

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

A GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: desafios da e para a
formação docente

ÍNIA FRANCO DE NOVAES
UBERLÂNDIA
2005

ÍNIA FRANCO DE NOVAES

**A GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: desafios da e para a
formação docente**

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

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach.

Uberlândia –MG
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Ínia Franco de Novaes

**A GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
desafios da e para a formação docente**

Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach

Prof. Dra. Nídia Nacib Pontuschka

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão

Data:13/02/2006

Resultado: **Aprovada com distinção**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N935g Novaes, Ínia Franco de, 1975-

A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente / Ínia Franco de Novaes. - 2006.
202 f. : il.

Orientadora: Vânia Rubia Farias Vlach.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Geografia.**

Inclui bibliografia.

1. Geografia – Estudo e ensino - Teses. 2. Ensino fundamental - Teses. 3. Professores de geografia – Formação – Teses. I. Vlach Vânia Rubia Farias. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 911:37

Aos Professores das Séries Iniciais
do Ensino Fundamental que, no
anonimato, constroem a educação
do nosso país.

AGRADECIMENTOS

À amiga e professora Dra. Vânia Rubia Farias Vlach, pessoa comprometida com a educação pública, agradeço por acreditar que eu seria capaz. O meu infinito agradecimento.

À (os) professores(as) do Instituto de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia, que contribuíram para a minha formação. Em especial, ao Ms.Ireneu Siegler, pela alegria, à Dra. Vera Salazar, pelo incentivo e envolvimento com a pesquisa; ao Dr. Carlos Rodrigues Brandão, exemplo de profissional e de ser humano, com quem tive o privilégio de conviver e aprender a ver a vida, os homens e a natureza com outros olhos. E as secretárias do Programa de Pós-graduação em Geografia, pela disponibilidade.

À Professora Olga Damis Coordenadora da FAGED/UFU, obrigada pelas informações. Ao Programa de Pós-graduação em Educação, em especial as professoras Dra. Damaris Marquez, que colaborou no (re) pensar do Projeto de Pesquisa, Dra. Mara Rúbia Marques e Dra. Selva Fonseca, que possibilitaram a coleta de dados para a pesquisa, e ao Dr. Marcelo Soares pelas sugestões no exame de qualificação. Aos secretários do Programa de Pós-graduação em Educação, obrigada pela atenção.

Aos alunos que cursaram a disciplina de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Pré à 4ª série do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da UFU em 2004, e as alunas-

professoras Salles, Ferreira, Gonçalves, Gonzaga, Cunha e Oliveira pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa, a vocês sou grata.

A todos os colegas mestrandos, com os quais dividi momentos de reflexão teórica e pessoal. Especialmente ao Djalma Pelegrini, Elza Canuto, Ednéia Nascimento, Fransualdo Azevedo. E, nessa nova etapa, duas amigas que conquistei, Roberta Vinhal e Jeane Medeiros. Aos alunos do Legeo que compartilham as reflexões sobre o ensino de Geografia.

Às “irmãs de coração” Adriany Ávila e Rosana Silveira, e à Cecília Ávila, Carlos Povia, Luzenilda Silva pelo incentivo.

À Tianinha, por organizar os deliciosos momentos de estudo.

À Naama Medeiros, Geraldo Araújo e Herotildes Medeiros, sempre me fazendo sentir em casa.

Às amigas com quem compartilho o prazer de ensinar: Aparecida Reis, Dalvani Silva, Lázara Cristina e Romilda Gonçalves; à querida Luciana Martins (in memoriam), Darcy Cunha, minha “mãe de coração”, à Neide Barros e André Miguel, a vocês, muito obrigada. À Professora Ana Paula Silva pela valiosa contribuição no pré-teste da entrevista.

Aos amigos da área de Geografia/Eseba-UFU, Hudson Lima, Fátima Grecco, Telma Jane, Marise Pereira e Iara Guimarães.

Aos amigos e alunos da Universidade Estadual de Goiás/Unu-Itumbiara, em especial, ao Prof. Evaldo Leles, que me possibilitou o início de uma nova fase na docência.

Aos meus queridos familiares, primos, tios e sobrinhos. A todas as crianças da minha família, em especial Djalma Santos, João Vieira Allefh Mendes, espero que vocês colaborem para a construção de um mundo melhor. À família que ganhei, em especial, Sebastião Mendes e Mercedes Dias.

Ao Alex Mendes, meu companheiro e amor que, com seu jeito extrovertido e sua simplicidade, me revela a sabedoria e a bondade que existe em seu coração: seu apoio e incentivo foram fundamentais para vencer essa etapa.

Aos meus filhos, Hugo Franco e Maria Luísa Franco (Malu), a quem peço desculpas pelos momentos de convívio roubados, e com quem compartilho o projeto de uma sociedade mais humana e justa.

Aos meus pais Maria Franco e Gilson Novaes, por terem me dado o maior dos presentes, a Vida.

Ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

A identidade do indivíduo é delineada pela sua convivência com pessoas em diferentes momentos históricos e lugares, ninguém escapa das relações, portanto quero agradecer a todos e todas com quem tive a oportunidade de conviver: familiares, professores, alunos, amigos... acredito que somos o resultado das relações que construímos ao longo da vida. Obrigada a todos.

Por tudo, agradeço a Deus...

A uma educação que liberte o homem, eis o que aspiram os povos do terceiro mundo. E isto supõe uma pedagogia da liberdade que os liberte da dominação da natureza e de outros grupos humanos – de todos os tipos de dominação.

Josué de Castro (1951)

LISTA DE SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

AID – Agency for International Development

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Conselho de Educação Básica

CES – Conselho de Ensino Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMC – Educação Moral e Cívica

EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros

FACED – Faculdade de Educação

FAFIU – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IESAE/FGV – Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFM – Universidade Federal do Maringá

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFP – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UMP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

USAID – United States Agency for International Development

LISTA DE FIGURAS

1 - Distribuição das pesquisas realizadas sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental por Programas de Pós-graduação/ 1982-2003	32
2 - Espacialização por região das pesquisas realizadas sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental / 1982-2003	42
3 - Distribuição das produções científicas por modalidade de pesquisa desenvolvidas sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental / 1982-2003	45
4 - Faixa etária dos alunos do 3º ano/2004 do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia	144
5 - Opção teórico-metodológica para o ensino de Geografia dos alunos do 3º ano/2004 do curso de Pedagogia da UFU	149

LISTA DE MAPAS

Mapa de localização do Município de Uberlândia	134
--	-----

LISTA DE QUADROS

1 – Dissertações e teses sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, produzidas no Brasil de 1982 a 2003	20
2 - Normas utilizadas para a transcrição das entrevistas	59
3 - Estrutura do ensino primário de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946	85

LISTA DE TABELAS

1 - Distribuição geográfica dos cursos de Pós-graduação no Brasil/2005	34
2 - Programas de Pós-graduação do Brasil/ 2005.....	35

RESUMO

A presença e as características peculiares da ciência geográfica no contexto educacional sempre me provocaram indagações, sobretudo porque apresentada aos alunos de maneira isolada do cotidiano e artificial, dificultando a aprendizagem. Objetivamos conhecer a Geografia na trajetória de vida escolar de seis professoras das séries iniciais do ensino fundamental, em processo de formação inicial. A metodologia eleita para a realização da pesquisa foi a História Oral Temática, que propicia ao pesquisador conhecer o passado recente de seus sujeitos a partir das falas enunciadas, tecendo uma rede de informações com pontos de vista diferenciados e relacionados a um tema específico, a Geografia escolar. O trabalho se inicia com um mapeamento das pesquisas científicas produzidas no Brasil, relacionadas ao ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, procurando analisar e discutir as concepções teóricas que permearam as pesquisas. Posteriormente, refletimos sobre as novas perspectivas de pesquisa na formação docente, a História de Vida, e a colaboração da metodologia da História Oral Temática para a compreensão das trajetórias geográficas das professoras. Mergulhamos na História da Educação do Brasil delineando reflexões de ordem teórica, com uma síntese do desenvolvimento da educação nas séries iniciais do ensino fundamental, analisando a influência das leis e decretos nesse nível de ensino e, conseqüentemente, na Geografia escolar. Finalmente, caracterizamos a institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Federal de Uberlândia, bem como a trajetória da disciplina que discute a Geografia no referido curso, realizando uma leitura do ambiente de formação inicial para conhecermos o contexto e as perspectivas relacionadas a Geografia na formação docente. Todo o trabalho foi sendo delineado pela trajetória de vida escolar geográfica das seis professoras, selecionadas pelo questionário aplicado aos alunos que cursaram a disciplina de Didática e Metodologia de Geografia e História do Pré a 4ª série do ensino fundamental, no ano de 2004. Concluímos que existem diversos fatores que interferem diretamente na desvalorização da Geografia no ambiente escolar e nas práticas dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses fatores estão relacionados ao contato que esses profissionais tiveram com o saber geográfico durante o seu processo de escolarização e de formação inicial. Entendemos que a Geografia deve ser ensinada desde as Séries Iniciais, pois essa disciplina escolar permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala de análise. A Geografia nas Séries Iniciais tem uma contribuição a oferecer: a de alfabetizar geograficamente os alunos, desenvolvendo neles a capacidade de observar, ler, compreender o meio, uma vez que o educando deve atuar de maneira cidadã na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia – Formação Docente – História de Vida – Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização Geográfica - História Oral Temática.

ABSTRACT

The presence and the peculiar characteristics of the geographical science in the educational context have always made me to question some procedures, because they are introduced to the students in an isolated and artificial way thus hindering learning. We aim at knowing Geography in the school daily life of six teachers in the initial series of the elementary school, which were in the beginning of their studies. The methodology that was chosen for the accomplishment of the research was the Thematic Oral History that allows the researcher to know the recent past of their subjects, studying their speeches to have information with differentiated points of view that, on their turn, are related to a specific theme – school Geography. The work begins with a map of the scientific researches produced in Brazil which are related to the teaching of Geography in the initial series of the elementary school, trying to analyze and discuss the theoretical conceptions that permeated the researches. We, then, made a reflection on the new research perspectives in the educational continuing studies, History of Life, and the collaboration of the methodology of the Thematic Oral History for the understanding of the teachers' geographical trajectory. We studied the History of Education in Brazil delineating reflections of theoretical order, with a synthesis of the development of the education in the initial series of the elementary school, analyzing the influence of laws and ordinances in that teaching level and, consequently, in school Geography. Finally, we characterized the institutionalization of the course of Pedagogy in Brazil and in the *Universidade Federal de Uberlândia*, as well as the trajectory of the discipline that discusses Geography in the referred course, accomplishing a reading of the environment of the initial studies in order to know the context and perspectives which are related to Geography in the educational continuing studies. The work was delineated by the geographical school life of the six teachers who were selected by the questionnaire that was applied to the students of the discipline “*Didática e Metodologia de Geografia e História*” in the last year of kindergarten and first four years of the elementary level, in 2004. We concluded that there are several factors that directly interfere in the depreciation of Geography on the school environment and on the teachers' practices that act in the initial series of the elementary level. Those factors are related to the contact that those professionals had with geographical knowledge during their schooling process and initial studies. We understand that Geography should be taught since the Initial Grades, because that school discipline allows us to understand the dynamics of contemporary social space, despite the analysis scale. Geography in the Initial Series has a contribution to offer: the one of geographically alphabetizing the students, making them develop the capacity to observe, read, and understand the environment, once the student should act as a citizen in society.

Keywords: Geography teaching – Teachers' continuing studies – Life History – First Grades of the Elementary School – Geographical Alphabetizing – Thematic Oral History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – OS DIFERENTES CAMINHOS NO DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	14
1.1 – O mapeamento das pesquisas científicas brasileiras relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1963-2003)	16
1.2 – A contribuição da História Oral Temática para o mapeamento da História de Vida: a narrativa como estratégia de reflexão sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais	47
CAPÍTULO 2 – AS TRAJETÓRIAS DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: retrocessos e avanços	62
2.1 – Os primeiros passos da Geografia escolar no Brasil: em direção ao século XX	65
2.2 – Um passo a frente: a escola primária e a Geografia no Brasil (1930-1964)	77
2.3 – Um passo atrás: o ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau e a Geografia no Brasil (1964-1985)	90
2.4 – A caminhada continua: as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a Geografia após a redemocratização do Brasil (a partir de 1985)	103
CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	116
3.1 – Algumas reflexões sobre a institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil	118

3.2 - Algumas reflexões sobre a institucionalização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	127
3.3 – A Ensino de Geografia no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia	133
3.4 - As trajetórias de vida escolar das alunas-professoras e a influência na prática do ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	184
SITES CONSULTADOS	202
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Questionário	
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	
ANEXOS	
ANEXO A – Carta de Cessão	
ANEXO B – Currículo Padrão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia 1977/1978	
ANEXO C – Grade Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia / 1980	
ANEXO D – Ementa da disciplina de Estudos Sociais I e II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia / 1980	
ANEXO E – Grade Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia / 2005	
ANEXO F – Programa da disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História do Pré à 4ª. Série do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia / 2005	

INTRODUÇÃO

Ao trabalhar recordações relacionadas à minha formação educacional, revivi vários fatos e representações de colegas, de professores, de atividades realizadas. Procurei lembrar, principalmente, dos primeiros anos de escolarização e dos conhecimentos geográficos ensinados na educação básica, procurando “[...] trabalhar com a memória, [que] reaviva lembranças e sentimentos. [...] [pois] reconstrói o passado com os valores e as perspectivas de hoje [...]” (LANG, 2001, p.103). Lembrei das aulas de Português, leitura, interpretação, ditado, verbos e produção; de Matemática, tabuada, problemas, números romanos; de Ciências, a experiência do feijãozinho, mamíferos, herbívoros; de História e Geografia, na época representadas pela disciplina de Integração Social, estudei o descobrimento do Brasil, a Inconfidência Mineira, o dia do Índio, temas relacionados à História e, relativo à Geografia, o movimento de rotação e translação, (decorar) os estados e as capitais, desenhar e colorir mapas; Educação Física e Artes não faziam parte do currículo escolar.

Os primeiros anos de escolarização foram marcantes; tive professores do gênero feminino (PEREIRA, 1969; NOVAES, 1987, LELIS, 1996). Na 1ª série, a Professora Waldeci, muito brava, mas, ao mesmo tempo, carinhosa. Sentíamos entusiasmo na sua prática, ela queria que realmente aprendêssemos a ler, escrever e somar. No decorrer do ano, percebemos que a “mulher de lata” – faço analogia ao

filme o Mágico de Oz – tinha coração; sua mãe faleceu e vivenciamos o seu sofrimento.

Na 2ª série, a professora era muito elegante, usava roupas diferentes, tinha cabelos bonitos, não consigo lembrar seu nome, mas sentíamos que ela não se importava com a turma. Chegava na sala, sentava-se em sua mesa e pedia a uma aluna, a mais alta da sala, para passar as atividades no quadro para que copiássemos, e depois respondêssemos as questões. Durante todo o ano foi assim. Na 3ª série, fui aluna da “tia” Maria Helena, muito enérgica, mas carinhosa, se emocionava com facilidade. Pessoa muito solidária: sempre que possível, promovia na escola atividades de coleta de alimentos para as famílias mais carentes da vila. Na 4ª série, a professora foi a “tia” Dalva. Meiga e carinhosa, sempre com muita paciência, mesmo com os alunos mais teimosos. Durante o ano, ela ficou muito doente (descobriu que tinha diabetes). Ficamos muitas vezes sem a sua presença, outra professora a substituíu, mas não era a “nossa” professora. Acredito que a prática de todas era permeada pela esperança do acerto, exceto da professora da 2ª série (CARVALHO, 1999).

Porém, os conteúdos eram tão sem sentido, tão descontextualizados; quanto aos conhecimentos geográficos, nada significativo! Lembro de me ensinarem que a baleia é um animal mamífero, mas sem indicarem o lugar onde o animal vivia. Assim foram as aulas de 1ª à 4ª série do 1º grau (1981-1984), atualmente, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, num período coincidente com os últimos anos da ditadura militar (1964-1985). No Ensino Fundamental,

de 5ª a 8ª série, nada de importante relacionado à Geografia, a mesma ficou distante da minha trajetória educacional.

No 2º grau (1991-1993), atual Ensino Médio, fiz o curso técnico de Magistério e fui habilitada a atuar como professora de 1ª a 4ª série. No 1º ano de curso, tivemos uma professora empolgada, que dava brilho às aulas de Geografia, Maria Inês. Ela já ensaiava os primeiros passos da(s) Geografia(s) Crítica(s) (VESENTINI, 1989; VLACH, 1990), levando-nos a reflexões e discussões muito interessantes. Pude ver que a Geografia tinha vida e estava viva. Porém, nos dois últimos anos, houve uma mudança de professora, e não tenho lembranças das aulas de Geografia e nem de Metodologia de Geografia. Nessa trajetória, uma questão sempre me acompanhava: como vou ensinar para as crianças, se eu mesma não aprendi?

Em 1995, fui aprovada em concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – Minas Gerais, e comecei a atuar. Como toda professora novata, fui para uma sala de 1ª série. Em 1996, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para o curso de Geografia. Ao iniciar o curso, confesso, fiquei meio perdida, não entendia o que os professores falavam, tudo era novidade. Ouvíamos dos nossos mestres que os temas discutidos nas aulas deveriam ter sido apresentados na educação básica. Essas situações começaram a me incomodar. Por que alunos da educação básica não compreendem a Geografia, e porque, na escola em que eu atuava como professora das Séries Iniciais, não se ensinava Geografia para esse nível de ensino?

Portanto, a presença e as características peculiares da ciência geográfica no contexto educacional me provocavam indagações, sobretudo quanto ao fato de não ser apresentada aos alunos e, quando isso ocorria, de maneira isolada do cotidiano e artificial, dificultando a aprendizagem.

Em 1998, por meio da pesquisa *Geografia e integração de conteúdos no processo de alfabetização*, sob a orientação da Profa. Dra. Vânia Vlach, financiada pelo PIBIC/CNPq¹, realizada com professoras de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, constatamos que 12,5% das 26 professoras de 1ª a 4ª séries desconsiderava o ensino de Geografia nas Séries Iniciais, afirmando que a criança não tem maturidade para entender esse conteúdo. A maioria, 87,5% das professoras, avaliava a Geografia como uma disciplina importante nas Séries Iniciais pelo fato de a disciplina oferecer subsídios para que o educando se tornasse um cidadão participativo e crítico.

Ao analisarmos a prática para o ensino da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 33,4% das professoras que atuam de 1ª a 4ª série, afirmaram que não estavam preparadas para desenvolver os conteúdos geográficos em sala de aula por falta de embasamento teórico e material didático. Afirmaram que as pesquisas bibliográficas não sanam suas dúvidas, posto que os livros didáticos estão desatualizados, deixam a desejar, gerando insegurança no momento de explicar os conteúdos básicos de Geografia nas Séries

¹ Programa Institucional de bolsas de iniciação científica destinada a alunos da graduação.

Iniciais. Do restante, 20,8% consideram-se aptas para desenvolver os conteúdos geográficos e 45,8% disseram que nem sempre estão preparadas. Considerando o fato de que a profissão docente requer uma bagagem de conhecimentos para que a prática seja satisfatória, o fato de não estarem preparadas ou nem sempre estarem preparadas evidencia que 79,2% das professoras apresenta dificuldades para ensinar Geografia.

Ao questionarmos as professoras que atuam de 5^a a 8^a séries, elas afirmaram com veemência que os alunos chegam às séries finais do Ensino Fundamental sem embasamento geográfico, o que dificulta o trabalho e aumenta o desinteresse dos alunos pelo conteúdo. Tais desinteresses e dificuldades pontuam algumas questões, a exemplo da desvalorização da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental que, supomos, deriva de sua redução a um estudo mnemônico dos fenômenos e processos geográficos desvinculados da vivência dos alunos, muitas vezes reflexo da educação que as professoras que atuam nessas séries receberam ao longo da sua formação educacional Básica e Superior.

No início do século XXI, tais práticas relacionadas à Geografia escolar continuam a me preocupar. Ao acompanhar o desenvolvimento escolar de uma criança de 10 anos, meu filho que, no ano de 2002, cursava a 4^a série, percebi que não havíamos avançado e que as práticas se repetiam nas instituições de ensino. A professora regente, responsável por todos os conteúdos, desenvolvia as aulas de Geografia como atividade de casa, solicitava aos alunos copiar determinadas

páginas do livro de Geografia e responder o questionário no caderno. O pior estava por vir: na sala, a professora verificava as atividades para confirmar se as crianças haviam feito os exercícios propostos e as respostas eram copiadas no quadro para que as crianças conferissem e corrigissem o caderno. Como pedir para que a criança se interesse por Geografia? Como solicitar que ele observe e analise os diferentes lugares e paisagens? Como pedir que ele seja crítico com relação aos fatos que permeiam a sua vida?

Após algumas tentativas, percebemos que a professora não mudava a prática. Para amenizar a situação, passamos, então, a xerocar as páginas do livro, colar as folhas no caderno e realizar uma discussão sobre o tema em casa. Depois desse procedimento ele passou a responder as questões propostas no caderno, com base nas discussões realizadas.

Esses fatos já eram questionados desde o século XIX, por Kropotkin (1885), que afirmava que, “[...] nada é mais árido e menos atrativo, em muitas escolas, que aquilo que nelas é batizado com o nome de Geografia”. Mas, quanto ao restante dos alunos da 4ª série, a eles foi determinado: aprenda Geografia pelo livro didático.

Com relação aos livros didáticos, para Nadai; Fonseca (1994), há uma defasagem entre a produção acadêmica na área do ensino de Geografia e a produção de livros didáticos voltados para as Séries Iniciais. Não respeitam os limites nem as especificidades do discurso ficcional e do objeto de estudo da Geografia, aliando a

disciplina à distração, à aventura ou a uma menor importância, sendo que os exercícios conduzem à memorização e à repetição mecânica.

Supõe-se existir uma ruptura entre a ciência Geografia, a escola, o espaço vivido dos alunos e a prática pedagógica do professor. Essa ruptura se materializa na dificuldade de os alunos compreenderem as noções geográficas e, muitas vezes, de o professor das Séries Iniciais compreender o papel dessa disciplina na alfabetização das crianças. O *pai* da Geografia francesa, Paul Vidal De La Blache (1992), que influenciou a Geografia brasileira principalmente a partir da década de 1930, com a fundação do primeiro curso superior de Geografia no Brasil na Universidade de São Paulo, já destacava o papel do ensino de Geografia nas Séries Iniciais.

Devido aos preconceitos existentes acerca da Geografia escolar, La Blache argumentava, no início do século XX, que a mesma deveria estar presente na grade curricular desde as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo a construção da cidadania, em especial. Esta é uma argumentação ainda válida nos dias atuais; é preciso (re) pensar o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mostrando que não se trata de um saber superficial, que não exigiria raciocínio. Pelo contrário: é um saber que contribui para explicar o porquê dos fenômenos e processos da natureza e da sociedade, em suas inter-relações, bem como suas conseqüências na configuração do espaço geográfico. Para tanto, conhecer as experiências de Geografia escolar que permearam/permeiam a

formação e a prática do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental², é de suma importância.

Entendemos que a Geografia deve ser ensinada desde as Séries Iniciais, pois essa disciplina escolar permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala de análise. Nunca é demais repetir que uma alfabetização com qualidade é essencial para que o educando se insira na sociedade e que o sucesso ou o fracasso dessa inserção depende, em grande parte, do processo de alfabetização. A Geografia, nas Séries Iniciais, tem uma contribuição a oferecer: a de alfabetizar geograficamente³ os alunos, desenvolvendo neles a capacidade de observar, ler, compreender o meio, uma vez que o educando deve atuar de maneira cidadã na sociedade.

A produção desta pesquisa tem por objetivo oferecer aos profissionais e licenciandos do curso de Geografia uma visão diferenciada da Geografia escolar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para que compreendam o posicionamento de seus alunos quando forem atuar a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, quando a Geografia passa a ser tratada como conteúdo específico, bem como aos alunos que irão atuar e aos professores que já trabalham com os primeiros anos do Ensino Fundamental, objetivando, com isso, criar um momento de reflexão sobre a teoria e a prática no ensino dos

² Não desconsideramos outras nomenclaturas, a exemplo das enunciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n. 9.394/96), mas no trabalho iremos adotar o termo Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

³ Compartilhamos esse conceito com Nestor Kaercher (2003, p. 73-85).

conteúdos geográficos. Concordamos com as palavras de Santos (2003, p.85): “[...] Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver [...] é necessário um [...] conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe [...] nos una pessoalmente [...]”; que isso possa tornar-se sabedoria de vida.

A formação educacional imprime nos educandos perspectivas diferenciadas, de acordo com o tempo histórico. Na atualidade, a formação educacional mais flexível, aberta, que leva o aluno a ter uma visão menos linear da sociedade, rompendo as fronteiras existentes entre as nações, reflete-se no meio educacional, revitalizando as Ciências Humanas e, entre elas, o ensino de Geografia. Porém, tal perspectiva ainda não consegue modificar a prática docente.

Existem fatores que interferem diretamente na desvalorização da Geografia no ambiente escolar e nas práticas dos professores que atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esses fatores podem estar relacionados ao contato que esses profissionais tiveram com o saber geográfico durante o seu processo de escolarização e de formação inicial. Sacristán (2002, p. 84) alerta sobre o fato de que “[...] a investigação educativa [...] [ter-se] preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores [...]”; portanto, conhecer a trajetória da Geografia escolar dos alunos que cursaram a disciplina de Didática e Metodologia de Geografia e História do Pré à 4ª série do Ensino Fundamental, em 2004, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nos possibilita analisar os retrocessos e

os avanços sofridos por essa disciplina no meio educacional. Assim, decidimos dialogar com tais alunos, futuros professores; por sinal, o levantamento bibliográfico nos mostrou que a crise no ensino de Geografia e a falta de referências que sustentem a prática docente nesse nível de ensino repetem-se em tempos e lugares diferentes (HISSA, 2003).

Diante destes fatos, procuramos analisar as experiências geográficas que traspassam a prática docente. A metodologia eleita para a realização da pesquisa foi a História Oral Temática, pois propicia ao pesquisador conhecer a História de Vida de seus colaboradores, tecendo uma rede de informações com pontos de vista diferenciados e relacionados a um tema específico, a Geografia escolar: “Puxar do tempo é puxar de um fio que se estica e desdobra, que toca as múltiplas dimensões em que nossa docência se enreda” (ARROYO, 2004, p.188).

Para que pudéssemos explicar a importância da Geografia escolar na formação e prática do professor, durante todo o trabalho, fomos delineando a trajetória de vida escolar de seis alunas-professoras⁴, selecionadas pelo questionário aplicado aos 75 alunos que cursaram, no ano de 2004, a Disciplina de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Pré a 4ª série do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFU, procurando conhecer a relação entre as diferentes experiências que tiveram/têm com a

⁴ A partir desse momento, assumiremos o gênero feminino, pois o grupo selecionado é composto exclusivamente por mulheres. Compartilhamos com Kenneth Zeichner, um pesquisador da área de formação docente, o termo aluno-professor, utilizado no capítulo do livro (ZEICHNER, 1998, p. 207-236).

Geografia e sua influência na maneira como a ensinam, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essas vivências serão apresentadas ao longo do texto, pois suas falas permitem compreender o que ocorria/ocorre com os conteúdos geográficos.

O trabalho se inicia – Capítulo 1 – com um mapeamento das pesquisas científicas produzidas no Brasil relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, procurando discutir algumas das concepções teóricas que permearam as pesquisas, bem como descrever a metodologia utilizada, as etapas percorridas e os procedimentos aplicados para a seleção dos colaboradores da pesquisa. Procuramos desenvolver reflexões de ordem teórica sobre a História de Vida dos professores (NÓVOA, HUBERMAM, GOODSON, GONÇALVES, MOITA, 1992; ARROYO, 2000, 2004) e analisar a contribuição da metodologia de História Oral Temática (THOMPSON, 1998; FONSECA, 1997; BOM MEIHY, 2002; LANG, 2001; LUCENA, 2001; FREITAS, 2002; WHITAKER, 2002) no desenvolvimento da pesquisa. Essa metodologia propicia ao pesquisador conhecer o passado recente de seus sujeitos a partir das falas enunciadas.

Mergulhamos na História da Educação do Brasil (ARANHA, 1986; FREITAG, 1980; VLACH, 1988; ROMANELLI, 1997; CARVALHO, 2001; ROCHA, 2001; ZOTTI, 2004) – Capítulo 2 – delineando reflexões de ordem teórica, com uma síntese do desenvolvimento da educação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, do período colonial à (re)democratização do país. Analisamos a influência das leis e decretos

nesse nível de ensino, principalmente no que diz respeito à Geografia escolar. As leituras realizadas no campo da história da educação possibilitaram elucidar pontos importantes na estruturação da educação nas Séries Iniciais e da Geografia em tempos históricos diferentes.

Posteriormente, mapeamos o processo de institucionalização do Curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Federal de Uberlândia⁵ (SAVIANI, 2005; SILVA, C., 2003; LIMA, 2002; BRZEZINSKI, 1996) – Capítulo 3 –, realizando uma leitura do ambiente para conhecermos o contexto da formação inicial e das perspectivas relacionadas ao ensino de Geografia na formação docente dos 75 alunos que cursaram, no ano de 2004, a Disciplina de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Pré à 4ª série do Ensino Fundamental que atuam/atuarão nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A análise documental do currículo do Curso de Pedagogia da UFU colaborou para conhecermos a evolução da Geografia no programa do referido curso de formação inicial de professores, uma das fases em que os alunos experienciam os conhecimentos geográficos.

O olhar que lançamos sobre o tema procura compreender o que é a educação geográfica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a sua importância política e social, quem são os esses professores que constroem a educação das Séries Iniciais, quais os

⁵ Não desconsideramos a existência, atualmente, do Curso Normal Superior, de nível universitário, que também tem por objetivo formar professores para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; a perspectiva desse curso difere daquela do Curso de Pedagogia, que também forma o especialista em educação (HISSA, 2003).

saberes que interferem na forma como eles ensinam Geografia nessas séries.

Para concluir, sabemos que não conseguimos esgotar o tema pesquisado, mas procuramos tecer algumas reflexões de ordem teórica e prática com o objetivo de construir uma (nova) identidade para o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1

OS DIFERENTES CAMINHOS NO DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

[...] Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado.

Lüdke e André

Na atualidade, o sistema escolar tem sido objeto de muitas reflexões em razão de sua importância política, econômica e social. O desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia no Brasil acompanha esse novo quadro e vem produzindo, substancialmente, conhecimentos que colaboram para a melhoria da prática educativa. Um dos grandes desafios dos pesquisadores é trilhar os trabalhos acadêmicos que já foram produzidos, para que possam avançar nas discussões ao tê-los como referência. Diante desses fatos, procuramos delinear as pesquisas que foram desenvolvidas sobre a Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para conhecermos o objeto de estudo das mesmas e analisarmos as diferentes modalidades de pesquisa que delinearam a construção

desses novos conhecimentos, conforme Ludke e André (1985, p. 15), “[...] a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”.

Há uma relação intrínseca entre objeto e método, o que nos permite coletar, organizar e interpretar as informações para que o conhecimento seja construído, pois “[...] o que importa é pensar a trajetória acadêmica, compreendê-la, entender por que ela se fez tal, para o que se fez e como se fez [...]” (COÊLHO, 1996, p. 23).

Ao analisarmos a metodologia utilizada para o desenvolvimento das pesquisas e, em especial, a do nosso trabalho, avaliamos que é de suma importância estender reflexões sobre a História Oral Temática, modalidade eleita para o desenvolvimento da pesquisa, ainda pouco utilizada nos trabalhos relacionados ao ensino de Geografia, e refletir sobre a subjetividade existente entre a mesma e a História de Vida, assegurando “[...] que a voz do professor [aluno-professor] seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (GOODSON, 1992, p. 67). Tal abordagem possibilita a compreensão da trajetória da Geografia escolar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na vida das colaboradoras.

1.1 – O mapeamento das pesquisas científicas brasileiras relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1963-2003)

Conhecer as produções acadêmicas relacionadas ao ensino de Geografia faz parte da metodologia desta pesquisa, que tem por objetivo conhecer os trabalhos produzidos sobre o tema em estudo. Para tanto, utilizamos como fonte a pesquisa realizada por Pinheiro (2001), em sua tese de doutorado, *Trajetórias da pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil (1972–2000)*, defendida no Instituto de Geociências da Universidade de Campinas (Unicamp), em novembro de 2003.

O pesquisador se propôs a fazer uma Pesquisa Bibliográfica e Documental, na qual, a partir dos dados levantados, realizou um estudo analítico-interpretativo da trajetória da pesquisa sobre o ensino de Geografia no Brasil.

Seu objetivo, portanto, foi oferecer, a pesquisadores e professores dos diferentes níveis de ensino, um conjunto de aspectos que caracterizam a trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil entre 1972 a 2000 (PINHEIRO, 2003).

De acordo com Pinheiro (2003, p. 7),

As pesquisas são vistas [devem ser vistas] como documentos que devem ser valorizados no campo educativo e científico-acadêmico e, por sua vez possibilitar maior visibilidade em todos os níveis educacionais.

Em sua tese, Pinheiro (2003) catalogou 197 pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nos níveis fundamental (pré a 8ª

série), médio (cursos técnicos, supletivo, colegial) e superior (graduação, pós-graduação, formação continuada), realizadas em 37 universidades públicas e privadas do país, sendo 171 no mestrado e 26 no doutorado. A partir desse inventário, realizamos a leitura e a análise minuciosa da tese, procurando identificar as pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com os dados levantados por Pinheiro (2003), o Ensino Fundamental é o nível de ensino mais pesquisado, com um total de 127 trabalhos realizados até 2000. Dentre esses documentos, 28 referem-se às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sendo três relacionados à pré-escola e 25 pesquisas referentes ao intervalo da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, abordando diferentes temas.

Ao realizarmos uma leitura minuciosa do volume II desta tese de doutorado, que traz um resumo de todas as pesquisas desenvolvidas, selecionamos mais três trabalhos que julgamos pertencer ao tema “Séries Iniciais”, pois fazem relação entre as Séries Iniciais e as Séries Finais do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 31 pesquisas.

Para completar as informações relacionadas ao nosso tema de pesquisa, continuamos o levantamento das produções científicas de 2001 a 2003, utilizando a Base de Dados disponível na Internet, por meio do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior - Capes⁶, utilizando como palavras-chave: “Geografia

⁶ CAPES – órgão que pertence ao Ministério da Educação (MEC) que coordena e aprova os cursos de Pós-graduação no Brasil e que possui um portal de acesso gratuito no qual, encontra-se os resumos das dissertações e teses produzidas no país www.capes.gov.br

nas Séries Iniciais”; “Formação docente” e “Estudos Sociais”. Marcovitch (2000, p.341) afirma que: “A Internet, [...] pode ser de grande valia para o jovem em suas pesquisas, desde que ele saiba avaliar criticamente as informações recolhidas [...]”.

Ao analisarmos as pesquisas desenvolvidas no período de 2001-2003, no Banco de Dados da Capes, encontramos oito trabalhos acadêmicos produzidos, perfazendo, assim, um total de 39 pesquisas que tratam de diversos temas, relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

No 2º semestre de 2005, Antônio Carlos Pinheiro publicou o livro *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*, organizado a partir da referida tese. Nesse catálogo, os dados de sua pesquisa foram ampliados: entre 1967-2003, foram produzidos 317 trabalhos relativos ao ensino de Geografia no Brasil. Portanto, surgiram mais 120 pesquisas, o que revela a dificuldade de acesso às informações por parte do pesquisador, como desabafa o autor:

[...] indica o desconhecimento e aponta a inexistência de sistematização da produção científica no seu todo sobre o ensino de geografia no país. [...] o desconhecimento das pesquisas tem gerado uma dispersão da totalidade produzida. (PINHEIRO, 2005, p. 97).

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

analisarmos o catálogo, encontramos mais 19 trabalhos acadêmicos, perfazendo, assim, um total de 58 pesquisas que tratam de diversos temas relacionados ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Tais pesquisas foram defendidas no período de 1982-2003 e produzidas em diferentes programas de Pós-graduação do Brasil.

A partir desse inventário, realizamos a leitura e a análise minuciosa dos resumos, procurando identificar as pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil para selecionar os trabalhos científicos, que, acreditamos, contribuíram para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois “[...] a ciência não põe um julgamento de valor a outro julgamento de valor [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 38), mas contribui para a construção e ampliação do conhecimento, tendo em vista cumprir seu papel intelectual e social.

