, em nosso tempo, implica o

⁵ Toda vez que nos referirmos à LDBEN/96, nessa dissertação, usaremos o termo *nova*, uma vez que se trata do último documento desse gênero, que traça as diretrizes da educação em âmbito nacional. Ainda, um aspecto relevante, por nós considerado, é que essa é a forma, na linguagem comum, como as pessoas se referem a tal documento, apesar de já nos encontrarmos a uma década de sua oficialização.

⁶ Fernando Henrique Cardoso: presidente eleito e reeleito no Brasil, governou no período de 1995 a 2002.

pensar e o agir no âmbito local e global, o que carece da interação coletiva dos educadores. Portanto, para que haja condições efetivas de construir uma escola transformadora, numa sociedade transformadora, é necessária a predisposição dos educadores, também no que se refere à transformação de sua ação educativa ou então a escola, bem como o currículo, são submetidos à economia imposta pelo neoliberalismo, como temos vivenciado, não só em âmbito nacional, mas também em diversos países. Por conseguinte, a produção teórica só terá sentido se for feita sobre a prática, na intenção de transformá-la. Nesse aspecto, acreditamos que a escola continua sendo *locus* de grande potencial de reflexão crítica da realidade.

No centro das discussões das reformas educacionais ora implementadas no Brasil, está o currículo. Rocha identifica que

é com o intuito de dar um novo ordenamento ao currículo, fazendo-o servir aos interesses deste projeto que se quer hegemônico, que organismos internacionais, a exemplo do FMI, Banco Mundial, PNUD, Unesco etc., vêm impondo aos governos nacionais a implementação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais (ROCHA, 2001, p. 11).

As políticas curriculares em pauta no Brasil fazem parte de um processo mais amplo de reformas no meio educacional. As instituições educacionais, em particular seus currículos, têm servido para objetivar a promoção da reestruturação econômica, política e social. O currículo, por sua vez, tem a função de organizar e estruturar o ensino. Silva (1998, p. 9) confirma essa idéia, ao admitir que

[...] redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito a interpretações e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição. Se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. Não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferenciais das atuais 'reformas' neoliberais da educação?

Acreditamos que o currículo deve tratar das condições, em termos gerais, para o ensino e a aprendizagem. A questão curricular envolve o ensino, a qualificação docente, a pesquisa, enfim, um avanço que busca atingir as aspirações da sociedade.

O currículo, ainda, deve ser elaborado a partir das discussões realizadas pelos atores sociais envolvidos no processo educativo. Os gestores da educação, inclusive os professores que lidam diretamente com a prática educativa, devem participar ativamente desse processo. Entretanto, na realidade, isso se tem restringido à esfera de interesse dos administradores das políticas públicas, encarregadas de reorganizar o sistema de ensino. Percebe-se que os currículos são elaborados fora do âmbito das escolas, ficando os professores à margem dessa discussão.

Dentre as estratégias para as reformas da educação no país, trazidas pela nova Lei, chamamos a atenção para a flexibilização na base e no processo da educação básica, que abarca a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Outro destaque, dado pela Lei, refere-se à criação do sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e Exame Nacional de Cursos (ENC) – o Provão –, avaliação do Ensino Superior, centralizada e coordenada pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). Atualmente, o Provão foi substituído pelo Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES). A LDBEN prevê, ainda, a Avaliação Institucional e a Avaliação do Desempenho do Professor, em seu artigo 67. Nesse sentido, a avaliação assume importância no debate educacional, em termos conceituais, estratégicos e operacionais. E, no centro desse debate, emerge a discussão sobre os currículos.

Os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) –, editados pelo governo federal do Brasil, definem padrões curriculares para orientar as ações educativas na escola. Neles se expressa o conteúdo da educação básica que dará novo sentido para a escola ajustada ao projeto de reconversão econômica, social, política e cultural. Apple (2005, p. 80) alerta-nos para o fato de que:

o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouquíssima chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política. *Somente reconhecendo sua lógica essencial do falso consenso e, sobretudo, sua indubitável petrificação no futuro, à medida que se vincule a um sistema de massificação de avaliação nacional, é que poderemos compreender inteiramente esse fato.* Quando a ele se associam os outros itens da pauta da Direita – a mercadização e a privatização – há motivos suficientes para nos fazer parar e pensar, especialmente tendo em vista as cada vez mais poderosas conquistas conservadoras nos âmbitos local, regional e estadual.

Propostas, como a introdução de um currículo nacional, bem como um sistema de avaliação nacional, não podem ser compreendidas de forma isolada da realidade concreta da escola pública brasileira e do universo escolar, no qual os problemas cotidianos, tais como a falta de verbas para as escolas se manterem durante os 200 dias letivos, a falta de infra-estrutura física, além da má remuneração do professorado, são obstáculos para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares propostos pelos PCN's.

A análise de Nunes sobre as conseqüências da atual legislação educacional, é bastante útil. Afinal,

mesmo que não tenham efeito imediato junto às escolas, produzem outros efeitos simbólicos de inegável importância: mobilizam a indústria cultural em torno da legislação educacional e das atividades escolares, dão relevo aos saberes de certos grupos de especialistas em detrimento de outros, produzem objetos de conhecimento, desenham novas funções e papéis para os agentes institucionais, geram outros textos a eles relacionados (grades curriculares, normas diversas, livros didáticos etc.), como discurso educativo, os currículos revelam a visão de mundo daqueles que podem defini-los (NUNES, 2002, p. 8).

Nesse processo, a idéia de educação como parte integrante e necessária da sociedade, tendo em vista sua condição de uma das esferas da política pública, necessita de uma discussão exaustiva por parte de todos os profissionais da educação. Spósito (2002, p. 299), ao tratar das diferentes propostas curriculares no Brasil, afirma que “na segunda metade da década de 1990, verificou-se a retomada do papel federal na definição de políticas curriculares, com a proposição de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN's”. O governo é responsável por formular as políticas e, aos educadores, cabe implantá-las. Para a autora, os PCN's poderiam ser mais interessantes, porém assusta o fato de os professores não discutirem se essas propostas são, ou não, o melhor para a educação brasileira, nem o como colocá-las em prática. Numa versão definitiva, em 1997, os PCN's, para as séries iniciais do ensino fundamental, foram enviados para os professores. De uma maneira geral, sofreram severas críticas quanto a seu conteúdo, por parte dos estudiosos do assunto. Os PCN's, a nosso ver, causaram mais insegurança e confusão do que tiveram utilidade para os propósitos de mudanças. Mister se faz salientar, aqui, o pensamento de Spósito sobre o contexto educacional mundial e nacional, ao lembrar-nos que “um dos paradoxos mais

evidentes na atualidade brasileira é aquele decorrente da grande distância entre o discurso que se elabora e as práticas que se implementam [...]” Spósito (2002, p. 302). Por outro lado, a autora deixa clara a necessidade de um reconhecimento dos avanços e limites das propostas e ações, para que “nossas posições, como intelectuais, não expressem compromisso ideológico, ou francamente contrário, às iniciativas governamentais” (SPÓSITO, 2002, p. 302). Destacamos, então, que concordamos inteiramente com essa última afirmativa da autora. Nesse contexto, os PCN's passam, assim, a ser as referências pedagógicas que caracterizam a educação em todas as regiões do Brasil. Diante da realidade das escolas brasileiras, em que os professores tentam, cotidianamente, resolver problemas sociais de diversas ordens, de crianças e jovens que precocemente sentem os sinais de um futuro sem esperanças, como ocorre nessa região de Minas Gerais, vê-se a inviabilidade de implementar tais propostas. Nesse cenário, os PCN's não têm aplicabilidade prática. Por isso mesmo, representam o risco de mais uma inevitável padronização do livro didático.

1.1 Formação de professores

As reformas na formação de profissionais do ensino, protagonizadas pelo Ministério da Educação – desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – passam a ter um papel crucial no atual contexto das reformas das políticas, quando da melhoria da qualidade da educação como preparação profissional.

Dentre as políticas prioritárias, a serem implementadas no processo de reforma educacional, destacamos a política de formação inicial e continuada de educadores, mais especificamente a partir da elaboração e divulgação dos referenciais para a formação de professores, com ênfase na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Os programas de formação continuada para as funções do magistério deverão ser estruturados de forma a permitir sistematização e reflexão sobre a prática escolar realizada. Em nenhum momento, se pode supor a formação inicial cumprida, ou seja, completa em si mesma. Ela se defronta com o desafio da continuidade, com a exigência de se atualizarem as

aprendizagens anteriores. Marques (2003, p. 209.) ressalta que “os programas da formação continuada assumem variadas formas. Podem desenvolver-se como cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos etc”.

As propostas atingem diretamente as Universidades, servindo de respaldo à implantação dos Institutos Superiores de Educação e as chamadas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores. A LDBEN/96, que regulamenta essa formação, apresenta um teor complexo e polêmico no campo da formação de professores, como podemos observar a seguir, no artigo 62:

Art.62 – 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.

O artigo 87 trata das Disposições Transitórias, dispondo, em seu 4º parágrafo, que:

Art. 87 – É instituída a **Década da Educação**, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. (Grifo nosso)

§ 4º – Até o final da **Década da Educação** somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Grifo nosso)

O fato de a LDBEN/96, em seu plano decenal, afirmar que, no prazo de 10 anos, todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental deveriam ter formação inicial em nível superior⁷, provocou uma grande movimentação por parte dos referidos professores para o ingresso nos cursos de Normal Superior. Essa modalidade de curso corresponde ao previsto no artigo 62 da Lei supracitada. Nas instituições de ensino superior, foram criados vários programas de formação de professores, seja na modalidade inicial, seja continuada em serviço, com vistas a atender às demandas postas pelas reformas educacionais. Muitos estados criaram os cursos de qualificação em serviço, à distância, com o apoio das

⁷ Os cursos Normais de nível médio, apesar de continuarem oficialmente existindo, foram ao longo dos 10 anos corridos, desde a determinação e exigências de formação em nível superior pela LDBEN/96, gradativamente desativados.

Universidades, visando à habilitação de professores em nível superior, como é o caso do “Projeto Veredas”, desenvolvido em Minas Gerais, no período de 2000 a 2002. De acordo com o trabalho de Mestrado desenvolvido por Silva (2004, p. 13),

o Projeto Veredas é uma proposta da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para a implantação do curso de Formação Superior de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Iniciado em janeiro de 2002, esse projeto recebeu a denominação de Veredas – Formação Superior de Professores, voltando-se para uma das prioridades declaradas do Governo Estadual, de garantir escola pública de boa qualidade para todos.

No caso dos municípios, eles puderam estabelecer convênios ou parcerias⁸ com instituições de nível superior, trabalhando no período de férias com cursos presenciais, complementados com atividades à distância. O sistema de parceria, para Foerste (2005, p. 92), “parece caracterizar-se como um movimento interinstitucional de construção de um novo paradigma de formação de professor [...]”. Para o autor, o sistema de parceria é irreversível e necessário, visto que pode impulsionar uma profissionalidade docente, ainda que se perceba, nesse processo, a intervenção do governo. Aqui, restringimos nossas análises apenas ao entendimento das parcerias entre o governo dos municípios e instituições de ensino superior. Foerste sintetiza que a formação de professores, no que diz respeito à parceria, apresenta configurações variadas nos países em que as experiências concretas estão referenciadas. E prossegue:

[...] há casos em que se tem feito mais em função das exigências governamentais, com seus programas de reformas educacionais, o que pode se constituir em uma dimensão bastante negativa. Porém uma visão geral da problemática permite dizer que existem lições na busca de alternativas que favoreçam o desenvolvimento profissional do professor (FOERSTE, 2005, p. 119).

Os sujeitos envolvidos na mesma estabelecem uma interação, que, na verdade, é intermediada pela administração educacional dos órgãos do Governo. Na perspectiva de Foerste (2005), a parceria pode apresentar possibilidades de uma significativa formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, a nosso ver, ela é complexa, porquanto acreditamos ser imprescindível um maior compromisso

⁸ Referimo-nos à *Parceria* como um movimento que desenvolve atividades articuladas na formação inicial de professores e em serviço.

por parte dos sujeitos envolvidos e respectivas instituições. Caso contrário, a qualidade da formação desses profissionais do ensino tende a agravar-se ainda mais, como é o caso da formação que temos, hoje, em grande parte de nossas universidades. O autor ajuda-nos a entender, bem como a contextualizar, o sistema de parceria, em seus estudos relacionados à *Parceria na formação de professores: do conceito à prática*. Ele aborda a prática da parceria na formação de professores como uma experiência das mais antigas no Brasil, em prática desde a primeira metade dos anos 1970, pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Em suas palavras,

[...] as primeiras iniciativas da universidade foram realizadas como esforço para proporcionar a profissionais da educação, em diferentes pólos de desenvolvimento econômico do interior do estado do Mato Grosso, alternativas de formação em nível superior. Para isso, estabeleceram-se negociações interinstitucionais que garantissem a oferta de cursos de licenciatura parcelada em pólos regionais (FOERSTE, 2005, p. 127)

A experiência da UFMT proporcionou-nos o entendimento das parcerias, hoje previstas nas reformas educacionais. Ressaltamos, no entanto, que tal sistema no sentido restrito da palavra, vem sendo utilizado há muito tempo, não sendo algo recente no meio educacional. Contudo, é interessante entender como ele vem se apresentando nas reformas da educação no Brasil. É fundamental percebermos a mobilização dos Institutos Superiores de Educação, no sentido de criação da parceria entre as Instituições de educação superior e os municípios, com os cursos de formação de professores na modalidade modulada e à distância, que descreveremos mais adiante. Nesse sentido, a Universidade insere-se efetivamente no contexto sócio-histórico regional e local.

Na tentativa de entender melhor as propostas implementadas por meio das resoluções do Conselho Nacional de Educação, em sua lei maior, a LBDEN/96, é importante analisar a criação dos Institutos Superiores de Educação. A criação de estabelecimentos, voltados para a formação docente ocorreu em 30 de setembro de 1999, quando a Resolução da Câmara Plena, nº. 1, detalhou que “– os Institutos Superiores de Educação, de caráter profissional, visam à formação continuada e complementar para o magistério da educação básica”. De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara Plena (CNE/CP) nº. 115/99:

Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão como objetivos favorecer o conhecimento e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento das habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola.

Os Institutos poderão oferecer os seguintes cursos e programas:

Art. - I:

- I. Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II. Cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- III. Programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis.
- IV. Programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimentos ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE/ nº. 02/97;
- V. Formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

Os Institutos Superiores de Educação têm a autonomia de ofertar o Curso Normal Superior para a formação de docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental; cursos de licenciatura, para a formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e médio, sendo, conforme o Artigo 45 da LDBEN, responsáveis por programas de formação continuada para a atualização de docentes da educação básica. Sobre o assunto, é oportuno observar, nos estudos de Scheibe (2003, p. 54), que

as novas definições evidenciaram a intenção de impor ao país um novo modelo de formação profissional para a área da educação, que podemos denominar de 'modelo dos institutos superiores de educação' no qual essa formação, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passando a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior.

Para a autora, o modelo dos ISE's demonstra uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores. Enfatiza a idéia de serem tais institutos "local privilegiado para a formação daqueles

profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para a sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias” (SCHEIBE, 2003, p. 54). Essa proposta de criação dos ISE's vem sendo questionada, uma vez que abre espaço para um processo de aligeiramento da formação docente, a proliferação de IES's particulares, desdobrando-se, assim, numa mercantilização desenfreada do ensino. Outra questão polêmica, levantada por vários pesquisadores, é o descompromisso com a pesquisa: “as diretrizes curriculares que orientam a proposta dos Institutos Superiores de Educação se diferenciam dos parâmetros que orientam uma formação universitária, esta necessariamente vinculada à pesquisa e produção do conhecimento” (SCHEIBE, 2003, p. 54-55).

Nessa mesma direção de pensamento, Severino (2001, p. 191) enfatiza que

na verdade, o risco que estamos correndo é que os institutos superiores de educação tenderão muito mais a reproduzir o modelo dos cursos normais médios do que os cursos superiores. Não basta o fetiche da nomenclatura, é preciso uma outra cultura. Parece que, mais uma vez, o próprio sistema expressa, de forma incisiva, o desprestígio que ele mesmo atribui à educação e a seus profissionais.

A discussão teórica acerca dos institutos superiores de educação, a nosso ver, implica em que elevar a formação docente ao nível superior, por si só, não é garantia de qualidade de trabalho na profissão docente. Há de se ressaltar que as políticas educacionais de um país não podem acontecer a *priori* e à revelia, com base nas necessidades mercadológicas. Ao contrário, devem estar comprometidas com uma verdadeira qualidade da educação. Entendemos que as instituições de ensino superior, ao assumirem diferentes formatos, tais como centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores, estarão com essas distinções mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades. Nesse caso, institucionaliza-se a distinção entre universidade de ensino e universidade de pesquisa.

Sob um recorte espacial e temporal que determina os limites de nossa investigação, teceremos, a seguir, considerações sobre a questão da formação do Instituto Superior de Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

1.2 O Instituto Superior de Educação da Unimontes e parcerias para a formação superior de professores

O Instituto Superior de Educação (ISE/Unimontes), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), foi instalado em conformidade com a Resolução nº. 019 de 26 de janeiro de 2001, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) dessa universidade, no campus de Montes Claros e nos *Campi* de Almenara, Janaúria, Janaúba e Pirapora.

De acordo com a legislação vigente, os Institutos Superiores de Educação deverão ter um projeto institucional próprio de formação de professores que articule os projetos pedagógicos de seus diferentes cursos. Nesse sentido, por meio do ISE/Unimontes, a partir de 2001, foi organizado o “Curso Normal Superior – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e “Normal Superior – Magistério da Educação Infantil”, em duas modalidades: O Regular e o Emergencial/Modular.

Os cursos regulares foram autorizados, conforme legislação do CEPEX e do Governo do Estado, a saber: Almenara: Resolução CEPEX, nº. 27/2000, Decreto nº. 41434/2000; Janaúba e Janaúria: Resolução CEPEX nº. 61/2001; Pirapora: Resolução CEPEX nº. 51/2001; Montes Claros e Espinosa: Resolução CEPEX, nº. 144/2003; Paracatu: Resolução CEPEX nº. 183/2003. O Curso Normal Superior – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental –, de natureza emergencial/modular, foi inicialmente autorizado para 25 núcleos⁹, através dos Pareceres do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG, nº. 741 de 03/11/1999; nº. 63 de 02/02/2000; nº. 70 de 31/01/2001; e dos Decretos nº. 41598 de 30/03/2001 e nº. 42361 de 01/02/2002, conforme indica o Projeto Político Pedagógico (1999) do referido Curso. O período de realização do Curso foi de janeiro de 2000 a janeiro de 2002. Consta, nos documentos analisados, que, a partir do 2º semestre de 2003, o Curso Normal Superior Regular desvinculou-se do

⁹ Núcleo: denominação utilizada pela universidade para definir a cidade que abrigaria um pólo micro-regional de formação superior de professores. Exemplo: Núcleo 11 – em Montes Claros, aconteciam as atividades presenciais do curso de formação. No entanto, os alunos-professores pertenciam às cidades circunvizinhas do núcleo, como Juramento, Capitão Enéas, São João do Pacuí, Itacambira entre outros.

Instituto Superior de Educação (ISE/Unimontes), passando a pertencer ao Centro de Ciências Humanas (CCH).

Nesse mesmo período (2000 a 2002), conforme o projeto, o Curso Normal Superior emergencial/modular pretendeu “atender a uma clientela de 3. 850 alunos, distribuídos em 77 turmas, abrangendo 11 regiões administrativas do Estado de Minas Gerais; 10 Superintendências Regionais de Ensino; e 235 municípios agrupados em 25 núcleos”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 61). Foram graduados, em 2002, 3.666 alunos vinculados ao ISE/Unimontes

De acordo com a legislação, os ISE's poderão implementar os convênios com os municípios por meio das prefeituras. Consta, no Projeto Político Pedagógico 2000/2002, que

tendo em vista as preocupações advindas dos municípios em atender suas necessidades, principalmente no que se refere à redução do número de professores leigos ou com apenas o 2º grau, presentes ainda nos seus quadros funcionais e em razão da nova legislação, é que os administradores municipais vêm procurar medidas para alterar o atual quadro destes municípios, proporcionando-lhes a melhoria do processo educativo. Esta melhoria está intrinsecamente ligada à formação dos profissionais da educação, e esta formação é condição fundamental para a melhoria da qualidade de vida, para o desenvolvimento, de um modo geral, e para o exercício pleno da cidadania (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 38)

O projeto enfatiza a necessidade de uma intervenção educacional, para minimizar a diferença entre a oferta e a demanda no ensino superior na região. Nesse sentido, oferece “um curso de formação para os profissionais da educação capaz de devolver a valorização e o prestígio social aos professores que atuam de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 38).

Cabe ressaltar o que foi colocado inicialmente: a Unimontes é a única universidade que atende à região Norte e Noroeste do estado de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha, do Mucuri e do Urucuia, com influência até o sul da Bahia, ou seja, uma população que ultrapassa mais de dois milhões de habitantes. E grande parte dos professores dessa região é dita leiga. As condições sócio-econômicas prevalentes na área de atuação da Unimontes fazem com que suas ações sejam

vistas como instrumento de transformação da realidade para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural.

Ao qualificar os professores por meio de cursos de licenciatura, para atuar na educação básica, nesse caso, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e atender aos artigos da LDBEN, 9.394/96, o ISE/Unimontes, em razão da demanda social, oferece

[...] curso de licenciatura para professores de rede pública de ensino, aqui chamados de professores-alunos, que se concretizará através de convênios a serem firmados entre a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), e as prefeituras dos municípios da região mineira do nordeste [...] (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 38).

As características para a implantação do Curso Normal Superior estão presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da seguinte maneira:

- A clientela do curso que se pretende ministrar será selecionada entre os professores da rede pública de ensino;
- Os candidatos que prestarão processo seletivo, além de comprovar o exercício docente em sala de aula, deverão ser portadores de habilitação em magistério (antigo Normal) ou com o ensino médio;
- A relação teoria-prática será assegurada pela valorização da ação docente do professor – aluno;
- O estágio supervisionado que, na formação tradicional do docente, ocorre no final do curso, na presente proposta, terá sua carga integralizada no decorrer deste, considerando-se a regência de classe uma prática continuamente discutida, avaliada e revisada (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 39).

É importante salientar, nesse caso, que a proposta para o estágio supervisionado se aproxima do previsto na Resolução CNE/CP 02/2002 e do Parecer 163/2002 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), ao determinar que tal estágio esteja presente desde o início do curso. “A carga horária de estágio será integralizada no decorrer do curso, com um total de 800 horas, sendo 400 horas para cada ano letivo” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 52). Em nossas análises documentais, constatamos que no ano de 2004, foi feita uma reformulação do Curso Normal Superior e documentada em novo Projeto Político Pedagógico. Após a edição da Resolução do CEE/MG nº. 447/2002, que estabelece uma carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de Licenciatura, a carga horária do Curso Normal Superior foi

reduzida de 3.200 para 2.820 horas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2004).

O convênio com a Prefeitura Municipal de Montes Claros ocorreu por meio de um contrato de prestação de serviços, firmado por uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Montes Claros e a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino Superior do Norte de Minas (Fadenor), com interveniência da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). A primeira cláusula do contrato, que trata do Curso Normal Superior, registra que

o presente contrato tem por objetivo a valorização do magistério através do interesse comum das partes convenientes, garantindo aos professores da rede municipal de ensino o direito de participar em curso de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação em Nível Superior de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, ministrado pela Unimontes, através de processo seletivo, em turmas de, no mínimo, 50 (cinqüenta) alunos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, Convênio 111-01, 1999a).

O referido projeto assegura que “as prefeituras – municípios – que sediarão os cursos deverão dispor de dependências em número suficiente e com instalações adequadas, capazes de atender às necessidades técnico-pedagógicas do projeto” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 53). Os convênios firmaram-se entre a Fadenor, a Unimontes e os municípios envolvidos, no caso, o município de Montes Claros. Os convênios descreveram as competências das instituições envolvidas, bem como o nível de participação de cada uma delas.

De acordo com a cláusula terceira desse Convênio, que trata das Obrigações das Convenientes, para consecução dos objetivos previstos, o município fica responsável por:

- I. Oferecer infra-estrutura para a realização do curso nos municípios-sede;
- II. Manter, quando município-sede, um funcionário administrativo e serviços, necessários para operacionalização do curso;
- III. Garantir recursos didáticos (retro-projetor, TV, vídeo, telão e outros);
- IV. Responsabilizar-se quando município sede, pela hospedagem e alimentação dos professores da UNIMONTES durante o período do curso;
- V. Oferecer aos alunos condições necessárias para o andamento do curso;
- VI. Aceitar, cumprir e fazer cumprir as normas do Estatuto, Regimento Geral e Resoluções da UNIMONTES;

- VII. Depositar no banco do Brasil, na conta corrente da Fadenor, mensalmente, até o dia 20 (vinte) de cada mês, o valor referente ao pagamento dos alunos matriculados no curso e vinculados a sua rede;
- VIII. Garantir pagamento integral dos recursos acordados, até o final do curso, mesmo em caso de desistência de alunos;
- IX. Manter na biblioteca municipal uma bibliografia básica com o mínimo de 30 (trinta) títulos, com 02 (dois) exemplares de cada, conforme o determinado pela Pró-Reitoria de Ensino da UNIMONTES;
- X. Dispor de uma sala equipada, inclusive com ramal telefônico, durante o período do curso, destinada aos supervisores e tutores;
- XI. Manter um cadastro atualizado de alojamentos, hotéis e restaurantes, a preços módicos, para atender aos professores-alunos;
- XII. Garantir a permanência na regência de classe de 1ª a 4ª série ao professor-aluno classificado no processo seletivo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, Convênio 111-01, 1999a).

No processo de investigação, constatamos que os professores não arcaram com qualquer mensalidade referente ao curso, sendo, portanto, as despesas de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Montes Claros.

Ainda conforme o convênio, quanto às responsabilidades da Fadenor no convênio, essa se obriga a:

- I. Receber de conta bancária [...] recursos deste convênio;
- II. Aplicar os rendimentos deste convênio em conformidade com o estabelecido no projeto do curso;
- III. Fornecer fatura relativa aos pagamentos feitos pelo município;
- IV. Participar da elaboração do projeto do curso juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino da Unimontes;
- V. Responsabilizar-se pelo transporte dos professores para a execução dos cursos;
- VI. Acompanhar e supervisionar a execução do projeto
- VII. Desenvolver, juntamente com a Unimontes, ações complementares que a execução do projeto venha requerer;
- VIII. Pagar as despesas decorrentes da execução do curso;
- IX. Contratar professores, coordenadores, necessários a realização do curso;
- X. Designar, juntamente com a Unimontes, os coordenadores administrativo e pedagógico do curso, para os municípios sede (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, Convênio 111-01, 1999a).

A Unimontes, na parceria, tem a responsabilidade de:

- I. Elaborar o projeto do curso e submeter a apreciação do Conselho Universitário para aprovação;
- II. Responsabilizar-se pela execução do vestibular através da COTEC;
- III. Responsabilizar-se pela matrícula e o controle acadêmico;
- IV. Decidir sobre questões administrativas que porventura venham a acontecer no desenvolver dos cursos;
- V. Acompanhar estágios, atividades extracurriculares e tutoria;
- VI. Fazer aplicar as normas do seu Estatuto, Regimento Geral, Portarias e Resoluções aos docentes e discentes;
- VII. Avaliar e, em conformidade com o resultado, emitir diploma ao término do curso aos alunos aprovados (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, Convênio 111-01, 1999a).

Ainda de acordo com o Convênio, os módulos presenciais intensivos do curso seriam oferecidos em períodos de férias escolares, em caráter especial, sendo que o estágio em serviço aconteceria durante o período letivo regular, com carga horária equivalente a 1.040 horas/aula, quando aconteceriam, também, as atividades não presenciais com 240 horas/aula, tutoria¹⁰ e seminários de tópicos variáveis, com 240 horas/aula¹¹.

Consta, no Projeto Político Pedagógico (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 47), que “o ensino presencial modular, será realizado com a participação dos professores-formadores [...]. Sendo desenvolvido em quatro módulos de 240 horas, nos períodos de janeiro e julho/2000; janeiro e julho/2002”. Cabe ressaltar que cada módulo corresponde a 240 horas. Então, o curso perfaz um total de 960 horas/aula de ensino presencial intensivo modular.

1.2.1 O Curso Normal Superior da Unimontes no período de 2000 a 2002

A Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Unimontes, de acordo com a LDBEN 9.394/96, integra a formação acadêmica com formação em serviço. Consta, no Projeto Político Pedagógico, que a clientela, para a qual será ministrado o curso,

será selecionada entre os professores que atuam de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da região mineira do nordeste, constituindo condição de ingresso e permanência no curso, o exercício do trabalho docente, nas séries iniciais do Ensino fundamental (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2002a, p. 37).

O objetivo maior do Curso Normal Superior Magistério das Séries iniciais do Ensino Fundamental é o de “atender às necessidades de cumprir o que determina a LDBEN nº 9.394 de 20/12/96 e assim contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica da rede pública municipal dos municípios da região mineira do nordeste” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 40).

¹⁰ Tutoria: Visitas técnicas e plantões pedagógicos.

¹¹ Cf.: Anexo 01 - Estrutura Curricular do Curso Normal Superior de Natureza Emergencial.

De acordo com a base legal do projeto, “o curso apresenta uma forma diferenciada de funcionamento em relação ao ensino regular de graduação em Pedagogia, uma vez que visa a atender uma clientela formada por professores em exercício na rede pública de ensino e tem como base legal o artigo 62 da Lei 9.394/96” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 41). O projeto apresenta a base filosófica do curso, com uma proposta de desenvolver uma formação que

alie profissionalização com cidadania, considerando sempre a indissociabilidade entre o homem, a sociedade e a política, com vistas ao ensino que une a teoria à prática, ou seja, aliada ao domínio de conteúdos e práticas profissionalizantes, utilizando a pesquisa, e a formação em serviço (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 41).

