



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
**Instituto de Geografia**  
**Programa de Pós Graduação em Geografia**  
LEANDRA DE LOURDES REZENDE AMARAL



**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E A GEOGRAFIA**

UBERLÂNDIA-MG  
2018

LEANDRA DE LOURDES REZENDE AMARAL

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E A GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia

**Orientador:** Prof. Dr. Tulio Barbosa

UBERLÂNDIA-MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

- A485f  
2018      Amaral, Leandra de Lourdes Rezende, 1980-  
            A formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental  
            e a Geografia / Leandra de Lourdes Rezende Amaral. - 2018.  
            123 p. : il.
- Orientador: Tulio Barbosa.  
            Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Geografia.  
            Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.906>  
            Inclui bibliografia.
1. Geografia - Teses. 2. Geografia - Estudo e ensino (Fundamental) -  
Teses. 3. Geografia - Formação de professores - Teses. I. Barbosa, Tulio.  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Geografia. III. Título.

---

CDU: 910.1

LEANDRA DE LOURDES REZENDE AMARAL

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E A GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada para a obtenção parcial  
do título de Mestre no Programa de Pós-  
Graduação em Geografia, no Instituto de  
Geografia da Universidade Federal de Uberlândia  
(MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 29 de março de 2018.

---

Prof. Dr. Tulio Barbosa – IG/UFU

---

Prof. Dr. Cilson César Fagiani – UNIUBE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlene T. de Muno Colesante – IG/UFU

Dedico este trabalho ao meu esposo Luciano.  
Aos meus filhos Luiz Gustavo, Luan e Luana.  
E a meus pais Romildo e Ana.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus que me iluminou, fortaleceu e deu coragem para que frente às dificuldades não desistisse de continuar caminhando, e assim, me proporcionou a benção de concluir o mestrado mesmo diante dos reveses da vida.

Ao meu orientador, professor doutor Tulio Barbosa, que humanamente me orientou, apoiou e motivou aos estudos e pesquisas para a conclusão do trabalho. Obrigada, acima de tudo, pela confiança.

Às professoras doutoras Maria Beatriz Junqueira Bernardes (IG/UFU) e Amanda Regina Gonçalves (UFTM) pela visão crítica construtiva do trabalho, que muito contribuíram para sua conclusão.

Ao meu querido esposo Luciano que de forma especial e carinhosa me apoiou nos momentos difíceis. Valeu a pena todo sofrimento e todas as renúncias. Obrigada pela paciência.

Aos meus filhos Luiz Gustavo, Luan e Luana, que embora não tivessem conhecimento disto, iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me motivando a alçar vôos mais altos em prol da construção do conhecimento.

E não deixando de agradecer de forma grata e grandiosa meus pais, Romildo e Ana, pelo apoio, pela motivação e pelas orações.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, pela experiência que representou em minha vida acadêmica.

Por fim, agradeço a CAPES pelo auxílio financeiro.

“Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica.”

(DUARTE, 2010)

## **RESUMO**

O presente trabalho efetivou-se com amplo questionamento referente à relação da formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental e a Geografia. Os caminhos metodológicos foram analisados de tal forma que, o próprio sentido de ensinar Geografia é verificado pelo direcionamento processual da avaliação e como esta pode ou não contribuir para a condição em empreender a crítica de forma permanente. Apresentamos análises de atividades avaliativas aplicadas por uma escola da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, no ano de 2017, como avaliação oficial e contrapomos o mesmo com as concepções da avaliação formativa. A pesquisa encaminhou-se numa abordagem qualitativa utilizando do método de análise de conteúdo, fundamentando-se na perspectiva pedagógica histórico-crítica, por compreender que as aproximações teóricas viabilizam condições reflexivas para questionarmos a estruturação do ensino de Geografia e sua resultante nas avaliações das escolas municipais de Uberlândia/MG. Concluímos que, enquanto há o distanciamento do curso de Graduação em Pedagogia com a Geografia por um lado, do outro está à ineficiência dos cursos de licenciatura em Geografia em tratar pedagogicamente os anos iniciais. De fato, a Geografia carece de reflexões sobre processos avaliativos, principalmente em análises de atividades avaliativas com os conteúdos geográficos. Deste modo, é necessário repensar a formação de professores no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia. Formação de Professores. Anos Iniciais. Avaliação Formativa. Histórico-crítica.



## **SUMMARY**

The present work was carried out with ample questioning regarding the relation of teacher formation for the initial years of basic education and Geography. The methodological paths were analyzed in such a way that the very meaning of teaching Geography is verified by the procedural direction of the evaluation and how it can contribute to the condition in undertaking the criticism permanently. We present analyses of evaluative activities applied by a school of the municipal education network of Uberlândia/MG, in year of 2017, as an official evaluation, and we contrast it with the conceptions of formative evaluation. The research was based on a qualitative approach using the content analysis method, based on the historical-critical pedagogical perspective, because it understands that the theoretical approaches allow reflexive conditions to question the structuring of the teaching of Geography and its resulting in the evaluations of the schools municipalities of Uberlândia/MG. We conclude that, while there is the distance from the course of Graduation in Pedagogy with Geography on the one hand, of the other is the inefficiency of undergraduate courses in Geography to treat pedagogically the initial years. In fact, Geography needs to reflect on evaluative processes, especially in the analyses of evaluative activities with geographic contents. Thus, it is necessary to rethink the formation of teachers in Brazil.

**KEY WORDS:** Geography. Teacher Formation. Initial Years. Formative Evaluation. Historical-critical.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - DESAFIOS DE SER DOCENTE NO BRASIL: ANTES, DURANTE E PÓS-ACADEMIA.....	17
<b>1.1 Estrutura da educação dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Uberlândia/MG .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia uma reprodução dos PCNs ...</b>	<b>28</b>
CAPÍTULO 2 - DESCORTINANDO O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	33
<b>2.1 A ciência geográfica e as relações de proximidade ou distanciamento da Geografia escolar .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 O professor pedagogo e a Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental</b>	<b>38</b>
<i>2.2.1 Onde está a geografia nos cursos de Graduação em Pedagogia? Uma análise do currículo .....</i>	<i>39</i>
<b>2.3 Professores de Geografia?! .....</b>	<b>51</b>
<i>2.3.1 Geografia acadêmica, uma análise do currículo .....</i>	<i>52</i>
CAPÍTULO 3 - GEOGRAFIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS.....	71
<b>3.1 Avaliação de Aprendizagem X Avaliação Externa.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 Atividades avaliativas no ensino de Geografia .....</b>	<b>87</b>
<i>3.2.1 Atividades Avaliativas: Escola e Bairro.....</i>	<i>90</i>
<i>3.2.2 Atividades Avaliativas: Paisagem .....</i>	<i>98</i>
<i>3.2.3 Atividades Avaliativas: Cartografia.....</i>	<i>102</i>
<b>3.3 Saberes Científicos e da Experiência: conflitos e limitações.....</b>	<b>108</b>
A CAMINHO DA CONCLUSÃO .....	113
REFERÊNCIAS .....	117

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A GEOGRAFIA**

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como centralidade a reflexão sobre a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com a Geografia, e apresenta como ponto de partida a influência política e econômica na formação de professores.

As exigências políticas, econômicas e sociais do neoliberalismo repercutiram de forma significativa nas formulações dos problemas escolares nas suas múltiplas relações e processos, bem como no ensino de Geografia (OLIVEIRA, 1999). Deste modo, as mudanças metodológicas no processo ensino-aprendizagem foram voltadas para a subtração do papel do professor e da ampliação das questões subjetivas, destituindo a ciência geográfica do protagonismo da racionalidade inaugurada no Iluminismo.

Duarte (2006) defende que a pós-modernidade traz implicações para o pensamento pedagógico contemporâneo e, ainda, ressalta a presença marcante no relativismo e suas importantes consequências sobre o currículo e outros campos da educação como, também, na formação do professor. O processo educativo brasileiro, historicamente, é reflexo direto das mudanças ocorridas a partir do modo de produção, as quais reproduzem variados direcionamentos econômicos, políticos e sociais, configurando direcionamentos ideológicos. Segundo Chauí (2008) a ideologia, até o início do século XX pautava-se em assuntos para a organização social, designando os verdadeiros detentores do poder e da autoridade. Porém, após meados do século XX esse significado foi deturpado com a nova organização mundial voltada, sobretudo, para discursos individualistas e de desempenhos meritocráticos.

Assim, a partir do momento que o mercado se fortalece ditando a nova ordem mundial o Estado passa a defender os interesses do capital. De modo que, suas interferências políticas, sociais ou econômicas geram implicações diretas e/ou indiretas na própria educação, não se ausentando dos impactos, frisamos que está incluso o ensino superior (graduação e pós-graduação). Este que tem seu formato adequado aos interesses do Estado em comunhão com o mercado, frente à manipulação e controle do que deve ser ensinado e aprendido, posteriormente, na educação básica.

Diante de tais fatos, a Escola desempenha um papel de aparelho ideológico do Estado como afirma Althusser (1980, p. 64): “Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico

de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola.” Pois, exerce uma função relevante na reprodução das relações de produção e essas interferem diretamente no cotidiano da organização escolar nos seus aspectos científicos, didáticos e administrativos.

Oliveira (1999) salienta a eficácia dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) como forma de dominação intelectual voltado para os interesses do capitalismo internacional, principalmente por meio do ecletismo teórico e a indefinição do papel da Geografia na escola, ao mesmo tempo em que afirmam a fenomenologia, tratam também aspectos importantes do marxismo para depois negá-lo, assim, Oliveira (1999, p. 49) afirma: “Aceitando e criticando a concepção marxista, na realidade os autores caminharam na direção da concepção que parece ser a que adotam, o subjetivismo radical [...]”.

O arranjo teórico dos PCNs tem repercussões na elaboração de todas as publicações institucionais dos Estados da federação e dos municípios brasileiros, com isso a imprecisão teórica e a indefinição metodológica garantiram a incompetência em articular temas, conteúdos e problemas que elevem as condições crítica da formação dos estudantes. O abandono dos temas e problemas oriundos do capitalismo passou por uma anulação da luta de classes para um discurso que culminou, tempo depois, na meritocracia como componente social essencial, enfim, efetivou-se o distanciamento da realidade social produzida e reproduzida espacialmente para um discurso ideológico que culminou em práticas delimitadoras da realidade e pela qual fundamentou uma concepção individualista e competitiva de mundo (MOREIRA, 1987; OLIVEIRA, 1999; PAULANI, 2006). Deste modo, o Estado subtrai a crítica no ensino de Geografia.

Formar professores de Geografia, portanto, nessa lógica do Estado – pautada no discurso ideológico - é ainda muito problemática, tais problemas (meritocracia, distanciamento da realidade social, concepção individualista e competitiva, precariedade das políticas educacionais dentre outros) engendram uma deficiência na profissionalização docente com recursos limitados e condições de trabalho inadequadas. Formar professores de Geografia nos cursos regulares de licenciatura tem grandes obstáculos. Esse problema se agrava ainda mais na formação de pedagogos os quais podem legalmente atuarem nos anos iniciais ensinando todas as disciplinas entre elas Geografia. Assim, olhamos criticamente para a situação da Graduação de Licenciatura em Pedagogia que oferece apenas uma disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia e História (curso de Graduação em Pedagogia/UFU),

que tipo de formação é ofertado ao futuro professor pedagogo, como embasamento, para tratar de questões específicas de cada disciplina (como por exemplo, a Geografia) em um curto tempo? Neste sentido, essa dissertação se debruça em prol da crítica e também de alternativas que valorizem a Geografia e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental voltado a especificidade desta disciplina, tendo nossa compreensão quanto às especificidades categóricas, temáticas e conceituais fundamentais para que o estudante compreenda sua inserção no mundo e as múltiplas relações escalares que os permeiam.

Pois, como são apresentados nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Geografia do município de Uberlândia/MG para o ensino fundamental (anos iniciais e finais), os objetivos de aprendizagem na disciplina de Geografia pauta-se em: “desenvolver no aluno um espírito questionador e reflexivo, que o faça ultrapassar a interpretação da realidade, fazendo com que exerça sua cidadania, com sugestões em vista da justiça social, na conquista de uma melhor qualidade de vida para todos” (UBERLÂNDIA, 2011, p. 495).

Diante disso, reafirmamos que a Geografia como disciplina escolar é capaz de direcionar os estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental para a constituição de uma crítica efetiva sobre a sociedade e suas múltiplas relações. Contudo, é preciso que o professor sinta-se parte integrante desse processo, com formação prévia, para que consiga explorar a crítica de forma consciente e permanente em seus alunos. Porém, a formação dos professores, de modo geral, passa pela neutralização do enunciado de que os professores são segundo Duarte (1998), responsáveis pela construção intelectual, portanto, de conhecimentos dentro da sala de aula. Em outras palavras, o professor é o formador de conhecimentos e com isso responsabiliza-se pela formação articulada dos conteúdos. Todavia, isso só será possível se sua formação, também, conseguir articular os conhecimentos científicos com os conhecimentos escolares pautados na mediação da linguagem acadêmica para escolar, e assim, apresentar como sujeito capaz de pensar os problemas cotidianos e resolvê-los no sentido de fazer os alunos pensarem sobre os mesmos.

A liberdade e a criatividade foram substituídas pelas atividades pré-fabricadas, impostas de cima para baixo, pela fiscalização e controle dos chefes, pela rotina burocrática de cumprir ordens e entregar papéis e relatórios de pouca ou nenhuma utilidade; a liberdade de ensinar dos professores tornou-se uma das grandes inimigas a serem combatidas pelo governo, em oposição ao direito de aprender dos alunos, jogando uns contra os outros no cotidiano escolar. (SOUZA, 2009, p. 125)

Assim, as práticas pedagógicas somadas às atividades avaliativas são compreendidas como parte do processo de ensino voltadas para a aprendizagem dos estudantes, cabe, deste

modo, ao professor colocar-se como sujeito que constrói o conhecimento para os estudantes, também na obrigatoriedade da avaliação. Logo, o trabalho se justifica pela necessidade de refletir sobre a condição em ser professor de Geografia para os anos iniciais, ou seja, a importância de pensarmos o papel do professor na formação de uma consciência dialética espacial.

Neste sentido, efetivamos nosso trabalho com amplo questionamento referente à alfabetização geográfica nos anos iniciais, sua relação com o professor regente, seus pressupostos e seus caminhos metodológicos são analisados de tal forma que o próprio sentido de ensinar Geografia verifica-se pelo direcionamento processual da avaliação. Também apresentamos o papel do professor de Geografia para os anos iniciais e sua permanente condição de sujeito capaz de empreender a crítica de forma permanente. Apresentamos análises de atividades avaliativas aplicadas por uma escola da rede municipal de ensino como avaliação oficial e contraporemos o mesmo com as concepções da avaliação formativa.

Desta forma, a pesquisa se encaminhou numa abordagem qualitativa utilizando do método de análise de conteúdo, fundamentando-se na perspectiva pedagógica histórico-crítica, por compreender que as aproximações teóricas viabilizam condições reflexivas para questionarmos a estruturação do ensino de Geografia e sua resultante nas avaliações das escolas municipais de Uberlândia.

Para permitir alcançar os objetivos estipulados, foi necessária a utilização de alguns procedimentos, tais como: Pesquisa Bibliográfica; Pesquisa Documental (análise de documentos oficiais tais como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; Currículo Básico Comum de Minas Gerais – CBC; Diretrizes Municipais de Ensino – Uberlândia; Currículo do curso de Licenciatura em Geografia; Currículo do curso de Graduação em Pedagogia); Estudo de Caso (no intuito de analisar as atividades avaliativas de Geografia, aplicadas ao 3º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal, no ano letivo de 2017).

Inicialmente foi relevante realizar levantamento, atualização e análise de bibliografia especializada, referente ao tema da pesquisa, utilizando para isso os recursos existentes na Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia UFU, sejam nos periódicos e livros de seu acervo e, também, por meio de acesso a fontes disponibilizadas em sites oficiais (revistas científicas eletrônicas, sites de universidades, Secretaria Municipal da Educação de Uberlândia, Ministério da Educação).

O levantamento e análise da bibliografia auxiliaram na pesquisa sobre as teorias pedagógicas, no intuito de compreender suas especificidades, contribuições para o ensino, bem como refletir acerca de suas limitantes e influências no currículo e na Formação Docente, e esta na educação básica. Deste modo, também, foi possível uma reflexão quanto ao papel da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante da base teórica formulada foi possível avançar na análise das políticas econômicas, estas que culminaram na produção da legalidade educacional brasileira, com implicações para o ensino de Geografia nas escolas, antecidos pela formação de professores. Assim, foi importante a verificação teórica de como a Geografia escolar é influenciada pelas ideologias impostas pelo Estado.

De posse do material bibliográfico e documental foram realizadas análises dos dados qualitativos por meio da Análise do Discurso, diante das construções ideológicas nos textos, e Análise de Conteúdo, na busca de uma compreensão das características dos documentos e textos. Somou-se, então, a análise do currículo; Projetos Pedagógicos e Ementas Disciplinares do curso de Graduação em Pedagogia e do curso de Geografia de algumas universidades brasileiras, estas que foram selecionadas pela proximidade com o município estudado. Assim sendo, as reflexões foram desenvolvidas acerca de tais instituições: Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Uberlândia e Ituiutaba); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Belo Horizonte); Universidade Federal de Goiás (UFG/Goiânia/Jataí/Catalão); Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente); Universidade de São Paulo (USP/Ribeirão Preto e São Paulo); e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/Campinas). Outros documentos oficiais também foram examinados, tais como, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de Geografia); Diretrizes Curriculares Municipais de Geografia 1º ao 5º ano – 2011 (Uberlândia-MG); atividades avaliativas aplicada por uma escola da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

Assim, associa-se aos documentos apresentados o diálogo com as bases teóricas envolvendo apontamentos essenciais que colaboram com a formação da consciência crítica na alfabetização geográfica, promovendo os debates das teorias pedagógicas que envolvem a educação geográfica nos anos iniciais do ensino fundamental instigando a abertura de novos horizontes.

Deste modo, o objetivo do trabalho se pauta em compreender os desafios enfrentados pelo professor regente desde a sua formação até o cotidiano da sala de aula na disciplina de Geografia. De modo que, os objetivos específicos, (Analisar como os processos econômicos podem interferir nas políticas pedagógicas; Discutir a formação pedagógica referente à

Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental; Compreender os conflitos e contradições do encontro entre os saberes da experiência e o saber científico frente ao ensino de Geografia pelo professor pedagogo) foram desenvolvidos nos três capítulos dissertados, sendo eles: 1) Desafios de ser Docente no Brasil – antes, durante e pós-academia; 2) Descortinando o professor de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental; e 3) Geografia e práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental por meio das atividades avaliativas.

O primeiro capítulo, **“Desafios de ser Docente no Brasil”**, apresenta uma reflexão do processo de formação do professor, graduado em Pedagogia e Geografia, bem como, as influências e/ou interferências do Estado, quer seja econômica e/ou política. De modo que, as análises da legislação e das publicações institucionais nas diversas esferas da República Federativa são importantes e contribuem para a compreensão dos desafios e dos limites do próprio ensino, já que essa organização curricular e do conteúdo é feita diretamente pelo Estado. Neste sentido, é possível destacar o caráter político ideológico motivado pelo próprio aparelho do Estado para a organização dos conteúdos e até mesmo para a formação dos professores de Geografia.

No segundo capítulo, **“Descortinando o professor de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental”** apresentamos uma reflexão acerca de dois órgãos de Estado que orientam a Educação no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) e como suas tensões interferem diretamente na atual estrutura dos documentos normativos que definem conteúdos mínimos para o ensino fundamental, estes representados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Essas tensões políticas resultaram na não obrigatoriedade dos PCNs afirmados pelo CNE e em relação ao MEC este ignorou as DCNs, porém, os dois documentos utilizaram dos mesmos artigos da Constituição Federal (CF) e da Lei de Diretrizes e Base (LDB) para sua elaboração. Mas, as incongruências não param por aí, o CNE apresenta uma valorização do professor abordadas nas DCNs, sujeito que está inserido no processo de ensino aprendizagem. Há um reconhecimento da importância da formação específica do professor para o ensino, porém, nos anos iniciais do ensino fundamental essa especificidade é ignorada.

Assim, no intuito de revelar o professor de Geografia nos anos iniciais, também, discutiremos neste capítulo as relações de proximidade e distanciamento da ciência geográfica com a Geografia escolar, visto que esta é uma dicotomia que necessita ser trabalhada para que a Geografia escolar não apresente como mera reprodução e memorização de fatos, pois, para



desenvolver o senso crítico no educando é necessário que o professor faça com que o aluno relacione os fatos e levante questões.

Este capítulo, ainda, apresenta uma análise da relação do professor pedagogo com a Geografia desde a academia, na presença dessa formação polivalente, e a implicância desta subtração de conteúdo, conceitos e temas geográficos na educação básica, bem como, em contrapartida a formação específica dos professores graduados em Geografia, que em sua formação é subtraído às características pedagógicas. Assim, cada graduação apresenta suas particularidades e limitações.

Como afirma Cavalcanti (2006) o professor é quem detém o domínio conceitual e teórico da ciência, e sem esse domínio o professor se torna alvo de políticas idealizadoras. Pois, pautar-se apenas no livro didático é defender uma Geografia sem futuro (OLIVEIRA, 1994), para isso a necessidade de compreender a importância da Geografia como protagonista da formação dialética espacial.

No terceiro capítulo, **“Geografia e práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental por meio das atividades avaliativas”**, apresentamos a importância da Geografia nos anos iniciais, para que desde o começo do processo de ensino-aprendizagem, seja fornecido ao aluno instrumentos que, o possibilite construir uma visão crítica englobando aspectos sociais, econômicos, ambientais, culturais e políticos. Neste sentido, faz-se necessário que a relação ciência e didática esteja fundamentada na mediação da linguagem acadêmica para a pedagógica sem subtrair a validação do entendimento como complexidade permanente na formulação de problemas inseridos em todo o conhecimento produzido historicamente.

É preciso pensar como a formação de professores tem impacto evidente na mediação dos conteúdos para o cotidiano escolar, uma vez que a formação docente presenciada na atualidade não é capaz de contemplar nem mesmo o básico para um trabalho efetivo na sala de aula. Visto que os cursos de Graduação em Pedagogia se encontram vazios de conteúdo específicos que serão trabalhados nos anos iniciais e não obstante estão os cursos específicos, que omitem em seu currículo disciplinas com caráter didático-pedagógico voltado as licenciaturas, vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem da educação básica

Como resultados do trabalho, ainda no capítulo três, foram apresentadas as atividades avaliativas, neste sentido, analisamos tais atividades aplicadas no decorrer do ano de 2017, de uma turma do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental numa escola da rede municipal de Uberlândia/MG. As mesmas foram organizadas em quatro categorias (escola; bairro;

paisagem; e cartografia) de análise, porém, não serão dispostas na sequência cronológica de sua aplicação em sala, mas por blocos de atividades relacionadas a essas quatro categorias.

O capítulo 3, também, apresenta o desafio da relação ciência e didática fundamentada na mediação da linguagem acadêmica para a pedagógica, pois, o processo de ensino-aprendizagem pode apresentar deficiências quando as lógicas científicas não são demonstradas de forma didática. Portanto, a adaptação das categorias e conceitos geográficos precisa ser realizada pelo desenvolvimento de conhecimentos específicos com os quais será promovida a constituição de uma organização didática construtora da lógica do conhecimento geográfico. Essa especificidade não pode ser generalizada, mas precisa ter o compromisso da mediação da linguagem acadêmica para pedagógica.

Logo, nossa expectativa é que este trabalho colabore com o processo de formação de licenciados, pedagogos e professores de Geografia na reflexão sobre a Geografia que é aprendida na academia e a ensinada na educação básica. E acima de tudo, a importância do professor em todo esse processo de ensino-aprendizagem de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

## CAPÍTULO 1

## DESAFIOS DE SER DOCENTE NO BRASIL: ANTES, DURANTE E PÓS-ACADEMIA

Ser docente no Brasil implica em compreender a própria formação vinculada diretamente a contradição, tal contradição se dá pela categoria capital e trabalho sendo efetivada no distanciamento do papel intelectual e político do professor. O professor é antes de tudo um trabalhador e essas contradições próprias do capitalismo faz com que historicamente o papel desse trabalhador seja subtraído na configuração política, intelectual e cultural do país. Ao trazermos o desafio da profissão docente apontamos para questões pertinentes quanto à própria formação social do país e sua configuração econômica e política, somada ao pleno desenvolvimento do capitalismo e sua manutenção. Movimentos de direita e extrema direita trazem reações violentas contra qualquer papel intelectual e político dos professores, assim, são atingidos diretamente os professores de ciências humanas que tentam acordar um mundo melhor por meio da produção crítica de conhecimento.

Neste sentido, em todo o trabalho apontamos que o Estado tem papel significativo nas medidas regulatórias da constituição intelectual e formativa do povo brasileiro, portanto, pensar a educação, no nosso caso a educação geográfica, tem um papel de resistência à negação do papel revolucionário do professor.

Deste modo, para pensar a formação do professor é preciso, antes, refletir sobre a origem da própria educação, Saviani (2007) afirma que essa coincide com a origem do próprio homem. E ainda salienta como as atividades baseavam-se em interesses comuns e não individuais:

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. (SAVIANI, 2007, p.154)

Nas comunidades primitivas o trabalho e a educação caminhavam juntos, mas, a partir do momento que há a apropriação privada da terra, ocorre a ruptura da unidade nas comunidades primitivas gerando a divisão dos homens em classes, provocando, também, a divisão na educação (SAVIANI, 2007). Ou seja, os proprietários de terras, agora, possuem o acesso à educação formal centrada em atividades de cunho intelectual, enquanto que os serviços ou escravos só poderiam participar de atividades relacionadas com o trabalho.

Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *paidéia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia*, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a *paidéia* grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2007, p.156-157)

Assim, acompanhando o raciocínio de Saviani (2007) que aponta, brevemente, a trajetória da institucionalização da educação formalizada na escola é possível refletir o papel da educação e da escola na atual conjuntura social, sendo criada para representar as ideologias do Estado e reproduzir suas variadas instabilidades. A ideia de escola estatal é defendida pelo modo de produção capitalista, porém, o seu acesso ainda não é universal. E mesmo que, um trabalhador consiga “acesso” este, muitas vezes, não consegue a permanência, pois, hoje educação e trabalho são algo distinto para a maioria da classe trabalhadora.

A Revolução Industrial foi um marco, não somente para as questões industriais, mas contribuiu para a “Revolução Educacional” efetivando o capitalismo no cerne da escola. Esta que passou a se apresentar em duas modalidades: uma voltada ao conhecimento intelectual; e outra ao ensino profissional. Segundo Saviani:

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p.159)

Assim, atualmente a educação ainda mantém sua dualidade nítida nos processos educacionais, Saviani aponta que:

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. (SAVIANI, 2007, p.160)

Portanto, hoje testemunhamos enfaticamente a reforma do Ensino Médio que vem para consolidar mais uma vez a importância pelo aperfeiçoamento para o mercado de trabalho e não mais, para a vida como era a educação nas comunidades primitivas. A relação da educação com a aquisição ou construção do conhecimento aos poucos vai sendo consumida pela banalização ou pelo menos pelo fetiche à aquisição de uma profissão momentânea.

Assim, também, é preciso não ser inocente em acreditar que os problemas aparecem apenas na educação básica, pois o ensino superior também sofre com interferências do Estado, tendo como delimitador da própria formação e do sentido específico em ser professor, afinal é o Estado que limita a atuação do professor dentro das exigências e obrigаторiedades legais. Como argumenta Saviani (2007, p.161) “[...] à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade [...]”, porém, a academia ainda não é para “todos os membros da sociedade”, várias são as limitações que restringem a população (trabalhadora, carente, negra, chefe de família) ao ingresso e a permanência nas universidades. As próprias assistências estudantis não são condições efetivas de permanência, pois, elas se revelam, apenas pelo aumento da renda, porém, não se efetivam, pois, nem todos que conseguem o acesso as bolsas, essencialmente necessitam delas. E muitos que precisam, não conseguem.

Deste modo, a vida segue carregada de desafios para serem superados. E, não diferentemente a Geografia, que como ciência e disciplina escolar, também são afetadas diretamente e tem todo seu corpo teórico pensado pelo Estado como consolidação do sistema econômico vigente. Assim, a Geografia tem pouco a pouco a substituição de uma longa jornada crítica por uma imposição do Estado.

Infelizmente a Geografia não é aceita pela sua essência e, muitas vezes é julgada apenas pela sua aparência, esta que se trata de uma ciência que é capaz de mudar o entendimento político do cidadão, ou seja, é um instrumento de poder. E o que o Estado menos quer é dar poder à população. Assim:

A despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos. Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais as *mass media* desvendam seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos, o temível instrumento de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder. (LACOSTE, 1989, p.22)

A ideia de poder que a Geografia assume é mascarada no discurso da Geografia escolar, que utiliza de funções estratégicas pré-definidas ideologicamente pelo Estado, como uma disciplina simplória. Lacoste (1989) explora a Geografia como um saber que se associa há um conjunto de informações, que diante de práticas estratégicas que fazem com que a Geografia se torne necessária aos dirigentes dos aparelhos do Estado, que exercem sua autoridade para melhor controlar e organizar os homens que povoam seu território. Ou seja, por meio da Geografia é possível compreender e organizar o espaço quer seja, econômico, social e político, de forma a dar condições ao Estado de abafar movimentos populares e ao mesmo tempo permitir às empresas capitalistas aumentar seus benefícios e consequentemente seus lucros. Diante de tais argumentos é possível constatar o interesse em manter a Geografia escolar voltada a memorizações. Assim, afirma Lacoste (1989, p. 33):

A exaltação do caráter exclusivamente escolar e universitário da geografia, tendo como corolário o sentimento de sua inutilidade, é uma das mais hábeis e das mais graves mistificações que já tenha funcionado com eficácia, apesar de seu caráter muito recente, uma vez que a ocultação da geografia na qualidade de saber político e militar data apenas do fim do século XIX. É chocante constatar até que ponto se negligencia a geografia em meios que estão, no entanto, preocupados em repetir todas as mistificações e em denunciar todas as alienações.