Para facilitar a visualização das pesquisas desenvolvidas, organizamos o QUADRO 1, que sistematiza as informações sobre o ano da conclusão e o título da pesquisa, o autor, o orientador, a instituição e o programa no qual foi desenvolvido o trabalho, a modalidade de pesquisa e a classificação do trabalho de acordo com o tema da investigação. Isso foi feito com o objetivo de facilitar a visualização e traçar um mapa das pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de Geografia, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Ano	Autor(a)	Título	Nível	Orientador (a)	Universidade/ Programa	Classificação
1982	PAGANELLI, T. I.	Para a construção do espaço geográfico na criança	M	BRAZIL, C.N. V.	IESA – FGV/ Educação	FC
1982	CECCHET, J.M.	Iniciação cognitiva do mapa	M	OLIVEIRA, L. de	Unesp/ Geografia	RE
1989	MEDEIROS, L. das G. M.	A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de Estudos Sociais de primeira a quarta séries do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984	M	MASETTO, M. T.	PUC-SP/ Educação	LD
1990	GEBRAN, R. A	Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo ... - o ensino da Geografia nas séries iniciais do 1º grau (Assis-SP)	M	ARAGÃO, R.M.R.	UNICAMP/ Educação	PDE
1990	MACHADO, M. B. P.	O ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais: em busca de novos caminhos	M	LOURO, G. L.	UFRS/ Educação	FC
1990	OLIVEIRA, E. M. de C.	Buscando caminhos para o ensino de Estudos Sociais nas quatro séries iniciais do primeiro grau – relato de experiência	M	CAPELETTI, I.	PUC/ Educação	FC
1992	CHAGAS, M. de F.	O programa de Estudos Sociais (Geografia e História) de Minas Gerais – SEE/1986	M	BASTOS, L. da R.	UFRJ/ Educação	CP
1992	CORREA, F. M.	A representação da Amazônia no livro didático de estudos sociais do primeiro grau	M	MARTINS, I. de A.	UFAM/ Educação	LD
1994	ALMEIDA, R. D.	Proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos	D	MELCHIOR, J. C. de A	USP/ Educação	RE

1994	HORTA, C. A da C.	Belo Horizonte: a construção de um saber geográfico	M	RESENDE, M.M.S.	UFSC/ Geografia	CM
1994	NOGUEIRA, A. R. B	Mapa Mental: recurso didático no ensino de geografia no 1º grau	M	SIMIELLI, M. E. R	USP/ Geografia	ECC
1995	CASTROGIOVANNI, A C.	Da Geografia que ainda é feita a uma nova visão da ciência geográfica: também se alfabetiza em e com a Geografia	M	FLORES, T. M. V.	UFRS/ Educação	CM
1995	OLIVEIRA, I. M. de	O livro didático – esse velho (des)conhecido: em questão o livro didático de Estudos Sociais	M	LEITE, S. B.	UERJ/ Educação	LD
1996	BRAGA, R. B.	Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar	D	OLIVEIRA, A U. de	USP / Geografia	PDE
1996	FILIZOLA, R.	Orientação espacial: implicações na leitura de mapas	M	SIMIELLI, M. E. R.	USP/ Geografia	RE
1996	GEBRAN, R. A	Oba, hoje tem Geografia! O espaço redimensionado da formação-ação (Assis-SP)	D	LUTFI, M.	UNICAMP/ Educação	CM
1996	LOPES, M. D. da S.	A percepção cartográfica dos alunos da 3ª série do 1º grau no município de Cachoeiro de Itapemirim - ES	M	LE SANN, J. G.	UFMG / Geografia	RE
1996	RAMIRES, R. R.	Cartografia e cognição: aspectos da aprendizagem do mapa no início do processo de escolarização	M	SIMIELLI, M. E. R.	USP/ Geografia	RE

1996	RUFFINO, S. M. V. C.	Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de Geografia nas séries iniciais	D	SIMIELLI, M. E. R.	USP/ Geografia	RE
1996	AGUIAR, V. R. B. de	Atlas geográfico escolar	D	OLIVEIRA, L. de	Unesp/ Geografia	RE
1997	BOMFIM, B. B. R.	Uma proposta metodológica para o ensino da Climatologia no 1º grau	M	CONTI, J. B	USP/ Geografia	FC
1997	SCHROTER, L. C. F.	Dando nomes aos bois: uma proposta de inserção da Geografia nas séries iniciais do 1º grau a partir do estudo do meio	M	SCHIBE, L.	UFSC/ Educação	CM
1997	VIEIRA, J. R.	O saber geográfico: uma abordagem fenomenológica do saber do professor nas séries iniciais do ensino fundamental	M	DOMINGUES, J. L.	UFG/ Educação	PDE
1997	LOPEZ, P. M.	O projeto Bananal: caminhos para leituras críticas da realidade	M	TOLEDO, G. S. de	USP/ Geografia	PDE
1998	MORAES, C. M. M.	Ecos(?) em “redes de comunicação” da disciplina Geografia	M	BRAGA, R. B.	UFMG/ Educação	LD
1998	SILVA, M. A B. da	A cartografia e o ensino de Geografia na escola Fundamental: um estudo de caso	M	LE SANN, J. G.	UFMG/ Geografia	PDE
1998	NASCIMENTO, M. J. F.	Questões cruciais da escola básica: democracia, ensino de qualidade, cidadania. Panorama educacional da rede pública do Município de Caruaru - PE	M	SILVA, R. C.	UMP/ Educação	PDE
1998	POLONI, D. A. R.	A política educacional no Brasil e o ensino de geografia: caminhos e descaminhos	D	SILVA, A. C. de	USP/ Geografia	CP
1999	SILVA, A M. R.	Dos Estudos Sociais da 4ª série à Geografia da 5ª série: polemizando sobre descontinuidades a partir da vivência de ensinar à vivência de ensinar a ensinar	M	GOUVEIA, M. S. F.	Unicamp/ Geociências	PDE
1999	FONSECA, R. A	Formas de percepção espacial por crianças cegas da 1ª série do ensino fundamental	M	LE SANN, J. G.	UFMG/ Geografia	RE
2000	FERREIRA, P. R.	O ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições da perspectiva Histórico-	M	MORAES, M. C. M. de	UFSC/ Educação	CM

		Cultural para um revisão metodológica do ensino				
2000	MARIN, F. A D. G.	O ensino de Geografia fundamentado na teoria da aprendizagem significativa ausubeliana: relato de intervenção com alunos do 2º ciclo	D	PONTES NETO, J.A da S	UNESP/ Educação	CM
2000	SOARES JÚNIOR, F. C.	Ensino-aprendizagem do conceito de lugar geográfico no ensino fundamental	D	FERREIRA, M.S.	UFRN/ Educação	FC
2000	TORRES, E. C.	Educação ambiental: da contextualização à aplicabilidade na pré-escola	M	PASSOS, M. M. dos	Unesp/ Geografia	PDE
2000	TEDESCO, E. L. S.	Representação do espaço em crianças, jovens e adultos: um estudo de caso Cáceres - MT	M	RODRÍGUEZ, J. A	UFMT/ Educação	RE
2001	MARQUES, L. A de S.	A cultura italiana e o ensino de história e geografia nas séries iniciais do ensino fundamental	D	ANDREOLA, B. A.	UFRS/ Educação	ME
2001	STRAFORINI, R.	Ensinar Geografia nas Séries Iniciais: O Desafio da Totalidade- Mundo	M	FILHO, A P.	UNICAMP/ Geociências	ME
2001	COSTELLA, R. Z.	A alfabetização cartográfica interdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental e a interação do educando no contexto sócio-ambiental	M	REGO, N.	UFRS/ Geografia	RE
2001	KOBAYASHI, M. M. S.	Uma contribuição para o ensino de Geografia: estudos dos últimos programas curriculares de 1º grau para o estado de São Paulo	M	MARANGONI, A. M. M. C.	USP/ Geografia	CP
2001	MORAES, L. B. de	Goiânia em mapas: a cidade e sua representação no ensino de Geografia	M	CAVALCANTI, L. de S.	UFG/ Geografia	RE
2001	SANTOS, C. M. dos	A cartografia no ensino fundamental: construindo a percepção do espaço, a partir da vivência do aluno	M	ARAÚJO, J. L. L.	UFP/ Educação	RE
2002	MOTA, R. M. T.	As concepções de espaço geográfico do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental - Montes Claros/MG - 2001-2002	M	VLACH, V. R. F.	UFU/ Geografia	FD
2002	AIGNER, C. H. O.	Alfabetização em Geografia e Educação Ambiental: construindo a cidadania em escolas voltadas à educação popular	M	REGO, N.	UFRS/ Geografia	ECC
2003	AMORIM, A N. de C.	Um atlas escolar municipal interativo como recurso pedagógico no 2 ciclo do	M	LE SANN, J. G.	UFMG/ Geografia	RE

		ensino fundamental: Estudo de caso do Atlas Escolar de Brumadinho				
2003	HISSA, M. M. R.	A prática e a formação de professores: a geografia nas séries iniciais do ensino fundamental	M	LE SANN, J. G	UFMG/ Geociencias	FPD
2003	MOTA, A da P. F.	O lúdico e o ensino da geografia no 1º ciclo do ensino fundamental no município de Montes Claros	M	VLACH, V. R. F.	UFU/ Geografia	FC
2003	OLIVEIRA, A R. de	A cartografia escolar e as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental	M	PIERSON, A. H. C.	UFSC/ Educação	RE
2003	SÁ, C. H. R. de	O Bairro e a Cidade: o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental	M	CAVALCANTI, L. DE S.	UFG/ Geografia	DTM
2003	DOCKHORN, S. G. C.	A geografia como possibilidade de instrumentalização interdisciplinar na escola ciclada em uma turma em processo de alfabetização	M	REGO, N.	UFRS/ Geografia	FC
2003	FAE, M.	A contribuição do ensino de Geografia para a prática da educação ambiental nas 1ª e 2ª do ensino fundamental	M	BUSS, M. D.	UFSC/ Geografia	EA
2003	FAZZINI, M. I. M.	O desenvolvimento da representação do espaço e o ensino de Geografia: estudo de caso na escola pública de Itupeva	M	FRANCESCONI, L.	USP/ Geografia	RE
2003	LIMA, M. de L.	Sensibilização ambiental no processo educativo: o tema dos resíduos urbanos no Programa Curricular de 1ª série do ensino fundamental	M	PASSINI, E. Y.	UEM/ Geografia	EA
2003	MARINHO, G. C.	Os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto das reformas neoliberais: o caso de Geografia	M	POLICARPO JÚNIOR, J.	UFPE/ Educação	CP
2003	MARTINÉZ, R.	Geografia e meio ambiente: uma análise do pensamento geográfico da problemática ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais	M	FELIX, S. A.	Unesp/ Educação	EA
2003	PORTO, I. M. R.	Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: construindo conhecimentos em geografia	M	CASTRO, C. A.	UFM/ Educação	PDE
2003	RODRIGUES, M. M. da S.	A geografia no 2º ciclo do ensino fundamental: uma reflexão crítica sobre as	M	LE SANN, J. G.	UFMG/ Geografia	RE

		orientações oficiais e os Atlas Escolares Municipais Interativos como mediadores do ensino por competência				
2003	SOBARZO, L. C. D.	Educação ambiental, lugar e imaginário social: um repensar para o ensino de geografia	M	LEAL, A. C.	Unesp/ Geografia	EA
2003	VESTENA, C. L. B.	Sensibilização ambiental: um diagnóstico na Bacia Hidrográfica do rio Belém	M	MURATONI, A. M.	UFPR/ Geografia	EA

QUADRO 1 - Dissertações e Teses sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do ensino fundamental, produzidas no Brasil de 1982 – 2003

FONTE: PINHEIRO, A. C. 2003; Banco de Dados CAPES/ 2005 - ACESSO 25/05/2005.

ORG: NOVAES, Í. F. de / 2005.

Para realizarmos a classificação das pesquisas científicas, demos continuidade à organização elaborada por Pinheiro (2003), que respeita o tema central das investigações: **prática docente e educativa (PDE)**, investigações relacionadas à prática docente, às condições profissionais e de trabalho a que são submetidos os professores; **representações espaciais (RE)**, para os trabalhos que refletem sobre as teorias, métodos e práticas cartográficas; **currículo e programas (CP)**, trabalho relativo à análise, avaliação e elaboração dos fundamentos e das diretrizes teórico-metodológicos do ensino da Geografia; **conteúdo e método (CM)**, reflexões teóricas que analisam a relação entre conteúdo e método no ensino de Geografia; **formação docente (FD)**, trabalhos de análise da formação inicial e continuada de professores que ensinam os conteúdos geográficos nos diferentes níveis, no qual a nossa pesquisa se insere; **formação de conceitos (FC)**, trabalhos referentes ao desenvolvimento de conceitos científicos em docentes/discentes e a interferência do desenvolvimento psicogenético e cognitivo na construção dos conceitos geográficos; **livro didático (LD)**, análise teórico-metodológica do recurso, a influência na prática docente e na aprendizagem dos alunos; **história da Geografia escolar (HGE)**, estudo histórico das diversas influências no ensino de Geografia; **características dos alunos (CA)**, análise das condições sociais, econômicas e culturais dos discentes e a sua influência na aprendizagem da Geografia, e **educação ambiental (EA)**, pesquisas que analisam a importância da inserção deste tema nos conteúdos geográficos com o objetivo de desenvolver atividades de

recuperação, conservação, conscientização e preservação do meio ambiente.

Nessa etapa da pesquisa, conseguimos visualizar as reflexões existentes sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais e perceber os caminhos percorridos pelos pesquisadores, discernindo quais poderíamos explorar na pesquisa a que nos propomos, tendo como referencial teórico os trabalhos previamente desenvolvidos, pois “[...] a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43).

As dissertações e teses analisadas denotam o nível de preocupação com o ensino de Geografia, fundamentando, empírica e teoricamente, posições diferenciadas que colaboram para o avanço das idéias. Como afirma Laville; Dionne (1999, p. 42):

[...] O que a nós submete é sua compreensão, que é uma escolha e uma interpretação. Um outro poderia escolher e interpretar diferentemente, produzindo outros saberes válidos e igualmente relativos. A maior parte das ciências humanas procede assim.

Ao examinarmos os resumos apresentados por Pinheiro (2003; 2005) e pelo Portal da Capes (2005), procuramos apreender o problema que gerou o desenvolvimento das pesquisas, com o objetivo de assimilar mais informações sobre os trabalhos produzidos. As produções científicas que tratam do mesmo tema a que nos propomos estudar foram selecionadas e analisadas na íntegra; procuramos explorar a riqueza de detalhes e informações que as dissertações e teses revelam, pois o conhecimento científico pode e deve possibilitar a

construção de um senso-comum mais evoluído, conforme diz Santos (2003, p. 90):

Deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade [...] na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum [...].

Além do mais, é por meio da leitura, compreensão e sedimentação das idéias formuladas por outros autores que, passo a passo, trilhamos outros caminhos antes percorridos, ou procuramos avançar nos mesmos, pois devemos considerar e valorizar os conhecimentos prévios; procuramos valorizá-los ao analisar os trabalhos já desenvolvidos (LARROSA, 2001).

Em 1982, foram apresentadas as primeiras pesquisas relativas à Geografia nas Séries Iniciais. Os trabalhos pioneiros foram realizados por Paganelli e Cecchet; a primeira pesquisou sobre a construção do conceito geográfico de espaço-tempo na criança à luz da epistemologia genética de Jean Piaget, e Cecchet desenvolveu seu trabalho sobre a construção e a interpretação de mapas com crianças da Pré-escola, sob a ótica da percepção e da representação espacial e com base na Psicologia da Aprendizagem de Piaget.

De 1982 a 1992, foram realizadas oito pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo as citadas anteriormente, sendo sete em Programas de Pós-graduação em Educação e somente uma, a realizada por Cecchet, em Programa de Pós-graduação em Geografia.

Isso demonstra que, por muitos anos, os Programas de Pós-graduação em Geografia não se preocuparam com esse nível de ensino. Várias hipóteses permeiam nossas idéias: a possível desconsideração do cunho científico dos temas tratados nesse nível de ensino (seriam superficiais)? Posto haver a separação entre o pesquisador e o professor nos cursos superiores (SILVA, C., 2003), aos primeiros pouco interessava pesquisar o ensino, principalmente nas Séries Iniciais. Por outro lado, as leis e decretos compactaram o ensino de Geografia e de História nos Estudos Sociais, levando ao esquecimento o fato de que essas ciências existiam nesse nível de ensino, desde a lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, (confira próximo capítulo). Os movimentos contra os Estudos Sociais, em defesa da Geografia e da História no final da Ditadura Militar, preocupavam-se somente com as séries finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série do 1º grau), o que poderia justificar a ausência de trabalhos relativos aos saberes geográficos nas Séries Iniciais em Programas de Pós-graduação em Geografia.

Esse nível de ensino é, tradicionalmente, de responsabilidade do Curso Normal ou Magistério, curso técnico em nível médio (antigo 2º grau), que preparava o docente para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, na atualidade, do Curso de Pedagogia, que iremos discutir mais adiante. Esse curso oferece diferentes habilitações inclusive para atuar como professor(a) nessas séries, ficando, muitas vezes, a cargo dos mesmos as reflexões referentes a esse nível de ensino, o que pode gerar falhas, pois a formação pedagógica deveria

ser desenvolvida em conjunto com a geográfica, que possui objeto e método específicos.

Na década de 1980, outras pesquisas foram desenvolvidas; o tema central que direciona o trabalho de Medeiros (1989) é a análise da visão da Amazônia nos livros didáticos de Estudos Sociais de 1ª a 4ª série, disciplina responsável pelo ensino dos conteúdos geográficos, procurando apreender as dimensões físicas, sociais, políticas e culturais que o livro transmitia.

Em 1990, Gebran propôs analisar e compreender como o ensino de Geografia se desenvolve nessas séries; Machado buscou desvendar como os Estudos Sociais eram ensinados nas três primeiras séries do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Caxias do Sul (RS) e Oliveira procurou conhecer, explicitar e compreender como são trabalhados temas do cotidiano nas aulas de Estudos Sociais com o intuito de compreender os principais aspectos dos temas geográficos e históricos apresentados durante as aulas, além de elaborar o esboço de uma metodologia de trabalho para o professor.

O estudo desenvolvido por Chagas em 1992, revela a linha educacional, o processo de desenvolvimento e a exeqüibilidade do Programa de Estudos Sociais do Estado de Minas Gerais. Correa analisa a representação da Amazônia nos livros didáticos de Estudos Sociais da 4ª série do 1º grau, dentre os mais utilizados na rede pública de Manaus (AM).

Tais pesquisas evidenciam a gestação das preocupações que eclodiriam no final do século XX, relativas ao ensino de Geografia, há

décadas ensinada nas escolas brasileiras em conjunto com os temas da área de História e, geralmente, com poucas reflexões que colaborassem para a construção e a compreensão dos conceitos geográficos pelos alunos das Séries Iniciais. Essa é a visão compartilhada por uma aluna-professora:

[...] nas Séries Iniciais ... em minha época ... 1964 ... as disciplinas utilizavam uma metodologia que não despertava o interesse nos alunos ... o professor era o transmissor ... e o aluno o receptor do conhecimento [...] (GONZAGA, 2005).

Nessa década, profundamente marcada pela Ditadura Militar, as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, denominadas 1ª a 4ª séries do 1º grau, os conteúdos geográficos eram “ensinados” por meio dos Estudos Sociais. Tal situação perdurou até 1997, quando ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes a esse nível de ensino, assunto que trataremos a seguir.

A partir de 1994, ocorre um aumento significativo no número de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais. Dos 58 trabalhos acadêmicos produzidos de 1982 a 2003, 13,8% foram desenvolvidos na primeira década (1982 a 1992) e o restante, 86,2%, até 2003, e conforme mostra a FIGURA 1, concentraram-se em três Programas de Pós-graduação: 30 pesquisas foram desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Geografia, 25 em Programas em Educação e três em Geociências.

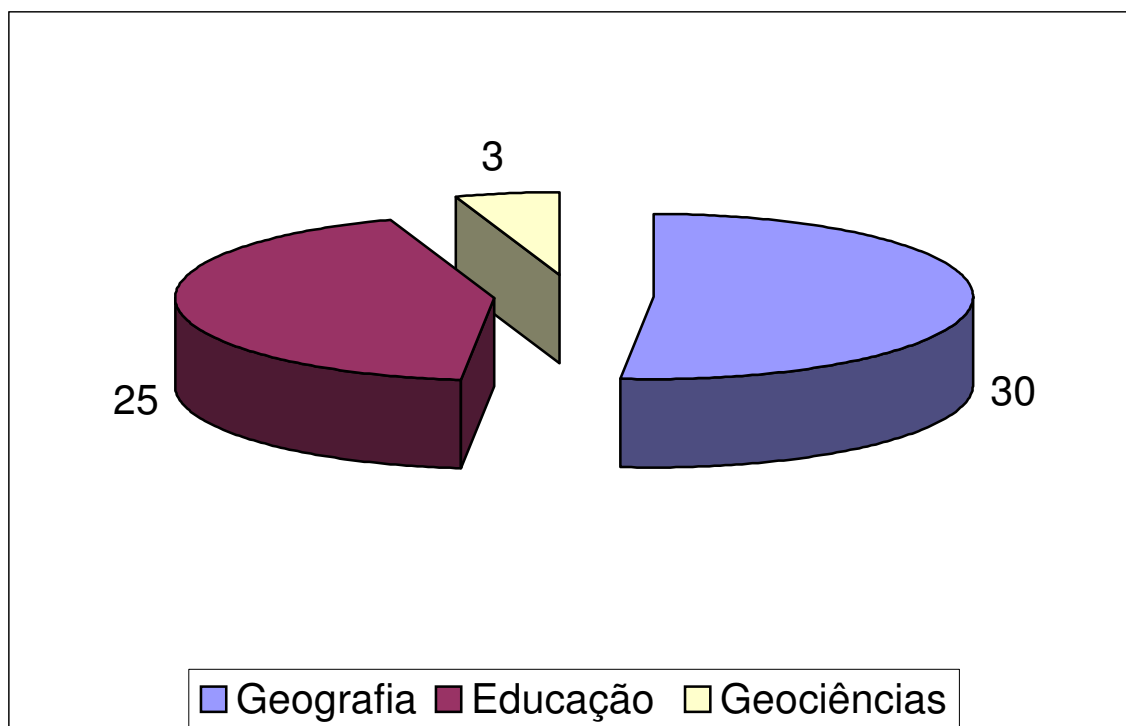


FIGURA 1: Distribuição das pesquisas realizadas sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental por Programas de Pós-graduação 1982/2003

FONTE: PINHEIRO, Antonio Carlos, 2003; 2005; www.capes.gov.br.

ORG.: NOVAES, Í. F. de, 2005.

O aumento da produção científica, à partir de 1990, relativa ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Programas de Pós-graduação em Geografia, sinaliza a preocupação da Geografia Acadêmica com esse nível de ensino; pode ser atribuído ao declínio dos Estudos Sociais e a conseqüente retomada da Geografia como disciplina específica nas Séries Iniciais, o que, por muitos anos, foi desconsiderado nas pesquisas geográficas.

Em linhas gerais, a produção científica do Brasil era gestada, desde 1940, sob a forma de concursos públicos: os candidatos se inscreviam, apresentavam seus trabalhos para defesa e recebiam a titulação acadêmica de Doutor e Livre-docente. Mas, a organização e a regulamentação dos cursos de Pós-graduação no Brasil veio com a lei

n.5.540/68, Reforma Universitária. E, de acordo com Morosini (2005, p. 315):

A pós-graduação, cursos de mestrado e doutorado, que fundamentavam a concepção de desenvolvimento nos governos militares, recebe apoio fundamental, através de três Planos Nacionais de Pós-graduação, o primeiro em 1972-1979; o segundo em 1982-1985; e o terceiro em 1986-1989.

De acordo com Pinheiro (2003), em 1966 havia 33 cursos de Pós-graduação, mestrado e doutorado, concentrados nas Áreas de Ciências Exatas e Engenharia. De 1967 a 1971, passaram a existir 329 cursos, sendo 98 de doutorado e 231 de mestrado. Somente em 1971 foram iniciados 134 cursos, 41 doutorados e 93 mestrados. Essa explosão teve como objetivo formar “[...] uma elite de profissionais de alto nível em todas as áreas do conhecimento para contribuir [com] [...] o desenvolvimento nacional” (PINHEIRO, 2003, p. 65), reflexo do contexto político da época.

De acordo com dados do Portal da Capes (2005), que podem ser observados na TABELA 1, existem no Brasil, 3.072 cursos de Pós-graduação, sendo 1.893 de mestrado acadêmico, 90 de mestrado profissional e 1.089 de doutorado, concentrando 58% dos Programas de Pós-graduação na região sudeste.

Nas áreas de Ciências Humanas, Exatas e da Terra, principal lócus produtor dos conhecimentos geográficos relativos às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme TABELA 2, existem 105 Programas de Pós-graduação em Educação, 78 em Geociências e 43 em Geografia, entre mestrado e doutorado, o que pode revelar uma relativa concentração das pesquisas sobre o ensino de Geografia no

nível elementar, na década de 1980, em Programas de Pós-graduação em Educação.

REGIÃO	Programas e Cursos de pós-graduação								Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	M/F	D/F	M/D/F	Total	M	D	F
CENTRO-OESTE	125	70	1	7	47	0	0	0	172	117	48	7
NORDESTE	330	204	7	11	108	0	0	0	438	312	115	11
NORTE	73	50	1	1	21	0	0	0	94	71	22	1
SUDESTE	1.095	325	21	57	692	0	0	0	1.787	1.017	713	57
SUL	397	192	7	14	184	0	0	0	581	376	191	14
BRASIL	2.020	841	37	90	1.052	0	0	0	3.072	1.893	1.089	90

TABELA 1: Distribuição geográfica dos cursos de Pós-graduação no Brasil/2005.

FONTE: www.capes.gov.br

Cursos: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional.

Programas: M/D - Mestrado Acadêmico/Doutorado,
M/F - Mestrado Acadêmico/Mestrado Profissional,
D/F - Doutorado/Mestrado Profissional,
M/D/F - Mestrado Acadêmico/Doutorado/Mestrado Profissional

Acreditamos que a produção das pesquisas científicas relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais concentraram-se na última década do século XX e início do XXI, em razão do aumento significativo de cursos de Pós-graduação nas áreas de Educação, Geografia e Geociências pelo país e pela necessidade de se (re)pensar o ensino em nosso país.

Em 1994, em sua tese de doutorado, Almeida desenvolve uma proposta para o ensino de mapas que tem como princípio a reflexão e a construção de modelos tridimensionais de mapas e gráficos a partir da problematização e da participação dos alunos, com o objetivo de desenvolver o domínio sobre o espaço, por meio da sua representação. Nogueira(1994), também se preocupa com o ensino da cartografia na

Geografia; em sua pesquisa procurou investigar quando e como os conhecimentos cartográficos aparecem e se desvinculam das discussões geográficas. Horta (1994), nesse mesmo ano, em nível de mestrado, produziu um material didático alternativo sobre a Geografia de Belo Horizonte para amenizar o desconhecimento do tema nas escolas de educação básica da capital mineira.

ÁREA	Programas e Cursos de pós-graduação								Total de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	M/F	D/F	M/D/F	Total	M	D	F
EDUCAÇÃO	75	45	0	0	30	0	0	0	105	75	30	0
GEOGRAFIA	29	15	0	0	14	0	0	0	43	29	14	0
GEOCIÊNCIAS	43	8	0	0	35	0	0	0	78	43	35	0
TOTAL DE PROGRAMAS	147	68	0	0	79	0	0	0	226	147	79	0

TABELA 2- Programas de Pós-graduação do Brasil/ 2005.

FONTE: www.capes.gov.br

Cursos: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional.

Programas: M/D - Mestrado Acadêmico / Doutorado,
M/F - Mestrado Acadêmico / Mestrado Profissional,
D/F - Doutorado / Mestrado Profissional,
M/D/F - Mestrado Acadêmico / Doutorado / Mestrado Profissional

Em 1995, Castrogiovanni debruçou-se sobre a Geografia nas Séries Iniciais procurando compreender a relevância interdisciplinar do seu ensino e a sua contribuição na alfabetização. Oliveira, ainda nesse ano, pesquisou a contribuição do livro didático na expectativa de ampliar a visão que os docentes possuem sobre esse recurso didático, procurando entrelaçar a linguagem e a construção do conhecimento.

Em 1996, foram produzidos sete trabalhos científicos. As pesquisas em nível de doutorado foram realizadas por Gebran, que

elaborou, implementou e avaliou uma proposta de trabalho para o ensino de Geografia nas referidas séries, buscando as múltiplas relações, contradições e transformações da Geografia dada pelo próprio movimento da sociedade; Ruffino analisou os conceitos de estruturação e representação cartográfica e a sua contribuição no ensino de Geografia a partir da compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança e Aguiar acompanhou a trajetória de elaboração de Atlas geográficos escolares, procurando ampliar os estudos relativos à cartografia infantil e juvenil e Braga procurou interpretar a prática pedagógica geográfica na escola elementar, com o objetivo de colaborar para a reconstrução desta a partir dos discursos dos professores e dos cadernos de anotações utilizados pelos mesmos e pelos alunos.

Outros três trabalhos de mestrado foram desenvolvidos em 1996 e, como em Ruffino, tratou-se da representação espacial. Filizola estudou a orientação espacial em turmas de 2ª e 3ª série em uma escola de Curitiba-PR, Lopes procurou analisar a representação cartográfica que melhor caracteriza os aspectos gerais do município de Cachoeiro de Itapemirim (ES), e que fossem assimilados mais facilmente pelos alunos da 3ª série e Ramires trabalhou com o uso das representações gráficas expressas no mapa e a relação delas com a cartografia e com a Geografia, tendo como objetivo oferecer uma linha de raciocínio que contribuísse para a representação do espaço e a compreensão do uso da representação via mapa, a partir da psicologia do desenvolvimento, de Piaget.

Em 1997, Bomfim elaborou uma proposta metodológica para o ensino de Climatologia nas Séries Iniciais, que teve como referencial as teorias do desenvolvimento cognitivo, com o objetivo de avançar na construção dos conhecimentos científicos referentes ao clima. Schroter analisou o ensino de Geografia partindo do pressuposto de que o estudo do meio é a metodologia que proporciona ao aluno uma compreensão crítica e ampla da sociedade, Vieira abordou a constituição e a vivência do saber geográfico do professor das Séries Iniciais a partir de uma abordagem fenomenológica e Lopez relata o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, que aborda o ensino de Geografia e a questão ambiental em alguns municípios do estado de São Paulo, tendo como base a prática da preservação do patrimônio histórico-cultural-ambiental desses lugares.

Em 1998, foram realizados dois trabalhos relativos à prática docente e educativa. Nascimento analisou até que ponto a formação de professores de História e de Geografia tem contribuído para o desenvolvimento de uma prática qualitativa que contemple os princípios democráticos e a formação da cidadania nos 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental no município de Caruaru (PE). Silva propôs uma metodologia para a prática docente em Geografia nas 3ª e 4ª séries, a partir de um material didático alternativo, que fundamenta o ensino de Cartografia nessas séries. Nesse mesmo ano, Moraes procurou analisar a influência das produções paradigmáticas acadêmicas do campo geográfico dos últimos 30 anos na produção dos livros didáticos, a partir da análise de 34 livros de Estudos Sociais das Séries Iniciais,

utilizados pelos professores de Salvador (BA) nos anos de 1980 e 1990. E Poloni analisou a política educacional no Brasil, em especial os PCNs, e a sua influência no ensino de Geografia.

Em 1999, Fonseca procurou identificar os elementos significativos do processo de construção de noções de tempo e espaço em crianças cegas, com o objetivo de propiciar autonomia às mesmas, e Silva procurou compreender a ruptura no processo ensino-aprendizagem dos Estudos Sociais e/ou Geografia entre a 4ª e a 5ª série.

Em 2000, foram desenvolvidos cinco trabalhos, dois dos quais relativos a conteúdo e método. O primeiro, elaborado por Ferreira, discutiu as ações pedagógicas de professores e alunos frente aos conteúdos, já transformados em História e Geografia, e analisou uma proposta alternativa com base na elaboração conceitual, amparada na perspectiva histórico-cultural. A tese de Marin, fundamentada na teoria ausubeliana de aprendizagem significativa, procurou avaliar e validar uma maneira de organizar o processo de ensino e aprendizagem dos temas propostos pelos PCNs, levou à elaboração de material didático para a 4ª série do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo ano, Soares Júnior apresentou sua pesquisa de doutorado, na qual elaborou um currículo escolar centrado na formação de conceitos como componentes básicos de sua organização, ancorado nos princípios teórico-metodológicos da formação e desenvolvimento de conceitos, numa perspectiva sócio-histórica. Torres detectou a carência, nas escolas, de material didático que tratasse da educação

ambiental e, durante a sua pesquisa, realizou cursos de capacitação destinados a professores da pré-escola, por meio dos quais desenvolveram um plano de atividades e materiais didáticos orientados para uma prática multi e interdisciplinar de educação ambiental. Tedesco estudou a percepção do espaço cotidiano de crianças, jovens e adultos do município de Cáceres (MT), com base na teoria de Yi-Fu Tuan.

No primeiro ano do século XXI, Marques, em sua tese de doutorado, analisou uma experiência metodológica no ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Com base no estudo do meio, relacionou a cultura dos descendentes dos imigrantes italianos nos municípios de Bento Gonçalves e Garibaldi, na região colonial italiana do Rio Grande do Sul, procurando registrar os fundamentos teóricos do ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais. Straforini aplicou várias atividades de ensino apoiadas na metodologia da pesquisa-ação, fundamentado na teoria sócio-interacionista e na Geografia Crítica, partindo do imediato concreto, isto é, do lugar. Costella defende a importância da cartografia nas Séries Iniciais; Kobayashi realiza uma análise dos últimos currículos de 1970 a 1990, de Geografia do estado de São Paulo; Moraes, em sua pesquisa desenvolvida com alunos de 3ª a 5ª série, no município de Goiânia, apresenta a relação existente entre o uso de mapas e o ensino de Geografia e Santos analisa as diferenças e as distâncias culturais existentes entre a cultura dos educandos e a cultura escolar.

Em 2002, duas pesquisas foram apresentadas sobre Geografia nas Séries Iniciais uma realizada por Motta, que analisou as concepções da ciência geográfica dos professores desse nível de ensino nos anos 1980 e 1990, época da elaboração das propostas curriculares, utilizadas contemporaneamente e, a outra, desenvolvida por Aigner, analisa as práticas pedagógicas relativas a educação ambiental e a Geografia em escolas populares de Porto Alegre (RS).

Em 2003, foram produzidos 15 trabalhos. Hissa e Sá pesquisaram a prática docente e educativa. A primeira procurou conhecer parte das dificuldades e dos problemas enfrentados pelos professores, que são alunos do Curso Normal Superior, no ensino da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Sá buscou empreender um estudo sobre o ensino da Geografia Urbana, discutindo as orientações teórico-metodológicas para a abordagem do tema bairro e cidade, com base na pesquisa-ação em uma perspectiva crítica. Nesse mesmo ano, pesquisando a representação espacial, Oliveira analisou a prática de duas professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no ensino de conteúdos geográficos por meio do uso de mapas municipais. Amorim buscou traçar um perfil da atuação dos professores de Geografia, atuantes nas Séries Iniciais, na utilização do Atlas Escolar de Brumadinho, recurso pedagógico do 2º ciclo do Ensino Fundamental, cujo objetivo é subsidiar o ensino por meio de práticas pedagógicas que possibilitem o estudo do espaço local e a aquisição, pelos educandos, de habilidades e competências de naturezas diversas. Mota propõe a utilização de atividades lúdicas como

metodologia de ensino de Geografia nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental. Dockhorn estuda a construção do conceito de cidade na periferia de Porto-Alegre; Fae procurou conhecer as políticas educacionais vigentes, que definem o sistema educacional, em consequência o ensino de Geografia e do Meio Ambiente nos PCNs, e sua prática nas duas Primeiras Séries do Ensino Fundamental; Fazzini analisou desenhos espontâneos de crianças, com o objetivo de identificar o desenvolvimento da noção de espaço, bem como sua representação. Lima analisa a prática educativa, com relação ao meio ambiente, desenvolvida por duas professoras que trabalham com a 1ª série do ensino fundamental. Marinho desenvolve uma pesquisa analítica sobre as reformas educacionais atuais e a sua consequência; no ensino, Martinez, continua na mesma linha de pesquisa, com enfoque na temática ambiental e na análise do pensamento geográfico no contexto dos PCNs. Porto, com base nas matrizes interacionistas de Wallon, Vygotsky e Piaget, propõe a construção dos conhecimentos geográficos na educação infantil por meio do lúdico. Rodrigues procurou avaliar o papel do Atlas Escolar no processo de construção de conceitos geográficos no 2º ciclo do Ensino Fundamental. Sobarzo, preocupada com a prática pedagógica, a partir de atividades de Educação Ambiental, propõe uma prática para o ensino de Geografia e, por último, Vestena desenvolveu sua pesquisa na vertente do meio ambiente, procurando avaliar o nível de sensibilização ambiental dos alunos moradores de uma área que sofre intensa degradação ambiental.

Dos 58 trabalhos sobre ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, produzidos de 1982 a 2003, conforme mostra a FIGURA 2, 36 foram realizados em universidades da região Sudeste, 13 na região Sul, quatro na região Centro-Oeste, quatro na região Nordeste e outra no Norte do país. Tal incidência pode ser explicada pela concentração dos cursos de Pós-graduação na região Sudeste, como afirmado anteriormente.

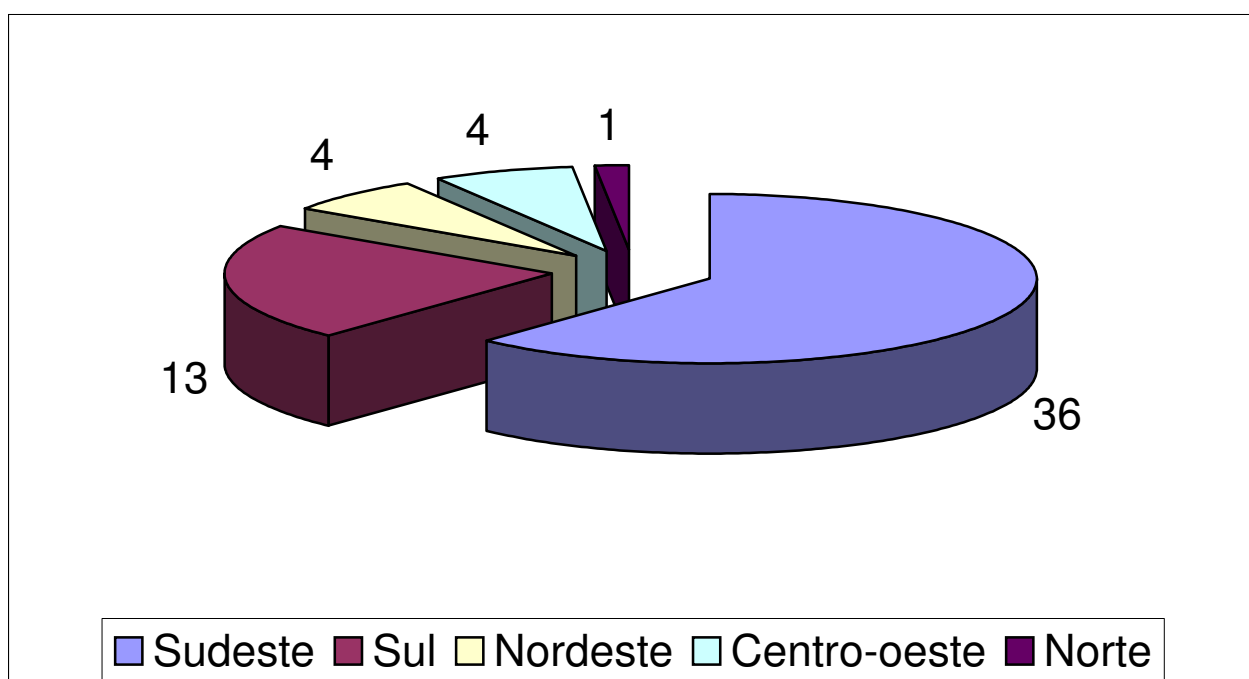


FIGURA 2: Espacialização por região das pesquisas realizadas sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 1982/2003
FONTE: PINHEIRO, A C; 2003; 2005; www.capes.gov.br.
ORG: NOVAES, Í. F. de / 2005.