O perfil profissiográfico, pretendido pelo professor-aluno do Curso Normal Superior Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, é o de assumir a re-elaboração de seu saber e a dinâmica de uma prática renovada, com o seguinte perfil, caracterizado:

Competência intelectual e técnica: domínio dos conceitos gerais das séries iniciais do ensino fundamental e dos fundamentos da educação e conhecimento do processo de ensino e da aprendizagem;

Criatividade: trabalho interdisciplinar, renovação das práticas pedagógicas, inovação tecnológica, abertura cultural.

Consciência profissional e política: conhecimento do papel social da escola e do educador, conhecimento do meio sócio-cultural, conhecimento de seu potencial de transformador do meio social em que atua, ética profissional. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 44-45. Grifos nossos)

Quanto ao campo de atuação, o professor estará habilitado para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, “apresentando uma capacidade crítico-reflexiva sobre sua prática, articulando a formação inicial à continuada” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 45).

O currículo do Curso Normal Superior compreendeu um elenco de conteúdos programáticos de diferentes disciplinas (Cf. ANEXO A), que foram previstas e “deverão ser adequadas aos objetivos do curso e à realidade regional” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 46). A organização curricular foi estruturada em três blocos, compreendendo a área de fundamentação básica, a área de fundamentação pedagógica e a área prática. Tais áreas “serão

desenvolvidas por meio de atividades de ensino presencial intensivo modular, presencial intermodular e atividades orientadas” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 47).

A área da fundamentação básica abrange conhecimentos requeridos para o desenvolvimento das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF). Em julho de 2001, aconteceu o III módulo, contando, dentre outras, com as disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Geografia e Fundamentos e Metodologia da História, como apresentam o PPP 2000/2001 e Plano de Ensino. Cabe ressaltar, no entanto, que a continuidade dessas disciplinas ocorreu no IV módulo¹². A ementa desenvolvida na Geografia, conforme o Plano de Ensino (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2001a, s/p), foi a seguinte:

A Geografia como ciência que estuda as relações espaços-temporais. Análise histórica do ensino da Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação em geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao objetivo geral da disciplina, vejamos:

- Propiciar ao professor-aluno a capacidade de desenvolver com a criança as habilidades de observação, interpretação e análise da realidade, a partir de sua dimensão espacial, tendo a qualidade de vida como parâmetro de valor e de perspectiva de mudança;
- Viabilizar junto ao professor-aluno a construção de noções básicas, ligadas à edificação dos conceitos fundamentais da Ciência geográfica. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2001a, s/p).

A proposta de Geografia merece destaque especial por tratar-se de nossa área de interesse, incorporada à delimitação de nossa temática.

O ensino presencial modular é organizado com a participação dos professores (denominados, no projeto, como professores-formadores) e com a participação de orientadores acadêmicos (denominados de tutores ou supervisores itinerantes). Isso acontece nos meses de férias escolares, “ênfatizando a fundamentação teórica, as possibilidades de utilização de novas tecnologias e *garantindo a continuidade na formação profissional do professor*” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2002a, p. 37. Grifo nosso). Os supervisores

¹² Cf. análise que fazemos a esse respeito no Capítulo 3.

itinerantes acompanharam os professores-alunos nos períodos intermodulares, em suas atividades programadas e na supervisão do estágio.

Uma das condições para o ingresso no curso¹³, além do Processo seletivo, foi que o corpo discente pertencesse à rede pública de ensino. De acordo com a análise de documentos, componentes dos arquivos do ISE/Unimontes, como lista de alunos matriculados em 2000 e lista dos graduados em 2002, somente no núcleo de Montes Claros – nossa área de interesse, onde estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa – foram graduados, nesse mesmo período, 145 professores, sendo 98 pertencentes à rede municipal de ensino de Montes Claros e 47 graduados pertencentes às cidades de Juramento, Capitão Enéas, São João do Pacuí e Itacambira. Dos 98 egressos do Curso Normal Superior de Montes Claros, 78 deles atuam nas séries iniciais (1ª a 4ª séries), na zona urbana, área de interesse de nossa pesquisa.

Tivemos acesso ao Relatório Final do Curso Normal Superior, do período de 2000-2002. A coordenação do curso fez uma pesquisa acerca dos discentes, ou professores-alunos, por meio de questionário. Consta no relatório que “[...] esse instrumento possibilitou obter informações relativas a dados pessoais, acadêmicos, escolaridade, nível sócio-econômico, posição no mercado de trabalho e, ainda, a profissão e o grau de escolaridade dos pais” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2002, p. 42). Tal relatório contribuiu muito para nossa investigação, uma vez que nos permitiu, a partir dos fatos apresentados, fazer algumas ponderações, que aparecem em nosso texto.

De acordo com o relatório final, foram aplicados questionários em duas etapas, sendo a primeira realizada em janeiro de 2000, no início do curso. A população foi constituída pelo universo de 3.739 professores-alunos, do curso Normal Superior, oriundos de 235 municípios, agrupados em 25 núcleos, abrangendo 11 microrregiões e 10 Superintendências Regionais de Ensino. É importante ressaltar que consta também no relatório que, do total de 3.739 professores-alunos, 3.413 responderam ao questionário e que 326, ou seja, 10% não o devolveram (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2002).

¹³ Vários pesquisadores afirmam que tais cursos e programas apresentam indícios de um descompasso com os princípios da universidade, quais sejam a pesquisa, a extensão e a universalidade do conhecimento.

A segunda etapa ocorreu em janeiro de 2002, ao término do curso. O questionário foi composto por questões fechadas e abertas, num total de 26. A população foi constituída pelo universo dos alunos do curso Normal Superior dos 25 núcleos. Os 2.820 alunos que responderam ao questionário estão distribuídos em 11 microrregiões.

A análise e os resultados de tal questionário, aplicado pela coordenação do curso aos professores-alunos, caracterizam o perfil dos mesmos no início do Curso, em janeiro de 2000. Foram 16 questões fechadas. Vejamos o perfil dos alunos:

- No universo dos alunos do Curso Normal Superior, concluintes, predominaram professores-alunos do sexo feminino;
- Quanto à idade, a maioria dos pesquisados encontra-se na faixa etária de 31 anos ou mais; e um percentual significativo, na faixa etária de 18 a 26 anos, considerado próprio para estar cursando o ensino superior;
- Grande parte dos professores-alunos objeto da pesquisa é casada, afirma ter filhos e, na maioria, dois filhos;
- Os professores-alunos concluíram, em sua totalidade, o Ensino Médio (2º grau) na habilitação Normal/Magistério e estudaram em escola pública, mantendo-se de acordo com a média nacional. A escolha da escola pública é atribuída, quase sempre, à gratuidade dos estudos oferecidos;
- A quase totalidade dos professores-alunos pesquisados trabalha na área de educação, cujo tempo, em sua maioria, está entre cinco e dez anos ou mais de serviço;
- Quanto à renda mensal, a maioria tem uma renda variando entre um e dois salários, a totalidade contribui no orçamento familiar e destes o destino do salário é para “seu sustento e ajuda em casa” cuja renda familiar mensal varia entre três e cinco salários;
- Grande maioria dos professores-alunos afirma que seus pais não completaram as séries iniciais do ensino fundamental (1º grau). A área de atividade profissional mais freqüente entre os pais dos professores alunos é “Ocupações Manuais Especializadas e Assemelhadas”, e das mães é “Ocupações do Lar”, ou seja, “Dona de Casa” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2002, p. 76).

Em relação ao segundo questionário, “Avaliação do curso e seu impacto nos municípios-núcleo”, segue a descrição das respostas dadas pelos professores-alunos, no que diz respeito às informações pessoais.

- A grande maioria dos professores-alunos, durante os módulos presenciais, hospedam-se em “casa alugada”, faz as refeições em “sua casa”, e um percentual significativo, em “restaurantes” e fazem suas compras em “supermercados”;
- Pequena parte dos professores-alunos realiza atividade remunerada, vinculadas ao mercado informal e, destes, a grande maioria vende bijuterias e roupas, utilizando essa renda (mais de R\$ 100,00) para ajudar nas despesas durante os módulos presenciais;
- A forma de lazer preferida pela maioria dos professores-alunos é assistir à TV;
- Foi constatado que a maioria dos professores-alunos enfatiza que a melhoria obtida, ao cursar o Normal Superior, foi a “melhoria dos conhecimentos” – um grande número diz “a formação necessária para obter um melhor emprego”;
- Ficou evidenciado que a grande maioria dos professores-alunos afirma ter ocorrido melhoria no município-núcleo, por ocasião da realização dos módulos presenciais, e essa melhoria se deu nas “instalações físicas da rede escolar”, no “transporte” e nos “serviços de saúde”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2002, p. 77).

No campo de *avaliação do curso*, constata-se que os professores-alunos ficaram, em sua totalidade, de um a 10 anos sem estudar. Ainda conforme análise e os resultados de tal questionário aplicado pela coordenação do curso,

- Ficaram satisfeitos com a estrutura curricular proposta e o atendimento e comunicação dados pela Tutoria e Pró-Reitoria. Alguns acharam que os professores-formadores não devolveram as avaliações no tempo hábil para os alunos;
- A totalidade dos professores-alunos considerou que a exigência do curso foi na “medida certa”, e de grande “utilidade” para a vida profissional, a aplicação dos conhecimentos no cotidiano da sala de aula;
- A maioria dos alunos aprova a qualidade do trabalho desenvolvido pela Coordenação Geral, Supervisores de Núcleo e Supervisor Itinerante;
- A grande maioria sente necessidade de dar continuidade aos estudos, fazendo uma “pós-graduação”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2002, p. 77-79).

Continuando com a avaliação dos professores-alunos do Curso Normal Superior, conforme os dados dispostos no relatório final, eles atestam que:

- Grande número de sugestões, em relação à idéia do curso, antes de fazê-lo, refere-se à idéia de que “melhoraria a prática pedagógica” e que “complementaria o magistério”;
- Em relação às mudanças, na profissão, baseadas nos conhecimentos adquiridos, recai na “melhoria da prática pedagógica” e na “mudança de postura na sala de aula”: nas formas de avaliação e na elaboração de projetos;
- Os pontos positivos indicados formam a possibilidade de “troca de experiência”, o “excelente material didático” e, ainda, a “teoria aliada à prática”;

- Os pontos considerados negativos foram o “pouco tempo” para a realização dos trabalhos intermodulares e o “espaço físico ruim” para desenvolver as atividades durante os módulos presenciais;
- A maioria dos alunos não encontra dificuldades para acompanhar o curso, empenhou-se para superar suas próprias limitações participando das atividades propostas;
- Os alunos estão satisfeitos com o exercício da profissão “docente”;
- Durante a realização do curso e de suas atividades, demonstraram um relacionamento muito bom com os professores-formadores, colegas e com o pessoal administrativo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2002, p. 78).

Como podemos perceber, o Curso Normal Superior, no período de 2000 a 2002, priorizou a Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das análises feitas, buscamos situar e compreender o contexto das recentes reformas educacionais no Brasil, na década de 1990. Entendemos que o real processo de formação de professores, cuja oferta tem crescido na última década, precisa ser acompanhado da melhoria do padrão de qualidade. No entanto, outro aspecto a investigar, nesse contexto, é a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental, no que se refere ao ensino de Geografia. Tal assunto será explanado no próximo capítulo.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS RECENTES REFORMAS: fundamentos teóricos e aproximações críticas

Examinar as questões que envolvem a formação do professor exige uma reflexão sobre o significado da educação na sociedade contemporânea e algumas considerações acerca da educação escolar. É sabido que a educação possibilita a inserção social dos seres humanos, construída historicamente e que está em permanente processo de reconstrução. Isso revela que a educação é algo inerente à sociedade, e atuante em todos os seus setores.

A educação não teria sentido se não estivesse voltada para a promoção do homem. Nessa direção, Saviani (1985, p. 39), ensina-nos que “uma visão histórica da educação mostra como esta sempre esteve preocupada em formar determinado tipo de homem”. Esse tipo de homem, conforme indica o autor, varia em conformidade com as diversas exigências das diferentes épocas. Nesse caso, entendemos educação, numa concepção histórico-crítica e de acordo com Saviani (1985), como um fenômeno que se apresenta na forma de uma comunicação entre pessoas livres, em diferentes estágios de maturação humana, num contexto histórico determinado. Assim, o sentido da educação não pode ser outro senão o da promoção da humanidade. Na concepção apresentada pelo autor, se expressa a idéia da educação como “mediação”, articulada com as realidades sociais. Nessa perspectiva, define a educação como:

[...] um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. [...] Como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais é preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias (SAVIANI, 1985, p. 120).

A educação é defendida por Libâneo (1994) como uma prática social que acontece numa grande variedade de instituições e atividades humanas, tais como na família, no trabalho, nas igrejas, na escola, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa, dentre outros. Para o autor, a educação é uma atividade humana, necessária a sua própria existência. Considera, ainda, que a

educação é indispensável, também, à organização funcional de todas as sociedades. O autor define a educação em *sentidos amplo e estrito*. Em *sentido amplo*,

[...] a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Trata-se, nesse caso, de uma educação assistemática, pois a atividade educacional ocorre de forma não intencional. Em sentido *estrito*, Libâneo diz que “a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais”. Libâneo (1994, p. 17). Nesse caso, tem-se então a educação sistemática, haja vista que o educar passa a ser o objeto explícito da atenção e ocorre o desenvolvimento de uma ação educativa intencional, com as intenções previamente determinadas.

Contudo, sem a educação intencional e sistematizada, resultante da educação escolar, torna-se impossível a efetiva participação de indivíduos e grupos nas decisões que constroem/reconstroem a sociedade. O processo educativo é sempre contextualizado, social e politicamente. Dessa forma “há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina, objetivos e lhe provê condições e meios de ação” Libâneo (1994, p. 18). Como ressaltamos no capítulo anterior, o ensino, especialmente seus objetivos e conteúdos, bem como o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas.

No processo de humanização, a educação tem a finalidade de tornar os indivíduos partícipes do processo civilizatório e responsáveis pela sua continuidade. A educação escolar insere-se num processo sistemático e intencional, advinda da necessidade de sistematizar a educação por meio de um grupo de especialistas instituídos para exercer determinadas funções, no sentido de elaborar um projeto de ação efetiva. Deve, pois, ser considerada como uma instituição representativa da sociedade, bem como um campo específico de atuação profissional e política do professor, haja vista que a educação escolar se assenta no trabalho de todos os

seus atores. Cabe à escola assegurar o domínio de conhecimentos e habilidades, e contribuir para o desenvolvimento de um pensamento independente, crítico e criativo por parte de seus alunos. Conforme ressalta Libâneo (1994, p. 22):

Vê-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais.

Preparar crianças e jovens para participarem ativamente da vida social é a finalidade mais imediata da instituição em foco; pode ser atingida por meio do saber e do ensino. Essas são, pois, as tarefas básicas da escola e dos professores. O saber deve proporcionar aos alunos o domínio dos conhecimentos sistematizados e desenvolver as capacidades físicas e mentais. Entendemos que o saber é produzido por um sujeito confrontado com outros; é “construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 63). Para o autor, as relações de saber em sentido mais amplo são relações sociais, isto é,

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o outro (2000, p. 63).

Nesse caso, podemos afirmar que o saber é diferente do aprender. Somente nos tornamos sujeitos quando nos apropriamos do mundo. Enfatiza, ainda, que “a questão do ‘aprender’ é muito mais ampla do que a do ‘saber’” (CHARLOT, 2000, p. 59). Para ele, o aprender é mais amplo, porque, em primeiro lugar, há maneiras com as quais o sujeito aprende, mas não se apropria de um saber, como conteúdo de pensamento. Em segundo lugar, porque, ao mesmo tempo em que o sujeito procura adquirir esse tipo de saber, mantém outras relações com o mundo. Apropriamo-nos do pensamento de Bernard Charlot por entendermos que não há como falar do saber sem ressaltar a questão do aprender. Recorremos a esses

conceitos, ainda que de forma sucinta, na tentativa de entender o processo da educação escolar.

Entendemos o ensino como atividade conjunta de professores e alunos, com o que se realizam os processos de difusão e assimilação ativa dos conhecimentos, das habilidades e hábitos de ambos, tendo em vista a prática educativa. É por meio da educação escolar que acontece a democratização dos conhecimentos e, para tanto, é preciso buscar uma adequação pedagógico-didática na escola. Cabe ao professor dirigir, estimular e orientar as condições, externas e internas, do ensino de tal forma que, ao desenvolver as atividades juntamente com os alunos, os conhecimentos e habilidades os façam progredir em seu desenvolvimento mental. Libâneo (1994, p. 104) relaciona essa atividade com a aprendizagem ativa. A aprendizagem, para o autor, é “um processo de assimilação de conhecimentos escolares por meio da atividade própria dos alunos”. Tal atividade refere-se ao estudo dos conteúdos das matérias estudadas pelos alunos e à forma como são resolvidas as tarefas práticas. Assim, a aprendizagem não pode resultar somente de necessidades e interesses internos da criança: a partir da influência de conhecimentos e atividades vindos de fora, ou seja, da experiência humana acumulada historicamente, é que as crianças desenvolvem e modificam suas forças físicas e mentais.

Nessa direção, passamos a falar sobre a formação dos profissionais do ensino, que é complexa. Entendemos que a formação de professores para a educação básica deve ocorrer em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social, a fim de oferecer, às crianças e aos jovens, uma formação de alto nível. Entretanto, parece-nos que essa perspectiva se torna cada vez mais remota, diante do quadro das Políticas Educacionais implementadas no Brasil. As contradições podem ser visualizadas na crise que o sistema educativo nacional vivencia atualmente, quais sejam: desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, má formação profissional, dentre outros.

Os problemas na formação inicial – sejam os mais antigos, sejam os recentes – compõem o quadro da fragilidade dos cursos, repercutindo no ensino, e nas próprias condições do trabalho docente. O distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica faz com

que os alunos, ao egressarem da licenciatura, saiam com um conhecimento superficial em relação ao estudo e análises de propostas curriculares direcionadas a esse segmento. A colaboração entre os profissionais do ensino básico e a academia é de extrema importância, uma vez que tende a dinamizar o processo de formação de educadores.

Já insistimos na necessidade de que, nos cursos da universidade, não se questione e debata um imaginário de suposições, mas os desafios concretos e concretamente situados da prática profissional, exigentes de que mantenha a instituição formadora vínculos orgânicos e permanentes com a escola e os sistemas de ensino para que qualifiquem profissionais (MARQUES, 2003, p. 209-210).

De fato, aproximar a universidade da realidade da escola básica, ou seja, aproximar-se dos profissionais dela egressos, é exigência do bom desempenho dos cursos que os preparam. O autor prossegue:

deve o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela, redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possa ela, a universidade, reaprender com eles o que lhes ensinou (MARQUES, 2003, p. 210).

Outra questão que merece ser considerada é o tratamento inadequado dos conteúdos na formação dos professores, sem a mediação da transposição didática. A concepção de prática, por parte dos próprios professores, ainda é precária, no que diz respeito à idéia de que o estágio é um espaço reservado à prática, enquanto o momento na sala de aula fica por conta da teoria. “A dissociação entre teoria e prática presente, resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática)” (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 41). Seguindo essa mesma linha de pensamento, Marques (2003, p. 93) diz que “Não se pode, desta forma, para a teoria e para a prática, estabelecer lugares distintos, nem no ensino escolar, nem no campo da atuação profissional. Importa integrar teoria e prática ao longo de todo o curso de formação e na dinâmica do currículo [...]”. Destacamos, ainda, a inadequação quanto à pesquisa educacional. Os planejamentos, tais como Projeto Político Pedagógico, Programas de Curso e Planos de Aula, não

demonstram uma preocupação relevante no envolvimento com a pesquisa. “Isso significa dizer que, se educamos professores sem a prática da investigação científica, não estamos oferecendo-lhe essa forma de convivência e de percepção do mundo, ou seja, aquele que advém da pesquisa” (SUERTEGARAY, 2002, p. 109). Ressaltamos que a prática investigativa é essencial à formação dos professores, fato que será discutido posteriormente. Listamos, até agora, apenas algumas das dificuldades que observamos, como docentes, na formação de professores. Não se trata, aqui, de uma apologia às situações que não dão certo. Pelo contrário, nossas identificações, reflexões e análises dos pontos problemáticos são uma tentativa de resolvê-los, posto que tais situações vêm nos acompanhando ao longo do tempo.

Desafiar as concepções dominantes e contribuir na transformação dessa realidade, na qual perpetuam a miséria, a injustiça e a desigualdade, devem ser os objetivos fundamentais da educação, base para uma vida humana digna. É preciso pensar a nação brasileira com uma certa cultura, permeada por contradições e dinamismos; caso contrário, essa nação será reduzida a uma mera economia que buscará modelos preestabelecidos, de eficiência competitiva, e adaptados a suas estruturas, como se fosse apenas uma empresa de modelo capitalista.

Nesse contexto, fica claro que os objetivos educacionais devem sempre ser uma resposta às necessidades, oriundas da sociedade na qual a escola se encontra inserida. Como parte inseparável da totalidade social, a escola sofre a influência das transformações da realidade, que a pressionam no sentido de modificar sua estrutura interna de funcionamento, principalmente no que se refere à prática pedagógica exercida pelos profissionais da educação.

Como abordamos no capítulo anterior, as intervenções na educação brasileira, na década de 1990, definem as atuais políticas públicas no campo da educação, em particular, da formação de professores, apresentada no Parecer nº 115/99 de 10/08/1999, com a criação dos Institutos Superiores de Educação e, ainda, nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, determinadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001 de 08/05/2001 (AGUIAR, 2002, p. 571-606) e pela Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002 (AGUIAR, 2002, p. 565-569). Tais documentos foram objeto de discussão em diversas instâncias, que vêm analisando a formação de professores

no Brasil. E, ao determinarem a formação em nível superior também para os professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, gerou-se um debate nacional. Freitas (1999) ressalta que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) tem se posicionado, em especial, contra o caráter da formação que essas instituições podem oferecer, conseqüente de sua organização:

[...] a Anfope tem assumido historicamente uma posição contrária a qualquer proposta que vise criar centros específicos de formação de professores, separados dos centros e dos cursos que formam os profissionais da educação e pretendam separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e do ensino, ou dos especialistas (FREITAS, 1999, p. 22).

Esse debate é constatado também no discurso de Brzezinski (1999, p. 94):

A propósito, inicio minha análise sobre esse conjunto denunciando que essas imposições legais se colocam contra as reivindicações do mundo real, representado pelo Movimento Nacional de Educadores, e materializam a violência do poder do mundo oficial que atinge diretamente o ponto extremo do sistema educacional – a escola de educação básica.

Isso fez com que várias propostas se desenvolvessem. Brzezinski (1999) é enfática ao afirmar que é notório o fato de uma grande parte da população brasileira não se curvar diante das imposições de tais propostas,

pois, na sua vigência criam-se situações favoráveis para o emergir dos movimentos sociais que exibem uma espécie de 'invenção de atores'. Em uma etapa inicial esses atores fazem resistência, em uma segunda etapa, efetivam uma ação coletiva (BRZEZINSKI, 1999, p. 101).

A autora prossegue, exemplificando essas ações coletivas:

Exemplos dessa ação coletiva são a Carta dos Conselheiros, às Universidades, Sociedades Científicas e Entidades Profissionais relacionadas à Educação e a instalação em Brasília, em 8/12/99, do Fórum em Defesa da Formação de Professores. Esse fórum publicou uma carta-denúncia assinada por Andes, Anfope, Anped, Anpae, ABT, Cedes, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (BRZEZINSKI, 1999, p. 101).

Especificamente, quanto à formação de professores para educação infantil e séries iniciais, acende a polêmica da criação do Curso Normal Superior em substituição ao curso de Pedagogia, conforme assinala Freitas (1999), ou seja, localizar a formação dos especialistas no curso de Pedagogia, separada da formação de professores, no Curso Normal Superior. Para essa autora,

Não é demais reafirmar que o curso de pedagogia, em grande parte das IES, desde meados da década de 1980, constituiu-se como um curso de graduação plena, licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais para a educação básica, eliminando a fragmentação das antigas habilitações, e possibilitando sua inserção em outros campos profissionais. É, hoje, o único curso de formação de profissionais da educação que tem essa organização, com projeto pedagógico específico, sob total responsabilidade das faculdades/centros de educação, superando as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, formação pedagógica e formação específica, presentes nos demais cursos de licenciatura (FREITAS, 1999, p. 26).

A atual legislação provocou um grande movimento em torno dessa modalidade de formação e do perfil de professor que o Curso Normal Superior irá formar. Para a autora, as características apontam para a constituição, no caso do ISE/Unimontes, como uma instituição formadora, de caráter pós-médio, e não superior. Observa, ainda, que poderiam buscar as propostas mais avançadas de organização curricular e experiências em curso nas IES's, referindo-se aos cursos de pedagogia. Entretanto, ressalta que “coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação” (FREITAS, 1999, p. 22).

Não obstante, discute-se qual seria a instância ideal para a efetivação da formação desse docente. Nessa direção, para Freitas (1999, p. 30), é necessária a igualdade das condições de formação de educadores, pois esta supõe essencialmente a “possibilidade de estudos em cursos e instituições que recusem a fragmentação e as dicotomias entre a formação de professores e os demais profissionais da educação”. Ademais, é necessário rejeitar as propostas atuais que, a seu ver, reforçam o aligeiramento no conteúdo e no tempo da formação.

[...] Na definição dessa política devem se articular a formação inicial com a formação continuada e as condições de trabalho e salários dignos e justos, entendendo que a “implantação de uma política de formação inicial e continuada deve colocar em questão a responsabilidade dos estados em relação à mesma, bem como o financiamento para sua implementação”. Paralelamente e em estreita dependência, entende-se que a profissionalização do educador supõe a valorização dos profissionais, o que requer condições adequadas para o exercício da profissão, carreira e o desenvolvimento de uma política salarial unificada. (FREITAS, 1999, p. 30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica sustentam-se em conhecimentos que oferecem ao profissional, os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, apresenta, como ponto central, o desenvolvimento das competências e habilidades para os futuros professores e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional. Vejamos o que a lei considera na formação de professores, no Art. 6º: “Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas”:

- I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Constatamos que o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular. Por meio dele, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação de professores. Nessa direção, o perfil do professor e de sua atuação envolve fatores como conhecimento, habilidade, comprometimento e envolvimento. De acordo com a nova lei, para exercer a tarefa complexa de ensinar, é preciso que se tenha conhecimento e habilidade para compartilhá-lo de maneira positiva, contribuindo para a construção do conhecimento dos alunos. Allessandrini (2002, p. 160), ao referenciar o profissional da educação no Brasil, enfatiza que este início de século apresenta um panorama educacional

com “pequenas grandes mudanças”. A autora aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), vêm implantando grandes mudanças em cada escola do Brasil. “Há um novo paradigma vigente diante de uma sociedade que busca novas respostas; entretanto, a ‘velha ordem’ permanece impregnada em cada pessoa, em cada educador”. Para ela, a educação, no Brasil, demanda o estabelecimento de uma prática mais reflexiva, inclusive mediante um enfoque psico-pedagógico, que

qualifique o profissional da educação, possibilitando o rompimento com o antigo modelo educacional tradicional, segundo o qual o processo de aprendizagem ocorria de maneira fragmentada e reducionista. O trabalho como o desenvolvimento de competências favorece esse rompimento e propõe uma expansão de consciência diante dessa discussão (ALLESSANDRINI, 2002, p. 160-161).

Nesse caso, o aprimoramento dos profissionais pressupõe o estabelecimento de competências, e por conseguinte, o desenvolvimento das competências nos alunos. Defende estratégias de mudança que possibilitem a profissionalização do ofício de educador e a elevação de seu nível de formação. E define a noção de competência, como a “capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível” (ALLESSANDRINI, 2002, p. 164). Tais competências relacionam-se com *saber fazer algo*, que, por sua vez, envolve várias habilidades.

A idéia de competências e habilidades é assim descrita por Machado (2002, p. 145): “um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado; é como se as habilidades fossem micro-competências, ou como se as competências fossem macro-habilidades”. Então, os conteúdos disciplinares são meios para desenvolver as habilidades. Portanto, para esse autor, uma competência associa-se a uma mobilização de saberes. “Não é um conhecimento ‘acumulado’, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta” (MACHADO, 2002, p. 145). A seu ver, a formação escolar deve oportunizar a aquisição de competências básicas às pessoas, tais como

a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente (MACHADO, 2002, p. 1151-152).

Contudo, vários autores, dentre eles Perrenoud (2000), determinam uma estrutura que possibilita campos de competências a serem adquiridas pelo professor ao longo do percurso de formação. Nessa perspectiva, destaca um plano de dispositivos na formação:

1- Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações. 2- Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessárias. 3- Um plano de formação organizado em torno das competências. 4- Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico. 5- Uma verdadeira articulação entre teoria e a prática. 6- Uma organização modular e diferenciada. 7- Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho. 8- Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições. 9- Uma parceria negociada com os profissionais. 10- Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho (PERRENOUD, 2000, p. 16).