Para compreender os desafios de ser docente no Brasil é preciso, antes fazer uma análise do processo de formação, bem como, as influências e/ou interferências do Estado, quer seja econômica e/ou politicamente. Assim, as análises da legislação e das publicações institucionais nas diversas esferas da República Federativa são importantes e contribuem para a compreensão dos desafios e dos limites do próprio ensino, já que essa organização curricular e de conteúdo é feita diretamente pelo Estado. Ao longo da década de 1990 o Estado brasileiro fez com que os interesses da hegemonia econômica mundial encontrassem ligada diretamente ao Estado, essa situação foi possível com as mudanças econômicas e políticas norteadas para um caminho pós-moderno contextualizadas pela globalização. Segundo Paulani (2006, p. 80):

A gestão neoliberal do Estado implica conduzi-lo como se fosse um negócio, mas o resultado é o inverso do que ocorre quando essa racionalidade é aplicada ao setor privado. Em vez do acúmulo de recursos e da reprodução ampliada do 'capital público', temos dilapidação dos recursos do Estado, encolhimento de seu tamanho, atrofiamento do espaço econômico público, em uma palavra: espoliação. Isso não quer dizer, no entanto, como já se tornou lugar-comum, que o Estado hoje seja fraco. Ao contrário, ele tem de ser extremamente forte, no limite violento, para conduzir os 'negócios de Estado' da forma mais adequada possível de modo a preservar e contemplar grupos de interesse específicos.

Paulani (2006) traz para a discussão a dominação financeira e nos demonstra que a organização do país está atrelada aos interesses do mercado internacional, deste modo, a reorganização interna precisa agrupar questões de curto e médio prazo, assim, as de curto prazo são aquelas eficientes na reformulação das taxas de lucros, juros, movimentação financeira e financiamentos; os de médio prazo têm como efeito esperado a dominação mais aprofundada, num esquema de legitimação das ações realizadas em curto prazo. O médio prazo das ações evoca, principalmente, a constituição ideológica dos sujeitos, para isso a mídia e a escola são grandes aliados.

Oliveira (1999) busca, portanto, apresentar a instrumentalização do Estado como componente coercitivo na elaboração das políticas nacionais, com isso a desmistificação da inevitabilidade do controle do capitalismo internacional precisa ser processada pela crítica, não existe outro meio de deter essa forma de construção ideológica.

Oliveira (1999) salienta a eficácia dos PCNs como forma de dominação intelectual voltado para os interesses do capitalismo internacional, principalmente por meio do ecletismo teórico e a indefinição do papel da Geografia na escola, ao mesmo tempo em que afirmam a fenomenologia, tratam também aspectos importantes do marxismo para depois negá-lo, assim, Oliveira (1999, p. 49) afirma: “Aceitando e criticando a concepção marxista, na realidade os autores caminharam na direção da concepção que parece ser a que adotam, o subjetivismo radical [...]”.

A individualidade como componente da Geografia não revela os conteúdos necessários para que os estudantes do ensino fundamental compreendam essas relações críticas de fato necessárias, bem como o fetichismo ao uso da tecnologia, como aponta os próprios PCNs:

Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para apreender essa complexidade e, principalmente, para explicá-la. O levantamento feito por meio de estudos apenas empíricos tornou-se insuficiente. Era preciso realizar estudos voltados para a análise das relações mundiais, análises essas também de ordem econômica, social, política e ideológica. Por outro lado, o meio técnico e científico passou a exercer forte influência nas pesquisas realizadas no campo da Geografia. Para estudar o espaço geográfico globalizado, começou-se a recorrer às tecnologias aeroespaciais, tais como o sensoriamento remoto, as fotos de satélite e o computador como articulador de massa de dados: surgem os SIG (Sistemas Geográficos de Informações). (BRASIL, 1997, p.72)

Os PCNs não buscam efetivar um discurso crítico de fato, mas, sobretudo, um caminho teórico que concilia o interesse da burguesia nacional e do capitalismo internacional,

com isso ensinar Geografia nas escolas brasileiras passou a ser uma determinação para pensar o mundo a partir dos processos globalizantes direcionados pela economia mundial e essa subordinada ao mercado financeiro, segundo Oliveira:

Aqui, os autores do texto sobre Geografia nos PCNs revelam de quem estão a serviço. Revelam que não concordam com o movimento crítico que dominou a geografia mundial deste final de século XX e, muito mais que isso, revelam sua adesão a uma ideologia capitalista individualista, conscientes ou não, aliás, não importa. (OLIVEIRA, 1999, p.55)

A busca pela tecnologia como componente da individualidade faz com que os estudantes não anseiem a criação e com isso são disciplinados para pensarem suas próprias vidas nas condições dadas sem as reformas ou revoluções necessárias. Segundo Oliveira (1999, p. 56-57):

Muitas são as passagens onde os autores dos Parâmetros procuram registrar sua posição contrária a uma concepção dialética na geografia procurando assim revelar o outro lado de sua posição ideológica, qual seja aquele que defende uma geografia e uma educação voltadas para os valores individuais e individualistas, contra uma posição de classe, baseada na consciência de classe e na necessidade de lutar para transformar a desigual sociedade brasileira.

A acomodação teórica dos PCNs tem repercussões na elaboração de todas as publicações institucionais dos Estados da federação e dos municípios brasileiros, com isso a imprecisão teórica e a indefinição metodológica garantiram a incompetência em articular temas, conteúdos e problemas que elevem as condições crítica da formação dos estudantes. O abandono dos temas e problemas oriundos do capitalismo passou por uma anulação da luta de classes para um discurso que culminou, tempo depois, na meritocracia como componente social, enfim, efetivou-se o distanciamento da realidade social produzida e reproduzida espacialmente para um discurso de práticas delimitadoras da ideologia, como podemos ver na apresentação dos PCNs de Geografia voltada para os professores:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1997, p. 1)



As práticas em sala de aula por meio dos conteúdos tiveram como fundamento a competição, a busca por uma excelência, mas, de fato, nem a própria escola evidencia esse grau de excelência para a competição na sociedade capitalista, neste sentido, nem mesmo a realização de uma prática efetiva dos moldes capitalistas.

Diante disso, Oliveira (1999) salienta como a organização escolar, em especial, a Geografia, tem sido constituída como peça chave na estruturação de uma forma de pensar o próprio país. Com o avanço significativo do neoliberalismo as posturas dos governos brasileiros foram incorporar as imposições do mercado sendo o ensino levado para um caminho explícito na formação de cidadãos para serem ou patrões ou empregados, em outras palavras, o ensino de forma geral apenas referendou teorias que desfizeram caminho teórico iniciado no iluminismo europeu, isto é, a desvalorização do conhecimento passa a ser regra e o que realmente importa para o ensino é o cidadão apto para o mercado de trabalho.

Assim, após refletirmos acerca das influências dos processos econômicos e políticos na educação, direcionado a formação de professores, faz-se necessário, neste momento, afunilarmos o debate. Deste modo, apresentaremos o recorte territorial para direcionar a compreensão de como a educação nos anos iniciais do ensino fundamental se encontra estruturada no município de Uberlândia, onde o objeto de estudo se faz presente pela rede municipal de ensino, representada por uma escola da rede.

### **1.1 Estrutura da educação dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Uberlândia/MG**

A educação no Brasil se encontra dividida em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A educação básica se subdivide em três etapas: Educação Infantil (para crianças com até cinco anos); Ensino Fundamental (para alunos de seis a 14 anos); e o Ensino Médio (para alunos de 15 a 17 anos que já cumpriram o ensino fundamental).

A educação básica é garantida e assegurada para todos os brasileiros para a formação comum e indispensável em prol do exercício pleno de cidadania, incluindo instruções mínimas para o mercado de trabalho, os quais ingressaram na fase jovem e ou adulta. Deste modo, os documentos que orientam a educação básica são: Lei n. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo congresso em 26 de junho de 2014. Outros documentos que somam com os anteriores para nortear a educação básica no

Brasil são: a Constituição da República Federativa do Brasil; e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para o Ensino Fundamental o MEC propôs uma alteração na duração do mesmo, assim, desde 2006 a duração desta etapa do ensino, passou a ser de nove anos, a mesma teve um acréscimo de um ano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010. Portanto, o Ensino Fundamental passou a ser dividido de tal modo: Anos Iniciais (1º ao 5º ano); e Anos Finais (6º ao 9º ano).

Além da LDB, o Ensino Fundamental é regido por outros documentos, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs); o Plano Nacional de Educação (PNE Lei nº 10.172/2001); os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE); e as legislações de cada sistema de ensino, no nosso caso as Diretrizes Municipais de Ensino de Uberlândia.

Atualmente o município de Uberlândia possui 52 escolas municipais de ensino fundamental na zona urbana e zona rural, para atendimento dos anos iniciais, as mesmas são responsáveis por atenderem cerca de 24.600 alunos matriculados conforme dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação referente ao ano de 2017.

Os anos iniciais do ensino fundamental têm um currículo que compreende 9 disciplinas, tais como: Português, Matemática, Ciências, Literatura E Linguagens, Ensino Religioso, Artes, Educação Física, Geografia e História. A partir daqui iniciaremos uma reflexão que envolverá a habilitação exigida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, para provimento do cargo de professor na condição de regente de tais disciplinas para os anos iniciais do ensino fundamental – frisamos que os aspectos discutidos partem da pertinência à formação de professores e atuação profissional desses para o ensino de Geografia.

A maioria das disciplinas regidas nos anos iniciais do ensino fundamental é conduzida por professor pedagogo, ou seja, o profissional da educação graduado em Pedagogia, porém, algumas disciplinas requerem especificidades daí a necessidade de um profissional que tenha formação complementar, como é o caso de: Ensino Religioso, Educação Física e Artes. Estas são trabalhadas por profissionais com formação específica ou complementar como pode ser verificado nos editais de processos seletivos da Secretaria Municipal de Educação, estes que foram recortados e representados nos quadros 1, 2 e 3, a seguir.

**Quadro 1 - Pré-requisitos do Processo Seletivo para Docente de Artes 1º ao 9º ano, 2017**

<b>CARGO</b>	<b>ESPECIALIDADE</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>
Professor II	Docente de Artes	Licenciatura Plena em Educação Artística ou Diploma de Licenciatura em Artes em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança em curso reconhecido pelo MEC.

Fonte: Diário Oficial do Município nº 5134 de 16/05/2017.

**Quadro 2 - Pré-requisitos do Processo Seletivo para Docente em Ensino Religioso**

Professor II	Docente em Ensino Religioso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura Plena em Ensino Religioso, ou Ciências da Religião ou Educação Religiosa <b>ou</b>,</li> <li>• Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, em curso, cujo currículo conste conteúdo relativo a Ciências da Religião, Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso ou Educação Religiosa, com carga horária mínima de 500 (quinhentas) horas <b>ou</b>,</li> <li>• Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, acrescida de pós-graduação lato sensu em Ensino Religioso, Educação Religiosa ou Ciências da Religião, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, em curso reconhecido pelo MEC.</li> </ul>
--------------	-----------------------------	---

Fonte: Diário Oficial do Município nº 5207 de 29/08/2017.

**Quadro 3 - Pré-requisitos do Processo Seletivo para Docente em Educação Física**

Professor II	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura Plena em Educação Física em curso reconhecido pelo MEC</li> </ul>
--------------	-----------------	---

Fonte: Diário Oficial do Município publicado em 17/11/2017.

Ao analisarmos os quadros verificamos pré-requisitos em todos (quadros 1, 2 e 3), ou seja, é obrigatória uma especificidade para ensinar, para exercer a profissão docente em relação à formação dos docentes em Artes, Ensino Religioso e Educação Física, há uma preocupação da Secretaria Municipal da Educação em direcionar profissionais preparados dentro das especificidades que cada disciplina exige. Pois bem, esse é um fator muito relevante, pois, o professor que tem sua formação acadêmica pautada nas especificidades dos conteúdos que serão aplicados na educação básica, certamente se encontra mais preparado para tal regência, enquanto outros com formação mais plural poderiam apresentar dificuldades e encaminhar o processo de ensino-aprendizagem em um viés inadequado.

A partir dessa reflexão e da preocupação da Secretaria Municipal de Educação em munir o ensino dos anos iniciais com professores que atendam os pré-requisitos exigidos, surge algumas indagações: Por que as outras disciplinas, que também possui caráter

específico não têm o mesmo tratamento como essas três citadas anteriormente? Provavelmente a resposta se encontra por trás do discurso ideológico que a educação brasileira apresenta.

Assim, em busca de respostas para tais questionamentos, é possível analisarmos a intencionalidade dos órgãos competentes em manter tais disciplinas (Geografia, História e Ciências) superficialmente a essa etapa da educação. Pois, como aponta Oliveira (1994) a escola como aparelho ideológico produz nas crianças ‘uma ideologia patriótica e nacionalista’ e a Geografia e possivelmente, também, a História tem tido um papel relevante no ensino para a oficialização desta ideologia. E isto se tornou possível, porque a especificidade do processo educativo é tolido nestas disciplinas. Vesentini (1994) discorre sobre a importância em entender a especificidade do processo educativo, esta que pode contribuir para que determinadas potencialidades do educando se desenvolvam, tais como, criticidade, logicidade e criatividade.

Deste modo, torna-se notório o poder da Geografia como disciplina, poder este que o Estado tenta inibir nos anos iniciais com a utilização de professores sem formação específica, visto que a Geografia consegue articular no aluno o que Cavalcanti (2006) denominou de “Raciocínio Geográfico”, este que desenvolve no educando a desconstrução do mundo e o provoca a construir uma outra representação rumo a produção do conhecimento crítico e dialético. Para tal, compreendemos o raciocínio:

A política está no centro da geografia, a geografia está centrada na política e o Estado tornou-se a própria unidade da geografia regional do mundo atual. É hora de assumirmos como ponto de partida a espacialidade contemporânea, de modo a fazer da geografia que se ensina uma poderosa arma de elucidação desse leviatã moderno. (SANTOS, 1994, p. 77)

Como aponta Wettstein (1994, p. 132) “[...] o professor de geografia tem um papel de destaque nesta bela tarefa de desestabilizar os desestabilizadores da confiança e de colocá-la no lugar que merece [...]” talvez este seja um ponto para não se ter professores com formação geográfica nos anos iniciais, momento que a criança inicia seu processo de formação crítica, assim, com a presença negada ao docente em Geografia a criticidade torna-se controlada, para posteriormente, ser ministrada em “doses homeopáticas” para que seu efeito seja há longo prazo ou nulo. Deste modo, os pensamentos neoliberais encontram-se mantenedores da ordem nacional e o conhecimento como poder concentrados nas mãos de poucos. Entendemos que seria preciso uma longa discussão quanto às disciplinas obrigatórias e seus pré-requisitos,

porém isso demandaria outros apontamentos e problematizações que iriam para além da temática aqui trabalhada.

Portanto, diante da estrutura disciplinar e como elas são ofertadas aos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como os pré-requisitos exigidos pela Secretaria Municipal de Educação, para o provimento do cargo de professores regente é, possível compreender que a Geografia como ciência encontra-se distante do ensino de Geografia na Educação Básica nos anos iniciais. Esse fato torna-se notório, pois, como argumenta Cavalcanti (2006), o “Raciocínio espacial” ou “Raciocínio Geográfico” só conseguirá ser construído no aluno se a relação Geografia escola e conhecimento científico estiverem próximos, para que os conceitos geográficos façam sentido no cotidiano do aluno, assim, a necessidade do professor, também, ser um pesquisador, para que haja uma relação entre ensino e pesquisa. Ensinar Geografia significa comprometer-se com os alunos para que eles compreendam o mundo nas suas mais diferentes escalas, sobretudo, que compreendam seu campo gravitacional espacializado com as questões sociais, econômicas, políticas e ambientais.

Deste modo, cabe reforçar a importância do professor que, também, é sujeito no processo de ensino-aprendizagem, pois, é ele que detém do domínio teórico e conceitual da ciência geográfica e sem esse domínio o professor se torna alvo de políticas idealizadoras, como afirma Cavalcanti (2006). E ainda acrescenta que, que o professor é capaz de mover o aluno a chegar ao conhecimento, e provoca este a pensar e a desconstruir. Assim, a representação de mundo que o aluno tem passa a não fazer mais sentido, então, terá que construir outra representação. Consequentemente, após explanar alguns argumentos que podem estar por trás do discurso ideológico educacional brasileiro, é compreensível a intencionalidade em a Geografia ser, aparentemente, desprezada como disciplina específica nos anos iniciais. O poder que a disciplina carrega consigo, nada mais é que levar o aluno a um raciocínio lógico, dialético e crítico de mundo. A partir de aspectos do cotidiano de cada estudante é possível desfragmentar as representações fabricadas pela mídia, portanto, ampliar o debate de uma nova representação das relações que estão contidas no espaço, mas não se trata da individualidade do sujeito no sentido liberal, no sentido da promoção dos aspectos individualistas, visto que compreendemos o ensino da ciência geográfica como responsabilidade que fundamenta a coletividade e, com isso, promove a possibilidade de um mundo melhor.

Diante destas questões iniciais podemos avançar, em busca de uma compreensão das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, no que tange a disciplina de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **1.2 Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia uma reprodução dos PCNs**

A desarticulação entre a formação acadêmica e a prática docente, associada à atual organização escolar e o currículo de Geografia constitui na reprodução ideológica do próprio Estado. Não obstante a desvalorização do conhecimento, o ensino de Geografia na Educação Básica, particularmente, nos anos iniciais tem trilhado um caminho omissivo ao verdadeiro ato colaborativo com a produção do conhecimento geográfico.

As Diretrizes Curriculares Municipais Uberlândia/MG (2011), reproduzem as mesmas inconsistências teóricas resultantes dos próprios PCNs de Geografia, uma vez que, segundo Oliveira (1999) essa publicação institucional oficializa a incongruência teórica objetivando um caminho de superação, de fato, da condição crítica para os ditames da política neoliberal iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso. A incapacidade de formular um corpo teórico realmente crítico, levou as publicações institucionais de Uberlândia a terem um papel significativo nas decisões pedagógicas para a construção de um pensamento geográfico descomprometido com a totalidade.

Os próprios autores das duas publicações que direcionam o ensino de Geografia para Uberlândia negligenciam as próprias condições espaciais e tem como fundamento o sujeito, isto é, a individualidade como aprendizado que levará a uma verdade, mas esquecem, de forma significativa, do papel da totalidade na relação espaço e tempo nos processos constituintes do aprendizado da Geografia Escolar.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais (2011) aponta a Escola Geográfica como indefinida isto ocorre pela intenção em agrupar suas correntes apresentando um ecletismo justificado ideologicamente, ou seja, apenas com a função de confirmar os valores neoliberais de nossa época como atesta a própria publicação:

Neste contexto com o intuito de propalar – isto é; divulgar, as novas aquisições e preparar a sociedade para as transformações emergentes faz-se necessário contemplar os currículos escolares, adequando-os para as novas exigências. Na pretensão de atender as exigências sociais e preocupados com o ensino no país, o Ministério da Educação implementou - completou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), com o objetivo de orientar o ensino

nos diversos níveis, infantil, fundamental e médio a ser seguido em todo o país. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 491)

As transformações emergentes anunciadas na publicação de 2011 colaboram com a ineficiência da formação real da crítica na sociedade de classes, pois até mesmo a relação do sujeito para com a natureza passa a ser fitado como funcional, isto é, a natureza terá uma serventia e será assim explicada a partir de sua funcionalidade na esfera produtiva.

As exigências sociais tanto na LDB como nos PCNs não sinalizam transformações positivas e amplas para toda a sociedade, contrário a isso, visto que a prevalência de uma visão apolítica se dá justamente, como a própria publicação institucional de 2011 atesta:

Nas últimas décadas, observa-se uma maior preocupação da Geografia com as questões pedagógicas que vem se apoiando nas teorias pós-críticas e que não se limitam na análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, mas ampliadas para uma inclusão aos processos de dominação; centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. As transformações culturais, políticas e socioeconômicas que vêm ocorrendo desde o final do século XX, reforçadas pelo avanço da ciência e das tecnologias, proporcionaram o estreitamento das relações humanas em escala mundial. A facilidade na divulgação e intercâmbio de informações e opiniões, por meio da melhoria dos meios de comunicação e transporte gerou novas maneiras de abordar as questões ambientais e sociais, e o fortalecimento dos grupos sociais ocasionaram em conquistas de reivindicações; consoantes com os direitos humanos. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 490)

A subtração da condição econômica na produção espacial tem um impacto significativo para pensar as relações de poder, no ensino fundamental, principalmente para os anos iniciais, isso tem um peso considerável, pois é importante explicar as fundamentações de força quanto à organização do espaço. A tentativa de subtrair a totalidade dos alunos do ensino fundamental encontra-se na especificação do sujeito e este distante das questões mais críticas para seu cotidiano, tendo a diminuição da importância de pensar a própria condição material, passando para questões subjetivas ou subjetivando questões sociais como o gênero, a etnia e outros.

Ao afirmar a publicação que “o fortalecimento dos grupos sociais ocasionaram em conquistas e reivindicações” ligados diretamente aos direitos humanos afasta a realidade, já que são alguns grupos que tiveram melhores êxitos nas suas questões reivindicatórias, enquanto os trabalhadores têm perdido consideráveis direitos nas duas últimas décadas, deste modo, todo o papel institucional da Geografia passa a ter como centralidade questões individual de grupos específicos e não o compromisso com as instâncias de poder.

A constituição da formação dos anos iniciais em Geografia tem papel decisivo na compreensão da realidade. A direção dada pelos PCNs, segundo Oliveira (1999), é ineficaz

para trazer o conteúdo real das condições espaciais. A diretriz de Uberlândia de 2011 tem uma construção voltada, para a subjetividade fitada na paisagem, isto é, o treino do olhar passa pela condição local, porém o agravante é a nulidade da categoria região, com isso ao fazermos a análise do local sem a presença dos aspectos regionais inviabilizamos a compreensão do próprio local.

As Diretrizes Curriculares Municipais (2011) transformam também as questões locais na categoria lugar, isso tem implicações consideráveis, pois o local passa a ser confundido com o lugar, ou seja, o local como síntese das múltiplas relações processuais num dinamismo próprio escalar tem suas considerações resumidas na subjetividade do sujeito e na inviabilidade de uma crítica real quanto às condições de vida nos processos geográficos. O lugar como categoria central das duas diretrizes municipais causa um problema de interpretação do real, não mais vinculado à totalidade, mas, sobretudo, que parte do sujeito.

A publicação institucional considera o homem como produtor de realidade, mas, contraditoriamente, entendem que essa realidade é subjetiva e parte de questões que vão além da economia e da política, com isso negligenciam consideravelmente a totalidade para ser ensinada.

Pensar sobre essas noções de espaços pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar. Significa dizer que a paisagem ganhando significados para aqueles que a constroem e nela vivem as percepções dos indivíduos, grupos ou sociedades, tem nela é, que todos se encontram e nas relações singulares que com ela se estabeleceu. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são elementos importantes na constituição do saber geográfico. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 493)

A compreensão subjetiva da paisagem ganha contornos de totalidade, portanto, de suma realidade, a paisagem passa a ser a categoria principal vinculada permanentemente ao lugar e esse determina o entendimento das relações espaciais. A percepção é o centro do pensamento geográfico e a memória do indivíduo é co-responsável pelo dinamismo da categoria lugar, com isso essa diretriz impõe o indivíduo numa condição de ser que se afasta da totalidade e subtrai a categoria sujeito como resultado de uma objetivação da memória como verdade.

Os grupos sociais na publicação institucional de 2011 têm um caráter de subjetividade, visto que as relações de classe e de produção são consideravelmente subtraídas. Os grupos sociais são compreendidos como elementos na paisagem e será identificado pela correspondência do lugar, com isso o indivíduo passa a ser uma categoria geográfica de análise, e isso empobrece a compreensão do sujeito espacializado.



A negação da região, também, é um dos pontos negativos das diretrizes, desta forma, os sujeitos que vivem na região, a partir do município de Uberlândia, não são levados a refletirem sobre suas próprias condições de vida, mas, sim para a reflexão de sua forma de vida, em outras palavras, o indivíduo que experimenta o mundo torna-se superior as condições históricas, sociais e geográficas e inibem a compreensão ampla do próprio dinamismo da cidade, do campo, do município e sua inserção regional e até mesmo nacional. A região é importante, por apresentar um lócus com características ímpares, mas nunca apartada da totalidade, assim Corrêa (2003) nos aponta que

“[...] a região deve ser vista como um conceito intelectualmente produzido. Partimos da realidade, claro, mas a submetemos à nossa elaboração crítica, na seqüência, procurando ir além da sua apreensão em bases puramente sensoriais. Procuramos captar a gênese, a evolução e o significado do objeto, a região.” (CORRÊA, 2003, p.22)

Para além da percepção individual Côrrea (2003) aponta a necessidade de pensar a região como uma condição da realidade, em outras palavras, a realidade não é subjetiva, não se encontra na individualidade do sujeito, a realidade é composição da própria subjetividade, desta maneira, as diretrizes municipais afastam a condição real dos alunos de compreenderem seus próprios espaços, suas próprias espacializações e suas inúmeras relações, definindo o conjunto espacializado desses sujeitos como individual e não como resultado dos inúmeros processos.

Portanto, faz-se necessário refletir nas diversas esferas das publicações institucionais, dos PCNs as DCM, com quem esses documentos dialogam e para quem? Esses documentos deveriam se apresentar como instrumento para auxiliar o professor, porém a figura do professor é subtraída de todas essas publicações, como se ele, também, não fosse sujeito no processo educativo.

Se a publicação institucional é voltada para professores e não para alunos, onde está o professor? Como é possível melhorar a educação e valorizar o trabalho do professor sem dialogar com o mesmo? A partir do momento que o Estado decide centralizar as decisões para a elaboração dos PCNs ele elimina a possibilidade de diálogo com os professores, estes que são deduzidos da elaboração das propostas e ao mesmo tempo da sala de aula quando se transfere o foco do ensino-aprendizagem para o aluno.

Como esse trabalho discorre sobre os anos iniciais do ensino fundamental é preciso repensar essa metodologia de designar ao aluno o centro do processo e apresentar o professor como um sujeito oculto. A atuação do professor no ensino-aprendizagem do aluno se faz

relevante, pois, o mesmo não é capaz de formular seu próprio conhecimento neste ciclo do ensino. Desse modo, faz-se necessário a presença do mediador, interlocutor do conhecimento. Mas, enfaticamente é notória a desvalorização do profissional bem como sua realocação à periferia do processo.

## CAPÍTULO 2

### DESCORTINANDO O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antes de apresentarmos a relação entre o professor pedagogo e a Geografia para os anos iniciais, abriremos um parêntese para compreender algumas relações de tensão entre os dois órgãos de Estado, que representa e regulamenta o ensino no país, Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

A princípio torna-se relevante a informação de que o CNE é um órgão representativo da sociedade brasileira, que de acordo com a Lei nº 9.131/95, art. 9º, §1º, alínea C, a este órgão é atribuído “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. Porém, na prática não é bem o que acontece, como podemos perceber no caso dos PCNs e das DCNs, dois documentos normativos que definem conteúdos mínimos para o ensino fundamental, em que, os PCNs são propostas apresentadas pelo MEC e as DCNs diretrizes elaboradas pelo CNE.

Assim, os principais pontos de desentendimento entre MEC e CNE estão pautados, segundo Bonamino e Martínez (2002, p. 374):

Nossa análise das principais afirmações doutrinárias das DCNs nos permite perceber que elas se baseavam na defesa pelo CNE do federalismo colaborativo e das formas participativas de elaboração curricular. De acordo com nossa interpretação, essa afirmação de princípios e a posição tomada pelo CNE em face dos PCNs traduziram no âmbito político-institucional do Estado as críticas à lógica centralizadora que, nos âmbitos acadêmico e escolar, especialistas e professores vinham formulando ao processo dos PCNs.

Deste modo é possível compreender a intencionalidade do MEC em manter-se na centralidade do processo de elaboração e deliberação dos PCNs, visto que, como argumenta Bonamino e Martínez (2002) tratou-se de uma política construída em movimento invertido, ou seja, elaboraram os PCNs, (instrumentos com características específicas) no intuito de reorientar as DCNs, estas que são de caráter geral. Visto que, também, a elaboração curricular pelo MEC privilegiou outros interlocutores e referenciais externos.

Portanto, essas tensões resultaram em uma resistência política no interior do CNE, que somadas às oposições defrontadas pelo MEC na esfera acadêmica e escolar, resultaram na não obrigatoriedade dos PCNs afirmados pelo CNE, este que excluiu os PCNs das referências mediadoras da definição de princípios e diretrizes curriculares para o ensino fundamental. O

mesmo fez o MEC em relação aos PCNs, quando ignora as DCNs e roga os mesmos artigos da Constituição Federal (CF) e da Lei de Diretrizes e Base (LDB), utilizada anteriormente pelo CNE, “para justificar o fato de ter tomado para si a tarefa de fixar centralmente as diretrizes e os conteúdos para o ensino fundamental”. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p.380)

Após apresentarmos, sinteticamente, as questões de tensão entre MEC e CNE diante dos instrumentos normativos PCNs e DCNs, partiremos para questões específicas da formação do professor abordadas nas DCNs, em busca de sua relação com o exercício na educação básica. Assim, também, nos atentaremos em fazer uma correspondência entre a formação ampla e a específica dos professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução nº2, de 1º de julho de 2015) apresentam no Art. 5º

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a). (Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, Art. 5º)

O referido artigo aponta para o reconhecimento da “especificidade do trabalho docente”, analisando os anos iniciais do ensino fundamental, é relevante o questionamento em relação ao uso do profissional com formação ampla para a regência de disciplinas com formação específica, como é o caso da Geografia. E, também, refletirmos por que as exceções se aplicam a disciplinas, que possuem um cunho teórico capaz de libertar o indivíduo da alienação social? Ou seja, disciplinas de potencial crítico são as exceções desse trabalho específico que é direcionado por professores que, por possuir uma formação multidisciplinar, não são capazes de um aprofundamento conceitual e prático. Enquanto, outras disciplinas, também específicas, porém, sem o risco da libertação intelectual, mas, com a reafirmação da alienação e exaltação ao patriotismo e nacionalismo é direcionada a profissional com formação específica (Ensino Religioso é um exemplo). Tais questões são reforçadas pelo CNE:

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua

do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam.