A análise do conteúdo do resumo das dissertações e teses, bem como a leitura na íntegra das pesquisas relacionadas ao nosso tema de investigação, possibilitaram-nos classificar os 58 trabalhos científicos produzidos sobre ensino de Geografia nas Séries Iniciais: 12 tratam do tema **prática docente e educativa**, 17 da **representação**

espacial, sete da **formação de conceitos**, seis abordam o tema **conteúdo e método**, quatro o tema **livro didático**, quatro focalizam o tema **currículo e programa**, seis a **educação ambiental** e dois a **formação docente**. A produção desses seis últimos trabalhos se concentrara no início do século XXI, momento em que a humanidade necessita rever os seus conceitos relativos ao meio ambiente. Essas pesquisas evidenciam a preocupação em desenvolver novos olhares com relação ao meio ambiente, como afirma Léna (2004, p.55) "[...] é preciso preparar o adolescente [criança], sob o risco da criação de mitos. Prepará-lo para a sutil percepção do lugar do homem no universo, lugar tão grande [...]". Registre-se que esses números revelam uma carência de pesquisas sobre os temas relacionados às **características dos alunos** e a **História da Geografia escolar** nesse nível de ensino, podendo ser objeto de pesquisas futuras.

O exame da metodologia⁷ utilizada nas dissertações e teses, caminhos percorridos para a realização da pesquisa, segue as diretrizes delineadas por Pinheiro (2003) e nos revela, conforme a figura 3, que a modalidade de pesquisa mais utilizada é o **estudo de caso (EC)**, presente em (31%) das pesquisas, são trabalhos específicos sobre indivíduos ou grupos de indivíduos, seja ele simples ou específico, analisado profundamente, a **análise de conteúdo (AC)** está presente em 27,5%, em tais pesquisas as categorias de análise são previamente estabelecidas permitindo identificar, classificar e descrever de forma sistemática o tema e/ou o material de estudo. Na

⁷ Cf. LUDKE (1986) e LAKATOS; MARCONI (1983).

pesquisa-ação (PA), foram realizados cerca de 17,3% dos trabalhos; nesse método de pesquisa, ocorre ativamente a intervenção do pesquisador, que se envolve em ações previamente planejadas com o objetivo de provocar modificações na situação investigada. Na **pesquisa experimental (PE)**, existem 5,2% dos trabalhos, nos quais ocorre a descrição e a análise de experimentos, onde uma ou mais variáveis são introduzidas na pesquisa; 5,2% dos trabalhos são **relatos de experiência (RE)**, que descrevem e analisam uma prática educativa em ambiente específico ou em situações peculiares, porém não desenvolvem reflexões sobre as causas que levaram a ocorrência dos fatos; 10,4% das pesquisas utilizaram o **estudo comparativo/correlacional (ECC)**, que procura identificar as relações de causa e efeito entre determinados fatores de um fenômeno, analisados pelo pesquisador depois de ocorrido e 3,4% dos trabalhos científicos utilizaram a **pesquisa bibliográfica e documental (PBD)**, que procura inventariar, sistematizar e avaliar a produção dos conhecimentos em uma determinada área.

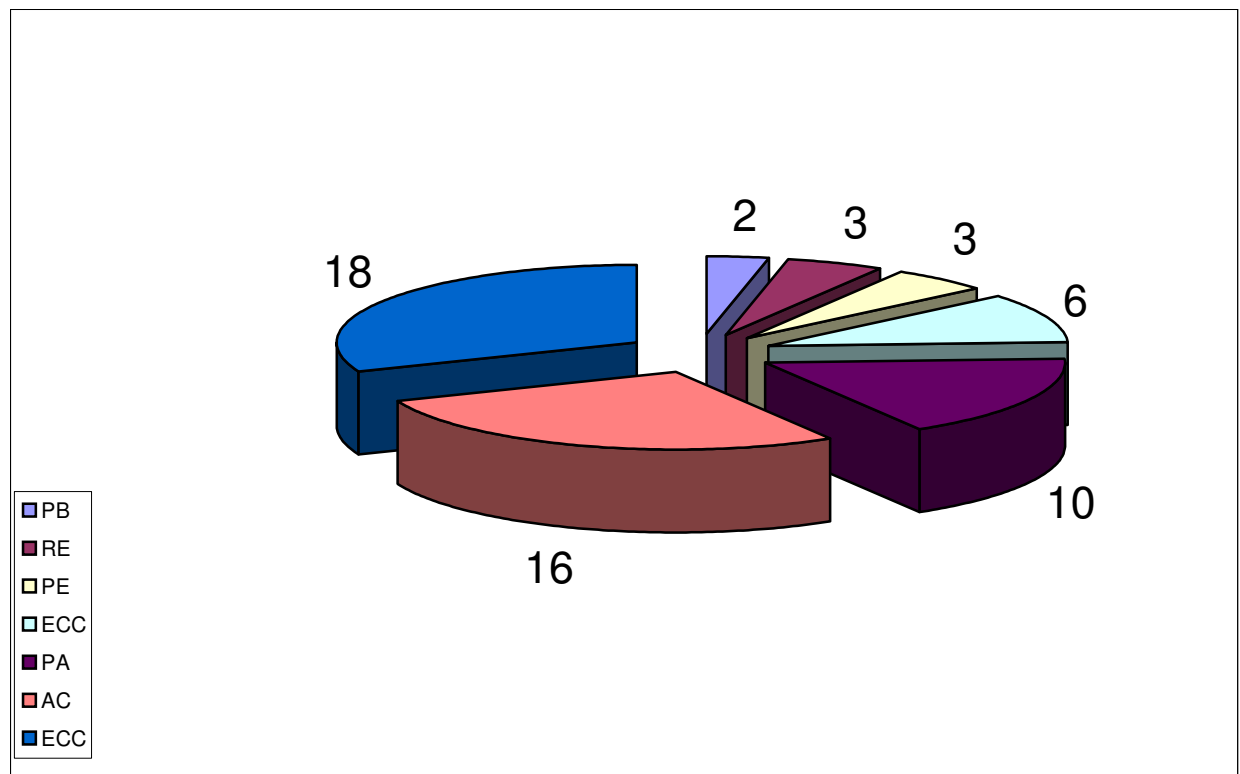


FIGURA 3: Distribuição da produção científica por modalidades de pesquisa desenvolvidas sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental de 1982/2003.

FONTE: PINHEIRO, A C; 2003; 2005; www.capes.gov.br.

ORG: NOVAES, Í. F. de, 2005.

Ao mapearmos as modalidades de pesquisa utilizadas para a realização dos trabalhos acadêmicos sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais, detectamos que a modalidade **História Oral**, definida para a realização desta pesquisa e que detalharemos a seguir, não foi utilizada em nenhum dos trabalhos acadêmicos. Essa modalidade foi escolhida por considerarmos que “[...] a cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós [...]” (LARROSA, 2001, p. 49).

Entendemos que o conhecimento científico é construído a partir de diferentes metodologias, que delineiam novos olhares sobre temas comuns ou diferenciados, como afirma Santos (2003, p. 77):

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica [...].

Outra característica peculiar, analisada nas pesquisas, refere-se ao gênero dos investigadores: diagnosticamos que a maioria dos trabalhos, 44, foram realizados por pesquisadores do gênero feminino, e 13 por investigadores do gênero masculino. A pesquisadora Gebran realizou suas pesquisas de Pós-graduação, mestrado e doutorado, sobre o tema Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, motivo pelo qual não foi contabilizada duplamente no gênero feminino. Tal fato nos revela a tradicional feminização da profissão docente nesse nível de ensino (PEREIRA, 1969; NOVAES, 1987; LELIS, 1996; CARVALHO, 1999; FISCHER, 2005), assunto de discussão no Capítulo 3.

Tais análises têm como objetivo provocar reflexões que gerem mudanças e, conseqüentemente, melhorem a qualidade do ensino e da Geografia escolar, em especial. Aproveitamo-nos das palavras de Larossa (2001, p. 40), que afirma:

[...] Somente o confronto das palavras ainda não ditas [idéias, novas pesquisas] contra as palavras já ditas [pesquisas já realizadas, leis, decretos] permitem a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro [...].

Nossa revisão não pretende esgotar o assunto, mas, apenas, analisar a trajetória dos trabalhos acadêmicos relacionados à Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e destacar aspectos das pesquisas desenvolvidas, por meio das dissertações e teses produzidas

no período de 1982 a 2003, apontando possíveis caminhos para outros pesquisadores interessados no ensino de Geografia nesse nível.

1.2 – A contribuição da História Oral Temática para o mapeamento da História de Vida: a narrativa como estratégia de reflexão sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Na segunda metade do século XIX, as ciências humanas, dentre elas a Geografia, desenvolveram-se sob o espírito do positivismo e do ambiente das ciências naturais, procedimentos que imprimiram aos fenômenos humanos os mesmos procedimentos científicos utilizados para análise dos fenômenos naturais: experimentação, modificação na experimentação e as conclusões gerais relativas ao experimento. A pesquisa quantitativa delineou, por muitas décadas, as pesquisas na área de humanas, mas a necessidade de se conhecer e respeitar a realidade sob a qual o ser humano vem construindo suas relações e imprimindo, em tempos históricos diferentes, características peculiares à sociedade, possibilitou o surgimento das pesquisas qualitativas. Conforme as reflexões realizadas por Laville; Dionne (1999, p. 33), sobre as pesquisas “[...] [em] ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação”.

A modalidade delineada para o desenvolvimento do nosso trabalho segue a vertente da pesquisa qualitativa. Para Ludke; André

(1986, p. 20), “[...] a pesquisa qualitativa desenvolve-se em um ambiente natural aproveitando-se dos fatos e ações que envolvem o tema da pesquisa dentro de uma perspectiva aberta e mutável [...]”. A História Oral⁸ (THOMPSON, 1998; FONSECA, 1997; BOM MEIHY, 2000; LANG, 2001; LUCENA, 2001; FREITAS, 2002), caminha nessa direção; acreditamos que essa metodologia de pesquisa possibilita uma compreensão mais abrangente das trajetórias da Geografia na vida dos alunos que cursaram a disciplina Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História do Pré à 4ª série do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da UFU, no ano de 2004.

Precisamos considerar a subjetividade presente na docência, pois “[...] as opções que cada um de nós tem que fazer como professor [...] cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. (NÓVOA, 1992, p. 17).

Tal perspectiva de pesquisa, a História de Vida, por muitos anos foi desconsiderada no meio acadêmico, nas discussões para a construção dos conhecimentos da docência. No final de 1970, e no Brasil na década de 1990, em decorrência da necessidade da renovação do conhecimento científico, na sociedade pós-moderna, as histórias de vida ganharam espaço no meio acadêmico, ilustrando e confirmando, por meio da subjetividade, os fatos investigados.

[...] Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e

⁸ Para ter um panorama da história e da trajetória da metodologia de História Oral, veja-se LANG (2001, p. 91-112).

dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p. 24).

Portanto, lançamos novos olhares sobre a formação docente, com a valorização das histórias de vida, sob a ótica de pesquisadores como Nóvoa, Huberman, Goodson, Gonçalves, Moita (1992), que inseriram este debate no cenário brasileiro, bem como as contribuições de Arroyo (2000; 2004). Com a preocupação de contribuir para o aprofundamento dessas questões, debruçamo-nos sobre a metodologia da História Oral, que nos apontou um caminho diversificado e rico, por seu intermédio, construir as experiências da Geografia escolar que traspassam a vida dos alunos, como afirma Larrosa (2001, p. 59): “O homem se constitui durante a sua vida, todas as vivências e as experiências vão construindo os saberes”.

Os saberes são construídos e derivam de diferentes momentos e de diferentes “lugares sociais” (TARDIF, 2002). Não obstante, percebemos a íntima relação entre as experiências vividas e os saberes que interferem na formação e prática docentes.

Não podemos negar que o discurso da igualdade pode obscurecer o “estatuto histórico” que possibilita a nossa diferenciação enquanto indivíduos que possuem experiências singulares, o que nos faz construir saberes de maneira diferente. Diante disso, Fazenda (1994, p. 76) relata que “Muitos foram os momentos [...] [em] que pudemos observar o quanto à prática de cada um está marcada por sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional”. Nesse sentido, pensar na formação docente nos leva a repensar a diferença, de forma que o indivíduo compreenda que a sua trajetória de vida deixou marcas

singulares na sociedade. Porém, devemos evidenciar que a diferença deve ser valorizada e respeitada na análise das trajetórias dos indivíduos.

Na tentativa de responder a esses novos desafios, igualmente impostos ao processo de formação e prática docente, procuramos acompanhar os autores que abordam a temática saberes, intimamente ligados à História de Vida, como Tardif e Fonseca (2002), Borges (2001), Gauthier (1998) e Freire (1996), procurando identificar a sua influência na construção da prática docente.

Tardif (2002), em sua obra *Saberes docentes e formação*, procurou identificar e definir diferentes saberes presentes na prática docente. O saber docente, de acordo com este autor, compõe-se, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes:

[...] a relação entre os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIFF, 2002, p. 36).

Outro autor que compartilha a importância dos saberes é Gauthier (1998); defende que o ofício do professor é desenvolvido pela mobilização de vários saberes, tais como o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica.

A nosso ver, a escolha dos conteúdos para o ensino de Geografia não se limita a uma seleção entre os materiais culturais disponíveis. Nesse processo, ocorre a perda e, ao mesmo tempo, uma (re)interpretação e uma (re)avaliação do que deverá ser ensinado,

perpassando pelo filtro dos saberes do professor, que seleciona e propõe novas maneiras de ensinar Geografia. A esse propósito, Larrosa (2001, p. 193) defende que a “[...] ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real [...]”.

Nessa concepção, procuramos compreender como foram as experiências com a Geografia, em diferentes momentos históricos, na vida das colaboradoras. De que forma marcaram suas vidas? Como as experiências interferem na prática pedagógica para o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, a História Oral nos permite um outro olhar sobre a docência. De acordo com Freitas (2002), a História Oral é um método de pesquisa que utiliza diversos procedimentos articulados, entre eles a entrevista, fornecendo informações que colaboram para (re)construção do passado recente, que também é História. Sabe-se que a História Oral segue três vertentes distintas, mas confluentes na mesma metodologia: a **Tradição Oral**, a **História de Vida** e a **História Oral Temática**, selecionada para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois:

[...] a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico [no caso, ensino de Geografia]. Essa entrevista que tem característica de depoimento não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. [...] os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles [análise cruzada], apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva [...] (FREITAS, 2002, p. 22).

A História Oral é social na medida em que respeita a experiência individual, o que justifica o trabalho com depoimentos, pois

valoriza pontos de vistas diferenciados, muitas vezes omitidos pelo discurso do poder (VLACH, 1991; ARROYO, 2000; BOM MEIHY, 2000; FREITAS, 2002). Além do que nem todos escrevem suas idéias e, por isso, devemos “dar voz aos que não se fariam ouvir”; conhecer, analisar e divulgar a realidade dos professores (SACRISTÀN, 2002) a partir das narrativas, colabora para a realização de uma outra leitura dos fenômenos que permeiam a formação e a prática docente. Ademais,

[...] um projeto de história oral não se limita a professores de História, ele pode também, ser desenvolvido por professores de [...] Geografia, Educação Artística ou pode auxiliar a integração entre essas áreas numa pesquisa interdisciplinar [...] (FREITAS, 2002, p. 80).

Para amenizar a estranheza, que muitas vezes ocorre entre o pesquisador e o colaborador na realização das entrevistas, para a realização das mesmas, que é uma das etapas da História Oral, utilizamos o procedimento indutivo com a observação das aulas da disciplina Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História do Pré à 4ª série do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e noite, durante o segundo semestre letivo de 2004. Colocamo-nos como observador participante⁹ da disciplina, procurando nos aproximar dos possíveis colaboradores que, até então, não conhecíamos. Paralelamente, no decorrer das aulas, entendemos como os conteúdos geográficos estavam sendo apresentados e desenvolvidos na formação

⁹ Conforme Ludke; André (1986, p. 29): “o observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa”.

inicial do pedagogo, possivelmente um futuro professor nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

No final do ano letivo de 2004, aplicamos o questionário (Cf. ANEXO 2), para os alunos que cursaram a disciplina; no turno da manhã, as aulas terminaram na data prevista, no início de dezembro; porém, devido à greve que ocorreu no início do segundo semestre de 2004, as aulas do noturno estenderam-se até janeiro de 2005. Ante a greve, movimento legítimo de luta da classe trabalhadora por seus direitos trabalhistas, cerca de 30% dos alunos não responderam o questionário, por isso procuramo-los no início do primeiro semestre letivo de 2005, a fim de apreender um universo maior de informações.

O questionário teve por objetivo conhecer os alunos e a contribuição da disciplina de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Pré a 4ª série do Ensino Fundamental, dos 75 alunos que cursaram a disciplina em 2004. Posteriormente, selecionaríamos o grupo de colaboradores, usando como critério a experiência na área da educação em qualquer nível de ensino. Mas um fato inusitado nos chamou a atenção: ao analisarmos os dados dos questionários, diagnosticamos que seis alunas já atuavam como professoras nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse grupo, alunas-professoras em processo de formação inicial e atuando nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, chamou nossa atenção. Definimos que, nesse grupo, estariam nossas possíveis colaboradoras, por meio da metodologia da História Oral Temática, tendo como eixo norteador as experiências com a Geografia escolar e a

maneira como a ensinam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, compartilhamos com Fonseca (1997, p. 35), o mesmo pensamento acerca da trajetória docente, pois

[...] o registro das vidas dos professores de suas maneiras de ser e ensinar situa-se neste campo movediço em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias.

Considerando que, dos 75 alunos em processo de formação inicial, apenas seis atuam como professoras nos primeiros anos do Ensino Fundamental, fez-se necessário apresentar as colaboradoras, para que pudéssemos identificar e compreender os traços singulares e coletivos do grupo que aceitou o desafio de refletir sobre as trajetórias da Geografia escolar em seu processo de formação educacional. Como afirmado anteriormente, todas são mulheres, casadas, somente uma, Gonzaga, com 48 anos de idade, é viúva; após a morte de seu marido, voltou a estudar, após ficar 18 anos longe da escola, e a trabalhar, optou pela educação, primeiro trabalhou em creches e ONGs, e há dois anos, após ser aprovada em concurso público municipal, atua nas Séries Iniciais. Ferreira, com 47 anos de idade, há 28 anos, é professora; iniciou sua carreira no estado de São Paulo, onde foi professora efetiva da Rede Estadual (17 anos) e também fez curso de Tecnologia da Construção Civil, como relata, por falta de opção de cursos ligados à educação, nunca atuou na área. Sua mudança para o município de Uberlândia acarretou-lhe o desemprego, pois o mercado exigia pessoas habilitadas em nível superior na área educacional, fez dois cursos de pós-graduação *lato-sensu* ligados à área educacional, trabalhou como secretária escolar e, há dois anos, foi aprovada em

concurso público municipal e voltou para a sala de aula. Oliveira, com 45 anos, atua na área da educação há 17 anos, primeiro fez curso técnico em Contabilidade, não se identificou com a profissão e depois de 10 anos, voltou para a escola e fez o Curso Técnico de Magistério; Salles, com 51 anos, há 29 anos atua na docência; ambas são professoras da rede estadual de ensino. Cunha, 37 anos, começou sua carreira em São Paulo, onde cursou por três anos o Curso de Psicologia e trabalhou algum tempo na área da educação, depois migrou para a área administrativa e, com o nascimento dos filhos, optou por cuidar dos mesmos, mudou para Uberlândia e, há três anos, trabalha como professora efetiva da rede municipal. Todas fizeram o curso de Magistério (curso técnico de nível médio), que habilita para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Todas são mãe, exceto Gonçalves, que, com 26 anos, trabalha há três anos em uma escola particular (do maternal ao Ensino Médio) como bibliotecária e professora eventual (substitui os professores quando faltam); no Ensino Médio fez Colegial, optou pela docência por influência da mãe, também professora das Séries Iniciais. Pierre Bourdieu, no livro *Escritos de Educação*, entende que, o ocorrido com Gonçalves, é reflexo da permanência das relações sociais, e que as pesquisas deveriam dar mais atenção a esse fato, considera que,

Todas as pesquisas de mobilidade, todas as comparações históricas consideram como fora de questão o que deveria constituir o objeto central da interrogação, ou seja, a permanência da relação entre as palavras e as coisas, entre os diplomas e os cargos, entre o nominal e o real: qual sentido haverá em identificar o professor primário de 1880 com o professor primário de 1930 e com o professor primário de 1974? O filho de um professor primário será realmente professor primário? [...] Isso quer dizer que, se a identidade nominal pode encobrir a diferença real, certas diferenças

nominais podem servir para manter identidades reais [...].
(BOURDIEU, 1998, p. 129).

Portanto, após definirmos o grupo, elaboramos a estrutura da entrevista (Cf. APÊNDICE B), procurando evitar perguntas diretivas, complexas e de duplo sentido (THOMPSON, 1998) e, para validar o roteiro indicativo elaborado (LANG, 2001), realizamos um pré-teste com a colaboração de uma pedagoga, formada na UFU, e professora da 3ª série do Ensino Fundamental da rede privada do município de Uberlândia. No entanto, durante a realização das entrevistas, procuramos ir além do roteiro e enveredamos pelas fissuras encontradas nas falas das entrevistadas, que colaboraram sobremaneira para a (re)construção das experiências com a Geografia dos indivíduos. Tal metodologia mostrou-nos um caminho diversificado e rico, para analisar a trajetória geográfica das alunas-professoras.

Entramos em contato com as alunas-professoras; o local comum a todas era a Universidade Federal de Uberlândia, onde, então, agendamos as entrevistas. As mesmas foram realizadas no mês de junho de 2005, em locais e horários definidos pelas colaboradoras. A maioria das entrevistas, em um total de quatro, foi realizada em escolas da rede municipal de Uberlândia, local onde as alunas realizavam os estágios de conclusão do curso; uma outra foi realizada na residência da colaboradora e somente uma, na própria instituição de ensino, em um espaço improvisado. As entrevistas duraram cerca de uma hora e meia, desde as conversas informais até as despedidas e agradecimentos pela colaboração. Percebe-se que a falta de tempo foi um dos agravantes para a realização das entrevistas: tivemos que

“criar” tempo e espaço, pois as colaboradoras têm o dia todo ocupado pelo trabalho e responsabilidades com a família. Entretanto, tais fatores não interferiram na qualidade das informações disponibilizadas pelas mesmas, que consideram importante o trabalho de recuperar a história passada e presente. Uma afirma que “[...] tudo está interligado ... sem o passado não tem como [...]” (GONZAGA, 2005), e a outra revela que é importante conhecer:

[...] a História dele [do professor] na escola ... no âmbito da formação ... quem é esse professor de hoje ... que aluno ele foi ... mas ver também como foi a vida dele no ambiente da sua família [...] em que tempo foi aluna ... o que era permitido socialmente falar ... ou deixar de falar ... é porque atrás desse professor tem um ser humano ... tem uma vida ... uma família ... uma história ... um sofrimento [...] (OLIVEIRA, 2005).

Após a realização das entrevistas, iniciamos a transcrição das falas na íntegra. Posteriormente, o texto foi trabalhado “tirando os andaimes” e a narrativa foi adequada à norma culta da Língua Portuguesa, tomando-se os devidos cuidados para que o sentido original não fosse alterado, pois “[...] não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm [...]” (BOM MEIHY, 2000, p. 89). Foi feita a textualização, suprimindo-se as perguntas realizadas pelo pesquisador; dessa forma, privilegiou-se a narrativa do colaborador. Por último, o texto foi submetido à aprovação das colaboradoras. Pois, de acordo com Whitaker et al. (2002, p. 120):

[...] o rigor dos dados científicos não deve ser esquecido e os dados de uma entrevista são os dados de um pesquisador. Eles podem ser postos à disposição de outros pesquisadores interessados na mesma temática. Daí a importância no rigor na produção do dado.

Para tanto, definimos normas para a transcrição e utilização do material, organizadas no QUADRO 2, procurando preservar o

conteúdo do discurso do colaborador; não utilizamos a vírgula ou outras sinalizações, pois acreditamos que a utilização inadequada desses sinais de pontuação pode modificar o sentido da narrativa (FERNANDES, 2001; WHITAKER et al., 2002).

As transcrições das narrativas foram realizadas pela própria pesquisadora, que procurou não espaçar muito o tempo entre a realização das entrevistas e a transcrição, por considerar que, conforme demonstra a metodologia da História Oral, vários fatores interferem na análise das informações: os gestos, o semblante, a alteração da voz, dentre outros fatores – sendo necessário certo exercício da memória do entrevistador durante a transcrição. A transcrição das narrativas deve procurar compreender a subjetividade, diagnosticar se o colaborador foi omissos ou seletivo. Tal tarefa é de responsabilidade do entrevistador, que deve reconstruir o ambiente, pois “[...] ao ler, ao escutar e ao olhar, estamos constantemente obrigados a envolver nossa pessoa e nossa cultura, anulamos o silêncio, somos levados a nos perder [...]” (LARROSA, 2001, p.48).

OCORRÊNCIA	SINAIS	EXEMPLO
Expressões características	itálico	<i>cidadinha</i>
Expressões coloquiais	né	né
Pausas no discurso	...	Geografia ... eu não lembro.

Supressão de parte do discurso, feitas pelo pesquisador	[...]	[...] ela dava assim [...] mais era quase que uma prática em sala de aula
Risos	(risos)	Aí casei (risos) aquela velha história
Gestos significativos e interrupção	(chegou o filho)	... têm 26 alunos, mas, (chegou o filho) a média é 30.
Interferência do pesquisador na interpretação da narrativa	[2004]	Esse ano [2004] até que funcionou um pouco ...

QUADRO 2 - Normas utilizadas para a transcrição das entrevistas.

FONTE: FERNANDES, 2001; WHITAKER, 2002.

ORG.: NOVAES, Í. F. de, 2005.

Todas as colaboradoras disponibilizaram a utilização na íntegra das informações¹⁰, mas nem todas concordaram com a divulgação de seus nomes. Definimos, então, que a identificação seria feita pelo sobrenome das mesmas. Ao analisarmos tal fato, retomamos as idéias de Thompson (1998, p. 22), pois acreditamos que a metodologia da História Oral:

[...] não é necessariamente um instrumento de mudança [...] pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto à finalidade da história [...] [revela] novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior [...].

Ao terminarmos as transcrições das entrevistas e a organização dos textos, iniciamos a análise da coletânea de narrativas que nos proporcionou um arcabouço empírico referente à trajetória da Geografia escolar na vida das alunas-professoras atuantes nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Concordamos com Tardif (2002, p. 30), quando afirma que: “[...] para compreender a natureza do ensino, é

¹⁰ Cf. modelo de carta de cessão em anexo A.

absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade [...] os professores [...]”. As narrativas contribuíram sobre maneira para desenvolvimento de nossas reflexões acerca do tema pesquisado.

Para podermos contextualizar as pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, produzidas de 1982-2003, e compreender o sentido das narrativas, torna-se necessário analisar a trajetória da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, do período colonial à (re)democratização, posto que leis, decretos e regulamentos interferiram e interferem na organização dessa disciplina nas instituições de ensino e, conseqüentemente, na formação dos alunos e na prática docente. Tal perspectiva foi questionada por Cunha (2005), uma das colaboradoras da pesquisa, que solicitou que a disciplina de metodologia de ensino, do 4º ano do Curso de Pedagogia, deveria “[...] fazer um levantamento como era a disciplina antigamente [...]”. Portanto, durante todo o trabalho a narrativa das alunas-professoras estará presente, evidenciando as transformações que a Geografia sofreu na educação elementar, imprimindo marcas na trajetória educacional das mesmas.

CAPÍTULO 2

AS TRAJETÓRIAS DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: retrocessos e avanços

Não se trata de negar a importância do conhecimento, nem a evidência de que ele se acumule, muito menos de descartá-lo. Mas trata-se de conferir-lhe sentido, vida e, disso, só o sujeito é capaz. Porque sendo capaz de reflexão, é dotado também da possibilidade de questionar a lógica da identidade e de lutar contra o estabelecido, o institucionalizado [...].

Vânia Vlach

A fragmentação da ciência moderna imprimiu, nas diversas áreas do conhecimento, características singulares tornando as ciências únicas, com objeto e método definidos a partir dos quais o conhecimento científico foi sendo construído e reconhecido pela humanidade. Russel¹¹ (2001) afirma que os vários campos da ciência começaram com a exploração filosófica e, quando uma ciência se consolida, prossegue mais ou menos independente, exceto no que diz respeito a problemas de limites e questões de método, como é o caso da ciência geográfica, delineada desde os primórdios da sistematização do pensamento ocidental e, ao longo do tempo vem construindo seu campo conceitual, que influi diretamente na educação escolarizada.

¹¹ Para compreender melhor essas relações, veja-se Vlach (1988) e Russel (2001).

De um modo geral, o sistema educacional é organizado e definido segundo critérios de valores impostos pela classe dominante, conforme o que quer para a sociedade. Com a Geografia não foi diferente; seu saber foi construído e consolidado em um ambiente propício, colaborando diretamente com a organização do Estado-nação, principalmente com a institucionalização da escola primária. Em vista da indispensabilidade de formar professores para ensinar essa nova ciência na educação fundamental, a Geografia foi aceita na universidade (CAPEL, 1983). Nesse contexto, como afirma Vlach (1991), a Geografia surge como um discurso político-educacional na medida em que a sua presença no meio escolar contribuiu para inculcar nos “nascidos” a ideologia do nacionalismo patriótico, importante para a constituição dos Estados-nação, em particular o alemão, berço da Geografia Moderna.

Diante destas proposições, procura-se compreender a evolução do sistema educacional brasileiro e da Geografia escolar. Em especial, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista ser este o tema central de nossa pesquisa, pois os mesmos sofreram a influência de leis e decretos, e de concepções educacionais e geográficas que imprimiram uma nova roupagem na educação geográfica nesse nível de ensino. E, ao delinear a História da Educação no Brasil, perceberemos que o que hoje é denominado por Séries Iniciais do Ensino Fundamental, termo que iremos adotar no trabalho, assumiu diferentes denominações e configurações. No Período Colonial, a escola de ler e escrever; no Período Imperial, a

escola de primeiras letras; na Primeira e na Segunda Repúblicas, a escola primária, no período da Ditadura Militar, a denominação de 1ª a 4ª séries do 1º grau e, na atualidade, Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o ensino de Geografia, também sob diferentes contextos e atividades, reflete a corrente teórica e metodológica predominante em cada momento.

Buscando conhecer a trajetória do ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, fizemos algumas reflexões sobre o tema, perpassando diferentes tempos históricos, iniciando com a gestação da educação no período colonial¹² e culminando com a (re) democratização do país (a partir de 1985). É sabido que foi a partir de 1930 que houve uma efetiva organização do sistema educacional no nosso país, mas consideramos de extrema importância refletir sobre a gestação da educação elementar desde o período colonial, pois ocorreram fatos importantes para a Geografia nesse nível de ensino. Portanto, é de fundamental importância conhecer a trajetória do ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes tempos históricos; a nosso ver, esses momentos marcaram profundamente a organização política e educacional do país, com características que se refletiram diretamente na Geografia escolar, como confirmaremos por meio das narrativas das alunas-professoras.

¹² De acordo com o levantamento, não há trabalhos acadêmicos a respeito do ensino de Geografia nas Séries Iniciais, que considerem o Período Colonial.

2.1 – Os primeiros passos da Geografia escolar no Brasil: em direção ao século XX

Com a colonização do Brasil, foi inevitável a alteração nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas que, com o passar dos anos, se materializaram, principalmente na educação. No Brasil colônia, não havia a regulamentação das instituições escolares. A educação jesuítica, que durou de 1549 a 1759, em um primeiro momento, priorizou a educação cristã e, posteriormente, uma educação destinada aos filhos dos colonos. Planejada pelo Padre Manoel da Nóbrega, a educação colonial organizava-se em duas linhas: “a escola de ler e escrever”, considerada a escola primária, e “a profissionalizante”, que atendia à população indígena alfabetizada e aos filhos dos colonizadores.

Por volta de 1570, após a morte do Padre Manoel da Nóbrega, inicia-se a segunda fase da educação jesuítica no Brasil, que se estende até 1759. A educação passa por profundas mudanças: foram criadas escolas propedêuticas, como o curso elementar (escola de ler, escrever, contar e doutrina católica), considerado o ensino primário da época, o curso de humanidades (secundário), o curso de artes (ciências naturais ou filosofia) e o curso de teologia (superior), localizado nos centros urbanos, que tinha por objetivo atender à elite, formando quadros que iriam atuar na organização política e cultural da colônia (ZOTTI, 2004). Conforme Colesanti (1984, p. 7),

[...] os indígenas não continuavam os estudos e aprendiam apenas a ler e a escrever, enquanto que os filhos dos

colonizadores continuavam os seus estudos ingressando, [...] no curso chamado de Humanidades.

Ao refletirmos sobre a organização curricular elaborada pelos jesuítas, percebemos que as tradições escolástica e literária prevalecem, detectando-se o desinteresse pelas atividades artísticas e técnicas, bem como o altruísmo com relação às ciências. Sobre estes fatos, concluímos que o ensino de Geografia no Brasil, nesse período, era inexistente. Os textos literários, utilizados nas aulas, retratavam fatos históricos e heróicos com o objetivo de dogmatizar os alunos. Não eram importantes à leitura filosófica e a investigação fatural do mundo (ROMANELLI, 1997; VLACH, 1988).

No século XVIII, para recuperar a economia portuguesa, D. José I inicia um conjunto de mudanças em Portugal e na colônia, dentre elas as mudanças na educação, com o objetivo de tornar a escola útil ao Estado, deixando a religião de ser o eixo norteador do sistema educacional. Para efetivar tal projeto, o Marquês de Pombal, baseado nas idéias iluministas, propôs mudanças para modernizar o ensino, com a introdução dos estudos da natureza, a obrigação do ensino da língua metropolitana e a institucionalização da formação profissional. Tais mudanças não foram plenamente efetivadas na colônia portuguesa.

Somente em 1772, 13 anos após os jesuítas terem deixado de comandar a educação da colônia portuguesa, instituem-se as aulas de primeiras letras, gramática, latim e grego na capital da colônia, bem como nas principais cidades da capitania, mas com forte influência jesuíta, pois os professores que ministravam essas aulas receberam formação dos padres, prosseguindo a ação pedagógica da igreja, que

continuou voltada para a literatura e para a religião (ROMANELLI, 1997).

No Brasil Império (1822-1889), a organização escolar não apresentou muitas modificações. A Constituição Imperial, de 1824, garantiu a gratuidade, mas não a obrigatoriedade do ensino nas escolas de primeiras letras, configurando o descaso pela educação do povo. Esse nível de ensino era tratado como responsabilidade da família e feito por meio de preceptores encarregados da instrução das crianças, não diferindo muito do Período Colonial.

A escola de primeiras letras priorizava a leitura e a escrita, as práticas matemáticas e a doutrina católica religiosa. Apesar dessas limitações, a Geografia se fazia presente: pressupõe-se que os saberes geográficos eram indiretamente estudados por intermédio de textos que compunham os livros selecionados pelos professores, destinados aos estudos dos alunos; no momento em que apresentavam dados geográficos, estes eram descontextualizados, sem relação com o meio. Apesar desses fatos, Vlach (2004, p. 189) nos revela que

[...] o ensino de Geografia não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras. Isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta nessas escolas. Sua presença ocorria por meio da história do Brasil e da língua nacional, cujos textos enfatizavam a descrição do território, sua dimensão, suas belezas naturais.

Em 1827, foi editada a primeira lei de instrução elementar, fundando as escolas de primeiras letras, tal lei perdurou até 1946, data da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, que trataremos adiante.

A falta de recursos impossibilitou criar uma rede organizada de escolas. Dessa forma, a educação elementar e o ensino de Geografia ficaram relegados, e o ensino secundário foi assumido pela iniciativa privada, pois era de interesse das famílias economicamente favorecidas; a Geografia compunha o currículo nesse nível de ensino enquanto disciplina obrigatória nos exames de vestibular (ROMANELLI, 1997). No século XIX, a preocupação educacional do Imperador D. João VI continuava com os cursos superiores, como Medicina, Engenharia, Direito, Artes que formava contingentes para atender à necessidade do poder central e da classe agro-exportadora, os demais níveis de ensino foram relegados, especial o ensino elementar. Nesse contexto, Romanelli (1997, p. 40) confirma que o ensino elementar:

[...] foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

Em 1837, foi fundado, no município da Corte, no antigo Seminário de São Joaquim, o Colégio Pedro II, com o objetivo de ser referência curricular para os estabelecimentos de ensino secundário público e privado. A Geografia, nesse nível de ensino, aparecia para inovar o currículo oficial, rompendo com o ensino retórico e literário, e com o objetivo de aprimorar os conhecimentos da futura elite dirigente. Infelizmente, esta institucionalização se deu de maneira acrítica, diferente do papel revolucionário que teve na Europa, e limitada ao nível secundário, pois fazia parte dos exames de seleção para o curso superior, menos para o curso de medicina, justificando seu aparecimento nesse nível de ensino (VLACH, 2004; ZOTTI, 2004).

Porém, no início do século XX, o Colégio Pedro II foi palco de importantes discussões relacionadas ao ensino de Geografia nas séries primárias com os educadores Delgado de Carvalho e Everardo Backeuser, que discutiremos em seguida.

A Geografia fazia-se presente nas discussões científicas da época e, em 1838, na cidade do Rio de Janeiro, foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que tinha entre os vários objetivos proporcionar o conhecimento da História e da Geografia por meio do ensino público. Porém, 13 anos após sua fundação, tal objetivo foi abolido de seu estatuto, reforçando o que dissemos anteriormente: a política imperial priorizava o ensino superior e a educação do povo continuava sem investimentos (VLACH, 1988).

Em 1854, sob o decreto n.1.331-A, divide-se a formação nas escolas de primeiras letras em elementar e superior. Por meio do artigo 47, o currículo de formação primária elementar compreenderia o ensino de aritmética prática, leitura explicada dos evangelhos e notícias da História Sagrada, os princípios de ciências físicas e de história natural, aplicáveis ao uso da vida. O currículo de formação primária superior incluiria os elementos da História e Geografia, principalmente do Brasil. No entanto, essa lei cumpriu-se apenas parcialmente; o ensino primário superior, em que pela primeira vez incluiu a Geografia em seu currículo oficial, não chegou a ser implementado, e a escola elementar sofreu uma implantação limitada. Ao considerar esses fatores, Zotti (2004, p.43) afirma que:

O Império relegou o ensino primário ao descaso completo [e a Geografia nesse nível de ensino também], ficando as poucas tentativas de aperfeiçoamento reduzidas a leis que nunca

foram cumpridas. O currículo aplicado, no sentido do prescrito para ser ensinado, nunca passou de aulas de leitura, escrita e cálculo. De fato, a elite nunca teve interesse por esse nível de ensino, e o povo [...] ora, para que educar o povo...