Afirma a necessidade de, a partir de um trabalho real, identificar os conhecimentos e as competências para fazer com que os professores, por meio da explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias, desenvolvam suas competências. O autor sugere como os professores devem mobilizar conhecimentos e competências:

Se os professores deparam-se com um grande número de classes agitadas, apaziguá-las deve ser uma de suas competências; Se os alunos resistem, não se esforçam, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender deve ser outra competência; Se os alunos ausentam-se e vivem uma vida dupla (alunos na escola e adultos fora dela), esse fato deve ser levado em consideração e essa deve ser mais uma competência dos professores; Se sua relação com o saber e com o mundo impede que, espontaneamente, dêem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, ajudá-los a construir esse sentido também deve ser competência dos professores; Se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores (PERRENOUD, 2002, p. 18-19).

Entendemos que a formação inicial e continuada pode desenvolver recursos básicos para tais possibilidades, mas alguns deles são construídos por

meio dos *saberes da experiência*. Além da habilidade em lidar com o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos e a construção do conhecimento, para desempenhar bem sua função, pressupõe-se que o professor incorpore, em sua missão de ensinar, o comprometimento e envolvimento com seus alunos.

Ao contrário da visão desses autores (ALLESSANDRINI, 2002; MACHADO, 2002; PERRENOUD, 2002), que defendem o campo das competências como dispositivo necessário na formação de professores, Dias e Lopes (2003) vêm desconstruindo essa estreita relação entre currículo por competências e qualidade do trabalho docente. Para elas, o currículo orientado, na perspectiva das competências, corrobora para se apresentar uma nova concepção de ensino, com a tendência de “secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (DIAS E LOPES, 2003, p. 1157). Na visão das autoras, o modelo de competências na formação de professores atende à construção de um novo modelo de docente, que controla facilmente a produção do trabalho desses profissionais, bem como a intensificação das diversas atividades que se apresentam para a escola, em especial na figura do próprio professor.

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações (FREITAS, 2002, p. 162).

A nosso ver, essas facetas implicam lidar com aspectos que permeiam as relações do cotidiano escolar brasileiro, vividas por professores e alunos, caracterizadas pela degradação das condições de funcionamento das escolas, péssimas condições atuais de trabalho. Ao adquirir tais habilidades e competências no processo ensino/aprendizagem, o professor deve desenvolver também as competências para lidar com o dia-a-dia da escola, num contexto social repleto de crianças e jovens, alguns dos quais seriam delinqüentes, crianças que vão à escola em troca da merenda, além de adquirir outras competências para lidar com os salários aviltantes.

Entretanto, atuar num espaço pedagógico exige conviver com o fenômeno educativo em constante transformação. Independentemente da área em que atua, todo profissional, ao assumir a responsabilidade de organizar situações de ensino e aprendizagem, assume também uma responsabilidade pedagógica que está inserida num espaço no qual a dinamicidade, o inacabado e a complexidade estarão sempre presentes. A partir dessas reflexões, enveredamos nossa discussão na perspectiva das novas tendências de formação docente, na tentativa de organizar um quadro de análises e aproximações críticas.

Se os saberes específicos da área de atuação se modificam, logo, os conhecimentos pedagógicos precisam ser construídos e reconstruídos em função de um movimento sócio-histórico, mesclando os processos de continuidade e ruptura. Nesse sentido, para nortear sua prática, o educador deve apropriar-se e lidar com o cotidiano, que requer tomada de decisões dinâmicas, para enfrentar a sua complexidade.

Nesse sentido, se discutem os saberes docentes que provêm do decorrer do processo de formação, da atividade profissional dos professores, das experiências adquiridas. Esses estabelecem, com tais saberes, relações de interioridade e exterioridade. Para Tardif (2002), o "saber docente" é composto por vários saberes: *Saberes da formação profissional*, que são os conhecimentos ligados às ciências da educação, destinados à formação dos professores, desde teorias até métodos pedagógicos; *Saberes disciplinares*, que emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área e correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Geografia, Literatura, dentre outros; *Saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e se apresentam concretamente em forma de programas escolares, e os *Saberes experiências*, correspondentes a saberes que os professores desenvolvem, baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento de seu meio.

Tardif (2002) considera, igualmente, que o contexto do saber docente é fundamental, afirmando ser impossível compreendê-lo fora do âmbito dos ofícios e profissões, sem relacioná-lo com os condicionantes do trabalho. Explica que o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida, com sua história profissional e com suas relações com os

alunos e seus pares. Podemos concluir, então, que os saberes profissionais dos professores são construídos em função dos contextos do trabalho.

Por conseguinte, os cursos de formação de professores devem possibilitar aos futuros profissionais uma visão social e política do trabalho docente. Nesse contexto, vários autores (DEMO, 2000, 2001; FAZENDA, 1997, ANDRÉ, 1997; SUERTEGARAY, 2002; CUNHA, 1996) afirmam a importância da pesquisa como fundamento na formação de professores: a formação do professor-pesquisador. Dentre eles, destacamos Suertegaray (2002, p. 109):

Para todos nós é conhecido o percurso da educação de professores, desde o nível médio ao superior. Nessa educação, a prática da pesquisa não está presente; o conhecimento não é um processo, ou algo em construção, está pronto para ser transmitido [...]. A pesquisa na educação de professores é necessária, porque mudou a concepção de educação, a concepção de construção do conhecimento. Hoje valoriza-se o processo de investigação, como um entre outros métodos de reconhecimento do mundo.

A autora ressalta a importância de educar professores por meio da pesquisa. Para ela, pesquisar significa compreender o mundo, mediante respostas advindas da investigação que nós mesmos construímos sobre o mundo. Concordamos com a autora. Entretanto, ressaltamos a questão da separação artificial, que ainda existe em nossa realidade, entre ensino e pesquisa. Tal divisão corrobora para a aceitação da existência, em muitas universidades, de professores que *só ensinam*. Sobre essas contradições, Demo (2000, p. 12-13) afirma:

Entretanto, essa imagem é parte constitutiva predominante, mesmo avassaladora, da universidade: a grande maioria dos professores só ensina, seja porque não domina sofisticadas técnicas da pesquisa, mas, sobretudo porque admitem a ciência como algo dado. Fez “opção” pelo ensino, e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente.

A pesquisa toma contornos próprios na formação de professores como *princípio* educativo que gera autonomia no sujeito, no sentido de produzir conhecimento, no qual ele mesmo seja a referência central. A pesquisa deve estar presente, tanto na formação de professores, quanto nos demais níveis de ensino, com cuidadosa postura metodológica, evitando o reprodutivismo, que, possivelmente, acontecerá com o aluno ao iniciar a pesquisa, mas que,

[...] em seguida, sob a orientação do professor, passa a ver que reproduzir nada acrescenta. Põe-se, então, a buscar elaboração própria, que vai aprimorando, à medida que pesquisa sistematicamente. É nesse sentido que proponho ser a pesquisa o modo de vida das instituições educacionais. Não pode ser vista como atividade especial de gente especial, mas como ambiente mais natural de aprendizagem (DEMO, 2001, p. 94).

Assim, fica claro que a pesquisa não pode ser utilizada somente como *princípio* científico. Demo (2000, p. 14) ensina-nos que “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”. A pesquisa passa, então, necessariamente a fazer parte do cotidiano escolar.

Além da importância da pesquisa na formação do professor, outro fator que deve ser considerado diz respeito à articulação da formação inicial com a formação continuada. A formação consistente do professor não pode se restringir à sua formação inicial. Para tanto, entendemos a formação continuada como um direito dos professores e dever do Estado e das agências contratantes. A formação continuada propicia uma constante construção e reconstrução de um profissional consciente de suas ações, mais reflexivo e disposto a inovar.

2.1 Educação Geográfica na Formação do Professor: elementos para uma análise

Quanto à formação de educadores na área de Geografia, à discussão das novas propostas para a educação no Brasil, sejam voltadas aos níveis fundamental e médio, sejam as relacionadas à reestruturação curricular, bem como as voltadas à universidade ou ao papel da Geografia no ensino das séries iniciais do ensino fundamental, ela não pode se restringir à lógica ‘neoliberal’. Entretanto, deve-se conhecer essa lógica político-econômica, mediante as quais se propõe modernizar as estruturas sócio-espaciais por meio do gerenciamento administrativo do Estado e do território.

Cabe ressaltar que incluímos a educação geográfica na formação do professor, porque entendemos que essa área do conhecimento contribui, juntamente com as outras áreas, para prestar uma ajuda decisiva à tarefa educativa numa visão

de mundo mais ampla e complexa. Comungamos inteiramente com os desafios da complexidade propostos por Edgar Morin, ou seja, para “um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo” (MORIN, 2002, p. 566).

Nessa direção, a formação de professores, especialmente no que se refere ao ensino de Geografia, deve proporcionar habilidades para que os profissionais, que retornam como aprendizes às salas de aula, possam saber ler o contexto político e as ideologias apregoadas pelas reformas do Estado. Consideramos a formação docente como uma das principais bases para promover efetivamente mudanças na educação formal. As teorias advindas do campo de pesquisa da Psicologia da Educação e da Didática subsidiam a organização de objetivos pedagógicos, para que os professores implementem mudanças na aprendizagem dos alunos. “Essas mudanças estão relacionadas, também, ao tipo de aprendizagem que é privilegiado pelo professor” (GUERRERO, 2005, p. 114). Para tanto, é preciso uma formação de qualidade, de maneira que os professores adquiram os hábitos da leitura, do estudo e da pesquisa.

Tanto a formação inicial (graduação) quanto o aperfeiçoamento (formação continuada) são fundamentais para que o professor estabeleça uma relação de significados para com conhecimento geográfico, possibilitando que em suas aulas os alunos compreendam o mundo em que vivem em seus conteúdos e conceitos, efetuando correlações que favoreçam a aplicação do conhecimento formal no cotidiano (GUERRERO, 2005, p. 115).

A Geografia, em particular, pode e deve contribuir para a formação de uma cidadania ativa, uma vez que aborda o espaço social. “Mas é preciso avançar no caminho de possível transformação, no tempo, motivando para tanto o surgimento consciente do ator básico da democracia, ou seja, o *cidadão*” (DEMO, 2000, p. 84). Contudo, para uma motivação nos processos de formação da cidadania, é imprescindível formar cidadãos que saibam utilizar o conhecimento geográfico para compreender a evolução do mundo em que vivem e, assim, nele assegurar efetivamente sua participação. O ensino da disciplina, de acordo com Vesentini (2004, p. 220), “pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as

relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas”.

A nosso ver, o ensino de Geografia, como também das outras disciplinas, deve permitir, não apenas conhecer o mundo em que vivemos em todas suas configurações, mas também a reflexão crítica. É mister que o profissional que irá lidar com qualquer disciplina, em sua formação inicial, conheça seus fundamentos teóricos, as formas possíveis de investigação, os instrumentos adequados, a forma de considerar e organizar as informações, bem como os aspectos pedagógicos. Nessa direção, passamos a tecer algumas considerações acerca do ensino de Geografia no Brasil.

2.2 O Ensino de Geografia no Brasil: breve apresentação

O discurso geográfico escolar e universitário é instituído no século XIX e a Geografia dos professores é destinada a jovens alunos. Para Lacoste (1989, p. 31), desde o fim do século XIX, existem duas Geografias: “Uma de origem antiga, a *Geografia dos Estados-maiores*, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço”, saber estratégico utilizado pelas minorias dirigentes como instrumento de poder; e outra “*dos professores*, que apareceu há menos de um século, tornou-se um discurso *ideológico* no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço”. Na Geografia dos professores, são eliminadas as práticas políticas e militares, bem como as decisões econômicas. A minoria no poder tem a consciência da importância dessa Geografia, ou da “eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais” (LACOSTE, 1989, p. 31). Por conseguinte, essa minoria utiliza a Geografia em função de interesses próprios. Aos demais, não interessa uma disciplina que, a seu ver, parece inútil, fator que explica a importância e a eficácia da mesma aos olhos dos que estão no poder. Assim,

Desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois, sobretudo na França, a Geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios (sic), que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do estado (LACOSTE, 1989, p. 32).

Nesse contexto, a Geografia escolar começa a ser componente da educação no século XIX, apoiada nos propósitos do fortalecimento do Estado moderno. Com a constituição do Estado-nação brasileiro, os conhecimentos históricos e geográficos do país tornaram-se fundamentais para a construção da nacionalidade. Para Vlach (2004, p. 195), “a ideologia do nacionalismo patriótico nos remete ao contexto político da época que, em poucas palavras, pode ser caracterizada por um processo inadiável: a formação da nação brasileira”. A autora acentua que, na intenção de consolidar a hegemonia do Estado Nacional, sob a égide do capitalismo, a Geografia no Brasil desenvolveu-se primeiramente nas escolas de ensino primário e, posteriormente, nas de ensino secundário.

A década de 1930 marca tanto a ciência geográfica, quanto o ensino de Geografia no Brasil, devido ao fato de o então Presidente da República, Getúlio Vargas, assumir o poder e adotar, no início de seu governo, uma política de organização de um Sistema Nacional de Educação. Essa disciplina passou a ser obrigatória em todas as séries da escola pública. É importante ressaltar que essa Geografia difundia a ideologia do nacionalismo patriótico. A fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, institucionalizou a ciência geográfica e, dois anos depois, fundou-se o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que realizaria o trabalho indispensável de reconhecimento e mapeamento do vasto território brasileiro.

A década de 1970 foi marcada por várias alterações no ensino, com a introdução dos Estudos Sociais como área de conhecimento, que surgiram em detrimento do ensino de História e Geografia. O texto da lei Federal 5.692/71 regulamentava que os Estudos Sociais, com *status* de disciplina de 1º grau e obrigatório em todo o território nacional, deveriam proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Como componente curricular, a nova disciplina provoca o

desaparecimento da História e da Geografia, quer por razões de legislação, quer por interpretação dos responsáveis por sua efetivação na prática em sala de aula. Castrogiovanni e Fischer (1989, p. 81) assinalam que,

[...] recentemente críticas severas têm sido feitas, especialmente no que se refere à ausência de especificidade da História e da Geografia como campos de conhecimento autônomos e essenciais na formação dos nossos alunos. Encontros de professores de História e Geografia (e ultimamente também de Sociologia) muito têm contribuído para pressionar e buscar alterações substanciais na legislação de ensino, inclusive quanto à formação do profissional que com tais disciplinas deve trabalhar.

A nova disciplina escondia as diferenças sociais e o papel autoritário do Estado. O discurso era nacionalista, como um *culto à pátria*. Foram diversas as manifestações reivindicando o retorno do ensino de História e Geografia no período do regime militar (1964-1985), por parte de professores e estudantes interessados nessas disciplinas. Entretanto, o governo da ditadura militar dificultou os debates com repressões. Tudo isso convergiu para o objetivo fundamental da ditadura: o de difundir uma ideologia patriótica e nacionalista, sendo a pátria a imagem a ser reproduzida pelo aluno. Por conseguinte, continuou a disseminação do sentimento nacional ou nacionalista, que vinha dos governos Vargas. Essa Geografia ensinada nas escolas até então é a Geografia tradicional, descritiva e mnemônica, consolidada no paradigma: *a terra e o homem*. Cabe-nos salientar que ela carrega uma visão do saber enciclopédico/cartesiano/positivista com a exigência da memorização, e o estudo compartimentado dos seguintes temas: estrutura geológica e relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, economia.

O descontentamento, sobretudo por parte dos professores de nível médio – que tinham postura mais engajada e crítica – na luta contra a ditadura militar, contribuiu para uma renovação geográfica no Brasil e, a partir de meados dos anos 1980, a Geografia reafirma-se como disciplina específica. Há uma geração crítica de geógrafos brasileiros, dentre eles os renomados Milton Santos (1978) que lutou, bem como José William Vesentini (2004), Vânia Vlach (1984) que ainda lutam por Geografia(s) Crítica(s) nas Escolas Fundamental e Média e na Universidade.

Vesentini (2004, p. 222) escreve que, “numa perspectiva internacional, ela teria surgido em meados da década de 1970, inicialmente nos Estados Unidos (com a Geografia radical) e na França e, posteriormente, na Espanha, Itália, Alemanha,

Suíça, e em muitos outros países [...]”. Ressalta que, no Brasil, muitos professores, principalmente do ensino médio, nesse período, já praticavam, diferentemente da Geografia escolar tradicional, uma Geografia voltada para novas estratégias, com trabalhos de campo e estudo de bons textos críticos. Já utilizavam, inclusive, o debate, ao invés de apenas aulas expositivas. Assim,

Pode-se dizer que os pressupostos básicos dessa “revolução” ou reconstrução do saber geográfico consistiram e consistem na criticidade e no engajamento. *Criticidade* entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a Geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E *engajamento* visto como uma Geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais (VESENTINI, 2004, p. 223).

A Geografia escolar crítica preocupa-se com o desenvolvimento da autonomia. Propõe que os educandos despertem para a criatividade e criticidade, aprendendo a exercer a cidadania, ou seja, tornem-se cidadãos ativos que, de acordo com Vesentini (2004), questionam a realidade e (re)constróem os direitos democráticos ou direitos do homem, inclusive os direitos dos não-humanos.

As mudanças no ensino de Geografia no Brasil estão, em grande parte, relacionadas às reformas realizadas na educação de forma geral, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na perspectiva de se construir uma cidadania ativa no Brasil.

2.2.1 Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: abordagens sobre conceitos, categorias e conteúdo

Desenvolvemos algumas abordagens que se inserem num conjunto de contribuições teóricas de vários autores (ALMEIDA e PASSINI, 2001; ANDRADE, 2001; CALLAI, 2000a, 2000b, 2003; CALLAI e CALLAI, 2003; CAVALCANTI, 1998, 2002, 2005; GUREVICH, 1998; SANTOS, 1996, 1997; CASTELLAR, 2005), que tratam, tanto do ensino de Geografia, quanto da ciência geográfica. É importante buscar as bases teóricas da interpretação geográfica para compreender a sociedade

e o mundo, possibilitando o entendimento e o conhecimento da disciplina Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental.

Partimos da percepção de que as ciências humanas abrangem uma área do conhecimento humano nutrida pelo saber produzido por várias ciências, tais como a Sociologia, Antropologia, História, Economia e Política, Frémont (2002, p. 143) alerta para o fato de que:

O geógrafo se volta de bom grado agora para o economista, o sociólogo, o demográfico, o informático, ainda mais porque as técnicas contemporâneas de tratamento de dados lhe oferecem possibilidades à altura de uma nova situação. Mas desse dilaceramento da Geografia, a escola sai perturbada, como entre dois mundos, entre duas culturas, como seus alunos.

Para o autor, todas essas ciências apresentam, como objeto de estudo, o *homem em suas relações*. Nelas, o homem interage com o meio natural onde vive, com os recursos criados historicamente por outros homens e, principalmente com outros homens, outros grupos sociais. Destacamos aqui a Geografia na escola, como uma abertura para as ciências humanas, sociais e naturais. Infere-se desse autor que a Geografia, na atualidade, não conta, nem com a certeza de um passado de enumerações e de explicações sumárias, nem mesmo com a clareza de uma mundialização generalizada. Acredita que, “num mundo complexo, a Geografia pode dar uma contribuição para o deciframento das combinações e dos sistemas, abrindo-se para novas exigências sem esquecer totalmente o passado” (FRÉMONT, 2002, p. 143).

As situações problemáticas do cotidiano, sobretudo quando sua atuação envolve o espaço, em qualquer escala, devem constituir-se em objeto de estudo da Geografia, e, por conseguinte, devem ser trabalhadas na sala de aula. Por isso mesmo, tentamos desenvolver algumas abordagens sobre conceitos, categorias e conteúdo no ensino de Geografia nas SIEF. Cavalcanti (2005, p. 66), ao falar da concepção sócio-construtivista do ensino de Geografia, aborda duas realidades que podem ser distinguidas por duas práticas: uma já instituída, tradicional, marcada por mecanismos conhecidos como “a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, o verbalismo, a memorização”; outra, as práticas alternativas, que se referem a “algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência,

fundamentados, em muitos casos, em visões construtivistas de ensino”. Nessa segunda, há de considerar-se, no ensino, a construção do conhecimento por parte dos alunos. Então, não percamos de vista o fato de que:

O aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interação (encontro/confronto) entre o sujeito (aluno) e o seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar). Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem) (CAVALCANTI, 2005, p. 66).

Imbuídas do pensamento da autora, relacionamos o espaço escolar como um lugar de culturas variadas. Ela considera a escola como um lugar de cultura, de encontro de culturas. Ressalta a relevância de enfrentar, entre outras, a “cultura geográfica” dos alunos e afirma que, na prática do dia-a-dia, os alunos constroem conhecimentos geográficos. “É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar)” (CAVALCANTI, 2005, p. 68). É importante realizar o ensino contando com a diversidade dos alunos, que são sujeitos ativos de seu processo de conhecimento.

Para a autora, em sentido mais amplo, a diversidade diz respeito “às diferentes esferas da vida, tratando-se, assim, entre outras, da diversidade biológica, diversidade econômica, diversidade social, diversidade geográfica, diversidade cultural” (CAVALCANTI, 2005, p. 68). Na escola, convivemos com a diversidade dos sujeitos e tal fato deve estimular o professor a assumir uma postura investigativa que lhe auxilie, na análise das práticas e dos saberes ensinados, a compreender os entraves e os avanços da diversidade presente na escola e, assim, entender melhor os saberes, valores e culturas dos alunos, propondo e testando alternativas.

Devido às mudanças (configuradas na globalização) em matéria tecnológica, às novas formas da economia, da política, à multiculturalidade e às transformações sociais contemporâneas, torna-se necessário que os professores possam refletir sobre como mediar tal diversidade no ensino, uma vez que essa extrapola a bagagem de conhecimentos, valores e significados que os alunos possuem.

Diante desse quadro, que tem como preocupação a prática do ensino de Geografia no sentido de contemplar a diversidade existente nas escolas, remetemo-nos ao ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental no Norte de Minas Gerais, em especial Montes Claros, onde se desenrola nossa pesquisa. Entendemos que, para levar adiante as propostas de ensino escolarizado nessa região, é preciso preparar profissionais que desenvolvam competências mais específicas, que expressam os resultados a serem buscados na prática pedagógica, sem perder de vista nossa realidade. Cabe ressaltar que a área de atuação prioritária da Unimontes – o Norte de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri – apresenta os piores indicadores sócio-econômicos do Estado de Minas Gerais. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009, da Unimontes,

O PIB *per capita médio* do Norte de Minas e dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (R\$ 2.920,00) representava 53% ou pouco mais da metade da média do estado (R\$ 5.517,80) em 2000. A taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais era de 29%, muito superior à média do estado, de 12%. Em alguns municípios, como Fruta de Leite, Josenópolis, Ninheira, Crisólita e Setubinha, a taxa é superior a 40%. O IDH médio dessas regiões era de 0,651 em 2000, enquanto a média de Minas Gerais era de 0,719. E de acordo com o Atlas da Exclusão Social, elaborado sob a coordenação de Márcio Pochmann e Ricardo Amorim, dos 100 municípios de Minas Gerais que apresentaram o pior índice de exclusão em 2000, 90 estão localizados no Norte de Minas e vales do Jequitinhonha e do Mucuri. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005, p. 7).

Os indicadores apresentados mostram a relevância de nossa discussão, uma vez que nessa região são formados milhares de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, por meio do Curso Normal Superior. Acreditamos que as propostas de formação somente se justificam se trouxerem resultados positivos para todos aqueles que farão uso dessa formação. Nesse caso, têm-se as possibilidades de uma política de educação regional que possa, de fato, gerar o crescimento econômico, social, científico e cultural das regiões menos desenvolvidas de Minas Gerais. É necessária uma estratégia para melhorar o desempenho das escolas públicas e, assim, contribuir para a elevação do índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado.

Então, o currículo de Geografia, aplicado nessas escolas, deve permitir a consideração do ensino a partir da realidade local, repleta de diversidades, que culminam com a desigualdade social regional. Nesse sentido, a estrutura curricular do ensino de Geografia no Norte de Minas deve oportunizar a formação de um

sujeito que possa contribuir para modificar sua realidade, com vistas à melhor qualidade de vida. Pensar o ensino de Geografia na realidade do Norte de Minas é pensar o espaço onde os alunos estão inseridos, é pensar o território e a paisagem – com suas características próprias, mas inseridas numa totalidade que é local, regional, nacional e global. Os procedimentos metodológicos de ensino e a estrutura curricular devem levar em consideração esse contexto, estabelecendo as devidas conexões. Concordamos com Andrade (2001, p. 13) quando ressalta que “o grande dilema do geógrafo e da Geografia brasileira é analisar e procurar soluções para alguns problemas fundamentais, como o da pobreza e o do desnível do desenvolvimento regional”. E isso pode começar por meio do ensino dos conceitos elementares de Geografia, desde as séries iniciais, considerando a diversidade existente no espaço da sala de aula e da escola.

O ensino de Geografia, juntamente com as outras disciplinas da área de Ciências Sociais, tem o objetivo de analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade social, pois é através dela que se extraem os elementos para refletirmos a respeito do mundo. Então, nas séries iniciais do ensino fundamental, precisamos ensinar a partir da leitura da vida e do espaço de vivência, por meio de marcos referenciais, conceitos, conteúdos, metodologias e técnicas, para levar adiante a importante tarefa de, juntos, professores e alunos, conhecerem a nova arquitetura do mundo. Contudo, o olhar espacial é o método a usar no ensino de Geografia, ou seja, o modo como devemos estudar a realidade que tem a ver com a vida dos alunos.

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2000a, p. 94).

É por intermédio do olhar espacial que compreendemos as dinâmicas sociais, como ocorrem as relações entre os homens e quais as condições, limitações e possibilidades econômicas e políticas que nelas interferem.

O ensino de conteúdos, vinculados à forma e à dinâmica dos territórios do mundo contemporâneo, supõe abordar, concomitantemente, conceitos e categorias geográficas, além da revisão das próprias práticas docentes e da análise crítica de

propostas didáticas concretas. Na área de Ciências Sociais, talvez seja a Geografia, a mais questionada por seus conteúdos e pelos problemas que apresenta seu ensino na sala de aula. As dificuldades que os professores enfrentam são muitas e variadas. O professor ensina sempre o mesmo conteúdo e do mesmo modo, provocando um mal-estar nos alunos, que reagem insatisfeitos com a disciplina. Muitos autores se referem a esse mal-estar, estendendo-o também aos docentes. No caso dos primeiros, trata-se do fato de terem que aprender, de cor, abundante informação, geralmente afastada de suas inquietudes e interesses. Na verdade, a Geografia escolarizada muitas vezes não apresenta o colorido da realidade contemporânea, descrevendo partes do planeta e relatar suas características como algo estático. Assim, a Geografia não acompanha as mudanças produzidas em um mundo que se transforma em grande velocidade.

Na tentativa de superação dos problemas existentes, buscam-se melhores formas de ensino e aprendizagem que superem esse mal-estar. A intenção é aproximar dos alunos ferramentas conceituais para compreenderem os problemas sócio-territoriais, bem como levantar hipóteses sobre os efeitos presentes e futuros nos territórios e, assim, imaginar outros cenários possíveis. Contudo, o desenvolvimento dos sujeitos, não somente a esfera intelectual, mas também as habilidades de comunicação e solidariedade, será facilitado, se os alunos se confrontarem com propostas diversificadas e desafiantes do ponto de vista conceitual. Ressaltamos que, de acordo com Gurevich (1998), conceitos e problemas são ferramentas importantes para se desenvolver um trabalho pedagógico em sala de aula. Os conceitos permitem-nos fugir das longas listas de objetos, nomes, quantidades, como assimilados na Geografia clássica, permitem-nos fugir dos dados brutos, enquanto os problemas propiciam pensar os fatos de modo contextualizado e estabelecer relações causais ou intencionais entre eles. Como podemos constatar, na visão de Gurevich (1998, p. 160-161),

los conceptos permiten englobar, abstraer y trascender las informaciones particulares, convirtiéndose así en herramientas básicas para la comprensión. Los conceptos son construcciones históricas y, por lo tanto, cambiantes. Esto significa que como el mundo cambia, las formas de conocerlo e interpretarlo también lo hacen. Sin embargo, puede suceder que continúen empleándose viejos esquemas de significado para nombrar objetos y realidades nuevas.

Para a autora, nas ciências sociais (em nosso caso, a Geografia), existe de forma permanente, uma ressignificação dos conteúdos, uma reformulação de seu significado e um processo contínuo dotado de novos sentidos que acontecem provisoriamente. “Estamos frente a nuevos contenidos y a nuevos proyectos conceptuales, en tanto ha variado su significado y su correspondencia con fenómenos y procesos históricamente nuevos” (GUREVICH, 1998, p. 161). Nesse caso, na escola, não podemos continuar empregando as mesmas definições, falando de conceitos da mesma maneira, haja vista que tais termos se modificaram conforme a própria História.

O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental deve considerar as características teórico-metodológicas apropriadas para esse nível de escolaridade, identificar as desigualdades sociais de modo a criar relações efetivas entre a escola e o imediato concreto, estruturadas em um determinado tempo e espaço, problematizando-as e despertando os alunos para a procura de alternativas para diminuí-la.

Passamos, então, ao papel da Geografia nesse nível de ensino, quando também é preciso iniciar um processo de alfabetização cartográfica. Entendemos que a noção de espaço, no contexto escolar, constitui-se mediante os níveis de evolução própria da criança, na construção do conhecimento, por meio de sua interação com o meio. O processo de construção das noções espaciais precisa ser compreendido de maneira clara e objetiva, para que o profissional possa contribuir de fato com propostas teóricas e metodológicas relacionadas ao mapa. A formação dos professores que atuam de modo multidisciplinar (1ª a 4ª série) deve atentar para que, na discussão e busca pela compreensão de métodos e teorias de ensino e aprendizagem, possibilite o entendimento dos primeiros passos da alfabetização cartográfica.

Sendo assim, localizar-se, orientar-se, ter noções de escala, ler as informações, signos e símbolos em um mapa, saber representar informações do cotidiano por meio da linguagem cartográfica, são competências que precisam ser desenvolvidas na escola. Agindo desse modo, o professor permite que o aluno compreenda, gradativa e efetivamente, o espaço onde vive.