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor. (Parecer CNE/CP 9/2001, p.21)

Diante do parecer do CNE (CP9/2001, p.29) a formação profissional, pode ser entendida pela preparação quanto ao atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. Há um reconhecimento da importância da formação específica do professor para o ensino, porém, nos anos iniciais essa especificidade é ignorada. Assim, o professor pedagogo responsável pelos anos iniciais com atuação múltipla, ou ganha uma sobrecarga de atividades docente para cumprir com eficiência o que se ensina, ou se pautará na superficialidade do conteúdo.

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento. (Parecer CNE/CP 9/2001, p.38 - 39)

Neste sentido, apesar das ressalvas do Parecer 9/01 o mesmo aponta que não parece ter outro caminho para a educação, para as práticas dos professores não especialistas, em outras palavras, o Parecer vai ao encontro da política nacional de educação que tem uma estrutura sinalizadora para o progressismo, mas na prática as implicações dessa teoria não se concretizam e a educação brasileira vive momentos de poucos avanços no sentido do melhoramento da formação de professores, das condições de trabalho e de salários dos professores e, principalmente, do distanciamento que existe entre um projeto de Brasil direcionado pelas elites nacionais e internacionais e as necessidades reais do povo brasileiro.

A formação social e cultural do Brasil passa obrigatoriamente pela escola, na escola é que se fundamentam as reflexões sobre a realidade vivida e as composições estruturantes do Estado brasileiro. Nas últimas décadas houve uma maior aproximação com o neoliberalismo e

o Estado passou a ter como meta o pleno desenvolvimento do capitalismo na relação direta com a dependência do mercado financeiro internacional, para essa efetivação econômica e política foi necessário uma desorganização histórica dos movimentos sociais e suas influências na organização do Estado brasileiro, o que não foi diferente para a educação, pois as ideias progressistas foram dificultadas por uma burocratização do Estado e pela subtração dos investimentos realizados na Educação nacional.

Assim, a ciência geográfica também sofreu diretamente essas ingerências do Estado, capitaneada pela burguesia nacional e pelo mercado internacional, deste modo, a educação por meio do ensino de Geografia também tem papel decisivo nessa organização neoliberal e individualista da escola, com isso no próximo ponto buscaremos compreender o papel da Geografia.

## **2.1 A ciência geográfica e as relações de proximidade ou distanciamento da Geografia escolar**

O que separa a Geografia acadêmica da Geografia escolar? Certamente como aponta Oliveira (1994) é a falsa dualidade entre professor e pesquisador, o primeiro levado a reproduzir as teorias produzidas pelo segundo. Para que essa dicotomia amenize é importante que a relação Geografia escolar e conhecimento científico se estreite, para isso a necessidade do professor, também, ser um pesquisador, pois o ensino e a pesquisa devem caminhar juntos para a efetivação da educação geográfica, segundo Cavalcanti (2006).

Para uma maior compreensão apresentaremos alguns apontamentos do que vem a ser, Geografia científica e Geografia escolar, segundo Lacoste (1989, p. 25-26):

“A geografia existe desde que existem os aparelhos de Estado, desde Heródoto [...], que em 446 antes da era cristã, não conta uma História (ou histórias), mas procede a uma verdadeira ‘*enquête*’ em função das finalidades do ‘imperialismo’ ateniense”.

Porém, somente no século XIX aparece o discurso geográfico e acadêmico, apresentando um discurso hierarquizado em função dos graus da instituição, antes desse período:

[...] a geografia era unanimemente percebida como uma saber explicitamente político, um conjunto de conhecimentos variados indispensável aos dirigentes do aparelho de Estado, não somente para decidir sobre a organização espacial deste, mas também para preparar e conduzir as

operações militares e coloniais, conduzir a diplomacia e justificar suas ambições territoriais. (LACOSTE, 1989, p. 111)

Assim, Lacoste (1989), aponta a Geografia como um saber estratégico, um poder, por articular os conhecimentos relativos ao espaço. Então, partindo desse pressuposto da Geografia como poder, podemos deduzir que a Geografia tanto nas universidades como na escola pode oferecer ao aluno, o poder, ou seja, o saber geográfico, este “[...] como a arma de sua construção consciente que espera de qualquer ciência.” (MOREIRA, 1987, p. 182)

Reside aqui um dos traços distintivos no Brasil em relação ao que Yves Lacoste observara na França sobre a “Geografia do professor”: se na França a “Geografia do professor” é um veículo de ideologia do nacionalismo, no Brasil é veículo de uma ideologia do Estado pura e simplesmente. Isto porque se na França o nacionalismo instrumenta uma imagem burguês de sociedade civil, no Brasil a burguesia necessita que a sociedade civil se mantenha sucumbida dentro da imagem do Estado. (MOREIRA, 1987, p.121)

Deste modo, o que Moreira (1987) nos apresenta é, o mesmo que Oliveira (1994) argumenta sobre o processo de conhecimento ser acompanhado pelo processo de socialização, ou seja, uma sociedade de classes se faz sob interesses contrários, pautando-se na existência de uma ideologia dominante e outra dominada.

A Geografia como ciência tem como papel, como apresenta Moreira (1987), ir além de ser um meio de comunicação entre a humanidade, como ciência atua com um universo lingüístico que é um corpo preciso de conceitos e categorias, um vocabulário peculiar com tendência a ser vasto. Assim, a Geografia

Sendo uma ciência que tem por real o social, dele é que deve emanar a linguagem do discurso geográfico, porquanto toda ciência tem por fonte de referência lingüística a própria natureza do real que visa aprender, explicar e transformar. Consequentemente, a raiz da linguagem geográfica deve ser o concreto, isto é, a unidade das múltiplas determinações do tecido das mediações que formam o real. Não apenas o nível imediato. Não apenas as determinações do natural. E não apenas as do social. (MOREIRA, 1987, p. 154)

A Geografia como ciência deve embasar a Geografia escolar para que o educando consiga desenvolver o senso crítico e não, apenas, relacionar fatos para que ele memorize, (VESENTINI, 1994). É preciso levantar questões e negar o discurso competente, este que é um discurso que não se infunde em ideias e valores, mas na realidade dos fatos (CHAUÍ, 1981).

É a construção do discurso que tome o universo da estrutura categorial dialética o que está posto neste momento para a ruptura que almejamos para

a Geografia. Na geografia que se ensina, significa isto o resgate crítico, isto é, a recuperação e reinterpretação dialética, das categorias e princípios que historicamente têm feito o universo lógico do raciocínio geográfico. Categorias como natureza, espaço, território, ambiente e paisagem, e princípios como localização, disposição extensão, distância, conexão, delimitação e densidade. Nesse passo, o resgate crítico da cartografia. (MOREIRA, 1987, p. 181)

Segundo Cavalcanti (2006) as diferenças entre Geografia como disciplina escolar e a ciência geográfica, se pautam no modo como cada uma compõe e organiza os temas de estudo. A primeira é um feixe de referências – e, entre elas, está a ciência geográfica estudada nas nossas universidades. Para lecionar no ensino fundamental, não basta aplicá-la diretamente, nem de um modo simplificado. A disciplina tem história, estrutura e lógica próprias. Muitos professores, no início de sua carreira profissional, não têm isso claro e se sentem angustiados por não conseguir empregar o que aprenderam na academia.

Portanto, a dificuldade na articulação e mediação entre a ciência geográfica e a Geografia escolar é ampliada e efetivada pelo que Cavalcanti (2006) apresenta como sendo, a subtração dos alunos na formação dos professores, pois, na academia não há um contato efetivo com a educação básica, o que deveria ser desde o início.

## **2.2 O professor pedagogo e a Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental**

Após refletirmos as particularidades da Geografia científica e a Geografia escolar, traçaremos neste item a relação entre o professor pedagogo e a Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental e refletir sobre a condição em ser professor de Geografia para os anos iniciais, isto é, a importância de pensarmos o papel do professor na formação da consciência crítica e dialética.

Diante do exposto sobre as PCNs, torna-se notório a manobra do Estado para o controle das condições intelectuais a formação de professores, configurando por uma homogeneização nos cursos de Graduação em Pedagogia, em que as disciplinas acadêmicas não apresentam uma substancialidade capaz de ampliar a formação, outra condicionante e o excesso das disciplinas para os pedagogos, na educação básica, que impedem a especificidade de temas, problemas, conceitos e categorias para serem trabalhadas nas escolas em conformidade às exigências para entender as relações espaciais e especializadas.

A intencionalidade de manter a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental como uma disciplina pautada na superficialidade e, conseqüentemente, tornando-se ausente



para a construção de um “raciocínio Geográfico” (CAVALCANTI, 2006) no aluno, se concretiza na multidisciplinaridade do professor pedagogo. Para compreendermos os desafios que é ensinar Geografia sem uma formação específica, apresentaremos a articulação entre conteúdos que compõe a matriz curricular de alguns cursos de Graduação em Pedagogia no Brasil, considerando abordagens direcionadas ao ensino de Geografia.

Assim, apontaremos a seguir a análise realizada nos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas da matriz curricular dos cursos de Graduação em Pedagogia da **UFU/Uberlândia, UFU/Ituiutaba, UFG/Goiânia/Catalão/Jataí, USP/Ribeirão Preto, UNICAMP/Campinas e UNESP/Presidente Prudente**. O curso de Graduação em Pedagogia da UFU foi escolhido por ter influência direta na formação de professores que atuam na rede municipal de ensino de Uberlândia, local onde a pesquisa se consolida. As demais universidades analisadas foram selecionadas pela proximidade com o município objeto da pesquisa.

### *2.2.1 Onde está a geografia nos cursos de Graduação em Pedagogia? Uma análise do currículo*

Neste item apresentaremos as análises das matrizes curriculares dos cursos de Graduação em Pedagogia, caminharemos na análise das mesmas pelas cinco universidades selecionadas. A análise foi realizada, apenas, nas disciplinas obrigatórias, pois, as optativas dependem da oferta pela instituição e, também, pelo interesse dos alunos. Do mesmo modo, certificou-se a articulação existente ou não entre disciplinas com os conteúdos específicos, no nosso caso, com a Geografia. Vale ressaltar que a formação do profissional pedagogo é pautada na pluralidade, esta que lhe confere atuar em diferentes setores, escolar e não escolar, sendo que, sua habilitação lhe concede: Docência em Educação Infantil; Gestão Educacional; Produção e Difusão; e Atuação Docente/Técnica em áreas emergentes. Portanto, o nosso objeto de estudo dedica-se ao Pedagogo Docente.

O curso de Graduação em Pedagogia/Licenciatura UFU/Uberlândia, cujo ano de início foi em 1959, teve seu reconhecimento em 23 de janeiro de 1964, com regime acadêmico seriado anual, e em janeiro de 2000 passa a integrar a Faculdade de Educação. Atualmente, encontra-se estruturado em três núcleos: Núcleo de Formação Específica; Núcleo de Formação Pedagógica e Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural. Porém, “[...] para o curso de Pedagogia, propõe-se uma estrutura curricular que integra, em um único Núcleo, os conteúdos relativos aos conhecimentos específicos e aqueles relativos aos

conhecimentos pedagógicos” (PP PEDAGOGIA UFU, 2006). Ou seja, apesar de apresentar três núcleos de formação na teoria, na prática eles se fundem em um, por compreender que com uma base comum de formação, seja possível integrar estudo, ensino, pesquisa e práticas educativas. Deste modo, a estrutura curricular proposta no Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica abrangem 28 disciplinas (quadro 4), e o Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural é responsável pelas disciplinas optativas e das Atividades Acadêmicas Complementares desenvolvidas no decorrer do curso.

**Quadro 4 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica e Pedagógicas obrigatórias do curso de Graduação em Pedagogia da UFU/Uberlândia**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem Geográfica</b>
1	Currículo e Culturas Escolares	Não
2	Didática 1	Não
3	Didática 2	Não
4	Educação de Jovens e Adultos	Não
5	Educação Especial	Não
6	Educação Infantil	Não
7	Estágio Supervisionado 1	Não
8	Estágio Supervisionado 2	Não
9	Filosofia	Não
10	Filosofia da Educação	Não
11	História da Educação 1	Não
12	História da Educação 2	Não
13	Metodologia do Ensino de Ciências	Não
14	<b>Metodologia do Ensino de História e Geografia</b>	<b>SIM</b>
15	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Não
16	Metodologia do Ensino de Matemática	Não
17	Políticas e Gestão da Educação	Não
18	Princípios e Métodos de Alfabetização	Não
19	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1	Não
20	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2	Não
21	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3	Não
22	Projeto Integrado de Prática Educativa 1	Não
23	Projeto Integrado de Prática Educativa 2	Não
24	Psicologia da Educação 1	Não
25	Psicologia da Educação 2	Não
26	Seminário de Prática Educativa	Não
27	Sociedade, Trabalho e Educação	Não
28	Sociologia da Educação	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>1</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia/UFU (Uberlândia), 2006.  
Org.: AMARAL, 2017.

Diante do quadro 4 e da análise das fichas disciplinares, foi possível verificar, como o curso de Graduação em Pedagogia se encontra carregado de metodologias de ensino, quando se trata de disciplinas específicas para os anos iniciais do ensino fundamental. O que reforça a formação de um profissional mais plural e distante das especificidades de cada disciplina.

O Projeto Pedagógico (PP) apresenta como um dos princípios norteadores, “flexibilidade curricular, compreendida como a capacidade e possibilidade do currículo dialogar com os limites e os novos campos de saberes, de modo a fazer frente às demandas da sociedade quanto à educação, em especial a educação desenvolvida nas escolas públicas” (PP, 2006, p.10). Neste princípio, é notório que a flexibilidade curricular torna o pedagogo capaz de trabalhar com variadas áreas do conhecimento dentro da sala de aula, porém, o que o curso de Graduação em Pedagogia não consegue é, aprofundar questões, conceitos e problemas próprios de cada ciência, visto que essa não é sua centralidade.

A disciplina Metodologia de Ensino de História e Geografia possui uma carga horária de 120 horas, e os únicos conteúdos geográficos que são descritos na ementa são: o desenvolvimento dos conceitos de tempo, espaço, território, sociedade, trabalho e cultura; e alfabetização cartográfica – construção de representações espaciais. Após, essa sintética análise surge uma pergunta: O professor que ministra tal disciplina tem como formação o curso de Graduação em Pedagogia, a Geografia ou a História?

Diante da hipótese de ser um Docente graduado em Pedagogia, o grau de limitações e dificuldades na disciplina acadêmica posteriormente poderá transformar em desafios ou limitações na educação básica. Porém, há a possibilidade dessa disciplina ser ministrada por docente graduado em um dos três cursos apresentados (Pedagogia, Geografia ou História), caso seja pelo docente em Geografia algumas questões quanto ao conteúdo programático poderão ser ampliadas, embora, limitadas pelo tempo. Portanto a necessidade de se manter superficialmente.

Assim, o fator tempo, pouco contribui para a efetivação de uma construção do raciocínio geográfico sólido, visto que, um ano não é suficiente para tratar de assuntos tão peculiares de uma ciência, que dirá de duas áreas do conhecimento. Embora, parceiras, possuem características próprias.

**Quadro 5 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica e Pedagógicas obrigatórias do curso de Graduação em Pedagogia da UFU/Ituiutaba**

(continua)

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem Geográfica</b>
1	Alfabetização e Letramento	Não
2	Antropologia Cultural	Não
3	Aprendizagem e Educação Inclusiva	Não
4	Aprendizagem e Informática na sala de aula	Não
5	Avaliação Educacional	Não
6	Construção do Conhecimento de Artes	Não
7	Construção do Conhecimento de Ciências	Não
8	Construção do Conhecimento de Educação Física	Não
<b>9</b>	<b>Construção do Conhecimento de Geografia</b>	<b>Sim</b>
10	Construção do Conhecimento de História	Não
11	Construção do Conhecimento de Língua Portuguesa	Não
12	Construção do Conhecimento de Matemática	Não
13	Construção do Conhecimento Interdisciplinar I	Não
14	Construção do Conhecimento Interdisciplinar II	Não
15	Currículo e Educação Infantil	Não
16	Currículos e o Trabalho Pedagógico	Não
17	Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem	Não
18	Didática I	Não
19	Didática II	Não
20	Direito à infância e Educação	Não
21	Educação de Jovens e Adultos	Não
22	Educação e Arte: expressão dramática e musical	Não
23	Educação, Sociedade e Cidadania	Não
24	Escolas Abertas à Diversidade	Não
25	Estágio Supervisionado I	Não
26	Estágio Supervisionado II	Não
27	Estágio Supervisionado III	Não
28	Estágio Supervisionado IV	Não
29	Filosofia da Educação	Não
30	Fundamentos da Educação Infantil	Não
31	Gestão Democrática da Escola	Não
32	História, Educação e Cultura Brasileira	Não
33	História da Educação	Não
34	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	Não
35	Língua Brasileira de Sinais	Não
36	Literatura Infantil	Não
37	Movimentos Sociais e Gestão	Não
38	Organização do Trabalho Cotidiano da sala de aula	Não
39	Organização do Trabalho do Pedagogo	Não
40	Pedagogia: identidade, teoria e prática	Não
41	Pensamento Filosófico Brasileiro	Não
42	Pesquisa em Educação	Não
43	Planejamento Educacional	Não

**Quadro 5 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica e Pedagógicas obrigatórias do curso de Graduação em Pedagogia da UFU/Ituiutaba**

(conclusão)

Ordem	Disciplinas Obrigatórias	Abordagem Geográfica
44	Política e Gestão da Educação	Não
45	Política Educacional Contemporânea	Não
46	Práticas Pedagógicas em Instituições não escolares	Não
47	Princípios Éticos freireanos	Não
48	Processo de Alfabetização	Não
49	Projeto Integrado de Prática Educativa I	Não
50	Projeto Integrado de Prática Educativa II	Não
51	Projeto Integrado de Prática Educativa III	Não
52	Projeto Integrado de Prática Educativa IV	Não
53	Projeto Integrado de Prática Educativa V	Não
54	Psicologia da Educação	Não
55	Sociologia da Educação	Não
56	TCC I	Não
57	TCC II	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>1</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia/UFU/Ituiutaba, 2006.

Org.: AMARAL, 2017.

O curso de Graduação em Pedagogia da UFU/Ituiutaba difere do campus de Uberlândia por apresentar regime acadêmico semestral com entrada anual, sendo assim, possui um volume maior de disciplinas (quadro 5), enquanto o curso oferecido em Uberlândia proporciona 28 disciplinas, o de Ituiutaba possui 57, um número expressivo. O curso em Uberlândia possui uma duração de 4 anos enquanto que o de Ituiutaba diurno é de 4,5 anos e 5 anos para o noturno. Em se tratando de conteúdo geográfico, o curso do Pontal, não se diferencia de Uberlândia, pois, utiliza da mesma ementa disciplinar, salvo as referências bibliográficas empregadas, apresentando tanto na básica como na complementar, um número inferior de obras.

O curso de Graduação em Pedagogia da UFG se distingue das outras apresentadas, anteriormente, por não se tratar da Geografia isolada, mas, sim das Ciências Humanas, deste modo, apresenta duas disciplinas “**Fundamentos e Met. De Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental I e II**” (quadro 6). Assim, diante da escolha de trabalhar com um rol de disciplinas em prol da interdisciplinaridade, em consonância com a Base Comum Nacional, a superficialidade pode ser apresentada ainda mais, pois, o docente em Pedagogia terá um tempo curto para articular tais ciências de forma a contribuir na formação do futuro professor da escola básica. Deste modo, o curso de Graduação em Pedagogia apresenta uma

bibliografia básica incipiente de obras específicas para tais disciplinas e, quanto a Geografia, um pequeno número de livros é apresentado nas referências.

**Quadro 6 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica e Comum obrigatórias do curso de Graduação em Pedagogia da UFG/Goiânia/Catalão/Jataí**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem Geográfica</b>
1	Alfabetização e Letramento	Não
2	Arte e Educação I	Não
3	Arte e Educação II	Não
4	Filosofia da Educação I	Não
5	Filosofia da Educação II	Não
6	<b>Fundamentos e Met. De Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental I</b>	<b>Sim</b>
7	<b>Fundamentos e Met. De Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental II</b>	<b>Sim</b>
8	Fundamentos e Met. De Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	Não
9	Fundamentos e Met. De Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	Não
10	Fundamentos e Met. De Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	Não
11	Fundamentos e Met. De Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	Não
12	Fundamentos e Met. De Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	Não
13	Fundamentos e Met. De Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	Não
14	História da Educação I	Não
15	História da Educação II	Não
16	Políticas Educacionais e Educação Básica	Não
17	Psicologia da Educação I	Não
18	Psicologia da Educação II	Não
19	Sociedade, Cultura e Infância	Não
20	Sociologia da Educação I	Não
21	Sociologia da Educação II	Não
22	Cultura, Currículo e Avaliação	Não
23	Didática e Formação de Professores	Não
24	Educação, Comunicação e Mídias	Não
25	Estágio em Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fund. I	Não
26	Estágio em Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fund. II	Não
27	Estágio em Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fund. III	Não
28	Estágio em Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fund. IV	Não
29	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	Não
30	Trabalho de Conclusão de Curso I	Não
31	Trabalho de Conclusão de Curso II	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>2</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia/ÚFG/Goiânia/Catalão/Jataí, 2003.  
Org.: AMARAL, 2017.

Realizar análise da matriz curricular, ementa de disciplina e/ou pelo próprio PP do curso de Graduação em Pedagogia, independente da universidade, nos faz compreender a sobrecarga de trabalho ao professor pedagogo dos anos iniciais, bem como, a superficialidade das disciplinas específicas. Estas que o discente em Pedagogia, só conhecerá a metodologia, pois, os conteúdos não são trabalhados na academia. De modo que, a própria estrutura da educação superior transfere para o sujeito professor a responsabilidade da formação continuada.

**Quadro 7 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica e Comum obrigatórias do curso de Graduação em Pedagogia da USP/Ribeirão Preto**

(continua)

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem Geográfica</b>
1	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I	Não
2	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil II	Não
3	Ação Pedagógica Integrada: Ensino Fundamental I	Não
4	Ação Pedagógica Integrada: Ensino Fundamental II	Não
5	Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas	Não
6	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	Não
7	Atividades Práticas: Gestão do Processo Educativo	Não
8	Concepções e Práticas Pedagógicas de Educação Infantil	Não
9	Didática I	Não
10	Didática II	Não
11	Didática da Alfabetização: Teoria, Princípios e Procedimentos	Não
12	Educação e Cultura Corporal: Fundamentos e Práticas	
13	Ed. para Jovens e Adultos: Aspectos históricos, Políticas Públicas e Sujeitos Educandos	Não
14	Escrita, Alfabetização e Letramento: Uma abordagem histórica	Não
15	Estatística Aplicada à Educação	
16	Filosofia da Educação I	Não
17	Filosofia da Educação II	Não
18	Financiamento da Educação no Brasil	Não
19	Fundamentos Antropológicos da Educação I	Não
20	Fundamentos Antropológicos da Educação II	Não
21	Fundamentos da Educação Especial	Não
22	Fundamentos Históricos e Políticos da Ed. Infantil Brasileira	Não
23	Fundamentos Psicológicos da Educação I	Não
24	Fundamentos Psicológicos da Educação II	Não
25	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I	Não
26	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola II	Não
27	História da Educação	Não
28	História da Educação no Brasil	Não
29	Introdução a Língua Brasileira de Sinais	Não
30	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação	Não
31	Metodologia do Ensino de Ciências	Não

**Quadro 7 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica e Comum obrigatórias do curso de Graduação em Pedagogia da USP/Ribeirão Preto**

(conclusão)

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem Geográfica</b>
<b>32</b>	<b>Metodologia do Ensino de História e Geografia</b>	<b>Sim</b>
33	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Não
34	Metodologia do Ensino de Matemática	Não
35	Organização do Trabalho Acadêmico	Não
36	Política Educacional e Organização da Educação Básica I	Não
37	Política Educacional e Organização da Educação Básica II	Não
38	Seminários de Pesquisa em Educação	Não
39	Sociologia da Educação I	Não
40	Sociologia da Educação II	Não
41	Teorias do Currículo	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>1</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia USP/Ribeirão Preto, 2013.

Org.: AMARAL, 2017.

Não distante das demais, a Geografia é trabalhada na USP em conjunto com a História, na disciplina: “Metodologia do Ensino de História e Geografia” (quadro 7). O curso possui regime semestral com duração de 4 anos e, só é ofertado no Campi São Paulo e Ribeirão Preto.

Sendo assim, mais uma vez os conteúdos geográficos mantêm-se distante do diálogo com o curso de Graduação em Pedagogia, permitindo, apenas, trabalhar com a metodologia.

Os princípios norteadores da proposta curricular do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia UNICAMP orientam uma

Formação teórica sólida, interdisciplinar e articulada, permitindo a compreensão da educação em todas as suas dimensões, de modo a responder às exigências da realidade atual em relação à educação – escolar e não escolar - e também às necessidades e problemas sociais e às demandas da escola pública. A busca pela formação teórica sólida, neste momento histórico, encaminha para uma formação que demanda um tempo mínimo de 4 anos, como indicam as diretrizes curriculares, e implica assumir posição contrária às propostas vigentes de aligeiramento e formação à distância. (UNICAMP, 2017, p. 25-26)

Assim, compreender a formação teórica e sólida, sem a utilização de conteúdos peculiares de cada área do conhecimento é o mesmo que construir uma trajetória de ensino-aprendizagem pautado em metodologias e ações didático-pedagógicas, porém, deficiente de conteúdos o que dificulta a construção dos saberes e conhecimentos das ciências tidas como disciplina.



Diante do quadro 8, a Geografia se encontra presente no curso de Graduação em Pedagogia da UNICAMP, por meio da disciplina “Escola e conhecimento de História e Geografia”.

**Quadro 8 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica e Comum obrigatórias do curso de Graduação em Pedagogia da UNICAMP**

(continua)

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem Geográfica</b>
1	Avaliação Educacional	Não
2	Didática – Teoria Pedagógica	Não
3	Educação de Jovens e Adultos	Não
4	Educação de Surdos e Língua de Sinais	Não
5	Educação e Antropologia Cultural	Não
6	Educação e Tecnologias	Não
7	Educação Especial e Inclusão	Não
8	Educação Não-formal	Não
9	Educação, Corpo e Arte	Não
10	Educação, Cultura e Linguagens	Não
<b>11</b>	<b>Escola e Conhecimento de História e Geografia</b>	<b>Sim</b>
12	Escola e Conhecimento em Ciências Naturais	Não
13	Escola e Cultura Matemática	Não
14	Escola e Currículo	Não
15	Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita	Não
16	Estágio Supervisionado I – Gestão Escolar	Não
17	Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fund.	Não
18	Estágio Supervisionado III – Educação Infantil	Não
19	Estágio Supervisionado IV – Educação Infantil	Não
20	Estágio Supervisionado V	Não
21	Estudo e Produção Acadêmica	Não
22	Filosofia da Educação I	Não
23	Filosofia da Educação II	Não
24	Filosofia da Educação III	Não
25	História da Educação	Não
26	História da Educação	Não
27	História da Educação III	Não
28	Introdução à Pedagogia – Organização do trabalho pedagógico	Não
29	Metodologia de Pesq. em Ciências da Educação	Não
30	Metodologia do Ensino Fundamental	Não
31	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	Não
32	Pedagogia da Educação Infantil	Não
33	Pesquisa e Prática Pedagógica	Não
34	Planej. Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	Não
35	Política Educacional: Organização da Educação Brasileira	Não
36	Políticas de Educação Infantil	Não
37	Prática de Ensino e Estágio Superv. Anos iniciais do Ens. Fund.	Não

**Quadro 8 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica e Comum obrigatórias do curso de Graduação em Pedagogia da UNICAMP**

		(conclusão)
<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem Geográfica</b>
38	Práticas Curriculares	Não
39	Psicologia e Educação	Não
40	Psicologia I	Não
41	Psicologia II	Não
42	Sociologia da Educação	Não
43	Sociologia da Educação I	Não
44	Sociologia Geral	Não
45	Trabalho de Conclusão de Curso I	Não
46	Trabalho de Conclusão de Curso II	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>1</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia UNICAMP, 2017.  
Org.: AMARAL, 2017.

Diante da proposta deste trabalho, na reflexão dos cursos de Graduação em Pedagogia das universidades selecionadas, a UNESP/Presidente Prudente foi a que apresentou uma matriz curricular, em que a Geografia ganha um destaque separadamente de outras ciências. Assim, apresentam-se duas disciplinas com conteúdos geográficos, sendo elas: **Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia**; e **Fundamentos da Geografia na Educação Básica** (quadro 9).

**Quadro 9 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica e Comum obrigatórias do curso de Graduação em Pedagogia da UNESP/Presidente Prudente**

(continua)

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem Geográfica</b>
1	Avaliação da Aprendizagem	Não
2	Avaliação de Sistemas Educativos	Não
3	Construções da Psicanálise na sala de aula	Não
4	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Educação Física	Não
5	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Artes	Não
6	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Ciências	Não
7	<b>Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia</b>	<b>Sim</b>
8	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de História	Não
9	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Matemática	Não
10	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino em Educação Infantil - Creche	Não
11	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino em Educação Infantil – Pré-escola	Não
12	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino para Alfabetização	Não
13	Didática	Não
14	Educação de Jovens e Adultos	Não
15	Escola e Currículo	Não
16	Estágio na Educação Infantil: Aprendizagem da Docência e gestão do ensino na creche	Não
17	Estágio Supervisionado de anos iniciais do Ensino Fundamental I	Não
18	Estágio Supervisionado de anos iniciais do Ensino Fundamental II	Não
19	Estágio Supervisionado de Educação Infantil (creche)	Não
20	Estágio Supervisionado de Educação Infantil (pré-escola)	Não
21	Estágios de Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: Aprendizagem da Docência e gestão do ensino	Não
22	Estágios de Anos Iniciais do Ensino Fundamental II: Aprendizagem da Docência e gestão do ensino	Não
23	Filosofia da Educação I	Não
24	Filosofia da Educação II	Não
25	Fundamentos da Arte na Educação Básica	Não
26	Fundamentos da Educação Física na Educação Básica	
27	Fundamentos da Educação Inclusiva	Não
28	<b>Fundamentos da Geografia na Educação Básica</b>	<b>Sim</b>
29	Fundamentos da História na Educação Básica	Não
30	Fundamentos da Matemática na Educação Básica	Não
31	Fundamentos das Ciências Naturais na Educação Básica	Não
32	Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: leitura e compreensão textual	Não
33	Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual	Não
34	Fundamentos Linguísticos para o ensino da Língua Materna	Não
35	História da Educação I	Não

**Quadro 9 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica e Comum obrigatórias do curso de Graduação em Pedagogia da UNESP/Presidente Prudente**

(conclusão)

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem Geográfica</b>
36	História da Educação II	Não
37	Libras	Não
38	Literatura Infantil	Não
39	Metodologia do Trabalho Científico	Não
40	Organização e Gestão Escolar I	Não
41	Organização e Gestão Escolar II	Não
42	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I	Não
43	Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso II	Não
44	Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso II	Não
45	Política Educacional e Organização Escolar Brasileira	Não
46	Práticas de Leitura e Escrita	Não
47	Problemática da Infância Contemporânea	Não
48	Psicologia e Educação	Não
49	Sociologia da Educação I	Não
50	Sociologia da Educação II	Não
51	Tecnologias aplicadas à Educação	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>2</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia UNESP/Presidente Prudente, 2015.