No Brasil, a escola de primeiras letras, e o ensino de Geografia foram desvalorizados; o direito à educação era prioridade da população economicamente favorecida, e o ensino dos saberes geográficos relegados a poucos momentos de estudos mnemônicos a essa parcela da população. Ao contrário de alguns países europeus, a exemplo da Prússia, atual Alemanha, e, mais tardiamente, da França, local onde essa disciplina nas Séries Primárias possibilitou a construção e a consolidação do Estado-nação (CAPEL, 1983).

Acreditamos que, no Brasil Império, se a educação tivesse sido popularizada e o currículo contemplado discussões de ordem política, poderia ter colaborado para modificar a situação social instaurada, que levou (e leva) à exploração e à depreciação da condição humana das classes menos favorecidas.

O povo não participou do processo de independência política do Brasil. O povo foi usado para atender aos interesses da corte e da elite política; o que agravou consideravelmente sua manipulação foi a marginalização educacional, a ausência da escola de primeiras letras (VLACH, 1988).

No decorrer do século XIX, a nova realidade econômica e política mundial configurou a necessidade de modernização das relações sociais; o rompimento com a escravidão levou à promulgação da Primeira República do Brasil, atendendo aos interesses da elite.

As mudanças nas relações econômicas e políticas mundiais, provocadas principalmente pelo desenvolvimento industrial e urbano, solicitaram um “novo homem”, para viver em sociedade, e para formar esse “novo homem”; o conteúdo curricular e o método da escola primária precisavam ser revistos. Ocorreram constantes debates e análises no início do século XIX.

No Brasil, não foi diferente, acreditava-se que a educação escolarizada colaboraria para as mudanças sociais, a modernização e o progresso. Portanto, a substituição da escola jesuítica, de ler e escrever, por uma escola primária moderna, laica e de cunho científico, fazia-se necessária, embora

Mesmo o conhecimento científico, cujo processo de especialização resultou nas disciplinas específicas [a Geografia se fazia presente], foi incorporado na escola primária com características muito peculiares, isto é, em forma de rudimentos ou noções vinculadas fortemente à metodologia de ensino (SOUZA, 2000, p. 15).

No Brasil, Rui Barbosa defendia uma escola primária obrigatória e laica, propondo uma nova realidade educacional no país, por meio de um ensino renovado, embora enciclopédico e, dentre as disciplinas, incluía a Geografia. Tal proposta substituíria a escola de primeiras letras (VLACH, 1988; SOUZA, 2000). Na obra *A Pedagogia de Rui Barbosa* (2001, p. 150), organizada a partir dos fragmentos de seus discursos, Rui Barbosa defendia o ensino de Geografia na escola primária. Afirmando que:

Praticado assim pelo bordão da rotina, o ensino da geografia é inútil, embrutecedor. Nulo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradouramente na memória [defendia o método intuitivo, a aprendizagem faz-se por meio dos sentidos e da observação], não faz senão oprimir, cansar e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la, e educá-la.

É bom lembrar que, ainda no século XIX, a educação moral e cívica, em substituição ao ensino religioso, foi incluída indiretamente no programa como um elemento que envolvia todos os conteúdos das escolas primárias modernas, com o objetivo de desenvolver e cultivar sentimentos e hábitos morais que levassem à aceitação da realidade social imposta, do não questionamento e da docilidade do homem “cidadão”.

A educação cívica era uma das vertentes da educação moral, intrinsecamente ligada à Geografia e à História, objetivando desenvolver o patriotismo e os valores morais julgados necessários (SOUZA, 2000). Nesse contexto, a Geografia escolar, apesar de não ter sido amplamente divulgada entre o povo, exercia um papel na construção do Estado-nação brasileiro, atendendo os objetivos da elite dominante.

Em 1891, foi aprovada a segunda Constituição brasileira, institucionalizando o sistema federativo de governo. O ensino foi descentralizado, como em 1834 no Período Imperial, e a educação primária, para o povo, tornou-se gratuita e de responsabilidade dos Estados. Mas, como afirma Zotti (2004), não se conseguiu estabelecer um sistema nacional de ensino, pois a obrigatoriedade de organizar, manter e legislar esse nível de ensino, foi revogada.

Convém observar que, apesar do descaso com a educação do povo, leis, reformas e decretos relacionados a esse nível de ensino continuaram a ser editados, a exemplo do Decreto n. 1.294, de 17 de janeiro de 1891, no qual o General Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe

do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, criou, no Instituto Nacional dos Cegos, as seguintes cadeiras:

- 1 - A de geographia universal e especialmente do Brazil e chorographia do Brazil, separando-a da cadeira de história, que passará a ser de história universal e especialmente do Brazil;.
- 2 - A do curso primário, abrangendo todas as matérias do ensino primário, inclusive noções elementares de geographia geral (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, lei n.1.294/1891, Art. 1º e 2º).

Apesar de prevista em lei a gratuidade e a institucionalização da Geografia no ensino primário, tal projeto não se confirmou; a lei não contemplou os meios para tornar efetiva esta proposta, e a Geografia continuou a não fazer parte diretamente do currículo real das escolas primárias. A educação primária continuava desvalorizada, em detrimento do ensino secundário e superior, restrito às elites.

Em 1890, com a Reforma Benjamin Constant, o governo fundou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que reunia preocupações distintas, evidenciando a desvalorização da educação. Uma mudança proposta pela reforma foi a divisão do ensino primário em duas categorias: a primeira chamada de 1º grau que atenderia crianças de sete a 13 anos, e a segunda categoria, o 2º grau, para alunos de 13 a 15 anos. Em consonância com o crescimento das ciências modernas, o currículo deveria ter raízes científicas, aparecendo no 1º grau a ciência geográfica. Mas tal reforma não se cumpriu, e o ensino primário continuou relegado, até 1920, ao ensino das primeiras letras, ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, conforme decreto imperial de 1827 (ROMANELLI, 1997; ZOTTI, 2004).

Outras reformas educacionais ocorreram nesse período, mas em nada interferiram no ensino primário e na trajetória da Geografia

escolar. Somente em 1925, durante o governo Arthur Bernardes, a Reforma Luiz Alves-Rocha Vaz, instituída pelo Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, provocou alterações no ensino primário; tentou instituir normas que regulamentassem o ensino, estabelecendo um acordo entre a União e os Estados, com o objetivo de promover a educação primária, e eliminar os exames parcelados e preparatórios, herança do Império. Apesar de todas as tentativas, não ocorreram mudanças significativas na educação do Brasil, o que, para Romanelli (1997), é fruto da história de colonização do Brasil: a classe dirigente no poder guardou a influência da Monarquia, que se estendeu pelo Império e se refletiu diretamente na organização educacional da Primeira República.

No início do século XX, as mudanças nas relações econômicas, passando de uma economia agro-exportadora para uma industrialização incipiente, geraram uma sociedade de classes, com a ascensão da burguesia industrial, da classe média e do proletariado, provocando mudanças nas relações sociais e educacionais, que foi sendo rompida pela necessidade de escolarização, reivindicação da classe média e operária urbana, uma vez que,

[...] no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930 (ROMANELLI, 1997, p. 45).

O sistema educacional brasileiro, que, desde o Brasil colônia, priorizou a educação elitizada, preocupando-se com o ensino secundário e superior, passou a sofrer pressões da classe média e

operária, que reivindicavam uma educação voltada para o povo; a educação primária que, como em muitos países, era vista como o nível de ensino responsável pela construção e consolidação do Estado-nação. Nesse momento, a educação primária tornou-se preocupação da sociedade. Todas essas reivindicações, aliadas aos movimentos culturais e políticos da época, refletem um novo movimento na educação, como o da Escola Nova.

Movimentos progressistas, como o da Escola Nova, que tem suas bases fundadas na concepção educacional do filósofo norte-americano John Dewey, fundador do conceito de reflexividade, muito presente nas discussões de formação docente no Brasil, surgiram em momentos importantes, durante as discussões referentes à Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1961). Baseando-se em suas idéias, os defensores da Escola Nova, dentre os quais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, **Delgado de Carvalho** e **Everardo Backeuser**, os dois últimos representantes da Geografia Moderna no Brasil, preocupavam-se em adaptar o ensino ao mundo industrial. O ensino deveria ser menos propedêutico, mais técnico e democratizado; a educação elementar deveria ser vista como um direito de todos e parte essencial de uma sociedade industrial igualitária (CARVALHO, 2004). Em suma,

A educação da população, seguramente, tornou-se a grande preocupação de todos aqueles que lutavam para consolidar o tão ambicionado progresso, através do qual o Brasil colocarse-ia ao lado dos “países civilizados”, o que deixa claro que o Estado-nação brasileiro ainda era uma meta a ser atingida (VLACH, 1988, p. 137).

A carência da formação docente no Brasil inspira Delgado de Carvalho¹³ a organizar, em 1926, o Curso Livre Superior em Geografia para professores primários, oferecendo-lhes a oportunidade de conhecerem a “orientação moderna” (CARVALHO, 1925) do ensino de Geografia, em substituição à Geografia nomenclatura e mnemônica, chamada por ele de “geografia administrativa”, que julgava ser o obstáculo para a implantação da Geografia científica no Brasil (VLACH, 1988). O curso foi relevante: não havia no Brasil, até então, nenhum curso superior de Geografia, o que incentivou as discussões relacionadas ao ensino de Geografia, em especial nas escolas primárias. Tal curso tinha por objetivo atualizar as discussões relacionadas à Geografia, “conferindo aos aprovados em exame final o diploma de laureado em geografia e Ciências Correlatas” (ZUSMAN; PEREIRA, 2000, p. 54) e, indiretamente, interferindo na organização do sistema superior de ensino, reivindicando o aparecimento da Geografia nesse nível educacional, conforme veremos adiante.

Nesse contexto, percebemos um pequeno avanço do ensino primário e da Geografia, embora a educação ainda não tivesse sido defendida como um direito do povo e obrigação do Estado, o que iria acontecer nas próximas reformas.

2.2 – Um passo a frente: a escola primária e a Geografia no Brasil (1930-1964)

¹³ Delgado de Carvalho foi um conceituado professor brasileiro nascido na Europa, e que realizou estudos na *École Libre de Sciences Politiques* em Paris, vindo para o Brasil em 1920 para assumir a cadeira de inglês, por concurso público, no Colégio Pedro II, tornando-se uma referência educacional para as escolas públicas e privadas do país; participou diretamente do Movimento da Escola Nova ao lado de Anísio Teixeira.

A crise das oligarquias cafeeiras, aliadas do poder estabelecido, tornou as relações políticas instáveis, e, a partir de 1930, com a instalação do governo provisório de Getúlio Vargas, iniciou-se o período político que ficou conhecido como nacional-desenvolvimentismo, marcado por grande instabilidade política, mas atendendo aos interesses de várias forças presentes na Revolução de 1930. Não podemos ignorar que

O ano de 1930 foi um divisor de águas na história do país. A partir dessa data, houve aceleração das mudanças sociais e políticas, a história começou a andar mais rápido [...] a mudança mais espetacular verificou-se no avanço dos direitos sociais [dentre eles o direito à educação] [...] (CARVALHO, 2001, p. 87).

As mudanças nas relações econômicas, políticas e sociais interferiram diretamente na queda do modelo capitalista agrário-exportador, que dispensava um sistema educacional mais desenvolvido, substituído pelo modelo capitalista urbano-industrial, caracterizando a nova fase econômica que o Brasil trilhava, sendo necessária uma mão-de-obra mais qualificada, de um trabalhador com mais formação e conhecimentos. Conforme Schwartzman et al. (1984, p. 51): “A partir da década de 1930, [...] os componentes ideológicos passam a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria arena principal em que o combate ideológico se daria”.

Em suma, as diferentes ideologias que consolidaram a Revolução de 1930 romperam com a velha estrutura agrária e consolidaram a industrial e, em meio aos debates e discussões, a política educacional fazia-se presente no contexto urbano-industrial

que estava sendo instaurado. Necessitava-se, portanto, de escolarizar uma parcela maior da população. Ao considerar esses fatores, Oliveira (2002, p.34) argumenta que

[...] a extensão da escolaridade esteve associada tanto à idéia de que a escola seria um instrumento de redução das desigualdades sociais e da moldagem da identidade nacional quanto à necessidade de incutir nas novas gerações comportamentos exigidos para o desempenho das funções e ocupações emergentes com os processos de industrialização e urbanização.

Para organizar e difundir a educação escolarizada no Brasil, em 1930, o Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde, para consolidar o novo projeto político-econômico que estava em ascensão. Todos os movimentos sociais, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)¹⁴, que defendia a escola pública, culminaram no texto da Constituição de 1934, quando a assembléia constituinte votou nova Constituição, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário.

Em 1937, apoiado pelos integralistas, iniciou-se a Ditadura do Governo Vargas, conhecida como Estado Novo, que se manteve até 1945, caracterizada como “um regime autoritário e não totalitário”. Convém observar que, apesar do retrocesso político com relação à educação primária, o decreto-lei n. 868, de 18 de novembro de 1938, funda, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário, evidenciando a importância da educação primária e popular para o “desenvolvimento econômico” do país, uma vez que “[...]”

¹⁴ Para conhecer melhor o Movimento da Escola Nova, veja-se Romanelli (1997, p. 267, 127-130), Peres 2005 (p. 114-128), FREITAS (2005, p. 165-181).

seu papel primeiro é, sem dúvida alguma, o de formar no homem a consciência da Nação [...]” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 37).

De acordo com o artigo 2º, do referido decreto, compete à Comissão Nacional do Ensino Primário, organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, mediante a cooperação de esforços do Governo Federal com os governos estaduais e municipais e, ainda, com o aproveitamento das iniciativas de ordem particular.

Otaíza Romanelli (1988, p. 59), em seu livro *História da Educação no Brasil*, esclarece esses fatos:

[...] O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. [...] Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho.

Além de contribuir para a inserção do Brasil na economia industrial, o ensino primário teve como papel, nesse momento histórico, combater os nacionalismos, em decorrência do grande fluxo migratório. Verificamos a preocupação com a consolidação do Estado-nação brasileiro, preocupação essa evidenciada como um dos temas de discussão na Comissão Nacional do Ensino Primário, designada a nacionalizar integralmente o ensino primário em todos os núcleos de população de origem estrangeira. Percebemos, “[...] a carga ideológica da noção de que a educação deveria ser um instrumento de construção da nacionalidade brasileira [...]” (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 72), tarefa que se tornou repressiva e não pedagógica.

Com a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, de autoria de Gustavo Capanema, a constituição da nação continuou a ser objeto de preocupação do governo central, de acordo com o artigo 33, que rege a liberação dos estabelecimentos particulares de ensino primário. Um dos critérios para autorizar o funcionamento da escola era provar que a instituição educacional seria dirigida por um brasileiro nato.

Lourenço Filho (2002), em sua obra *Tendências da educação brasileira*, evidencia a situação político-social que afunilava para a consolidação da nação brasileira, relatando que, em 1917, o governo federal fechou escolas particulares nos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, onde brasileiros natos recebiam instrução contrária aos interesses nacionais.

Estudar a estrutura a ser dada ao currículo primário e as diretrizes que deveriam presidir para a elaboração do ensino primário era outra missão destinada à Comissão; no entanto, o ensino de Geografia não fez parte do currículo, ao contrário do que ocorreu na Europa.

Registre-se que os cursos profissionalizantes de nível primário levaram para a escola cerca de 800 mil alunos com mais de 14 anos, durante 13 anos seguidos. Tal formação não permitia aos alunos continuarem seus estudos em nível médio e superior, reforçando a diferença da educação voltada para o povo e a educação destinada à elite (ROMANELLI, 1997).

Após a queda de Vargas, no governo provisório de José Linhares, o então ministro da educação, Raul Leitão Cunha, por meio

do decreto-lei n.8.529, de 02 de janeiro de 1946, promulgou a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal. Até esta data, o ensino primário e a formação do professor para atuar nesse nível de ensino não eram objeto de preocupação; sua administração estava sob o poder dos Estados, sujeito a diferentes formas de legislar e implantar esses níveis de ensino. A ausência de diretrizes centrais criava uma desorganização no ensino, pois cada Estado fazia o que julgava necessário, e como demonstra Romanelli (1997, p. 160):

O ensino primário [e o Curso Normal] até então praticamente não recebera qualquer atenção do Governo Central, estando os sistemas de ensino ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeitos às condições destes para legislar e inovar. Não havia diretrizes traçadas pelo Governo Federal para esse nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, conhecida como Reforma Capanema, teve como objetivo traçar diretrizes gerais para esse nível de ensino, que, de acordo com os artigos 39 e 41, deveria ser gratuito e obrigatório, evidenciando a importância da educação para o desenvolvimento econômico. Tal lei, promulgada em um momento de crise, marcada pelo fim do Estado Novo e pela volta da democracia, foi elaborada em substituição à lei de 1827, que nunca entrou em prática no Brasil inteiro. Tais fatos confirmam o desinteresse do governo com a educação do povo.

De acordo com artigo 2º da Lei Orgânica do Ensino Primário, o ensino primário foi organizado em duas categorias: o primário fundamental, ministrado em dois cursos sucessivos, o elementar e o complementar, para crianças de sete a 12 anos, e o primário supletivo,

destinado a adolescentes e adultos, com o objetivo de alfabetizar uma grande parcela da população brasileira que havia ficado fora das escolas. Nesse contexto, Romanelli (1997, p. 63) enuncia a concepção de alfabetização vigente na época:

[...] até 1950 foi considerado alfabetizado, todo aquele que simplesmente respondesse à pergunta: “Sabe ler e escrever?”. Os casos duvidosos eram resolvidos mediante a exigência de que a pessoa inquirida apenas traçasse o seu nome. Já após essa data só foram consideradas alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples [...].

Como podemos verificar, a educação escolarizada limitava-se a adestrar o indivíduo a escrever o nome. A leitura do mundo, que requer um sujeito crítico, com capacidade de observar e analisar os fatos que ocorrem a sua volta, não era de interesse da classe política que planejava os investimentos sociais.

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, regulamentou-se a estrutura curricular desse nível de ensino, como podemos observar no QUADRO 3, quando, pela primeira vez, a Geografia passou a fazer parte do currículo oficial do ensino primário no país. Todavia, a diferença relacionada ao gênero e aos conteúdos de aprendizagem perdurou na nova lei, a exemplo do currículo das alunas, ao qual se deveria acrescentar, o ensino de economia doméstica e a puericultura.

A formação profissional de nível primário foi evidenciada na nova lei. De acordo com o artigo 5º, que rege a articulação do ensino primário com outras modalidades de ensino, percebe-se a preocupação com a formação de mão-de-obra. O curso primário elementar e o curso supletivo deveriam articular-se com os cursos de artesanato e de

aprendizagem industrial e agrícola, e o curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes para atuar no ensino elementar. Para os nossos propósitos, consideramos que a educação primária já requeria um professor com formação mais complexa e diversificada. Porém, devido à falta de investimentos na estrutura educacional do país, caracterizada pela desvalorização do ensino primário, a formação do professor para atuar no ensino primário era complementada com apenas mais um ano de estudos primários, apesar da existência da Lei Orgânica do Ensino Normal; no currículo, não apareciam disciplinas relacionadas à didática e à metodologia, que poderiam colaborar para a prática dos professores nessas séries. Tais fatos agravaram a situação educacional, que era insuficiente e não atendia às necessidades reais do povo. Lourenço Filho (2002, p. 25) evidencia mudanças quantitativas: “[...] dos 4 mil professores primários de 1871 e dos 8 mil do começo da República, passamos a ter 59 mil [professores] no ano de 1930”. As escolas normais sofreram uma lenta evolução, conjuntamente com o ensino primário; no entanto, como evidencia Romanelli (1988, p. 163): “[...] experimentaram um desenvolvimento mais acelerado durante o período republicano. Em 1949, eram elas, 540, espalhadas por todo o território nacional”. No entanto, desde o início do século XX, os Pioneiros já reivindicavam a formação do professor das séries primárias em nível superior (BRZEZINSKI, 2002). Em 1939, foi institucionalizado o Curso de Pedagogia no Brasil (confira próximo capítulo). Tal curso, na atualidade, faz parte do processo de

formação do professor das Séries Iniciais, porém, naquele momento histórico, devido à carência de profissionais habilitados para atuar no ensino secundário e normal, o mesmo assumiu a função de formar bacharéis e licenciados nas diferentes áreas da educação (SILVA, C., 2003).

Conforme Vlach (2004, p. 188), “[...] as inextrincáveis relações entre a escola, o ensino de Geografia e à construção do Estado-nação brasileiro se colocam [tardamente] em evidência [...]”. Percebe-se que a educação primária brasileira e o ensino de Geografia trilham caminhos pedregosos; somente na década de 1940 foram necessariamente solidificados. Em decorrência desses fatos, surgiram a domesticação, a castração da cidadania e o sentimento de abandono que o povo brasileiro carrega, fruto do descaso com a educação básica desde a independência política o que remonta à colonização. A nosso ver, esse descaso também se reflete na política do país, colaborando para a ascensão de governantes populistas.

Mesmo com todas as tribulações, em 1946 foi publicado o livro didático de Cláudio Maria Thomas, *Geografia – Atlas*, destinado para o primário, organizado em perguntas e respostas, intercalado por mapas que não eram citados nos textos (COLESANTI, 1984), o que evidencia a metodologia tradicional, descontextualizada e mnemônica, utilizada para o ensino de Geografia, que não colaborava para a construção dos conceitos e para a compreensão da realidade, impossibilitando o desenvolvimento pleno da cidadania (FERREIRA, 1993).

CURSO PRIMÁRIO	CURSO PRIMÁRIO	CURSO PRIMÁRIO
----------------	----------------	----------------

ELEMENTAR	COMPLEMENTAR	SUPLETIVO
I - Leitura e linguagem oral e escrita	I - Leitura e linguagem oral e escrita	I - Leitura e linguagem oral e escrita
II – Iniciação a matemática	II – Aritmética e geometria	II – Aritmética e geometria
III – Geografia e história do Brasil	III – Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América	III – Geografia e história do Brasil
IV – Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho	IV – Ciências naturais e higiene	IV – Ciências naturais e higiene
V – Desenho e trabalhos manuais	V – Conhecimentos das atividades econômicas e da região	V – Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar)
VI – Canto orfeônico	VI - Desenho	VI - Desenho
	VIII – Canto orfeônico	
	IX – Educação física	

QUADRO 3 - Estrutura do ensino primário de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946.

FONTE: Decreto Lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do ensino primário.

ORG.: NOVAES, Í. F., 2005.

Como podemos verificar, o ensino de Geografia não colaborava para o desenvolvimento da Nação brasileira e, sentindo a carência desse sentimento na população, por meio do decreto n.50.505, de 26 de abril de 1961, o então presidente Jânio Quadros consolidou as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino, tornando-a obrigatória em todos os graus e redes de ensino. Passou a ocorrer, nas escolas, por exemplo, a

execução dos hinos Nacional, da Bandeira e outros que expressassem as “tradições”, “conquistas” e o “progresso brasileiro”, bem como a divulgação dos princípios essenciais de uma educação para o desenvolvimento nacional.

A Lei Orgânica do Ensino Primário ficou em vigor até a promulgação, em 20 de dezembro de 1961, após 13 anos de intensas discussões da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da lei n. 4024, que manteve a essência da Reforma Capanema, mas procurou unificar e descentralizar o sistema escolar.

A diferença significativa, em relação à Reforma Capanema, foi a abdicação de um currículo fixo para todo o país. Passou a existir um currículo mínimo, determinado pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Embora o currículo ficasse aberto e flexível, o que possibilitava às escolas incorporarem ao currículo disciplinas optativas, concordamos com Romanelli (1984), quando diz que foi um avanço, em se tratando de legislação, apesar de as escolas organizarem seus currículos reais a partir dos recursos humanos e materiais disponíveis. Porém, a desvalorização da Geografia se manteve. Como afirma Zotti (2004, p. 120):

[...] cabia a cada estado e ao Distrito Federal a determinação do currículo e dos programas das escolas [...]. Entretanto, a orientação e o conteúdo de ensino não diferem muito nos vários estados, sendo o enfoque central no ensino da escrita, leitura e cálculo, com a utilização de uma metodologia tradicional e verbalista.

Além dos fatos citados, um outro elemento que pesou contra a LDB foi a aprovação do artigo 30, referente à obrigatoriedade do ensino primário, e que determinava que não poderia exercer função pública,

nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar, sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe estava sendo ministrada educação no lar. Porém, no parágrafo único, foram previstos casos que permitiam aos pais ou responsáveis deixar a criança fora da escola, dentre eles o estado de pobreza, a insuficiência de escolas, o encerramento das matrículas e, a nosso ver, o único motivo aceitável, doença grave que impedisse a criança de freqüentar as aulas.

Tais fatores reforçam a falta de compromisso político e social dos dirigentes com o povo. Concordamos com Romanelli (1997), no que diz respeito ao artigo 30, que isenta o poder público de cumprir e fazer cumprir a obrigatoriedade do ensino básico, tão necessário para a inserção da população no sistema geral de produção. Um país como o Brasil, cuja história é marcada por uma ausência dos direitos sociais e políticos, necessita de um projeto de escolarização que contemple toda a população. Acreditamos que a educação popular de qualidade

[...] possibilita [a população] uma participação mais efetiva nos destinos políticos da Nação, porquanto habilita o indivíduo ao exercício de sua cidadania, a educação popular [e o ensino de Geografia nesse nível] o coloca numa situação perante o sistema de produção que o torna não só mais produtivo, mas também o capacita a uma participação mais concreta e mais extensa nas riquezas que criou. [...] pode funcionar num esquema de desenvolvimento como fator de distribuição mais eqüitativa e mais justa da riqueza criada (ROMANELLI, 1988, p. 184).

Nesse momento histórico, fica evidente, no sistema educacional, a luta ideológica entre as correntes progressistas que defendiam a democratização do ensino e a participação do Estado como provedor da educação, em detrimento das correntes

conservadoras, favoráveis à educação como privilégio de classes e a não participação do Estado na organização e manutenção do ensino. Temendo a democratização do ensino, os conservadores reproduziam o discurso: “[...] a desigualdade econômica, política e social é uma *condição natural* (grifo da autora), que não precisa ser combatida e muito menos compensada pela distribuição eqüitativa da instrução [...]” (ROMANELLI, 1988, p. 190).

Percebe-se que a falta da educação era, e é, necessária para continuar reproduzindo uma população alheia aos fatos e fenômenos que permaneciam enquanto resquícios das forças conservadoras, que seguram o desenvolvimento educacional, pois sabem que a sua melhoria pode contribuir para a organização política das classes populares.

O ensino de Geografia conheceu avanços com a sua institucionalização, por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário, mas, também retrocessos, com a pseudo-abertura dada pela LDB/61, que tornou o currículo mais flexível, mascarou a carência de professores formados para ensinar nessas séries e a exigência das crianças na escola.

Apesar da (re) democratização política do país, o sistema educacional continuou anti-democrático e elitista. O crescimento dos movimentos sociais e da mobilização da população (reivindicando reformas de base), dentre elas a reforma da educação, levou a elite a organizar o Golpe de 1964. Evidentemente,

[...] o Golpe foi desencadeado pelo grupo que defendia o fim da bandeira nacionalista e a eliminação de todos os obstáculos ao desenvolvimento do capitalismo, ou seja, uma

política econômica voltada para a internacionalização do capital e garantia dos interesses dos grandes grupos econômicos (ZOTTI, 2004, p. 101).

Os presidentes que sucederam Getúlio Vargas foram considerados, pelos inimigos, como seus herdeiros políticos, pois seguiam a vertente nacional-desenvolvimentista e as medidas de reforma de base, tais como a reforma universitária, a reforma agrária, a reforma do sistema eleitoral, entre outras, propostas pelo então presidente João Goulart, que intencionou mudar a orientação econômica do país, mas deu continuidade à política em ação. Tais reformas, se colocadas em prática, seriam um entrave ao desenvolvimento do capitalismo, provocando mudanças profundas no papel do Brasil no cenário internacional; isso feria os interesses da base de sustentação desse governo, dentre elas, os militares. Portanto, em 1964, o governo civil foi deposto pelos militares, iniciando o período de repressão político-ideológico que o país iria passar pelos próximos 21 anos.

2.3 – Um passo atrás: o ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau e a Geografia no Brasil (1964-1985)

Em 1964, começou a ruir a democracia no Brasil, democracia essa que poderia e deveria ser descartada a partir do momento que não tivesse mais utilidade para os grandes grupos econômicos, pois o governo do país não poderia sair do controle das elites “esclarecidas” (CARVALHO, 2001).

Com receio do aumento da participação popular nas discussões políticas, foi instaurada a Ditadura Militar, que restringiu os direitos políticos, civis e sociais, a exemplo da educação, que foram sendo moldados de acordo com a perspectiva tecnicista e de expansão controlada, determinada pelo governo ditatorial.

Nessa perspectiva, percebe-se que a educação era vista como um entrave para a expansão das idéias ditatoriais, pois a educação pode colaborar para a leitura crítica das relações de poder existentes na sociedade, levando o povo a desmistificar as políticas sociais, que são de direito, mas que são apresentados para o povo de maneira paternalista. Nesse momento histórico, a violência tomou conta do país e os direitos sociais, políticos e econômicos, mais uma vez, foram seqüestrados da população.

Paralelamente, a censura aos meios de comunicação, aos jornais e livros impedia a circulação de informações diversas, e impossibilitava a liberdade de opinião e o desenvolvimento de reflexões de diversas ordens, prevalecendo somente uma visão, a militar. Em meio a tantas ordens, o sistema educacional foi um dos segmentos fortemente prejudicados por essa atitude castradora da liberdade e da construção do conhecimento. Como podemos verificar nas palavras de Romanelli (1997, p. 199), “[...] a dependência cultural [educacional] é, a um tempo, fator instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica”.

Para Romanelli (1997), a educação na ditadura militar, foi marcada por dois momentos. O primeiro corresponde à implantação da

política de recuperação econômica do país, o que provocou um crescimento na demanda pela educação, agravando a crise do sistema educacional. O segundo, caracteriza-se pela parceria feita pelo Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos, e a *Agency for International Development* (AID), que, por meio de assistência técnica e cooperação financeira, iria adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil, em consonância com o modelo internacional. Modelo esse que Romanelli (1997, p.194) caracteriza como

[...] concentrador de renda já que segue o caminho das sociedades periféricas que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população. Esse processo condiciona a industrialização que se faz intensiva de capital em meio a um excedente de mão-de-obra.

Porém, tal acordo concretizou-se sob a reforma geral do ensino. A lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que alterou o ensino superior, e a lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu o ensino de 1º e 2º graus; tais mudanças não romperam completamente com a LDB n. 4.024/61, pois o governo militar tinha por objetivo dar continuidade ao modelo econômico vigente. Evidentemente, os acordos ocorridos beneficiaram o país fornecedor em detrimento do beneficiário (ROMANELLI, 1997). Em sentido amplo, Silva, C. (2003, p. 25) relata que

[...] a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da ditadura militar, tanto no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então a relação entre os cursos superiores e as profissões. Daí também a institucionalização [...] dos cursos de pequena duração [...].

Nessa perspectiva, a lei n. 5.540/68 fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola de nível médio. O artigo 23 decretou que:

Art. 23 - Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§ 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior (LEI n. 5.540/68).

Tal lei, a nosso ver, foi promulgada para regulamentar as licenciaturas curtas que tinham duração de cerca de três anos (seis semestres). De acordo com Conti (1976), tais cursos já haviam sido autorizados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) desde 1964, destinados a habilitar professores de Ciências, Letras e Estudos Sociais para atuar no ginásio (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), levando a perdas no ensino de Geografia. Para agravar a situação, a portaria n. 117/66, do Ministério da Educação (MEC), fixou a carga horária de 2.025 horas (cinco semestres) e definiu o currículo mínimo para a formação em Estudos Sociais. O extremo da ausência de compromisso com a educação ficou por conta do CFE que, em 1972, publicou a resolução n. 1, autorizando cursos de Estudos Sociais com duração de 1.200 horas (três semestres). Essa política educacional provocou profundas discrepâncias no ensino de Geografia no final do século XX, formando professores com uma grande carência epistemológica, teórica e metodológica, que imprimiu a desvalorização da Geografia nos currículos escolares. Como esclarece Arroyo (2000, p.23),

As artes de educar e o domínio da teoria pedagógica se tornaram desnecessários diante de um campo descaracterizado. A lei n. 5.692 de 71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. [...] Reduzimos a escola a ensino e os mestres a ensinantes [...].

Conforme Conti (1976) e Fonseca (1993), o declínio da Geografia e da História nas escolas brasileiras teve início com a introdução dos Estudos Sociais¹⁵ no currículo das escolas primárias, que procurava acompanhar o modelo pedagógico dos Estados Unidos da América. O primeiro estado a adotar tal mudança foi Minas Gerais, por volta de 1950, e na década seguinte, o estado de São Paulo.

A adoção desse modelo refletiu negativamente nos saberes curriculares relativos aos conhecimentos geográficos das alunas-professoras, pois Salles, Gonzaga e Oliveira estudaram em Minas Gerais, e Ferreira em São Paulo, na época em que cursaram os primeiros anos do ensino básico, conforme esclarece os depoimentos:

[...] é ... o que eu me lembro de 1ª a 4ª ... é que a gente tinha que copiar mapas e mais mapas ... colar ... dava um trabalho danado fazer ali as linhas ... acompanhar aqueles risquinhos ... e colocar os nomes certinhos ... e colorir da cor que estava no livro ... também ... era padronizado ... a região norte só podia ser de verde ... de jeito nenhum podia mudar aquela cor ... outra coisa intrigante né ... até que a intenção era lembrar matas ... por que não podia por outra cor ... e ... eu me lembro que Minas Gerais tinha que ser sempre de amarelo ... por causa da riqueza ... era o que a professora falava ... e a parte de conteúdos ... tinha que decorar ... decorar ... decorar ... e minha mãe tomava isso tudo sabe ... me punha sentadinha estudando ... depois ela me tomava aquela matéria ... era tudo decorado ... respondia na prova tal e qual estava no caderninho ... livro a gente não tinha era tudo passado no quadro ... copiava no caderno ... decorava em casa e passava para a prova ... nunca teve nada que me marcou ... não teve aprendizagem não ... eu só vim a compreender mesmo o que era Geografia ... História ... com maior facilidade ... pra te ser sincera ... nos cursinhos ... você acredita nisso ... nos cursinhos [...] (SALLES, 2005).

¹⁵ Veja-se Ferreira (2000).

Das Séries Iniciais [...] quase não tenho lembrança dessa fase [...] (GONZAGA, 2005).

[...] logo de início chamava-se Estudos Sociais então a gente via que não tinha mesmo essa ... essa separação entre a História e a Geografia e tem OSPB ... OSPB me parece que na década de 1970 ... aí seria na década de 1971 foi que fez essa transformação com o termo OSPB ... muito embasada nos livros didáticos ... eu não me lembro assim de ... acessórios como por exemplo o globo terrestre ... é mapeamento ... não me lembro de trabalhos com mapas ... então é o mapa ... ele se restringia a tirar a cópia ... inclusive os livros didáticos trazia um livro específico de mapas ... separado fragmentado do livro de Geografia e ele já vinha até com uma folhinha transparente como vêm os cadernos de desenho hoje ... aquela folhinha transparente de seda com a finalidade de se tirar a cópia ... disso ... do desenho do mapa e passar esse risco para o caderno ... então ... era só reprodução do que estava no livro didático e o registro no caderno né ... é o que as vezes modificava um pouquinho é porque o livro didático mostrava as divisões e os nomes e lá no caderno o exercício seria igual [...] (OLIVEIRA, 2005)

[...] eu não lembro de História e Geografia ... eu lembro que tinha um livro... ele era até assim deitado ... não lembro mais ... não sei se era a Débora que tinha os pontos e aí ... naqueles pontos do texto né ... aí tinha as perguntas e as respostas que estavam ali ... de Geografia e História também... o descobrimento do Brasil no ano tal ... depois mais perguntas ... em que ano o Brasil foi descoberto ... quem foi Pedro Álvares Cabral ... quem sabe ... tava ali ... tudo no texto sabe ... foi esse tipo de aula que eu tive [...] (FERREIRA, 2005)

Os Estudos Sociais abordam um “tema” sob rótulo indeterminado, ora tratado como disciplina com conteúdo específico ou como sinônimo da Geografia Humana, das Ciências Sociais, da História ou uma mistura de todas, sendo vista, ainda, como área de estudo que possui objeto e método elaborados cientificamente. Em todo esse processo, a identidade dos Estudos Sociais não ficou definida, sendo considerada uma “sopa curricular”¹⁶ que avançou para as séries seguintes do 1º grau, descaracterizando e descontextualizando os

¹⁶ O termo “sopa curricular” foi utilizado em pronunciamento público pelo Prof. Eduardo d'Oliveira França. A esse respeito, confira-se Conti (1976).

temas geográficos, que, muitas vezes eram ensinados de maneira tradicional, exigindo cópia e a memorização dos conhecimentos, aumentando a sua desvalorização no meio educacional. Conforme evidencia o depoimento das colaboradoras:

[...] de 5ª a 8ª eu lembro um pouquinho de mapa [...] (FERREIRA, 2005).

[...] a forma como a Geografia era ensinada não tinha como gostar ... eu não agüento lembrar aqueles mapas de relevo ... de clima ... que só copiava ... é isso ... só copiava [...] (GONZAGA, 2005).

[...] de 5ª a 8ª eu me lembro direitinho do professor de Geografia ... em cima ... num altinho assim ... num lugar que eles escreviam no quadro ... ficavam era no alto ... eles iam de terno e gravata ... pra dar aula ... os nossos professores em geral ... os homens ... e eles trabalhavam lá ... mapas e mais mapas ... eles gostavam muito de mapas ... era um tal de fazer mapa ... fazer mapa ... a gente acabou assim ... guardando os lugares pela força de tanta repetição ... não digo que foi uma aprendizagem ... foi uma localização ali ... onde é que fica tal Estado ... capital ... tinha que saber a capital do mundo inteiro ... dava um trabalho ... na vida ... nunca usei isso ... não tinha nem noção de onde ficava esses lugares ... nem sabia por onde passava ... país que você nunca ouvi falar ... tava lá decorando a capital [...] (SALLES, 2005)

[...] de 5ª a 8ª também foi muito ruim eu lembro de que tinha ... eu acho ... que era na 7ª foi o ano inteirinho trocando de professor ... [...] entrava um ficava um mês ... entrava outro ficava outro mês ... e sempre aquela coisa ... teoria no quadro ... cópia ... cópia ... mal via um mapa na frente ... não lembro de nenhum professor levar um globo terrestre pra sala de aula [...] (CUNHA, 2005).