As noções e atividades cartográficas devem se iniciar desde as séries iniciais (e não somente na 5ª série do ensino fundamental), nas quais são

trabalhadas e construídas as bases do conhecimento acerca das noções espaciais que representam os primeiros passos para o entendimento do mapa.

A leitura de mapas possibilita a construção de diferentes análises sobre o espaço socialmente produzido pelo homem. Mais do que localizar, como são freqüentemente utilizados por muitos professores, eles proporcionam a compreensão da orientação, espacialização, análise espacial, ordenação, abstração e interpretação. Almeida e Passini (2001, p. 15) assinalam que

O mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real. Podemos até chamá-lo de um modelo de comunicação, que se vale de um sistema semiótico complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica que se utiliza de três básicos: sistemas de signos, redução e projeção.

Os profissionais, ao conhecerem as fases e períodos do desenvolvimento cognitivo das crianças, alicerçado na questão espacial, estarão contribuindo para realizar um trabalho pedagógico condizente com as suas necessidades. E isso pode ser feito explorando-se a relação do mapa com o ensino de Geografia, na abordagem da realidade espacial do aluno, assim que a escolarização formal começa.

A construção das relações espaciais pela criança acontece a partir do “*vivido ao percebido e deste ao concebido*”, como bem nos lembram Almeida e Passini (2001, p. 26). Para as autoras, o *espaço vivido* referencia-se ao espaço físico, sendo vivenciado pela criança por meio do movimento (corporal) e de seu deslocamento. É experimentado por brincadeiras e outras atividades, ao percorrer o espaço físico de várias formas, delimitando-o e organizando-o de acordo com seus interesses. Nessa fase, é importante desenvolver, com as crianças, exercícios rítmicos e psicomotores. A criança explora, com o próprio corpo, as dimensões e relações espaciais. O *espaço percebido* já não necessita mais de ser experimentado fisicamente. Nesse caso, crianças do primeiro e segundo ciclos¹⁴ do ensino fundamental, são capazes de lembrar o trajeto de sua casa à escola, bem como outros percursos, sem ter que percorrê-lo para identificar casa, ruas, dentre outros. O *espaço concebido*, compreensão obtida pela criança por volta de 11-12 anos,

¹⁴ Os primeiro e segundo ciclos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, abrangem da 1ª. à 4ª. série do ensino fundamental.

possibilita-lhe estabelecer relações espaciais entre elementos, por meio apenas de sua representação. Aqui, a criança estabelece relações sobre uma área retratada em um mapa, mesmo sem antes ter tido contato com a mesma. Nessa fase, é importante que o professor leve o aluno a “estender os conceitos adquiridos sobre o espaço, localizando-se e localizando elementos em espaços cada vez mais distantes e, portanto, desconhecidos” (ALMEIDA e PASSINI, 2001, p. 27). Ao tratar de espaços cada vez mais distantes, as autoras ressaltam que, no trabalho de localização e representação, o partir do mais próximo para o mais distante não significa que seja de forma concêntrica, mas, sim, que haja uma comparação permanente entre essa duas instâncias. A partir dessas abordagens, as autoras classificam o processo do raciocínio espacial em três relações espaciais fundamentais e necessárias para a existência de ambas, ou seja, uma depende da outra. São as relações: Topológicas, Projetivas e Euclidianas.

O processo evolutivo da construção da noção de espaço, por meio de atividades pedagógicas mediadas pelo professor, possibilita aos alunos utilizarem uma linguagem própria da cartografia, compreendendo cada vez mais a “estruturação e extensão do espaço a nível de sua concepção e representação” (ALMEIDA e PASSINI, 2001, p. 27). Esse é o processo da alfabetização cartográfica, a partir do qual o sujeito começa a adquirir a noção de espaço e passa a compreender, em sentido mais amplo, o espaço geográfico. Para a compreensão e análise do espaço, devem ser iniciados, com as crianças, primeiro, o trabalho com o corpo, em seguida, apenas com os olhos, e por último, com a mente.

Por conseguinte, se a capacidade de representação do espaço vivido for desenvolvida a partir da realidade concreta da criança, em muito contribuirá para que a mesma seja alfabetizada para dar conta da leitura de mundo. “Quando parte do processo de alfabetização utilizando a linguagem cartográfica, o ensino de Geografia se torna mais significativo, pois se criam condições para a leitura das representações gráficas que a criança faz do mundo” (CASTELLAR, 2000, p. 35).

Ao construírem os conhecimentos por meio dos conceitos de espaço (produzido pelo homem) e tempo, Callai e Callai (2003) lembram-nos que é importante estudar as relações sociais que vão se estabelecendo entre as pessoas, bem como entre os distintos grupos sociais. Assim, “o espaço diferenciado ocupado por um ou outro grupo ou atividade e as relações que se estabelecem; o tempo,

como presente vivo e passado vivido, dimensões necessárias para o viver individual e societário” (CALLAI e CALLAI, 2003, p. 65). O aluno forma, no decorrer do ensino da 1ª a 8ª série, como ponto de partida para o entendimento do espaço, os conceitos-chave de natureza operativa da Geografia, tais como: lugar, região, território e paisagem. Não se trata, aqui, de oferecer às crianças um conceito já pronto e acabado. Ao contrário, trata-se de oportunizar que ela mesma vá construindo seu conhecimento, a partir da realidade próxima. Para isso, o professor deve possuir um conhecimento mais elaborado dos conceitos geográficos, para que possa transpô-los em sua prática, com experiência e sensibilidade, sem maiores embaraços. Pensamos que a formação do professor não se restringe às preocupações metodológicas, mas sim pressupõe os fundamentos teóricos, bem como as possíveis formas de tornar a investigação uma prática cotidiana. Para tanto, faz-se necessária uma formação inicial sólida, de maneira que o professor possa (no caso particular do ensino de Geografia) ter domínio dos conceitos geográficos, conteúdos, metodologias e técnicas, uma vez que se pretende que os alunos possam se formar e transformar-se em cidadãos sintonizados com o mundo complexo.

O conceito de espaço é fundamental no discurso geográfico, visto que é nele que se constroem os imaginários territoriais, que definem nossas identidades – de aceitarmos quem somos, de refletirmos sobre quem somos. Nele, as culturas são manifestadas e os costumes são consolidados. É no espaço que ocorrem os conflitos entre as nações; no espaço geográfico da produção e do trabalho, os sujeitos exploram e são explorados. O espaço, como nos ensina Milton Santos, impõe-se “através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de viver bem” (SANTOS, 1996b, p. 45). Afirma que o espaço

[...] é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina (SANTOS, 1996b, p. 51).

Considerar o espaço como esse conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, como propõe o autor, possibilita, ao ensino de Geografia, trabalhar com as categorias¹⁵ de análise da paisagem, do território, que contêm o lugar e a região, diretamente ligadas à vivência concreta das crianças devendo, portanto, estar situadas nas atividades que os mesmos realizam. Entretanto, não devem ser esgotadas em si mesmo, mas situadas no contexto do ensino fundamental.

No processo de conhecimento da realidade social, a Geografia tem um lugar importante. Trabalhar no presente, tentando entender o mundo real e suas transformações, é o grande desafio do ensino de Geografia. Para tal, não podemos perder de vista o caminho interdisciplinar para captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas, entre elas e as coisas. Fazenda (2005, p. 17) não nos deixa dúvida quando afirma que “pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas”. Numa perspectiva interdisciplinar, por meio do diálogo e da pesquisa, que constroem coletivamente novo conhecimento, professores e alunos devem trabalhar unidos, conhecerem-se e entrosarem-se para juntos vivenciarem uma ação educativa mais apropriada.

Tendo identificado, nos capítulos 1 e 2, a materialização das múltiplas facetas das políticas de formação, bem como o papel da Geografia, nas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, interessa-nos, no próximo capítulo, conhecer a influência do Curso Normal Superior da Unimontes no ensino de Geografia das séries iniciais do ensino fundamental, a partir do discurso dos sujeitos, os professores.

¹⁵ Sobre as categorias de análise da paisagem, Cf. Santos (1996), Cavalcanti (1998), dentre outros.

3 A INFLUÊNCIA DO CURSO NORMAL SUPERIOR NO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um diálogo entre as abordagens teóricas e o discurso dos professores egressos da Unimontes

A formação profissional sempre se apresentou como um processo inacabado de busca de saberes, e a formação docente não foge desse pressuposto. A prática docente constantemente esteve sujeita às transformações da sociedade e da cultura. Nesse sentido, traz consigo novas experiências e novos saberes, que vão além dos conhecimentos disciplinares e que, por si sós, não bastam. Por conseguinte, é preciso articulá-los e revelar, nas entrelinhas, o que está escondido por detrás das teorias.

Passamos a apresentar e discutir os resultados da aplicação de questionários aos professores egressos do Curso Normal Superior que atuam na Rede Municipal de Ensino de Montes Claros. Os dados coletados são organizados por meio de tabelas de modo a permitir a análise das respostas, a fim de alcançar os objetivos explicitados pela pesquisa. Em cada pergunta, buscamos organizar as respostas categorizando-as, com o objetivo de facilitar a interpretação do leitor e, assim, avaliar as repercussões dos conceitos da Geografia, na atuação dos egressos do Curso Normal Superior que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Montes Claros, e sua pertinência às exigências das atuais mudanças.

Entretanto, faz-se necessário esclarecer que, em muitos casos, ao serem indagados sobre determinadas questões, os professores, que somam um total de 47, apresentaram mais de uma resposta. Com isso, há um número total de respostas superior ao de professores. Destacamos que foi atribuído um número para cada professor entrevistado, ou seja, o professor entrevistado 20 (PE - 20) sempre será o mesmo sujeito em todo o tratamento dos dados. Mesmo mantendo em sigilo o nome dos professores entrevistados, o texto e suas análises nos permitem conhecer o posicionamento de cada sujeito acerca do ensino de Geografia, em sua prática cotidiana.

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros, aplicamos aos 78 professores que cursaram o Normal Superior, questionários contendo questões que permitiram construir o perfil dos entrevistados, tais como a faixa etária,

condição profissional, tempo de exercício no magistério, tempo de exercício no magistério na rede municipal de ensino, série em que leciona atualmente, formação além do Normal Superior e os motivos que os levaram à escolha do curso e suas respectivas contribuições para a formação profissional.

Foram devolvidos 47 questionários (60% do total).

3.1 Perfil dos entrevistados

TABELA 1 – Faixa etária dos professores da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros egressos do Curso Normal Superior da Unimontes – 2000-2002

Faixa Etária	Frequência	Percentual
20 a 25 anos	-	-
26 a 30 anos	3	6,38%
31 a 36 anos	19	40,42%
37 a 40 anos	10	21,28%
Acima de 40 anos	15	31,92%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

No grupo de professores, percebemos uma maioria (40,42%) com idade entre 31 e 36 anos; 31,92% com idade acima de 40 anos; 21,28% na faixa etária entre 37 e 40 anos; e apenas 6,38%, com idade entre 26 e 33 anos. Esses dados evidenciam que o Curso Normal Superior da Unimontes, em 2002, não teve, como público prioritário, jovens que buscam o ensino superior para o ingresso em uma profissão, mas, sim, professores com mais de 30 anos, que já exercem a profissão docente. São todos do sexo feminino, dado constatado nas listas de graduados do Curso Normal Superior, no período de 2000/2002. Tais informações coincidem com as do Relatório de Pesquisa formulado pela coordenação do Curso Normal Superior e apresentado no capítulo I deste trabalho.

TABELA 2 – Atual condição profissional dos professores da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros egressos do Curso Normal Superior da Unimontes – 2000-2002

Condição profissional	Freqüência	Percentual
Efetivo	41	87,23%
Efetivo/designado	6	12,77%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Do grupo pesquisado, 87,23% (41 professoras) está exercendo a profissão na condição de professor efetivo; 12,77% (06 professoras) com um cargo efetivo e outro cargo na condição de professor designado. A condição de professor efetivo indica, em nossas considerações na TAB. 07, que as razões da opção pelo Curso Normal Superior apontadas não coincidem com os estudos de vários pesquisadores por nós analisados, que vêm demonstrando uma preponderância dos motivos relacionados às exigências da nova LDBEN/96 (Cf. TAB. 7). No entanto, percebemos que a condição de efetivo constitui um dos motivos de busca da formação por outras expectativas (que não a garantia da empregabilidade), uma vez que nossos atores se encontram numa situação diferente da dos jovens que buscam uma inserção e/ou valorização no mercado de trabalho.

TABELA 3 – Tempo de exercício do magistério dos professores da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros egressos do Curso Normal Superior da Unimontes – 2000-2002

Anos de exercício	Freqüência	Percentual
6 a 10 anos	6	12,77%
11 a 15 anos	26	55,32%
16 a 20 anos	8	17,02%
21 a 25 anos	7	14,89%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Resultante da pergunta: *Há quanto tempo exerce o magistério?*, a TAB. 03 apresenta dados significativos no contexto da pesquisa, em especial na construção do perfil das professoras entrevistadas, fato que corrobora para constatar o que analisamos, no Projeto Político Pedagógico para o referido curso: “os candidatos que prestarão processo seletivo, além de comprovar o exercício docente (em sala de aula), deverão ser portadores de habilitação em magistério (antigo Curso Normal) ou com o ensino médio” (UNIVERSIDADE

ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 39). Verifica-se, a partir dos dados, que 55,32% (26 professoras) possuem de 11 a 15 anos de atuação no magistério; 17,02% (08 professoras), de 16 a 20 anos; e ainda 14,89% (07 professoras), com atuação de 21 a 25 anos. Apenas 12,77% (06 professoras) têm o tempo de exercício de 6 a 10 anos. Concentrando-nos nesses dados, podemos afirmar que o tempo de exercício no magistério pode definir as práticas de ensino dos profissionais. Nesse sentido, teceremos duas considerações que, a nosso ver, podem influenciar tais práticas. A primeira delas diz respeito à formação continuada. Nesse caso, se os professores a obtiveram durante o tempo de exercício no magistério, poderão, então, ter desenvolvido habilidades e competências compatíveis com o ensino-aprendizagem que se pretende nas diferentes disciplinas, como no caso do ensino de Geografia, haja vista que a formação contínua significa

possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber/competências requeridas (MARQUES, 2003, p. 207).

Dados posteriores da TAB. 11 apresentam falas das professoras que demonstram não terem sido atingidos determinados objetivos do referido curso. A postura profissional, pretendida pelo professor-aluno do Normal Superior das SIEF's, apresentada no Projeto Político Pedagógico (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 44), é a de “assumir a re-elaboração de seu saber e a dinâmica de uma prática renovada”. Nota-se (Cf. TAB. 11), que, ao serem questionadas quanto às *dificuldades encontradas no ensino de Geografia*, 08 das professoras citam as *limitações teóricas do professor*. Nesse caso, além da comprovação do fato de que elas não tiveram uma formação continuada no exercício do magistério, antes de iniciar o Curso Normal Superior, também não definiram um perfil orientado para o “domínio dos conceitos gerais das séries iniciais do ensino fundamental [...]” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 45), objetivado pelo Curso Normal Superior. A segunda consideração refere-se às práticas consideradas alienantes no exercício do magistério (de acordo com a história de cada um), em muitos casos geradas pelo comodismo de muitos professores, que há bastante tempo desenvolvem determinadas práticas pedagógicas. Nesse caso, toda tentativa de mudança ou renovação acaba por

provocar uma resistência na maioria dos professores envolvidos com as condições até então vivenciadas pela experiência acumulada. De certo modo, “as pessoas tendem a se apegar num referencial idealizado dos fenômenos passados como forma de combater o novo, que tendencialmente é encarado como perigoso, dúbio e não confiável” (FERRAZ, 2005, p. 73). Contudo, tal característica ocorre a cada nova proposta de renovação do ensino e, costumeiramente, a cada novo governo. Isso faz com que as críticas à constante perda de qualidade e *sucateamento* do ensino sejam sempre renovadas frente às novas propostas, sendo a anterior tomada como referencial de qualidade perdida.

TABELA 4 – Ano de início do exercício no magistério dos professores da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros egressos do Curso Normal Superior da Unimontes – 2000-2002

Ano	Freqüência	Percentual
1970 a 1980	1	2,13%
1981 a 1990	6	12,75%
1991 a 2000	39	82,99%
2001 a 2006	1	2,13%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Mais uma vez, os dados comprovam que a condição dos professores efetivos, com maior tempo de serviço na rede municipal de ensino, lhes proporciona uma certa tranqüilidade. A maior parte delas, 82,99% (39 professoras), iniciou o trabalho docente na rede municipal de ensino numa data no período de 1991 a 2000. Isso significa que, somente pelo município, a maioria já trabalha há muito tempo, sem contar o tempo integral de exercício em outras redes de ensino, apresentado na tabela precedente, ratificando, assim, nossa constatação de que o motivo pela busca do Curso Normal Superior não foi unicamente movido pelas exigências da LDBEN/96.

TABELA 5 – Série em que os professores lecionam atualmente na Rede Municipal de Ensino de Montes Claros egressos do Curso Normal Superior da Unimontes – 2000-2002

Série	Frequência	Percentual
Fase I - (1ª série)	8	17,02%
Fase II - (2ª série)	10	21,28%
Fase III - (3ª série)	9	19,15%
Fase IV - (4ª série)	11	23,40%
Fase introdutória	1	2,13%
EJA	2	4,25%
Outros	6	12,77%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Faz parte da organização escolar da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (SEMED), nas séries iniciais do ensino fundamental, a Fase Introdutória, que atende aos alunos de seis anos de idade. De acordo com as novas propostas, houve uma ampliação, para nove anos, da duração do ensino fundamental.

A rede de ensino do Estado de Minas Gerais implantou o Ensino Fundamental de nove anos. Dividiu esse ensino em dois grandes ciclos de aprendizado. Há o Ciclo Inicial de Alfabetização, com duração de três anos e voltado para o atendimento às crianças de seis, sete e oito anos. E há o Ciclo Complementar de Alfabetização, que atende às crianças de nove e dez anos e tem duração de dois anos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, p. 7).

As crianças são matriculadas aos 06 anos de idade, compreendendo o ensino fundamental de nove anos. A Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros organiza as séries iniciais do ensino fundamental da seguinte forma: Ciclo Inicial – compreende as idades de seis, sete e oito anos (Fase Introdutória, Fase I e II), anteriormente denominadas 1ª e 2ª séries; Ciclo Complementar de Alfabetização – abrange as idades de nove e 10 anos (Fase III e IV), correspondendo às 3ª e 4ª séries.

Das 47 professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino fundamental e que lecionam os conteúdos de Geografia, apenas 01 atua na Fase Introdutória; 17,02% (08 professoras) lecionam na Fase I (1ª série); 21,28% (10 professoras), na Fase II (2ª série); 19,15% (09 professoras), na Fase III (3ª série), e 23,40% (11 professoras), na Fase IV (4ª série).

A modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um meio de assegurar a universalização das oportunidades e viabilizar o acesso de todos os que não cursaram o Ensino Fundamental na idade apropriada. A Lei diz, em seu Art. 37- § 1º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Nessa modalidade, lecionam 4,25% (02 professoras). Os dados revelam, ainda, que, no momento, 12,77% (06 professoras) exercem outras funções, tais como professora eventual e direção de escola.

TABELA 6 – Outra formação além do Normal Superior

Resposta	Freqüência	Percentual
Sim	17	36%
Não	30	64%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

A TAB. 06 fornece informações úteis para analisar o processo de formação inicial e continuada das professoras. Do total de professores entrevistados, 36% (17 professoras) afirmam possuir outra formação além do Normal Superior; 64% (30 professoras) dizem possuir somente a formação no Curso Normal Superior. Os dados que obtivemos do relatório final do Curso Normal Superior indicam que, ao finalizar o curso, os professores-alunos sinalizaram majoritariamente que sentem “[...] necessidade de dar continuidade aos estudos, fazendo uma pós-graduação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2002, p. 78). Ao confrontarmos esses dados, percebemos que eles não vão ao encontro da realidade da maior parte das professoras entrevistadas, isto é, o Curso Normal Superior não garantiu de imediato a continuidade na formação profissional do professor. Estimamos que os motivos sejam de diversas ordens, como o custo de uma pós-graduação, cujos valores ultrapassam as posses das professoras. Cabe ressaltar que tais cursos (especialização) são pagos, na Unimontes. Nesse sentido, grande parte dos professores da rede municipal que adquiriram a formação inicial, conta com a iniciativa do município, e principalmente da universidade, para arcar com a

formação continuada. Cumpre salientar, além dos dados apresentados na tabela, que, dentre as 17 professoras que possuem outra formação além do Normal Superior, 14 a obtiveram a título de especialização, 01 está especializando-se atualmente, e outras 02 professoras (PE - 02 e PE - 42) fazem os cursos de Pedagogia e Teologia, respectivamente.

TABELA 7 – Razões da opção pelo Curso Normal Superior

Razões da opção	Freqüência	Percentual
Aperfeiçoamento profissional	34	47,22%
Atendimento à LDBEN/96	12	16,67%
Desejo de ter uma formação superior	10	13,89%
Facilidade de acesso	14	19,44%
Plano de Carreira	2	2,78%
Total	72	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Observa-se, nas informações acima reunidas, que, dos 47 entrevistados, somam-se 72 respostas, correspondentes aos 100% que consideramos em nossas análises. Quanto ao questionamento proposto que originou a TAB. 07, abordando as razões da opção pelo Curso Normal Superior, as respostas nos surpreenderam, uma vez que era esperada uma preponderância do motivo relacionado ao atendimento legal de exigência prevista pela LDBEN 9394/96, art 87, § 4º: “até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Vários profissionais da educação vêm desenvolvendo uma leitura desse dispositivo, em que a exigência de nível superior para a permanência no magistério, de qualquer nível de ensino, levou uma grande parcela de professores em exercício aos Cursos Normais Superiores. Como já registrado no capítulo I, houve uma má interpretação da lei, fato que provocou essa correria dos docentes à procura do curso. Como se pôde observar na TAB. 07, esse fato aparece em terceiro lugar, com um percentual de 16, 67% (12 respostas), não sendo a principal razão pela opção do Normal Superior, pelas professoras pesquisadas.

Ao contrário do esperado, aparece em primeiro lugar, com um percentual de 47,22% (34 respostas), a busca de aperfeiçoamento profissional, como principal motivação da busca pelo referido curso, como pode ser observado na fala de três professoras:

Optei pelo Curso Normal Superior pela vontade e necessidade de especializar-me na profissão que já exercia (PE - 17).

Porque eu já trabalhava como professora e o curso ia me auxiliar e proporcionar um enriquecimento de minha prática pedagógica (PE - 23).

A principal razão pela qual eu optei pelo Curso Normal superior foi a qualificação profissional, foi buscar melhoras enquanto profissional para melhor atender os alunos que tenho como responsabilidade de instruí-los, ser mediadora da sua aprendizagem e conquistas nas séries iniciais (PE - 29).

A própria exigência da LDBEN/96, que proliferou a oferta desse curso, oportunizou aos professores, sobretudo aos nossos pesquisados, a busca por um melhor aperfeiçoamento intelectual/profissional, um pouco despida das exigências da lei. De fato, esses professores, já na condição de efetivos, como demonstra a TAB. 02, se vêem numa posição mais confortável, em se tratando de instabilidade no emprego. A facilidade de acesso ao curso aparece como segunda opção, com um percentual de 19,44% (14 respostas), devido ao fato de o curso ser financiado pela prefeitura, como afirma a PE - 02: *“Curso financiado pela prefeitura municipal de Montes Claros”*. A posição da professora PE - 11 também é clara: *“Ter a oportunidade de fazer um curso emergencial e ‘não pago’”*. Cabe ressaltar que o “não pago”, empregado pela professora, diz respeito à responsabilidade da Prefeitura Municipal de Montes Claros em arcar com as despesas do curso, através da parceria entre o município e a Unimontes para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. O acesso mais fácil, em virtude da menor concorrência no vestibular, é outra forma de acesso destacado pela PE - 28: *“Falta de opção; por estar muitos anos fora da escola, concorrer a uma vaga em outros cursos é muito difícil”*. Os professores citam, ainda, o desejo de terem uma formação superior, bem como o plano de carreira. Por trás dessas justificativas, está a possibilidade de melhoria salarial que, nesses casos, sobrepõe-se ao interesse, por parte dos professores, de terem uma formação superior, pois estão em fim de carreira, quase se aposentando, como constata a PE - 42, que tem idade acima de 40 anos, 25 anos de atuação no exercício do magistério de 1ª a 4ª série. Para ela, as razões principais na opção pelo curso são o *“desejo de concluir um curso superior; ampliação de novos conhecimentos”*. Diante desses dados, podemos perceber que, em sua maioria, os professores egressos do Curso Normal Superior da instituição e indagados nessa pesquisa, buscaram uma formação que lhes dê um

maior aperfeiçoamento profissional numa carreira que, ao longo dos anos, vive à mercê de imperativos políticos, econômicos e administrativos.

TABELA 8 – Contribuições do Normal Superior para a formação profissional

Contribuições	Freqüência	Percentual
Aquisição de base teórica que sustenta a prática pedagógica	39	70,91%
Aquisição de novas metodologias didáticas	5	9,09%
Troca de experiência entre pares	7	12,73%
Não sabe/Respostas vagas	4	7,27%
Total	55	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

A TAB. 08 é resultado do seguinte questionamento: *O Curso Normal Superior trouxe contribuições para sua atuação profissional? Por quê?* Para as 47 professoras questionadas, a resposta foi positiva. Os dados revelam que 70,91% (39 respostas) adquiriram a base teórica que sustenta a prática pedagógica, como pode ser observado:

O Curso Normal Superior proporcionou um embasamento teórico consistente, dando sustentação na prática pedagógica (PE - 41).

Oportunizou-me ampliar conhecimentos e aplicá-los nos variados campos, com segurança para os alunos. Me faz repensar a minha prática, melhorando e aumentando a capacidade de opinar, criticar (PE - 05).

Proporcionou um olhar mais técnico sobre as dificuldades que encontramos no dia-a-dia da sala de aula (PE - 23).

Um dado curioso apresentado refere-se à troca de experiências entre pares, 12,73% (07 respostas). Dessa forma, a nosso ver, o Curso Normal Superior estaria, para essas professoras, sendo visto como um curso de formação continuada, que entendemos dever ser articulada à formação inicial, ou seja, continuidade da formação profissional.

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para os profissionais da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira e deve ser entendida como uma continuidade da formação profissional proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998 apud BITTENCOURT, 2003, p. 71).

Portanto, a nosso ver, a formação inicial (graduação) requer embasamento teórico no sentido de projetar, construir novos saberes e não deve ser encarada como mera troca de experiências, como afirmam algumas professoras questionadas:

Através de discussões e troca de experiências pude melhorar a minha prática pedagógica encontrando melhores resultados em sala de aula (PE - 10).

Porque me possibilitou melhorar a minha atuação profissional e trocar experiências com colegas e professores do curso (PE - 15).

Porque melhorou os meus conhecimentos, a minha prática em sala de aula, aperfeiçoando o meu trabalho. Através da troca de experiência no curso, revemos nossa prática, mudando o nosso posicionamento diante de algumas situações (PE - 37).

Entendemos que a troca de experiência entre pares é um importante canal no processo da formação do professor, mas não concordamos que essa possibilidade possa apresentar-se como principal contribuição do Normal Superior para a formação profissional. Analisando o Decreto nº. 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que “Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”, temos, no art. 5º:

- § 1º - As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:
- I. comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
 - II. compreensão do papel social da escola;
 - III. **domínio dos conteúdos a serem socializados de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;**
 - IV. **domínio do conhecimento pedagógico incluindo as novas linguagens e tecnologias , considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;**
 - V. **conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;**
 - VI. **gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional** (Grifos nossos).

Para o domínio dos conteúdos a serem socializados, bem como de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, deve ser possibilitada aos professores-alunos uma sólida formação técnica. Nessa direção, as discussões que as professoras apresentam em suas falas, sustentadas nas diversas

experiências entre os pares, como observa a PE - 10, contrariam o terceiro objetivo específico do referido curso: “Habilitar professores para o ensino fundamental (1ª a 4ª série) em nível superior, com sólida formação acadêmica e técnica, centrada na competência intelectual, criatividade e construção de uma consciência profissional e política” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 40).

A *aquisição de novas metodologias didáticas* é citada por 9,09% (05 professoras):

Sim, me proporcionou um avanço na metodologia empregada nas aulas e um aperfeiçoamento da didática (PE - 18).

Porque através do curso eu levei para a sala de aula muitas sugestões de trabalho, atividades que aprendi no mesmo, eu inovar, eu melhorei o meu trabalho, enriqueci minhas aulas (PE - 25).

Qualificou-me, dando oportunidade de novas técnicas, experiências inovadoras para a profissão em que trabalho (PE - 46).

Durante o curso inovar minha prática diária e passei usar diferentes procedimentos metodológicos (PE - 40).

Tais discursos não relacionam a teoria e a prática, como enfatizaram as professoras que afirmaram adquirir base teórica que sustenta a prática pedagógica, durante o processo de formação.

Por outro lado, 7,27% (04 respostas) não definem as contribuições do Normal Superior para a formação profissional.

Hoje sou mais auto-suficiente, competente além de incomparavelmente mais segura dentro da minha profissão (PE - 07).

Na vida ninguém é tão sábio que não tenha nada a aprender. Nem tão ignorante que não tenha nada a ensinar (PE - 13).

Porque tudo o que se faz de certa forma fica alguma coisa que serve de crescimento e de aprimoramento (PE - 34).