Org.: AMARAL, 2017.

Perante a análise das ementas dessas disciplinas, pode-se concluir que este foi o curso que apresentou um diálogo mais próximo entre o curso de Graduação em Pedagogia e a Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, em que a Geografia para este período inicial da educação básica, teve um tratamento não apenas metodológico, mas também, didático, pedagógico e de conteúdo coerente a essa fase. O referencial bibliográfico básico e complementar, também, supera das demais instituições.

Este trabalho tem a preocupação em compreender a relação da Geografia com o curso de Graduação em Pedagogia, na formação acadêmica do professor multidisciplinar, para refletir as ações efetivadas na sala de aula dos anos iniciais de ensino fundamental. Não é interesse nosso levantar a bandeira a favor do conteudismo, e nem menosprezar as ações pedagógicas, porém, faz-se necessário a criação do vínculo entre os conteúdos das ciências como disciplinas específicas e as ações didático-pedagógicas.

Como afirma Cavalcanti (2006) o professor é quem detém o domínio conceitual e teórico da ciência, e sem esse domínio o professor se torna alvo de políticas idealizadoras. Pois, pautar-se apenas no livro didático é defender uma Geografia sem futuro (OLIVEIRA,

1994), para isso a necessidade de compreender a importância da Geografia como protagonista da formação dialética espacial.

É necessário que a Geografia escolar deixe de, segundo Brabant (1994), reforçar o enciclopedismo, pois este contribui para a despolitização do discurso geográfico, auxiliando o estudo da realidade sem utilizar de nenhum problema político. Ou seja, “[...] os professores e alunos são treinados a não pensar sobre o que é ensinado e sim, a repetir pura e simplesmente o que é ensinado. O que significa dizer que eles não participam do processo de produção do conhecimento.” (OLIVEIRA, 1994, p.28)

### 2.3 Professores de Geografia?!

Após apresentarmos as dificuldades e limitações na formação do professor pedagogo, quanto ao trabalho de conteúdos geográficos, também, é importante frisarmos a formação do professor de Geografia e sua ineficiência para tratar pedagogicamente os anos iniciais, visto que os currículos empreendidos em grande parte das universidades brasileiras, nos cursos de licenciaturas em Geografia, priorizam uma leitura técnica da Geografia e não conferem condições, mais apropriadas, para que a formação do licenciado contemple questões próprias da idade biológica e das condições sociais da criança na escola.

Diante disso, os cursos de licenciatura em Geografia têm cada vez menos especificidades para a formação de docentes capazes de compreenderem as singularidades das crianças e constituírem nos anos iniciais do ensino fundamental uma melhor condição para o aprendizado escolar. A negligência está configurada num roteiro metodológico que prioriza uma epistemologia voltada para a constituição do professor de Geografia enquanto um “técnico”, isso se prova pelas poucas disciplinas específicas voltadas para o ensino de Geografia nos cursos de licenciatura, tendo a maioria das disciplinas, obrigatórias e comuns a licenciatura e bacharelado, voltadas para a formação do profissional geógrafo.

Para que haja uma maior compreensão quanto, a intencionalidade de enfatizar, o profissional geógrafo e a pouca relevância da formação docente, pelos cursos de Geografia, apresenta-se a seguir a análise realizada nos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas da matriz curricular dos cursos de Geografia da **UFU/Uberlândia, UFU/Ituiutaba, UFG/Goiânia/Catalão/Jataí, UFMG/Belo Horizonte, USP/São Paulo, UNESP/Presidente Prudente e UNICAMP/Campinas**. O intuito é apresentar a articulação entre os conteúdos que compõe a matriz curricular, considerando abordagens voltadas a educação e/ou ensino de

Geografia na Educação Básica pelas disciplinas do Núcleo de Formação Específica e abordagens relacionadas ao conteúdo de Geografia, nas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógicas.

### *2.3.1 Geografia acadêmica, uma análise do currículo*

A análise foi realizada com os mesmos critérios adotados para a matriz curricular dos cursos de Graduação em Pedagogia, ou seja, consideramos, apenas, as disciplinas obrigatórias, pois, as disciplinas optativas dependem da oferta pela instituição e, também, pela mobilidade dos alunos. Assim, certificou-se a articulação existente ou não entre disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específicos.

O curso de Geografia/Licenciatura Plena, da UFU/Uberlândia, foi implantado em 1971, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia e extinto em 1974. Em 1978 a Universidade Federal de Uberlândia é criada e em 1984 o curso de Geografia/Licenciatura Plena é reimplantada. Atualmente o curso de Geografia/UFU/Santa Mônica está estruturado em três núcleos: Núcleo de Formação Específica; Núcleo de Formação Pedagógica e Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural.

Assim, em consideração a estrutura curricular da modalidade Licenciatura do curso de Geografia UFU/Uberlândia, a divisão fica em 25 disciplinas do Núcleo de Formação Específica; 18 disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica e o Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural compreendem as atividades complementares que os discentes desenvolverão no decorrer do curso.

Das 25 disciplinas comuns às duas modalidades, do Núcleo de Formação Específica obrigatória, foi possível averiguar que o curso de Geografia UFU/Uberlândia, nenhuma contempla elementos relacionados à discussão do Ensino de Geografia (Quadro 10).

**Quadro 10 - Disciplinas do Núcleo de Formação Específica obrigatória (comuns as duas modalidades) do curso de Geografia da UFU/Uberlândia**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem de Conteúdos para a Educação Básica</b>
1	Biogeografia	Não
2	Cartografia	Não
3	Climatologia	Não
4	Fisiologia da Paisagem	Não
5	Geoestatística	Não
6	Geografia Cultural	Não
7	Geografia da Indústria	Não
8	Geografia da População	Não
9	Geografia do Brasil Centro- Sul	Não
10	Geografia do Brasil Nordeste e Amazônia	Não
11	Geografia do Comércio, Consumo e dos Serviços	Não
12	Geografia dos Transportes	Não
13	Geografia Econômica	Não
14	Geografia Política	Não
15	Geografia Rural	Não
16	Geografia Urbana	Não
17	Geologia	Não
18	Geomorfologia	Não
19	Hidrografia	Não
20	História do Pensamento Geográfico	Não
21	Pedologia	Não
22	Região e Regionalização do Espaço	Não
23	Regionalização do Espaço Mundial	Não
24	Sensoriamento Remoto	Não
25	Teoria e Método em Geografia	Não
<b>Total de disciplinas que abordam Conteúdos para a Educação Básica</b>		<b>0</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia do IG/UFU/Uberlândia, 2011.  
Org.: AMARAL, 2017.

A mesma análise foi realizada nas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica, observando as disciplinas (se positivamente ou não) voltadas à formação de professores de Geografia (Quadro 11).

**Quadro 11 - Disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica do curso de Geografia da UFU/Uberlândia**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem da Geografia</b>
1	Didática Geral	Não
2	Educação Ambiental	Sim
3	Estágio Supervisionado I	Sim
4	Estágio Supervisionado II	Sim
5	Estágio Supervisionado III	Sim
6	Estágio Supervisionado IV	Sim
7	Libras	Não
8	Metodologia para o Ensino de Geografia	Sim
9	PIPE I	Sim
10	PIPE II	Sim
11	PIPE III	Sim
12	PIPE IV	Sim
13	PIPE V	Sim
14	PIPE VI	Sim
15	PIPE VII	Sim
16	PIPE VIII	Sim
17	Política e Gestão da Educação	Não
18	Psicologia da Educação	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>14</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia do IG/UFU/Uberlândia, 2011.

Org.: AMARAL, 2017.

Diante do quadro apresentado é possível verificar que, nas 18 disciplinas oferecidas, 14 disciplinas conseguem abordar a Geografia em suas ementas, porém, é preciso fazer uma ressalva quanto ao PIPE I ao VIII (Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica), estes que não configuram como disciplina teórica, apenas, um trabalho que é realizado ao final de cada período, em que é efetivado de forma integrada o conteúdo das disciplinas que envolvem o dado período. Todavia, essa modalidade de disciplina não efetiva uma construção obrigatória que traga o ensino de Geografia na modalidade formativa e que efetive uma constituição gnosiológica do sentido profissional do professor.

Após, análise do quadro 10 e 11 nota-se que a abordagem de conteúdos para a Educação Básica e a Geografia, ainda, encontram-se separadas, isto ocorre, pois, há uma ênfase notória em abordar a temática voltada ao profissional geógrafo, já que, como demonstra o quadro 10, há uma ausência para a formação docente de Geografia nas disciplinas ofertadas pelo Núcleo comum. Ou seja, disciplinas que poderiam contribuir para o Ensino de Geografia na Educação Básica, não são abordadas com este objetivo, mas, de reforçar a Geografia voltada ao bacharel.



O curso de Geografia da UFU/Ituiutaba divide sua matriz curricular com os mesmos critérios do curso de Geografia UFU/Uberlândia: Núcleo de Formação Específica; Núcleo de Formação Pedagógica (Disciplinas Obrigatórias e Práticas específicas (PIPE I ao IV) e Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural (incluindo o TCC).

**Quadro 12 - Disciplinas ofertadas no Núcleo de Formação Específica Comum do curso de Geografia da UFU/Ituiutaba**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem de Conteúdos para a Educ. Básica</b>
1	Biogeografia	Não
2	Cartografia	Não
3	Cartografia Temática	Não
4	Climatologia I	Não
5	Climatologia II	Não
6	Formação do Espaço Brasileiro Amazônia	Não
7	Formação do Espaço Brasileiro Centro-Sul	Não
8	Formação do Espaço Brasileiro Nordeste	Não
9	Geostatística	Não
10	Geografia da Indústria	Não
11	Geografia da População	Não
12	Geografia Econômica I	Não
13	Geografia Econômica II	Não
14	Geografia Política	Não
15	Geografia Rural	Não
16	Geografia Urbana	Não
17	Geologia I	Não
18	Geologia II	Não
19	Geomorfologia I	Não
20	Geomorfologia II	Não
21	Gestão Ambiental I	Não
22	Gestão Ambiental II	Não
23	Hidrogeografia	Não
24	História do Pensamento Geográfico	Não
25	Pedologia	Não
26	Planejamento Regional	Não
27	Planejamento Urbano	Não
28	Região e Regionalização do Espaço	Não
29	Regionalização do Espaço Mundial	Não
30	Sensoriamento Remoto	Não
31	Teoria e Método em Geografia	Não
<b>Total de disciplinas que abordam Conteúdos para a Educação Básica</b>		<b>0</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da FACIP/UFU/Ituiutaba, 2007.

Org.: AMARAL, 2017.

Não diferente do Núcleo de Formação Específica de Uberlândia a de Ituiutaba, também, não aborda a formação docente em Geografia no núcleo comum as duas

modalidades, das 31 disciplinas oferecidas nenhuma aborda os conteúdos para a Educação Básica, como foi demonstrado no quadro 12.

**Quadro 13 - Disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica do curso de Geografia da UFU/Ituiutaba**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem da Geografia</b>
1	Didática Geral	Não
2	<b>Educação Ambiental</b>	<b>Sim</b>
3	<b>Elaboração de Material Didático em Geografia</b>	<b>Sim</b>
4	<b>Estágio Supervisionado I</b>	<b>Sim</b>
5	<b>Estágio Supervisionado II</b>	<b>Sim</b>
6	<b>Estágio Supervisionado III</b>	<b>Sim</b>
7	<b>Estágio Supervisionado IV</b>	<b>Sim</b>
8	Metodologia da Pesquisa	Não
9	<b>Metodologia do Ensino de Geografia</b>	<b>Sim</b>
10	PIPE I	Não
11	PIPE II	Não
12	<b>PIPE III</b>	<b>Sim</b>
13	<b>PIPE IV</b>	<b>Sim</b>
14	Política e Gestão da Educação	Não
15	Psicologia da Educação	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>9</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da FACIP/UFU/Ituiutaba, 2007.

Org.: AMARAL, 2017.

No curso de Geografia UFU/Ituiutaba há uma particularidade na disciplina PIPE, esta que diferentemente do curso de Geografia UFU/Uberlândia, possui característica teórica e prática, assim, das 15 disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica 9 abordam a Geografia voltada para a Educação Básica.

O curso de Geografia da UFU foi escolhido por ter influência direta na formação de professores, do município de Uberlândia, local onde a pesquisa se consolida. As demais universidades analisadas foram selecionadas pela proximidade com o município objeto da pesquisa. Os critérios utilizados foram os mesmos, análise da matriz curricular, Projeto Político Pedagógico e ementas das disciplinas.

Diante do pressuposto, analisaremos a matriz curricular dos cursos de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Goiás (UFG-Goiânia, Catalão e Jataí); Universidade Estadual Paulista (UNESP - Presidente Prudente); Universidade de São Paulo (USP); e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

As disciplinas analisadas serão agrupadas pela mesma ordem de núcleos, adotados pelas instituições. No quadro 14 estão reunidas as disciplinas do Núcleo de Formação

Específica Comum do curso de Geografia da UFMG, é válida a observação que a licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências (IGC) da UFMG diurno, possui um tempo de duração de 4 anos, enquanto que o curso noturno são 5 anos.

**Quadro 14 - Disciplinas ofertadas no Núcleo de Formação Específica Comum do curso de Geografia da UFMG**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem de Conteúdos para a Educação Básica</b>
1	Biogeografia	Não
2	Cartografia	Não
3	Cartografia Digital	Não
4	Climatologia	Não
5	Dinâmica Geoamb. Territ. Brasileiro	Não
6	Formação Territorial do Brasil	Não
7	Fundamentos de Geologia	Não
8	Geografia Agrária	Não
9	Geografia da Mundialização	Não
10	Geografia da População	Não
11	Geografia e Recursos Hídricos	Não
12	Geografia Econômica	Não
13	Geografia Humana do Brasil	Não
14	Geografia Política	Não
15	Geografia Urbana	Não
16	Geomorfologia e Dinâmica de Vertentes	Não
17	Geomorfologia Tectônica e Estrutural	Não
18	Introdução à Estatística	Não
19	Introdução à Geografia	Não
20	Metodologia de Pesquisa em Geografia	Não
21	Pedologia	Não
22	Representação Espacial em Geografia	Não
23	Teoria e Métodos em Geografia	Não
24	Trabalho de conclusão de Curso I	Não
25	Trabalho de conclusão de Curso II	Não
<b>Total de disciplinas que abordam Conteúdos para a Educação Básica</b>		<b>0</b>

Fonte: Ementa das disciplinas do curso de Geografia da UFMG, 2017.

Org.: AMARAL, 2017.

A UFMG é a terceira instituição a ter sua matriz curricular analisada e também a terceira a apresentar no núcleo de disciplinas comuns (quadro 14) a ausência da abordagem voltada aos conteúdos para a Educação Básica, ou seja, mais uma vez as disciplinas são apresentadas sem uma preocupação em direcioná-las para, também, serem aproveitadas na educação básica pelo futuro professor.

**Quadro 15 - Disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica do curso de Geografia da UFMG**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem da Geografia</b>
<b>1</b>	<b>Análise da Prát. Ped. em Geografia Estágio I</b>	<b>Sim</b>
<b>2</b>	<b>Análise da Prát. Ped. em Geografia Estágio II</b>	<b>Sim</b>
<b>3</b>	<b>Análise da Prát. Ped. em Geografia Estágio III</b>	<b>Sim</b>
<b>4</b>	<b>Análise da Prát. Ped. em Geografia Estágio IV</b>	<b>Sim</b>
5	Didática de Licenciatura	Não
6	Fundamentos de Libras	Não
7	Política Educacional	Não
8	Psicologia da Educação	Não
9	Sociologia da Educação	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>4</b>

Fonte: Ementa das disciplinas do curso de Geografia da UFMG, 2017.

Org.: AMARAL, 2017.

Diante do quadro 15 é notório que a abordagem geográfica se encontra presente apenas nas disciplinas que envolvem o estágio, de forma que, ainda não se faz possível a articulação efetiva entre o ensino de Geografia da educação básica com o que é ensinado na academia.

Quanto a Geografia da UFG esta se encontra presente pelo Instituto de estudos Socioambientais (IESA), e apresenta a divisão de sua matriz curricular em dois núcleos, o primeiro de caráter comum e o segundo voltado a disciplinas específicas. Assim, como pode ser percebido no quadro 16, das 20 disciplinas trabalhadas no Núcleo Comum, apenas 1, “Geografia e Sociedade” consegue abordar a educação, fazendo uma ponte entre a Geografia e o Ensino de Geografia.

**Quadro 16 - Disciplinas ofertadas no Núcleo Comum do curso de Geografia da UFG/Goiânia/Catalão/Jataí**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem de Conteúdos para a Educação Básica</b>
1	Astronomia	Não
2	Biogeografia	Não
3	Cartografia I	Não
4	Cartografia II	Não
5	Climatologia I	Não
6	Estatística Aplicada a Geografia	Não
7	Geografia Agrária I	Não
8	Geografia da Indústria	Não
9	Geografia da População I	Não
10	Geografia de Goiás	Não
<b>11</b>	<b>Geografia e Sociedade</b>	<b>Sim</b>
12	Geografia Urbana I	Não
13	Geologia I	Não
14	Geomorfologia I	Não
15	Geopolítica e Geografia Política I	Não
16	Organização do Trabalho Científico	Não
17	Pedologia	Não
18	Trabalho de Conclusão de Curso I	Não
19	Trabalho de Conclusão de Curso II	Não
20	Teoria e Metodologia da Geografia I	Não
<b>Total de disciplinas que abordam Conteúdos para a Educação Básica</b>		<b>1</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UFG, 2011.

Org.: AMARAL, 2017.

Nas disciplinas do Núcleo Específico, quadro 17, mais da metade das mesmas conseguem abordar a Geografia Escolar no âmbito das disciplinas didático-pedagógicas e estágio. O interessante é a ausência da explicitação da Geografia na disciplina Educação Ambiental.

**Quadro 17 - Disciplinas do Núcleo Específico do curso de Geografia da UFG/Goiânia/Catalão/Jataí, 2011**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem da Geografia</b>
<b>1</b>	<b>Didática em Geografia I</b>	<b>Sim</b>
<b>2</b>	<b>Didática em Geografia II</b>	<b>Sim</b>
3	Educação Ambiental	Não
<b>4</b>	<b>Estágio Supervisionado I</b>	<b>Sim</b>
<b>5</b>	<b>Estágio Supervisionado II</b>	<b>Sim</b>
<b>6</b>	<b>Estágio Supervisionado III</b>	<b>Sim</b>
7	Fund. Filosóficos e Sócio-hist. da Educação	Não
8	LIBRAS	Não
<b>9</b>	<b>Metodologia do Ensino de Geografia I</b>	<b>Sim</b>
<b>10</b>	<b>Metodologia do Ensino de Geografia II</b>	<b>Sim</b>
11	Políticas Educacionais no Brasil	Não
12	Psicologia da Educação I	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>7</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UFG, 2011.

Org.: AMARAL, 2017.

A UNESP, também, utiliza a divisão da matriz curricular em três núcleos, sendo eles: Núcleo Específico, que abordam conteúdos referentes ao conhecimento geográfico; Núcleo Complementar, estruturado com conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas, não excluem os de natureza específica da Geografia; e por último, Núcleo de Opções Livres, composto de conteúdos a serem escolhidos pelo próprio aluno, ou seja, disciplinas optativas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da UNESP/Presidente Prudente, das 18 disciplinas de fundamentação geográfica 8 conseguem associar a Geografia Acadêmica com a Geografia Escolar, como aponta o quadro 18. Assim, esta é a primeira universidade, analisada, a conseguir um distanciamento menor entre a Geografia Ciência e a Geografia Escolar, embora ainda esteja distante de alcançar o ideal, para a Geografia e para a Educação Básica, segundo Moraes:

A ausência de uma reflexão mais vigorosa acumulada acerca do ensino de geografia em si – poder-se-ia dizer uma pedagogia de geografia renovada – aparece como um primeiro indicador. É interessante assinalar que, nesse sentido, a prática da maioria dos geógrafos fica a descoberta de questionamentos teóricos. O que redundará num gradual afastamento. As práticas questionadas na discussão universitária acabam estranhas ao cotidiano do professor. O abismo da linguagem, numa época de rápida renovação, avança exponencialmente. Na mesma circularidade tem-se a defasagem do currículo universitário, que coloca o ingrediente no magistério despreparado para a situação de aula. E, por conseguinte, portados de uma bagagem refinada de técnicas e teorias sem nenhum horizonte de aplicabilidade real em seu trabalho. (MORAES, 1994, p.119-120)

**Quadro 18 - Disciplinas ofertadas no Núcleo Específico de Fundamentação Geográfica e Representação do Espaço, do curso de Geografia da UNESP**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem de Conteúdos para a Educação Básica</b>
1	Biogeografia	Não
2	Cartografia	Não
<b>3</b>	<b>Climatologia</b>	<b>Sim</b>
4	Estatística Aplicada a Geografia	Não
<b>5</b>	<b>Geocartografia</b>	<b>Sim</b>
<b>6</b>	<b>Geografia do Brasil</b>	<b>Sim</b>
7	Geografia Econômica	Não
8	Geografia Física	Não
<b>9</b>	<b>Geografia Humana</b>	<b>Sim</b>
<b>10</b>	<b>Geografia Regional do Brasil</b>	<b>Sim</b>
<b>11</b>	<b>Geografia Rural</b>	<b>Sim</b>
12	Geografia Urbana	Não
13	Geomorfologia	Não
<b>14</b>	<b>Geopolítica do Espaço Mundial</b>	<b>Sim</b>
15	Metodologia em Geografia	Não
16	Pensamento Geográfico	Não
17	Pesquisa em Geografia	Não
<b>18</b>	<b>Região e Regionalização</b>	<b>Sim</b>
<b>Total de disciplinas que abordam Conteúdos para a Educação Básica</b>		<b>8</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UNESP/Presidente Prudente, 2014.

Org.: AMARAL, 2017.

Diante do quadro 19 é notório que, 3 disciplinas não contemplam a Geografia, no Núcleo de disciplinas Específicas da Licenciatura, sendo elas: Fundamentos de Educação; Libras e Educação Inclusiva e Política Educacional e Organização Escolar Brasileira. E quanto ao Projeto de Integração Disciplinar I e II se caracteriza como uma atividade integrada.

**Quadro 19 - Disciplinas do Núcleo Específico da Licenciatura – Práticas Pedagógicas; Estágio Curricular Supervisionado; Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia do curso de Geografia da UNESP**

Ordem	Disciplinas Obrigatórias	Abordagem da Geografia
1	<b>Didática</b>	<b>Sim</b>
2	Fundamentos de Educação	Não
3	<b>Estágio Supervisionado I</b>	<b>Sim</b>
4	<b>Estágio Supervisionado II</b>	<b>Sim</b>
5	<b>Estágio Supervisionado III</b>	<b>Sim</b>
6	<b>Estágio Supervisionado IV</b>	<b>Sim</b>
7	<b>Geografia e Gêneros de texto: práticas de leitura e escrita</b>	<b>Sim</b>
8	Libras e Educação Inclusiva	Não
9	Política Educacional e Organização Escolar Brasileira	Não
10	<b>Projeto de Integração Disciplinar I</b>	<b>Sim</b>
11	<b>Projeto de Integração Disciplinar II</b>	<b>Sim</b>
12	<b>Psicologia da Educação</b>	<b>Sim</b>
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>9</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UNESP/Presidente Prudente, 2014.

Org.: AMARAL, 2017.

O Núcleo Complementar está composto por disciplinas obrigatórias nas duas modalidades do curso de Geografia UNESP/Presidente Prudente. O mesmo se encontra estruturado com conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas, não excluem os de natureza específica da Geografia. Porém, ao analisar este núcleo foi possível considerar que não há abordagem geográfica e não há relação com os conteúdos da Educação Básica, apresentado no quadro 20.

**Quadro 20 - Disciplinas do Núcleo Complementar do curso de Geografia da UNESP**

Ordem	Disciplinas Obrigatórias	Abordagem de conteúdos para a Educação Básica	Abordagem da Geografia
1	História Contemporânea	Não	Não
2	Sociologia	Não	Não
3	Geologia	Não	Não
4	Antropologia Cultural	Não	Não
5	Economia	Não	Não
<b>Total de Disciplinas</b>		<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UNESP/Presidente Prudente, 2014.

Org.: AMARAL, 2017.

O curso de Licenciatura em Geografia na USP possui uma particularidade, em relação às demais universidades analisadas, o Bacharelado é requisito básico para a conclusão



da Licenciatura, embora o aluno do curso de Geografia da USP ter que finalizar o bacharelado para obter o título de licenciado, esse fato não consegue elevar a articulação da Geografia Acadêmica com a Geografia Escolar, nas disciplinas, e não envolve a formação do docente para a Educação Básica. Assim, diante do quadro 21, podemos observar que o número de disciplinas específicas voltadas a uma abordagem que relacione os conteúdos da Educação Básica continua sendo mínima, apenas 2 sendo elas: Geomorfologia I e Geomorfologia II.

**Quadro 21 - Disciplinas ofertadas no Núcleo de Formação Específica Comum do curso de Geografia da USP**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem de Conteúdos para a Educação Básica</b>
1	Biogeografia	Não
2	Cartografia Temática	Não
3	Climatologia I	Não
4	Climatologia II	Não
6	Elementos de Cartografia Sistemática	Não
7	Fundamentos Econômicos, Sociais e Políticos da Geografia	Não
8	Fundamentos Naturais da Geografia	Não
9	Geografia Agrária I	Não
10	Geografia Econômica I	Não
11	Geografia Política	Não
12	Geografia Urbana I	Não
13	Geologia Geral	Não
<b>14</b>	<b>Geomorfologia I</b>	<b>Sim</b>
<b>15</b>	<b>Geomorfologia II</b>	<b>Sim</b>
16	História do Pensamento Geográfico	Não
17	História e Economia Geral do Brasil	Não
18	Iniciação à Pesquisa em Geografia I	Não
19	Introdução a Cartografia	Não
20	Pedologia	Não
21	Planejamento	Não
22	Regionalização do Espaço Brasileiro	Não
23	Regionalização do Espaço Mundial	Não
24	Sensoriamento Remoto Aplicado à Geografia	Não
25	Teoria e Método da Geografia II	Não
26	Teoria e Método de Geografia I	Não
27	Trabalho de Graduação Individual em Geografia I	Não
28	Trabalho de Graduação Individual em Geografia II	Não
<b>Total de disciplinas que abordam Conteúdos para a Educação Básica</b>		<b>2</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da USP, 2010.  
Org.: AMARAL, 2017.

Quanto ao Núcleo de Formação Pedagógica, 50% das disciplinas abordam a Geografia em seus conteúdos, das 6 disciplinas oferecidas, 3 contemplam o ensino de Geografia na Educação Básica, sendo elas: Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material

Didático; Metodologia do Ensino de Geografia I; e Metodologia do Ensino de Geografia II, quadro 22.

**Quadro 22 - Disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica do curso de Geografia da USP**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem da Geografia</b>
1	Didática	Não
2	<b>Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático</b>	<b>Sim</b>
3	LIBRAS	Não
4	<b>Metodologia do Ensino de Geografia I</b>	<b>Sim</b>
5	<b>Metodologia do Ensino de Geografia II</b>	<b>Sim</b>
6	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>3</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da USP, 2010.

Org.: AMARAL, 2017.

A UNICAMP é a última Universidade a ser estudada, esta que, adota a divisão da Matriz Curricular em quatro Núcleos, sendo eles: Núcleo Específico - conteúdos específicos ao conhecimento geográfico; Núcleo Complementar - conteúdos necessários a aquisição do conhecimento geográfico, porém oriundos de outra área do conhecimento; Núcleo de Opções Livres - disciplinas optativas; e Núcleo de Conteúdos Específicos para a Formação de Professores. Assim, dividimos os núcleos em dois quadros (23 e 24), o primeiro que envolve as disciplinas obrigatórias do Núcleo Específico do Conhecimento Geográfico e Núcleo Complementar e o segundo que apresenta as disciplinas específicas para a formação do professor de Geografia. Deste modo, o quadro 23 apresenta as 37 disciplinas, porém, apenas 3 conseguem articular a Geografia com os conteúdos da Educação Básica.