A aluna-professora Gonzaga (2005) sentiu que teve uma melhoria significativa nos temas relacionados a Geografia, mas não na metodologia para o desenvolvimento dos mesmos, assim

[...] de 5ª a 8ª eu já senti ... não sei se porque já era uma escola diferente ... na época eu também estudei no Jose Inácio ... e percebi que já era uma escola com uma postura diferenciada ... da escola onde eu fiquei até o 4º ano primário ... então eu percebi uma discussão maior em cima da Geografia ... os professores já tinham um certo cuidado na hora de explorar eles levavam os materiais didáticos para a sala de aula né ... a gente tinha ... além do manuseio do ... do ... do Atlas ... porque o Atlas era assim como se fosse uma Bíblia debaixo do braço do aluno né ... sem o Atlas você não era nada ... existia caso do professor perguntar assim antes da aula ... quem trouxe o Atlas ... não trouxe não pode

assistir a aula ... era uma coisa assim como se o Atlas fosse o recurso mais importante ... não chegava a ser recurso era mais ... era o curso completo estava ali naquele Atlas ... era ... porque eu não me lembro ... é que eu via era ... hoje eu compreendo que não era só isso ... que não deveria ser só isso ... ou não deveria ser só isso [...].

Muitos movimentos foram realizados contra a institucionalização dos Estudos Sociais, como bem relata a narrativa de Déa Fenelon, no livro *Ser professor no Brasil: história oral de vida* (FONSECA, 1997, p. 73):

[...] fizemos a grande luta contra os estudos sociais. [...] Ela começou por volta de 1971-1972, com a implantação das licenciaturas curtas de Estudos Sociais e a possibilidade de acabar com a licenciatura plena de História [e Geografia].

Analisando tais fatos, concluímos que uma grande parcela dos alunos que freqüentaram o Ensino Fundamental de 1960 até 1990, ou seja, aproximadamente três décadas, ficaram sem estudar Geografia; de 1ª a 4ª série ensinavam-se Estudos Sociais e, de 5ª a 8ª série, tal conteúdo se repetia; somente no 2º grau, a disciplina Geografia aparecia autônoma no currículo escolar. Um agravante era o número de concluintes desse nível de ensino, muito baixo. Portanto, temos uma grande parcela da população brasileira que nunca teve contato com os saberes geográficos na escola.

A implantação do curso de Estudos Sociais, em substituição às licenciaturas de Geografia e História, formava professores para atuar de 5ª a 8ª séries. Essa formação acarretou deficiências teóricas e práticas, uma “sopa curricular”, que confundia objeto e método de estudos das duas disciplinas, aumentando a desvalorização do saber geográfico. Percebe-se que o saber geográfico, até 1990, foi usurpado da população. Na época da ditadura militar, nas Séries Iniciais do

Ensino Fundamental, não se ensinava Geografia e, sim, Estudos Sociais.

Em consonância com os fatos apresentados, desde o século XIX, culminando com o regime militar, o decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, obrigou a inclusão da Educação Moral e Cívica (EMC) no currículo dos diversos níveis de ensino. Nas escolas de 1ª a 4ª série, tal disciplina apareceu sob a denominação de EMC, ocupando uma parte da carga horária das aulas de Estudos Sociais, de 5ª a 8ª série, como Organização Social e Política Brasileira (OSPB), em concordância com as aulas de Geografia e História, com o objetivo de divulgar a ideologia dominante e reproduzir os ideais nacionalistas. No 3º grau, ensino superior, havia um componente similar: Estudo de Problemas Brasileiros (EPB).

Por meio da regulamentação do decreto n. 65.068/71, a EMC passou a ser obrigatória. Nas primeiras séries do 1º grau, deveria ser ensinada pelo menos em um dos quatro anos do curso, sob a forma de disciplinas que objetivassem assimilar conhecimentos sistematizados; e, em todos os anos, como atividades educativas para atender às necessidades religiosas, artísticas, físicas e morais do educando, principalmente para a formação de hábitos que não contrariassem a ordem política vigente:

[...] As matérias, por exemplo, passam a ser ministradas, no ensino de 1º grau, como atividades nas quatro primeiras séries, como áreas de estudo nas quatro últimas e no 2º grau, como disciplinas. A Educação Moral e Cívica, A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil, por sua vez, constituem, nas quatro séries finais do 1º grau, uma área de estudos denominada Estudos Sociais (COLESANTI, 1984, p. 6).

Ocorreram vários movimentos em defesa da educação pública e da Geografia escolar, que pretenderam modificar a realidade excludente imposta à Geografia (e à História). A duras penas, professores de Geografia do Brasil mantiveram constantes movimentos de luta pela valorização da ciência geográfica, tão importante para a construção do Estado-nação; mas estes movimentos pouco lembraram as Séries Iniciais, que foram a base para a institucionalização da Geografia na Academia. Esse fato materializou-se na produção científica brasileira, que pouca atenção deu às Séries Iniciais, como analisado no capítulo anterior.

Dando continuidade à reforma ditatorial, a lei n. 5.692/71, que fixa as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus, em seu artigo 17, promoveu a ampliação do ensino da educação básica da 1ª à 8ª série do 1º grau, com duração de oito anos e, por meio do artigo 20, a obrigatoriedade para as crianças e jovens, de sete a 14 anos.

Tal lei reformou o ensino, conforme o modelo educacional norte-americano, diminuindo o espaço das Ciências Sociais, privilegiando o ensino técnico-profissionalizante por meio de uma concepção tecnicista da educação.

No que se refere à formação docente para atuar de 1ª a 4ª série do 1º grau, o artigo 30 exige, como formação mínima, a habilitação específica no magistério de 2º grau. Mas o artigo 77, parágrafo único, permitia que, na falta de professores habilitados, poderiam lecionar:

a – no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

b – no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação (LEI n. 5.692/71).

A lei autoriza professores leigos a atuarem nas Séries Iniciais do 1º grau, o que reflete diretamente na forma e no conteúdo desse nível de ensino, e em especial, no ensino de Geografia, pois esses professores foram alunos do atual regime, não tiveram a possibilidade de estudar Geografia e, sim, Estudos Sociais. Como poderão ensinar tal conteúdo nessas séries?

Com relação ao Curso Técnico de Magistério ou Normal (atual Ensino Médio), que habilitou as alunas-professoras para atuar nas primeiras séries da educação básica, a Geografia aparecia ora sob a forma de metodologia, ora sob a forma de conteúdo, conforme depoimento das colaboradoras:

[...] quando fui aluna do curso de magistério [...] Geografia ... eu não lembro ... tinha metodologia de Português ... da língua portuguesa ... Ah!... tinha Geografia ... lembrei ... a professora ... ela dava assim ... mais era quase que uma prática em sala de aula ... a gente fazia trabalhos dando aula ... sabe como é ... que a gente daria uma aula de determinado assunto ... essas aulas ajudaram pouco ... muito pouco [...] (GONZAGA, 2005).

[...] no magistério tive metodologia de Geografia ... mas não colaborou não ... de início eu comecei fazendo aquilo ... da forma que eu havia aprendido ... só que a gente tá sempre ... olha isso não era bom ... então tudo que não era bom comigo ... eu procurei fazer diferente ... então de certa forma valeu sabe [...] (SALLES, 2005).

[...] no magistério eu não lembro de Geografia [...] (FERREIRA, 2005).

[...] durante o magistério a gente tinha aquela visão da Geografia ... mas ... naquela concepção da metodologia ... de como é que eu vou estar ensinando ... é Geografia ... mas não assim ... como você faz para ensinar Geografia mas ... o que eu vou ensinar em termos de conteúdo com a 1ª ... com a 2ª ... com a 3ª ... e com a 4ª série... é ... quanto ao conteúdo [...] o mais difícil seria como lidar com o conteúdo de uma forma diferente ... da que foi aquela que utilizaram comigo [...] (FERREIRA, 2005).

Acreditamos que a perspectiva teórica e metodológica desses profissionais pautava-se na reprodução do material didático disponível, como constatamos por intermédio da lembrança nas narrativas.

Em contraponto, Cunha (2005) relatou uma experiência positiva com a professora de Geografia do curso de magistério, o que colaborou para ampliar o seu gosto pela Geografia, iniciado com as histórias do pai, que, segundo ela “[...] o que vale é o entusiasmo da pessoa [...] igual o meu pai [...] que me deu esse gosto [...] e não é copiando livros e livros que você vai ter esse gosto [...]”. Concordamos com Goodson (1990, p. 72), pois: “A dinâmica sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional”. Com relação à experiência com a Geografia no magistério,

[...] Geografia que eu tive foi no 1º e 2º ano ... eu tive uma professora de 2º grau maravilhosa ... nunca vou esquecer dela ... ela ensinava assim com aquele amor ... com aquele entendimento ... era uma escola técnica lá só tinha cursos profissionalizantes [...] ela pedia para a gente fazer mapa ... ela levava mapa ... ela levava fotos de viagem dela ... contava curiosidades né ... ela gostava demais ... todo o lugar que ela ia ela pegava pedra [...] ela levava pra gente vê [...] uma vez que ela contou que passeou na Amazônia [...] ela era japonesa ... muito inteligente [...] como ensinar Geografia ... não ... só tinha didática [...] (CUNHA, 2005).

Convém observar que, em 1974, começaram a surgir movimentos sociais urbanos em oposição ao regime e às atitudes instauradas pela ditadura, que se tornaram gritantes. Tais movimentos tinham como objetivo restaurar a democracia abafada pelo regime militar. Para Vesentini (2004), tais movimentos em consonância com o surgimento da(s) Geografia(s) Crítica(s), estavam sendo fecundados desde a segunda metade do século XX, reflexo de acontecimentos importantes na humanidade: os movimentos sociais contestatórios e o

fortalecimento do neopositivismo, da razão instrumental, (incorporada na Geografia Pragmática), que respondiam a ideologia do projeto capitalista dependente, delineado pela ditadura militar.

Todavia, convém lembrar que o Ensino Fundamental sempre apresentou uma dinâmica própria, e diante disso alguns professores do antigo ensino de 1º e 2º graus, que se rebelaram contra a ditadura e a descaracterização da Geografia, promoviam, nos espaços escolares, discussões relacionadas aos temas geográficos em uma perspectiva crítica, conforme elucida Vesentini (2004, p.225):

[...] antes do advento da geografia crítica acadêmica já existiam centenas, talvez milhares de professores de geografia no Ensino Médio ou até no fundamental que inovavam as suas lições – inclusive buscando subsídios na economia, na sociologia, na história, no marxismo e, principalmente, nas lutas sociais de suas épocas/lugares - e incorporavam o estudo do subdesenvolvimento e dos sistemas socioeconômicos, das relações de gênero (homem/mulher), das sociedades ditas primitivas, dos problemas sociais urbanos, da reforma agrária (tema tão importante no Brasil no início dos anos de 60!), e isso em muitos casos antes desses temas serem abordados pelos compêndios ou mesmo por teses, artigos e livros acadêmicos de geografia.

Tais movimentos produziram efeito e, em 1979, o Conselho Federal de Educação (CFE), cedeu abertura para que Geografia e História fossem ensinadas separadamente. Assim, durante a década de 1980, escolas de diferentes Estados do Brasil re-introduziram essas disciplinas de 5ª a 8ª séries. Porém, somente na década de 1990, esse movimento começou a ocorrer nas quatro primeiras séries do 1º grau.

O ápice das mobilizações populares ocorreu em 1984, com o movimento em favor da campanha para a realização das eleições diretas, previstas para janeiro de 1985. Para José Murilo de Carvalho (2001), foi a maior mobilização popular da história do país. Para os

militares, seria impossível deter o movimento; interrompê-lo requeria muita violência, algo calamitoso para a sociedade brasileira. O sistema repressivo começou a se esfacelar. O grande desafio seria construir uma democracia em uma sociedade que se acostumou a viver sob tutela ora do senhor, ora do empresário, ora do político paternalista, ora do regime militar. O que fazer e quais medidas deveriam ser delineadas para contribuir com a construção dessa sociedade democrática? E o ensino de Geografia nas Séries Iniciais, como contribuirá para isso?

2.4 – A caminhada continua: as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a Geografia após a redemocratização do Brasil (a partir de 1985)

Com o fim da ditadura militar, exaltavam-se as esperanças de melhoria dos direitos sociais da população. Uma das primeiras medidas tomadas foi a promulgação de uma nova Constituição Federal, em 1988, que contemplou vários projetos oriundos dos movimentos sociais e, dentre eles, a nova LDB, que começou a tramitar na Câmara Federal em 1988, com o objetivo de romper com a antiga fragmentação educacional. Essa lei, contudo, levaria alguns anos para ser aprovada.

No lugar da lei de 1988, a proposta do senador Darcy Ribeiro, que atendia aos desígnios do governo, foi aprovada. A nova LDB n.9394/96 foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, em substituição às leis n. 4.024/61, n. 5.540/68 e n. 5.692/71, já discutidas neste trabalho.

Porém, o dualismo existente entre a educação do povo e da elite permaneceu. Os governos civis continuaram com os projetos educacionais¹⁷ ligados ao Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), vinculado a um projeto global neoliberal, que contribui para aumentar a fragilidade da educação na prática cotidiana. Nesse contexto, Rocha (2001) demonstra os desígnios políticos do BM na organização do sistema escolar, que determina que a escolarização deve ser oferecida a todas as crianças e adultos, com o objetivo de promover o Capital Humano¹⁸, adequando a sociedade para o trabalho.

As idéias neoliberais interferem diretamente na organização educacional. Geralmente, são apresentadas para a sociedade como as melhores, e multiplicadas tendo em vista atender as necessidades da classe dominante que, preocupadas somente com o retorno quantitativo, esquecem de analisar o retorno qualitativo das propostas (OLIVEIRA, 1999).

Para Oliveira (2002), houve um aumento significativo do acesso da população brasileira ao Ensino Fundamental. No entanto, as possibilidades de permanência e conclusão segregam uma parte da população, agravando a situação, além da baixa qualidade do ensino oferecido no Ensino Fundamental, reflexo dos anos de desinteresse das classes dominantes com esse nível de ensino.

¹⁷ Para conhecer com mais detalhes as políticas educacionais desenvolvidas na última década, veja-se Peroni (2003, p. 207).

¹⁸ De acordo com Rocha (2001), o conceito de capital humano busca mostrar os investimentos educacionais realizados em um determinado indivíduo ou nação como esperança de retornos adicionais futuros, em uma vertente microeconômica, constitui-se o determinante para a diferença de produtividade, de renda e de mobilidade social. Em uma perspectiva macroeconômica, é determinante para o aumento da produtividade e da superação da carência econômica.

Dessa forma, concordamos com Carvalho (2001, p. 83), que diz: “[...] O povo não tinha lugar no sistema político [no sistema educacional], seja no Império, seja na República [...]”. Na nova democracia brasileira, pós 1985, a situação se repete.

Apesar de todos os argumentos elencados, a LDB n. 9394/96 trouxe significativos avanços para o ensino. O artigo 23 rompe com o tradicional ensino seriado, dando abertura para a organização do sistema escolar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados, com base na idade, dentre outros, possibilitando uma abertura maior para o desenvolvimento de projetos educacionais que apresentam uma perspectiva menos linear da educação.

Outra alteração refere-se à nomenclatura utilizada para identificar esse nível de ensino. A lei n. 5.692/71 definia as Séries Iniciais do Ensino Fundamental como ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau, que se estendia até a 8ª série. Com a nova lei, esse nível de ensino passou a ser denominado de Ensino Fundamental e, de acordo com o projeto desenvolvido pela instituição de ensino, define-se a organização assumida pela mesma.

Um ponto preocupante na organização do sistema escolar do Ensino Fundamental é a suposta continuidade que existe entre as Séries Iniciais e as finais do Ensino Fundamental. A fragmentação dessa estrutura é gritante, a começar pela aprovação da 4ª para a 5ª série. Na 5ª série, os professores apresentam-se em maior número, ocorre uma fragmentação maior dos conteúdos que, no caso da Geografia, passa a ser visto como conteúdo isolado, um alienígena no

currículo, dificultando a aprendizagem (SILVA, 2002). Os alunos das Séries Iniciais, salvo exceções, muitas vezes, não tiveram acesso aos saberes geográficos, conforme depoimento das alunas-professoras.

O sistema educacional precisa ser (re) pensado tendo em vista a carência teórico-metodológica existente no Ensino Fundamental, o que provoca a fragmentação nesse nível de ensino. Convém observar que se definiu esse nível de ensino como seqüencial, para minimizar a disparidade existente entre as Séries Iniciais e as finais do Ensino Fundamental, mas tal ruptura ainda não foi resolvida.

Diante dessa realidade, acreditamos que a formação e a prática do professor deve ser permeada por uma perspectiva reflexiva (SCHÖN, ZEICHNER, 1992; PIMENTA, GHEDIN, LIBÂNEO, 2002), podendo contribuir para minimizar a fragmentação existente na escola, e estreitar o distanciamento da escola em relação á vida (BRANDÃO, 1989). Em suma, o professor deve ter claro o seu compromisso profissional e não esquecer que o seu trabalho perpassa pelo social e pelo político, e que a priorização de um conteúdo, em detrimento de outro, no caso a Geografia, não é justificado, pois o indivíduo é complexo. Acreditamos que a formação docente deve ser desenvolvida nesta perspectiva, pois assim poderemos caminhar rumo a melhoria da educação escolarizada, na esperança de barrarmos o *apartheid* global (SANTOS, 1996).

Apesar de tais preocupações, concordamos que o artigo 26 da nova LDB que sinaliza um significativo avanço para a Geografia: ocorre a organização e a determinação de um currículo de base

nacional comum e, no inciso 1º, fica evidente a obrigatoriedade e a necessidade de ensinar Geografia. Portanto:

1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, [temas também de competência da Geografia], especialmente do Brasil (BRASIL lei n.9394/96).

Buscando trilhar os caminhos da Geografia nas Séries Iniciais, percebemos que somente em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Geografia fez parte, oficialmente, do currículo escolar. Nas leis seguintes, a ciência geográfica nem foi citada, voltando a fazer parte do cenário educacional no final do século XX, com a atual LDB. O ensino da Geografia foi suprimido, por muitos anos, em favor dos Estudos Sociais, que confundiam Geografia, História e os temas relacionados ao nacionalismo, tão utilizados pela ditadura militar. Tal fato é confirmado pelo depoimento de Salles (2005),

[...] Geografia ... e História era a mesma coisa ... eu não lembro o nome que tinha na época não depois disso ... eu me lembro ... quando eu já estava atuando como professora ... aí passou para a Geografia e História ... Estudos Sociais ... depois voltou de novo para Geografia e História ... e hoje continua Geografia e História [...]

Percebemos que, para a Geografia nas Séries Iniciais, houve um significativo “avanço”; primeiro, o desenvolvimento dos trabalhos científicos relativos a esse nível de ensino, concentrou-se nos últimos anos do século XX; dos 58 trabalhos produzidos de 1982 a 2003, 94,8% foram elaborados a partir de 1990, conforme diagnosticamos no Capítulo 1, e segundo, a mesma passou a fazer parte oficialmente do currículo escolar. Tal avanço é evidenciado no depoimento de Gonçalves (2005), que cursou as Séries Iniciais a partir de 1986:

[...] na 1ª série eu não recordo assim direito o que eu trabalhei não ... eu lembro mais a partir da 2ª série ... que a

gente trabalhava com ... com os negócios de município ... qual distrito ... a nossa cidade ... quem foi que fundou a cidade ... eu lembro da gente fazer muita maquete ... nossa ... eu amava fazer maquete ... nossa ... eu catava tudo quanto era coisa e colocava na maquete ... eu acho que isso me ajudou demais a entender ... eu lembro aquela questão de relevo ... planície ... de montar o que era mais alto ... com argila ... com areia... punha umas plantinhas na maquete [...] muito trabalho expositivo então ... a gente fazia muito mapa ... ampliava mapa.. colocava na sala de aula [...].

Infelizmente, esse avanço não foi vivenciado por todas as colaboradoras. Houve melhoria, mas a Geografia continua a não ser ensinada, como podemos perceber na narrativa das alunas-professoras, o que gera uma preocupação quanto à reprodução dos analfabetos geográficos; a concepção de alfabetização que temos, é processual, é e precisa ser desenvolvido ao longo da escolarização:

[...] inclusive comentários lá das colegas elas falam assim ... pra que eu vou dar História e Geografia pra uma turma dessa ... que não consegue nem fazer o a e i o u ... não vou trabalhar isso não ... aí vem pergunta pra mim ... você tá trabalhando ... quando começa o ano eu já começo né [...] falam assim ... eu vou trabalhar só quando estiver no final do ano ... quando eu tiver que dar prova ... esses meninos não sabem nem escrever o nome ... esse tipo de comentário sabe ... eu até falei pra professora ... mas é a própria vida deles né ... como é que eles vão se entender no mundo ... na sociedade ... na cidade né [...] (CUNHA, 2005).

[...] na escola ... eu tenho visto cada coisa acontecer ... acontecendo mesmo ... que a gente pensa assim ... meu Deus ... o que fazer com essa criança ... ela vai ter todas as dificuldades que nós tivemos ... um dia ... lá atrás ... eu vejo o professor trabalhando História e Geografia ... da mesma forma como eu estudei ... quando era pequena ... cobrando do aluno ali ... do mesmo jeito ... conteúdo no quadro ... menino põe no caderno ... menino calado ... não pode abrir a boca ... não pode falar ... o aluno não conta nada ... porque se ele falar ... o professor recrimina na hora ... vê como indisciplina [...]. (SALLES, 2005).

Apesar dos fatos, a década de 1990, oficialmente, tornou-se fértil para a Geografia escolar. Em 14 de junho de 1993, por meio da lei n.8.663, foi revogado o decreto-lei n. 869/69, que incluía a EMC nas escolas. A partir desse momento, a carga horária destinada às disciplinas de EMC, de OSPB e EPB, dos currículos do Ensino

Fundamental, Médio e Superior, respectivamente, deveriam ser incorporadas, a critério das instituições e do sistema de ensino, às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais. Essa lei deu o pontapé inicial para regulamentar e valorizar a Geografia no currículo do ensino básico. Contudo, nas Séries Iniciais, somente a partir de 1997, com a publicação conturbada dos PCNs¹⁹, é que essa disciplina recebeu espaço no currículo escolar. Porém, esse espaço legal é perdido com o currículo oculto, e a Geografia continua sendo pouco ensinada para os alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Diante desses fatos, Pontuschka (1999, p. 15) esclarece que:

Os PCNs, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países centrais para os países chamados “emergentes”, como o Brasil, sob o respaldo e cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras.

Em uma análise geral, não ignoramos os fatos elencados por Rocha (2001), que realiza um significativo histórico acerca da elaboração e distribuição dos PCNs das Séries Iniciais, elaborados em 1995, um ano antes da LDB n. 9.394/96 e, três anos antes da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental e Médio, documento de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tais fatos nos mostram que os PCNs deveriam ter sido elaborados após a aprovação da LDB, que estabeleceu a estrutura e o funcionamento da educação, e tornou obrigatória a definição de diretrizes para a educação nacional, que delineariam o currículo

¹⁹ Várias reflexões foram feitas por geógrafos com relação aos PCNs; veja-se Carlos (1999).

nacional. Após a definição das DCNs, é que os PCNs deveriam ter sido elaborados; “passou-se o carro na frente dos bois”, a lei foi atropelada, o que invalida a legitimidade do documento.

Mas, para amenizar este atropelamento, por meio da resolução n. 02/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as DCNs do Ensino Fundamental foram aprovadas, seguindo a organização dos PCNs; porém, os primeiros não fazem parte do programa escolar, desconhecem a realidade educacional e foram divulgadas somente em 1998.

Em 1998, os PCNs para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental já estavam presentes nas escolas, pois começaram a ser delineados em 1995, por um grupo de professores do 1º grau. O governo justificou que o critério de escolha do grupo perpassou pela prática e experiência que possuíam, sendo considerados os mais competentes para elaborar o documento. Nesse sentido, o governo desconsiderou as pesquisas que já estavam sendo realizadas nas universidades em todo o país, que apresentaremos adiante. Preferiu um grupo homogêneo para por em debate categorias heterogêneas de profissionais que investigam as Séries Iniciais. O documento elaborado pelo grupo selecionado foi denominado de Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Conhecimentos Históricos e Geográficos. Para o MEC, a Geografia e a História compunham uma única área de conhecimento, o que nos leva a pensar que estávamos dando continuidade à “sopa curricular” dos Estudos Sociais.

Em 1996, no MEC, em Brasília, foi realizada uma reunião para “discutir” os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Conhecimentos Históricos e Geográficos, destinados às Séries Iniciais. Essa reunião contou com a presença de lideranças da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH). Rocha (2001), de forma clara, descreve o processo de discussão e aprovação dos parâmetros, pois participou ativamente dos movimentos. Na referida reunião, diante de uma postura “democrática”, o MEC informou às respectivas associações que tinha o interesse em ouvir todos os pareceres relacionados à elaboração dos documentos de Geografia e História, mas alertou que os caminhos já haviam sido delineados e não sofreriam modificações, no máximo algumas sugestões que pudessem colaborar com o que já estava pronto.

A justificativa para o posicionamento “democrático” foi o povo, alegando que este estava de acordo com os fatos, pois haviam votado no presidente da República que estava no poder, o responsável por definir tais medidas.

A versão dos PCNs para a área de Conhecimentos Históricos e Geográficos foi apresentada em fevereiro de 1996, para os historiadores, e em julho do mesmo ano, para os geógrafos, que discutiram o documento. Ambas as associações repudiaram-o, bem como a forma como foi elaborado.

A versão preliminar sofreu alterações e, em agosto de 1996, foi divulgada uma nova versão, embora em nenhuma delas tenha sido

elaborado o documento de Geografia e História separadamente. Mesmo sem ter sido elaborado os demais PCNs, os mesmos foram enviados para a aprovação do CNE. De acordo com Rocha (2001), somente em fevereiro de 1997, os documentos dessas áreas foram enviados para avaliação e aprovação, pelo parecer CEB/CNE n. 03/97. Neste mesmo ano, os documentos foram editados e enviados para as escolas sem nenhuma preparação prévia dos professores para o utilizarem. No caso da Geografia, conforme avaliação do pesquisador Rocha (2001), é um documento confuso, que distorce a história da Geografia com a história da institucionalização dessa ciência. Mesmo com todos os transtornos:

[...] as ciências humanas sofrem uma revalorização e a Geografia, em especial, por causa da globalização dos mercados e da crescente interdependência entre os povos e a economias, que envolvem a participação ativa de multidões do mundo inteiro – o envolvimento com as redes de informações, os fluxos de capital, as migrações etc. [...] (PIZZATO, 2001, p. 42).

Apesar de lhe fazermos restrições, não ignoramos que os PCNs tentam orientar o sistema nacional de ensino, socializando discussões, pesquisas e recomendações. Podem subsidiar as aulas, apresentando os objetivos educacionais a serem seguidos, e não conteúdos fechados que repetem idéias tradicionais, o que não valoriza as especificidades dos grupos sociais (ARROYO, 2000). Semelhante proposta é aberta e flexível, mas temos que ter clareza de que a mesma atende aos interesses neoliberais, sob a égide da sociedade do conhecimento e da informação. Para tanto, a formação docente em uma perspectiva reflexiva é extremamente importante, pois

O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda de uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e

conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes (PCNs, 1997, p. 73).

Apesar de todos os retrocessos, a Geografia escolar conseguiu um significativo avanço, tornando-se reconhecida no currículo oficial das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a preocupação, na atualidade, perpassa pela sua valorização, que acreditamos estar relacionada à prática dos professores que trabalham nessas séries.

Graças aos movimentos realizados pela AGB e ANPUH, os PCNs de Geografia e História foram definitivamente separados, apesar da noção de que são disciplinas comuns. A publicação do livro dessas disciplinas aparece em um mesmo volume, no qual a primeira parte ficou destinada à História e a segunda, à Geografia.

Legalmente, a Geografia e a História tornaram-se autônomas. Todavia, as mazelas pelas quais passaram ao longo de sua institucionalização interferem na prática dos professores e se refletem na forma como são ensinadas nos diversos níveis de ensino, em especial nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como no curso de formação inicial dos professores que atuarão nessas séries em geral, sob a denominação de *Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História de Pré a 4ª séries do Ensino Fundamental*.

Cabe aos professores desse nível de ensino e, em especial, aos formadores desses professores, compreender que as duas disciplinas, Geografia e História²⁰, têm objetos de estudo distintos, dando a cada uma seu devido espaço no currículo escolar, conforme

²⁰ Veja-se Gomes (2003, p. 127-148).

esclarece Kant (1994, p.71), “[...] o tempo tem apenas uma dimensão, tempos diferentes não são simultâneos, mas sucessivos [tal como espaços diferentes não são sucessivos, mas simultâneos] [...]”. Portanto, deve-se conceber as singularidades dessas ciências para não se incorrer em erros conceituais, o que não impossibilita um trabalho interdisciplinar, envolvendo estas e outras áreas do conhecimento (PONSTUSCHKA, 2004).

Convém observar que o Ensino Fundamental exerce um papel relevante na vida das crianças, bem como no desenvolvimento do futuro cidadão. Na escola, a criança tem a oportunidade de descobrir novas idéias e valores. Assim, o processo educacional decorre da ação de diferentes agentes da sociedade, particularmente dos professores, que devem estar preparados para organizar seu trabalho de maneira reflexiva e crítica, objetivando a construção do conhecimento.

Para que o ser humano participe da (re)construção da sociedade, não devemos defini-la a partir da categoria trabalho, e para romper com a visão neoliberal da educação, é preciso conceber o ensino de maneira que desenvolva um leitor crítico, que analise, pense e proponha transformações possíveis para o lugar em que vive, considerando a escala mundial. Acreditamos que a Geografia escolar contribui para o desenvolvimento dessa habilidade.

Diante desses fatos, faz-se necessário refletir sobre o processo de institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Federal de Uberlândia, posto que é um dos cursos responsáveis pela formação e profissionalização do professor que

atuará nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Uberlândia, seguindo as reflexões de Braga (1996, p.189), que, em sua tese afirma “Para avaliar a prática com os conteúdos geográficos na escola elementar é preciso situar a formação de seus docentes no geral e, em especial, a capacitação destes em relação à ciência geográfica [...]”. Portanto, procuramos apreender a concepção geográfica dos 75 alunos que cursaram a disciplina de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Pré a 4ª séries do Ensino Fundamental, no ano de 2004, conhecer o ambiente de formação inicial das alunas-professoras e analisar a influência das experiências geográficas na sua prática docente.

CAPÍTULO 3

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

De todos estes adultos transmissores de saber vale a pena falar do pedagogo. [...] O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida.

Carlos Brandão

A educação escolarizada tem sua prática definida nos diferentes níveis de ensino do sistema escolar, inclusive no processo de formação dos professores que atuarão na escola básica, porém tal formação vem sofrendo mudanças de ordem legal, ao longo dos anos. A demanda por uma “melhor qualificação” exige que os professores sejam formados em nível superior nos cursos de licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, para atuarem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Tal projeto de formação, em nível superior, gestado no início do século XX, pelos Pioneiros da Educação Nova, acreditava que “[...] a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir os horizontes” (BRZEZINSKI, 1996, p. 31), o que, para as Séries Iniciais, ocorreu somente a partir de 1996, com a LDB n. 9.394/96. Porém, a nosso ver, esse processo de formação profissional,

apresenta uma dupla vertente, primeiro, sob a característica da qualidade do ensino, e, em contraponto, a quantidade de profissionais habilitados para o ensino, atendendo à proposta neoliberal, que, como sabemos, não se preocupa com a qualidade da educação. Diante deste fato, compartilhamos as reflexões delineadas por Bourdieu (1998, p. 139): “[...] elas [as instituições de formação] têm por “missão” a “formação de professores e de mestres” e não a instrução e a “seleção de homens” destinados à produção”. Acreditando nessa premissa, definimos o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, uma das principais cidades do estado de Minas Gerais, espaço de construção de conhecimento, como ambiente de pesquisa, pois acreditamos no compromisso desta instituição com a qualidade da educação, e temos a esperança de que os resultados desta pesquisa possam se tornar objeto de reflexão em outras instituições de formação docente.

Neste contexto, revisitamos o processo de institucionalização do Curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Federal de Uberlândia, para compreender os aspectos relevantes de sua trajetória na formação das alunas-professoras, pois conforme Coêlho (1996, p. 94) “[...] a universidade não é uma coisa, algo pronto, mas uma verdadeira obra de arte, cuja criação e produção prosseguem em nosso fazer [...]”. No curso de Pedagogia da UFU, procuramos conhecer a trajetória da disciplina responsável pelas discussões relativas aos conhecimentos geográficos, atualmente sob a denominação de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Pré a 4ª série do

Ensino Fundamental. Para tanto, procuramos conhecer o contexto da formação inicial e das perspectivas relacionadas ao ensino de Geografia na formação docente, dos 75 alunos que cursaram a disciplina em 2004, e selecionar o grupo que poderia colaborar disponibilizando as entrevistas, uma das etapas da História Oral Temática, conforme apresentado no capítulo 1, pois,

[...] Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. [...] Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo de poder (GIROUX; MACLAREN, 2002, p. 137).

Com essas noções, mergulhamos na trajetória das alunas-professoras, no processo de formação inicial no curso de Pedagogia da UFU, procurando analisar a relação entre a formação docente e a prática para o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como refletir sobre a importância dessa disciplina nesse nível de ensino.

3.1 – Algumas reflexões sobre a institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil

A origem da preocupação com o ensino de Geografia nas Séries Iniciais, ambiente delineado para o estudo, é determinada também, pelo contexto político-educacional de formação do professor no Brasil. O Curso de Pedagogia é compreendido como um dos

responsáveis pela formação do docente²¹ que irá atuar na educação infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao considerar o curso de Pedagogia, fez-se necessário retomar a trajetória de institucionalização desse curso no Brasil com o objetivo de delinear a sua identidade. Por meio do decreto-lei n.1.190, de abril de 1939, foi fundada a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e, oficialmente, organizou-se a estrutura e o funcionamento do Curso de Pedagogia no nosso país, com o objetivo de formar bacharéis em um curso com duração de três anos, mas adicionando um ano de Curso de Didática, formar-se-ia o licenciado, no chamado esquema 3+1²², que se mantém até os dias atuais (SAVIANI, 2005; SILVA, C., 2003; LIMA, 2002; BRZEZINSKI, 1996). Porém, como afirma Brzezinski (1996, p. 37),

[...] a vocação do curso criado em 1939 era de formar professores primários, mas a realidade brasileira evidenciava o despreparo dos professores secundários, exigindo, prioritariamente, a formação destes. A dubiedade sobre a identidade do curso de pedagogia inaugura-se antes mesmo de sua criação, o que perdura até os dias atuais.

A habilitação para a licenciatura exigia um ano a mais de estudos didáticos, das disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação, capacitando o aluno para o exercício do magistério. De acordo com Silva, C. (2003) e Brzezinski (1996), após concluir o curso de bacharelado, composto pelas disciplinas de História da Filosofia,

²¹ Reiteramos a existência do Curso Normal Superior na formação do professor da educação infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

²² O esquema 3+1 refere-se a três anos de estudo de conteúdos específicos e um ano de estudo de conteúdos didáticos.

História da Educação, Sociologia, Complementos de Matemática, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Estatística Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação, o bacharel em Pedagogia, cursando as disciplinas de **Didática Geral** e **Didática Especial**, oferecidas no curso de Didática, estava habilitado para a licenciatura. Tal possibilidade de formação reflete a fragmentação entre o conteúdo e o método, indivisíveis na realidade.

A separação entre o bacharel e o licenciado, conferiu ao Curso de Pedagogia a categoria de curso técnico-profissionalizante, além de descaracterizar profissionalmente o pedagogo, criando problemas no campo profissional, pois o Curso Normal que formava os professores primários não era campo exclusivo de atuação do pedagogo (SILVA, C., 2003).

Diante desses fatos, os estudantes do Curso de Pedagogia reivindicavam a criação de cargos e funções relacionados a setores ligados à educação, em que os licenciados em Pedagogia pudessem atuar. Silva, C. (2003, p. 20-21 - grifo nosso) elenca tais cargos:

[...] planejamento educacional, TV educativa, instrução programada, educação de adultos, formulação de uma filosofia da educação e reformulação de uma política educacional, educação de excepcionais, especialização em nível de ensino, **desenvolvimento de recursos humanos**, atividades comunitárias, **avaliação de desempenho em escolas e empresas, administração de pessoal (análise e classificação de cargos, recrutamento, seleção, colocação e treinamento de pessoal)**, educação sanitária [...].

Até 1965, a portaria do MEC n. 478/54, permitia aos licenciados em Pedagogia ministrar aula nos cursos de 2º grau, de formação do professor de 1ª a 4ª série, bem como as disciplinas de

Filosofia, História Geral e do Brasil, e de 5ª a 8ª série, os conteúdos de Matemática. De 1966 a 1968, com a portaria do MEC n.341/65, foi-lhes concedido o direito de ensinarem Psicologia, Sociologia e Estudos Sociais, desde que tivessem cursado as mesmas, no mínimo com 160 horas/aula. Entretanto, a partir de 1969 foi vetado o direito de ensinar Filosofia, História e Matemática, permanecendo o direito em relação às demais disciplinas (SILVA, C., 2003). A indefinição do campo de atuação do pedagogo se reflete na insegurança e na insatisfação dos alunos e profissionais da área, demonstrando a necessidade de se reformular a estrutura curricular do Curso de Pedagogia.

Após o golpe de 1964, a aprovação da lei n. 5.540/68, promulgada no ápice da ditadura militar, (re)definiu normas e organizou o funcionamento do ensino superior. Diante da nova lei, o CFE elaborou o parecer n. 252/69, fixando o currículo e a duração do Curso de Pedagogia, que passa a ter como objetivo formar professores para atuar no Curso Normal (que formava professores para atuar nas Séries Iniciais) e nas áreas de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção do sistema escolar (o especialista em educação). O curso passa a formar profissionais específicos para atuarem em cada uma das atividades escolares.

Partindo da concepção de que a profissão que corresponde ao setor da educação é uma só e que, por isso, as diferentes modalidades de capacitação devem partir de uma base comum de estudos, o Curso de Pedagogia passa a ser composto por duas vertentes: uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional

na área, e uma diversificada, em função de habilitações específicas.

Assim, tanto as habilitações regulamentadas,

[...] quanto as que podem ser acrescentadas pelas universidades e estabelecimentos isolados fazem parte de um único curso, sob o título geral de curso de pedagogia. [...] as disciplinas [...] fatalmente repetem-se em todas as habilitações, com necessidade de pouca ou nenhuma adaptação (SILVA, C., p. 26-27).

Tal parecer procurou definir um ponto importante que apresentava, e atualmente apresenta, impasses no sistema educacional, a exemplo do direito ao magistério primário pelos pedagogos que, na atualidade, é discutido com a institucionalização do Magistério Superior, tornando frágil a identidade do Curso de Pedagogia. De acordo com Silva, C. (2003, p. 32), nesse momento histórico, por se considerar precoce delinear uma nova habilitação destinada à atuação nesse nível de ensino (Séries Iniciais do Ensino Fundamental), esse parecer “[...] fixa alguns estudos para a aquisição desse direito [...] metodologia do ensino de 1º grau, com estágio supervisionado [...]”.