Por que é um curso muito rico em aprendizagem, conteúdo e exige muita da nossa boa vontade. O curso é ótimo! Pena que não é reconhecido, para atender as necessidades dos formandos como plano de carreira e outras vantagens (PE - 42).

Apesar de não responder ao questionamento, a PE - 42 se refere ao plano de carreira. Segundo seu entendimento, o curso, apesar de possuir

vantagens, não traria nenhum benefício salarial e/ou de promoção na carreira docente.

Essas professoras que, em sua maioria, carregam uma postura já marcada em sua prática profissional, vêem-se diante de desafios que vão além do mero ensino e da mera aprendizagem. Tornarem-se professoras capazes de encarar seu trabalho como parte da prática social global, com uma visão ampla de todos os aspectos e mediações inerentes à ação pedagógica – em suas contradições – introduzindo em seu trabalho docente a dimensão da prática histórico-social do processo de conhecimento, o que é, a nosso ver, o maior desafio que podem enfrentar.

3.2 Professores das séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de ensino de Montes Claros: o que é preciso para ensinar Geografia?

Já enfocamos que o ensino de Geografia para as séries iniciais deve considerar as características didático-metodológicas próprias desse nível de escolaridade. Então, o ponto de partida no ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, de acordo com os pesquisadores dessa área, deve acontecer a partir da realidade dos alunos, ou seja, o lugar de convivência, ou, ainda, o imediato concreto, relacionando-a aos espaços mais distantes, nas mais diversas conexões.

As condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular. Enfim, propiciar aos alunos a vivência de um método de trabalho que possa ser usado em diferentes situações, para que eles, gradativamente, adquiram autonomia no processo de produção do conhecimento, é um aspecto importante que o educador deve buscar (PONTUSCHA, 1999, p. 133).

Fez-se necessário indagar os conteúdos geográficos ensinados, bem como os métodos utilizados, questionando se o saber transmitido está efetivamente a serviço do estudante. Nesse sentido, passamos inicialmente a identificar as concepções que perpassam as posições teórico-metodológicas dos professores em relação ao ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Em

seguida, abordamos a alfabetização cartográfica no ensino de Geografia e, por último, uma análise acerca do papel da pesquisa no ensino, desde a formação inicial.

TABELA 9 – Importância do ensino de Geografia nas séries iniciais

Importância	Freqüência	Percentual
Promove o aprendizado de se relacionar sociedade e natureza	15	18,75%
Auxilia na localização no espaço	9	11,25%
Constitui base para as séries subseqüentes	3	3,75%
Possibilita a construção da noção de espaço geográfico	31	38,75%
Possibilita a construção de atitudes e valores transformadores da realidade	15	18,75%
Desenvolve uma perspectiva crítica de leitura de mundo	7	8,75%
Total	80	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

A questão teve o objetivo de recolher, dentre os entrevistados, suas impressões sobre a importância do ensino de Geografia nas séries iniciais. Para tanto, os sujeitos foram inicialmente questionados: *A seu ver, o ensino de Geografia é importante nas séries iniciais do ensino fundamental? Por quê? As professoras foram unânimes em suas respostas, ou seja, 100% (47 entrevistadas) responderam “sim” ao questionamento. Ao justificarem essa importância, 38,75% (31 respostas) indicaram que o ensino de Geografia é importante, porque possibilita a construção da noção de espaço geográfico. Nesse sentido, afirmamos que, sendo a Geografia uma ciência social, ao ser estudada, deve possibilitar ao aluno perceber-se como sujeito participante do espaço que estuda, onde os fenômenos ocorridos são resultantes da vida e do trabalho dos homens. Callai apresenta três razões para se estudar Geografia. Para ela,*

primeiro: para conhecer o mundo e obter informações, que há muito tempo é o motivo principal para estudar Geografia. Segundo: podemos acrescentar que a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. [...] Terceira razão: não é no conteúdo em si, mas num objetivo maior que dá conta de tudo o mais, qual seja, a formação do cidadão (CALLAI, 2003, p. 57).

Nessa direção, consideramos que as 31 respostas se aproximam de uma interpretação compatível com o que se espera dos que conhecem a disciplina geográfica e seu ensino nas séries iniciais, como pode ser observado na fala das professoras:

Possibilita ao aluno estudar e conhecer o espaço. Analisar o relacionamento do ser humano com o espaço e fazer possíveis mudanças para preservação, e valorização do mesmo, melhorando a qualidade de vida dos seres vivos (PE - 05).

Porque desde as séries iniciais é necessário que o aluno compreenda o espaço em que vive, não como algo estático, mas como uma realidade construída e reconstruída pelo homem (PE - 06).

Através do ensino da Geografia, a criança começa a compreender o espaço das vivências cotidianas, onde todas as pessoas transitam e estabelecem relações de trabalho, convivência e lazer (PE - 23).

Com a disciplina o aluno passa a entender e compreender o mundo que o cerca com sua adversidade. Aprende a ser mais crítico, social e político (PE - 39).

As respostas referentes ao aprendizado de *relacionar sociedade e natureza*, e à *possibilidade de construção de atitudes e valores transformadores da realidade*, constituem, cada uma delas, 18,75% (15 respostas). Tais respostas também se aproximam da importância do ensino de Geografia. Por outro lado, 11,25% (09 professoras), ao responderem que o ensino de Geografia é *importante, porque auxilia na localização no espaço*, a nosso ver demonstram uma certa limitação no que se refere ao que é realmente importante ensinar em Geografia. O que não é esperado de profissionais que já trabalhavam com o ensino dessa disciplina, e egressos de um curso superior:

É importante tão quanto as outras disciplinas, pois ao trabalhar cartografia, o aluno (espera-se) já tem que ter superado a noção de lateralidade que também é trabalhado nas outras disciplinas como ed. física, matemática (traçado). Ao meu ver não dá para fazer um trabalho isolado (PE - 24).

As noções espaciais, laterais, topológica, direcionamento e todas as outras noções, idéias que estão ligadas direto e indiretamente nos conteúdos, temas de Geografia se faz presente no nosso cotidiano (PE - 47).

Porque auxilia o aluno a se localizar no espaço e também a relação existente entre os seres vivos e o meio ambiente (PE - 14).

Observa-se que, além das dificuldades com a prática da escrita, as professoras restringem o ensino de Geografia à alfabetização cartográfica que ressaltamos ter grande importância para a construção da noção espacial, mas é um trabalho que deve ser desenvolvido durante o processo evolutivo da construção da noção de espaço, por meio de atividades pedagógicas, mediadas pelo professor, possibilitando aos alunos utilizarem uma linguagem própria da cartografia, como já

abordado no capítulo 2. No processo da alfabetização cartográfica, o sujeito começa a adquirir a noção de espaço e passa a compreender, em sentido mais amplo, o espaço geográfico. Por outro lado, cabe ao professor buscar proporcionar habilidades que não foram construídas pelos alunos em qualquer fase das séries iniciais do ensino fundamental, por meio de variadas atividades. No entanto,

é muito comum que, a partir da 5ª série, os professores reclamem que os alunos não têm o conhecimento e nem as habilidades necessárias para trabalhar com os mapas. Não resta dúvida de que, se os alunos não apresentam ainda o domínio dessas habilidades básicas, o professor terá que desenvolver, mesmo nas séries mais avançadas, atividades nesse sentido (CALLAI, 2003, p. 106).

A fala presente no discurso das professoras, como a falta de base nas séries anteriores serve de justificativa para os resultados não desejados no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a falta de domínio de tais habilidades básicas acompanhará os alunos nas séries subseqüentes, fazendo-os encerrarem essa fase de escolaridade e prosseguirem nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) sem a aquisição das noções básicas para a compreensão do espaço geográfico.

Destacamos que 3,75% (03 professoras) enfatizaram a importância do ensino de Geografia como *base para as séries subseqüentes*. Tais professoras desconhecem a importância do ensino de Geografia.

TABELA 10 – Encontra dificuldade no ensino de Geografia?

Respostas	Freqüência	Percentual
Sim	16	34,04%
Não	30	63,83%
Às vezes	1	2,13%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Consideramos esse questionamento importante para contrastar as respostas das professoras com as respostas dos questionamentos seguintes. Observa-se que, dos 47 sujeitos questionados, 63, 83% (30 professoras) dizem não encontrar dificuldade no ensino de Geografia. Outros 34,04% (16 professoras) afirmam encontrar dificuldade. Apenas 2,13% (01 professora) representa a fala de que às vezes encontra dificuldades. Embora as entrevistadas tenham apresentado

na TAB. 8¹⁶ que o curso sustentou a prática pedagógica (32 respostas), promoveu novas aquisições metodológicas e didáticas, fica evidenciada, nessa questão, a falta de precisão da resposta dada anteriormente. Um número significativo de professoras (16) afirma encontrar dificuldades em ensinar Geografia. Passemos, então, a observar quais são as dificuldades com o ensino dessa disciplina.

TABELA 11 – Dificuldades encontradas no ensino de Geografia

Dificuldades	Freqüência	Percentual
Repetição dos conteúdos nas séries gerando desinteresse do aluno.	2	8,69%
Falta de apoio da família nos estudos.	1	4,35%
Falta de base nas séries anteriores.	2	8,69%
Falta de fonte para pesquisa.	1	4,35%
Falta de incentivo da escola.	1	4,35%
Falta de material/recurso didático adequado e estrutura logística.	8	34,78%
Limitações teóricas do professor.	7	30,44%
Supervalorização do ensino do Português e da Matemática em detrimento das demais disciplinas.	1	4,35%
Total	23	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

A TAB. 11 aponta as dificuldades encontradas pelas 16 professoras (Cf. TAB. 10) no ensino de Geografia. Cabe ressaltar que as mesmas apontaram mais de uma resposta, ou seja, das 16 professoras indagadas, obtivemos 23 respostas. Dentre as dificuldades apresentadas pelos sujeitos, destaca-se a *falta de material/recurso didático adequado e estrutura logística*, com 34,78% (08 respostas). A falta de material didático pode ser identificada na fala da professora:

Falta de material didático adequado, falta da participação da família no auxílio aos trabalhos e pesquisas, supervalorização do ensino do português, da matemática gerando um fluxo de cobrança muito grande por parte da rede de ensino 'sufocando' as outras disciplinas (PE - 04).

A professora evidencia outros fatores; além da falta de recursos didáticos, dificuldades como *falta de apoio da família nos estudos*; nessa direção, apresenta-se também a *falta de incentivo da escola* 4,35% (01 resposta), que acreditamos influenciar na dificuldade do ensino de qualquer disciplina. Tal fato é retratado por Vesentini, ao evidenciar os problemas inerentes à realidade das salas de aula da escola pública. Assinala que,

¹⁶ Cf. tabela 08, p. 84.

[...] a realidade vigente nas escolas brasileiras em geral – existem raríssimas exceções – é extremamente precária. Além dos problemas de baixos salários dos professores, do elevado número de aulas por semana que eles são obrigados a cumprir e do excesso de alunos por sala, devemos acrescentar ainda a generalizada falta de equipamentos: ausência quase total de vídeos, computadores, projetos em geral (principalmente os multimídias), mapas, maquetes, laboratórios e algumas vezes até de um simples quadro de giz (VESENTINI, 2004, p. 235).

Uma outra categoria apresentada na TAB. 11, com 30,44% (07 respostas), que acreditamos ser relevante, diz respeito às limitações teóricas de algumas professoras quanto ao ensino da disciplina na TAB. 03.

Encontro dificuldades por não conhecer bem o conteúdo, e aquilo que não se conhece torna-se difícil transmitir (PE - 07).

Tenho dificuldade de orientação espacial (PE - 09).

Não tenho formação específica em Geografia (PE - 26).

Tem muitos conteúdos que ainda não domino, então tenho que me desdobrar para compreender primeiro, para passar para os alunos com segurança (PE - 30).

Não em ensinar (o como) mas com o quê. Os livros didáticos não condizem com a realidade local, a escola não possui globo, mapas, lâminas, recursos (PE - 39).

Devido não ter sido bem trabalhado o conteúdo de Geografia na minha vida estudantil das séries, de 5ª a 8ª e no ensino médio, muitas vezes encontro dificuldades (PE - 40).

Reconheçamos que, de acordo com a LDBEN/96, a formação de professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental deve se dar *preferencialmente por meio do Curso Normal Superior*. Por conseguinte, entendemos que essa formação deveria permitir o suporte teórico multidisciplinar a essas professoras, que há quatro anos são egressas do referido curso. Nesse sentido, o fato de o professor não ter uma formação específica em Geografia não pode ser considerado o motivo da dificuldade com o ensino de Geografia nessa fase de escolaridade. Há uma contradição na fala dessas professoras, ao evidenciarem, na TAB. 09, ter adquirido *base teórica que sustenta a prática pedagógica*. Outro dado importante nessa tabela refere-se à fala da PE - 04 - relacionada à *“supervalorização do ensino do Português e da Matemática em detrimento das demais disciplinas”*. Ressaltamos que, nessa situação, o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e atividades

pedagógicas mais adequadas a seus alunos, segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. Por conseguinte, essa fala acusa a inadequada prática na seleção dos conteúdos. Tal fato pode efetivar-se muito mais pela formação aligeirada do professor. Por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático, do que atuar por outras vias. As ocorrências no espaço da sala de aula dependem, fundamentalmente, do professor, de suas condições, isto é, de sua formação. O fato é que,

Quando o ensino de Geografia no primeiro ciclo do ensino fundamental evita estabelecer a conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo) está fazendo um desserviço para o ensino, pois ao invés de trazer a realidade dos e aos alunos, está na verdade, distanciando-os cada vez mais (STRAFORINI, 2004, p. 82).

Destarte, o professor deve estabelecer relações entre a escola e a realidade dos alunos. Chamamos a atenção para 8,69% (02 respostas), ao enfatizar que *a repetição dos conteúdos nas séries causa desinteresse do aluno*, bem como para 8,69% (02 respostas,), que indicam *falta de base nas séries anteriores*.

Apesar do programa trazer muitos conteúdos repetidos, vistos nas séries anteriores, os alunos não trazem pré-requisitos para a atual série. Falta incentivo por parte da escola. Os recursos didáticos estão escassos (PE - 05).

Na maioria das vezes os alunos não estão preparados para o estudo de Geografia (PE - 22).

Os conteúdos de 1º ao 4º ano são muitos repetidos de série para série, fazendo às vezes com que o aluno se desinteresse pelo conteúdo (PE - 38).

Falta de recursos didáticos apropriados, Falta pré-requisitos dos alunos (noções básicas em séries anteriores), falta de incentivo pela escola. O programa (PE - 11).

O que se pretende nas séries iniciais do ensino fundamental com o ensino de Geografia é que os alunos adquiram noções de seus conceitos e categorias, que serão desenvolvidos ao longo desse nível de ensino. Além do mais, os conteúdos repetidos descritos pela PE - 05 e PE - 38 fazem parte do processo de construção da noção espacial. Dessa maneira, as professoras demonstram não conhecer a disciplina geográfica com que trabalham. Como pode os alunos das séries iniciais do ensino fundamental estarem preparados para o estudo de Geografia, se o professor

responsável pela mediação do ensino-aprendizagem não apresenta as competências supracitadas nas diretrizes curriculares para o ensino desse nível de escolaridade, nem nas apresentadas no Projeto Político Pedagógico do curso ou no Plano de Ensino do Curso Normal Superior? Desconhecem conteúdos que lhes dão forma, bem como as metodologias.

Quando a PE - 34, que corresponde a 4,35% (01 professora), enfatiza que as dificuldades encontradas no ensino de Geografia se referem à *falta de fonte para pesquisa*, como pode ser constatado em sua fala: “*Às vezes por falta de fontes bibliográficas sobre o espaço mais próximo. Ex; rua , bairro, cidade*”, consideramos que, se o professor foi bem preparado em sua formação inicial, desenvolvendo as tão citadas habilidades e competências, supõe-se que poderá produzir seu próprio material. É um desafio concreto que o professor

passa a ‘elaborar’ suas aulas, com mão própria, acrescentando, sempre que possível e couber, pelo menos sínteses pessoais. Fazer apostilas pode ser algo barato e mesmo simplificação irresponsável, mas pode também ser o início da construção de caminho próprio (DEMO, 2000, p. 85).

Nesse caso, entra a necessidade da formação de um professor-pesquisador.

TABELA 12 – Superação das dificuldades encontradas

Superações	Freqüência	Percentual
Estudos, pesquisas e observações	13	50%
Aulas dinâmicas e práticas	7	27%
Confecção de material próprio	1	3,8%
Interlocuções com colegas	5	19,2%
Total	26	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

A TAB. 12 foi organizada considerando as tabelas precedentes (Cf. TAB. 10 e 11). As professoras que responderam encontrar dificuldades no ensino de Geografia revelam como superam as dificuldades encontradas. 50% (13 respostas) afirmaram a superação *através de estudos, pesquisas e observação*. Nesse caso, subentende-se que essas professoras utilizam a pesquisa para seu conhecimento, como é o caso de PE - 06: “*faço pesquisas que atendam ao meu interesse*”. Essas

pesquisas são realizadas de várias formas: PE - 09: “*Através de pesquisa como consultas em livros, mapas, informações, textos informativos e pesquisa de campo*”. Entretanto, 19,2% (05 respostas) superam as dificuldades nas *interlocuções com colegas*. A nosso ver, na prática cotidiana, a interlocução com colegas na troca de experiência e na interdisciplinaridade é algo que pode contribuir para que o professor não fique preso à sua sala de aula com seus alunos. Porém, a prática da pesquisa mais elaborada é de suma importância. Por outro lado, as professoras assinalam que as *aulas dinâmicas e práticas* 27% (07 respostas) superaram tais dificuldades. Essa questão está analisada em tabelas posteriores, mais especificamente. Um dado interessante é que 3,8% (01 resposta) assinala a *confeção de material próprio*, fato analisado na tabela anterior. PE - 39 diz que “às vezes confeccionamos apostilas próprias, adaptamos textos, buscamos recursos dentro da possibilidade da escola”. É interessante observar que a professora, ao ser questionada anteriormente sobre as dificuldades encontradas no ensino de Geografia, ressalta que não tem dificuldade em como ensinar, mas sim em o quê ensinar. Dessa forma, ao elaborar material próprio, encontra uma forma para sanar tais dificuldades.

TABELA 13 – Considera importante ensinar em Geografia nas séries iniciais

Considerações	Freqüência	Variável
Conceitos de paisagem, lugar	10	7,76%
Conceitos de tempo/espaço	7	5,44%
Espaço público e privado	2	1,5%
Espaço urbano e rural	4	3,10%
Industrialização e urbanização	3	2,33%
Localização no espaço	23	17,84%
Meio ambiente e qualidade de vida	30	23,26%
Organização do espaço	38	29,46%
Representações cartográficas	12	9,31%
Total	129	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

O processo de ensino-aprendizagem supõe um determinado conteúdo e certos métodos. Um dilema muito presente na Geografia é o que fazer com tanta informação possível em relação a cada conteúdo. Nesse sentido, para Callai (2000, p. 1001), “cada vez se torna mais claro que a escola não é lugar da informação, mas da busca e da organização da informação no sentido da construção do conhecimento”. Os conteúdos de Geografia são vastos e têm como meta estudar o

mundo. Isso significa a necessidade de ser feita uma seleção, sendo isso parte do processo de planejamento dos professores. Na TAB. 13, os sujeitos responderam ao seguinte questionamento: *O que considera importante ensinar em Geografia nas séries iniciais?* Em suas concepções, 29,46% (38 respostas), um percentual significativo, indicaram a *organização do espaço*, enfatizando o uso e apropriação do mesmo:

A relação do ser humano com o espaço, conservação e valorização do mesmo. Conhecer as dificuldades que passam o mundo em que vivemos. Desenvolver habilidades para buscar condições para amenizar ou até resolver os problemas agindo como cidadãos solidários (PE - 05).

Presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos dos grupos sociais e de forma geral da sociedade na construção de espaço geográfico; construção do conhecimento de paisagem rural e urbana, como foram constituídas ao longo do tempo; linguagem cartográfica; papel do desenvolvimento tecnológico em prol da conservação do ambiente e qualidade de vida (PE - 12).

É importante ensinar noções básicas que permita ao aluno descobrir a dimensão espacial dos fenômenos resultantes da relação sociedade/natureza e a partir daí entender sua própria inserção no mundo (PE - 17).

Infelizmente ainda para alguns profissionais, o importante é o aluno decorar nomes de rios importantes, serras etc. No entanto o que é realmente importante para o aluno é que ele compreenda o espaço não como algo estático que já existe para ser descrito, mas como realidade viva, que está sendo construída e reconstruída pelos homens, e portanto transformado por ele (PE - 29).

Espaço geográfico; Funcionamento da natureza; Ações dos homens em sociedade e suas conseqüências (Relação homem-homem e homem-natureza); Cartografia (PE - 36).

A esse respeito, subentende-se, por meio das falas, que é importante ensinar uma Geografia para que seus alunos caracterizem melhor a realidade, tornem-se mais conscientes do espaço em que vivem. Nesse sentido, conforme Callai (2003, p. 62), suas concepções estão de acordo com as propostas para o ensino de Geografia:

É preciso uma seleção: o que for trabalhado deverá servir como um instrumental capaz de permitir que o aluno se situe no mundo, compreenda-o, e saiba como buscar as demais informações que precisa. [...] o professor oferecerá à discussão pela turma um conteúdo que não esteja desligado da vida dos alunos e da realidade em que vivem. Além do mais, o ensino de Geografia deve estar adequado ao contexto histórico em que vivem os homens. Ela é uma disciplina que permite ser um instrumento útil para ler e entender o mundo, para exercitar a cidadania e para formar o cidadão.

Entretanto, uma questão preocupante é o fato de somente 7,76% (10 respostas) citarem os conceitos-chave de Geografia: lugar, região, território e paisagem, que são o ponto de partida para o entendimento do espaço geográfico e são fundamentais à compreensão da realidade. Tais conceitos devem fazer parte das concepções de todos os professores que trabalham com essa disciplina:

As vivências cotidianas dos alunos. Seu espaço de convivência. As relações construídas na convivência, noções de paisagens, territórios, fronteiras, limites (PE - 21).

Conceito de lugar, de espaço, paisagem e noção de cartografia (PE - 20).

As categorias de análise geográfica (lugar, região, território e paisagem), como discutimos no capítulo anterior, devem ser base da prática pedagógica no ensino e aprendizagem de Geografia, que possibilitará aos alunos a compreensão do espaço geográfico.

A categoria lugar possibilita ao professor de Geografia das primeiras séries do Ensino Fundamental trabalhar a realidade dos alunos sem se prender apenas aos limites administrativos do bairro e do município, embora esses conceitos políticos administrativos sejam importantes, uma vez que revelam a sua história. [...] Ao mesmo tempo que permite trabalhar o próximo, abre caminho para encontrar as ações e as intenções que são tomadas fora do próprio lugar, possibilitando, desta forma, contatar outros lugares, enfim, o mundo (STRAFORINI, 2004, p. 94).

O meio ambiente e a qualidade de vida, retratados por 23,26% (30 respostas), aparecem com destaque. Vê-se, hoje, grande tentativa de sensibilização dos alunos nessa temática, como consta nos PCN's – Temas transversais. Este foi um grande mérito dos PCN's: terem reafirmado esses ensinamentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco. Eles enfatizam a interdisciplinaridade e os temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo (VESENTINI, 2004). Nessa direção, as professoras devem considerar que "O estudo do meio é um caminho político que estabelece uma relação viva e dinâmica entre a escola, a especificidade de seu trabalho e a sociedade, com base nos relacionamentos e nas condições de vida e de trabalho" (PONTUSCHKA, 2004, p. 267). As respostas indicam esse caminho:

Compreender o meio onde a criança vive, o que está bom, o que deve melhorar e o que fazer para melhorar este meio. Conhecer a realidade de outros povos e sua cultura, para que a criança possa comparar com a sua própria, ampliando assim suas expectativas e responsabilidades diante do mundo (PE - 04).

Os aspectos da natureza que dizem respeito ao homem e que influenciam no seu modo de vida e que lhe servem de recursos (PE - 16).

É importante discutir a relação homem, espaço geográfico, mostrando este espaço de forma positiva e negativa no ambiente local e global (PE - 40).

Contudo, entendemos que tal temática deva ser integrada no estudo maior, no sentido de “apreender o espaço em suas múltiplas dimensões: sua historicidade, as reações que determinado espaço mantém com outros e as problemáticas vividas pela população em práticas efetivadas na escola” (PONTUSCHKA, 2004, p. 267-268).

A *localização no espaço* aparece com um percentual de 17,84% (23 respostas), e as *representações cartográficas*, citadas por 9,31% (12 respostas). Na verdade, são habilidades fundamentais para o entendimento do espaço geográfico que os professores devem utilizar na construção da noção espacial dos alunos.

É importante partir do desenvolvimento das relações espaciais. E começar a desenvolver habilidades fundamentais para a orientação, localização e expressão gráfica (PE - 23).

É importante atentar para esse fato, porque muitos professores trabalham com a linguagem cartográfica, sem uma maior articulação com as categorias de análise (lugar, paisagem, território) na construção do conceito de espaço geográfico. Para muitos, o trabalho com a Geografia é exclusivamente voltado para a localização em mapas. Entendemos que a cartografia deva ser utilizada como um instrumento de representação.

[...] a construção do conceito de espaço geográfico é muito maior que as construções de noções cartográficas euclidianas. Essas servem para localizar e pontuar. Já o espaço possibilita o entendimento da sociedade, sua história, contradições e utopias (STRAFORINI, 2004, p. 175).

A PE - 22, ao citar *localização e orientação*, ou a PE - 46: “*noção de espaço, lateralidade, localização*”, demonstram considerar esses elementos como o

mais importante para se ensinar em Geografia. Tal fato constata que elas não detêm uma concepção sólida do que seja realmente importante ensinar em Geografia.

Não poderíamos deixar de ressaltar que apenas 5,44% (07 respostas), consideram importante ensinar em Geografia, nas séries iniciais, os conceitos de tempo/espaço. Apesar de as professoras, durante as indagações, citarem, em sua maioria, o conceito de espaço, não o relacionam com o de tempo. Os conceitos de espaço e tempo são básicos no estudo de Geografia e de História, respectivamente. Para Nunes (1990), o professor, ao trabalhar com a Geografia, deve ter o cuidado de criar situações de aprendizagem que propiciem a compreensão do presente na organização social, produção e organização do espaço geográfico por meio da reflexão, análise e interpretação das relações humanas que acontecem no tempo e no espaço. Na concepção do autor, para que o indivíduo se perceba como agente de um espaço socialmente construído, deve possuir conhecimentos sobre determinados conceitos, como os de *sujeito, objeto, tempo, espaço, documento histórico, memória, fato histórico, relações sociais, movimento e mudança, trabalho e noções topológicas, cultura*. As professoras que incluíram em seu discurso o conceito “tempo”, demonstram conhecer a importância de tal relação, como é o caso da PE - 07: *“Noção de espaço e tempo, fazer com que a criança construa gradualmente a compreensão das articulações que ocorrem na sociedade através do tempo e do espaço”*. Constatamos que, de um total de 129 respostas sobre o que consideram importante ensinar em Geografia nas séries iniciais, somente 07 respostas agregam tais conceitos.

Consta da Estrutura Curricular (Cf. ANEXO A) do Curso Normal Superior de Natureza Emergencial, bem como do Plano de Ensino do Curso nesse período (2000-2002) que a disciplina Fundamentos e Metodologia da Geografia, responsável por desenvolver, na formação inicial, os temas geográficos, é oferecida nos III e IV módulos, juntamente com a disciplina Fundamentos e Metodologia da História, dividindo, assim, a carga horária entre ambas. Tal fato evidencia que os professores-alunos devem ter a capacidade de lidar com o campo conceitual dessas disciplinas, que compõem o currículo das séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, a divisão da carga horária entre ambas descaracteriza o desenvolvimento de um trabalho mais detalhado em e para cada uma das duas disciplinas, e desconsidera a necessidade de se associar a Geografia à História.

TABELA 14 – Como ensinar Geografia nas séries iniciais

Formas de ensino	Frequência	Percentual
Diversificando metodologias	23	20,35%
Fazendo a interdisciplinaridade	4	3,54%
Explorando leitura, interpretação e produção de textos e mapas	23	20,35%
Realizando pesquisa de campo	22	19,48%
Promovendo questionamentos	7	6,19%
Seguindo as propostas dos PCN's	4	3,54%
Tomando como ponto de partida o espaço próximo do aluno	10	8,85%
Variando os recursos didáticos	19	16,82%
Não respondeu	1	0,88%
Total	113	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Os saberes profissionais são situados historicamente, construídos e utilizados considerando variados contextos de trabalhos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Não basta aos professores conhecer o conteúdo e em seguida transmiti-lo – “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2002, p. 36). Além do domínio dos conteúdos, é de competência do professor o desenvolvimento de outras competências, como planejar, organizar, avaliar, dentre outros. Nesse processo, insere-se como ensinar a Geografia nas séries iniciais.

Ao responderem que ensinam a Geografia nas séries iniciais, diversificando metodologias 20,35% (23 respostas), as professoras demonstram que desenvolvem uma prática de acordo com o que se espera para ensinar Geografia. Vejamos:

Através de observações, excursões, análises, construções de maquetes, desenhos, relatórios, pesquisas etc (PE - 01).

Através de rodas de conversa, discussões, debates, pesquisa de campo, entrevistas, músicas, interdisciplinando os conteúdos quando possível/necessário (PE - 03).

Trabalho com mapeamentos, observação comparação, pesquisa, trabalho em grupo, pesquisa de campo, entrevistas, brincadeiras, leitura, atividades orais e escritas e com leitura e interpretação de mapas (PE - 06).

Ao contrário da resposta anterior, mas com o mesmo percentual 20,35% (23 respostas), as professoras direcionam a *leitura, interpretação e produção de textos e mapas* como forma de ensinar Geografia nas séries iniciais.