**Quadro 23 - Disciplinas ofertadas no Núcleo Específico do Conhecimento Geográfico e Núcleo Complementar do curso de Geografia da UNICAMP**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem de Conteúdos para a Educação Básica</b>
1	Análise Redes e Fluxos (Transportes e Comunicação)	Não
2	Biogeografia	Não
3	Biologia	Não
4	Cartografia Sistemática	Não
5	Cartografia Temática	Não
6	Ciência, Tecnologia e Sociedade	Não
7	Ciências do Sistema da Terra I	Não
<b>8</b>	<b>Ciências do Sistema da Terra II</b>	<b>Sim</b>
<b>9</b>	<b>Ciências do Sistema Mundo</b>	<b>Sim</b>
10	Ciências do Sistema Mundo I	Não
11	Climatologia I	Não
<b>12</b>	<b>Climatologia II</b>	<b>Sim</b>
13	Desenvolvimento da Agricultura Brasileira	Não
14	Estatística Descritiva	Não
15	Estudos Populacionais	Não
16	Geografia Agrária	Não
17	Geografia das Indústrias	Não
18	Geografia das Relações Internacionais	Não
19	Geografia do Brasil	Não
20	Geografia Política	Não
21	Geografia Regional (Teoria e Regionalização Mundial)	Não
22	Geografia Urbana	Não
23	Geomorfologia Climática e Litorânea	Não
24	Geomorfologia do Brasil	Não
25	História do Pensamento Geográfico	Não
26	História Econômica, Política e Sociedade do Brasil	Não
27	Inglês Instrumental I	Não
28	Inglês Instrumental II	Não
29	Introdução ao Sensoriamento Remoto	Não
30	Metodologia da Geografia	Não
31	Pedologia	Não
32	Planejamento Territorial	Não
33	Química	Não
34	Sensoriamento Remoto	Não
35	Sociologia	Não
36	Teorias e Métodos da Ciência	Não
37	Trabalho do Campo	Não
<b>Total de disciplinas que abordam Conteúdos para a Educação Básica</b>		<b>3</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UNICAMP, 2010.

Org.: AMARAL, 2017

No quadro 24, específico para a formação do professor, podemos visualizar que das 7 disciplinas oferecidas, 4 abordam a Geografia. Embora na disciplina de Estágio I e II não aborde a Geografia em sua ementa e objetivos, acreditamos que esta se encontra inserida, por indicar atividades de imersão no campo de trabalho, neste caso a Geografia. Assim, foi considerado que a abordagem geográfica está presente.

**Quadro 24 - Disciplinas do Núcleo de Conteúdos Específicos para a Formação de Professores de Geografia da UNICAMP**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Abordagem da Geografia</b>
1	Escola e Cultura	Não
2	<b>Estágio Supervisionado de Geografia I</b>	<b>Sim</b>
3	<b>Estágio Supervisionado de Geografia II</b>	<b>Sim</b>
4	<b>Estágio Supervisionado I</b>	<b>Sim</b>
5	<b>Estágio Supervisionado II</b>	<b>Sim</b>
6	Política Educacional: organização da Educação Brasileira	Não
7	Psicologia da Educação	Não
<b>Total de disciplinas que abordam a Geografia</b>		<b>4</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UNICAMP, 2010.  
Org.: AMARAL, 2017

Diante da análise de várias universidades, e cada uma com suas particularidades, pode-se empreender como resultado uma tímida articulação entre a formação do professor de Geografia da Educação Básica, no interior das matérias. As disciplinas que mais apresentaram uma forma integrada em trabalhar a Geografia e a Educação foi: Estágio Supervisionado; Metodologia de Ensino e em algumas universidades, a Didática. É importante ressaltar que é possível articular disciplinas de caráter específico do conhecimento geográfico, com a Educação Básica, visto que algumas conseguem esse elo, como é o caso da Geomorfologia I e II do curso de Geografia da USP. Com a integração entre a Geografia e a Educação abrem-se novas possibilidades para o ensino e produção de conhecimento.

Assim com a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos buscou-se apresentar a necessidade de uma maior responsabilidade na formação de professores de Geografia, ou seja, os docentes responsáveis pelas disciplinas específicas do conhecimento geográfico devem contribuir para a formação da identidade do ser professor e não somente do ser geógrafo, bem como os professores das disciplinas didático-pedagógicas específicas da licenciatura, deveriam articular a parte pedagógica com a ciência, logo, mediar o conhecimento acadêmico no processo de ensino-aprendizagem com a Educação Básica, esta que será lugar de consagração do futuro sujeito professor.

Assim, as práticas das aulas de Geografia, na educação básica, são negligenciadas, por muitos professores, a abordagem de conteúdos para a Educação Básica é negligenciada e subtraída dos cursos de Geografia, pois, as disciplinas específicas da Licenciatura não conseguem formar de fato o professor de Geografia, visto que possuem um número reduzido se comparada com as demais disciplinas relacionadas com o conhecimento geográfico. Acerca da articulação entre formação acadêmica e prática docente, pode-se afirmar, diante dos quadros apresentados, sua tímida presença nas matrizes curriculares. É preciso que a distância entre a universidade e as escolas seja encurtada, para que a construção do conhecimento tenha maior significado, pois, “o exílio da licenciatura na Faculdade de Educação é a expressão institucional mais clara deste fato. A meta departamental é o bacharel, mesmo tendo um público majoritariamente de futuros professores” (MORAES, 1994, p. 119), isto é, mesmo que o curso seja de licenciatura as disciplinas pautadas no bacharel estão presentes no currículo, e a formação para a licenciatura não tem um apoio substancial nas disciplinas, o que acarreta numa desvalorização da função social do educador, desde a academia.

Essas matrizes apresentadas nos revelam os conteúdos e, portanto, a própria formação dos professores de Geografia nos cursos específicos voltados para a cientificidade de uma cultura preocupada com a continuidade dos valores positivistas, voltada, sobretudo, para o academicismo travado na teoria que se fecha ou na abertura para o mercado de trabalho, em outras palavras, as condições para a formação de professor passam pela relação teórica voltada para o pragmatismo sem efetivar uma construção de um sentido profissional docente.

A formação, portanto, não tem um núcleo que possa exercer as questões teóricas com a prática fora as disciplinas pedagógicas e os estágios, isso implica em construir um caminho formativo desvinculado dos problemas escolares. Neste sentido, pensamos que os problemas escolares não são separados dos problemas sociais, assim, a formação dos professores de Geografia deveria ter a constituição dialética da sociedade e das questões específicas que fundamentam a profissão.

Para alcançar uma sólida formação de professores que vise contribuir com a produção intelectual da humanidade é preciso que, de acordo com Martins (2010, p. 20):

Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os

princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores.

Neste sentido, a formação de professores passa pelo processo ensino-aprendizagem, com isso é fundamental frisar como os futuros professores são formados a partir de como aprendem. Não se trata apenas de transpor metodologias de ensino aprendidas na universidade, mas, sobretudo, como as práticas escolares estão subordinadas às exigências políticas, econômicas e culturais, pois são essas exigências que implicam no direcionamento do SER PROFESSOR.

A formação deve vir acompanhada de questões que de fato promovam o avanço dos sujeitos para pensarem além do estabelecido, mas, infelizmente, o roteiro formativo analisado nas diferentes universidades não efetua críticas contundentes ao dado e nem ao *status quo* quanto à profissão docente. O que ensinam está mais para a constituição de uma cientificidade específica que distancia os problemas oriundos do cotidiano escolar do que de fato a formação de professores de Geografia.

Temas e problemas do cotidiano escolar pouco aparecem nas disciplinas analisadas nas universidades citadas, isto é, as compreensões dos processos macroestruturais nas análises dos perfis dos alunos das escolas básicas são negligenciadas, neste sentido, o sujeito em formação não é convidado para refletir as condições dos seus alunos na escola, tais condições partem da realidade estruturada nas questões escolares que envolvem os aparatos jurídicos, políticos e econômicos. Ensinar, portanto, depende de como se aprende. O aprender na universidade é direcionado mais para repetições de ideias do que para a construção de críticas na elaboração de planos, projetos e ações para formar seres humanos nas escolas, de fato, mais críticos, como aponta Oliveira (1994, p. 28) “Os professores e alunos são treinados a não pensar sobre o que é ensinado e sim, a repetir pura e simplesmente o que é ensinado.” Deste modo, não participam do processo de produção do conhecimento.

Os conteúdos têm um papel central nessa elaboração, pois formar professores implica em capacitá-los para o entendimento mais amplo dos conteúdos que qualificam ou delimitam a ciência geográfica. Esses conteúdos também precisam de reflexões sobre suas próprias condições de seleções, isto é, o currículo formativo é antecedido por direcionamentos políticos, econômicos e culturais, desta forma, os conteúdos também o são e com isso sua classificação e sistematização curricular conferem um desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem objetivado.

A seleção dos conteúdos para formar professores de Geografia passa pelas obrigações legais e institucionais, mas, sobretudo, pelas obrigações de matrizes corroborativas com os valores impostos socialmente, assim, torna-se quase impossível, de fato, formar sujeitos que possam ir além do estabelecido, pois, “numa sociedade capitalista, a educação busca sempre inculcar valores que sirvam para afirmar a dominação burguesa, mesmo que sobre princípios de liberdade e igualdade” (OLIVEIRA, 1994, p.11).

A formação de professores de Geografia, como se verificou nas matrizes anteriormente apresentadas, traz uma preocupação centrada na organização da formação de geógrafos, com disciplinas mais próximas do bacharelado do que uma formação mais ampla na formação dos sujeitos professores, deste modo, a correspondência entre a legalidade da formação do professor e as exigências do mercado parecem se aproximar muito ao ter a obrigatoriedade do bacharelismo.

Neste sentido, formar professores passa pela necessidade da ampliação das questões relacionadas ao desenvolvimento pedagógico e as estratégias de ações do processo ensino-aprendizagem que parecem distantes das disciplinas verificadas, em outras palavras, a formação de professores está inserida na concepção curricular e essa tem todo seu direcionamento para o que deve ser ensinado. O sentido em formar professores de Geografia implica na direção e na justificativa de temas, problemas, conceitos, categorias e teorias formuladas pelo currículo e processadas de tal forma que os futuros professores tenham um domínio do sentido curricular, em outras palavras, o currículo é, segundo Saviani (2008), o conjunto de conteúdos selecionados pela escola, no nosso caso a seleção dos conteúdos é voltada para a formação de professores pelos cursos de graduação em Geografia.

A responsabilidade do conteúdo na fundamentação curricular é o ponto central da formação de professores, visto que segundo Saviani (2008), os conteúdos são a expressão do sentido do conhecimento, como o conhecimento nunca é neutro, a construção do currículo para formar professores também nunca será, deste modo, formar professores liga-se diretamente ao sentido dos conteúdos pensados numa formulação gnosiológica. Formar professores tem muitos sentidos, visto que podem ser formados a partir de várias bases curriculares, todavia, a centralidade curricular com seus objetivos específicos reguladores do geral fundamentará que “tipo” de professor será formado.

Silva (1999) coloca o currículo como responsável por um tipo de identidade e subjetividade que se forma nos sujeitos, desta maneira, os futuros professores de Geografia terão considerável influência intelectual e até mesmo sentimental dependente da matriz

curricular e sua respectiva grade de disciplinas. Silva (1999) coloca o currículo para além do conhecimento, visto que entende o mesmo como a construção de valores subjetivos. Saviani (2008) apresenta o currículo como objetividade do conhecimento, mas não desvinculado da constituição subjetiva dos sujeitos que são formados pela relação dialética da materialidade e da imaterialidade. Neste sentido, a relação entre Silva (1999) e Saviani (2008) é a responsabilidade do conhecimento como qual revela a realidade, uma realidade que parta das condições totais do cotidiano e não uma forma de relativismo. O conhecimento precisa aprender a realidade, mas uma realidade comprometida com a formação dos professores os quais terão o conhecimento como arma da crítica, como componentes fundamentados na formação de outros seres humanos a partir dos conteúdos ensinados.

A relação entre os conteúdos de Geografia para a formação de professores é a centralidade do problema, visto que os conteúdos apresentados pelas grades curriculares nos proporcionam pensar a direção e o significado em ser professor para aqueles discentes que se formam nesses currículos. Silva (1999) alerta que o currículo não tem sentido técnico, sim como fundamento de um sistema de pensamento, como organizador das “formas” possíveis para pensarmos e, deste modo, para ensinarmos.

Silva (1999) compreende o currículo como componente formativo ligado de forma permanente em escalas micros e macros, ou seja, os poderes de dominação locais exercidos por sujeitos ou pequenos grupos políticos e o poder macro de dominação exercido pelas indústrias, pelo comércio e pelo setor financeiro, bem como legitimam ideologicamente os currículos pelo poder militar, econômico e políticos dos Estados Unidos, com isso a formação de professores de Geografia no Brasil com uma preocupação, de fato, pedagógica passa pela compreensão das pressões destacadas por Silva (1999), infelizmente, essas pressões são apresentadas em termos geográficos, mas não em construções pedagógicas capazes de fomentar uma linguagem mais necessária para a formação de professores comprometidos com os anos iniciais.

Outro desafio que temos além da formação de professores de Geografia não serem voltadas para o sentido, como dissertamos anteriormente, liga-se às práticas profissionais dos professores alicerçados pelas exigências legais e pelas publicações institucionais. A formação de professores tem um impacto considerável na formulação de propostas de ensino, sobretudo, na própria organização dos conteúdos nos direcionamentos do governo federal, dos governos estaduais e dos municipais.



### CAPÍTULO 3

## GEOGRAFIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS

É preciso compreender que a Geografia como ciência e disciplina escolar tem papel importante na efetivação da construção de uma crítica para além do que está posto, mas também a Geografia pode ser extremamente conservadora se não for ensinada a partir da realidade, isso é, os conteúdos geográficos precisam de uma base dialética que demonstre as idas e vindas das múltiplas relações escalares, sempre dimensionadas pelas questões econômicas, políticas e sociais. Deste modo, o que destacamos até aqui no presente trabalho é a importância da formação dos professores para constituírem fundamentos críticos aos seus alunos, portanto, entendemos que a constituição da formação dos anos iniciais em Geografia tem papel decisivo na compreensão da realidade. Assim, a Geografia escolar serve para:

Entender o mundo para compreender também sua vida, se reconhecer com um sujeito que tem identidade e que reconhece o seu pertencimento. Ao ter capacidade de se reconhecer como um sujeito do mundo cada um pode desenvolver a sua condição de cidadão, sabendo que pode ter voz e pode agir no sentido de construir um mundo adequado à vida no conjunto da humanidade. (CALLAI, 2010, p.30)

Diante disso, é essencial entendermos que a Geografia nos anos iniciais é importante, pois, desde o início do processo de ensino-aprendizagem, seja fornecido ao aluno instrumentos que, o possibilite construir uma visão crítica englobando aspectos sociais, econômicos e políticos. Neste sentido, faz-se necessário que a relação ciência e didática esteja fundamentada na mediação da linguagem acadêmica para a pedagógica sem subtrair a validação do entendimento como complexidade permanente na formulação de problemas inseridos em todo o conhecimento produzido historicamente.

A linguagem escolar não é uma simplificação da linguagem científica, deste modo, a mediação do conhecimento parte da integração do produzido socialmente objetivando a ampliação do saber numa linguagem adequada ao público, todo conhecimento científico será organizado de tal forma que não exista prejuízos intelectuais, ou seja, não se pode menosprezar o conhecimento numa linguagem escolar.

Em termos de metodologia de ensino, segundo Nascimento (2014, p. 214), “existe uma relação entre a dificuldade do problema e sua solução com uso dos meios indiretos, que envolve o domínio do uso dos signos”, ou seja, a ação mediada na perspectiva educacional ocorre quando a criança consegue dominar o sistema dos estímulos. Neste sentido, se destaca

o papel do professor na construção do conhecimento, pois é ele e somente poderá constituir-se enquanto sujeito do conhecimento que produz uma linguagem própria no processo ensino-aprendizagem. Assim, o professor é o detentor da chave de estímulos para com o aluno.

Neste sentido, o conhecimento é resultado do processo histórico, mas também o ensinar e o aprender são resultado de um processo conceutivo de trabalho educativo, ou seja, como afirmou Duarte (1998, p. 2):

O conceito de trabalho educativo aqui adotado situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, são concebidas como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares "a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", significa produzir a apropriação pelos indivíduos das forças essenciais humanas objetivadas historicamente.

O ensino é, portanto, resultado direto das constituições sociais, políticas, históricas, geográficas, econômicas e culturais, em outras palavras, ensinar é trabalhar no sentido de produzir a humanidade nos sujeitos como destacou Duarte (1998, p.2): “O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins”. A mediação do conhecimento produzido historicamente para o cotidiano escolar do aluno depende da finalidade objetivada das relações entre o Estado e as forças que compõe e organizam o mesmo, somado ao papel social do professor referendado socialmente.

A mediação do conhecimento científico geográfico para o cotidiano escolar passa pelos limites do Estado e das exigências legais norteadas pelas publicações institucionais federais (Parâmetros Curriculares Nacionais), estaduais (como o Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais) e municipais (como as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – MG), deste modo, essas publicações têm grande efetivação na elaboração dos conteúdos escolares, bem como das metodologias empreendidas em sala de aula, com isso torna-se, num primeiro momento, muito complicada a ação docente, já que o aparente engessamento não configura a importância do papel formativo do professor no trabalho de construção da humanidade no sujeito.

Liga-se diretamente a adaptação às exigências do Estado e essas tem uma enorme responsabilidade nas políticas nacionais e estaduais de formação de professores. Assim, as políticas de formação de professores têm ano a ano insistido na eficiência dos conteúdos tradicionais sem elaborarem práticas em sala de aula que partam da realidade dos estudantes,

não entendemos as práticas como empirismo puro, mas como resultado direto dos processos intelectuais que levam à confecção de temas e problemas originados no cotidiano.

Também como afirma Duarte (1998) o ato educativo como forma de construir conhecimentos não eleva o sujeito de forma isolada para uma autonomia do conhecimento, ao contrário o cotidiano desses alunos será compreendido de forma efetiva pela capacidade do professor ir além dos limites do próprio Estado, ou seja, os conteúdos dados pelo Estado não alcançam a totalidade da realidade da sala de aula e somente o professor tem a observação necessária para interferir nesses conteúdos, em suma, o professor é o agente principal da mediação do conhecimento.

Para que haja a mediação do pensamento geográfico voltado ao ensino-aprendizagem em sala de aula faz-se necessário uma organização sequencial e didática do ensino de Geografia. E para que isso ocorra é preciso que o professor tenha domínio do conhecimento científico e cuidado ao utilizar os conteúdos dos livros didáticos, já que esses inibem uma reflexão adequada sobre o mundo. Em conjunto com o domínio do conhecimento é preciso que o professor utilize das práticas pedagógicas sem que os alunos apenas reproduzam dados e descrições, esse agir pedagógico associado à linguagem adequada facilitará o ensino-aprendizagem.

Diante do pressuposto apresentado é notório os desafios e limites que o professor pedagogo enfrenta no dia a dia da sala de aula frente a disciplinas específicas, como é o caso, a Geografia, por apresentar uma formação plural. Assim, figuramos a importância de reflexões que envolva as condições em ser professor de Geografia para os anos iniciais, ou seja, a necessidade de pensarmos o papel do professor na formação de uma consciência dialética espacial, bem como a formação do próprio professor. A manobra das condições intelectuais pelo Estado para a formação de professores passa por uma homogeneização nos cursos de Graduação em Licenciatura em Geografia das disciplinas sem trazer, de fato, uma substancialidade capaz de ampliar a formação, por outro lado, a condição excessiva das disciplinas para os pedagogos impedem a especificidade de temas, problemas, conceitos e categorias para serem trabalhadas nas escolas em conformidade às exigências para o entendimento das relações espaciais e especializadas.

Para compreender os desafios do significado em ser docente no Brasil é preciso, antes fazer uma análise do processo de formação, bem como, as influências e/ou interferências do Estado, quer seja econômica e/ou politicamente. Assim, as análises da legislação e das publicações institucionais nas diversas esferas da república federativa são importantes e

contribuem para a compreensão dos desafios e dos limites do próprio ensino, já que essa organização curricular e de conteúdo é feita diretivamente pelo Estado. Neste sentido, é possível destacar o caráter político-ideológico motivado pelo próprio aparelho de Estado.

Atualmente, presenciamos enfaticamente nas publicações institucionais das várias esferas federativas a intencionalidade de apresentar suas propostas pedagógicas pautadas no lema “aprender a aprender”, porém, segundo Duarte (2006):

“[...] as pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.” (DUARTE, 2006, p.5)

A verdade liberta, sendo assim, não é interessante ao Estado que todos tenham acesso à verdade, por isso a necessidade de uma difusão subjetiva do conhecimento, assim, também se torna notório que o conhecimento não está disponível a todos. Ainda, concordando com Duarte (2006) a escola mantém uma função ideológica de propagar a crença numa melhoria de condições de vida da população, ou seja,

É preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar. (DUARTE, 2006, p.7)

Vários são os reflexos dessas contradições na educação escolar, que reflete, também, nas atividades avaliativas de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental sobre a influência ideológica. O material utilizado é da de uma escola da rede municipal de Uberlândia aplicado ao terceiro ano do ensino fundamental, que evidencia o que Duarte (2006) aponta como uma forma alienante e vazia. Contrariamente as considerações apontadas por Duarte (2006) apresentamos o discurso ideológico do Estado concretizado nas palavras de outros autores, tal como Mello (2000, p. 98):

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

Faz-se necessário olharmos com mais criticidade frente à educação básica, visto que, a democratização do acesso não alcança quem mais necessita: as classes pobres. É de suma importância considerar a democratização como elemento de ampliação dos direitos e da qualidade educacional brasileira, mas isso não ocorreu nas últimas décadas, mesmo com os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988. As classes mais pobres, os filhos de trabalhadores e trabalhadoras, sofrem diretamente as opressões causadas pela ausência de uma democracia real para a educação.

A Geografia tem papel importante na fundamentação de práticas para que os estudantes do ensino fundamental tenham ampla capacidade crítica. Todavia, a crítica apenas poderá ser efetivada no desdobramento real das práticas, em outras palavras, a visão do estudante sobre o mundo terá efeito na elaboração das contradições as quais são marcas profundas do modo de produção capitalista.

Neste sentido, ensinar Geografia implica em considerar as múltiplas relações formativas dos sujeitos, ao mesmo tempo em que apresenta as imposições de um sistema que seleciona e classifica conteúdos para que os estudantes pensem a partir dos mesmos. A autonomia é um ponto nevrálgico para a construção da crítica, porém, as formulações curriculares e suas consequências avaliativas subtraem essa capacidade dos estudantes, em outros termos, existe uma organização da ordem estabelecida para a efetivação de um planejamento escolar voltado mais para conteúdos pouco conectados com a reflexão realmente crítica dos estudantes.

É preciso refletir sobre essa melhoria da qualidade da educação, o que pode ser considerado melhoria. É uma questão central, visto que os discursos empreendidos em momentos eleitorais tratam a melhoria da educação às questões tecnológicas, bem como muitos professores de Geografia colocam essa questão como certa e incontestável. A presença da tecnologia no ensino não garante um ensino de qualidade, pelo simples fato de estar presente nos laboratórios ou nas salas de aula. O fetichismo da tecnologia encanta os alunos para que facilmente sejam manipulados para que se cumpra o adestramento ao mercado de trabalho, regras ditadas pelo capital. Para isso o ponto central do adestramento ocorre na própria formação dos professores de Geografia os quais são treinados para garantirem a ordem da classe, da escola e, por fim, do modo de produção capitalista.

A educação em sala de aula é reflexo direto dessas considerações apontadas até aqui, mas também se torna necessário pensar como a formação de professores tem impacto evidente na mediação dos conteúdos para o cotidiano escolar, uma vez que a formação docente

presenciada na atualidade não é capaz de contemplar nem mesmo o básico para um trabalho efetivo na sala de aula. Visto que os cursos de Graduação em Pedagogia se encontram vazios de conteúdo específicos que serão trabalhados nos anos iniciais e não obstante estão os cursos específicos, que omitem em seu currículo disciplinas com caráter didático-pedagógico voltado as licenciaturas, vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Para se pensar numa formação docente que seja carregada de significados capazes de transformar a educação básica é preciso rever alguns conceitos e aprender a valorizar quem de fato carrega a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do ensino, o professor, pois, o professor se materializa como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, contrariando o discurso de Goodson (2007) que trabalha com a pessoa do professor, por acreditar que o professor não é só prática. Mello (2000, p.102) ousa ir além, quando afirma que “Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico [...]”, para ela o professor tem a função de mediador no processo de ensino. Mais, um título negativo a figura do professor é reforçado no Construtivismo e na Escola Nova em que “o professor é reduzido a um ‘animador’”, Duarte (1998, p.5). Diante de tantos títulos pejorativos ao professor, faz-se relevante apresentar reflexões de Vygotski sobre o aprender a aprender, Duarte (1998, p. 8):

Na perspectiva de Vygotski, a grande tarefa do ensino reside em transmitir para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só. Ele valoriza de forma altamente positiva a transmissão à criança dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários. As aprendizagens que a criança realiza sozinha não são, evidentemente, descartadas nessa concepção. Mas, é preciso ficar claro que tais aprendizagens não produzem desenvolvimento, elas atuam apenas no âmbito daquilo que já se desenvolveu na criança.

Diante do apresentado por Duarte da concepção histórico-cultural de Vygotski é possível compreender a relevância do sujeito, professor, no processo de ensino-aprendizagem, pois,

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. [...] Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo.(DUARTE, 1998, p.2)

Assim, diante do pressuposto que o professor é essencial na mediação conhecimento ao aluno, não como conhecimento pronto e acabado, mas aquele que se constrói em um processo, apresentando ser menos penoso quando feito em conjunto, educador e educando. E

esse ato de fazer em conjunto deveria se estender aos responsáveis pela elaboração dos conteúdos selecionados para o trabalho docente.

Os conteúdos apresentados pelos documentos oficiais da educação no país, estados e municípios não conseguem contemplar assuntos relevantes para a realidade de professores e alunos, por serem impostos de cima para baixo e sem consultar a base, esta que é a mais interessada. Ou seja, os conteúdos são selecionados por um grupo que não representa a classe popular, mas, sim o interesse do próprio Estado, e esse subordinado à lógica capitalista, ao modo de produção não apenas de objetos, mas, sobretudo, de pessoas.

A escola como locus do poder formativo de seres humanos tem que passar pelos critérios impositivos do modo de produção articulado por um Estado centralizador e com pouca capacidade de privilegiar as liberdades individuais pensadas socialmente para o bem de todos. A formação dos professores, de modo geral, passa pela neutralização do enunciado de que os professores são segundo Duarte (1998), responsáveis pela construção intelectual, portanto, de conhecimentos dentro da sala de aula, em outras palavras, o professor é o formador de conhecimentos e com isso responsabiliza-se pela formação articulada dos conteúdos, todavia, não é esse o papel, visto que o professor é apresentado mais como um cumpridor de tarefas e de conteúdos, não como um sujeito capaz de pensar os problemas cotidianos e resolvê-los no sentido de fazer os alunos pensarem sobre os mesmos.

A liberdade e a criatividade foram substituídas pelas atividades pré-fabricadas, impostas de cima para baixo, pela fiscalização e controle dos chefes, pela rotina burocrática de cumprir ordens e entregar papéis e relatórios de pouca ou nenhuma utilidade; a liberdade de ensinar dos professores tornou-se uma das grandes inimigas a serem combatidas pelo governo, em oposição ao direito de aprender dos alunos, jogando uns contra os outros no cotidiano escolar. (SOUZA, 2009, p. 125)

A formação dos professores de Geografia tem suas deficiências, mas formam professores de Geografia, isso significa que as preocupações sobre a especialização e as relações sociedade e natureza são contempladas, mesmo dentro de uma lógica pouco afeita à liberdade e a construção efetiva de uma autonomia ampla e necessária. Quanto aos professores pedagogos à formação ampla, frente as matrizes curriculares e ementas apresentadas anteriormente, constitui-se mesmo numa postura pouco crítica dos conteúdos de Geografia, isso implica em prejuízos consideráveis para os estudantes, já que as múltiplas relações cotidianas necessárias para compreenderem o mundo passam a terem simplificações e, deste modo, podem formar um mundo estático e distante da própria realidade, como poderemos comprovar com as atividades avaliativas posteriormente.

A formação dos pedagogos para a Geografia implica não apenas nas formulações de questões próprias da ciência, mas como essa ciência se efetiva no cotidiano dos estudantes. O professor pedagogo possui uma formação deficitária e limitante em Geografia, mas, não sendo suficiente, ainda é induzido ao cumprimento na aplicação de atividades avaliativas pré-estabelecidas pela instituição de ensino, sendo privado de sua autonomia no exercício da função.

As dificuldades da formação também extrapolam as condições diárias para a execução do ensino de Geografia ligado ao compromisso da formação do cidadão na plena consciência das relações dos sujeitos com a sociedade e desses com a natureza. A importância de ensinar Geografia reflete na consideração dos anos iniciais como fator de formação eletiva diretamente vinculada ao que essas crianças poderão se tornar enquanto jovens e depois adultos.

As práticas das aulas de Geografia são negligenciadas uma vez que muitos professores, mesmo de Geografia, desconhecem a importância dessa ciência, tratando a mesma como simples memorização de nomes e lugares, quando na verdade a ciência geográfica responsabiliza o sujeito na constituição de seu lugar e, portanto, numa reflexão mais aprofundada em diferentes escalas para pensar a espacialização até mesmo de sua existência. Os anos iniciais têm um papel vital nesse aprofundamento, visto que explicita ao aluno a condição espacial de sua vida e fundamenta os primeiros questionamentos quanto ao locus da morada, do local, enfim, de sua vida como um todo.

Os conteúdos precisam contemplar condições que efetivem o entendimento dos alunos sem menosprezar sua condição de criança, para isso a seleção dos conteúdos precisa dialogar com a realidade das mesmas. Os conteúdos no currículo escolar têm que efetivar a totalidade do conhecimento na realidade do cotidiano do aluno, para isso as explicações em sala de aula, as atividades e a avaliação são fundamentais nesse processo.

A avaliação escolar é uma ferramenta de conhecimento para ser trabalhada não como punição ou mesmo seleção e exclusão, mas, sob o direcionamento de uma atividade formativa que leva os estudantes a serem avaliados para refletirem sobre seu próprio papel no processo de aprendizagem, o grande problema é que a avaliação nas suas múltiplas formas e fórmulas não consolidam nos estudantes as questões formativas.

Neste sentido, nosso próximo ponto trata de alguns problemas ligados a formação dos estudantes dos anos iniciais para refletirmos a avaliação nos elementos constitutivos da formação dos sujeitos no município de Uberlândia nas suas escolas municipais.



### 3.1 Avaliação de Aprendizagem X Avaliação Externa

A análise da avaliação escolar deve partir do compromisso metodológico e da questão de método. Esse trabalho fundamenta-se na perspectiva pedagógica histórico-crítica. Deste modo, as aproximações teóricas viabilizam condições reflexivas para questionarmos a estruturação do ensino de Geografia que resulta nas avaliações das escolas municipais de Uberlândia/MG.