A partir de 1969, o pedagogo adquire o direito de atuar como professor das Séries Iniciais e do Curso Normal no nível de 2º grau (atual Ensino Médio) e também como especialista em educação, podendo escolher entre as várias habilitações. Tal fato provocou um impasse quanto à existência do Curso de Pedagogia no Brasil, em decorrência das dificuldades provocadas pela colocação dos profissionais com essa formação no mercado de trabalho. Silva, C. (2003, p. 44) relata que:

[...] o curso de graduação em pedagogia foi atropelado pelas especializações, ao mesmo tempo em que estas, pela sua precocidade, não puderam gozar de condições necessárias a sua realização [...].

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, como afirmado no capítulo anterior, no artigo 62, abriu precedentes para os Institutos Superiores de Educação como mais uma possibilidade, além das universidades, de se formar professores para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sob a roupagem do Curso Normal Superior. Silva, C. (2003) observa que o parecer da Conselho de Educação Superior (CES) n.970/99, por meio de uma interpretação errônea dos artigos 62, 63 e 64 da nova LDB, e o decreto presidencial n. 3.276/99 no artigo 3º, reforçaram o fato de que, para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais, a formação do profissional deve ser “exclusiva” do Curso Normal Superior, retirando a possibilidade dos cursos de Pedagogia formarem os professores para atuar nesse nível de ensino. Diante desses fatos, Silva, C. (2003, p.84) revela que:

[...] se inaugura um quarto período na história do curso de pedagogia no Brasil que, [...] pode ser denominado período dos decretos por representar os documentos firmados no âmbito do poder executivo, por meio dos quais teve sua identidade outorgada [do curso de Pedagogia].

Diante da extinção do Curso Normal de nível médio (área de atuação dos pedagogos), em razão de uma formação em nível superior, surge o Curso Normal de nível Superior; o campo de atuação do pedagogo ficou limitado, não atuando mais na formação do professor das Séries Iniciais e nem como docente no nível elementar. Tais fatos provocaram movimentos de contestação entre educadores e estudantes, e diante das reivindicações o ato do executivo n.3.554 de

agosto de 2000, substituiu-se o termo “exclusivamente” do decreto n.3.276/99 por “preferencialmente”. Dessa forma, a Pedagogia recuperou sua função na licenciatura, mas de forma secundária, como relata Silva, C. (2003, p. 88):

Há, na verdade, uma grande apreensão a respeito dos novos rumos a serem traçados para o curso de pedagogia no Brasil, uma vez que, até o momento, o que existe é o silêncio, ou então documentos que determinam o que ele não pode fazer, ou o que ele não tem preferência para fazer, ou até que optam por seu nome não aparecer. O que se tem questionado é o significado de tudo isso.

A nosso ver, a autorização do Curso Normal Superior vem cumprir mais uma etapa da política econômica neoliberal, que exige, quantitativamente, profissionais habilitados para atuarem na educação básica. Assim, o governo autoriza a abertura e o funcionamento do curso em instituições privadas, abdicando, as instituições superiores públicas, da formação do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pois nas últimas não existe o Curso Normal Superior. Tais instituições têm compromisso com o **ensino**, com a **pesquisa** para a construção do conhecimento científico e, com a **extensão**, o retorno para a sociedade do trabalho desenvolvido. Tais objetivos, na maioria das vezes, não fazem parte das instituições particulares, dedicadas preferencialmente ao **ensino**. Hissa (2003), que pesquisou a disciplina Geografia e Ensino, no Curso Normal Superior da Faculdade Pedro Leopoldo, no estado de Minas Gerais, afirma que os Institutos Superiores de Educação, desvinculados das universidades, arriscam-se a não formar professores que sejam pesquisadores de seus conhecimentos e práticas. A formação docente torna-se profissionalizante e não de formação do profissional da educação

(NÓVOA, 1991; CÔELHO, 1996; LAPO, 2003). Tais fatos são comprovados nas palavras de Saviani (2005, p. 38 – grifo nosso), quando reflete sobre a influência da política neoliberal sob os diversos níveis de ensino do sistema educacional brasileiro:

[...] Esse dualismo se manifesta também no Ensino Fundamental ao se propor para a rede pública um ensino aligeirado, avaliado pelo mecanismo de promoção automática e conduzido por professores formados em cursos de curta duração organizados nas escolas normais superiores com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de uma fundamentação teórica consistente que dê densidade à sua prática docente [...].

Dessa forma, teremos quantitativamente uma parcela significativa de professores formados em nível superior, já que as faculdades particulares assumiram essa formação, para atuarem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, quanto à qualidade dessa formação, fica uma incógnita, pois uma educação de qualidade requer reflexão, pesquisa e não somente técnica e prática. Silva, C. (2003, p. 88) mostra-se preocupada:

[...] quanto à formação do magistério para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, será necessário algum tempo até que se possa perceber os efeitos práticos, para os cursos de pedagogia [e para a sociedade], da preferência dada pela legislação ao curso normal superior como lócus dessa formação [...].

Silva, C. (2003) relata que, em 1998, diante de todos os impasses que vêm, há décadas, assombrando a identidade do Curso de Pedagogia, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em seu IX Encontro Nacional, realizado em Campinas-SP, formulou a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, na qual a associação defende que o local apropriado para a

formação dos profissionais da educação é a universidade e suas faculdades. Tais cursos devem ter uma “base comum nacional”, com uma sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e **interdisciplinar** e articulação entre formação inicial e continuada.

Tal documento considera que a docência é a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (CÔELHO, 1996), devendo romper com a fragmentação entre as “[...] funções organizativas e gestonárias da escola e a função docente” (SILVA, C., 2003, p.81).

É inegável, pois, a fragilidade do campo de atuação do curso de Pedagogia. No entanto, existem avanços significativos com relação ao seu campo teórico, que têm colaborado sobremaneira nas reflexões sobre ensino. Acreditamos que a docência, base da profissão docente, deve permanecer como uma das habilitações centrais do Curso de Pedagogia, devendo a mesma ser desenvolvida em uma perspectiva reflexiva (GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, ZEICHNER, SCHON, 1998; PIMENTA e GHEDIN, 2002), revitalizando a pesquisa para a construção do conhecimento nos diferentes níveis de ensino (DEMO, 1998).

Para que a prática se torne reflexiva, é preciso que os professores definam, eles mesmos, os objetivos pedagógicos, afastando a idéia de serem técnicos que repassam o saber, e assumam um compromisso reflexivo e crítico quanto a sua prática e ao seu papel

na transformação social. Uma das etapas para se construir a reflexividade encontra-se justamente na formação inicial.

3.2 - Algumas reflexões sobre a institucionalização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Ao iniciarmos a pesquisa sobre o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, recorremos à sua Coordenação e ao *site* da Faculdade de Educação da UFU (FACED). Tais informações revelaram a trajetória de institucionalização do curso de Pedagogia no município de Uberlândia. Aliado a essas informações, selecionamos algumas publicações e pesquisas que analisam especificamente o curso de Pedagogia da UFU.

Em agosto de 1959, inicia-se a concretização de um sonho, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU), tendo como mantenedor o Instituto Social de Instrução e Caridade, de Minas Gerais. Tal faculdade foi anexa ao Colégio Nossa Senhora. No dia 12 de março de 1960, foram inauguradas às novas dependências do pavilhão do Colégio, onde foi instalada a FAFIU. O decreto n. 47.769, de 02 de fevereiro de 1960, autorizou o funcionamento dos Cursos de Letras Neo-Latinas, de Letras Anglo-Germânicas e de **Pedagogia**.

Em 1963, a FAFIU encaminha ao CNE o processo contendo informações relativas à instituição de ensino (entidade mantenedora, instalações, infra-estrutura, corpo docente, administração e dados do

município), conjuntamente com o relatório favorável da comissão verificadora, elaborado por professores da Universidade de Minas Gerais, solicitando parecer da Comissão do Ensino Superior para o reconhecimento dos cursos acima citados.

Os dados disponíveis no parecer do CES n. 329, de 07 de novembro de 1963, aprovando a FAFIU, revelaram que em 1962, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no município de Uberlândia havia 99.000 habitantes. A rede de ensino era composta de 90 escolas primárias, nove escolas de nível médio, uma Escola Vocacional para a Indústria e três escolas superiores. As instituições superiores eram faculdades isoladas, o Conservatório Musical de Uberlândia com os cursos de Educação Artística – Música, fundado em 1957; a Faculdade de Direito, fundada em 1960; e a Faculdade Federal de Engenharia, fundada em 1961, com os cursos de Engenharia Química e Engenharia Mecânica (MENDES, 1999).

Para atender a demanda social decorrente do processo de urbanização e das políticas econômicas do país, necessitava-se de profissionais formados na área educacional para atuarem nos diferentes níveis de ensino, em Uberlândia, especialmente no ensino de nível médio, em franca expansão, como relata Brzezinski (1996, p. 49),

[...] o modelo econômico começava a exigir mão-de-obra mais especializada, o que provocou uma expansão do ensino secundário (propedêutico e profissionalizante) e do ensino superior nas Faculdades de Filosofia. Nessas faculdades, a formação de professores deveria ser intensificada para atender à demanda provocada pela expansão das oportunidades educacionais.

Em 23 de janeiro de 1964, o decreto n. 53.477 concede o reconhecimento aos Cursos de Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia da FAFIU. Em 1969, é criada a Universidade de Uberlândia (UnU), com a junção das faculdades isoladas do município, que foram sendo criadas a partir de 1957 inclusive a FAFIU. E, em 1978, ocorreu a federalização da UnU, transformando-se na Universidade Federal de Uberlândia²³ (UFU):

[...] [conforme o decreto n.19.851 de 11 de abril de 1931 da Reforma Francisco Campos] a organização do sistema universitário do país tem como ponto de partida a criação das universidades pela justaposição de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e/ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. [...] criam-se universidades a partir da junção de cursos superiores [...] (MOROSINI, 2005, p. 310).

Tudo ocorreu, durante a ditadura militar, conforme o projeto político-militar de desenvolvimento econômico do país (MENDES, 1999), o que, para Morosini (2005, p. 314), reflete:

[...] o contexto sócio-político-econômico da nação brasileira, onde o desenvolvimento com base na industrialização e na internacionalização da economia, caracteriza o processo de modernização da sociedade (MOROSINI, 2005, p. 314).

De acordo com Silva (1995), o atual curso de Pedagogia da UFU, por mais de uma década, desde a sua criação até 1972, formava o “pedagogo bacharel”, especialista em educação, e o professor das disciplinas pedagógicas para atuar no Curso Normal de Nível Médio, que formava o professor das Séries Iniciais. A partir de 1972, em consonância com o parecer n.252/69, que alterou o currículo e a duração dos cursos de Pedagogia no Brasil, no curso de Pedagogia da FAFIU foram criadas as habilitações em Administração e Supervisão

²³ Para maiores detalhes sobre o processo de fundação da Universidade Federal de Uberlândia e sua estrutura organizacional, veja-se Mendes (1999).

Escolar, sob regime anual, que durou até 1977. A partir de 1977, o curso de Pedagogia tornou-se semestral, o que perdurou até 1986, a partir do 5º período do curso o aluno fazia opção pela habilitação específica, conforme currículo padrão do ano de 1977 e 1978 (Cf. ANEXO B).

Em 1982, em Uberlândia, foi criada a habilitação Magistério da Pré-escola, pois “[...] a educação pré-escolar começou a se constituir um importante campo de estudo de vários educadores e instituições [...]” (SILVA, 1995, p. 11), além de procurar atender a demanda educacional do município.

Em 1983, têm início as discussões relativas ao Programa do Curso de Pedagogia da UFU e, em 1986, ocorre a implementação da nova proposta curricular idealizada por grupos temáticos, na qual a Metodologia de Estudos Sociais alocou-se no grupo IV – Compreensão da Prática Pedagógica do ponto de vista das habilitações. Ocorreu, também, a adição da habilitação Magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, passando a formar o professor para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Tal alteração trouxe benefícios para o ensino, pois ampliou o campo de atuação do pedagogo e ofereceu à sociedade um professor para as Séries Iniciais com uma melhor qualificação, conforme o projeto de Anísio Teixeira, do início do século XX (BRZEZINSKI, 1996). Outra mudança importante refere-se ao regime de funcionamento do curso, que volta a ser anual. Diante de todas essas mudanças, Silva (1995, p. 13) afirma que,

[...] esta nova proposta curricular, aprovada em 1986, tinha como meta formar um profissional da educação capaz de, por um lado, compreender a escola enquanto inserida na

sociedade maior, numa relação de mútua determinação e, por outro lado, organizar, coordenar e executar o trabalho pedagógico, seja como professor, seja como pedagogo (especialista), a partir de uma compreensão do todo e das partes que constituem o processo educativo escolar.

Em 1992 e 1996, o curso de Pedagogia passou por novas alterações curriculares, tendo por objetivo:

[...] trabalhar com o educando a compreensão da função política e social da escola, a partir da relação homem/sociedade, tendo em vista uma prática pedagógica que contribua para a transformação de uma atuação consciente, crítica e verdadeiramente autônoma desse profissional, além de fomentar a produção da área da educação (www.faced.ufu.br)

A resolução n. 1/2000 do Colegiado, que fixa normas de matrícula e funcionamento do Curso de Pedagogia, revela a valorização da docência enquanto base da formação do pedagogo na UFU, independente da habilitação escolhida, conforme o artigo 10:

Art. 10 – As disciplinas correspondentes ao currículo da habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental são consideradas tronco comum para qualquer outra habilitação em que o aluno pretenda graduar-se (www.faced.ufu.br).

Tais fatos confirmam a preocupação de Ildeu Coêlho, que em seu livro *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial* (1996, p. 6), revela que “[...] formar professores para as Séries Iniciais em nível superior é hoje uma necessidade, devido à complexidade do processo inicial de escolarização [...]”. Além disso, esse nível de ensino requer um professor com a capacidade de didatizar os conhecimentos científicos, transpondo-os para um outro nível cognitivo, sem infantilizá-los, em um ambiente de construção do conhecimento, procurando valorizar o lugar em que o aluno está inserido e o multiculturalismo²⁴ presente em nossas escolas, pois

²⁴ Cf. McLaren (2000, p. 304).

[...] a transformação dos saberes locais ocorre com a transformação do saber científico e com esta a transformação do sujeito epistêmico, do ser cientista e do ser técnico. [...] o cientista ou o técnico [o aluno] edificante tem de saber falar como cientista e como não cientista no mesmo discurso científico e, complementarmente, tem que saber falar como cientista nos vários discursos locais, próprios dos vários contextos de aplicação [...] (BOAVENTURA, 1996, p. 2).

Diante da atual reforma universitária o curso de Pedagogia da UFU, passa por mais um momento de mudanças. Não sabemos quais serão as decisões do grupo de discussão, mas esperamos que a docência continue sendo a base da formação do pedagogo, e que a Geografia amplie seu espaço na grade curricular e que a interdisciplinaridade esteja presente na formação do mesmo, pois,

Por que a marginalização dos conteúdos de história, **geografia**, literatura, arte, cultura, sociologia, filosofia, estética, movimento, memória coletiva [...]? Porque foram marginalizados o ensino e o aprendizado de saberes e competências humanas mais abertos e desinteressados. Porque não foram consideradas no rol dos saberes úteis ao mercado, nem sequer necessárias à formação do trabalhador, do técnico, do médico, do engenheiro, ou do gestor. E o mais grave, nem sequer foram consideradas úteis à formação do cidadão.[...] Temos que reconhecer que no embate entre saberes e competências fechados e abertos aqueles ocuparam as grades curriculares e marginalizaram os saberes abertos. Temos de reconhecer que as tensões e as tentativas de recuperar os vínculos entre todas as áreas do conhecimento e a formação das competências abertas estão postas nas escolas e nas relações nada fáceis entre seus profissionais (ARROYO, 2000, p. 76 - grifo nosso).

Para pesquisar o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, definimos um curso de formação docente que preparará os profissionais para atuarem nesse nível de ensino; o curso de Pedagogia da UFU o faz a partir de 1986, após a implementação da habilitação Magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau. Assim, optou-se por investigar a formação desse profissional no ambiente da UFU, por se tratar de uma instituição pública de destaque no cenário educacional nacional; que há décadas é referência no desenvolvimento de projetos

e atividades acadêmicas e educacionais, sobretudo na região do Triângulo Mineiro, conforme MAPA 1.

3.3 – O Ensino de Geografia no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia

Na expectativa de compreender a evolução do ensino de Geografia no curso de Pedagogia da UFU e, conseqüentemente, na formação do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, recorreremos a Coordenação do Curso e ao site da FAGED, como afirmamos anteriormente, selecionamos documentos e informações que colaboraram para compreender a trajetória da Geografia no curso de Pedagogia da UFU. Registre-se que a Geografia é um saber disciplinar, que se manifesta da tradição cultural dos grupos sociais geradores do saber, sendo um conteúdo definido e selecionado pela instituição universitária, e integrando à prática do professor, por meio da formação inicial e continuada nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade (TARDIFF, 2002).

MAPA 1

Por meio do levantamento desses dados, percebe-se que, desde 1959, data da sua fundação até 1986, o currículo do referido curso oferecia seis habilitações, sendo quatro²⁵ relativas à formação do especialista em educação, e duas ligadas à área da docência²⁶, e dentre elas, a formação do professor para atuar no Curso Normal de nível médio. Portanto, os alunos que optassem por esta habilitação, deveriam cursar as disciplinas pedagógicas.

Podemos observar, conforme currículo padrão dos anos de 1977 e 1978 (Cf. ANEXO B), que a Disciplina de Metodologia dos Estudos Sociais era oferecida no 7º período do curso, com uma carga horária de 90 horas, para os alunos que optassem pelas habilitações em Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau. Até então, a docência não era à base da identidade e da formação do pedagogo na UFU, pois as disciplinas pedagógicas não eram obrigatórias para todas as habilitações.

A grade curricular do curso de Pedagogia de 1980 (Cf. ANEXO C), revela uma alteração na Disciplina de Estudos Sociais, que passa a ser oferecida em dois momentos, 6º e 7º períodos do curso, com uma carga horária total de 120 horas, dividida entre os dois períodos, permanecendo disponível para as mesmas habilitações. Tal disciplina era responsável pelas discussões relativas aos conhecimentos geográficos. Na ementa da Disciplina de Estudos Sociais I e II de 1980 (Cf. ANEXO D), percebe-se a reprodução do discurso político ditatorial vigente na época, as disciplinas de Geografia e História apresentam-se

²⁵Habilitações em: Inspeção, Orientação, Supervisão e Administração Escolar.

²⁶Habilitações em: Magistério das Matérias Pedagógicas para atuar no Nível Médio e Magistério da Pré-escola.

diluídas nos Estudos Sociais: “[...] A questão aqui é reconhecer que as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos [...]” (GIROUX; McLAREN, 2002, p.142), o que pode nos revelar o medo e o desconhecimento da importância dessas ciências na educação escolarizada, uma defasagem teórica e metodológica na formação dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos, conforme os depoimentos nos revelaram, a exemplo, a fala de Ferreira (2005) “[...] se eu fosse levar em conta o que eu aprendi de Geografia [quando foi aluna da educação básica] eu não ensinaria nada [...]”. Em 1986, em consonância com o parecer n. 252/69, que alterou o currículo e a duração dos cursos de Pedagogia no Brasil, o curso de Pedagogia da UFU passou a formar o pedagogo, para atuar como professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental:

A tendência de a formação do professor das Séries Iniciais de escolarização ser a base da identidade do curso de pedagogia leva à conclusão de que vem se concretizando a previsão [...] o curso de pedagogia retoma sua vocação inicial que encontra origens remotas na antiga Escola Normal e na Escola de Professores de Anísio Teixeira (BRZEZINSKI, 1996, p. 226).

Ao analisarmos a atual grade curricular do Curso de Pedagogia da UFU, percebemos que, atualmente, a disciplina responsável por desenvolver, na formação inicial, os temas geográficos, é oferecida no 3º ano, juntamente com as demais metodologias, dividindo a carga horária com a História, conforme grade curricular (Cf. ANEXO E). Tal fato evidencia que o pedagogo deve ter a capacidade de lidar com o campo conceitual das diversas disciplinas que compõem o currículo da escola elementar, dentre elas o campo

geográfico, mas, como revela Pereira (1999, p. 35), “[...] sua desvalorização [...], decorrente de medidas tais como a diminuição de carga didática semanal ou a implantação dos estudos sociais, fundindo os conteúdos de história e geografia [...]”. Portanto, a Geografia continua sendo trabalhada junto com a História na formação do professor o que, a nosso ver, renova a sua desvalorização no meio educacional, pois a mesma muitas vezes não é ensinada: “O aprender é inseparável do como aprendemos. A própria docência é uma extensão do como somos [como nos formamos] docentes [...]” (ARROYO, 2000, p. 115), conforme corrobora o depoimento de Ferreira (2005):

[...] não sei se é porque agora eu tô com a 2ª série ... com essa preocupação de alfabetizar ... que elas aprendam a ler a escrever ... eu acho que o mais importante para eles agora ... é saber ler e escrever ... então é o Português ... por isso entendeu ... não que eu não acho que as outras disciplinas não são importantes também ... mas eu acho assim ... na atual situação ... que eles se encontram ... o mais importante é eles aprenderem a escrever ... depois Matemática ... eu acho que a História ... a História deles ... eu procuro na História estudar bem ... a História deles ... a Ciências e depois Geografia ... não tenho lembranças de Geografia ... agora de História eu tenho ... eu não sei o porque ... essa dificuldade que eu tenho de Geografia ... de localização ... sabe [...].

Para tornar perceptível a trajetória da Geografia na formação do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e selecionar o grupo de colaboradores, acompanhamos as aulas da Disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História do Pré à 4ª série do Ensino Fundamental, durante o 2º semestre de 2004, nos períodos diurno e noturno, com o objetivo de caracterizar a disciplina que trata da Geografia no curso de Pedagogia, realizando uma leitura do ambiente da formação inicial e das perspectivas relacionadas ao seu

ensino, na formação dos alunos que atuam/atuarão nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A seleção de documentos e informações relativas ao curso, uma das etapas da História Oral, conforme Capítulo 1, aliada às informações do questionário aplicado aos alunos que cursaram a disciplina que discute os temas geográficos, e as narrativas das alunas-professoras, possibilitaram a análise que elaboramos ao longo de nossa dissertação.

Para conhecermos a contribuição da disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História do Pré à 4ª séries do Ensino Fundamental na formação e prática do futuro professor, no final do 2º semestre de 2004, distribuímos um questionário às duas turmas.

No ano de 2004, estavam matriculados na Disciplina de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Pré a 4ª série do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da UFU, 92 alunos, sendo que um dos matriculados na disciplina no noturno era aluno do Curso de Artes da referida instituição de ensino (a disciplina objeto de pesquisa é oferecida a esse curso como optativa). Sendo assim, consideraremos 91 indivíduos, os alunos regulares do Curso de Pedagogia. No final do semestre, sete alunos abandonaram o curso. Concluíram a disciplina 84 alunos; houve uma reprovação no turno diurno e, deste total, 75 responderam o questionário, ou seja, 89,3% da turma.

Os questionários nos revelaram o perfil dos alunos do 3º ano de 2004. Somente um aluno é do gênero masculino, confirmando a

tradicional feminização do curso (PEREIRA, 1969; NOVAES, 1987; LELIS, 1996; CARVALHO, 1999; FISCHER, 2005). Como afirma Pereira (1969, p. 17):

A característica mais flagrante [...] está no fato de consistir numa ocupação quase exclusivamente feminina [...] a predominância numérica da mulher nessa profissão é de significado bastante relevante [...].

Tal aspecto pode ser evidenciado pela interdependência entre os fatores estruturais, a exemplo da possibilidade de haver acomodação entre o trabalho doméstico e o profissional, e fatores ideológicos, como a adequação do gênero feminino à atividade educativa das crianças (CARVALHO, 1999). Esses fatores geram uma ambigüidade no reconhecimento do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental como profissional. O que predomina na sociedade é a visão docente do sacerdócio, resquício do período colonial, o professor trabalha por “doação”, concepções verbalizadas em frases como “a professora é uma segunda mãe” e “a escola é a continuação do lar” (PEREIRA, 1969).

A necessidade de constituir e consolidar o Estado-nação brasileiro, bem como as exigências de desenvolvimento urbano e industrial, provocaram a expansão dos estabelecimentos de ensino de educação elementar pelo Brasil, solicitando um maior número de pessoas para atuarem na educação primária. Tal fato revelou a carência de professores habilitados no país. As leis e decretos que foram sendo publicados ao longo do século XX referendam tal situação, a exemplo da lei n. 5.692/71, no artigo 77, parágrafo único, que Ivani Fazenda (1994, p. 43) analisa: “[...] embora o anúncio fosse de

alteridade, voltamos foi ao urobórico, ao indiscriminado. A pretensa rigidez das disciplinas resultou num amorfo, sem origem, à ausência, sem status, sem destino [...]”, revogada pela LDB n. 9394/96, o que evidencia que, para atuar nesse nível de ensino, não era necessária muita formação:

Art.77 – Quando a oferta de professores (sic), legalmente habilitados, não bastar às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores (sic), após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série [onde inclui as Séries Iniciais do Ensino Fundamental], candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série [onde inclui as Séries Iniciais do Ensino Fundamental], candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

A história do professor das Séries Iniciais no Brasil acoberta a profissionalização, e evidencia ora o sacerdócio, ora a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler, escrever e calcular e que tenha “jeito” com criança, pode assumir a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme revelam os depoimentos das alunas-professoras:

[...] era aquela que o professor não precisava estudar muito para ensinar de 1ª a 4ª série ... você não precisa saber muita coisa né [...] (GONZAGA, 2005).

[...] além dos outros estigmas que nós já trazemos ... de que qualquer um faz educação ... de que todo mundo serve para ser voluntário ... nenhum médico abre a porta da sua sala de cirurgia e chama o primeiro que tá passando e diz ... vêm me ajudar aqui... venha ser voluntário nessa cirurgia ... mas quando se trata de educação que também é lidar com vida ... e talvez a gente marque mais que um bisturi ... todo mundo pode fazer educação [...] (OLIVEIRA, 2005).

No entanto, não podemos negar que houve um avanço legal na organização do sistema educacional do Brasil. A LDB n.9.394/96 exige que a formação, para se atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, seja de nível Superior, cabendo às instituições de formação docente definir objetivos claros que possam ser cumpridos, esperamos que por meio de uma perspectiva reflexiva, que proporcione uma melhoria na qualidade do ensino no geral, essencial para a construção de uma cidadania crítica na sociedade brasileira (FERREIRA, 1993). Tal lei fez com que alguns tomassem a decisão de retomarem os estudos, especialmente as colaboradoras que já atuavam como professoras efetivas da rede estadual de ensino, conforme depoimentos:

[...] cada coisa no seu devido lugar ... então ... o que é que aconteceu ... aqui em Uberlândia ... meu marido falava assim ... não mexe com isso não ... eu sempre falei ... têm 10 anos que estou aqui ... eu vim pra cá ... pra encaminhar os filhos ... só que ... a gente comprou uma casa tão pertinho da universidade ... que eu sempre passava e falava ... não ... eu não vou deixar passar essa oportunidade ... aí meu marido falava ... não ... você não vai mexer com isso não ... depois de tanto tempo ... e eu sempre quis ... sabe ... eu sempre quis mais um pouco ... eu não gosto muito de ficar ali ... numa coisa ... aí veio aquela necessidade do governo ... de que os professores tivessem ... até 2006 ... o magistério de formação superior ... aí ... eu aproveitei o embalo ... por que eu ficava assim ... eu vou ... eu vou ... mas ... meu marido não me dava força ... aí ... eu cheguei pra ele e falei ... eu vou fazer ... decididamente ... eu vou fazer [...] (SALLES, 2005).

[...] eu digo que fiz a história ... ao contrário da maioria ... eu fui para a prática ... para depois eu conhecer o que eu fazia na prática ... e podia ser melhor ... e ... de início ... eu não vou negar que foi ... aquela preocupação com a LDB ... onde diz que até 2007... professor ... mesmo atuando nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental deveria ter o curso superior [...] (OLIVEIRA, 2005).

Apesar de toda a preocupação com a formação docente, o estigma relativo à facilidade em ser professor da escola elementar,

continua presente na sociedade. Refiro-me à autorização dos cursos de formação docente de Magistério Superior de formação técnico-profissional, carente de pesquisa e extensão (HISSA, 2002).

Atualmente, o Curso de Pedagogia da UFU oferece as habilitações em Supervisão, Administração, Orientação e Inspeção Escolar do Ensino Fundamental e Médio, que formam os especialistas em educação; o Magistério das Matérias Pedagógicas do Curso Normal, gradativamente extinto, eliminando, assim, esse campo de atuação para os pedagogos; o Magistério para a Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nosso campo específico de pesquisa.

Quando questionamos os alunos do Curso de Pedagogia sobre as habilitações que iriam cursar, a maioria escolheu a Supervisão Escolar, seguida do Magistério nas Séries Iniciais, Orientação Escolar, depois Magistério para a Educação Infantil, Inspeção Escolar, Administração Escolar e, por fim, Magistério para as Matérias Pedagógicas do Curso Normal, hoje em extinção. Percebe-se que a docência é uma das habilitações predominantes na formação do futuro pedagogo, mas primeiramente elencam-se as atividades do especialista em educação. Novaes (1987, p. 85) compreende que este fato seja:

A fuga à regência de classe apresenta-se sob aspectos diferentes, sendo predominante a desvantagem financeira em que se coloca a docência em relação aos cargos de especialistas. Outrossim, o desejo de a professora assumir a supervisão não pode deixar de ser encarado como a forma que ela encontra para se livrar da opressão que sofre na sua relação de trabalho; [...]. Acrescenta-se, também, que a internalização de idéias, como as que atribuem o insucesso escolar à ausência de pessoal [professor] preparado para atuar [...].

Na sua grande maioria, os alunos do 3º ano de 2004 do curso de Pedagogia são bastante jovens; 4% têm entre 16 e 20 anos de idade, 57,3% (a maior parte) tem entre 20 e 24 anos de idade, 17,3% entre 24 e 28 anos, 2,6% tem de 28 a 32 anos, 5,5% entre 32 e 36 anos, 4% tem de 36 a 40 anos e 9,3% tem mais de 40 anos, conforme evidencia a figura 4. Apesar de a idade variar entre 16 e mais de 40 anos, a grande maioria dos alunos é jovem. Tal fato pode ser reflexo do Programa de Acesso ao Ensino Superior (PAIES)²⁷, que reserva cerca de (25%) das vagas de cada curso oferecidas no ano, para os alunos do Ensino Médio, bem como a possibilidade de outros campos de trabalho, que não seja a docência, como a Pedagogia Empresarial, área de atuação historicamente reivindicada pela Pedagogia, apresentada anteriormente.

²⁷ O PAIES: Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior, é um programa que visa proporcionar aos alunos do Ensino Médio uma sistemática de avaliação seriada e gradual, por meio de um processo a ocorrer nas 1ª, 2ª e 3ª séries, com vistas ao ingresso no Ensino Superior. Desse modo, o candidato deverá realizar as avaliações em três etapas, ou seja, ao final de cada uma das séries do Ensino Médio. O PAIES visa preencher 25% das vagas oferecidas no ano para os cursos de graduação enquanto que o Processo Seletivo Semestral visa preencher 75% destas. Cf. www.ingresso.ufu.br/inicial.asp.

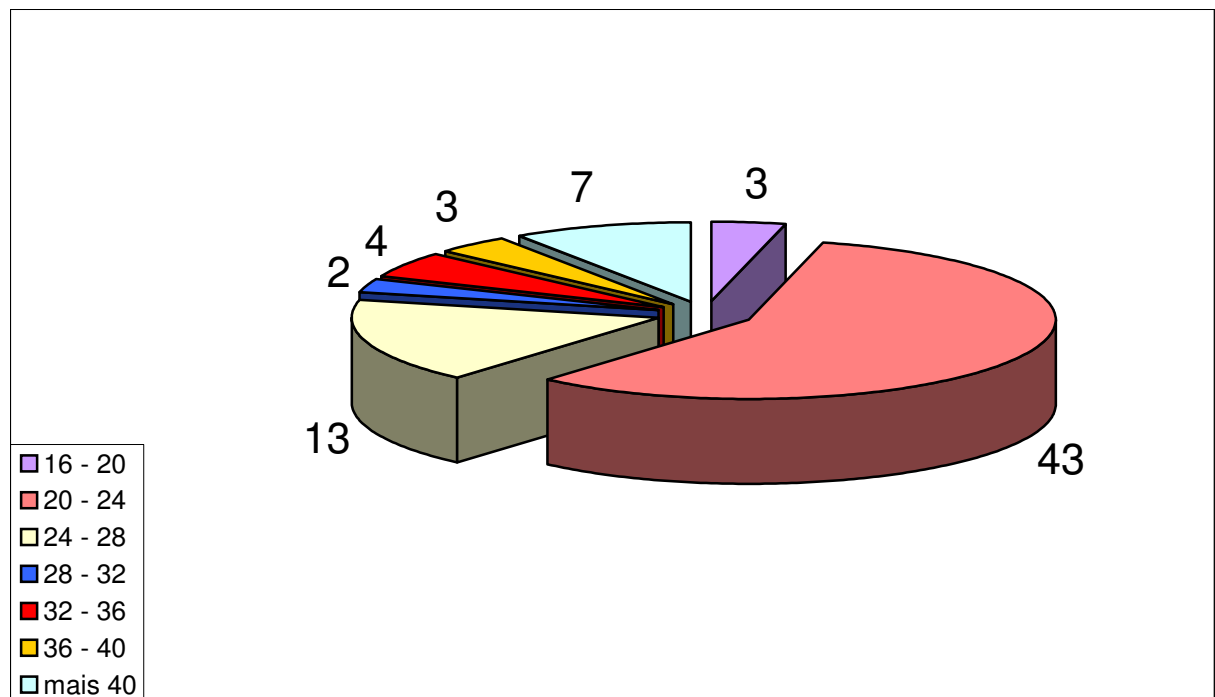


FIGURA 4: Faixa etária dos alunos do 3º ano/2004 do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.

FONTE: Pesquisa direta, 2005.

ORG.: NOVAES, I. F., 2005.

Quando perguntamos o motivo de terem escolhido o Curso de Pedagogia, alguns alunos anotaram nos questionários:

Meu sonho nem sempre foi ser Pedagoga, mas na hora de preencher o formulário do PAIES achei que seria mais fácil passar;

Pedagogia não foi a minha primeira opção, mas por gostar dos assuntos relacionados à educação e pela área da Pedagogia Empresarial, fiz a escolha;

Entrei na UFU sem saber o que queria e a Pedagogia era a única opção que interessou entre as outras.

Percebe-se que a docência não é referência para alguns alunos do Curso de Pedagogia da UFU. Apesar de cursarem a habilitação específica para a docência, pensam em se dirigir para outras habilitações e até mesmo para outras profissões (LAPO; BUENO, 2003), pois “[...] no nível superior [...] não cursam o que gostariam, mas o que é mais conveniente em termos de horários,

facilidade do curso [...]” (FREITAG, 1980, p. 68), talvez por ausência de motivações financeiras e/ou sociais. Tal fato é preocupante:

[...] a quantidade de professores não identificados com o magistério primário é para causar séria preocupação, se encarado do ponto de vista do rendimento do sistema escolar primário público [...] (PEREIRA, 1969, p. 105).

Em contrapartida, o interesse pela educação está pulsando em outros alunos, revelando o compromisso social com a instituição escolar e a dimensão política da prática educativa, sinalizando que as reflexões realizadas sobre os objetivos da educação e da docência, que acreditamos ser a base do referido curso, desenvolvidos ao longo da formação inicial em Pedagogia, foram internalizadas pelos mesmos. Vejamos:

Trabalho como professora há 17 anos. Escolhi o curso por desejar uma melhor capacitação na área em que atuo;

Tentar melhorar os conceitos que as pessoas têm a respeito da educação, a partir de novas idéias para a construção de um ensino mais qualificado e que envolva a interdisciplinaridade;

Campo de trabalho amplo que precisa de profissionais qualificados e interessados para fazer diferente.

Do total de alunos matriculados no 3º ano, nos dois turnos, 27 disseram que somente estudam e 48 afirmaram que trabalham e estudam. Do total de alunos trabalhadores, 30 não atuam na área da educação e somente 18 atuam como docente, sendo que 12 atuam na educação infantil, dois trabalham concomitantemente com a educação infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e quatro trabalham somente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisarmos esses dados, diagnosticamos o grupo de colaboradoras em processo de formação inicial, conforme afirmamos no primeiro capítulo, pois já atuam como docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental;

tornando-se nossas colaboradoras. Assim, foi possível verticalizar as análises e as reflexões realizadas sobre as experiências que as mesmas tiveram com a Geografia, que foram sendo apresentados ao longo do trabalho, e a interferência na maneira como ensinam os saberes geográficos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. [...] O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (MOITA, 1992, p.115).

Como ponto de partida, fez-se necessário refletir sobre a importância do curso de Pedagogia na formação docente. As colaboradoras afirmam que o curso contribuiu muito na sua formação e para a sua prática; os depoimentos revelam seu mérito e o compromisso das alunas-professoras, com o seu processo de formação, e conseqüentemente com a educação:

[...] o curso sim ... nossa ... bastante ... não vou dizer uma disciplina ... ou outra disciplina ... o curso todo tem contribuído demais ... tanto que ... o que eram coisas fáceis pra mim de domínio ... como tá relatando ... fazendo uma dissertação ... que já era uma coisa fácil pra mim ... nossa ... aí foi o auge né...por que nessas eu saia melhor... e aquilo que eu não tinha domínio eu fui descobrindo... e coisas que eu fazia ... interessante é isso ... coisas que eu fazia na prática ... que eu não encontrava nomes pra dar ... não encontrava fundamentos ... e nem endosso de escritores pra dizer... estou fazendo isso embasado na teoria de alguém ... então agora eu costumo dizer assim para os professores ... se a partir de agora eu ainda erro ... ou se sair daqui como pedagoga e errar... posso até estar errando ... mas estou sendo alguém errando ... não por falta de teoria né ... porque eu tenho até o endosso daquilo que eu li ... eu não tô errando sozinha não ... tô tentando fazer com o endosso de alguém [...] (OLIVEIRA, 2005).

[...] descobri que o curso ... é um curso bom ... que é um curso que tem muito mais valor do que parece .. ele é muito importante em todas as áreas [...] (GONÇALVES, 2005).