A aula é contextualizada. A partir de textos diversos e interpretação, recursos gráficos etc. (PE - 42).

Através de textos informativos, exploração de mapas, atividades escritas (PE - 22).

Essa prática no ensino de qualquer disciplina é uma realidade das escolas. Os professores se prendem às leituras de textos dos livros didáticos, exercícios, conceitos já elaborados para que os alunos os transcrevam para seus cadernos, sem maiores reflexões. “Em vez de ser apenas intérprete externo do livro didático, o professor deveria ser o próprio livro didático, se fosse capaz de tornar-se criador da didática” (DEMO, 2000, p. 86). Não significa dispensar o livro didático, mas ter uma convivência produtiva com o mesmo. O autor entende, nesse caso, a inserção da pesquisa como diálogo com a realidade, “recriado sempre pelo professor, com apoio do livro didático, que passa a ser referência relevante, nem mais nem menos”. O professor pode começar esse trabalho com certa dificuldade, com sínteses aproximativas dos temas estudados. Quando a professora ressalta que ensina *através de textos informativos, exploração de mapas, atividades escritas*, transmite a idéia da mera aula. Nesse caso, a primeira preocupação deve ser a de “repensar o ‘professor’ e, na verdade, *recriá-lo*. De mero ‘ensinador’ – instrutor no sentido mais barato – deve passar a ‘mestre’” (DEMO, 2000, p. 84). Para tanto, deve o professor utilizar, em sua prática pedagógica, a pesquisa, reconhecendo que, sem ela, não há como ser considerado efetivamente professor.

Outras 19,48% (22 respostas) enfatizam o trabalho de campo:

Pesquisa de campo, através de entrevista, bibliográfica, leitura e interpretação confrontando com a realidade (PE - 08).

Através de pesquisas de campo, com o apoio dos familiares como colaboração, livros didáticos sempre partindo dos conhecimentos prévios dos alunos (PE - 38).

Através de pesquisas de campo, passeios, fotos antigas com transformações e pesquisas escritas (PE - 32).

Os alunos sempre querem saber o porquê dos fatos, observados na paisagem ou mesmo os percebidos na relação humana – Por que o rio que passa próximo da escola está poluído? Por que em nossa região há tanta pobreza? – são questões que às vezes podem parecer desconexas. A educação geográfica pode contribuir para as explicações das relações existentes no meio. Entretanto, suas explicações “podem estar no interior daquela realidade e serem visíveis ou não, mas também podem estar em outras realidades; assim, torna-se necessário ir em busca de significados, seja no espaço local, seja em outras dimensões espaciais. (PONTUSCHKA, 2004, p. 260). Nesse sentido, as professoras que utilizam o trabalho de campo para ensinar Geografia, estão no caminho certo.

Apontado em 8,85% (10 Respostas), o ensino de Geografia *toma como ponto de partida o espaço próximo do aluno.*

De início, partindo do conhecimento do aluno, de seu entorno, depois para o mais complexo (PE - 27).

Com o próprio corpo do aluno, com o ambiente de sala de aula; primeiro do espaço menor p/ o maior. Fotos, gravuras, filmes, passeios em volta da escola, no bairro, etc. (PE - 46).

A prática pedagógica dos professores tem hierarquizado o espaço geográfico, ao ensinar cada dimensão espacial de forma fragmentada. Essa prática pode ser constatada na visão de Straforini (2004, p. 91), “assim iniciam-se os estudos com os da casa da criança, seguida da rua, da escola, do bairro, da cidade, do estado, da federação, do país, do continente e, por fim, o mundo” Nesse caso, existe uma seqüência linear, que, se tudo der certo, ao final da 4ª série, os alunos compreenderão a noção de mundo. O ensino de Geografia sempre foi utilizado pelo professor em círculos concêntricos.

Callai (2000, p. 108), nessa mesma linha de pensamento, diz que:

é imprescindível que se supere a idéia dos círculos concêntricos, partindo do próximo e supostamente mais simples para o mais distante e que seria mais complexo. Iniciar pelo ‘EU’ e avançar circularmente é considerar, equivocadamente, que o mundo e a vida das pessoas acontecem numa seqüência linear de distâncias. O mundo não é tão simples assim. As relações sociais são complexas e vão muito além de uma simples seqüência de escalas e de uma explicação encadeada do menor para o maior e mais distante.

Para essas professoras, a disciplina Metodologia da Geografia no Curso Normal Superior não contribuiu para romper essa visão do ensino dessa disciplina de forma concêntrica. A nosso ver, a escola, bem como suas propostas teórico-metodológicas, devem acompanhar as transformações do mundo atual, em que as informações apresentadas pelos veículos de comunicação, de forma especial a televisão, fazem-se presentes no cotidiano dos alunos. Não faz sentido continuar apregoando essa linearidade escolar.

TABELA 15 – Conteúdos e conceitos de Geografia trabalhados nas séries iniciais

Fases	Conteúdos/Conceitos	Frequência	Percentual
Fase Introdutória	Cidadania	01	100%
	Total	01	100%
Fase I (1ª Série)	Conteúdos/Conceitos	Frequência	Percentual
	Autoconhecimento no conhecimento do outro	02	12,50%
	Grupos sociais	01	6,25%
	Espaço de convivência: casa/escola/rua/comunidade/bairro	04	25,00%
	Localização espacial	02	12,50%
	Ocupação e organização do espaço	01	6,25%
	Cidadania	01	6,25%
	Espaço/tempo	01	6,25%
	Preservação da Natureza	01	6,25%
	Produção de necessidades	01	6,25%
	Transformação	01	6,25%
	Não respondeu	01	6,25%
	Total	16	100%
Fase II (2ª Série)	Conteúdos/Conceitos	Frequência	Percentual
	Espaço mais próximo	01	4,76%
	Orientação e localização	02	9,52%
	Permanência/transformações	02	9,52%
	Representações em desenhos	02	9,52%
	Alfabetização cartográfica	01	4,76%
	Conceito de Geografia	01	4,76%
	Espaço/Mundo	06	28,60%
	Paisagens	02	9,52%
	Percurso	01	4,76%
	Cidade e município	01	4,76%
	Meios de transporte	01	4,76%
	Conceitos políticos, econômicos e sociais	01	4,76%
Total	21	100%	

Continua

TABELA 15 – Conteúdos e Conceitos de Geografia Trabalhados nas Séries Iniciais

		Continuação	
		Frequência	Percentual
Fase III (3ª Série)	Conteúdos/Conceitos		
	Descrição da forma da Terra	01	3,70%
	Autoconhecimento no conhecimento do outro	02	7,41%
	Características do ambiente: vegetação/relevo/clima	02	7,41%
	Espaço de vivência: família/casa/escola/rua/bairro	05	18,54%
	Cidade/campo	02	7,41%
	Localização do espaço	03	11,11%
	Espaço/tempo	01	3,70%
	Paisagens	01	3,70%
	Espaço geográfico	03	11,11%
	Lugares onde vivemos	01	3,70%
	Desgaste do solo	01	3,70%
	Utilização de mapas	01	3,70%
	Ocupação e utilização do espaço	02	7,41%
	Problemas da sociedade atual	01	3,70%
	Não respondeu	01	3,70%
Total	27	100%	
Fase IV (4ª Série)	Conteúdos/Conceitos	Frequência	Percentual
	Espaço Geográfico	01	4,35%
	Atividades econômicas	02	8,69%
	Relações sociais	04	17,39%
	Temporalidade/mudança/cultura	01	4,35%
	Cartografia/representação do planeta	01	4,35%
	Relevo/clima/vegetação	01	4,35%
	Espaço/tempo	01	4,35%
	Meio ambiente	02	8,69%
	Organização do espaço: bairro/cidade/estado/país	01	4,35%
	Localização	01	4,35%
	Espaço de vivência: casa/escola/rua/bairro	01	4,35%
	Globalização	01	4,35%
	Cidade/campo	01	4,35%
	Paisagem local	01	4,35%
	O que é Geografia	03	13,04%
Tecnologia	01	4,35%	
Total	23	100%	
EJA	Conteúdos/Conceitos	Frequência	Percentual
	Conteúdo Curricular	01	50,0%
	Cidadania	01	50,0%
Total	02	100%	

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

A seleção e organização dos conteúdos e conceitos são itens presentes em qualquer Planejamento Curricular de Ensino. Para uma seleção de conteúdos, pressupõe-se que o professor tenha o domínio da disciplina, adequando-a em sua

prática pedagógica, numa opção metodológica mais coerente. Os conhecimentos básicos de Geografia são importantes para a vida em sociedade e no desenvolvimento da cidadania.

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico (BRASIL, 1997, p. 123).

A adequação dos conteúdos da educação geográfica associa-se aos conceitos a serem construídos pela criança. Quanto aos critérios de seleção e organização dos conteúdos, os PCN's de História e Geografia para o 1º e 2º ciclos consideram que devem possibilitar o desenvolvimento do papel de cada sujeito na construção de uma identidade com o lugar em que vive e com contextos mais amplos. Devem também permitir aos sujeitos a conscientização de que o território nacional constitui-se por "múltiplas e variadas culturas que definem grupos sociais, povos e etnias distintos em suas percepções das relações com o espaço, e de atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira" (BRASIL, 1997, p. 123). Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram, ainda, importantes na seleção de conteúdos, as categorias consideradas essenciais de análise: espaço geográfico, paisagem, território e lugar. Consideram, também, critérios que atendam ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, as noções de espaço e tempo, utilizadas em múltiplas situações do cotidiano e de pesquisa. Abordam as questões que se relacionam aos procedimentos de pesquisa de Geografia: "Para que os alunos possam ler e interpretar as informações que recebem e compreendê-las do ponto de vista geográfico, é preciso que construam procedimentos de análise com os quais o próprio saber geográfico opera" (BRASIL, 1997, p. 124).

Nessa direção, a TAB. 15 apresenta conteúdos e conceitos de Geografia trabalhados pelas professoras na série em que atuam. A PE - 15 é a única professora que leciona na Fase Introdutória, ou seja, para crianças de 06 anos de idade: "*Primeiro o conceito de cidadania, pois somente a partir do conhecimento do "Eu" cidadão é que o aluno estará pronto para assimilar os demais conceitos. De*

acordo com o programa da SEMED de Montes Claros, a Fase Introdutória segue as habilidades básicas do Ciclo Inicial.

Os Quadros 01 e 02 apresentam um resumo do Programa de Geografia das séries iniciais do ensino fundamental a ser desenvolvido nas escolas municipais. Analisamos a seleção e organização de conteúdos que constam nos PCN's, bem como a seleção e organização da SEMED de Montes Claros, concomitantemente com a fala das professoras que lecionam tais conteúdos.

1 - O espaço de vivência e as relações homem-natureza	2 - Apropriação do espaço – Observando lugares, conhecendo caminhos e paisagens
1.1 O autoconhecimento no conhecimento do outro	2.1 Ruas, caminhos de encontros
1.2 A família, meu primeiro convívio social.	2.2 A comunidade (bairro) espaço maior de vivência
1.3 A casa, o primeiro espaço de convivência	2.3 Localizando-se no espaço geográfico
1.4 A escola com espaço de relações sociais	

QUADRO 1 – Conteúdos Básicos na disciplina Geografia no Ciclo Inicial

Fonte: Programa de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, 2004.
Org. : ZUBA, 2006.

As respostas das 08 professoras (Cf. TAB. 5) que lecionam na Fase I (1ª série) estão de acordo com a proposta da SEMED de Montes Claros. O percentual de 25% (04 respostas) indica *Espaço de convivência: casa, escola, rua, comunidade, bairro. O autoconhecimento no conhecimento do outro e localização espacial* aparecem com um percentual de 12,50% para cada um. O restante, com 6,25% (01 resposta) para cada item, indica: *Grupos sociais, Espaço geográfico, Ocupação e organização do espaço, cidadania, espaço/tempo, Preservação da Natureza, Produção de necessidades e Transformação.*

O auto-conhecimento no conhecimento do outro; a casa, a escola, a rua (PE - 03).

O auto-conhecimento no conhecimento do outro, a casa, o primeiro espaço de vivência; a escola; a comunidade (PE - 17).

Conceito de rua, bairro, escola, fazer leitura de planta de casa. São vários conceitos de Geografia que propicia diversas experiências, facilitando ao aluno as formas de realizar as atividades trabalhadas em sala (PE - 19).

A 2ª série faz parte do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, nível em que foram entrevistadas 10 professoras (Cf. TAB. 5), que indicaram os seguintes conceitos e conteúdos trabalhados na Geografia: 28,60% (06 respostas) indicam o conceito de *Espaço/mundo*. Outras 9,52% (02 respostas) para cada conteúdo e/ou conceitos apontaram: *Orientação e localização; Permanência e transformações; Representações em desenhos; Paisagens*. Ainda se registrou um percentual de 4,76% (01 resposta) para cada conteúdo e/ou conceito apresentado: *Espaço mais próximo, Alfabetização cartográfica, Conceito de Geografia, Percurso, Cidade e município, Meios de transporte e Conceitos políticos, econômicos e sociais*.

Orientação, localização, em cima, embaixo, perto, longe, permanência, transformações, representações em desenhos (PE - 04).

Alfabetização cartográfica, conceito de Geografia, descoberta de si mesmo como ser único, conceito de espaço, do mundo em que vive (PE - 05).

Paisagens, percurso, cidade, município, escola (espaço), meios de transporte (entre outros) (PE - 08).

Noções básicas de espaço geográfico (PE - 10).

O espaço mais próximo – casa, família, escola, rua (PE - 20).

Estudo da paisagem local (PE - 29).

O conceito de espaço, a noção de orientação e localização: em cima/embaixo, perto/longe etc. sua representação, desenhos etc. sua distribuição no espaço, as transformações (PE - 33).

Além do espaço, conceitos políticos, econômicos e sociais (PE - 44).

Os conteúdos básicos trabalhados em Geografia no Ciclo Inicial: Fases – Introdutória, I e II – (1ª e 2ª séries), apresentados na QUADRO 1, foram selecionados e organizados de acordo a SEMED de Montes Claros. Os objetivos do ciclo inicial são os mesmos recomendados nos PCN's de História/Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, direcionam a prática pedagógica desenvolvendo conteúdos e conceitos através de círculos concêntricos, ou seja, partindo do mais próximo para o mais distante. Isso pode ser confirmado no depoimento da PE - 27, ao responder o questionamento: *Como você ensina a*

Geografia nas séries iniciais? “De início, partindo do conhecimento do aluno, de seu entorno, depois para o mais complexo”. Ao contrário, os PCN's enfatizam que

a aquisição de espaço é um processo complexo e progressivo de extrema importância no desenvolvimento das pessoas. Não se pode consolidá-la, portanto, apenas por meio de um processo que parte de noções simples e concretas para as mais abstratas, como se sua aquisição fosse linear e monolítica (BRASIL, 1997, p. 157-158).

A fala da PE - 46, apresentada na TAB. 14, também ilustra essa situação: *“Com o próprio corpo do aluno, com o ambiente de sala de aula; primeiro do espaço menor p/ o maior. Fotos, gravuras, filmes, passeios em volta da escola, no bairro etc”.* Esse pensamento da professora não deixa dúvidas de sua prática voltada para um pensamento de forma linear e monolítica.

O Ciclo Complementar de Alfabetização corresponde à Fase III e IV (3ª e 4ª séries). No quadro 02, estão dispostas a seleção e a organização de conteúdos básicos para esse nível de escolaridade.

1- A cidade e o campo como formações sócio-espaciais	2 - A interrelação dos diversos espaços e a busca da melhor qualidade de vida
1.1 Cidade e campo – a leitura das paisagens diversificadas	2.1 Ampliando horizontes: que mundo é esse?
1.2 Cidade e campo: a apropriação do espaço	2.2 A sociedade construindo seu espaço de vivência – Minas Gerais e o Brasil
1.3 Campo e cidade – o espaço de circulação das pessoas idéias e mercadorias	2.3 A urbanização e o povoamento em Minas Gerais e no Brasil
	2.4 Espaço geográfico e as atividades econômicas – Minas Gerais e o Brasil
	2.5 O trabalho em Minas Gerais e no Brasil

QUADRO 2 – Conteúdos Básicos na disciplina Geografia no Ciclo Complementar de Alfabetização

Fonte: Programa de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, 2004.
Org. : ZUBA, 2006.

As 09 professoras da Fase III (3ª série) enfatizaram os conteúdos e conceitos trabalhados em Geografia da seguinte maneira: 18, 54% (05 repostas) apontam *Espaço de vivência: família, casa, escola, rua, bairro*. 11,11% (03 repostas)

para cada conceito indicam *Localização do espaço* e *Espaço geográfico*. Verifica-se, ainda, na TAB. 15, 7,41% (02 respostas) que abordam conteúdos e/ou conceitos de *Autoconhecimento no conhecimento do outro*; *Características do ambiente: vegetação, relevo e clima*; *Cidade e campo*; *Ocupação e utilização do espaço*. Tais respostas são apresentadas da seguinte maneira:

Descrição da forma da Terra, características do ambiente: vegetação, relevo, clima etc (PE - 01).

O autoconhecimento no conhecimento do outro, a família, a casa, a escola, ruas, o bairro, cidade e campo (PE - 06).

Bairro, cidade, clima, hidrografia, relevo, paisagens diferenciadas, espaço geográfico, vegetação (PE - 13).

Espaço geográfico, lugares onde vivemos, desgaste do solo, utilização dos mapas, bairro, cidade (PE - 14).

A cidade e o campo – localização do espaço, orientação (PE - 22).

Bairro, cidade e campo (PE - 24).

Ocupação e utilização do espaço, instituições, recursos naturais, tempo e espaço, valores (PE - 34).

Espaço geográfico, contexto social, problemas da sociedade atual (PE - 46).

O que nos chama a atenção nas respostas é o fato de a PE - 06 citar o *autoconhecimento no conhecimento do outro*. De acordo com o Programa de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, tal conteúdo deve ser trabalhado nas fases do Ciclo Inicial e tem como meta trabalhar a “*apresentação pessoal, a identificação do nome próprio e do outro; aspectos que me caracterizam como eu único: características físicas e emocionais*” (MONTES CLAROS, 2004, p. 130). No entanto, constatamos que a PE - 06 leciona para a 3ª série. Nesse sentido, a professora, ao desenvolver tal conteúdo, não está levando em consideração o desenvolvimento cognitivo da criança. Ele deve ser introduzido, como vimos, nas Fases – Introdutória, I e II (1ª série e 2ª séries). Outra professora, a PE - 01, ao abordar *Descrição da forma da Terra, características do ambiente: vegetação, relevo, clima etc.*, permite-nos entender a observação e a descrição como procedimentos do processo do conhecimento que pode ser utilizado em qualquer disciplina. Nesse caso, recorreremos novamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 155), que assinalam: “No caso da

Geografia, muitos generalizam a descrição como único procedimento de interpretação, definindo-a como sendo a ‘descrição da Terra’”. Nesse caso, muitos professores, em sua prática, trabalham os conceitos de vegetação, relevo, clima e hidrografia, de forma tradicional, fragmentados, sem uma maior contextualização. O estudo no Ciclo Complementar de Alfabetização, segue de modo semelhante ao primeiro, porém de modo mais aprofundado; os diferentes tipos de mapas, os múltiplos temas que são representados por meio da linguagem cartográfica podem utilizar temas de discussão e estudo como tais conceitos (vegetação, relevo, clima e hidrografia):

Estudar conceitos fundamentais, tradicionalmente representados pela linguagem cartográfica – como relevo, vegetação, clima [...] não só passa a ser pertinente, como também fundamental para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre essa linguagem (BRASIL, 1997, p. 142).

A professora, ao citar *características do ambiente: vegetação, relevo, clima*, deixa subentendido que o seu trabalho está voltado para a Geografia descritiva e mnemônica.

As 11 professoras da Fase IV (4ª série) sinalizaram os conceitos e conteúdos: 17,39% (04 repostas) apontam as *relações sociais*; 8,69% (02 respostas) para cada conteúdo: *Atividade econômica* e *Meio ambiente*. O restante das respostas enfatiza 4,35% (01 resposta) para cada um dos conteúdos: *Espaço Geográfico: temporalidade, mudança, cultura*; e *Cartografia: representação do planeta, Relevo, clima e vegetação, Espaço e tempo*.

Espaço geográfico, e as atividades econômicas, relações sociais, trabalho, temporalidade, movimento e mudança/cultura (PE - 02).

Conceito de Geografia, alfabetização cartográfica, conceito de espaço, tempo, lugar, descoberta de si mesmo e do meio natural e social (PE - 11).

Cartografia, representação do planeta, relevo, clima, vegetação, relações de trabalho, atividades econômicas, meio ambiente, organização do espaço (bairro, cidade, estado, país) (PE - 16).

Espaço, tempo, localização, transformação das sociedades, globalização, tecnologia etc (PE - 18).

O que é Geografia? O que é espaço? E espaço geográfico? Paisagem e tipos de paisagem, lugar etc. (PE - 35)

Lugar, paisagem. Meio ambiente, espaço, etc. (PE - 36).

Pesquisas e registro de informações em gráficos de coluna e tabelas: Eu, a sala de aula, a escola, a rua, a cidade, o campo e nosso país (PE - 38).

Entender o mundo em que você vive; e com o conhecimento buscar melhoria em todos os segmentos em que o sujeito está inserido; seja na rua, bairro, cidade, estado (PE - 39).

Noções de povo, nação e território – diversidade cultural. Noções de processos vividos pelas crianças no cotidiano - grupos sociais diferentes – Direitos sociais – Diferenças entre classes, cultura (PE - 21).

A família, a casa, a escola, rua, o bairro, cidade e campo (PE - 26).

Embora as professoras lecionem para a Fase IV (4ª série), a PE - 38 e a PE - 26 citam conteúdos e conceitos voltados para as fases do Ciclo Inicial (Fase Introdutória, 1ª e 2ª série) como o *Eu, a sala de aula, a família, a casa*.

As 02 professoras que trabalham com EJA não seguem o Programa apresentado nos quadros 01 e 02. Conforme entrevista cedida pela responsável da equipe de coordenação da EJA da SEMED, nesse nível se organiza o ensino a partir de temas geradores, próximos à realidade dos alunos. O tema principal é *Identidade, Cultura e Desenvolvimento Local*. A partir dele, são trabalhados: Português, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza (que englobam a Geografia, História e Ciências). Do tema gerador, partem para as especificidades como cidadania, história de vida etc.

Como estou trabalhando com adultos, os conceitos que trabalho são voltados para o exercício da cidadania crítica e criativa (PE - 12).

Os que se pedem no currículo das séries, o que é de curiosidade, necessidade e de interesse no momento para os alunos (PE - 47).

Nesse questionamento, podemos concluir que a maioria das professoras questionadas, segue as orientações do programa da SEMED de Montes Claros. Analisando o programa da SEMED, percebemos que ele orienta para o desenvolvimento de um trabalho nas séries iniciais por meio de conteúdos apresentados de forma concêntrica, sem a preocupação em estabelecer conexões. Apesar desse fato, acreditamos que deve a metodologia ficar a cargo do professor e da coordenação pedagógica das escolas, para uma melhor adequação dos programas de ensino à sua realidade.

TABELA 16 – Utiliza situação-problema para ensinar Geografia

Respostas	Freqüência	Percentual
Sim	35	74,47%
Não	05	10,64%
Outros	04	8,51%
Não respondeu	03	6,38%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Analisando os objetivos específicos que constam no Plano de Ensino (janeiro/2001) na disciplina Fundamentos e Metodologia da Geografia do curso Normal Superior, dentre eles verificamos: “Elaborar o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, a partir da análise crítica de conhecimentos, observação, interpretação, problematização e representação da realidade” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999, s/p). Entendemos que, se o curso proporcionou momentos para a elaboração desses conhecimentos, possivelmente foi assegurado aos professores-alunos utilizarem em suas práticas cotidianas de sala de aula tais possibilidades. Nesse sentido, questionamos: *Você utiliza situação-problema para ensinar a Geografia?* 74,47% (35 professoras) responderam que sim.

Autores como Macedo (2002), Meirieu (1998) e Perrenoud (2002) assinalam que as crianças, na tentativa de solucionar as situações-problema, podem reestruturar seus conhecimentos e construir novas aprendizagens. O trabalho a partir de situação-problema possibilita ao professor elaborar e construir estratégias para que os conteúdos sejam apreendidos, de forma significativa, pela criança. De acordo com Perrenoud (2002), as situações-problema permitem mobilizar recursos, ativar esquemas e tomar decisões. Pode ser importante aliada no processo de construção do conhecimento. O professor terá possibilidades de diagnosticar os processos e as dificuldades apresentadas pelas crianças. MEIRIEU (1998, p. 192), define assim a situação-problema:

É uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. E essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa. Assim, a produção supõe a aquisição, uma e outra perdendo o seu objeto de avaliações distintas.

Dessa forma, o professor pode propor situações-problema com um determinado nível de complexidade que possa mobilizar e desafiar a criança a encontrar soluções.

Quando elaboramos uma situação-problema, é fundamental saber para quem ela está sendo proposta, saber quem é essa pessoa, o que pensamos dela, o que queremos para ela, o que estamos preparando-lhe, o que desejamos, o que queremos dizer-lhe (MACEDO, 2002, p. 117).

Portanto, não é algo aleatório, mas, sim, programado, planejado. E prossegue, dizendo que “Nas escolas, as principais situações-problema referem-se aos conteúdos das disciplinas ou área do conhecimento”. Nesse caso, de acordo com Macedo (2002, p. 115), supõe considerar algo para superar obstáculos.

Delimitar um contexto de reflexão, colocação de problema, conflito, raciocínio, tomada de posição, enfrentamento de uma situação, mobilização de recursos nos limites do espaço, do tempo e dos objetos disponíveis para a realização da tarefa. [...] Trata-se, portanto, de uma alteração criadora de um contexto que problematiza, perturba, desequilibra.

As considerações desses autores apontam para a importância de o professor organizar aulas por meio de situações-problema que levem em conta uma verdadeira construção de conhecimentos a partir do levantamento do conhecimento prévio de seus alunos.

Apenas 10,64% (05 professoras) disseram não utilizar situação-problema para ensinar Geografia. 8,51% (04 professoras) disseram utilizar outro tipo de atividade, mas não a descreveram. Outras 6,38% (03 professoras) não responderam ao questionamento.

Um fato que nos chamou a atenção foi o caso da PE - 45, que deixou essa questão em branco. Ela respondeu apenas as questões de 01 a 10, em seguida as questões de nº 12 e 13, deixando o restante do questionário em branco. Cabe ressaltar que buscamos saber o porquê de ela não ter respondido aos demais questionamentos. Ela alegou-nos que, para responder tais perguntas, precisava pensar muito “tem que queimar muitos neurônios”. Para essa professora, falar de sua prática, exige muito raciocínio, enfim, ela teve dificuldade em elaborar as respostas. Vê-se, com isso, a limitação teórica por parte da professora, bem como a dificuldade com a escrita.

O conhecimento implica um contínuo contato com conceitos e a constante possibilidade de reflexão sobre a prática, para que se possa construir e utilizar dinâmicas que favoreçam o aprendizado, além de saber identificar dificuldades e promover inserções que ajudem os alunos a superar desafios. Nesse sentido, a formação do professor deve ser reflexiva, sinalizando uma nova postura docente. A Prática reflexiva, bem como o enfoque do professor reflexivo, foram incorporados nos documentos mais recentes do Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental nos Referenciais para a Formação de Professores (1999). Marcondes (2002) enfatiza que o texto de tais documentos utiliza os conceitos de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, com o objetivo de explicar a natureza da atuação pedagógica, discutindo sobre os níveis de conhecimento do professor.

O conhecimento na ação é o conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor. A reflexão na ação se realiza constantemente, pois o professor precisa tomar atitudes imediatas na sala de aula perante as situações do dia-a-dia que enfrenta. A reflexão sobre a ação é a reflexão *a posteriori* sobre as características e processos de ação desenvolvidos (MARCONDES, 2002, p. 191).

Para a autora, percebe-se que há interesse, por parte do MEC, de que se aprofunde “o enfoque teórico e a aplicação prática dos princípios da concepção de ‘reflexão’ e de ‘professor reflexivo’ nos currículos de formação de professores” (MARCONDES, 2002, p. 193). Acreditamos que as dificuldades na prática docente necessitam ser vistas sob diferentes olhares, com base na reflexão. Daí, a importância de uma boa formação, não só inicial, como também continuada, que pode disponibilizar essas oportunidades aos professores.

A tabela a seguir nos proporciona melhor entendimento das concepções das professoras acerca de situação-problema. Passemos, pois, a essa compreensão.

TABELA 17– Situação-problema descrita

Descrições	Freqüência	Percentual
Desafios	20	57,14%
Situação do Cotidiano relacionada ao meio ambiente	15	42,86%
Total	35	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Solicitamos dos 35 entrevistados que responderam “sim” ao questionamento da TAB. 16, que descrevessem uma situação-problema utilizada no ensino de Geografia. 42,86% (15 professoras) utilizaram temas que tratam do cotidiano, como o espaço de vivência dos alunos, meio ambiente relacionado ao impacto ambiental, uso e ocupação do solo, conservação do espaço. Vejamos a descrição de cinco professoras que utilizam uma situação-problema.

Quando estávamos trabalhando o conteúdo sobre problemas ambientais pedi aos alunos para descobrirem o que era e de onde vinha um pequeno córrego de águas escuras e fétidas que passava pelo bairro onde moravam e quais estratégias poderiam ser utilizadas para resolver o problema deste córrego que prejudicava a comunidade (PE - 04).

Ao lado da escola existe uma barroca que cresce com a erosão, trazendo transtornos aos moradores levar os alunos para vivenciar esse problema tem ajudado no ensino sobre os solos e a erosão principalmente (PE - 15).