Segundo Chaves e Maimone (2008) a avaliação tem uma perspectiva de formação, voltada, sobretudo, para o aperfeiçoamento dos estudantes, isso implica em considerar a avaliação não nos seus resultados imediatos e sim no entendimento de todo processo.

A avaliação na perspectiva mencionada permite compreender o movimento dialético da estrutura e da superestrutura de forma que os conceitos aprendidos e ensinados em sala de aula sinalizam a concepção de mundo do professor, uma vez que mesmo o professor seguindo as publicações institucionais essas não tem o peso para que no cotidiano o professor afasta-se ou se aproxime dessas imposições. Deste modo, a avaliação é ponto fulcral para a compreensão da dinâmica dos conteúdos e da contemplação desses no cotidiano real dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

A avaliação, além de diagnóstica, mostra ser construtiva, processual e dinâmica, para acompanhar o cotidiano das aulas, com registros que possibilitem ao professor preparar as suas aulas com os subsídios fornecidos pela avaliação diagnóstica. Dessa forma, na medida em que diagnostica dificuldades ou necessidades, o docente pode planejar atividades complementares para a turma, para grupos de alunos ou para atender às necessidades bem particulares de cada aluno. (CHAVES; MAIMONE, 2008, p. 33)

A avaliação, portanto, é parte da formação antecedida pelo diagnóstico, desta forma, as questões problematizadoras são vitais para a ampliação das condições formativas dos estudantes criando condições de aprendizado permanente e esse vinculado às condições de vida do mesmo.

Chaves e Maimone (2008) vão ao encontro dos PCNs (1997), uma vez que a publicação institucional afirma que:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. (BRASIL, 1997, p. 81)

A diferença entre Chaves e Maimone (2008) e os PCNs (1997) está na formulação dos problemas, visto que os PCNs consolidam um modelo tradicional de olhar para a educação, ou seja, eleva o Estado como agente positivo e responsabiliza o professor pela manutenção da condição, quando deveria refletir a própria formação dos professores e sua implicação no cotidiano escolar.

Em termos Vygotskianos compreendemos a avaliação na assimilação dos conceitos científicos desde que em tensão com o cotidiano dos estudantes, ou seja, a avaliação somente terá efeito prático na formulação do conhecimento se tiver sentido para os estudantes, mas esse sentido precisa também ser cobrado pelo professor como condição da superação da própria limitação intelectual. A formação do professor liga-se diretamente às suas práticas e sistematizações de conteúdos pela avaliação. Desta maneira, a avaliação não pode ser simplesmente conceitual, de memorização dos conteúdos, segundo Vygotsky (2001, p. 260): “[...] os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma intensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento”.

A criança dessa forma não pode ser negligenciada, assim, é fundamental apresentar o significado e o sentido de todo aprendizado para que os processos avaliativos tomem a forma da ampliação do conhecimento.

Avaliação é um processo de formação e essa precisa constituir-se como objeto democrático de produção e ampliação do conhecimento na escola. A avaliação da aprendizagem não pode ser fechada na linearidade do próprio conhecimento escolar, mas, sobretudo, tem que disponibilizar para os avaliados as suas próprias condições cotidianas. O conhecimento escolar, neste sentido, não pode jamais ser afastado do cotidiano dos estudantes, uma vez que o processo de aprendizagem se dá pela capacidade instituída das relações de produção, em outras palavras, a escola é regulada para ensinar um conjunto de elementos e esses, pela lógica capitalista, precisa de uma desconexão com a realidade cotidiana, assim, as avaliações técnicas de perguntas distantes dos estudantes promovem condições sem críticas e sem perspectivas de avaliações do próprio cotidiano, de sua própria realidade.

A questão central desse capítulo é o processo de aprendizagem pela avaliação, com isso demonstramos que aprender liga o sujeito a sua própria condição de internalização do vivido, do escutado, do aprendido, enfim, o sujeito aprende a partir da mediação que o constitui, porém, essa constituição somente poderá ser evidenciada no processo que liga

diretamente o que foi ensinado em sala de aula e sua relação com o cotidiano do aluno, não se trata de subjetivismos, mas de materialismo no movimento dialético do sujeito, o mundo e o conhecimento objetivado pelo mesmo. A questão aqui que trazemos é se as avaliações de aprendizagem não são meras avaliações externas?

Para avançarmos nesta questão é, preciso antes, compreendemos o que vem a ser Avaliações de Aprendizagem e Avaliações Externas, pois, “[...] a avaliação é uma categoria inerente ao trabalho pedagógico” como afirma Villas Boas e Soares (2016, p. 242). Ou seja, a avaliação deve se fazer presente no ensino aprendizagem, pois, se encontra intrínseca, e é superior aos procedimentos avaliativos, de modo que a avaliação é o próprio processo não devendo ser limitada aos exames.

Assim, no primeiro nível das Avaliações de Aprendizagem deveria apresentar práticas avaliativas que contemplem a vivência dos estudantes em consenso ao trabalho em sala de aula pelo professor, visto que o ensino-aprendizagem não deve dissociar as experiências apresentadas pelos alunos dos conteúdos estudados nas disciplinas escolares. Porém, o que na prática acontece é a centralidade das técnicas de avaliação no professor, de forma a serem sustentadas por provas e atribuição de notas como afirma Villas Boas e Soares (2016). Isto ocorre, pois, os professores, desde a academia, não foram ensinados a avaliar, visto que este é um conteúdo que não é contemplado pelos currículos dos cursos de licenciatura. Outro fator relevante é o que apresenta Villa Boas e Soares (2016, p. 243) “[...] a avaliação mexe com as estruturas pessoais e institucionais. Não é fácil aceitar ser avaliado e avaliar com rigor, responsabilidade e ética”. Deste modo, as Avaliações de Aprendizagem perdem sua característica típica e singular, para serem consumidas por exigências externas, estas que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

A Avaliação Externa (por exemplo: Provinha Brasil) no Brasil proposta pelas políticas públicas, apresenta uma pretensão de aferir a qualidade existente e indicar a que se deve alcançar (ESTEBAN, 2014). Porém, o que Esteban (2014) chama a atenção é que esse sistema de avaliação externa se ancora na realização de provas padronizadas e na valorização/produção de posições, gerando uma uniformização e simplificação, inviabilizando a escola pública de ter esse processo de avaliação como referência.

Aqui, se formula uma relação linear e causal entre quantidade e qualidade, por meio da associação entre uniformização e simplificação, que atua para reduzir a complexidade do sujeito, da aprendizagem, do ensino e da avaliação a um conjunto de indicadores, a partir do qual se infere a qualidade dos processos de aprendizagem e de ensino e se aplicam as orientações, também previamente elaboradas, para a continuidade do processo

pedagógico, concebido exclusivamente sob uma perspectiva mecanicista e tecnicista. (ESTEBAN, 2014, p. 469)

Ou seja, esse processo avaliativo extingue o professor como parte integrante do mesmo e ao mesmo tempo delega a ele a função de mero executor de determinações, quanto aos alunos, são idealizados, descontextualizados e esvaziados de sentidos, pois, as relações intra e extra-escolares não são levadas em conta, o aluno é tido como um número numa ficha de correção, ausentando-se de diálogo e há inexistência de vínculos com as experiências, segundo Esteban (2014).

Diante de tais argumentos já é possível compreendermos que a Avaliação de Aprendizagem não é de fato, por apresentar elementos que configuram uma Avaliação Externa, como exemplos serão apresentados os Simulados aplicados a rede municipal de educação de Uberlândia/MG, este que será analisado em detalhes no item 3.2 (**Atividades Avaliativas no Ensino de Geografia**). O mesmo não é capaz de avaliar o aluno como sujeito e prefere classificá-lo como um número, e visa prepará-lo para o mercado competitivo de processos seletivos futuros, ou melhor, adestrá-los, treinando-os desde os anos iniciais do ensino fundamental a realizar provas objetivas, com apenas uma alternativa verdadeira, e gabaritada. O que subtrai o raciocínio dialético e crítico do sujeito, bem como o limitando a construção do conhecimento e reforçando a mecanização e subjetividade da educação com atividades que se encontram pautada na memorização e reprodução de conteúdos que não são capazes de aproximar o aluno a sua realidade, mas, distanciando-o da relação entre teoria e cotidiano.

A avaliação da aprendizagem precisa ser pensada em termos que elevem o conhecimento dos estudantes, não se trata, portanto, de mera confirmação do conhecimento, mas como esse conhecimento pode ser pensado para além dos próprios limites escolares.

Na parte do texto: “O ensino escolar, para ele, não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento” (CAVALCANTI, 2005, p. 194), a autora apresenta como Vygotski compreende o desenvolvimento intelectual do aluno. Ao apresentarmos como centralidade o pensamento pedagógico vigostkiano trazemos duas situações conceituais que precisam de reflexão: a proximidade social do desenvolvimento e o aprendizado da proximidade do desenvolvimento, esses conceitos aparentemente simples são de grande complexidade para pensarmos a avaliação da aprendizagem, visto que ambos se integram na constituição do processo de aprendizagem apresentando a materialidade numa condição de determinação no sentido

imediatamente do desenvolvimento, porém mediada pela organização social e pelos próprios interesses sociais na formulação de problemas e suas resoluções. A avaliação de aprendizagem, neste sentido, tem um efeito de desenvolver o intelecto dos sujeitos, levando os mesmos para não se conformarem com o social imediato, mas a mediação do imediato pela perspectiva de ações e pensamentos, de fato, críticos.

Toda a vida psíquica do indivíduo é uma substituição de atitudes combativas orientadas a resolver uma única tarefa – ocupar determinada posição com respeito à lógica imanente da sociedade humana, às exigências da existência social. O que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas consequências sociais, sua realização sócio-psicológica. Em relação a isto, resulta obrigatório ao psicólogo compreender cada ato psicológico não só em vinculação com o passado, mas também com o futuro da personalidade. Isto é o que podemos chamar orientação final de nossa conduta. Em essência, esta concepção dos fenômenos psicológicos não só a partir do passado, mas também com referência ao futuro, não significa nada mais que a exigência dialética de compreender os fenômenos em eterno movimento, descobrir suas tendências e seu porvir, determinado por seu presente. Na teoria sobre a estrutura da personalidade, sobre o caráter, a nova concepção introduz a perspectiva do futuro, imensamente valiosa para a psicologia. (VYGOTSKI, 1997, p. 45)

Como lemos anteriormente Vygotski (1997) discute a situação de crianças que apresentam algum grau de deficiência (cegueira, surdez, etc), e remete seu olhar no intuito de resgatar o desenvolvimento humano entrelaçado com as relações sociais vividas pelos sujeitos. Outro ponto relevante é reconhecer o sujeito pela sua personalidade e não pelo seu “defeito”. Em contrapartida aos “defeitos”, Vygotski apresenta as funções psicológicas que estabelecerá programas de intervenção para tais pessoas, segundo Martins (2011).

O conceito formulado por Vygotski de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definido como sendo “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKI, 1984, p. 97). Sendo assim, o aluno é capaz de ampliar o seu potencial de conhecimento com o auxílio de outras pessoas do que sozinha, desta forma, o trabalho escolar deve dedicar-se às capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento, como aponta Cavalcanti (2005).

Se aplicarmos essas observações na análise do conceito de zona de desenvolvimento proximal, vemos duas coisas: que a zona de desenvolvimento proximal refere-se a ambos os processos emocionais e intelectuais; e que a sua importância no desenvolvimento está associada com a conscientização das pessoas em si mesmas, como a principal fonte de seu comportamento e atividade. É dentro do processo de este comportamento e

atividade que o surgimento e o desenvolvimento de sua personalidade ocorre. (KRAVTSOVA, 2009, p. 15)

Ou seja, como aponta Martins (2011) ao aproximarmos a ZDP do contexto educacional apresentamos uma “**situação social de desenvolvimento**”, uma vez que acarretarão mudanças no desenvolvimento intelectual das crianças e em suas personalidades.

Assim, Vygotski (1996) apresenta a situação social de desenvolvimento como sendo

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. (VYGOTSKI, 1996, p. 264)

“Esta situação de desenvolvimento determina as relações entre a criança e o meio, dela surge e se desenvolve as novas formações próprias da idade” (MARTINS, 2011, p. 3892), e acrescenta:

Isto significa dizer que nos períodos das idades, ocorre uma reconstrução no processo de desenvolvimento infantil, marcada inicialmente por uma situação social de desenvolvimento, e que ao final de uma idade dada, a criança se converte num ser completamente distinto do que era ao princípio da mesma. (MARTINS, 2011, p.3892)

Portanto, diante de tais teorias é possível compreender a diferença entre: proximidade social do desenvolvimento e o aprendizado da proximidade do desenvolvimento, particularidades que se encontram no desenvolvimento e aprendizado. Ou seja, o aprendizado é imprescindível para o desenvolvimento humano, porém, o aprendizado não é desenvolvimento, nem depende dele, mas, se for organizado adequadamente, resulta em desenvolvimento, como argumenta Martins (2011).

Assim,

[...] o aprendizado dos conteúdos escolares não se dá exclusivamente a partir da relação professor-estudante, que se estabelece dentro da sala de aula, mas a partir do exercício social dos mesmos, no contato com a realidade em que os professores e estudantes estão envolvidos, ou seja, é o exercício social do conhecimento que permitirá aos estudantes dar um sentido próprio para o conhecimento oferecido pela escola. (MARTINS, 2011, p. 3896)

Eis a importância em articular os conhecimentos produzidos e mediados em sala de aula com os conhecimentos do cotidiano dos alunos, em que a história e a dialética consigam subsidiar o processo avaliativo, e destacar o conhecimento elucidativo da realidade, conhecimento produzido coletivamente por meio das relações estabelecidas no âmbito da

escola, situações que ampliam as possibilidades de superação das atuais condições de sobrevivência, na perspectiva de uma mudança social que vise uma sociedade mais justa.

De fato é necessário pensar sobre os processos avaliativos que se encontram em evidência na estrutura educacional brasileira, para tal, Afonso (2014) nos apresenta algumas modalidades avaliativas, tais como: avaliação dos alunos; avaliação dos profissionais; avaliação institucional das escolas; avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos; avaliação de projetos e programas; e a própria avaliação de políticas. Portanto, a avaliação dos alunos é, apenas, uma dimensão do processo educacional.

Avaliação esta que tem representado, em particular, visões e crenças ideológicas, por meio de exames em larga escala, que valorizam determinados conteúdos curriculares e certas dimensões e processos de aprendizagem, argumenta Afonso (2014), o que o autor denomina de *avaliocracia*, uma forma reducionista como se processa a interpretação, reprodução ou a recontextualização de determinadas políticas.

Diante de tais argumentos, compreendemos a intencionalidade da avaliação externa das aprendizagens dos alunos, onde os resultados são tidos como referência para avaliar professores, escolas, e o próprio sistema educativo e políticas educacionais. De modo que, os resultados dos alunos, por meio dos exames standardizados, sejam foco principal de avaliação do sistema, descentralizando a responsabilidade do governo e, transferindo essa responsabilidade para os gestores escolares, organizações educativas e professores.

A obsessão avaliativa pautada nos exames standardizados assume forma exagerada, por se tornar única forma de avaliação estruturante e decisiva na esfera do ensino na educação básica, segundo Afonso (2014). Fato este que verificamos no cotidiano das escolas públicas, aonde, as atividades avaliativas vêm sendo transformadas em testes que não apresentam nenhuma representatividade da relação entre história e dialética, realidade e conhecimento, conhecimento científico e da experiência. A cada dia, as avaliações têm-se reduzido a exames classificatórios e perdendo o sentido de processo.

O processo avaliativo está para além das provas, exames e testes é preciso que todo o conteúdo trabalhado em sala, seja articulado com o mundo extra-escolar do aluno, para que o aprendizado faça sentido, caso contrário, para que devemos estudar? Principalmente o que tange a Geografia, uma disciplina essencial para a construção de senso crítico, mas que tem sido trabalhada de forma fragmentada e distante do cotidiano dos alunos, não há proximidade, assim, apresenta-se como uma disciplina sem sentido para a vida sem condições de formular ou resolver problemas do dia-a-dia. A importância de se trabalhar conteúdos e avaliações de

forma consciente e responsável trarão resultados, positivos ou negativos, futuramente. Neste caso os conteúdos trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental impactarão nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Isto acontece porque “o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos inicia-se na infância, mas as funções intelectuais básicas para isso só ocorrem na puberdade” (CAVALCANTI, 2005, p. 196), porém a idade não é o único fator, precisa-se levar em conta experiência.

A avaliação de aprendizagem, apresentada, no sentido de desenvolver o intelecto dos sujeitos, levando os mesmos para não se conformarem com o social imediato, mas a mediação do imediato pela perspectiva de ações e pensamentos, de fato, críticos, no período pós-moderno ganha uma nova forma, embora o foco seja o aluno, não há uma preocupação de como este formulará problemas e suas resoluções. Visto que, os conhecimentos da experiência extra-escolar não são levados em consideração para a produção do conhecimento escolar mediado pelo professor. Foucault (2009) nos apresenta a cultura escolar como um dispositivo intencional e perigoso, desenvolvido para controle e punição, com poder de adestrar e fabricar indivíduos passivos na escola e fora dela.

Quanto ao nível da sala de aula, a avaliação é aquela que mais está próxima do aluno, ou pelo menos deveria estar. Aqui, se incluem as seguintes esferas da avaliação: a avaliação da aprendizagem, a autoavaliação e a meta-avaliação. Essas avaliações baseiam-se na relação professor e aluno, que, por assim se constituir, apresenta um caráter formativo e processual. (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 166)

Tal argumento contrapõe o que Martins (2011) apresenta como resultado do aprendizado, visto que este não se dá, exclusivamente, por meio da relação professor-aluno, dentro da sala de aula, mas, também, por meio do contato com a realidade que envolve professor e aluno, de modo que o exercício social do conhecimento permita aos estudantes um sentido próprio para o conhecimento ofertado pela escola.

Segundo Sant’Anna (1995, p. 7): “[...] a avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional”.

A avaliação deve ser um processo histórico e dialético de aprendizagem e desenvolvimento que articule conceitos e relacione conteúdos escolares assegurando uma análise de ensino-aprendizagem em sua historicidade com perspectiva dialética, segundo Martins (2011). Portanto, não deve ser apresentado, apenas, como instrumento classificatório,



mas, como parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, capaz de estimular o aluno associar fatos, resolver problemas, gerar conhecimento.

Como professores devemos desmistificar o papel negativo que a avaliação tem ganhado, pois, estas são imprescindíveis para a produção do pensamento crítico e dialético na construção do conhecimento pelo aluno e professor. A avaliação é também parte significativa do processo de ensino e aprendizagem, neste sentido, compreendemos que os processos avaliativos estejam ancorados na perspectiva do ensino na sua dinâmica crítica e na projeção sobre a sociedade.

Deste modo o próximo tópico apresentará uma análise das atividades avaliativas de Geografia no terceiro ano do ensino fundamental, numa escola da rede municipal de Uberlândia/MG, a qual foi acompanhada durante todo o ano letivo de 2017.

### **3.2 Atividades avaliativas no ensino de Geografia**

Referente às atividades avaliativa propostas que foram analisadas, destacaremos as que nos remete à contramão dos pressupostos mais significativos para o processo de aprendizagem da ciência geográfica para os anos iniciais. Deste modo, as mesmas foram organizadas em quatro categorias (escola; bairro; paisagem; e cartografia) de análise, porém, não serão dispostas na sequência cronológica de sua aplicação em sala, mas, por blocos de atividades relacionadas a essas quatro categorias.

Assim, iniciaremos nossa análise pelas instruções para a realização do simulado, e não, por enquanto, pelas atividades propriamente ditas. Isto se deve, porque estas instruções serão as mesmas no decorrer do ano letivo de 2017 em todos os simulados, os quais serão aplicados um por bimestre.

O “SIMULADO” envolveu as nove disciplinas e fora aplicado ao terceiro ano do ensino fundamental, contém 32 questões objetivas com quatro alternativas para seleção, com valor atribuído de 40% do bimestre, cartão-resposta em forma de gabarito para ser preenchido e uma duração de duas horas, de acordo com a figura 1 que contém as orientações para a execução do simulado.

**Figura 1 - Orientações para o SIMULADO**

2º SIMULADO 2017 3.º AO 5.º ANOS

INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DO SIMULADO

Esta prova contém 32 questões, cada uma com QUATRO alternativas, das quais somente uma é correta.

Assinale no cartão de respostas, a alternativa que você julgar correta, não será aceita a marcação de duas alternativas ou qualquer rasura.

1. Cada resposta certa deve estar pintada com a cor preta ou azul, não sendo aceito o X na marcação. Faça como no modelo.

	A	B	C	D
01	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
02	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
03	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
04	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

2. Ao receber o cartão-resposta (gabarito), procure preencher adequadamente todos os dados referentes ao nome completo, ano, turma e turno.

3. O simulado terá duração de 2 horas, começando às 7:30 e terminando às 9:30, no turno matutino.

4. O cartão resposta somente será recolhido ao término do simulado.

5. Não será permitido o uso de calculadoras, celulares ou qualquer outro aparelho eletrônico.

6. Ao final do simulado, deve ser entregue o simulado e o cartão-resposta, ambos devidamente preenchidos.

Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

Diante dessas informações já é possível perceber vários equívocos, estes que serão pontuados separadamente para uma maior compreensão. O título “SIMULADO” nos remete a um exame aplicado para verificar possíveis fragilidades no processo de ensino- aprendizagem, estas que podem ser do próprio aluno ou, também, pode ser interpretada como um *feedback* ao professor. Assim, apontadas as fragilidades, estas serão trabalhadas para um melhor aproveitamento quanto às disciplinas. Pelo menos é o que deveria ser, mas, o simulado teve caráter de prova, pois, foi atribuído a ele 40% da nota total do bimestre, no intuito de provar o conhecimento adquirido durante o bimestre pelo aluno.

No simulado o primeiro ponto a ser analisado não se pauta no conteúdo geográfico, mas, sim na metodologia utilizada para o desenvolvimento como aplicação e execução da atividade em sala de aula. Trata a Secretaria Municipal de Educação o simulado como um componente de concurso, isso implica em não trazer para a aplicação do mesmo a necessidade da mediação vigotskiana e a avaliação ser pautada apenas em classificação.

Outro ponto apresentado que o caracteriza negativamente é o fato de ser um exame 100% de questões objetivas para alunos que ainda não vivenciaram a experiência de atividades avaliativas, pois, até o segundo ano do ensino fundamental o aluno não pode ser retido, diante disto não se aplica atividades avaliativas com pontuações, apenas atividades para diagnósticos quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança, isto é, a criança no terceiro ano começa a vivenciar intensamente situações que caracterizam uma ruptura efetiva entre a educação infantil e o ensino fundamental, que apesar de já ter concluído dois anos no ensino fundamental, somente no terceiro ano é efetivado o ingresso a vida escolar em sua totalidade e as exigências de maiores responsabilidades. É a partir do terceiro ano que o aluno pode receber sanções de acordo com seu desempenho, ou seja, pode ser retido.

O fato de ser uma avaliação com questões 100% objetivas torna-se angustiante, pois oficializa o desinteresse em instrumentalizar o aluno a pensar, a construir seu próprio conhecimento, aqui a mediação é esquecida e apenas a formulação burocrática de questões para serem assinaladas. Não há alternativas diferentes para alcançar o conhecimento o que há é apenas uma alternativa correta. Esse tipo de exame, também, priva o professor em avançar, os conteúdos não conseguirão aprofundar e serão abordados de maneira superficial. Aos profissionais descompromissados com a educação, apontará um ponto positivo: diminuição do trabalho de correção. Há outros que dirão ser um treinamento para futuros processos seletivo, vestibular etc.

Nesse contexto podemos destacar as palavras de Duarte (2010, p.35):

“Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social.”

Não precisamos treinar e/ou adestrar os alunos, pois ambos levam os educandos ao caminho da alienação e submissão no universo ideológico capitalista. A escola, como defende Duarte (2006), deve criar condições para uma real socialização do saber e isso só é possível quando ampliamos os debates, reflexões e não limitamos há uma alternativa. As necessidades imediatas são impostas pelo cotidiano alienador, o fetichismo não deve ser maior que o conhecimento, pois o primeiro é passageiro e outro imortal.

Para não desviar do propósito, analisaremos agora o tempo destinado a atividade e quantidade de questões. Se dividirmos o tempo (120 minutos) pelo número de questões (32 questões) chegará a um resultado de aproximadamente 4 minutos para a resolução de cada questão, tempo relativamente suficiente para a resposta, porém o conceito de tempo, para a

criança, “é construído pouco a pouco e envolve a elaboração de um sistema de relações” (ALMEIDA; JULIASZ, 2014, p.39). Se levarmos em consideração que esta é a primeira avaliação a ser realizada por estes alunos, podemos concluir que esses não possuem uma experiência temporal ordenada capaz de medir a duração dos intervalos de tempo. O que inviabiliza uma atividade envolvendo várias disciplinas distintas em um mesmo período.

Referente ao gabarito apresenta uma relação matemática e matricial que precisa ser ensinado antes de ser exigido como prática para as crianças com 9 anos de idade. Esta experiência de preencher corretamente o formulário gabarito, foi frustrada porque os alunos não entenderam a relação estabelecida entre o gabarito e o SIMULADO, ou seja, as respostas gabaritadas não foram fiéis as alternativas marcadas nas questões. Não houve uma correspondência correta, seja pela ineficiência de compreensão da matriz ou pelo não aprendizado da legenda com correspondente no texto.

A partir deste ponto apreciaremos os conteúdos geográficos contidos em cada atividade avaliativa. Para tal, vale ressaltar a divisão em quatro categorias no intuito de facilitar a compreensão do contexto avaliativo, sendo elas: escola; bairro; paisagem; e cartografia. As atividades foram selecionadas, pois, muitas não apresentavam qualidade na impressão, por isso, não foi possível digitalizá-las.

### *3.2.1 Atividades Avaliativas: Escola e Bairro*

O ato de avaliar não é nada fácil, pois, ao avaliarmos estamos, ao mesmo tempo, sendo avaliados e nos avaliando, porém, o que não deve acontecer é deixar que esse ato, que é parte integrante de nossas vidas, se transforme em uma ação penosa. Assim:

O objetivo da avaliação deve ser o de subsidiar o fazer pedagógico. Para que isso ocorra, ela deve ser contínua, participativa, diagnóstica e investigativa. As informações obtidas devem proporcionar o redimensionamento da prática pedagógica e educativa, reorganizando as práticas de todos os envolvidos nessa atividade, no sentido de avançar no entendimento do processo ensino-aprendizagem. (RABELO; CAVALCANTI, 2009, p.1)

A avaliação não é um instrumento de punição, mas, deve ser vista como um processo de formação, o mesmo que, como argumenta Rabelo e Cavalcanti (2009) não começa e não termina na sala de aula, visto que ao inserir a realidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem é possível a realização de inter-relações do cotidiano com o científico e assim, produzir um conhecimento capaz de realizar decisões dentro e fora do contexto escolar.

Embora, a avaliação tenha, teoricamente, a característica de processo, na prática é substituída por exames, testes, provas e atividades avaliativas que caminham na contramão da construção de um conhecimento que efetive o desenvolvimento integral do aluno em vista de uma maior qualificação e não, apenas, uma quantificação da aprendizagem, concordando com Rabelo e Cavalcanti (2009).

Após, esses argumentos apresentaremos o primeiro bloco de atividades, que contempla conteúdos relacionados à escola e ao bairro, ao término dos três blocos retomaremos a reflexão acerca das contribuições das avaliações relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

A questão representada pela figura 2 pede ao aluno para assinalar com um “X” as pessoas que trabalham na sua escola.

**Figura 2 - Atividade Avaliativa de Geografia para o 3º ano do Ensino Fundamental**

**2) Quais são as pessoas que trabalham na sua escola? Faça um X: (0,8)**

<input checked="" type="checkbox"/> diretor ou diretora	<input type="checkbox"/> serventes
<input checked="" type="checkbox"/> professores	<input checked="" type="checkbox"/> vice-diretor ou vice-diretora
<input checked="" type="checkbox"/> secretária ou secretário	<input type="checkbox"/> dentista
<input type="checkbox"/> merendeiras	<input type="checkbox"/> vigias
<input type="checkbox"/> orientador ou orientadora	<input checked="" type="checkbox"/> bibliotecária ou bibliotecário

Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

O que essa questão pode contribuir para o ensino de Geografia? Na verdade nada, pois, ela vem reforçar a presença de uma hierarquização e, acentua a divisão de classes por meio da profissão ou função exercida (diretor(a), professor(a), secretário(a), merendeira, vice-diretor(a), bibliotecário(a), vigias). Nesse contexto o que a professora deveria ter trabalhado é a importância que cada profissional exerce no ambiente escolar, bem como as relações estabelecidas com o lugar. A leitura do mundo, também ocorre por meio de diálogos com os outros e com o meio, “capacidade de interlocução” (CALLAI, 2005), isto é, de saber ouvir, falar, observar, analisar e compreender. Desta forma o aluno conseguirá assimilar o lugar e entender o que ali acontece, tornando-o mais próximo.

Na questão representada pela figura 3 o aluno deve escrever o nome da diretora, da professora e da vice-diretora, mais uma vez a função e sua conotação de poder, apenas as hierarquias mais altas é conhecida e ganha destaque, conferir na figura 3.

**Figura 3 - Atividade Avaliativa de Geografia para o 3º ano do Ensino Fundamental**

**4) Escreva o nome:** (2,4 – 0,8 cada)

a) Da diretora da sua escola \_\_\_\_\_

b) Da sua professora \_\_\_\_\_

c) Da vice-diretora \_\_\_\_\_

Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

A próxima questão é intrigante, as concepções de espaço e tamanho para uma criança e para um adulto, sem dúvidas, são diferentes, então é preciso refletir que significados entre arejado e espaçoso foram trabalhados com essas crianças. O aluno errou quando marcou que sua sala de aula é espaçosa. Esta é uma habilidade que o mesmo encontra-se em exercício, mas, é preciso que o professor(a) o direcione para uma melhor observação e reflexão do espaço.