[...] o curso contribuiu bastante porque na minha época as professoras iam fazer curso de Pedagogia pra aumentar salário... porque quem tinha Pedagogia tinha uma porcentagem a mais no salário ... e elas faziam curso vago quase todas as minhas amigas faziam curso vago [...] e eu não quis ... não interessei de fazer pra ganhar uma porcentagem a mais ... eu vou fazer esse sacrifício e não vou aprender nada ... então eu não vou ... e não aceitei fazer esse curso ... parece que é interessante ... é destino mesmo ... estava predestinada a vim cursar a UFU né... nunca imaginei que com quarenta e tantos anos eu ia voltar pra cursar uma faculdade ... se eu tivesse feito esse curso antes teria ajudado mais na minha prática eu era assim bem [...] (FERREIRA, 2005).

[...] o curso de Pedagogia contribuiu muito ... para a melhoria da minha prática ... um monte de coisas que eu aprendi ... eu coloco lá [...] (SALLES, 2005)

Ao considerarmos o programa da disciplina de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Pré a 4ª série do Ensino Fundamental (Cf. ANEXO F), um dos objetivos chamou a atenção: “analisar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o ensino de **Geografia** e de História nos diferentes níveis de ensino”, acreditamos que a prática docente deve ser desenvolvida com conhecimento teórico e metodológico, das diferentes disciplinas, pois para se determinar um objetivo, faz-se necessário saber como alcançá-lo e, para isso, trilhar o campo conceitual e teórico da ciência é primazia.

A Didática não pode, pois ser “uma teoria do método em geral, uma ciência ou técnica do ensinar a ensinar, conhecimento ‘neutro’ de princípios e regras gerais, receituário incolor para qualquer saber, escola, sala de aula ou situação”. Partindo de conteúdos específicos e dos métodos de sua produção, ela deve ajudar o futuro professor a pensá-los, a compreender seu sentido e gênese, bem como os determinantes econômico-sociais e histórico-culturais do processo ensino-aprendizagem, tornando-se assim mediadora entre professores e alunos concretos e saberes determinados [...] (COELHO, 1996, p. 60).

No questionário, perguntamos aos 75 alunos, futuros “professores”, sobre a opção teórico-metodológica que adotariam para a sua prática no ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Obtivemos as seguintes informações: 5,5% escolheram a Geografia Tradicional, 66,6% a Geografia Crítica, 1,3% a Geografia Quantitativa, 18,6% a Geografia Humanística e 8% outros, conforme mostra a FIGURA 6.

Várias foram as justificativas apresentadas no questionário para a escolha das opções teórico-metodológicas que seriam utilizadas para o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, dentre elas:

Pode se adotar várias metodologias, pois nenhuma é totalmente correta;

Escolho a crítica, mas acho que não vai ser muito fácil de aplicá-la, considerando os sujeitos (crianças) e pouco o aprofundamento que o curso oferece;

A pedagogia de projetos favorece a interdisciplinaridade e faz com que o aluno perceba que o ensino de História e Geografia são fundamentais no seu cotidiano;

Pelo fato de que eu sempre vi a História e a Geografia pela ótica do livro didático, gostaria de ensiná-la de forma mais crítica e interessante;

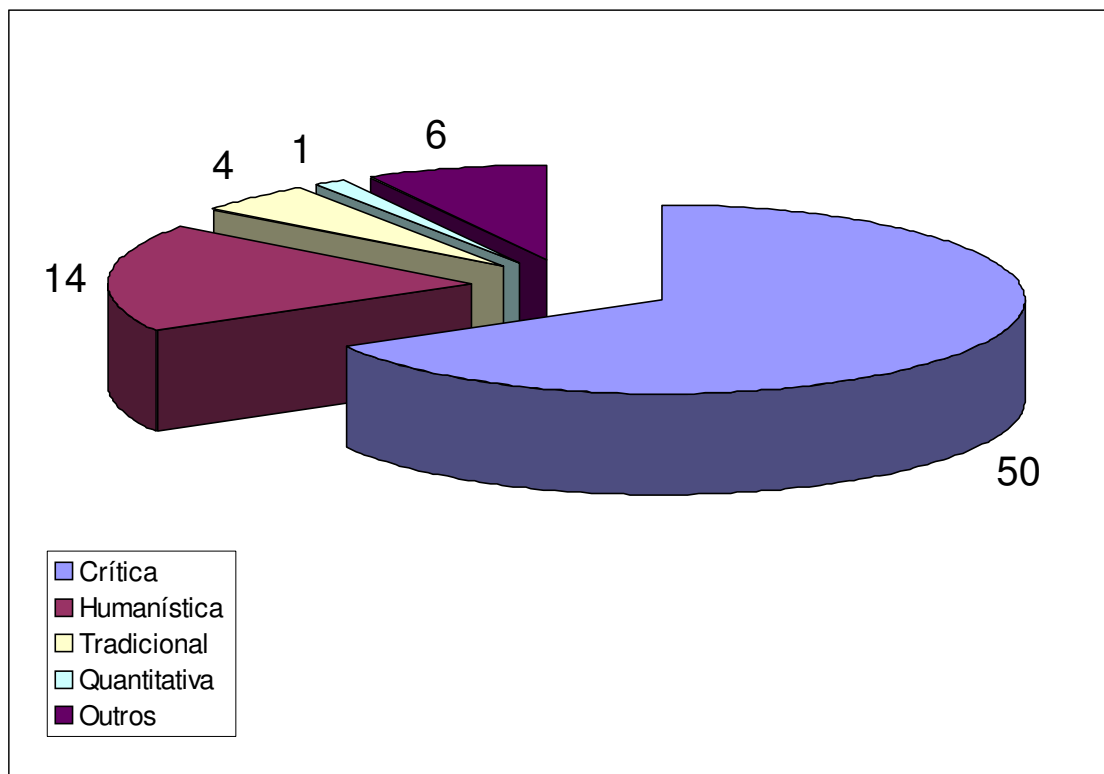


FIGURA 5: Opção teórico-metodológica dos alunos do 3ºano/2004 do curso de Pedagogia da UFU para o ensino de Geografia.

FONTE: Pesquisa Direta, 2005.

Org.: NOVAES, Í. F., 2005.

Ao analisarmos às justificativas, diagnosticamos uma confusão relativa às concepções teórico-metodológica da Geografia, base do campo conceitual que respalda a prática do professor. A escolha teórico-metodológica direciona as vertentes de construção do conhecimento, o que pode valorizar ou minimizar o ensino dos temas relativos à disciplina. No caso da Geografia, Libâneo (2003, p.49) esclarece que “[...] as professoras ensinam Geografia nas Séries Iniciais, mas não conhecem minimamente o campo conceitual da Geografia [...]”. Isso pode gerar uma pseudo-aprendizagem e se agravar nas séries seguintes, mesmo com professores de áreas específicas, pois os alunos não tiveram acesso a uma “alfabetização geográfica”, o que pode gerar uma completa falta de conhecimento dos

saberes geográficos, conforme revela a preocupação de Oliveira (2005) em seu depoimento, a mesma considera que:

[...] não prepara ... não prepara ele nem pra 5ª ... nem pra 6ª ... e nem pra vida ... eu me deparei com uma professora de 5ª série... eu estava auxiliando nesse dia na biblioteca... então ela me pediu um mapa... [...] fazia alguns dias que eu tinha visto o seu trabalho com a gente [reflexões teóricas e práticas de Geografia desenvolvidas pela pesquisadora com a turma durante o acompanhamento das aulas no 2º semestre de 2004] ... e já tinha visto assim de forma tão prática a postura de estar se analisando um mapa... a postura de colocação de mapa em sala de aula como recurso didático [...] de cara ela perguntou pra mim... formada na Universidade Federal de Uberlândia ... já há um bom tempo exercendo ... me parece que mais de 15 anos né ... e ela disse o seguinte... você observou pra mim se ele tem uma alcinha ... e se na sala tem um preguinho... eu falei assim ... ele tem uma alcinha e na sala tem um preguinho... mas eu falei... você coloca o seu mapa exposto assim ... de frente para os seus alunos ... na parede ou no quadro negro ... é ... eu falei ... engraçado eu já ouvi dizer que tem uma outra forma que seria a mais correta de analisar que seria assim ... assim ... assim ... ela falou pois é eu fiz geografia e nunca ouvi isso ... então eu fico pensando ... nem o professor estava preparado ... imagina com esse pouco que nós estamos oferecendo ... com que preparação essa criança vai chegar na 5ª ... e que professor é esse que ela encontrar na 5ª [...] (OLIVEIRA, 2005)

A crítica aqui feita procura desvelar questões importantes a respeito da formação inicial do professor e da forma como se ensina Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, procurando desmitificar a visão linear da disciplina que, a nosso ver, pode ser reflexo da história de institucionalização desta ciência no Brasil, realizada no capítulo anterior, e que para Braga (1989, p.27) “[...] a ausência de condições teórico-metodológicas, o trabalho nas Séries Iniciais não poderia deixar de ser o que tem sido: o paraíso do senso comum [...]”.

Admite-se que os povos primitivos já construíam e desenvolviam conceitos da Terra, transmitindo esses saberes por meio da oralidade e das figuras pictóricas encontradas nas cavernas

esculpidas em rochas, retratando o modo de vida dessas comunidades e, indiretamente, a interpretação geográfica dos lugares que percorriam e das experiências que vivenciavam. A organização, a sistematização e a importância político-militar dos conhecimentos geográficos levaram à sua institucionalização no final do século XIX, no contexto da afirmação/consolidação do Estado-nação, o que repercutiu na educação.

Moldada sob a égide do positivismo, a Geografia Tradicional evidencia a importância da natureza nos estudos geográficos, como mostra Tonini (2003, p.44): “[...] [ao] legitimar a idéia de que as diferenças econômicas entre os Estados são originadas pela relação que o homem estabelece com o meio físico”, essa vertente de pensamento analisa a sociedade de forma harmônica e linear, abortando as reflexões sobre os fatos e acontecimentos da sociedade que (re)constroem o espaço geográfico cotidianamente. Como salienta Vlach (1991, p. 53), as principais limitações da Geografia Tradicional se devem:

[...] a ausência de reflexões a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens.

Diante das limitações da Ciência Moderna por volta de 1920, inicia-se o movimento de discussões relativas ao neopositivismo, que tinha por objetivo:

[...] conseguir um ciencia, poniendo el énfasis em todo aquello que puede ser aprehendido intersubjetivamente. Se trataba de conseguir uma visión unificada del mundo, y por

ello, desde el comienzo, acentuaron la búsqueda de un sistema neutral de fórmulas, de un simbolismo libre de las impurezas de los lenguajes históricos; y también la búsqueda de un sistema total de conceptos [...] (CAPEL, 1981, p. 368-369).

O “rompimento” com a Geografia Tradicional, positivista, ocorreu sob a denominação da Nova Geografia, devido ao surgimento de novas perspectivas de abordagem ligadas às mudanças que a II Grande Guerra Mundial provocou na sociedade, na economia, na ciência e na tecnologia.

Tais mudanças na ciência Geografia foram denominadas de Geografia Teorética-quantitativa; vários setores mobilizaram-se e acreditavam que existiriam soluções gerais, com caminhos idênticos para problemas diversificados. O uso da Matemática tornou-se indispensável, o único caminho para o desenvolvimento científico e para resolver os problemas sociais, que, como sabemos, não são cartesianos e merecem um tratamento qualitativo (ANDRADE, 1983).

Para Tonini (2003, p. 63),

O discurso da Nova Geografia é visto no ensino com essas manifestações matemáticas. Para estudar uma região geográfica prontamente são trazidos números colocados em tabelas, gráficos, fluxogramas, possibilitando melhor visualização e fixação do valor de verdade, chegando-se à explicação da região estudada [...] para o entendimento das relações sociais continua a auxiliar no processo de manutenção do discurso constituído por políticas imperiais, ao manter-se as categorizando os países e os lugares por meio desses mecanismos de instituição de modelos.

No Brasil, tal corrente teve difusão no início da década de 1970, no período militar, quando a principal preocupação era integrar a economia brasileira à mundial. Essa corrente de pensamento teve como consequência negativa para o ensino a condenação do uso de trabalhos de campo, pois considerava desnecessárias as observações

da realidade, substituindo-se o campo pelo laboratório, no qual realizavam-se medições matemáticas, tabelas, gráficos que, na visão dos teóricos, possibilitaria uma ampla visão por meio da quantificação da problemática.

A Geografia Humanística ou Fenomenológica, tendo como base às obras de Yi-Fu Tuan, surge em oposição à visão capitalista que reinava, principalmente, na década de 1960 e no início de 1970; nesse momento, acentuavam-se as diferenças sociais, e agravavam-se os problemas ambientais. A corrente Fenomenológica preocupou-se em analisar os aspectos sociais e depreender a essência da natureza dos objetos e das ações por meio da intuição e da percepção dos indivíduos. Para Andrade (1983, p. 113):

[...] esta tendência levava o geógrafo a realizar estudos para caracterizar como o indivíduo tem a percepção do lugar próximo e distante e como faz refletir esta percepção através de uma sistematização.

Andrade (1983) admite que essa corrente desenvolve pesquisa nas áreas da percepção regional, preocupando-se com os problemas da região em uma perspectiva subjetiva e diversificada de cada indivíduo, com a área do desenvolvimento da percepção espacial da criança, com a percepção da forma urbana, realizada junto com urbanistas e arquitetos, com o *design* urbano e os problemas existentes nas cidades, em contraponto a esse processo. Dessa maneira,

[...] a imagem legitimada pelas reformas tecnicistas, cientificistas e credencialistas dos anos 60 e 70, da Lei 5.692 de 71, dos conteúdos neutros e da didática tradicional também foi ficando distante. Até a imagem de professor, sempre desqualificado diante dos avanços das ciências, visão tão cara às agências e políticas de requalificação, também ficava inadequada à nova imagem que os encontros de áreas, a produção e os debates mais abertos iam consolidando. (ARROYO, 2000, p. 88).

O advento da(s) Geografia(s) Crítica(s) ocorre a partir da década de 1960 (SEABRA, 1984; VESENTINI, 2004), apóia-se no Materialismo Histórico e na Dialética Marxista. Para Capel (1981, p.434), “[...] o descubrimiento de esta amplia temática exigia nuevos marcos teóricos de análisis. Fue ése momento em que el marxismo se revelo como soporte adecuado para um enfoque alternativo”. Esse novo movimento da Geografia objetivou entender e atuar socialmente no cotidiano, com o intuito de colaborar ativamente para a transformação da sociedade. Vlach (1991, p. 51) evidencia que:

[...] Geografia(s) Crítica(s) – é assim que denominamos a Geografia comprometida com o entendimento do espaço que os homens produziram/produzem/reproduzem e organizam/reorganizam, na sociedade moderna [...].

Nesta perspectiva, surgem os temas de relevância social, tais como as desigualdades, as injustiças, a pobreza, a poluição ambiental, dentre outros, como forma de incentivar as transformações sociais. Para Tonini (2003, p. 71), o discurso da Geografia Crítica “[...] examina o espaço geográfico pelas relações de poder, dentro de uma visão econômica que organiza territorialmente a sociedade, apresentando uma determinada configuração topológica”.

Não se pode desprezar, na consolidação da ciência geográfica, as contribuições de todas as correntes do pensamento, posto que é por meio dessas reflexões que o saber geográfico vai tomando forma e amenizando a carência epistemológica que assombra, também, a Geografia escolar. Como sabemos, não podemos ficar alheios às novas necessidades sociais e precisamos detectá-las atentamente, já que a ciência geográfica tem grande importância social

e política, podendo contribuir para a (re)construção de uma sociedade mais justa.

Certamente que estas noções espaciais se formam em muitas outras aulas e não apenas nas de Geografia e mesmo fora da escola. Mas só o espaço geográfico concreto, colorido, humanizado, oferece uma noção ao alcance das crianças, susceptíveis duma educação que atinja a estrutura do pensamento. (DEBESSE-ARVISET, 1978, p. 16).

Mas para que isso seja efetivado, é necessário que ela seja ensinada desde as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e com clareza quanto ao seu referencial teórico e metodológico, para não recair em erros conceituais.

A preocupação com o ensino da Geografia nesse nível educacional deve-se ao fato de que os futuros professores, em sua formação inicial, precisariam de discussões teóricas e atividades práticas que colaborassem para a sua aprendizagem e prática, como um dos alunos do curso indica no questionário: “Escolho a Geografia Crítica, mas acho que não vai ser muito fácil de aplicá-la, considerando os sujeitos (crianças) e o pouco aprofundamento que o curso oferece”, o que ficou evidente nas respostas confusas sobre a escolha teórico-metodológica para ensinar Geografia.

A disciplina de Didática e Metodologia de Geografia e História do Pré a 4ª série do Ensino Fundamental, obrigatória no 3º ano do curso de Pedagogia, juntamente com outras metodologias (120 horas/aula cada), possui uma carga horária 120 horas/aula. Nesse tempo, as discussões, conforme a ementa da disciplina (Cf. ANEXO F), devem abordar: as concepções de História e Geografia recorrentes no ensino da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino

Fundamental dessas disciplinas no currículo escolar; realizar diagnóstico e crítica da atual realidade do ensino e das pesquisas nas áreas de História e Geografia; desenvolver experiências e propostas metodológicas em debate e implementação; levantar temas recorrentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e realizar a incorporação de diferentes linguagens no ensino de História e Geografia.

Percebe-se que a carga horária de 120 horas/aula para as duas disciplinas, que possuem um campo conceitual amplo e que requer análises profundas e sistemáticas relativas ao seu objeto de conhecimento, é limitada também pela carga horária. Os depoimentos das alunas-professoras que atuam nas Séries Iniciais revelaram a carência:

[...] gosto de trabalhar com gráficos tabela então assim eu uso ... eu quero aprender a usar melhor tabela ... gráfico ... essas plantas aéreas para eles se localizarem ... para chegar em determinada rua ... esse tipo de atividades assim sabe ... orientação ... eu concordo que se eu tivesse tido mais tempo para estudar Geografia eu teria aprendido um pouco mais [...] (GONZAGA, 2005)

[...] eu observei que quando eu vi História e Geografia a prioridade foi História ... até porque talvez a formação da professora seja mais em História ... então eu acho que existe toda uma postura do professor ... e ele tende ... por mais que ele tente ser flexível e trabalhar um pouco de cada coisa ... ele tem a coisa fechada por postura ... ou por domínio maior ... ou por próprio interesse [...] (OLIVEIRA, 2005)

[...] nossa ... foi trabalhado muito mais História do que Geografia ... e eu tenho uma dificuldade na área de Geografia ... eu acho História mais fácil sabe ... agora Geografia ... sinceramente eu sou péssima professora de Geografia [...] (FERREIRA, 2005)

[...] é muita teoria e pouca vivência mesmo ... priorizou mais História [...] (CUNHA, 2005).

[...] eu sou contra a separação de História e Geografia porque ... quanto mais assim ... eu estudo ... eu não fico presa no livro didático ... estou sempre buscando alguma coisa para estar complementando ... conteúdo ... e aí ... o

que é que a gente vê cada vez mais ... que a Geografia ... ainda mais hoje ... que a Geografia e a História ... vêm assim relacionadas interligadas [...] você vai situando e ao mesmo tempo no espaço [...] eu estou te dizendo que eu consegui separar o que é História e o que é Geografia mas ... pra eu entender o que é História eu busco a compreensão na Geografia ... e vice-versa ... eu tenho que situar aquilo no tempo e no espaço ... há momentos que confunde ... conteúdo é meio parecido ... aborda os dois de uma vez [...] eu não cheguei a perceber na História e na Geografia essa valorização não ... mesmo porque eu estive de licença né ... eu afastei para fazer cirurgia [...] uma formação exata ... pra isso a gente não tem ... eu trabalho gráfico com eles ... dentro da Geografia [...] (SALLES, 2005).

Defendemos a separação das disciplinas de Geografia e História no currículo dos cursos de Pedagogia, pois a herança histórica de institucionalização dessas disciplinas nas Séries Iniciais e a carga horária destinada à formação do professor que deverá ensinar esses conteúdos dificultam a construção dos saberes dessas ciências. Concordamos com Arroyo (2000, p. 76-77),

Por que a marginalização dos conteúdos de história, geografia, literatura, arte, cultura, sociologia [...] Porque foram marginalizados o ensino e o aprendizado de saberes e competências humanas mais abertos e desinteressados. Porque não foram consideradas no rol de saberes úteis ao mercado, nem sequer necessárias à formação do trabalhador [...] E o que é mais grave, nem sequer foram consideradas úteis à formação do cidadão. [...] O modelo de formação mantido [...] em muitos cursos normais, de licenciatura e pedagogia, treinou e preparou primeiramente para dar conta dessas competências fechadas [...] Nem sempre temos consciência das marcas deixadas em nossa auto-imagem docente [...].

Além disso, se reproduz o “velho” discurso dos Estudos Sociais, permanecendo o fantasma de que a Geografia e a História são iguais e se descaracterizam na forma dos Estudos Sociais, principalmente nas Séries Iniciais. Durante a realização das entrevistas, sempre que as alunas-professoras referiam a Geografia, logo em seguida, a História era citada, a exemplo da fala de Gonçalves (2005), quando questionada sobre as aulas que teve no Ensino Médio:

“[...] Geografia não marcou não... sinceramente não... eu lembro que a gente só fazia trabalho... não teve nada que marcou na área de História não [...], e Ferreira (2005) [...] você está mais voltada para a Geografia... então não é só História [...]”. Portanto, confirmamos as palavras de Coêlho (1996, p. 60): “[...] o que se exige num curso de formação de professores é, pois, uma Didática própria para cada saber específico”.

As palavras de Arroyo (2000, p. 77) refletem as conseqüências das leis e decretos educacionais na prática educativa, e as narrativas corroboram que o processo educacional vive sob o fantasma da lei n. 5.692/71,

[...] Temos gerações de filhos e filhas da Lei 5692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário, e agora do pensamento único liberal. O entulho desses tempos ainda invade os pátios das escolas e dos cursos de formação, das grades, do ordenamento escolar, dos conteúdos e das auto-imagens pessoais e profissionais. E como custa remover esse entulho! [...]. (ARROYO, 2000, p. 77).

Se na formação do professor, os temas da Geografia não forem desenvolvidos preparando-o efetivamente para conhecer o campo conceitual e abordar os conteúdos específicos, por meio de diferentes metodologias, qual será o valor que ele irá dar às disciplinas quando estiver atuando? Fica uma incógnita. Diante de tais preocupações, Huberman (1999, p. 43) pondera que:

La formación de capacitadores debe tratar de lograr docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados; que conozcan e comprendan los contenidos que deben enseñar [...].

A formação do professor que ensinará Geografia nas Séries Iniciais deve ser orientada para a compreensão e interpretação do

espaço geográfico nas escalas local-global-local, exigindo “[...] domínio de seus conceitos e categorias [...]” (STRAFORINI, 2004, p.175), contextualizando os conteúdos, de maneira que haja superação da análise fragmentada e superficial, reflexo da ciência moderna e que foi construída durante a vida acadêmica das alunas-professoras na educação básica, conforme Rosnay (2004, p. 498):

Aprender e ensinar por aprender e ensinar é uma coisa. Aprender e ensinar para agir é outra. Aprender e ensinar para compreender os resultados e os objetivos de sua ação é ainda outra. Mais do que levar à acumulação permanente dos conhecimentos, a relação entre analítica e sistêmica deve permitir a religação dos saberes num quadro de referências mais amplo, favorecendo o exercício da análise e da lógica. E não é esse um dos objetivos fundamentais da educação?

Ao realizarmos tais reflexões, não desconsideramos a importância da interdisciplinaridade²⁸ (FAZENDA, 1994; GARCIA, 2002; RIOS, 2003; PONTUSCHA, 2004) na formação e na prática do futuro professor. Mas acreditamos que só é possível trabalhar de maneira interdisciplinar quando se conhece o campo conceitual das diferentes áreas. Assim, pode-se planejar e desenvolver as atividades com a clareza de que os objetivos estão sendo alcançados, sem que haja o privilégio de um conteúdo sob outro, pois temos convicção de que somente o “[...] o exercício da interdisciplinaridade facilitaria o enfrentamento da crise do conhecimento e das ciências, porém é necessário que se compreenda a dinâmica vivida por essa crise [...]” (FAZENDA, 1994, p. 14). Cabe ao profissional da educação conhecer, organizar e desenvolver sua prática em uma perspectiva interdisciplinar, e a formação desse profissional deve ser delineada na

²⁸ Para conhecer um pouco mais sobre a interdisciplinaridade, veja-se Fazenda (1994, p. 13-35), Japiassú (1976), Santos Filho (1992, p. 59-80).

mesma vertente. Ao estudar o Curso de Pedagogia da UFU, Fonseca (2001, p. 146 - grifo nosso) revela que:

[...] os discursos, mesmo que contraditórios: todos [os docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia] explicitam a necessidade e urgência do trabalho coletivo e **interdisciplinar**, ou seja, algo que teorizam e vivem na realidade cotidiana.

Defendemos a separação das disciplinas de História e de Geografia no currículo do Curso de Pedagogia por compreender, igualmente que as mesmas se confundem ou se sobrepõem, mas, ao mesmo tempo, defendemos que as metodologias das diversas ciências oferecidas no curso de formação inicial sejam desenvolvidas de maneira interdisciplinar, pois “[...] Não se pode ter interdisciplinaridade se não tiver, de início, disciplinaridade, muito especificamente falando” (RIOS, 2003, p. 58). Esse novo contexto da realidade, que se contrapõe a uma educação tradicional, é retratado por Fazenda (1994, p. 78 - grifos do autor) pois,

[...] o processo de passagem de uma didática tradicional para uma *didática transformadora, interdisciplinar* supõe uma revisão dos aspectos cotidianamente trabalhados pelo professor. Melhor dizendo, é na forma como esses aspectos são *revistos* que se inicia o processo de **ingresso** a uma didática interdisciplinar.

O discurso, nos diferentes cursos de licenciatura, é de que a educação não é fragmentada e que se deve trabalhar de forma interdisciplinar, mas a interdisciplinaridade na formação inicial dificilmente acontece, e é jogada sob os ombros do futuro professor que irá atuar na educação básica a difícil tarefa de realizá-la. Como foi evidenciado pela narrativa de um dos professores do Curso de Pedagogia da UFU, entrevistado por Fonseca (2001, p. 140-141):

Eu acho que nós, professores da pedagogia, não somos nós da pedagogia, somos nós professores universitários, nós

trabalhamos muito isoladamente, isso é um ponto. Cada um trabalha na sua disciplina, na sua sala, no seu mundo. Há uma aproximação quando há reuniões do colegiado, [...] mas isso é em termos de nota, em termos de coisas menos, acho que muito abrangentes. Agora, eu acho que são pessoas que trabalham isoladas e [...] trabalham metodologicamente diferente, avaliam diferente, isso pode gerar conflitos, mas a gente não tem oportunidade de estar dialogando, estabelecendo uma linha de conduta comum [...] Se você quer formar professor de 1ª a 4ª eu acho que tem que ter uma outra configuração porque a partir do princípio que o professor não domina os conteúdos que ele tem que ensinar, só a formação educacional – geral não sustenta o ensino [...]. Então quem é o pedagogo, quem é o professor de 1ª a 4ª série, dá para fazer uma complementação professor-professor, dá para só com as metodologias de ensino vê, você dá conta; são questionamentos [...].

Para amenizar a fragmentação que assombra a formação inicial nas universidades, Fazenda (1994, p. 88) sugere a: “[...] pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário”. Dessa forma, poder-se-ia construir um pensamento universal, e é isso que se espera da universidade.

A tentativa de construção da interdisciplinaridade na prática docente torna-se reflexão constante e importante na vida dos educadores, dos diferentes níveis de ensino. Nossos estudos revelaram, por meio da narrativa das alunas-professoras, a importância e a carência da interdisciplinaridade na sua formação e prática:

[...] interdisciplinaridade ... porque tudo é importante ... todas as disciplinas são importantes ... fala-se tanto ... mas a formação do professor não o prepara dessa forma ... fica tudo muito no discurso ... tudo no discurso [...] (GONZAGA, 2005).

[...] cada um deu sua matéria ... ninguém se comunicou ... eles falam de interdisciplinaridade [...] (CUNHA, 2005).

[...] não ... no terceiro ano que a gente vê essas matérias ... cada um defendeu o seu ... não teve essa mistura não ... eu acredito que nós as alunas é que fizemos essa conexão né ... de interdisciplinaridade ... Ciências ela ensinou a gente a analisar o livro de Ciências ... como ensinar Ciências ... o Português ... o que é importante de ser trabalhado com o

aluno ... a Matemática os números ... como ensinar ... e facilitar se o aluno não está entendendo ... mas não teve aquela junção não ... eu acho que nós ... alunos é que fizemos ... nós que já temos a prática ... agora as outras não ... eu acho que teria sido assim mais proveitoso né [...]
(GONÇALVES, 2005).

[...] porque o professor não atrela um conteúdo com o outro ... eu não vi em nenhum momento o mesmo assunto que estava sendo trabalhado em metodologia de Português ... bater com a metodologia da Matemática ... ou de Ciências com História e Geografia ... então o discurso eu vi ... mas na prática dos professores da minha formação eu não vi ... eu observei que quando eu vi História e Geografia a prioridade foi História [...] (OLIVEIRA, 2005).

[...] eles sempre ... como que fala ... falam pra gente que tem que ser trabalhado ... tem que ser trabalhado ... mas não dão a fórmula ... todas as disciplinas do curso se fala de interdisciplinaridade ... mas não dão fórmula de como trabalhar [...] (FERREIRA, 2005).

A formação inicial está sendo desenvolvida de forma fragmentada, dificultando, ao professor, o desenvolvimento de uma prática diferenciada e interdisciplinar, que pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino. Muitas vezes, ele atua como foi formado, o que leva à reprodução do sistema educacional: “Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, [...] as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam [...]” (HOLLY, 1992, p. 82).

A vida escolar requer um arcabouço de saberes que, unidos, contribuem para o desenvolvimento de uma prática comprometida com os alunos e com a realidade vigente na perspectiva de uma mudança local/global/local. Acreditamos que a interdisciplinaridade colabora para a compreensão dessa totalidade, pois:

[...] não existem ciências estanques, com objetivos bem delimitados, mas uma ciência única que, para facilitar o estudo de determinadas áreas, foi dividida, um pouco arbitrariamente, em várias outras, compartimentando-se uma totalidade. Esta divisão da ciência em vários campos do conhecimento foi o resultado do alargamento do conhecimento científico, tornando difícil a uma pessoa

dominar todo o seu campo, como faziam os sábios da Grécia, como do domínio da filosofia positivista, cada vez mais proeminente com a expansão do capitalismo, visando formar especialistas que entendam o mais profundamente possível de áreas cada vez mais restritas. Para que se castrassem os estudiosos de uma visão global, totalizante da realidade, tratou-se de estimular, cada vez mais, a especialização e, em consequência, neutralizar ou reduzir a capacidade crítica dos estudiosos, sábios e pesquisadores [professores] (ANDRADE, 1987, p. 11).

Em sentido amplo, a mudança educacional que se procura, exige uma prática reflexiva, para romper com antigos modelos de educação ainda vigentes, impróprios para a nova situação social, ambiental, cultural, econômica e política que a humanidade está vivendo, pois a Geografia é “[...] segundo a palavra dum pedagogo, uma peça essencial para a formação do homem moderno que [...] [ajuda] a compreender o seu lugar no tempo e no mundo” (DEBESSE-ARVISET, 1978, p. 15).

3.4 - As trajetórias de vida escolar das alunas-professoras e a influência na prática do ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Em um momento em que ocorrem grandes transformações nas relações humanas – de ordem cultural, econômica, política – o caráter complexo da Geografia e sua presença nas instituições escolares deve desencadear novos olhares e desafios no ensino dessa ciência e na formação do professor, em especial daqueles que atuarão nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, deve-se procurar compreender a influência das experiências escolares na prática docente no ensino dos conteúdos geográficos, pois os mesmos podem

colaborar para uma intervenção significativa na sociedade por parte do futuro cidadão.

Nesse contexto, Morin (2000, p. 109) defende a Geografia:

O progresso das ciências da terra e da ecologia revitaliza a Geografia, ciência complexa por princípio, visto que ela cobre a física terrestre, a biosfera e as implantações humanas. Marginalizada pelas disciplinas triunfantes, privada do pensamento organizador além do possibilismo de Vidal de La Blache ou do determinismo de Ratzel, procedente de suas monografias verticais sobre uma região pela descrição dos estratos sucessivos físicos, biológicos e humanos, a geografia, que além disso forneceu seus profissionais à ecologia e às ciências da terra, retoma suas perspectivas multidimensionais e globalizantes.

O ensino de Geografia leva à inserção do indivíduo no espaço geográfico. Mas, se o indivíduo não o compreender, mesmo fisicamente inserido em um lugar, a sua inserção será relativa e a sua participação na (re)organização desse espaço, se limitará ao assistir às mudanças.

Na tentativa de refletir sobre o processo de ensino de Geografia, autores como Carvalho (1925), Debessé-Arviset (1978), Callai (1998), Pontuschka (2004); Vlach (1998; 2004), Gebran (1996), Braga (1996), Ferreira (2000); Castrogiovanni (2000), Rocha, Silva (2002), Straforini (2004), Vesentini (2004), contribuem com ricas e profundas reflexões acerca do fazer geográfico e sinalizam sugestões para seu desenvolvimento.

A melhoria da educação, do ensino de Geografia em especial, deve ter como objetivo propiciar, aos alunos da educação básica, a alfabetização geográfica, e, posteriormente, análise, reflexão e crítica do espaço geográfico. Os educandos devem compreender os conceitos geográficos, valorizando-os, assim como o profissional da educação. E, por isso, compreender o processo de formação do professor e as suas

experiências com a Geografia escolar sinaliza aspectos relevantes da sua prática.

O contexto que envolve o processo educacional lhe confere especificidade, não podendo ser analisado de forma neutra, apolítica. Assim, todas as colaboradoras consideram que essa disciplina nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental é importante. Gonzaga (2005) afirma: "[...] a Geografia na alfabetização aparece ... o espaço da folha que a criança tá trabalhando ali ... né [...]" e Oliveira (2005) revela que:

[...] aos poucos eu fui percebendo ... que Geografia era importante ... eu estar trabalhando com a criança ... o espaço ... o espaço associado ao tempo ... porque tudo tem um tempo ... e tem um espaço... até a escola tem o seu tempo escolar ... e o seu espaço né ... então eu comecei a partir com a criança ... a ver com a criança a Geografia de uma forma diferente ... a partir ... do espaço que o próprio corpo dela ocupa ... dentro de uma sala ... que espaço é esse da sala né ... pelo menos ... o espaço mais próximo ... o espaço ... da escola ... o reconhecimento da escola ... ou seja ... o reconhecimento desse espaço ... o reconhecimento do espaço do bairro ... não só no espaço físico ... mas que espaço ... esse sujeito tem ... pra estar ocupando esse espaço [...].

Ao analisarmos seus posicionamentos, percebemos um avanço no conceito da Geografia no contexto escolar, mas se faz necessário pensarmos se a sua função na escola está sendo devidamente cumprida.

Ao solicitarmos que as mesmas relatassem as facilidades que encontram para ensinar Geografia, Cunha (2005) afirmou que "[...] a única facilidade que eu encontro é o interesse deles ... porque você começa a falar da vida ... da cidade ... da rua [...] eles se interessam muito [...]". Em contraponto, as dificuldades refletem a falta de recursos didáticos, "[...] seria mais fácil enumerar as dificuldades ... que a gente encontra né ... porque as dificuldades são muitas ... você por exemplo ... precisa às vezes de ... de buscar um globo... nem a bibliotecária

sabe onde tá o globo [...]” (OLIVEIRA, 2005). Por sua vez, o livro didático, muitas vezes, é utilizado como parâmetro para o ensino dos conhecimentos geográficos, como narra Gonzaga (2005): “[...] você vai lá e pega o livro didático ... você pega outro ... é outra coisa ... não tem seqüência ... o que é realmente importante trabalhar [...]”, portanto “[...] os livros didáticos [podem tornar-se] os principais condutores do processo de ensino-aprendizagem [...]” (SPOSITO, 1999, p.25), como ocorreu na época em que Oliveira foi aluna, conforme esclarece em seu depoimento:

[...] por exemplo eu não me lembro de nenhuma ... nenhum experimento feito fora de sala ... onde a gente pudesse ... tá ... fazendo um trabalho de campo ... explorando o meio ambiente ... de uma forma que não fosse dentro da sala ... olhando para esse meio ambiente em forma de gravuras ... apesar da gente ver assim ... houve uma melhora ... houve ... mas ... eu não me lembro ... por exemplo ... eu não me lembro de nenhum ... de nenhum passeio ... que na época a gente chamava de excursões ... que me ajudasse a compreender um pouco melhor a Geografia [...].

O livro didático pode ser um dos instrumentos utilizados pelo professor – não o único – no desenvolvimento de suas aulas, pois possibilita a leitura de diferentes opiniões e o desenvolvimento de reflexões, podendo levar à construção do conhecimento. Mas, o que percebemos é o contrário: o professor torna-se instrumento do livro didático, segue o ponto de vista do livro, sem preocupar-se com outras fontes de informação que, agregadas ao livro didático, podem oferecer uma nova visão sobre o tema estudado. Diante desses fatos, Silva, J. (2003, p. 24) afirma que “[...] o livro didático freqüentemente deixa de ser um instrumento de apoio sistemático, dentre outros possíveis, com uso orientado e descentralizado, para ocupar um lugar precípuo [...]”. Acreditamos que a formação docente deve caminhar no sentido de

romper com essa realidade linear e fragmentada, que impõe a utilização do livro didático na educação escolarizada. Salles (2005), em sua prática, procura modificar esse comportamento, conforme esclarece seu depoimento “[...] eu trabalho um texto de Geografia com eles ... não vamos copiar nada do livro ... a gente apóia no livro porque os pais cobram muito da gente né [...]”.

Portanto, devemos denunciar as formas ideológicas que utilizam a educação apenas como instrumento de dominação. Acreditamos que a Geografia pode colaborar para a libertação, partindo do contexto vivido, criticando os valores consumistas de hoje, pois é

[...] a ideologia que mata a ideologia, que decreta a morte da História, o desaparecimento da utopia, o aniquilamento do sonho. Ideologia fatalista que despolitizando a educação, a reduz a puro treinamento no uso das destrezas científicas ou de saberes científicos. (FREIRE, 2002, p. 115).