Ao observarmos uma rua com problemas, falta de esgoto, lixo, ou mesmo a escola, pergunto: - Por que será que este ambiente se encontra neste estado, este ambiente não está conservado, quem causou isto? Quais as soluções para resolver este problema? (PE - 37).

Observamos que no bairro no qual nossa escola está situada, o esgoto corre a céu aberto, ruas não sinalizadas, lixo, mato. Na sua opinião, o que podemos fazer para amenizar esta situação? (PE - 41).

Estamos vivendo momentos de considerados avanços tecnológicos. Como viver tais momentos com tantas tecnologias e transformações, sem maltratar o mundo em que vivemos, o nosso meio ambiente? (PE - 43).

Em suas descrições, constatamos que as professoras têm uma idéia que se aproxima da situação-problema. De fato, mesmo não apresentando detalhadamente os passos utilizados, nessa investigação as professoras apresentam um forte indício dessa estratégia de ensino. Quando a PE - 15 cita levar os alunos para vivenciar o problema, ou mesmo a PE – 37, que diz observar com seus alunos uma rua com problema, indicam a observação da realidade social concreta pelos alunos a partir do tema ou unidade de estudo meio ambiente. Se as professoras proporcionam aos alunos desenvolverem o espírito de investigação, tal observação lhes permitirá identificar dificuldades, discrepâncias, carências de várias ordens, que serão transformadas em problemas.

Os problemas são das pessoas, dos homens na sua luta pela sobrevivência de acordo com sua cultura, sua história, seu desenvolvimento econômico e o quadro natural do lugar em que vivem. E as pessoas com seus problemas estão localizados num determinado 'lugar'. Mas as explicações, as causas, os motivos não são encontrados apenas no local, nem no momento atual apenas. Devem ser buscadas também noutros níveis maiores, mais distantes, mais amplos e complexos (CALLAI, 2003, p. 60).

Os alunos são levados a refletir sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. Com as informações de que dispõem e um estudo mais atento, mais criterioso, poderão passar a perceber que os problemas de ordem social são complexos com evidências locais como as que observam, bem como com as mais distantes, mas que interferem naquele problema em estudo. A partir dessa análise reflexiva, os alunos são estimulados a compreendê-lo mais profundamente, por meio de leituras em livros, revista especializada, jornais ou entrevista com especialistas. Tudo deve ser registrado (sistemizado), possibilitando algumas conclusões. Destarte, os alunos passam a encontrar formas de interferir na realidade em busca de solução, e as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas. Tais práticas implicam um compromisso dos alunos e professores com seu meio. E este é o papel também da Geografia: preparar as crianças e jovens para tomar consciência de seu mundo, de tal forma, que possam transformá-lo num mundo com uma sociedade mais justa, ou seja, uma vida digna para o próprio homem. A situação-problema constitui-se em uma metodologia entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionadas e organizadas pelo professor. Apesar de as professoras não detalharem os passos utilizados para trabalhar com a situação descrita, percebemos que elas têm um conceito aproximado do que seja uma situação-problema, embora a PE - 40 não tenha descrito como seria posta a situação com seus alunos. *“A questão da degradação do ambiente em torno da escola, a política atual e as condições em que se encontra o mundo: conflitos, degradação, desigualdade social”*.

As outras 10 professoras descrevem tal situação relacionando-a ao meio ambiente, mas não a descrevem com clareza, impossibilitando-nos de compreender se apreenderam essa estratégia de ensino, como podemos observar na fala de algumas delas:

Poluição do córrego próximo à escola, problemas dos bairros (asfalto, luz, esgoto) (PE - 28).

Problemas ambientais no bairro onde a escola está situada (PE - 12).

Ao dar início ao trabalho com o meio ambiente, usei como situação-problema a quantidade de papel jogado no pátio da escola e o pouco uso da lixeira na sala de aula (PE - 23).

A questão da degradação do ambiente em torno da escola, a política atual e as condições em que se encontra o mundo: conflitos, degradação, desigualdade social (PE - 39).

Situação-problema do cotidiano em foco atualmente por eles (PE - 47).

As professoras questionadas apenas citam o tema a ser trabalhado, mas, diferentemente das respostas anteriores, não deixam a descrição de uma situação-problema. São 10 respostas nesse mesmo nível. Isso nos leva a entender que elas não compreendem tal estratégia de ensino.

Um percentual de 57,14% (20 professoras) enfatiza utilizar os desafios como situação-problema. Vejamos, pois, esses desafios:

Caça ao tesouro, brincadeiras, para trabalhar lateralidades e até mesmo desafios escritos (PE - 06).

Descrever o percurso feito da escola à casa (PE - 08).

Desafios (PE - 09).

Paulo e seus amigos saíram para fazer um passeio em uma reserva florestal. De repente, distraído com a beleza da mata, um de seus amigos separou-se do grupo e não sabe o caminho de volta. Sabe apenas que para chegar ao ponto de partida, deve tomar a direção norte, pois havia sido informado pelo guia do grupo. Como proceder para encontrar o norte? (PE - 12).

Através de desafios, atividades como trajeto percorrido, ilustrações, músicas relativas aos temas (PE - 14).

Observe o gráfico e responda: Este gráfico representa o total de alunos da sala "A". Sendo 12 meninos, 13 meninas e 5 carteiras vazias. Quantos alunos existem na sala "A"? (PE - 19).

Utilizando os espaços dentro e fora da sala de aula, o próprio corpo do aluno, gravuras, desenhos etc. (PE - 20).

Caça aos estados! Procure no caça-palavras, os nomes de alguns estados brasileiros. Depois no seu caderno, escreva os nomes dos estados que você encontrou com suas respectivas capitais (PE - 24).

Na rua A, havia 58 moradores, chegaram mais 56. Quantos ficaram? Trabalho de maneira interdisciplinar com matemática – Geografia: Aumento populacional – Trabalho com gráficos (PE - 25).

Bricolagem sobre o meio ambiente: 1) Pesquise e selecione uma pequena notícia sobre questões ambientais. 2) Crie uma pequena notícia que você gostaria de publicar em um jornal/revista sobre o meio ambiente em que vive. 3) Cole no seu caderno a notícia que você selecionou sobre questões ambientais. 4) Indique duas maneiras para que esta notícia torne-se verdadeira. 5) Agora você é um artista! 6) Crie uma propaganda bem convincente sobre a qualidade de vida em sua comunidade. Não se esqueça de ilustrá-la (PE - 29).

Jogos para fixação e verificação da aprendizagem (PE - 34).

Caça ao tesouro, maquetes, psicomotricidade, etc. (PE - 38)

O mapa do Brasil. Dentro de alguns estados, estava a área de cada um. Foi pedido ao aluno para que observando a legenda, localizasse o estado de maior e menor extensão (PE - 44).

Os desafios utilizados pelas professoras, em sua maioria, são exemplos de atividades que podem ser encontradas em livros didáticos, como pode ser observado nas falas das PE-12; PE-19; PE-24 e PE-29. Constatamos, portanto, que a maioria dos professores apresenta certa limitação na apreensão de uma situação-problema. Nesse sentido, ao enfatizar trabalhar esse mecanismo, as professoras tentam mostrar que desenvolvem diferentes estratégias de ensino em suas aulas, na intenção de reafirmar que o curso Normal Superior trouxe contribuições para sua prática profissional. Esses dados, porém, contradizem as falas dos sujeitos que afirmaram adquirir base teórica que sustenta a prática pedagógica.

TABELA 18 – Os alunos encontram dificuldades de aprendizagem no conteúdo de Geografia?

Respostas	Frequência	Percentual
Sim	14	29,79
Não	26	55,32
Às vezes	5	10,64
Não respondeu	2	4,25
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Indagadas se seus alunos encontram dificuldades de aprendizagem no conteúdo de Geografia, as professoras afirmaram, em sua maioria – 55,32% (26 professoras) – que eles não encontram tais dificuldades. De acordo com a TAB. 10, a maioria das professoras também não encontra dificuldades no ensino de Geografia. Se elas não encontram tais dificuldades, com certeza responderiam que seus alunos também não a encontram. Entretanto, essa não está sendo a realidade

que temos observado ao solicitar das professoras um conceito de alfabetização cartográfica¹⁷. Os sujeitos apresentam, em sua maioria, um conceito limitado do que seja essa alfabetização. Isso nos leva a acreditar que tais professoras, intencionalmente, tentam apresentar um perfil de que desenvolvem seu trabalho sem maiores complicações. Esse é um dos problemas que envolvem o ensino-aprendizagem: professores que fingem ensinar e, conseqüentemente, alunos fingindo aprender. Não queremos culpar os professores pelas mazelas do ensino, mas denunciar o que há por trás dos problemas da educação escolar, desde a educação infantil até o ensino superior. A educação escolar necessita ser tratada por todos, em conjunto, com empenho e responsabilidade. Talvez assim possamos encontrar salas de aula com menos alunos; infra-estrutura para que o professor desenvolva suas práticas; melhores salários; uma formação continuada para que se torne realmente educador que pesquisa, elabora e re-elabora seus saberes e práticas educativas, levando seus alunos a efetivamente construírem seus conhecimentos. Por outro lado, 29,79% (14 professoras) assinalaram encontrar dificuldades; 10,64% (05 professoras) às vezes encontram e 4,25 (02 professoras) não responderam. Vejamos as dificuldades dos alunos, observadas pelas professoras.

TABELA 19 - Dificuldades de aprendizagem no conteúdo de Geografia e como são manifestadas

Manifestações	Freqüência	Percentual
Baixo rendimento nas atividades avaliativas	1	3,58%
Dificuldade na interpretação de textos geográficos	3	10,71%
Dificuldades na aprendizagem dos conceitos cartográficos	9	32,14%
Falta de acompanhamento da família	3	10,71%
Falta de conhecimento prévio dos conceitos	5	17,86%
Falta de interesse do aluno pelo conteúdo	4	14,29%
Falta de recursos didáticos na escola	3	10,71%
Total	28	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

As 14 professoras que assumiram (Cf. TAB. 18) as dificuldades encontradas por seus alunos na aprendizagem do conteúdo de Geografia, citam as mais variadas respostas, como dificuldades na aprendizagem dos conceitos cartográficos; com 32,14% (09 respostas), essa foi a maior dificuldade. Na tabela

¹⁷ Cf. Tabelas 21 e 22, p. 125.

seguinte, constatamos que as professoras entrevistadas, em sua maioria, têm dificuldades com a alfabetização cartográfica. Nesse sentido, como poderão ensinar de forma que seus alunos construam seus conhecimentos, se elas próprias não apreenderam tais conceitos? Vejamos as dificuldades dos alunos, apresentadas pelas professoras:

Alguns alunos têm dificuldades em orientar pelos pontos cardeais e colaterais (PE - 02).

Quanto a questão espacial, leitura de mapas, orientação espacial (PE - 09).

Entender principalmente nas atividades cartográficas (escala), orientação (PE - 13).

Geralmente na leitura, interpretação e produção de mapas (PE - 36).

Consciência de sua localização no espaço (PE - 38).

A *falta de conhecimento prévio dos conceitos* aparece nas falas com 17,86% (05 repostas). Esse fato já foi comentado na TAB. 11, quando duas professoras afirmaram que suas dificuldades com o ensino de Geografia referem-se à falta de conhecimento prévio dos alunos. Quanto às dificuldades enfrentadas pelos alunos, a PE - 05 anteriormente (Cf. TAB. 11) citou sua dificuldade decorrente da falta de noções básicas das séries anteriores (pré-requisitos). Quanto às dificuldades de seus alunos, cita:

Desvaloriza a disciplina, assunto desconhecido, falta material de uso individual, não interessam pelo conteúdo, falta de assistência por parte dos responsáveis (PE - 05).

Às vezes, alguns alunos por exemplo do 2º, 3º ou 4º ano demonstra dificuldades em compreender determinado assunto, talvez porque ainda não domina conceitos básicos necessários para o entendimento do mesmo (PE - 06).

Desinteresse pelo conteúdo, falta de material de uso pessoal, desconhecimento do assunto, não valorizar a disciplina (PE - 11).

Algumas professoras apresentam dificuldades com a escrita. Além do mais, um fato curioso é que as professoras tiveram respostas parecidas na TAB. 11, e isso aparece, novamente, nesse questionamento. Contrastamos os questionários e descobrimos que PE - 05 e PE - 11 trabalham nas mesmas escolas. Isso fez com que elas respondessem da mesma maneira as indagações apresentadas no

questionário. Nesse caso, fica evidenciada a falta de domínio para responder as questões. Levando em consideração que a PE - 05 leciona na 2ª série, como justificar tais dificuldades enfocando *assunto desconhecido* e a *falta de interesse pelo conteúdo*? Talvez fosse uma justificativa para a PE – 11, que leciona para a 4ª série. Mesmo assim, focar dificuldades pelo fato de o assunto ser desconhecido é um fato que merece destaque.

Outros 10,71% (03 respostas) citam a *dificuldade na interpretação de textos* e outros 10,71% (03 respostas) assinalam a *falta de acompanhamento da família*. A PE - 04 resume as dificuldades:

Os alunos apresentam pouco abito de observação , análise, pesquisa e estudo sistemático, sendo assim se dispersam muito, não analisam as situações ou textos adequadamente. A falta de bons recursos didáticos, e auxílio das famílias também dificultam a aprendizagem”.

Propiciar uma efetiva construção do conhecimento aos alunos é um dos grandes desafios dos educadores. A eles cabe a tarefa de pesquisar a forma por meio da qual conseguirão atingir tal objetivo.

3.2.1 Alfabetização cartográfica no ensino de Geografia

A capacidade de representação do espaço vivido, se for desenvolvida assentada na realidade concreta da criança, pode contribuir em muito para que ela (a criança) seja alfabetizada para saber ler o mundo. Uma das formas possíveis de ler o espaço é por meio dos mapas, que são a representação cartográfica de um determinado espaço. Para o sujeito ser capaz de ler de forma crítica o espaço, torna-se necessário que ele saiba fazer a leitura do espaço real/concreto, bem como ser capaz de fazer a leitura de sua representação, o mapa. Assim, não basta saber ler o espaço. É importante também saber representá-lo, o que exige determinadas regras, como realizar atividades de observação e de representação, desenhar trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola. Isso pode ser o início do trabalho do aluno com as formas de representação do espaço. De acordo com Callai (2002), para saber ler o mapa, se fazem necessárias determinadas

habilidades: reconhecer escalas, saber decodificar as legendas, ter senso de orientação.

A capacidade de entender um espaço tridimensional, representado de forma bidimensional, aliado à concepção de que a terra é redonda e, portanto, não há 'em cima' nem 'em baixo', poderá ser desenvolvida a partir da realização de diversas atividades de mapeamento (CALLAI, 2000, p. 105-106).

Vejamos, então, as concepções do processo de alfabetização cartográfica das professoras pesquisadas.

TABELA 20 – Conceito de alfabetização cartográfica

Conceitos	Frequência	Percentual
Conhecimentos e habilidades para leitura e representação do espaço	08	17,02%
Alfabetização através de imagens	02	4,26%
Construção do raciocínio espacial	07	14,89%
Início dos trabalhos com mapas	30	63,83%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Nessa questão, objetivamos conhecer a compreensão teórico-metodológica das professoras sobre a alfabetização cartográfica. Apenas 17,02% (08 professoras) demonstraram um conhecimento mais elaborado do que vem a ser alfabetização cartográfica, indicando *conhecimentos e habilidades para leitura e representação do espaço*. As respostas pressupõem uma visão de aprendizagem inicial e progressiva com o trabalho com mapas.

É o processo que pressupõe uma evolução por faixas etárias. Do concreto às abstrações. É o entendimento da linguagem do mapa. É o resultado da leitura e interpretação sobre o espaço (PE - 07).

É a alfabetização para a leitura de mapas e deve ser entendida, como um processo pelo qual os alunos desenvolvem conhecimentos e habilidades para efetuarem a leitura do espaço e representá-lo, assim construirão os conceitos das relações espaciais (PE - 16).

É a construção do raciocínio espacial. Quando a criança opera com relações espaciais, ela sabe localizar-se, orientar-se e expressar-se graficamente (PE - 21).

Na concepção de 63,83% (30 professoras), entre as 47 entrevistadas, demonstram um conhecimento limitado de alfabetização cartográfica, apesar de relacioná-la com o início dos trabalhos com mapas, que parece ser uma resposta

adequada. Elas apontam as habilidades fundamentais nesse processo ou não possuem esse conhecimento.

Representação do espaço (PE - 01).

É ensinar um mapa para quem não sabe (PE - 13).

É a inserção da cartografia (PE - 24).

Ler e interpretar mapas (PE - 25).

É olhar para um mapa e conseguir fazer a leitura do que ele significa (PE - 30).

É o início dos trabalhos com mapas (PE - 37).

Seria a leitura e interpretação de mapas? (PE - 39).

Leitura e interpretação de símbolos (PE - 42).

Arte de compor ou ler mapas (PE - 43).

A definição apresentada pela PE - 43, bem como da PE - 13, demonstra que as professoras operam com um conhecimento limitado da alfabetização cartográfica. Por outro lado, a PE - 39 não responde ao questionamento, mas faz uma pergunta. Nesse caso, a professora tem uma idéia do que seja, mas não tem certeza. Tal fato demonstra a falta de conhecimento de grande percentual dos sujeitos quanto ao processo de alfabetização cartográfica. Diante dos dados apresentados, constata-se que o Curso Normal Superior, em relação ao ensino de Geografia, não desenvolveu um trabalho efetivo quanto à alfabetização cartográfica, pois,

para trabalhar a alfabetização cartográfica com os alunos, é necessário, primeiramente, que o professor detenha esse conhecimento. Porém, no que diz respeito à Geografia, principalmente com base nos aspectos específicos da cartografia, não é essa a realidade de muitos professores das séries iniciais (ROMANO, 2005, p. 158).

As pesquisas relacionadas a essa temática na formação de professores (espaço que deveria assegurar essa aprendizagem) têm demonstrado que esse quadro é preocupante. O trabalho de Dissertação de Mestrado de Richter (2004): *Professor (a), para que serve este ponto aqui no mapa? A construção das noções espaciais e o ensino da cartografia na formação do (a) pedagogo (a)*, traz uma importante contribuição nessa discussão. Para ele, o rigor com a alfabetização

cartográfica contribui para a qualidade escolar, em especial no trabalho de leitura de mundo.

Com isto, vê-se que a preocupação não está somente no identificar se o professor sabe ou não trabalhar com o mapa. Mas se este profissional possui condições de compreender de que forma o ensino da cartografia pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do aluno e desenvolver suas habilidades cognitivas, no que diz respeito às noções espaciais. Pois, infelizmente, cada vez mais as práticas do não saber, do não conseguir entender, do não compreender [...], estão preenchendo a formação dos educadores (RICHTER, 2004, p. 139).

É indispensável a competência para o tratamento desse processo metodológico do ensino do mapa. Richter (2004, p. 139) prossegue dizendo: “Será que não é hora de buscar mais seriedade no ensino? Este, desde a formação inicial (infantil) até a formação superior. Não se pode mais concordar com uma realidade como esta!”. As professoras 14,89% (07 professoras) que relacionaram o conceito com a *construção do raciocínio espacial*, como a PE - 06: “*É a compreensão das relações espaciais, de localização e orientação, utilizando registro*” ou ainda a PE - 12: “*Construção do raciocínio espacial*”, não deixam claro isso, não apontam as habilidades fundamentais ao processo da *alfabetização espacial* ou à alfabetização cartográfica. Outras 4,26% (02 professoras) a conceituam como *alfabetização através de imagens*.

É alfabetizar fazendo uso de imagens, pinturas, fotos, ilustrações de um determinado local. Todo esses recursos cartográfico, leitura de mapas, gráficos permite ao aluno visualizar diferentes épocas e espaços tornando muito mais interessante para o aluno porque é uma linguagem que possibilita o aluno várias maneiras de comunicação, que eles não ficam apenas com a escrita (PE - 19).

É alfabetizar através da visualização, ou seja através de imagens (PE - 31).

Além de apresentar dificuldades com a escrita, a PE -19 relaciona a alfabetização cartográfica a recursos de imagens que possibilita aos alunos não ficarem presos somente à escrita. Por sua vez, a PE - 31 se refere ao conceito nesse mesmo sentido, ao da imagem. De qualquer maneira, a maior parte das professoras apresenta limites nas concepções acerca da alfabetização cartográfica.

TABELA 21 – Dificuldades para trabalhar a alfabetização cartográfica

Respostas	Freqüência	Percentual
Sim	12	25,54%
Não	32	68,08%
Às vezes	1	2,13%
Não respondeu	2	4,25%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Uma grande contradição é revelada na TAB. 22. Ao serem questionadas se têm *dificuldades para trabalhar a alfabetização cartográfica*, 68,08% (32 professoras) disseram não encontrar dificuldades, outras 25,54% (12 professoras) assumiram ter essa dificuldade, enquanto que 2,13% (01 professora) respondem às vezes; 4,25% (02 professoras) não responderam. Dentre as 32 professoras que responderam não ter dificuldades, encontra-se a PE - 43, que, no questionamento anterior, conceitua alfabetização cartográfica como “*Arte de compor ou ler mapas*”. Essa professora preferiu dizer que não tem dificuldade a ter que responder a pergunta seguinte: *Quais são as dificuldades?*. Outra que também diz não ter dificuldades é a PE - 39, que responde ao questionamento com outra pergunta “*Seria a leitura e interpretação de mapas?*”. Também é o caso da PE - 24: “*É a inserção da cartografia*”, e a PE - 25: “*Ler e interpretar mapas*”, ou a PE - 01: “*Representação do espaço*”. Todas elas dizem não encontrar dificuldades para trabalhar a alfabetização cartográfica. Como podem não encontrar tais dificuldades se elas próprias deixam transparecer limitações ao apresentar, na tabela anterior, suas concepções referentes a essa temática?

TABELA 22 – Quais são as dificuldades?

Dificuldades	Freqüência	Percentual
Dificuldade do aluno em assimilar a representação cartográfica	02	16,67%
Falta de conhecimento prévio dos alunos	01	8,33%
Falta de domínio do conteúdo do professor	05	41,67%
Falta de material didático	03	25,00%
Falta de noção de espaço	01	8,33%
Total	12	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Passamos, pois, a compreender quais são as dificuldades apresentadas pelas 12 professoras que assumiram tê-las. 41,67% (05 professoras) apontaram que

as dificuldades em alfabetizar cartograficamente estão relacionadas à sua *falta de domínio do conteúdo*.

1º. Não é o meu forte, 2º. Ter mapas para cada aluno (PE - 13).

Fazer com que o aluno compreenda a representação (PE - 19).

Dificuldades em iniciar o trabalho, as primeiras etapas (PE - 37).

No âmbito das séries iniciais não tenho dificuldades, mas, quando trata de uma leitura mais aprofundada de 5ª a 8ª série e ensino médio, tenho muitas dificuldades (PE - 40).

Produção de mapas indicando direção, distância, orientação e proporção (PE - 36).

É notável a falta de domínio teórico-metodológico necessária ao ensino-aprendizagem da alfabetização cartográfica. A capacidade de o aluno representar um determinado espaço significa muito mais do que aprender Geografia. Possibilita um exercício que permitirá a construção de seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada. O estímulo do desenvolvimento da criatividade é significativo para a própria vida e não simplesmente para aprender um conteúdo programático.

Outras respostas, 25% (03 respostas), atribuem as dificuldades à *falta de material didático*. Tais respostas não se justificam, pois se faz necessário que os professores criem condições de trabalho que favoreçam as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagens. Nesse caso, o professor conta com atividades sobre noção de espaço, conforme nos ensina Castrogiovanni (2000), voltadas para a *busca ao tesouro, representação de trajetos, quem é o vizinho, limites e fronteiras, disco voador, o banho de papel, formando legendas, trabalho com plantas da sala de aula, maquetes, atividades no pátio da escola*, dentre outras, cada qual de acordo com a faixa etária dos alunos. Nessa direção, a prática do professor na organização dos conceitos depende mais de uma criatividade, do conhecimento teórico para criar seu próprio material e, assim, possibilitar aos alunos a construção das noções de espaço.

Outras relatam, ainda, a *dificuldade do aluno em assimilar a representação cartográfica* – 16,67% (02 professoras); ou *falta de noção de espaço* – 8,33% (01 professora); bem como a *falta de conhecimento prévio dos alunos* – 8,33% (01 professora). Todas elas só representam a falta de conhecimento teórico.

3.2.2 Pesquisa e ensino

A nosso ver, a educação de professores não pode prescindir da associação com a pesquisa. Concordamos com os princípios da Base Metodológica do Curso Normal Superior da Unimontes, que, dentre outros aspectos, prevê a “formação de professor pesquisador que aprenderá a problematizar a realidade de sua sala de aula, da escola como um todo, a fim de vencer de forma autônoma, nos desafios apresentados no cotidiano de sua práxis.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 1999b, p. 42). A pesquisa aprimora a qualidade intelectual e de habilidades em geral de qualquer professor. Então, subentende-se que o ensino e a pesquisa estão relacionados ao mecanismo da formação dos professores-alunos do curso Normal Superior, no período 2000-2002. Para Suertegaray,

[...] observa-se que a pesquisa na educação de professores é necessária, porque mudou a concepção de educação, a concepção de construção do conhecimento. Hoje, valoriza-se o processo de investigação, como um entre outros métodos de reconhecimento do mundo (2002, p. 110).

Tomando essa concepção como referência, ressaltamos que, além da necessária atualização dos professores, eles devem levar a pesquisa para a sua prática com seus alunos, pois pesquisar se aprende pesquisando. Entra aí o trabalho no ensino fundamental e médio, por meio da pesquisa; mas uma pesquisa que efetivamente habilite os alunos a pensar disciplinadamente e a descrever de forma adequada aquilo que se faz. Analisando a estrutura curricular do Curso Normal Superior de natureza emergencial, verificamos que, no Módulo II, apresenta-se a disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, com uma carga horária de 65 horas/aula, e com o objetivo geral de “promover o estudo sobre a natureza do conhecimento, a idéia da Ciência e da Pesquisa enquanto princípios educativos”(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2001c, s/p). Dentre outros conteúdos programáticos, aparecem “como elaborar trabalhos de pesquisa” e “a pesquisa no cotidiano escolar” e, ainda, a formação do professor pesquisador”. Acreditamos que o trabalho efetivamente desenvolvido nessa perspectiva propicia aos professores-alunos uma formação sólida no que se refere à

pesquisa na educação de professores. Vejamos a influência do curso Normal Superior na prática, a partir do discurso dos sujeitos acerca da pesquisa.

TABELA 23 – Desenvolve pesquisa para enriquecer seus conhecimentos?

Respostas	Freqüência	Percentual
Sim	38	80,86%
Não	6	12,76%
Às vezes	1	2,13%
Não respondeu	2	4,25%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

A pergunta extraída do questionário para a organização da tabela acima, é: *Você normalmente desenvolve pesquisa para enriquecer seus conhecimentos?* Aparentemente, trata-se de uma pergunta de simples resposta. Entretanto, há alguns equívocos, como os apresentados na TAB. 25. Ao contrário do que se possa imaginar, apesar da aparente simplicidade, esta questão mostra dificuldades, à medida que o professor vai apresentando suas concepções acerca da pesquisa, nas indagações posteriores. Vê-se que 80,86% (38 professoras) assinalam desenvolver pesquisa para enriquecer seus conhecimentos; 12,76% (06 professoras) assumem não desenvolver pesquisa, enquanto que 2,13% (01 professora) revelam que às vezes desenvolvem pesquisa; e, ainda, 4,25% (02 professoras) não responderam. Entendemos que, se os professores utilizam a prática da pesquisa, como afirmam as 38 professoras, essas obtiveram uma formação voltada para a prática da pesquisa, como assegura um dos princípios da base metodológica do Curso Normal Superior. Passamos, então, à fala, das professoras.

TABELA 24 – Comentário sobre desenvolvimento da pesquisa

Comentários	Freqüência	Percentual
Busca informações através de livros/ <i>internet</i> /jornais/programas de TV	12	31,58%
Visita o espaço a ser estudado/ entrevistas	03	7,89%
Realiza para domínio do conteúdo	03	7,89%
Usa livros didáticos	03	7,89%
Ignora o conteúdo da pergunta e/ou demonstram uma ausência de domínio do conteúdo	17	44,75%
Total	38	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

As respostas são fruto dos comentários das 38 professoras que afirmaram desenvolver a pesquisa para enriquecer seus conhecimentos. 31,58% (12 professoras) atestam que o meio utilizado para desenvolver pesquisa é a busca de informações em livros/*internet*/jornais/programas de TV.

Busco textos complementares, notícias, atualidades e curiosidades para 'recheiar' as aulas e trazer novas informações (PE - 42).

Leitura de jornais, revistas e assisto jornal falado (televisado) e programas sobre o tema (PE - 47).

Pesquisa em diversos livros, revistas e internet (PE - 37).

Procuro sempre ler revistas, jornais e quando consigo algum livro emprestado (PE - 34).

O acesso desses professores a livros da área, *internet* e outros meios que permitem o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais eficaz, é limitado. Para isso, é necessário que sejam realizadas reformas econômicas e sociais e sejam concedidas mais verbas para a educação, bem como mais apoio e incentivo à carreira docente. Os professores necessitam de uma remuneração digna, direito a melhores condições de trabalho, para poder efetivamente investir e participar em todas as instâncias em que seu trabalho é discutido e analisado. Não queremos, com isso, eliminar as responsabilidades do professor com a valorização do ensino, bem como, na questão aqui discutida, com o desenvolvimento da pesquisa para enriquecer conhecimentos. Sabemos qual é seu papel a desempenhar. O que fica dissonante nessa situação são as condições de trabalho na carreira docente. O professor fica, realmente, impossibilitado de assumir sua função e seu papel, de acordo com aquilo que é posto pelas políticas públicas no campo educacional.