**Figura 4 - Atividade Avaliativa de Geografia para o 3º ano do Ensino Fundamental**

**5) Observe a sua sala de aula e marque SIM ou NÃO:** (2,4 – 0,8 cada)

a) Minha sala de aula é arejada.

( ☒ ) SIM ( ) NÃO

b) Minha sala de aula é espaçosa.

( ☒ ) SIM ( ) NÃO

c) Eu e meus colegas conservamos a sala de aula sempre limpa e arrumada.

( ☒ ) SIM ( ) NÃO

Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

A próxima questão, representada na figura 5, apresenta dois problemas: o primeiro diz respeito ao enunciado da atividade, que mais confunde o aluno, do que o orienta a resposta; o segundo, mais uma vez, está relacionado à concepção que o aluno possui de espaço, esta que ainda encontra-se em formação.

**Figura 5 - Atividade Avaliativa de Geografia para o 3º ano do Ensino Fundamental**

**BAIRRO**

Sabemos que o bairro é uma parte da cidade, formado por ruas e quarteirões. Os bairros podem ser centrais, próximos ao centro da cidade ou afastados, chamados de subúrbios ou periféricos. Existem bairros grandes e pequenos.

Os bairros grandes possuem vários comércio, bancos, casas lotéricas, hospitais, postos de saúde, escolas, praças, centros esportivos, clubes, associações, grandes mercados e lojas que também estão instaladas no centro da cidade, postos policiais e meios de comunicação.

Já os bairros pequenos possuem apenas alguns desses serviços.

---

1) Qual é o nome do seu bairro? (1,0 ponto)

\_\_\_\_\_

---

2) Marque com um (X) as respostas corretas: (4,0 pontos – 0,8 cada)

a) De acordo com o que diz o texto você considera seu bairro:

( ☒ ) grande    ☒ ( ) pequeno

Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

O enunciado apresenta a seguinte pergunta: “De acordo com o que diz o texto você considera seu bairro ( )grande ( )pequeno”. Ou seja, o enunciado tem duplo sentido e isso dificulta o entendimento do aluno. O primeiro sentido faz referência ao texto, o segundo como você considera seu bairro, ou seja, a visão do aluno. A elaboração de uma atividade é uma etapa importante no processo avaliativo, pois, ela deve levar o aluno a refletir questões, sendo necessário que o professor apresente ao estudante condições para tal, instigando-o a pensar e não o confundindo. Neste caso, o professor deve trabalhar com cautela, pois, a concepção de espaço pela criança não é mensurável como para um adulto.


Considera-se que a organização do espaço e do tempo origina-se como construção do pensamento sobre a base das experiências no ambiente, partindo da percepção, encontrando sua confirmação novamente na experiência objetiva, de maneira que a experiência perceptivo-motora (ação e movimento) tem papel primordial. (ALMEIDA; JULIASZ, 2014, p.26)

Assim, compreendemos que a construção do conceito de espaço é um processo longo, carregado de sentimentos e valores.

A atividade representada pela figura 6 trabalha com características que classificam o tipo do bairro, porém, não devemos generalizar, pois, diante da questão 3, as ilustrações retratam uma situação fora do contexto real. Pois, o que as imagens mostram é um bairro só de residências, outro só de comércios e outro apenas de indústrias, porém o que encontramos no cotidiano, não contempla tais situações, visto que pode haver uma predominância de uma atividade ou outra, mas, não exclusivamente.

**Figura 6 - Atividade Avaliativa de Geografia para o 3º ano do Ensino Fundamental**

**O bairro**



O bairro é formado por um conjunto de ruas e bairros.

Existem três tipos de bairro:

- **Residencial:** há mais residências (moradias)
- **Comerciais:** há mais comércio (supermercados, lojas, farmácias, etc.)
- **Industriais:** há mais indústrias (fábricas)

As pessoas que moram no mesmo bairro devem se reunir para tentar resolver os problemas e melhorar o lugar onde vivem.

---

1 - Responda: Como é formado um bairro? ✓

---

2 - O que é, o que é?

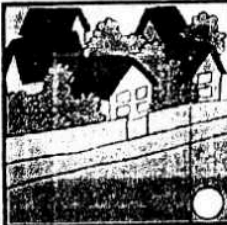
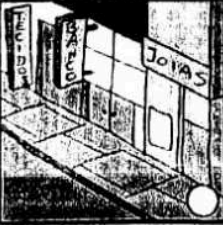

1 - É um bairro com muitas casas comerciais? ✓

2 - É um bairro com muitas fábricas? ✓

3 - É um bairro com muitas moradias? ✓

---

3 - Numere de acordo com o exercício anterior:



Em que momento entra as experiências do aluno com esses espaços representados na figura 6? Quais reflexões essa atividade consegue propiciar ao aluno frente aos problemas que cada “tipo” de bairro apresenta? Nada disso pode ser extraído desta atividade, a não ser, a mera memorização e reprodução classificatória, que não consegue alcançar o objetivo de levar os alunos a uma consciência da espacialidade das coisas e dos fenômenos (CAVALCANTI, 2002).

Como podemos perceber até aqui, pelas atividades que foram apresentadas, a maioria consta de questões objetivas, simplórias, não sendo capaz conduzir o aluno uma reflexão dos conceitos relacionados com os fenômenos, estes que fazem parte da realidade objetiva desses alunos. Nessas atividades que envolveram o bairro, apenas o caráter físico foi levado em consideração, e o ser humano onde está? Qual relação sócio-espacial foi feita? Nenhuma, pois, o ser humano foi subtraído das imagens e dos debates. Os bairros apresentados nas atividades são como telas a serem contempladas, distante da realidade que se insere a escola e os alunos.

**Figura 7 - Atividade Avaliativa de Geografia para o 3º ano do Ensino Fundamental**

4 - Marque um X na resposta certa:

a - O bairro que você mora é:

☐ comercial

☒ residencial

☐ industrial

b - O bairro que você mora faz parte da cidade de:

☐ Minas Gerais

☐ Araguari

☒ Uberlândia

5 - Complete:

a - O nome do seu bairro é: Cidade

b - O que você mais gosta no seu bairro é: O que mais gosto é a vida

c - O que você não gosta é: Lixo


6 - Marque a alternativa verdadeira:

☒ Todas as cidades estão divididas em bairros.

☐ Subúrbio ou periferia é a parte central da cidade.

☐ O bairro é formado por um conjunto de ruas, praças e avenidas. ?

7 - Faça um X no que há no seu bairro:



Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

A sequência de atividades da figura 7 são perguntas referentes ao bairro onde o aluno mora, porém, mais uma vez as relações sócio-espaciais são diminuídas.

A próxima atividade não está ligada diretamente a avaliação, mas, ao livro didático. O conteúdo trabalhado continua sendo o bairro. A Escola Municipal que analisamos se encontra em um bairro periférico, na cidade de Uberlândia/MG, mas, em nenhum momento a professora trabalha com imagens do bairro onde a escola está localizada, apenas com os exemplos do livro didático. Que por sinal só apresenta imagens de bairros bem distantes da realidade dos alunos dessa escola, visto que as imagens disponibilizadas são de bairros situados no litoral, na cidade de Maceió (figura 8).

**Figura 8- Bairro Ponta Verde, Maceió**



Fonte: RUDEK, R. [et al]. Ciências Humanas e da Natureza, 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais, 2014.

As imagens apresentadas (figura 8 e 9), podem, se não trabalhadas diante de uma formação de embasamento teórico sólido do professor(a), enfatizar uma confusão de conceitos. Agora não é só o bairro que se encontra distante, mas também a cidade, o estado, a região, as imagens utilizadas para exemplificar o conteúdo deixa de fazer sentido, o local é subtraído e o lugar não consegue representar as relações nele estabelecidas. Além, de que outros conceitos geográficos começam a ser apresentados, por exemplo, o distrito.

**Figura 9 - Texto e atividade relacionada ao Bairro**

### A comunidade do bairro

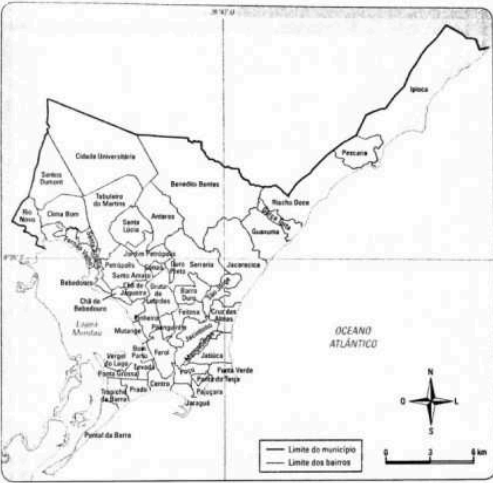
Entre as comunidades de que as pessoas fazem parte está a do bairro.

O bairro é uma das formas de divisão da cidade. Essa divisão, em algumas cidades, recebe outros nomes, como setor e **distrito**. Veja este exemplo no mapa da cidade de Maceió, no estado de Alagoas.

Em janeiro de 2000, uma lei municipal definiu que Maceió tem oficialmente 50 bairros.

**Distrito:** divisão de uma cidade que pode ser composta de um ou mais bairros.

#### Bairros de Maceió



Fonte: <[www.bairrosdemaceio.net/site/fotos.php?Url=Mapa\\_de\\_Maceio.jpg&Aonde=Mapa&Largura=700&Tamanho=500](http://www.bairrosdemaceio.net/site/fotos.php?Url=Mapa_de_Maceio.jpg&Aonde=Mapa&Largura=700&Tamanho=500)>.

Acesso em: dez. 2013.

- 1 Qual é o nome do bairro onde você mora?
- 2 Você conhece as pessoas de seu bairro? Escreva o nome de algumas delas.
- 3 O que você mais gosta em seu bairro?
- 4 O que você mudaria nele?
- 5 Observe o mapa acima, que mostra os bairros da cidade de Maceió. Depois, faça o que se pede.
  - a) Escreva o nome de três bairros localizados às margens da Lagoa Mundaú.
  - b) Qual é o nome do último bairro ao norte? Qual é o nome do último bairro ao sul?
  - c) Escreva o nome de dois bairros que façam limite um ao outro. Depois escolha dois que não fazem limite.

25

Fonte: RUDEK, R. [et al. Ciências Humanas e da Natureza, 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais, 2014.

Diante de tantas particularidades no país, o livro didático as representa homogeneamente, evidenciando o distanciamento da disciplina de Geografia com o cotidiano do aluno, pois, o local estudado não faz sentido com o lugar vivido. Ao professor cabe a tarefa

de decodificar e redirecionar as imagens, lugares e os conteúdos para que o ensino-aprendizagem comprometido com a totalidade e a compreensão crítica da realidade consiga alcançar seu objetivo.

Neste caso particular estudado, a professora poderia ter utilizado do laboratório de informática da escola e em uma aula prática levar os alunos a explorarem o bairro que moram e estudam, por meio do *Google Earth*. Aplicativo de fácil manuseio que possibilita a navegar e visualizar em modo imagem de satélite, mapa e até mesmo, por meio do *Street View* fazer um tour pelas ruas. Diante de tal exploração vários conceitos cartográficos poderiam ser trabalhados, tais como: ponto de referência; localização; lateralidade; variados pontos de vista; orientação, etc. Assim, as aulas tendem a fazer mais sentido ao aluno, que conseguirá relacionar os conteúdos com as práticas de seu cotidiano.

O próximo bloco apresentará atividades com a mesma metodologia utilizada para as que analisamos neste item, ou seja, exames objetivos. Estes, que contemplam conteúdos relacionados à “paisagem”.

### 3.2.2 Atividades Avaliativas: Paisagem

A paisagem é uma das categorias de análise da Geografia, cujo conceito, pelo senso comum é “tudo que podemos enxergar no espaço”, porém, precisamos ter cautela com essa definição. Pois,

A paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial. (SANTOS. 1996, p. 65)

Portanto, a paisagem, deve ser compreendida como produto social e histórico que compreende o passado, o presente e o futuro, um processo em constante transformação e que deve ser interpretada para além do visível.

As atividades da figura 10 representam bem o que o senso comum acredita ser paisagem, uma porção visível do espaço. E a reflexão sobre a paisagem se resume se é natural ou cultural.

**Figura 10 - Atividade Avaliativa de Geografia para o 3º ano do Ensino Fundamental**

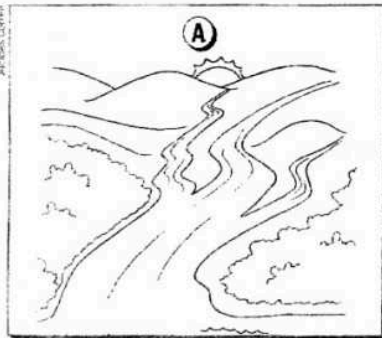
Leia e responda as questões.

Tudo o que podemos perceber no espaço é chamado de paisagem.  
**Elementos naturais:** tudo que não é obra do ser humano.  
**Elementos culturais:** resultado da ação humana sobre a paisagem.

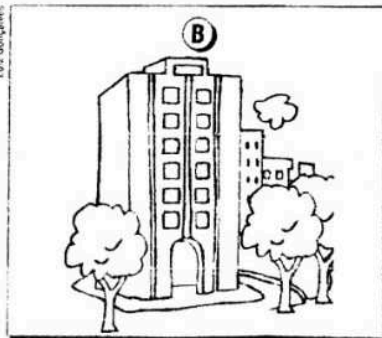
1) Marque **EN** para **elemento natural** e **EC** para **elemento cultural**. (4,8 – 0,4 cada)

EN	mata	EC	ponte	EC	prédio	EN	mar
EC	fábrica	EN	montanha	EN	lago	EC	passarela
EC	rua	EC	asfalto	EN	solo	EN	riacho

2) Observe atentamente estas paisagens. (0,8 – 0,4 cada)



A



B

a) Em qual das paisagens predominam elementos:

- Culturais - B
- Naturais - A

Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

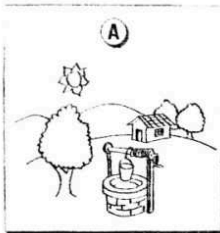
Após analisar algumas atividades, já é possível afirmar que o interesse da rede municipal de ensino de Uberlândia não é formar cidadãos capazes de questionar problemas, por isso a intencionalidade em manter atividades avaliativas que reforçam a educação tradicional, pautada em memorizações e reprodução dos conteúdos que os órgãos competentes – e estes que são representados por profissionais que não são envolvidos com a educação básica –, julgam ser relevantes.

O processo de ensino aprendizagem supõe um determinado conteúdo e certos métodos. Porém, acima de tudo é fundamental que se considere que aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo. (CALLAI, 2000, p. 93)

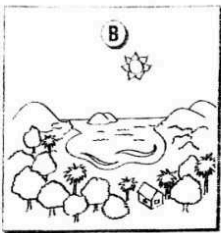
Diante do que argumenta Callai (2000), como o sujeito pode ser ativo, se seu direito lhe é tirado desde os anos iniciais? As oportunidades de diálogo diante das representações são, simplesmente, dizimadas com questões incapazes de formular reflexões sobre ações e fenômenos. A mediação mostra-se nula e o aluno não é convidado a pensar, já que a reprodução mostra-se uma condição avaliativa.

**Figura 11 - Atividade Avaliativa de Geografia para o 3º ano do Ensino Fundamental**


3) Pinte a paisagem mais parecida com a do local onde você mora. (0,8)



**A**



**B**



**C**

4) Das cenas acima, qual apresenta uma paisagem: (1,2 – 0,4 cada)

a) do litoral	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input checked="" type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>
b) do campo	<input checked="" type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>
c) da cidade	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input checked="" type="checkbox"/> <b>C</b>

5) Marque com (V) as frases verdadeiras e (F) as frases falsas. (1,6 – 0,4 cada)

(V) As pessoas transformam as paisagens para atender as suas necessidades e seus interesses. *e*

(F) As paisagens são transformadas somente pela ação do ser humano. *e*

(V) As paisagens também podem ser transformadas pela ação dos elementos da natureza. *e*

(V) São elementos da natureza: luz e calor do sol, o vento, a água das chuvas, rios e mares, entre outros. *e*

6) Complete as frases. (0,8 – 0,4 cada)

a) Para construir uma rodovia a paisagem é modificada pela ação do ser humano. *e*

b) Após uma forte chuva, a paisagem das margens de um rio foi modificada, isso se deve a ação da natureza. *e*

Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

A figura 11 nos proporciona um grupo de questões que tentam inserir o homem na paisagem, o que a atividade ainda não consegue é dialogar com as transformações da paisagem.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia com um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem. (CALLAI, 2005, p. 229)

Callai (2005) nos oferece uma pista sobre a importância da Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, ou pelo menos o papel que a Geografia deveria ter.

**Figura 12 - Atividade Avaliativa de Geografia para o 3º ano do Ensino Fundamental**

**18** O conjunto das formas da paisagem natural constituídas pela água, como oceanos, os mares, os rios, os lagos, as lagoas, chama-se:

☒ a) Hidrografia  
b) Clima  
c) Relevo  
d) vegetação

**19** Relacione corretamente.

Planalto (4) – terreno alto, em que o cume (cimo) é plano.  
Montanha (2) – terreno alto, com um cume (cimo) bicudo.  
Vale (3) – terreno baixo situado entre montanhas.  
Planície (1) – terreno plano situado em terras baixas.

A sequência correta é:

a) 1 – 2 – 3 – 4  
b) 2 – 3 – 4 – 1  
c) 4 – 3 – 2 – 1  
d) 4 – 2 – 3 – 1

Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

O último bloco de atividades deste item (figura 12) apresenta dentro da categoria paisagem as formas do relevo. Como visualizar e identificar essas formas reais, fora do

papel?! Certamente que, com os conceitos definidos por essa atividade será complicado, pois, apresenta um recorte pontual e de pequena extensão o que provavelmente não encontraremos na natureza. Por mais difícil que seja trabalhar com a teoria e a representação desta fora do ambiente escolar, é preciso que o professor faça sempre essas relações, para que os conteúdos estudados tenham sentido e possam ser utilizados pelos alunos no cotidiano. A Geografia não é apenas uma disciplina, mais também uma ciência e melhor uma ciência aplicável, mas para que seus objetivos sejam alcançados há a necessidade do envolvimento do professor com os conteúdos, habilidade, competência, formação eficaz e comprometimento. O envolvimento do professor só será consumado se sua formação acadêmica lhe proporcionar experiências sólidas com a ciência geográfica e sua aplicabilidade na educação básica. A Geografia é ampla, não devemos reduzi-la, mas explorá-la.

No último bloco de atividades serão apresentadas as de conteúdos cartográficos, visto que a cartografia é uma linguagem que auxilia na alfabetização geográfica.

### *3.2.3 Atividades Avaliativas: Cartografia*

Para que a Geografia envolva o aluno e este sinta convidado a interagir é necessário que as atividades de ensino se aproximem de sua realidade e vivência, fator que o fará relacionar com maior facilidade a matéria aplicada em sala de aula com sua dinâmica de vida extra-escola. Deste modo, Simielli (2008) ressalta a relação existente entre Geografia e cartografia escolar:

Todo procedimento para se trabalhar a cartografia, ou suas noções básicas nas séries iniciais, enfatiza o trabalho da criança em um processo no qual ela realmente participa, para assim melhor compreender a representação do espaço. Desmistificando-se assim a cartografia-desenho e passa-se a considerar a linguagem gráfica como um meio de transmissão de informação. (SIMIELLI, 2008, p.90)

O aluno necessita participar do processo e não simplesmente executar tarefas. E mais, uma vez a importância de se relacionar o aprendido com o vivido, a própria dinâmica dialética da vida e do aprendizado. Dessa forma, entende-se que as atividades de ensino que conciliam as linguagens cartográficas com os fundamentos teórico-práticos da Geografia oferecem novas possibilidades de ensino, contribuindo para um maior aprendizado e, principalmente para um desenvolvimento do senso crítico dos alunos dos anos iniciais. A cartografia, portanto, tem uma importância ímpar no ensino de Geografia, já que essa permite ao aluno

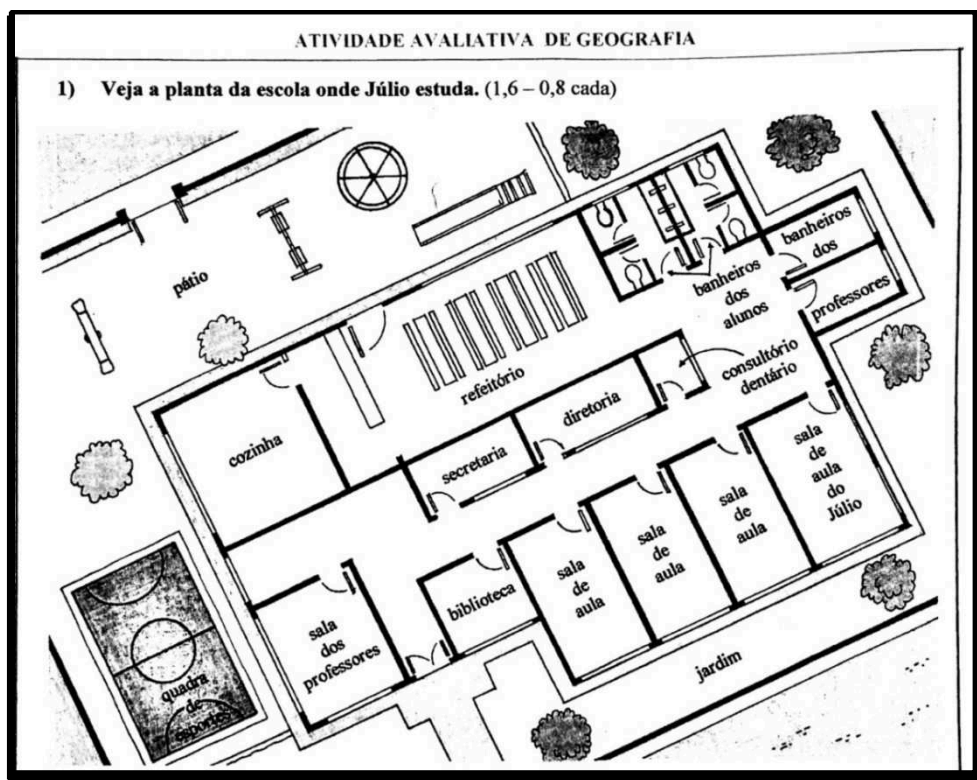


compreender o dinamismo das questões políticas, econômicas, ambientais e culturais com um “simples” olhar para um mapa, bem como permite que as questões geográficas discutidas e ensinadas sejam localizadas cartograficamente e o aluno consiga compreender o lócus dos problemas e das questões apresentadas, ao mesmo tempo amplia a capacidade de se avaliar em que local o aluno está no mundo, na cidade, no bairro.

Segundo Almeida (2008), para se estabelecer uma boa relação de aprendizagem no ensino de Geografia faz-se necessário, desvencilhar-se de uma abordagem apenas descritiva e pautar-se em uma ciência problematizadora, capaz de investigar e discutir, buscando soluções para os problemas apresentados de forma que se tenham condições de transpor, também, novos obstáculos no ensino.

A atividade da figura 13 está relacionada ao tema “Escola”, o que mais nos chamou a atenção foi a linguagem utilizada para trabalhar com os alunos, a cartografia. Portanto, refletiremos como a alfabetização cartográfica foi introduzida a estes estudantes. A cartografia é uma linguagem capaz de auxiliar o indivíduo a se localizar, orientar e compreender o espaço que o cerca, porém, se trabalhada de forma equivocada pode causar uma confusão mental no aluno. Então, observemos a figura 13.

**Figura 13 - Atividade Avaliativa de Geografia aplicada ao 3º ano do Ensino fundamental**



Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

Diante da figura 13, podemos verificar a planta de uma escola. Qual é essa escola? A escola onde Júlio estuda. Mas, quem é Júlio? Apesar de ser uma escola e desta possuir as mesmas dependências de milhares de outras, ela não é próxima dos alunos que receberam a atividade, ou seja, não há relação entre os estudantes do 3º ano do ensino fundamental da escola analisada com a escola de Júlio. Sendo assim, não há uma identificação com este espaço representado no plano da folha de papel.

Mas, este não é o principal erro da imagem, há uma sequência de ludíbrio em se tratando de uma figura cartográfica: ausência de escala; não está orientada adequadamente; imagem torta no quadro; inexistência de legenda; não há informações sobre a escola; fonte etc. Um mapa, por mais simples que seja, precisa seguir algumas regras cartográficas.

A cartografia foi definida no XX Congresso Internacional de Geografia, 1964, pela Associação Cartográfica Internacional (ACI) como sendo, um “conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas, baseado nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, com vistas à elaboração e preparação de cartas, projetos e outras formas de expressão, assim como a sua utilização.” (ACI, 1964) Já a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) trabalha com uma definição mais enxuta: “A arte de levantamento, construção e edificação de mapas e cartas de qualquer natureza” (ABNT). Ou seja, a função da cartografia é representar a realidade tridimensional, por meio de informações organizadas e padronizadas, no plano, atendendo diversos fins.

A cartografia escolar se apropria de representações cartográficas, com uma linguagem didática, para auxiliar a compreensão de espaço na Geografia pelo aluno. Para que a cartografia tenha sentido e cumpra meritória sua função é necessário que haja informações coerentes, organizadas e padronizadas, e não simplesmente uma imagem jogada no papel. Callai conseguiu articular bem essa questão:

Para saber ler o mapa, são necessárias determinadas habilidades, tais como reconhecer escalas, saber decodificar as legendas, ter senso de orientação. [...]

Essas habilidades são adquiridas a partir da exercitação continuada em desenvolver a lateralidade, a orientação, o sentido de referência em relação a si próprio e em relação aos outros, além do significado de distância e de tamanhos. [...]

Aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões, fazer sínteses são habilidades necessárias para a vida cotidiana. (CALLAI, 2005, p.244-245)

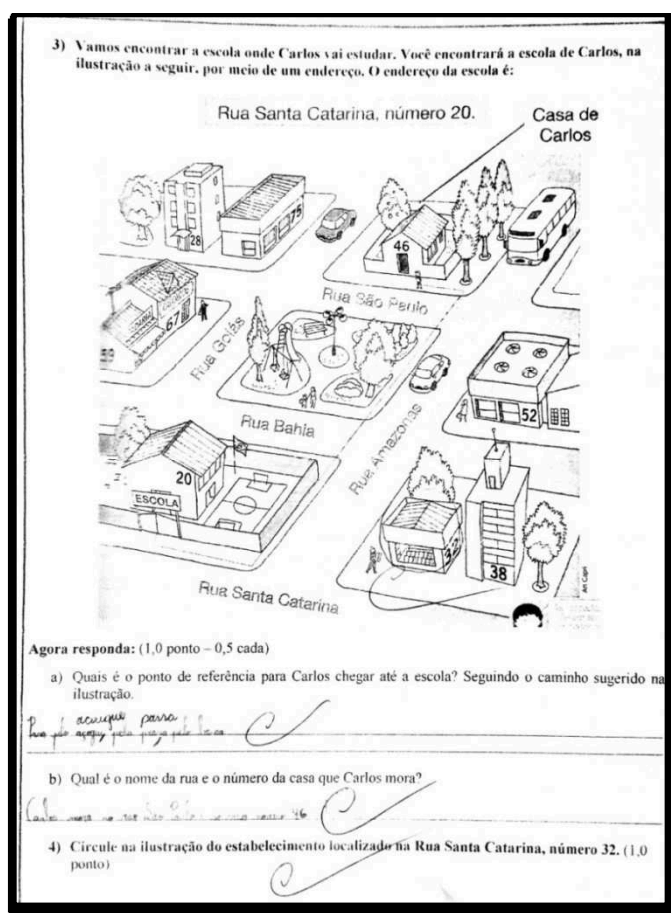
Para que o aluno tenha condições de ler e compreender o mapa, o mesmo tem que lhe oferecer condições para isto, pois, diante de tal atividade o sujeito estará explorando o mundo

que o rodeia por meio do mapa. O ápice da questão não é ler o mapa pela imagem, mas, conhecer o mundo e se reconhecer nele, capaz de colaborar com sua construção.

Tanto o mapa como os conteúdos ensinados aos alunos têm que fazer sentido na vida dos mesmos, para que tenham utilidade no aprendizado e na elaboração de conhecimentos. A questão que segue a planta é: “Que dependências existem na sua escola? Assinale com um X.” Diante desta questão analisamos que a planta da escola de Júlio serviu, apenas, para ilustração, pois a atividade não tem interesse na escola de Júlio, mas, na sua, ou melhor, na do aluno que está respondendo. Outro ponto importante a ser destacado é trabalhar com dados concretos e reais e não inventar um espaço.

Segue na figura 14, mais uma ilustração sem o menor sentido para o aluno, por que não foi desenvolvida, pelo aluno, uma ilustração do trajeto de sua casa até a escola onde estuda? Faria mais sentido!

**Figura 14 - Atividade Avaliativa de Geografia aplicada ao 3º ano do Ensino fundamental**



Fonte: Escola Municipal de Uberlândia MG, 2017.

A figura 15 representa atividades sobre o município, diante deste tema quais reflexões seriam relevantes aos alunos? Diante do mapa do município é preciso que o professor conduza os estudantes a pensarem sobre: O que vemos no mapa? Quais são os limites deste município? Quais as diferenças entre vila e cidade sede do município? Outros questionamentos podem ser inseridos de acordo com o mapa a ser trabalhado. Este mapa representado a baixo poderia ter sido melhor aproveitado, porém, os equívocos demonstram a formação incipiente do professor para trabalhar com a linguagem cartográfica, o que é evidenciado no enunciado “colorir de azul o município de Uberlândia”. A convenção cartográfica preconiza que tudo que está em azul num mapa refere-se à água. Imaginemos todo o município de Uberlândia inundado!