A PE - 09, que enfatiza às vezes na TAB. 24, assinala que é "*devido às condições do alunado quanto à disponibilidade de tempo e dos próprios recursos (livros) da biblioteca*". Essa professora entende que a pesquisa só é destinada aos alunos e não para enriquecer seus conhecimentos. Nesse sentido, ou ela não atentou para a pergunta, ou não sabe como desenvolver pesquisa para enriquecer seus conhecimentos.

Um dado representativo é que 44,75% (17 professoras) *ignoram o conteúdo da pergunta e/ou demonstram uma ausência de domínio do conteúdo*. A PE - 04, mesmo afirmando que desenvolve pesquisa para enriquecer seus

conhecimentos, surpreendeu-nos ao dizer: *“Sinto-me insegura com relação aos conteúdos a serem trabalhados, os livros didáticos são superficiais e repetitivos e as aulas do Normal Superior não supriram minhas necessidades e expectativas”*. Essa professora respondeu, de acordo com a TAB. 09, que o Curso Normal Superior trouxe contribuições para a sua atuação profissional, *“na fundamentação e atualização de vários conceitos que eu tinha sobre a educação e diversas disciplinas trabalhadas nas séries iniciais”*. Constata-se, aqui, uma contradição na fala da professora, o que nos faz acreditar, que em algumas questões, ela não está convicta de suas respostas. Vejamos outras falas:

Pesquisando eles vão descobrindo os fatos, as mudanças e fazem relações do tempo e espaço em que vivem (PE - 01).

Proponho aos alunos buscar produzir seus próprios analisando a realidade comparando, lendo, pesquisando (PE - 08).

Porque o estudo da Geografia é rica agitada e viva e está sempre sendo modificada pelos interesses de um determinado grupo social (PE - 16).

Esses dados nos permitem entender que a maioria das professoras entrevistadas não utiliza, em sua prática cotidiana, a pesquisa como forma de desenvolver seus conhecimentos.

TABELA 25 – Comentário sobre o não desenvolvimento da pesquisa

Comentários	Freqüência	Percentual
Falta de interesse pelo ensino de Geografia	01	9,09%
Falta de recurso didático	02	18,18%
Falta de tempo	01	9,09%
Indisponibilidade de sujeitos	02	18,18%
Questão financeira	03	27,28%
Não comenta o porquê	02	18,18%
Total	11	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006. IDEM

Afirmaram não desenvolver a pesquisa *devido à falta de recurso didático e indisponibilidade de sujeitos*, 18,18% (02 respostas) das professoras, para cada item. Quanto aos livros para enriquecimento dos conhecimentos dos professores pela pesquisa, na verdade são escassos nas escolas, em sua maioria inexistem, restringindo o acesso somente aos livros didáticos. Quanto à indisponibilidade de sujeitos apresentado nas falas das PE - 05 e PE - 11, as professoras não distinguem

a diferença entre a pesquisa como *princípio científico* e como *princípio educativo*. A segunda não trata de atividade profissional da pesquisa. Para Demo (2001), por meio de uma aprendizagem reconstrutiva, evita-se a tendência de se reproduzir conhecimento na sala de aula.

Falta recursos financeiro e didático. Pessoas que apóiam e estejam disponíveis, envolvimento dos profissionais (PE - 05).

Além do pouco tempo, falta de pessoas disponíveis, material didático, setor financeiro e falta de apoio, fica inviável montar um projeto de pesquisa mais sistematizado. Tendo ainda dificuldade com os outros profissionais (PE - 11).

Quanto à questão financeira, 27,28% (03 professoras) a ressaltam em suas falas. Acrescentemos a elas a fala da PE - 32: *“Atualmente venho enfrentando uma crise econômica que me impossibilita de comprar livros, assinar revistas e fazer cursos de extensão cultural”*. A crise econômica ressaltada pela professora é um dos fatores da realidade no cotidiano dos professores, que convivem com baixos salários há muito tempo. É importante chamar a atenção para a dificuldade com a escrita, presente em muitas outras respostas das professoras.

Ao enfatizar o pouco interesse pelo ensino de Geografia, a PE - 36 responde que, *“infelizmente tive pouco interesse pelo ensino de Geografia”*. A professora demonstra que não apreendeu o que é ser um professor pesquisador, uma vez que *“o ato de pesquisar é um ato de conhecimento; portanto, é parte do processo de educação”* (SUERTEGARAY, 2002, p. 111). A mesma professora, de acordo com a TAB. 07, *“Morava na zona rural e lecionava de 1ª a 4ª série, foi a única oportunidade que surgiu”*. Essa oportunidade refere-se a cursar o Normal Superior. Prossegue dizendo: *“Não pude fazer outro curso superior”*. Enfatiza, em outro momento, que *“gostaria de ter feito um curso regular”*. A professora também não desenvolve pesquisa com seus alunos sobre conteúdos de Geografia – questionamento que aparecerá adiante na Tabela seguinte – nem utiliza situação-problema para ensinar Geografia (TAB. 16). Entretanto, afirma que o Curso Normal superior trouxe contribuições para sua atuação profissional (Cf. TAB. 08). A PE - 36 no momento está afastada da sala de aula, por motivo de saúde. Ocasionalmente, ao visitar a escola para a entrega dos questionários, nós a encontramos. Demonstrando interesse, respondeu ao questionário e devolveu-o à escola.

Por fim, 18,18% (02 respostas) não comentaram o porquê do não desenvolvimento da pesquisa.

Atualmente não tenho desenvolvido (PE - 12).

Gostaria, porém ainda não desenvolvi nenhuma pesquisa para enriquecimento de conhecimentos (PE - 41).

A PE - 12 leciona para uma turma de EJA. O fato de trabalhar com jovens e adultos pode ter influenciado no fato de não utilizar a pesquisa para enriquecer seus conhecimentos. Mas, tal fato não se justifica, pois ela enfatiza, na TAB. 15, que, “*como estou trabalhando com adultos, os conceitos que trabalho são voltados para o exercício da cidadania crítica e criativa*”. Mais um motivo para utilizar a pesquisa com seus alunos, no intuito de motivar a formação do ator básico da democracia, o cidadão. Para motivar tal processo, é preciso ser cidadão. Quando a pesquisa é inexistente, na aprendizagem do professor na academia, isso contribui para a limitação na elaboração da própria cidadania (DEMO, 2000).

TABELA 26 – Utiliza pesquisa com os alunos para desenvolver o conteúdo geográfico?

Respostas	Frequência	Percentual
Sim	42	89,36%
Não	05	10,64%
Total	47	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

A TAB. 27 é resultado do questionamento: *Você desenvolve pesquisa com seus alunos, sobre os conteúdos de Geografia?* Nossa intenção, com essa pergunta, foi fazer que as professoras demonstrassem (Cf. TAB. 28) como procedem para desenvolver tal pesquisa. Esse questionamento, juntamente com os outros precedentes, auxiliaram-nos para identificar se as professoras entrevistadas possuem uma concepção que se aproxima do conceito de pesquisa. 89,36% (42 professoras) responderam sim a essa indagação. Apenas 10,64% (05 professoras) assumiram não utilizar a pesquisa no processo ensino-aprendizagem. Vejamos, na próxima indagação, os passos usados para o desenvolvimento da pesquisa com os alunos, que essas professoras sinalizaram utilizar.

TABELA 27 – Procedimentos utilizados para uma pesquisa com os alunos para desenvolver o conteúdo geográfico

Procedimentos	Freqüência	Percentual
Planejamento e execução da pesquisa	17	40,48%
Ausência de conceito claro de pesquisa	21	50,00%
Entendimento da pesquisa voltado somente para o trabalho de campo	4	9,52%
Total	42	100%

Fonte: Dados de pesquisa direta, abril e maio de 2006.

Das 42 professoras que responderam utilizar a pesquisa com seus alunos para desenvolver o conteúdo geográfico, 40,48% (17 professoras) apresentam respostas que se aproximam de como pesquisar, compatíveis com planejamento e execução da pesquisa, seguindo seus passos.

Os alunos entrevistam moradores mais antigos, coletam dados, fotos, objetos antigos, jornais antigos. Depois de coletado todo o material encontrado selecionamo-os e estudamos o que achamos mais importante para o nosso grupo social (PE - 16).

Fase preparatória (motivo da pesquisa). Organização das idéias que surgiram. Objetivos-metas que queremos alcançar, o que queremos aprender e descobrir. Execução, relatório, debate, exposição (PE - 29).

1º. Procuo fazer um levantamento do que precisamos saber; 2º. Montar coletivamente um roteiro de perguntas seguindo a ordem de interesse; 3º. A pesquisa de campo; 4º. De acordo com o que foi pesquisado, construímos tabelas, gráficos e construímos relatórios coletivos c/ as informações obtidas, ilustrando c/ fotos, desenhos p/ expor em sala ou na feira de cultura etc. (PE - 40)

Sondagem sobre o assunto, se é de interesse dos alunos, como motivá-los. Elaboração com a turma sobre as questões que desejamos responder, como respondê-las e o que fazer quando soubermos as respostas. Organizamos todos os passos a serem seguidos (PE - 47).

Um percentual significativo de professoras, 50% (21 professoras) não possui uma visão clara dos procedimentos utilizados para uma pesquisa com os alunos para desenvolver o conteúdo geográfico.

A questão do meio ambiente, poluição, conseqüências do desmatamento, erosão. etc. (PE - 10)

Através de roteiro específico (PE - 25).

Com trabalho que citei anteriormente, estuda-se vegetação, solo, subsolo, lençol freático. Consolidando o conhecimento por exemplo com a ciência, História. (PE - 27)

Através de debates, comentários, questionamentos e outros (PE - 31).

Às vezes só para aprofundar o assunto ou só para sondar. Não gosto de pesquisas longas (PE - 39).

Orientação, fontes bibliográficas etc. (PE - 42).

Trabalho com os alunos um pouco sobre o assunto a ser pesquisado, dou nomes de livros onde poderão encontrar o que pedi (PE - 43).

Há, ainda, 9,52% (04 professoras) que têm o entendimento da pesquisa voltado somente para o trabalho de campo: PE - 06: *“Pesquisa de campo e em materiais escritos”*; PE - 07: *“Trabalho de campo, caça ao tesouro”*; PE - 13: *“Pesquisa de campo ou em biblioteca”*; PE - 26: *“Fazendo pesquisa de campo”*.

Finalmente, quanto à formação de um professor-pesquisador para atuar no ensino de Geografia, constatamos, por meio dos depoimentos dos professores, que não a obtiveram no processo de formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para explicarmos o processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, egressos do Curso Normal Superior da Unimontes (turma 2000 -2002), no contexto das atuais políticas educacionais, consideramos as diretrizes estabelecidas nas atuais políticas públicas oficiais¹⁸, buscando redimensionar a profissão docente. Nesse sentido, entendemos que a prática docente, o conhecimento pedagógico e os conteúdos disciplinares a serem ensinados são a base da formação do professor, um dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, capaz de produzir conhecimentos, compreender a prática docente, dialogar com seus próprios saberes e, a partir de uma reflexão de sua atuação profissional, re-significar sua prática educativa.

Evidenciamos as condições objetivas de trabalho desses professores, confirmando os entraves que enfrentam, mencionados por outros pesquisadores. Contudo, chamamos a atenção para o fato de que os professores têm raras oportunidades de discussão coletiva para solucionarem problemas do cotidiano escolar. Isso contribui para que, muitas vezes, tenham uma prática alienante, comprometendo a qualidade do ensino.

Nossa análise nos permite afirmar, ao contrário do que outros pesquisadores têm propalado até agora, que os professores procuram o Curso Normal Superior tendo em vista um aperfeiçoamento profissional, e não apenas para atender às novas exigências da legislação. Apesar de a Unimontes ter oferecido este curso para atender à LDBEN/96, as professoras da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros o buscaram para obterem o citado aperfeiçoamento.

Ao analisarmos as concepções das professoras questionadas sobre a qualidade do curso de formação de professores do magistério superior oferecido pela Unimontes, identificamos uma visão quase que unânime de que adquiriram uma

¹⁸ Ao finalizarmos esta dissertação de Mestrado, tomamos conhecimento da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CP/CNE nº. 001/2006, de 15-05-2006 - "Estabelece as Diretrizes para o Curso de Pedagogia". A reforma no campo da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil que vinha sendo discutida em questão - o Curso Normal Superior - encerra-se, passando as novas discussões para o campo da Pedagogia.

base teórica que vem sustentando a sua prática pedagógica. Entretanto, o exame das concepções teórico-metodológicas dos professores indica que a compreensão do espaço geográfico por meio do ensino das categorias de análise da Geografia (lugar, paisagem, território) é uma dificuldade da maioria. Por conseguinte, desconhecem o campo conceitual dessa ciência. Algumas professoras consideram que o não ter uma formação específica em Geografia é o principal motivo da dificuldade com o ensino de tal disciplina nessa fase de escolaridade.

Em relação à utilização de situação-problema no processo do ensino-aprendizagem, detectamos, no conjunto das professoras pesquisadas, uma falta de preparo, o que sugere que a sua formação não cumpriu a função de desenvolver profissionais dotados dos instrumentos necessários para que possam desempenhar seus misteres, como sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O mesmo é válido para a alfabetização cartográfica.

Sobre a formação do professor – pesquisador, o Curso Normal Superior não proporcionou essa formação à maior parte das professoras questionadas. As dificuldades que apontaram reafirmam a necessidade de reformas econômicas e sociais, e, conseqüentemente, de verbas e políticas públicas para a educação e apoio efetivo à carreira docente. Mas não podemos deixar de registrar que uma Geografia comprometida com a formação do cidadão deve ensinar a pesquisar, e o ponto de partida para tal é investigar a realidade dos alunos.

Quanto à estruturação do curso, entendemos que o fato de não ter havido um professor com formação em Geografia e outro em História, para atuarem na docência da disciplina Fundamentos e Metodologia de Geografia e História, impediu o necessário aprofundamento teórico de e em cada uma dessas duas ciências. Tal disciplina também não deveria ignorar a realidade do Norte de Minas Gerais, com vistas à melhoria da qualidade de vida de sua população.

Os resultados obtidos por nossa investigação não podem ser generalizados para a formação dos professores-alunos egressos do Curso Normal Superior da Unimontes, uma vez que a área de atuação da instituição se estende para além da cidade na qual está sediada, embora fortaleçam a suposição de que o padrão encontrado no ensino de Geografia das séries iniciais possa ser estendido para a compreensão da situação de precariedade na formação docente, pelo menos

no Norte de Minas Gerais. Certamente, tais resultados contribuirão para a investigação de outras pesquisas em nossa região.

Entendemos que uma análise crítica voltada para a realidade do Norte de Minas Gerais, onde prevalecem desigualdades econômicas e sociais, é imprescindível para um ensino de Geografia na formação do professor, de modo que suas práticas concretas proporcionem novas propostas que confirmem alternativas a uma educação na perspectiva da transformação da realidade regional. Aliás, este também é um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unimontes, para o período 2005 -2009. Por fim, acreditamos que existem condições objetivas para um salto qualitativo na formação de professores no que se refere ao ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Márcio de. **BRASIL, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** organização dos textos: leis, decretos, portarias ministeriais, resoluções e pareceres normativos do Conselho Nacional de Educação. Belo Horizonte: Lâncer, 2002.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe.; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 156-176.

ALMEIDA, Rosângela D. de.; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico:** ensino e representações. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A.. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1997.

ANDRADE, Manuel Correia de. Trajetória e compromisso da geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p.09-13. Repensando o Ensino.

APPLE, Michael W.. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **A política do conhecimento oficial:** faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã, Mercoescola e a reconversão Cultural. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização na educação** – uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.189-206.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada em gestão da educação.** 2003. p.65-93.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 25/05/2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 27/10/2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dez. de 1996. V.134, n.248, p.27833-27841.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História, Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A. Secretaria, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. **Referências para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A. Secretaria, 1999.

_____. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC, maio/2000.

_____. **Referências para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e da Cultura/Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 115. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação** (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95). Brasília: CNE, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, Dezembro/1999, p. 80-108.

CALLAI, Helena Coppeti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000a, p.83 -134.

_____. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In.: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A.U. (org.). **Geografia em perspectiva**, São Paulo: Contexto, 2000b. p.255-259.

_____. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. IN: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003, p. 58 – 63.

CALLAI, Helena Coppeti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. IN: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos [et al.]. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003, p. 65 – 75.

CASTELLAR, S.M.V A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

_____. **Educação geográfica: teorias e prática docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. v. 1, 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; FISCHER, Beatriz T. D. E se não houvesse “Estudos Sociais” nas séries iniciais? **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.14, jan/jun, 1989. p. 81-88.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.11-81.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. IN: CASTELLAR. **Educação geográfica: teorias e prática docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. (Ação Educativa). São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-124.

COSTA, Lucemeire da Silva. **Uma análise da formação do professor de Geografia da UFU**: limites e possibilidades. 2003. 189f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista e LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, dez. 2003, vol.24, no.85, p.1155-1177.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. Formação e pesquisa em geografia: reflexões para além da ilusão de modernização social. **Boletim Mineiro de geografia** - Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Regional Minas Gerais. Ano 8-n. 13, jul de 2005.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, Dezembro/1999, p. 17-44.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FRÉMONT, Armand. O Planeta solidário. In: MORIN, Edgar. **A religião dos Saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas Flávia Nascimento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.140-144.

GAMBOA, Sílvio Sanches. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanches (org.). **Pesquisa Educacional: qualidade e quantidade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 84-109.

GENTILLI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2.ed. Petrópolis. Vozes, 1995.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HISSA, Mara Moreira Rocha. **A prática e a formação de professores:** a geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. 2003. 140f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 1991.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de geografia. In: CASTELLAR. **Educação geográfica:** teorias e prática docentes. São Paulo: Contexto, 2005. p. 113-136.

GUREVICH, Raquel. Conceptos y problemas em geografia. herramientas básicas para una propuesta educativa. Em: Aisemberg, B. y S. Alderoqui (comp). **Didácticas de las Ciencias Sociales II.** Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós, 1998.

KAECHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem da geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002. p.221-231.

_____. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.135-169.

LACOSTE, Ives. **A Geografia:** isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. 2.ed. Campinas, São Paulo: 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor.

MACEDO, Lino. Situação-Problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Phillippe; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe.; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 190-205.

MARQUES, Mário Osório. A ação/formação no exercício da profissão. In: MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MERIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto alegre: Artmed, 1998.

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação. Gerência Técnico-Pedagógica. **Plano Municipal Decenal de Educação de Montes Claros**. PMDE, 2006 – 2015. Secretaria Municipal de Educação, Gerência Técnico-Pedagógica, 2005 (Texto digitado).

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In Edgar Morin. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.559-567.

MOTA, Rosina Turano. **As concepções de espaço geográfico do professor das séries iniciais do ensino fundamental**. 2002. 125f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

NOVAES, Ínia Franco de. **A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente 2005**. 202f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

NUNES, Carlos Alberto. **Metodologia de ensino: Geografia e História**. Belo Horizonte/MG: Ed. Lê, Fundação Helena Antipoff, 1990.

NUNES, Clarice. **Ensino normal – formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 69-97.

PEREIRA, Laurindo Mékie; SILVA, Márcia Pereira da. A universidade de integração regional In: CALEIRO, Regina Célia Lima; PEREIRA, Laurindo Mékie. **UNIMONTES: 40 anos de história**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe.; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 156-176.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino: In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos caminhos de geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 111-142.

_____. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 249-288.

RICHTER, Denis. **Professor(a), para que serve este ponto aqui no mapa? A construção das noções espaciais e o ensino da cartografia na formação do(a) pedagogo(a)**. 2004. 154f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2004.

ROCHA, G. O. de. **A política do conhecimento oficial e a nova Geografia dos professores para as escolas: o ensino de Geografia segundo os parâmetros curriculares nacionais**. 2001. 163f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo: Ed. USP, 2001.

ROMANO, Sônia Maria Munhóes. Alfabetização cartográfica: a construção do conceito de visão vertical e a formação de professores. In: CASTELLAR, **Educação geográfica: teorias e prática docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 157-167.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. Da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

_____. Um lugar para o homem no mundo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de nov. 1996a, p. 5-11.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996b.

_____. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHEIBE, Leila. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003. p 47-63.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Ciclo Inicial de Alfabetização**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, 2003. (Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.)

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S.. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 177-192.

SILVA, T.T. A escola cidadã no contexto da Globalização: uma introdução. In: Silva L.H. (org). **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes. 1998.

SILVA, Huagner Cardoso. **O Projeto Veredas no Município de Pirapora**: um olhar sobre a formação a distância de professores. 142 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: UFU, 2004.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reformas do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Organização do Trabalho Escolar e Políticas Educacionais no Limiar do Século XXI. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal. **Educação Escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002. p.137-160.

SOUZA, Derci Alves de. **Educação de Jovens e Adultos**. Montes Claros, 4 out. 2006. Entrevista verbal concedida a Janete Aparecida Gomes Zuba.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002. p. 297-311.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p.109-114.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Tendências Da Formação Docente Nos Anos 90**. II Seminário Internacional - Novas Políticas Educacionais: Críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998, p.173-191.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Convênio que entre si celebram o Município de Montes Claros, a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino Superior do Norte de Minas (Fadenor), com interveniência da Universidade Estadual de Montes Claros**. Montes Claros: Fadenor – Convênio 111-01, 1999a.

_____. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenadoria de Graduação. **Curso Normal Superior**: formação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental – Emergencial 2000-2002. Montes Claros, 1999b. (Texto digitado)

_____. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenadoria de Graduação. **Plano de Ensino do Curso Normal Superior** – formação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Disciplina: Fundamentos e Metodologia da Geografia. 2001a. (Texto digitado)

_____. Pró-Reitoria de Ensino. **Coordenadoria de Graduação. Plano de Ensino do Curso Normal Superior** – formação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Disciplina: Fundamentos e Metodologia da Geografia e História I e II. 2001b. (Texto digitado)

_____. Pró-Reitoria de Ensino. **Coordenadoria de Graduação. Plano de Ensino do Curso Normal Superior** – formação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Disciplina: Metodologia da Pesquisa em Educação. 2001c. (Texto digitado)

_____. Pró-Reitoria de Ensino. **Relatório Final do Curso Normal Superior** – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Montes Claros, 2002. (Texto digitado)

_____. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenadoria de Graduação. **Projeto do Curso Normal Superior/ Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Licenciatura Plena – Modular**. Montes Claros, 2004. (Texto digitado)

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009**. Montes Claros, 2005. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/arquivos/legislacao/PDI-UNIMONTES-V.2-2005-2009V3.pdf>>. Acesso em: 18 Jan. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Ciclo Inicial de Alfabetização**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 219-248.

_____. A formação do professor de geografia. In: PONTUSCKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 235-240.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. p. 13-46.

VLACH, Vânia Rubia F.; COSTA, Lucimeire da S. Formação do professor de geografia: compromisso da universidade na construção do perfil profissional. In: **Anais do XI Encontro nacional de didática e prática de ensino** – igualdade e diversidade na educação. Goiânia, 2002, v.1, p. 115-124.

_____. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-218.

_____. A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico. **Anais do 4º. Congresso Brasileiro de Geógrafos**. São Paulo: AGB, v. 1, livro 2, p. 13-21, 1984.

_____. **A propósito do ensino da geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. 1982, 206f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia, USP, São Paulo, 1982.

_____. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia. In: VESENTINI, José William (org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. Campinas: Papirus, 1995. p. 149-160.

_____. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino da Geografia?** 7.ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 39-46.

APÊNDICE

APÊNDICE A**Roteiro de questionário****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- 1) Idade:
() de 20 a 25 anos () de 26 a 30 anos () de 31 a 36 anos () de 37 a 40 anos
() acima de 40 anos
- 2) Você trabalha na condição de professora: () Efetiva () Contratada
- 3) Há quanto tempo exerce o magistério?
() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos () de 16 a 20 anos
() de 21 a 25 anos
- 4) Data de ingresso no quadro do magistério da Prefeitura Municipal de Montes Claros: ___/___/____
- 5) Série em que leciona atualmente:
() 1ª série () 2ª série () 3ª série () 4ª série
- 6) Possui outra formação além do Normal Superior: () Não () Sim
() Especializando () Especialização () Mestrando () Mestrado
() Doutorando () Doutorado () Outros: _____
- 7) Cite as razões principais pelas quais você optou pelo Curso Normal Superior:

- 8) O Curso Normal Superior trouxe contribuições para a sua atuação profissional?
() Não () Sim

Por quê?

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

9) A seu ver, o ensino de Geografia é importante nas séries iniciais do ensino fundamental? () Não () Sim

Por quê?

10) Você encontra dificuldades para ensinar os conteúdos de Geografia?
() Não () Sim

Se respondeu Sim, quais?

Como você enfrenta/supera as dificuldades encontradas?

11) Para você, o que é realmente importante ensinar em Geografia nas séries iniciais?

12) Como você ensina a Geografia nas séries iniciais?

13) Quais são os conceitos da Geografia que você trabalha em aulas nas séries que você atua?

14) Você normalmente desenvolve pesquisa para enriquecer seus conhecimentos?

Não Sim

Comente:

15) Para você, o que é alfabetização cartográfica?

16) Você encontra dificuldades para trabalhar a alfabetização cartográfica com seus alunos? Não Sim

Quais são as dificuldades?

17) Você utiliza situação-problema, para ensinar a Geografia?

Não Sim outros

Se respondeu Sim, descreva uma situação- problema utilizada por você, no ensino de Geografia:

18) Você desenvolve pesquisa com seus alunos, sobre os conteúdos da Geografia?

() Não () Sim

Se a resposta foi Sim, comente os procedimentos que você utiliza para uma pesquisa.

19) Seus alunos encontram dificuldades na aprendizagem dos conteúdos da Geografia?

() Não () Sim

Se a resposta à questão anterior foi sim, relate quais são as dificuldades de aprendizagem no conteúdo de Geografia e como são manifestadas pelos seus alunos:

ANEXO

ANEXO A

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO NORMAL SUPERIOR DE NATUREZA EMERGENCIAL

Habilitação: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Superior

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA
Módulo I	Educação e Sociedade	100
	Desenvolvimento Bio-Psicossocial da Criança	100
	Fundamentos da Didática I	100
	Fundamentos da Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado	60
	Estágio Supervisionado	245
Total		605
Módulo II	Fundamentos da Didática II	65
	Organização Escolar	65
	Leitura e Produção de Textos	65
	Metodologia da Pesquisa em Educação	65
	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	65
	Princípios e Métodos de Alfabetização	65
	Literatura Infanto-Juvenil	65
	Atividades Físicas, Recreação, Jogos e Artes	45
Estágio Supervisionado	245	
Total		745
Módulo III	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	120
	Fundamentos e Metodologia da Matemática I	120
	Fundamentos e Metodologia das Ciências I	110
	Fundamentos e Metodologia da Geografia e História I	110
	Estágio Supervisionado	245
Total		705
Módulo IV	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II	65
	Fundamentos e Metodologia da Matemática II	110
	Fundamentos e Metodologia das Ciências II	65
	Fundamentos e Metodologia da Geografia e História II	65
	Curriculo e Práxis	65
	Arte e Educação	75
	Educação e Inovações Tecnológicas	65
	Estágio Supervisionado	245
	Seminários	144
	Atividades Orientadas	144
Trabalho Final do Curso	102	
Total		1.145
CARGA HORÁRIA TOTAL		3.200

Quadro Demonstrativo das Áreas de Fundamentação Curricular

ÁREAS	CARGA HORÁRIA			TOTAL CARGA HORÁRIA
	Presencial Modular	Presencial Intermodular	Prática de Formação em Serviço	
1 – Fundamentação Básica	300	546	-	846
2 – Fundamentação Pedagógica	600	714	-	1.314
3 – Prática	60	-	980	1.040
Total	960	1.260	980	3.200

Quadro Demonstrativo da Carga Horária Modular

CARGA HORÁRIA	MÓDULOS				TOTAL
	1º	2º	3º	4º	
	Jan/Jun 2000	Jul/Dez 2000	Jan/Jun 2001	Jul/Dez 2001	
Presencial Modular	240	240	240	240	960
Presencial Intermodular	300	320	320	320	1.260
Prática de Formação em Serviço	245	245	245	245	980
Total	785	805	805	805	3.200

DISCIPLINAS

Área de Fundamentação Básica – 846 horas

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
	Presencial Modular	Presencial Intermodular
1 – Educação e Sociedade	60	40
2 – Desenvolvimento Bio-Psicossocial da Criança	60	40
3 – Metodologia da Pesquisa em Educação	30	35
4 – Currículo e Práxis	30	35
5 – Educação e Inovações Tecnológicas	30	35
6 – Organização Escolar	30	35
7 – Leitura e Produção de Textos	30	35
8 – Arte e Educação	30	45
9 – Seminários	-	144
10 – Trabalho Final do Curso	-	102
Total	300	546

Área de Fundamentação Pedagógica – 1.374 horas

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
	Presencial Modular	Presencial Intermodular
1 – Fundamentos Prática Ensino e Estágio Supervisionado	60	-
2 – Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	90	95
3 – Fundamentos e Metodologia da Matemática	120	110
4 – Fundamentos e Metodologia das Ciências	90	85
5 – Fundamentos e Metodologia da Geografia e História	90	85
6 – Atividades Físicas, Recreação, Jogos e Artes	30	15
7 – Princípios e Métodos da Alfabetização	30	35
8 – Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	30	35
9 – Literatura Infante-Juvenil	30	35
10 – Fundamentos de Didática	90	75
11 – Atividades Orientadas	-	144
Total	660	714

Área Prática – 980 horas

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Práticas de Formação em Serviço	980