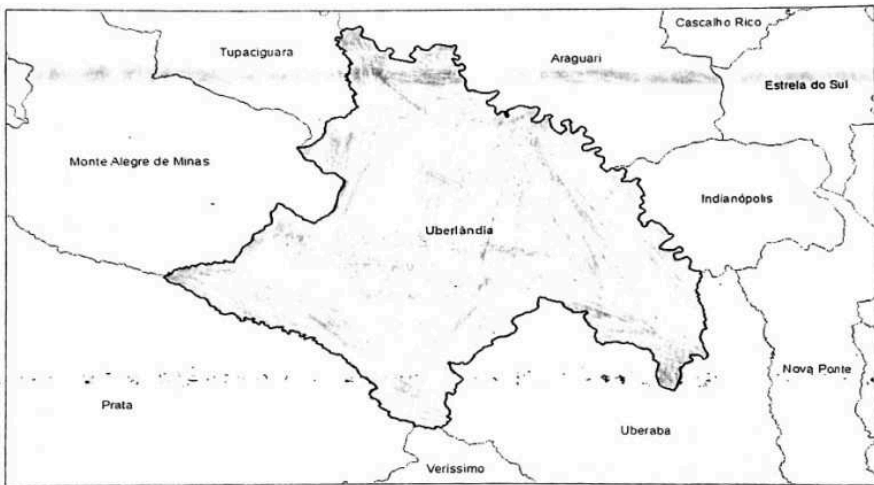
**Figura 15 - Atividade Avaliativa de Geografia aplicada ao 3º ano do Ensino fundamental**

**ATIVIDADE AVALIATIVA DE HISTÓRIA/GEOGRAFIA**

1. (2,0) Observe o mapa e faça o que se pede:

A. Colorir de azul o município de Uberlândia.

B. Colorir de amarelo os municípios vizinhos (que fazem limite com a cidade)



2. (3,0) Assinale as alternativas corretas.

(☒) A zona urbana é bem maior que a zona rural. X

(☒) Os distritos de Uberlândia são: Miraporanga, Martinésia, Tapuirama e Cruzeiro dos Peixotos. *[assinatura]*

(☒) Santa Maria foi o primeiro nome do distrito de Miraporanga. *[assinatura]*

(☒) O nome Tapuirama significava gentios, bárbaros e inimigos. *[assinatura]*

(☐) O distrito de Martinésia era conhecido por Martins. *[assinatura]*

(☐) O bairro Guarani é um dos distritos de Uberlândia. *[assinatura]*

Diante da questão 2 também representada na figura 15, percebemos que a preocupação desta avaliação era confirmar fatos históricos frente ao município e seus distritos. Não é intenção menosprezar os fatos históricos, mas, compreender as relações existentes no interior deste município. Pois, conforme Callai (2003, p. 81-82):

Estudar o município tem pelo menos duas vantagens: o aluno tem condições de reconhecer-se como cidadão em uma realidade que é da sua vida concreta, aprimorando-se das informações e compreendendo como se dão as relações sociais e a construção do espaço. A outra vantagem é pedagógica, pois, ao estudar algo que é vivenciado pelo aluno, são muito maiores as chances de sucesso, de se tornar um aprendizado mais conseqüente.

Porém, essas vantagens, apontada por Callai (2003), só serão concretizadas se a formação do professor proporcionou a ele uma consciência da importância da Geografia no exercício da compreensão das relações sociais e construção do espaço. Pois, se a formação do professor não possuir uma relação estreita com a Geografia, o que acontecerá com o ensino-aprendizagem e com as avaliações é o que estamos presenciando nestas atividades, uma Geografia cada vez mais distante da realidade dos alunos.

Diante do contexto cartográfico das atividades apresentadas, nenhuma exibiu elementos básicos da cartografia, como: orientação do mapa; fonte; escala; legenda; dentre outros. Estes que representam os conhecimentos básicos acerca das atividades de ensino envolvendo as linguagens: gráfica e cartográfica. Eis a necessidade de estabelecer fundamentos teórico-práticos nos conhecimentos geográficos, cartográficos e pedagógicos, para adequar os conteúdos, materiais didáticos e atividades à realidade dos alunos, fato desafiador, visto que, os livros didáticos possuem conteúdos genéricos e mapas que, na maioria das vezes retratam realidades distantes daquelas vivenciadas por eles, como verificamos em algumas atividades selecionadas na subseção 3.2.1.

Assim, é evidente que o ensino de Geografia caminha a passos lentos, pois se mantém com práticas tradicionais e conservadoras que não possibilitam os educandos a leitura do mundo, esse espaço socialmente construído. As relações sociais não são aprofundadas, deste modo a Geografia se mantém a margem de discussões relevantes que direcionam os alunos a construção de um conhecimento sólido e significativo.

Para concluir as reflexões acerca das Atividades Avaliativas em Geografia destacamos a afirmação de Duarte:

“Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica” (DUARTE, 2010, p. 37).

A Geografia e seus conteúdos precisam, com urgência, ser relevantes e manter uma relação com o aluno, para que ele veja na ciência-disciplina sua utilidade para a vida, utilidade que o faça pensar nas múltiplas relações que se especializam no cotidiano das mesmas e com isso possa produzir novas questões e respostas para o local em que vivem.

### **3.3 Saberes Científicos e da Experiência: conflitos e limitações**

Vários são os desafios e problemas encontrados no ensino de Geografia para os anos iniciais, que às vezes se associam à dificuldade enfrentada pelo professor regente em desenvolver nos alunos um raciocínio geográfico em que façam parte do processo de formação no tempo e no espaço, tal dificuldade pode ser aumentada quando o próprio professor não teve uma formação que o levasse a compreender todo dinamismo da disciplina.

Neste intuito refletimos sobre os problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula, os quais podem estar associados à formação do professor ou ao próprio aluno. Com o olhar voltado a formação do professor regente buscou-se compreender seu trabalho em sala de aula que exige cada vez mais conhecimentos, recursos didáticos, criatividade, formação permanente para fundamentar sua prática frente ao ensino e neste caso específico o de Geografia.

As dificuldades são elementos que impedem o bom desenvolvimento do trabalho do professor, pois essas prejudicam o foco da implantação didática dos professores para situações que não deveriam acontecer, pois as mesmas atrapalham a normalidade dos saberes e práticas docentes. Segundo Lopes (2010) a produção dos saberes dos professores no contexto de sua prática profissional é capaz de romper definitivamente com paradigmas de formação baseados na *racionalidade técnica*, em que concepção e execução são momentos separados e hierarquizados entre si. É preciso mais do que ser consumidor do conhecimento científico faz-se necessário a valorização das experiências, seja pessoal ou profissional e reflexiva sobre suas práticas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) são trabalhadas pelo professor regente disciplinas como de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, desta forma torna-se desafiador, em razão da formação múltipla sem especificidade desse profissional, ministrar tantas matérias. Desafios que implicam em tempo destinado para formações continuada, específicas a cada uma e planejamento de atividades didático-pedagógicas para serem trabalhadas juntamente com os alunos em sala ou fora dela.

As questões destacadas partem da disciplina Geografia, como responsável por um conjunto de conhecimentos que deve ser trabalhado de forma ímpar, para isso é fundamental ter a especificidade da formação, uma vez que, de acordo com a matriz curricular do curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia - UFU), os profissionais desta área em sua formação acadêmica possuem apenas um período destinado a Metodologia do Ensino de História e Geografia e não possui disciplinas relacionadas ao conteúdo de Geografia que será aplicado nas escolas.

Sabemos da responsabilidade do professor nesse processo, mas precisamos destacar como o Estado configura e forma o professor pedagogo, o mesmo precisa ter amplos conhecimentos sobre inúmeros assuntos e com isso sua formação passa a negligenciar muitos aspectos particulares de cada ciência, no nosso caso da Geografia.

Faz-se válido lembrar que o professor deve ser capaz de dominar categorias e conceitos geográficos (espaço, lugar, região, território, paisagem), lançando mão de artifícios para que o aluno compreenda não apenas o conteúdo em si, mas que reflita sobre a realidade do espaço que o cerca e o direciona cotidianamente, por isso é fundamental que o professor consiga articular escalas geográficas e com isso possibilitar aos alunos uma compreensão ampla de mundo.

Neste sentido, o desafio da relação ciência e didática fundamenta-se na mediação da linguagem acadêmica para a pedagógica, pois esse repto (desafio) tem demonstrado que as lógicas científicas quando não didáticas atrapalham o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a adaptação das categorias e conceitos geográficos precisa ser realizada pelo desenvolvimento de conhecimentos específicos, com os quais será promovida a constituição de uma organização didática construtora da lógica do conhecimento geográfico. Essa especificidade não pode ser generalizada, mas precisa ter o compromisso da mediação da linguagem acadêmica para pedagógica.

Para que haja a mediação do pensamento geográfico voltado ao ensino-aprendizagem em sala de aula faz-se necessário uma organização sequencial e didática do ensino de Geografia. E para que isso ocorra é preciso que a formação do professor contemple o domínio do conhecimento científico e apresente o cuidado ao utilizar os conteúdos dos livros didáticos, já que esses inibem a uma reflexão adequada sobre o mundo. Em conjunto com o domínio do conhecimento é preciso que o professor utilize das práticas pedagógicas sem que os alunos apenas reproduzam dados e descrições, esse agir pedagógico associado à linguagem adequada facilitará o ensino-aprendizagem.

Essa prática didática de reprodução do conteúdo coloca o aluno como um personagem passivo sem participação ativa do processo ensino-aprendizagem. É preciso que o professor cumpra seu papel de mediador e instigador, que o aluno tenha seu cognitivo trabalhado de forma crítica e reflexiva perante o espaço geográfico que o envolve, ligado a todas as suas relações, sejam elas homem-meio ou entre si.

Outro ponto a ser enfatizado é a diferença entre o saber científico e o saber escolar. O saber científico envolve linguagens codificadas e produções acadêmicas, não se vincula, necessariamente, a educação básica. A linguagem utilizada na construção de um texto científico é diferente da utilizada para um texto escolar. Por isso que o professor não deve desconsiderar a mediação da linguagem em seus planejamentos para a sala de aula, pois essa interfere diretamente, dificultando o processo de aprendizagem, caso utilize de códigos precipitadamente.

Já o saber escolar se caracteriza como um conjunto de conteúdos a serem aplicados de acordo com o previsto na estrutura curricular da disciplina, geralmente, apresentado por livros didáticos e programas regidos por normas pautadas nas relações entre professor, aluno e aprendizado.

Dentro dessas relações o papel da sala de aula deve ser destacado como componente do processo ensino-aprendizagem, já que para o professor a sala de aula deve ser um lugar de diálogo e confronto de ideias. Desta forma, é necessário que o professor tenha uma formação sólida e que saiba relacionar os conteúdos e as imagens do livro com as linguagens e o dia-a-dia vivido pelos alunos e ousar a trabalhar além do livro.

Nos anos iniciais os alunos continuam no processo de aprendizado e aperfeiçoamento da escrita e leitura, assim concomitantemente é preciso ensiná-los a lerem o mundo pautado, para além do livro didático, no empirismo de sua vivência diária, sem se limitar ao seu cotidiano.

Uma das dificuldades aparentemente encontrada pelo professor regente é planejar, confeccionar e aplicar atividades didático-pedagógicas relacionadas ao conteúdo de Geografia. Esse é um problema que reflete na capacidade de ensino-aprendizagem da sala de aula e muitas vezes relacionados, diretamente, com o desinteresse por parte dos alunos. Não existe uma receita de como, ou qual a melhor forma de ensinar Geografia, mas é preciso compreender os processos que estabelecem fundamentos à ação de ensinar essa disciplina.

Uma das ações a serem envolvidas é o quanto a sala de aula exige do professor. Nesse espaço encontramos “as contradições de nossa sociedade, com seus conflitos de ordem social,



política, econômica e cultural”, como afirma Silva (2010, p. 110). A conduta dos alunos é a representação de uma sociedade distorcida. Nesse momento o professor deve ser capaz de identificar os fatores externos envolvidos na sala de aula para assim desenvolver um trabalho articulado aos conflitos propagados no cotidiano dos alunos.

Além disso, é necessário que o professor esteja à disposição para novas possibilidades, seja em pesquisas ou em outras formas de ajuda, como exemplo os cursos de especialização na academia ou mesmo trocando experiências com professores da área. Mas, vale lembrar que para lecionar Geografia nos anos iniciais é preciso dominar conceitos básicos da disciplina e saber relacionar a teoria com a prática em prol de um envolvimento natural com os alunos.

Em se tratando de Geografia é possível trabalhar mapas de forma interativa, imagens de satélite, confecção de croquis, fotografias, tabelas, vídeos, aulas em campo, desenhos espontâneos, obras literárias etc. Vários são os instrumentos existentes para auxiliar o professor, porém, de nada adianta possuir o instrumento e não saber como usá-lo, para isso é necessário um aperfeiçoamento constante do conhecimento.



## A CAMINHO DA CONCLUSÃO

Após finalizarmos as pesquisas, análises, debates, não é nosso intento de concluir as reflexões, por isso, diante do caminho que percorremos o melhor é admitir que necessitamos continuar a caminhada, assim, teceremos nossa contribuição em prol de estimular novos pesquisadores a continuar no percurso, visto a necessidade de ampliarmos o olhar para novas discussões. Essas considerações somam-se ao esforço maior de análise e interpretação apresentado ao longo do trabalho.

A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental já é objeto de estudo de alguns teóricos, porém, sua importância é tamanha que, ainda, não foi esgotada e se apresenta como um grande desafio. E este desafio não se encontra, apenas, na educação básica, mas, em todas as instâncias da estrutura educacional brasileira, pois, a Geografia é um instrumento de poder, capaz de libertar o sujeito da alienação intelectual, cultural, política, econômica e social. Mas, quando a formação do professor responsável por sua regência não é pautada nas especificidades da disciplina, certamente explorar a crítica de forma consciente e permanente nos alunos não será possível.

Em busca da compreensão desses desafios e, principalmente, em ser Docente no Brasil, nos deparamos com alguns entraves, que não podem ser analisados pela linearidade, mas, que devem ser vistos por meio de um ciclo vicioso, em que os meios influenciam diretamente ou indiretamente os resultados. Ou seja, o que presenciamos na sala de aula é resultado da formação de professores oferecido na academia, que por sua vez é consequência de políticas públicas e, não necessariamente as específicas à educação. E essas políticas influenciam diretamente no processo avaliativo acadêmico e da educação regular, por meio das publicações institucionais das diversas esferas da república federativa o que destacamos como caráter político ideológico motivado pelo próprio Estado.

A Geografia é ponto fulcral do nosso trabalho, porém, não menos importante está a formação do professor de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, este sujeito que teria um importante papel na construção do pensamento da própria condição material, porém, as questões sociais são subjetivadas e como tal o professor é ocultado do processo de ensino.

Caracterizamos a ocultação do professor, não somente, deixando-o a margem do processo, mas, utilizando de um profissional com formação múltipla, com uma sobrecarga de atividades docente, para cumprir com eficiência o que se ensina, o que nos remete a

superficialidade de um processo de ensino-aprendizagem que não avança na construção do conhecimento, mas, retrocede ao tradicionalismo, com questões objetivas e sem reflexões, reproduzindo conceitos e memorizando fatos.

Eis, a importância de uma formação em Geografia para conseguir articular o conteúdo com a realidade do aluno e inseri-lo no contexto, aproximando-o da própria disciplina, esta que tem história, estrutura e lógica própria e que necessita de uma articulação e mediação entre ciência e a própria Geografia escolar, o que com a atual formação do professor pedagogo não é possível, pois o mesmo não é preparado para tal situação. Pois, os cursos de Graduação em Pedagogia, não oferecem nas disciplinas acadêmicas uma substancialidade capaz de ampliar a formação, bem como o excesso das disciplinas na Graduação de Pedagogia que impede a especificidade de temas, problemas, conceitos e categorias para serem trabalhadas nas escolas em conformidade às exigências para o entendimento das relações espaciais e espacializadas. O distanciamento do curso de Graduação em Pedagogia com a Geografia foi verificado por meio da análise de algumas matrizes curriculares e Projetos Pedagógicos de universidades brasileiras.

Assim, não podemos ser inocentes em acreditar que o professor graduado em Geografia detém da resolução de todos os problemas referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, porém, ousamos dizer que ele ainda é o mais capacitado para tal, pois, apreende de conhecimento específico, enquanto que o professor graduado em Pedagogia detém do pedagógico e ausenta-se de conteúdo.

Embora a Geografia apresente a ineficiência para tratar pedagogicamente os anos iniciais, ainda assim, formam professores de Geografia, e estes se encontram aptos a trabalhar com conceitos, articular questões suscitando no aluno um olhar diferenciado do mundo, contemplando preocupações sobre a espacialização e as relações sociedade e natureza. Quanto à formação dos professores pedagogos é muito geral e ineficiente para constituir-se mesmo numa postura pouco crítica dos conteúdos de Geografia, isso implica em prejuízos consideráveis para os estudantes, já que as múltiplas relações cotidianas necessárias para compreenderem o mundo passam a terem simplificações e, deste modo, podem formar um mundo estático e distante da própria realidade.

Outro ponto chave do trabalho voltou-se para a avaliação, esta que fora apresentada como processo de formação com necessidade de estabelecer-se como objeto democrático de produção e ampliação do conhecimento na escola. Visto que, presenciamos hoje a padronização, uniformização e simplificação do processo avaliativo reduzindo a Avaliação de

Aprendizagem em Avaliação Externa, esta última que se limita a exames classificatórios e dissocia as experiências apresentadas pelos alunos dos conteúdos estudados nas disciplinas escolares. Este fato se agrava, pois, os professores não foram ensinados a avaliar enquanto, ainda, eram discentes. Deste modo, o professor é suprimido e passa a exercer, apenas, a função de executor de determinações superiores.

A essa discussão, quanto à importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, somamos a centralidade do pensamento pedagógico vygotskiano, ao apresentar a proximidade social do desenvolvimento e o aprendizado da proximidade do desenvolvimento, ou seja, devemos compreender que o desenvolvimento humano necessita do aprendizado, porém, o aprendizado não é desenvolvimento e nem necessita do mesmo, mas, pode tornar-se desenvolvimento se organizado adequadamente.

Eis a importância em articular os conhecimentos produzidos e mediados em sala de aula com os conhecimentos do cotidiano dos alunos, em que a história e a dialética consigam subsidiar o processo avaliativo, e destacar o conhecimento elucidativo da realidade, conhecimento produzido coletivamente por meio das relações estabelecidas no âmbito da escola, situações que ampliam as possibilidades de superação das atuais condições de sobrevivência, na perspectiva de uma mudança social que vise uma sociedade mais justa.

De fato a Geografia carece de reflexões sobre processos avaliativos, principalmente em análises de atividades avaliativas com os conteúdos geográficos, e ousamos dizer da urgência em suprimir a obsessão avaliativa pelos exames standardizados como única forma de avaliação estruturante e decisiva da educação básica. É necessário que se desenvolva o intelecto dos sujeitos, por meio da Avaliação de Aprendizagem, para que esse não se conforme com o social imediato.

Alinhavada as discussões teóricas apresentamos atividades avaliativas do terceiro ano do ensino fundamental, aplicada a rede municipal de Uberlândia/MG, no ano de 2017, atividades que consumaram nossa teoria, da influência da Avaliação Externa no cotidiano escolar. Visto que, as avaliações não condizem com a realidade dos alunos, além de apresentarem a superficialidade, objetividade, supressão da crítica, ausência de conhecimento cartográfico e geográfico, redução do processo avaliativo por exames classificatórios.

É necessário repensar a formação de professores no Brasil, é preciso que a base tenha acesso ao topo da pirâmide de hierarquização da educação brasileira. Não se faz uma educação de qualidade com os professores sendo ocultados do processo. Para que as DCNs, PCNs, CBC, Diretrizes Municipais e tantos outros documentos oficiais se efetivem como

norteadores do ensino, é indispensável que os professores desde a educação básica estejam inseridos, sejam consultados, participem de comissões de planejamento, para que a educação no Brasil, não seja gerada e consumada em gabinetes, idealizada por teóricos.

Esse trabalho foi concebido de um modo singular. Sua forma reflete as inquietações e angústias da pesquisadora com seu objeto de estudo. Sua escrita se deu numa inquieta interpretação dos dados em cada capítulo, um caminho que direcionou as contribuições de acordo com a proposta e objetivo da pesquisa.

O aprendizado que conquistamos com este trabalho se mantém sem a pretensão de chegar a conclusões definitivas, que, de forma alguma, cobriu todos os aspectos e problemas do tema em sua extensão teórica, pedagógica e educacional. Portanto, nossas considerações e interpretações poderão estimular novas questões.

Esperamos que o trabalho, não só, dissemine o conhecimento construído, mas, que também, contribua com o interesse de pesquisadores e professores sobre esse assunto. E que os conflitos e limitações sejam somados ao interesse acadêmico por esse tema relevante não só para a Geografia dos anos iniciais, mas, principalmente, pela construção do pensamento crítico e dialético por meio da Geografia provocando outras discussões e debates sobre o tema e suas implicações para a educação.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Questões, objetos e perspectivas em avaliação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, jul. 2014, p. 487-507.

ALMEIDA, R. D. de. Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de geografia. **In: Cartografia Escolar**. São Paulo: Ed. Contexto, 2008, p.173-191.

\_\_\_\_\_. ; JULIASZ, P. C. S. **Espaço e tempo na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 13-50.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ASSOCIAÇÃO CARTOGRÁFICA INTERNACIONAL. **Conceito de Cartografia**. [s.l.], 1964, [s.p.].

BONAMINO, A. ; MARTINEZ, S. A. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: a participação das instâncias políticas do Estado. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set/2002, p. 368-385.

BRABANT, J-M. Crise da Geografia, crise da Escola. **In: Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e da sociedade** / OLIVEIRA, A. U. (Org.). São Paulo: Contexto, 1994. p. 15-23.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Base da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**, Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**, Brasília, DF, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: CNE, 1997.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. **In: Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**/CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. O estudo do município ou a geografia nas series iniciais. **In: Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**/CASTROGIOVANNI, A. C. [et al.] (Org.). – 4.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003, p. 77-82.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. **In: Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia** / MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de. (Org.) – Goiânia: NEPEG, 2010 (Goiânia: E.V.) p.15-38.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. **Avaliação da aprendizagem na contemporaneidade**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, maio/ago. 2012, p. 160-178.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2006.

CHAUÍ, M. de S. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

\_\_\_\_\_. **O discurso competente e outras falas**. São Paulo, Moderna, 1981, 220 p.

CHAVES, F. G.; MAIMONE, E. H. A avaliação nos ciclos de formação: possibilidades e dificuldades. **In: Avaliação escolar e a formação de professores**/ DONATONI, A. R. Campinas: Alínea, 2008. p. 27-44.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de jul. 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de jan. 2002.



\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 de jul. 2015. Seção 1. p. 8-12.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de abr. 2002. Seção 1. p. 33.

CORRÊA, R. L. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Ática, 7ª ed. Série Princípios, 2003.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. Cedes** vol. 19 n.44. Campinas, Apr. 1998.

Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008)> Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 296 p.

\_\_\_\_\_. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. **In: Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias / MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

ESTEBAN, M. T. **A negação do direito à diferença no cotidiano escolar**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, jul. 2014. p. 463-486.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhe. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. **In: Vidas de professores**. NÓVOA, A. (Org). 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

KRAVTSOVA, E. E. The cultural-historical foundations of the zone of proximal development. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 47, n. 6, 2009. p. 9-24.  
<https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470601>

LACOSTE, Y. **A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**/ Yves Lacoste; tradução Maria Cecília França. 2ªed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. Tese (Doutorado em Geografia)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 11-37.

MARTINS, J. B. A avaliação escolar enquanto um processo histórico e dialético: contribuições da Teoria de Vygotski. **Anais X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações sociais, Subjetividade e**

**Educação – SIRSSE.** Pontifica Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de Nov. de 2011. p. 3888-3900.

MARTINS, L. M. O Legado do século XX para a formação de professores. **In: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** / MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-32.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo em Perspectiva, 14(1), 2000. p. 98-110.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>  
 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012)> Acesso em: 13/07/2017.

MORAES, A. C. R. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. **In: de. Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e da sociedade** / OLIVEIRA, A. U. de (Org.). São Paulo: Contexto, 1994. p. 118-124.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso (para a crítica da Geografia que se ensina).** Dois Pontos: Rio de Janeiro, 1987.

NASCIMENTO, R. de O. **Um estudo da mediação na Teoria de Lev Vygotski e suas implicações para a Educação.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014, p. 129-214.

OLIVEIRA, A. U. de. **Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e da sociedade.** São Paulo: Contexto, 1994.

\_\_\_\_\_. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. **In: Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia** / CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: suas dinâmicas e seus impasses. **In: Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo** / LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 67-107.

RABELO, K. S. P.; CAVALCANTI, L. S. A avaliação da aprendizagem em geografia com base na perspectiva socioconstrutivista de ensino. **Anais X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**, ENPEG, Porto Alegre, 2009, p. 1-10.

RUDEK, R. [et al]. Projeto jimboê: **Ciências Humanas e da Natureza**, 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais. 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, D. Estado Nacional e capital monopolista. **In: Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e da sociedade** / OLIVEIRA, A. U. de (Org.). Editora Contexto, 1994, p. 47-80.

SANTOS, M.. Paisagem e Espaço. **In: Metamorfoses do Espaço Habitado**/SANTOS, M. 4. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996. p. 21-26.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v.12 n.34 jan./abr.2007. p. 152-180.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, G. R. da. **O ensino de Geografia na educação básica**: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo. Tese (Doutorado em Geografia)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 102-113.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 1999.

SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. **In: Cartografia Escolar**/ ALMEIDA, R. D. (org.). 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008 p. 71-94.

SOUZA, G. Das luzes da razão à ignorância universal. **In: A proletarianização do professor**: neoliberalismo na educação / COSTA. A; NETO, E.; SOUZA, G. São Paulo: Sudermann, 2009. p. 101-142.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Geografia de Uberlândia 1º ao 9º ano**. Uberlândia, 2011. p. 488-528.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (Campinas). Instituto de Geociências. **Projeto Pedagógico Geologia e Geografia, UNICAMP**. Campinas, 2010. 192 p.

Disponível em:

<[http://www.abge.org.br/uploads/imgfck/file/Unicamp\\_Proj\\_Pedag\\_Geol.pdf](http://www.abge.org.br/uploads/imgfck/file/Unicamp_Proj_Pedag_Geol.pdf)> Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia, UNICAMP**. Campinas, 2017. 49 p.

Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/1200/projeto_pedagogico_pedagogia_-_catalogo_2017.pdf)

[fe/pagina\\_basica/1200/projeto\\_pedagogico\\_pedagogia\\_-\\_catalogo\\_2017.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/1200/projeto_pedagogico_pedagogia_-_catalogo_2017.pdf)> Acesso em: 15/10/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Presidente Prudente). Faculdade de Ciências e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do curso de Geografia Licenciatura e Bacharelado**.

Presidente Prudente, 2014. 21 p.

Disponível em:<[http://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/geografia/projeto-pedagogico-do-curso\\_revisado.pdf](http://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/geografia/projeto-pedagogico-do-curso_revisado.pdf)> Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Ciências e Tecnologia. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. Presidente Prudente, 2015. 214 p.

Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/projeto-pedagogico-2015/>> Acesso em: 15/10/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (Goiânia). Instituto de Estudos Socioambientais/UFG. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia**. Goiânia, 2011. 39 p.

Disponível em: <[https://iesa.ufg.br/up/51/o/PPC\\_Geografia\\_-\\_Licenciatura\\_-\\_2011beta.pdf](https://iesa.ufg.br/up/51/o/PPC_Geografia_-_Licenciatura_-_2011beta.pdf)> Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação/UFG. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Goiânia, 2003.

Disponível em: <<https://www.fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>> Acesso em: 15/10/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (Belo Horizonte). Instituto de Geociências. **Programas Curriculares Graduação em Geografia**, UFMG. 2017.

Disponível em:

<[http://www.igc.ufmg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=297:programas-curriculares&catid=22:graduacao-presencial&Itemid=156](http://www.igc.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=297:programas-curriculares&catid=22:graduacao-presencial&Itemid=156)> Acesso em: 10/07/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (Ituiutaba). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia**. Ituiutaba, 2007. 381p.

Disponível em:

<[http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/GeografiaPontalprojetoPedag%C3%B3gicoPrc23\\_2007\\_0.pdf](http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/GeografiaPontalprojetoPedag%C3%B3gicoPrc23_2007_0.pdf)> Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. **Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia/UFU**. Ituiutaba, 2006. 70 p.

Disponível em:

<[http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/PE\\_ProjetoPedagogico.pdf](http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/PE_ProjetoPedagogico.pdf)> Acesso em: 15/10/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (Uberlândia). Instituto de Geografia/UFU. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia Bacharelado e Licenciatura**. Uberlândia, 2010. 58 p.

Disponível em:

<[http://www.ig.ufu.br/sites/ig.ufu.br/files/media/arquivo/ge\\_projetopedagogico.pdf](http://www.ig.ufu.br/sites/ig.ufu.br/files/media/arquivo/ge_projetopedagogico.pdf)> Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação/ FACED. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Uberlândia, 2006. 30 p.

Disponível em:

<<http://www.faced.ufu.br/sites/faced.ufu.br/files/arquivos/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20CURSO.pdf>> Acesso em: 10/10/2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (Ribeirão Preto). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia**. Ribeirão Preto, 2013. 57 p.

Disponível em: <[www.ffclrp.usp.br](http://www.ffclrp.usp.br)> Acesso em: 07/07/2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (São Paulo). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. **Projeto Político Pedagógico/Departamento de Geografia**. São Paulo, 2010. 25 p. Disponível em:

<[http://www.geografia.fflch.usp.br/Plenaria/Projeto\\_Politico\\_Pedagogico\\_2010-1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/Plenaria/Projeto_Politico_Pedagogico_2010-1.pdf)>

Acesso em: 07/07/2017.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. **In: Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e da sociedade** / OLIVEIRA, A. U. de (Org). Editora Contexto, 1994, p. 30-38.

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia e luta de classes. **In: Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e da sociedade** / OLIVEIRA, A. U. de (Org). Editora Contexto, 1994, p. 109-117.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, maio-ago., 2016. p. 239-254.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. El defecto y la compensacion. **In: Obras escogidas**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1924/1997. p. 41-58.

\_\_\_\_\_. El problema del edad. **In:Obras Escogidas IV**: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1932-1934/1996. p. 251-276.

WETTSTEIN, G. O que se deveria ensinar hoje em Geografia. **In: Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e da sociedade** / OLIVEIRA, A. U. (Org.). São Paulo: Contexto, 1994. p. 125-134.