Dentre as preocupações para a prática do ensino de Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a metodologia foi citada por Gonzaga (2005) “[...] você sabe o que eu noto ... é que o pessoal tem dificuldade de saber que conteúdo trabalhar ... o que eu me preocupo mais são as metodologias ... para ficar interessante [...]”. Para Oliveira (2005), “[...] o mais difícil seria como lidar com o conteúdo ... de uma forma diferente daquela que utilizaram comigo [...] mas eu acho que eu fui ganhando com a experiência [...]”. Nesta fala de Oliveira, aliada ao depoimento de Salles, percebe-se, em suas práticas a utilização, dos saberes experienciais, desenvolvidos com base no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, e incorporados sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e saber-ser, que propiciam uma prática de melhor qualidade, pois a experiência tende a

enriquecer a prática docente, conforme Tardiff (2002, p.89): “[...] constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão”. Salles (2005), falando sobre suas experiências com atividades cartográficas, mostra isso:

[...] porque ... eu sempre trabalhei com as crianças ... quando trabalha direção ... levei a bússola para a sala de aula ... e deixa ali ... mais na vivência do aluno ... saio com eles para o pátio ... prá tá orientando com a bússola ... sempre procuro fazer um trabalho ... que a criança participa ... que sintam a importância daquilo né ... mais ... eu sempre escapei um pouquinho da rosa-dos-ventos ... eu não via como trabalhar com a rosa-dos-ventos ... mostrava a rosa-dos-ventos ... mostrava que ela indicava direção ... e tudo mais ... mas ... só ... com a professora aqui ... que ela ensina a gente ... colocar a rosa-dos-ventos em cima do mapa ... localizar [...].

Contudo, a nossa preocupação estende-se à formação e à prática dos 75 alunos que cursaram a disciplina que aborda os temas geográficos. Como foi evidenciado, a maioria não atua na área da educação, mas uma grande parcela voltar-se-á para o sistema educacional após a conclusão do curso e, conforme Huberman (1992), os primeiros anos de atuação são um momento decisivo na vida profissional. Por meio de seus estudos, Huberman procurou compreender o destino profissional e as condições determinantes desse destino, em uma perspectiva clássica: a carreira. Entende que (1992, p. 38):

O conceito de carreira apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Huberman (1992) fixou sua atenção sobre a docência, definiu a carreira pedagógica como objeto de estudo; concluiu sua pesquisa definindo o ciclo de vida profissional dos professores (fases da carreira). A fase de entrada na carreira (dois ou três primeiros anos) é o estágio de sobrevivência e descoberta: a distância entre os ideais e a realidade cotidiana aflora, percebe-se claramente a fragmentação do trabalho e as dificuldades com os alunos e a inadequação dos materiais didáticos. Nessa fase, geralmente, ocorrem experiências positivas e negativas que, possivelmente, determinarão o futuro do docente. Tal fato preocupa as alunas-professoras; vejamos seus depoimentos:

[...] eu ainda tive a felicidade de ter essa experiência que embora não seja tanta ... mas já tenho uma experiência [em sala de aula] ...no caso das minhas amigas [outras alunas do curso de Pedagogia] ... muitas que não tem experiência nenhuma... não digo que não sejam capazes [...] (GONZAGA, 2005)

[...] às vezes as pessoas me perguntam ... principalmente as colegas de curso ... que ainda não passaram pela experiência ... da sala de aula como profissionais ... é difícil ... causa medo ... eu respondo ... eu tremi durante três anos ... não ... mas não é possível ... com você não aconteceu ... aconteceu ... porque você tem toda a insegurança ... de não dominar apenas o conteúdo ... mas de estar lidando com uma nova situação ... querer fazer diferente ... e não saber por onde né ... então treme ... treme sim ... não é ... isso aí [...] (OLIVEIRA, 2005)

Então, como ficarão esses futuros professores? E os alunos desses futuros professores? E o desenvolvimento dos temas geográficos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental? Será que poderíamos amenizar a entrada na carreira (re)pensando a formação inicial? (Re)pensando as metodologias utilizados no ensino de Geografia?

Dentre as possibilidades de ensinar Geografia de forma diferente da que foi vivenciada e criticada pelas alunas-professoras, estão as novas metodologias e linguagens: trabalho de campo ou estudo do meio²⁹, poesia, música, imagens, apesar de não desconsiderarmos a importância do livro didático³⁰, um objeto legítimo de construção do conhecimento, mesmo se impregnado por certas ideologias que algumas vezes, anulam os sujeitos-leitores, como afirma Castrogiovanni (2000, p. 79): “[...] diferentes imagens, representações e linguagens são formas de provocar hipóteses que levam a manifestações, análises e interpretações da formação do espaço e, portanto, da construção de conceitos geográficos [...]”. Tais atividades contribuem para a melhoria da prática educativa e deixam marcas na formação educacional, como revelou o depoimento de Oliveira (2005):

[...] eu me lembro durante o curso de magistério ... uma professora que se propôs a estar nos levando para uma excursão ... então eu fiz um retrocesso naquele dia... eu virei criança... porque ... eu não tinha participado de nenhuma até então... e ela queria que a gente visse ... a questão das indústrias ... era o tempo que tava se abordando ... a vida urbana ... ela dizia ... vocês vão ter que trabalhar isso com as crianças ... o espaço da vida urbana ... as modificações que o homem vai modificando na natureza... então vamos conhecer ... vamos na Tarumã ... ah ... mais que maravilha... eu não sabia como e que se fazia ... a gente fica imaginando ... como e que faz ... aquele punhado de sorvete ao mesmo tempo né... porque... o bombom... o bombom caseiro você sabe ... mas como que se processa isso lá ... então ... assim foi encantador ... todo mundo naquele ônibus ... a gente acaba virando criança mesmo né ... então foi marcante ... e ... a partir daí ... eu comecei pensar ... se pra mim foi importante ... imagina pra criança [...] (OLIVEIRA, 2005).

As colaboradoras consideram importante desenvolver novas e diferentes atividades no ensino, atividades essas que são intrínsecas à construção dos conhecimentos geográficos, a exemplo do trabalho de

²⁹ Cf. Pontuschka (2004, p. 249-288).

³⁰ Cf. Gatti Jr. (2005, p. 30-39).

campo, mas sentem que a formação que receberam ao longo dos anos de escolaridade não estimulou muito o desenvolvimento desse tipo de atividade. Oliveira (2005) faz brincadeira com o curso de Geografia e, como Ferreira (2005) um desabafo com relação à formação inicial:

[...] eu não tive oportunidade de ver nenhuma aula ... que não fosse uma aula dentro de sala ... quer dizer ... que vi tudo de Geografia e História ... sentada como fui formada nas séries iniciais ... e ... se ... eu não tivesse assim ... vontade de mudar ... eu colocaria isso em prática ... da mesma forma com meus alunos ... sentada com meus alunos em sala de aula ... então eu por exemplo ... não tive a oportunidade de nenhum trabalho de campo ... e às vezes ... eu fico até com uma certa inveja ... de ver o pessoal da Geografia ... e... e as pessoas dizem assim ... foram catar pedrinhas ... foram buscar pedrinhas né... catar terrinha ... buscar graveto ... ah ... eu acho isso riquíssimo ... porque ... que nos não podemos também ... já que nos vamos ter que trabalhar Geografia dentro de sala ... também ir catar pedrinhas ... pelo menos para ter o hábito de sair de sala [...].

[...] eu avalio assim ... os conteúdos que vi lá ... eram conteúdos que um dia bem ou mal vi ... ou tinha passado por eles... e que eu esperava mais do curso ... eu esperava que o curso me ensinasse ... apesar de ter sido uma aluna sem muita referência ... de como ver a Geografia mas que me ensinasse ... a ver até uma nova postura ... prá tá ensinando a Geografia ... era como ensinar ... o conteúdo tinha ... até porque se não tivesse qualquer livro didático me forneceria ... na hora que eu entrasse pela primeira vez numa sala de aula ... eu poderia estar pesquisando ... estar seguindo de cabo a rabo o livro didático ... então ... eu não estava preocupada com a deficiência que eu fiquei em conteúdo ... porque esse domínio viria de uma forma ou de outra ... com o meu esforço ... ou quase sem esforço nenhum ... o mais difícil seria como lidar com o conteúdo de uma forma diferente que foi aquela que utilizaram comigo [...] (FERREIRA, 2005).

Com relação à prática, os depoimentos revelaram que existem tentativas de realizar atividades diferenciadas que colaboram para a construção dos conhecimentos geográficos. Mas essas novas atividades foram sendo conquistadas com a experiência em sala; de aula, os saberes experienciais respaldando a prática, e, ao analisarmos suas falas, percebemos a empolgação com a realização do trabalho:

[...] às vezes a gente tenta fazer na escola [trabalho de campo] até levamos algumas vezes ... pegamos a nossa turma são crianças de periferia ... fomos visitar o Parque

Sabiá ... então ... no Parque do Sabiá ... eu aprendi demais ... porque tinham bichos [...] e eu curtir mais que eles ... perguntava assim ... vocês sabem que árvore é essa aqui ... passando na frente do monitor [...] mas eu tava curtindo mais do que eles ... importantíssimo ... sair da sala de aula ... mostrar o mundo lá fora ... a noção dos espaços ... o que tá acontecendo lá fora ... é ... eu acho... trabalhar o respeito que a criança deve ter pelo meio em que ela vive ... não se limita ... aliás não vamos conseguir muito dessa conscientização sentado ... e em sala de aula [...] (OLIVEIRA, 2005).

Diante desses fatos, a educação escolarizada não está cumprindo seu papel na construção do conhecimento geográfico. Salles (2005) afirmou: “[...] no cursinho eu aprendi muito ... foi tão bom ... eu fiz um ano e meio ... e aí eu comecei a enxergar a coisa de outra forma [...]”. Por sua vez, afirma Pontuschka (2004, p. 260): “Muitas são as questões, aparentemente desconexas, e as relações precisam ser buscadas e os conhecimentos geográficos podem contribuir para as explicações”. Portanto, tais conhecimentos devem ser efetivamente ensinados desde as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para formar leitores do espaço geográfico:

As Séries Iniciais, período em que se dá a alfabetização, são o início da vivência socializadora em um grupo formal, organizado fora da criança e por motivos externos à ela. Se o aluno tem de vivenciar a sua vida dentro desse grupo, formalmente desenvolvendo a aprendizagem de certos aspectos da vida, não se pode deixar de lado a vivência que ele tem fora da escola e aquela dos anos de vida que precederam a alfabetização (dentro e especialmente fora da escola). (CALLAI, 2002, p.57).

A Geografia é uma ciência que tem função educacional, mas passa também pelo social e político, podendo desenvolver a capacidade de analisar dados e fatos do espaço geográfico. Nossa sociedade possui uma grande parcela de “analfabetos geográficos”, conforme revela Oliveira (2005):

[...] mas ... eu acho que toda a minha formação interfere ... porque ... existe uma insegurança para se trabalhar a

Geografia ... eu me sinto insegura ... eu nunca sei ... será que realmente é isso que deveria ser feito ... será que poderia ser feito melhor ... quer dizer ... o estudo de campo ... é uma coisa que já tem mais próxima ... nossa é importante ... mas às vezes a gente não sabe nem muito bem direcionar isso [...].

Conforme alerta Braga (1996, p.230): “Entender a organização espacial é hoje uma necessidade para a inserção no mundo como sujeito. O ensino dos conteúdos geográficos [...] tem dado poucas contribuições [...]”. O anacronismo educacional limitou o ensino da Geografia na educação básica e impôs à sociedade uma visão limitada sobre o espaço geográfico. Mas, a nosso ver, essa limitação é historicamente proposital, pois “[...] Nenhum saber se explica por si mesmo, os fatos e suas explicações não acontecem naturalmente, à margem de ideologias, interesses e tensões humanas” (ARROYO, 2000, p. 87). O discurso de Lacoste (1988, p. 22), no clássico *A Geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*, publicado na França no final da década de 1970, ainda configura a Geografia escolar do Brasil nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no início do século XXI:

[...] esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que aparece tanto mais maçante quanto mais as mass media desvendam seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a Geografia para aqueles que detêm o poder.

A partir desses fatos, concluímos que a Geografia não está fazendo efetivamente parte da vida escolar de uma parcela significativa de alunos que cursam as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, reproduzindo o desinteresse pela disciplina nas séries seguintes (SILVA, 2000) e a ausência de “leitura do mundo”, tão necessária para que as transformações ocorram. O processo de formação educacional

interfere diretamente no fazer pedagógico, e se não houver o contato com o conhecimento, como ele será repassado? Pois “[...] o magistério é um modo de ser, uma produção histórica que traz as marcas de nossa formação social e cultural (ARROYO, 2000, p.125). Portanto, confirmamos o questionamento de Foucault (1979, p.155):

Cabe a vocês, que estão diretamente ligados ao que se passa na geografia, que se deparam com todos esses confrontos de poder em que a geografia está envolvida, cabe a vocês enfrentá-los, forjar os instrumentos para este combate [...].

A nosso ver, a Geografia contribui para a compreensão do mundo, ou, o que foi denominado por Freire (1990) *leitura do mundo*, uma vez que essa disciplina escolar pode contribuir para a compreensão da sociedade, a partir de uma análise crítica da realidade em que o aluno está inserido, do respeito às diferenças e da promoção de mudanças que levem à (re)construção de uma sociedade mais humana e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, a sociedade passa por mais uma mudança de paradigmas, o que lhe imprime um ritmo mais denso. As informações tornam-se efêmeras, a cada instante surgem novos dados, e o lugar passou a ser o do interesse do indivíduo que, mesmo distante, estabelece uma relação com os acontecimentos em qualquer lugar do mundo. Esses fatos são reflexo da sociedade técnico-científica que, inquestionavelmente, impõe ao cidadão, independente da faixa etária e do nível sócio-econômico-cultural, um novo ambiente mundial. Ademais, esses fatos influenciam diretamente o meio educacional, atribuindo-lhe a “obrigação” de oferecer aos educandos uma nova formação, na maioria das vezes de interesse direto do mercado capitalista, conforme nos revelou a história de institucionalização da educação elementar no Brasil.

Em face disso, a Geografia, nos primeiros anos da escolarização, passou por várias reformas, aparecendo diretamente nos currículos escolares, a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946. Embora institucionalizada como conteúdo curricular, desde então, a Geografia não cumpriu efetivamente o seu papel, devido às carências estruturais e pedagógicas da educação no Brasil, não atendeu as reais necessidades da população urbana em expansão.

Apesar desse cenário, acreditamos que o ensino da Geografia contribui para a inserção e a compreensão do indivíduo no espaço

geográfico, independente da escala de análise, devendo ser ensinada desde as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Para avaliarmos a sua importância, fez-se necessário construir um arcabouço teórico relativo às pesquisas do tema a Geografia nas Séries Iniciais, o que evidenciou a tardia preocupação legal com a educação elementar e acadêmica, no que concerne à Geografia ensinada nesse nível de ensino. As pesquisas relativas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental começaram a ser desenvolvidas no Brasil a partir de 1982, e, até o início da década de 1990, concentraram-se em Programas de Pós-graduação em Educação, o que evidencia o pouco interesse dos Cursos de Geografia em questionarem o seu papel nas Séries Iniciais.

O processo histórico de institucionalização do sistema educacional e da Geografia na educação elementar revelou que, por muitos anos, o seu ensino não era obrigatório no Brasil. Isso pode ter aumentado sua desvalorização nos meios científico e educacional, pois as reformas legais interferiram diretamente na desvalorização da Geografia, a exemplo da lei n. 5.692/71 que, legalmente, inseriu nos currículos escolares os Estudos Sociais, obscurecendo o objeto e o método da Geografia e da História, respectivamente.

Por mais que as leis fossem progressistas, como a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, existia todo um contexto histórico e social interferindo no cumprimento das mesmas. Assim, após a publicação dos PCNs, em 1996, as pesquisas relacionadas aos temas geográficos nos primeiros anos da educação básica tornaram-se

objeto de estudo também nos Programas de Pós-graduação em Geografia. Apesar de lhe fazermos restrições quanto ao processo de sua elaboração e à forma como foram apresentadas no meio educacional, não desconsideramos a importância dos PCNs no delineamento de uma “nova” identidade para a Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em sua proposição, o documento mostrou que a Geografia existe e precisa ser (re)pensada para ser ensinada.

Para análise dos conhecimentos geográficos escolares, utilizamos a metodologia da História Oral, que evidencia uma nova perspectiva de análise da prática docente. Aliada aos documentos do curso de Pedagogia da UFU, aos questionários e, em especial, às entrevistas, esta metodologia permitiu compreender a formação inicial e apreender as experiências das alunas-professoras com a Geografia.

Ao trilharmos a Geografia na história de vida das alunas-professoras, procuramos analisar as experiências educacionais que foram sendo construídas, com o intuito de detectar a importância da Geografia e a influência dessas experiências em sua prática docente, bem como identificar os retrocessos e avanços que a disciplina sofreu ao longo de sua trajetória na escola.

Há muito o que se pensar sobre o ensino de Geografia e sobre o seu papel no meio educacional, em especial nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que o processo de desvalorização da Geografia na formação docente é reflexo da formação básica deficiente pela qual passaram as alunas-professoras. Acreditamos que há uma

grande parcela de “analfabetos geográficos” na sociedade. O anacronismo educacional limitou o ensino da Geografia na educação básica e impôs à sociedade uma visão limitada sobre o espaço geográfico.

Em face disso, desenvolver um texto que recua no tempo, significa assumir que os acontecimentos históricos interferem na sociedade e na história de vida das pessoas que a compõem. Por isso mesmo, nas narrativas das alunas-professoras, observamos a influência da legislação e como o momento histórico-político repercutiram em seu processo de formação e em seu o fazer pedagógico.

Analisando as informações das alunas-professoras, percebemos que, durante sua vida acadêmica, na escola elementar, tiveram um contato fragmentado com os conhecimentos geográficos; pouco se lembrando das aulas de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Como exigir um referencial teórico e metodológico geográfico para a sua prática, se desconhecem o campo conceitual da ciência geográfica?

Percebe-se que o principal fator que depõe contra a Geografia é a metodologia utilizada durante as aulas: tradicional, centrada na memória e descontextualizada. Diante desses fatos, um dos grandes desafios dos educadores é o de pesquisar a forma por meio da qual conseguirão atingir os alunos, para que ambos participem da construção do conhecimento.

A maioria das alunas-professoras afirmou que o tempo das aulas de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Pré a 4ª série do Ensino Fundamental foi insuficiente para o desenvolvimento de práticas didáticas e de discussões teóricas relativas ao ensino de Geografia. Segundo elas, tais atividades colaborariam para a sua prática diária; têm carência em relação aos conceitos geográficos, pois, quando alunas da educação básica, a Geografia lhes foi apresentada de forma superficial ou muitas vezes, desconsiderada. As experiências relacionadas à Geografia na formação inicial, a exemplo das atividades de Cartografia que foram desenvolvidas durante as aulas da referida disciplina, foram por elas aplicadas em suas salas. A cartografia foi o tema geográfico mais discutido na disciplina. Não desconsideramos a importância da Cartografia para a Geografia; mas a Geografia vai muito além dela. Apesar das dificuldades de se abordá-la na sala de aula³¹, algumas alunas-professoras trabalharam esse conteúdo, o que nos permite supor que, se tivessem mais tempo para aprender conteúdos geográficos poderiam incorporá-los a sua prática, por isso defendemos a separação das disciplinas de Geografia e História no currículo do Curso de Pedagogia. Em outras palavras, que haja uma disciplina específica de Metodologia e Didática de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

As alunas-professoras acreditam que a formação teórica é importante, mas é na prática que conseguirão validar a formação inicial

³¹ Há uma ampla discussão a respeito. Confira, entre outros, Pinheiro (2003; 2005).

que obtiveram; a organização dos saberes docentes torna-se imprescindível na formação inicial. Para tanto, conhecer a concepção de Geografia e desenvolver atividades práticas torna-se relevante.

É nesse sentido que a educação básica não está efetivamente cumprindo seu papel na construção dos conhecimentos geográficos: a Geografia não está fazendo parte da vida escolar dos alunos. Acreditamos que, para reverter esse processo histórico, de cunho político, a formação docente precisa ser (re)pensada.

Diante desses fatos, defendemos mudanças no ensino de Geografia na formação inicial do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a formação do pedagogo deve possibilitar o acesso ao conhecimento científico e metodológico das diferentes ciências, além da incorporação de uma perspectiva interdisciplinar, o que contribuirá substancialmente para a sua prática.

Na realidade, precisamos repensar a formação docente em uma perspectiva aberta que valorize os saberes na construção da docência. Pensar a formação nessa vertente nos leva a (re)pensar o processo de delineamento da identidade docente, que é reflexo do contexto social, político e econômico, e do qual o “eu” professor participa, direta e/ou indiretamente. Ser professor é ser singular e complexo, é ser realista e sonhador, é ser pragmático e poeta, é observar, em uma metáfora que adotamos, o ciclo do ipê que, nos meses de chuva, misturado à paisagem do Cerrado, é imperceptível, embora na seca floresça em diferentes cores, mostrando-nos a persistência diante das adversidades climáticas. Assim, a persistência

dos docentes deve ser vista como uma raiz profunda que busca, os lugares onde as idéias ainda brilham, para uma melhoria do ensino, para a (re)invenção da educação, um projeto possível, mesmo no terreno mais desacreditado: a educação pública.

Em um momento em que ocorrem grandes transformações nas relações humanas – culturais, econômicas, políticas – o caráter complexo da Geografia e sua presença nas instituições escolares deve desencadear novos olhares e desafios no ensino dessa ciência e na formação do professor, em especial daqueles que atuarão nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

É inegável a contribuição teórica e o campo de atuação do Curso de Pedagogia, sobretudo o avanço das reflexões sobre ensino e aprendizagem. Portanto, a docência deve permanecer como uma das habilitações centrais no curso de Pedagogia. Acreditamos ser os profissionais formados nessa área, os mais capacitados para atuarem nas Séries Iniciais, mas a formação deve ser (re)pensada em uma perspectiva reflexiva, revitalizando-se a pesquisa para a construção do conhecimento nos diferentes níveis de ensino de maneira interdisciplinar.

A formação do professor deve ser reflexiva, sinalizando uma nova postura docente: o aprender a ensinar, a partir da articulação dos saberes escolares, levando à construção da aprendizagem por parte do aluno, que deverá fazer uso desse conhecimento no dia-a-dia.

Sabe-se que fatores como a falta de material didático, tempo para planejar, desvalorização profissional e a perda de identidade

docente agravam a vida do professor e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. Apesar de todas as dificuldades, não podemos esquecer que o processo educacional ocorre tendo como sujeito o ser humano, crianças, jovens e adultos em permanente processo de formação. É preciso coragem e vontade para transformar o que foi imposto à educação escolarizada, e a Geografia, desvalorização particularmente nas Séries Iniciais.

Acreditamos que a alfabetização vai além da aquisição da leitura e da escrita, sendo necessário preparar o aluno para uma leitura crítica do mundo, seus fenômenos e processos, o que exige capacidade de abstrair, analisar, sintetizar e concluir dados e fatos do espaço geográfico. Entendemos que a compreensão do mundo pode transformar o educando em um cidadão pleno, a partir de uma leitura acurada do meio em que vive; portanto, faz-se necessário ensinar Geografia desde as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva crítica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade:** uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987. 143p.

_____.(org.). **Eliseé Reclus**. São Paulo: Ática, 1985. p.56-60.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989. 288p.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.405p.

_____. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 7.ed. Petrópolis:Vozes, 2000, 251p.

AVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. **La formación de profesores:** perspectivas e experiências. Santiago, Chile: Santillana, 1999. p.115-166

BARTOLOMÉ, L. MACEDO, D. O. O racismo na era da globalização. In: IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.97-118

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In.:NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.33-38.

_____. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In.:NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.127-144.

_____. Os excluídos do interior. In.:NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.217-228.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de Pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BORGES, V. J. **Mapeando a Geografia escolar:** identidades, saberes e práticas. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1996. 247p.

BRAGA, R. B. **Construindo o amanhã:** caminhos e (dê)s caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar. 1996. 268f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. A formação do professor e o ensino de Geografia nas primeiras séries do 1º grau. **Cadernos de Geografia**, n.3, p.13-30, jun.1989.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 25 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p.116.

_____. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003, p.318.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997, 126p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. 159p.

_____. **Referências para a formação de professores/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A. Secretaria, 1999, 177p.

_____. Decreto n.1.294 de 17 de jan. de 1891. Crêa no Instituto Nacional de Cegos a cadeira de geographia universal e especialmente do Brazil e chorographia do Brazil e a do curso primário. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Decreto n.16.782-A de 13 de jan. de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Decreto n.5.271 de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a estes equiparados e dá outras providências. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Decreto-Lei n.868 de 18 de nov. de 1938. Cria o Ministério da Educação e Saúde a Comissão Nacional de Ensino Primário. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Decreto-Lei n.8.529 de 02 de jan. de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Decreto-Lei n.8.585 de 8 de jan. de 1946. Dispõe sobre a adaptação dos serviços o ensino primário dos Estados, Territórios e Distrito Federal, à Lei Orgânica do Ensino Primário. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Decreto-Lei n.9.018 de 25 de fev. de 1946. Extingue a divisão do Ensino Primário, do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde, e dá outras providências. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Lei n.4.024 de 20 de dez. de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Decreto-Lei n.53.327 de 18 de dez. de 1963. Cria em caráter supletivo, as escolas primárias de fronteira. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Decreto n.53.453 de 20 de jan. de 1964. Dispõe sobre o ensino primário gratuito a ser prestado pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas, e dá outras providências. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Lei n.5.540 de 28 de nov. de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Decreto-Lei n.869 de 12 de set. de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, nos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Lei n.5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Lei n.6.660 de 21 de jun. de 1979. Dá nova redação à alínea e, do art.2º, do Decreto-Lei n.869 de 12 de set. de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, nos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. www.senado.gov.br Disponível em:25/05/2005.

_____. Lei n.9.3994 de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília –DF, 23 de dez. de 1996. V.134, n.248, p.27833-27841.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. 80p.

_____.(org.). **O ensino em Estudos Sociais**. Ijuí: Unijuí, 2.ed. 2000. 150p.

_____. Os Estudos Sociais nas séries iniciais. In.: _____ (org.). **O ensino em Estudos Sociais**. Ijuí: Unijuí, 2.ed. 2000. p.55-64.

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

CAMPOS, S de; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In.: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) - pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil e Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p.183-206.

CAPEL, H. **Filosofia y Ciencia en la Geografia contemporánea**. 2.ed. Corregida. Barcelona: Barcanova, 1983. 509p.

CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A. U. de (org.). **Reformas no mundo da Educação**. Parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: contexto, 1999. 156p.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 236p.

CARVALHO, M. I. **Fim de século**: a escola e a Geografia. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. 160p.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula** – gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999. 247p.

CARVALHO, D. de. **Metodologia de ensino geographico**. Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1925. 220p.

_____. A interpretação do programma primário (o primeiro anno). **Orientação**, São Paulo, n.8, p.107-111. 1990

CASTROGIOVANNI, A. C. et al (org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 197p.

_____. et. al. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000, 173p.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002, 127p.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Tradução Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993. 222p.

CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982. 318p.

COÊLHO, I. M. **Realidade e utopia na construção da universidade**: memorial. Goiânia: Ed.UFG, 1996. 153p.

COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. **O ensino de geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971**. 1984. 213 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1984.

CONTI, J. B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n.51, p.57-73, jun. 1976.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. (Textos Seleccionados).

CORRÊA, R.L. As correntes do pensamento geográfico. In.:_____. **Região e organização espacial**, 5.ed. São Paulo: Ática, 1995. p.7-21.

COSTA, L. da S. Uma **análise da formação do professor de Geografia da UFU**: limites e possibilidades. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

COVRE. M. de L. M. **O que é cidadania**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 2003, 78p.

CUBAN, L. Como os professores ensinavam: 1890-1980. **Teoria & Educação**. Porto alegre, v.6, 1992, p.115-127

CUNHA, M. D. da. Cotidiano e processo de formação de professores. In.: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (org.). **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFUF, 2002. p.67-84.

DAVINI, M. C. Pedagogias em la formación de los docentes: problemas de la formación em acción. In.:_____. **La formación docente em cuestión**: política y pedagogia. Buenos Aires: Paidós, 1995. p.99-120.

DEBESSE- ARVISET, M. L. **A educação geográfica na escola**. Coimbra: Almedina, 1978. 189p.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003, 103p.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999, 175p.

_____. Mudanças sociais e a função docente. In: NÓVOA, A (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, 1991, p. 93-124.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 101.

FAZENDA, I. C. **A Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 3.ed. Campinas-SP: Papirus, 1994. p. 143

FERREIRA, P. R. **O ensino de estudos sociais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: contribuições da perspectiva histórico cultural para uma revisão metodológica. 2000. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 264 p.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 110 p.

FIORENTINI, D.; et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; et. al (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil e Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998. p. 307-335

FISCHER, B. D. A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol.III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 324-335.

FONSECA, S. G. O uso de diferentes linguagens no ensino de História e Geografia. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 4, n.1, p.23-28, jan./dez.1995.

_____. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993. 169p.

_____. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida, 2.ed., Campinas: Papirus, 1997. 230p.

_____. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CÍCILLINI, G. A de; NOGUEIRA, S. V. (org.). **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002. p.85-102

FONSECA, G. G. Da. **A representação social do papel do educador no curso de Pedagogia da UFU 1997/2003**: história e perspectiva. 2001. p.210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.5, 1992. p.25-49.

FRANCIS, D. G.; et al. (org). **Comunicação profissional**. Uberlândia, 151p. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1997. 165p.

_____. MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167p.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2002. 134p.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980. 142p.

FREITAS, S. M. de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas / FFLCH/ USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002. 145p.

FREITAS, M. C. de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memória da educação no Brasil** – vol. III – século XX. Petrópolis - RJ: Vozes. 2005. p. 165-181.

GADOTTI, M. Educação para e pela Cidadania. In: RATTNER, H. (org.). **Brasil no limiar do século XXI**. Alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: EDUSP, 2000. 370p. p.289-307 (Coleção Estante USP – Brasil 5000 anos).

GARCIA, C. M. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In.: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.35-50.

GAUTHIER, C. Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p.17-37.

_____.TARDIFF, M. Elementos para uma análise crítica dos modos de fundação do pensamento e da prática educativa. **Contexto e Educação**, Ijuí, v.2, n.48, p.37-49, 1997.

GEBRAN, R. A. **Oba, hoje tem Geografia!** O espaço redimensionado da formação-ação. 1996. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GERALDI, C. M. G.; et al. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil e Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998.335p.

_____. et al. Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In: _____. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil e Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998. p.11-19

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIL, A C. **Projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987. 159 p.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.125-154

GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (org.). **Formação de professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 2000. 300p.

GOMES, A P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 93-114.

GOMES, P. C. da C. Os fundamentos filosóficos da geografia científica. In: _____. **Geografia e Modernidade**, 4. ed. rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 127-148.

GONÇALVES, F. dos S. A Interdisciplinaridade necessária a uma prática pedagógica transformadora. **O Ensino de Ciências**. São Paulo, n.49, p.15-17, dez. 1994.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. et. al. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 105-136.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.141-214

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-110.

GUERRA, M. de O; CASTRO, N. C. de. **Como fazer um projeto de pesquisa**. 5. ed. Juiz de Fora: EDUFJF, 2002. 50p.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004. 128p.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 150p.

HISSA, M. M.R. **A prática e a formação de professores:** a geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. 2003. 140 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In.: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto editora, 1992. p. 79-110.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora. 1992 p.31-62, 1992.

HUBERMAN, S. **Como se formam os capacitadores:** arte y saberes de su profesión. Buenos Aires: Piados Editora, 2000. 177p.

KAERCHER, N. A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, I. C. B. et. al. (org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 5. ed. Porto alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2003. p. 73-85.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994. p. 36-57.

KROPOTKIN, P. O que a Geografia deve ser. **Seleções de Textos,** São Paulo, n.13, p.1-9, mar. 1986. [1885].

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Tradução Maria Cecília França. Campinas-SP: Papirus, 1988. 263 p.

_____. A Geografia. In: CHÂTELET, François (org.). **A Filosofia das Ciências Sociais.** De 1860 aos nossos dias. 2.ed. Tradução Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. 330 p. p.221-274. (História da Filosofia. Idéias, Doutrinas, v. 7).

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1983. 231 p.

LANG, A. B. da S. G. História oral: procedimentos e possibilidades. In: _____.(org.). **Desafios da pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: CERU, 2001. p. 91-112. (Série e; 8).

LAPO, R. F; BUENO, O. B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas Autores Associados, n. 118, mar. 2003.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e máscaras. Tradução Alfredo Veiga Neto, 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 207p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A pesquisa científica hoje. In: _____. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed/UFMG, 1999. p.3 1-49.

LELIS, I. A. **A formação da professora primária**: da denúncia ao anúncio. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 134p.

LÉNA, P. Nossa visão do mundo: algumas reflexões para a educação. In. MORIN, E. **A religação dos saberes**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 50-59.

LERBET, G. Transdisciplinaridade e educação. In.: MORIN, E. (org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p.528-532.

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. 146p.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79

_____. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23-52

LIMA, E. F. de O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: REALI, A M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 205-216.

LIMA, S. M. de; REALI, A. M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?).In: REALI, A M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 217-236.

LOURENÇO FILHO, R.; MONARCHA, C. (org.). **Tendências da educação brasileira / Manoel Bergström Lourenço Filho**. 2. ed. Brasília: MEC/Inep, 2002. (Coleção Lourenço Filho).

_____. (org.). **A pedagogia de Rui Barbosa / Manoel Bergström Lourenço Filho**. 4.ed.rev.ampl. Brasília: MEC/Inep, 2001. (Coleção Lourenço Filho).

LUCENA, C. T. Relembrações e representações de populações migrantes: entre a oralidade e a imagem. In: LANG, A B. da S. G. **Desafios da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: CERU, 2001. p. 113-137. (série e, n.8).

LUDKE, M. ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACLAREN, P. Pedagogia crítica: uma visão geral. In.: _____. **A vida nas escolas**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 191-230.

MARCOVITCH, J. O futuro da universidade. In: RATTNER, H. (org.). **Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: Edusp, 2000. p. 341-351.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In.: GERALDI, C. M. et. al. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p.277-306.

MATTOS, K. S; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha/UECE, 2001. p. 69-73. (Coleção Magister).

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2000. 111 p.

MELO, A. de A. **Trajetórias do ensino da Geografia no Brasil: 1978 a 1996**. 2001. p.176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

MENDES, O M. **Os cursos de licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação**. 1999. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N.; MONTALVÃO, E. F. S. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In.: REALI, A M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**, São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.101-126.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.111-140

MONTEIRO, F. M. de A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: análise de percursos e processos de formação. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**, São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 175-204.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000. 118p.

_____. E Le Moigne, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000. 263p. (Série Nova Consciência).

MOROSINI, M. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol.III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 296-323.

MORTATI, M. do R. L. (org.). **Formação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio**. Araraquara: JM, 2003. 96p.

NADAI, E. et al. Livros didáticos de Estudos Sociais: um perfil da produção brasileira. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 3, n.1, p.41-51, jan./dez. 1994.

NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987. 143 p.

NOVAES, Í. F. VLACH, V. **Geografia e integração de conteúdos no processo de alfabetização**. Uberlândia, 1998. 180p. (relatório de pesquisa financiado CNPq/PIBIC/UFU).

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992. 214p.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In.: _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992. p.11-30.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.157p.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-32.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). O ensino fundamental. In: _____. **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002. p.33-49.

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

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Lê, 1994, 94p.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1994. 182p.

PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1969. 190p.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3.ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999. 138p.

PERES, E. A Escola Ativa na visa de Adolphe Ferrière – Elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memória da educação no Brasil** – vol. III – século XX. Petrópolis - RJ: Vozes. 2005. p. 114-128.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. 207p.

PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. 224p.

PINHEIRO, A. C. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil: 1972-2000**. 2003. 258. f. Tese (Doutorado em Geociências) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil**. Catálogo de dissertação e teses. Goiânia: Vieira, 2005. 283 p.

PIZZATO, M. D. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Caderno Geografia**, Belo Horizonte. v.11, p.25-48, 2.sem. 2001.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto. 1999. 204p. p.111-142.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre Estado e escola. In.: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.11-18.

_____. OLIVEIRA, A. U. de (org.). **Geografia em Perspectiva: Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Contexto. 2002. 380p.

_____. O conceito de estudo do meio transforma-se ... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p.2 49-288.

POPKEWITX, T. S. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.

PRADO JUNIOR, C. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 2000. 104 p.

REALI, A M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**, São Carlos: EdUFSCar, 20002. 350 p.

REICHWALD JÚNIOR. G. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. In: NEVES, I. C. B. et al. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2003. p. 67-72

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.158p.

_____. **Ética e competência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1999, 86p.

ROCHA, G. O R. da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1838-1942)**. 1996. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

_____. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no ensino da Geografia escolar brasileira. **Terra Brasilis**, Rio de Janeiro, n.1, p.81-109, 2000.

_____. **A política do conhecimento oficial e a nova Geografia dos professores para as escolas brasileiras: o ensino de geografia segundo os parâmetros curriculares nacionais**. 2001. 163 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 267 p.

ROSNEY, J. de. Conceitos e operadores transversais. In.: MORIN, E. (org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 493-499.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. Revisão da Tradução Mônica Atahell. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 681p.

_____. **Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie.** Tradução Dorothé de Bruchard – edição bilíngüe. Porto Alegre: Paraula, 1994. 103p.

RUSSEL, B. **História do pensamento ocidental:** a aventura das idéias dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. 463p.

SÁCRISTAN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SPOSITO, M. B. S. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In.: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p.19-35.

PROENÇA, A. F. de Como se ensina Geografia. **Orientação**, São Paulo, n.7, p.95-99, dez.1986.

SCHAFFER, N. O. Ler a paisagem, o mapa, o livro... escrever nas linguagens da geografia. In: NEVES, I. C. B. et. al. (org.) **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 5.ed. Porto alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2003. p.107-122.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia:** elementos da metodologia do trabalho científico. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973. 220 p.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003. 92p.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da et al.(org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. 15-33.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n.2, p.46-71, maio/ago.1997.

SANTOS, M. **Técnicas, Espaço, tempo, globalização e meio técnico científico informacional.** São Paulo: HUCITEC, 1997. 121p.

_____. **Por uma Geografia nova.** Da crítica da Geografia à Geografia crítica. São Paulo: HUCITEC – EDUSP. 1978. 236p. (Geografia: Teoria e Realidade).

_____. **Por uma Geografia Nova.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. 236p.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.30-39.

SCHÖN, D. A Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 77-91

SCHWARTZMAN, S. et al. (org.). **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984. 389 p.

SEABRA, M. F. G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1º e 2º graus. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.58, p.121-131, jun. 1976.

_____. Geografia(s)? **Orientação**, São Paulo, n.5, p. 9-17, 1984.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. p.251-269

SILVA, M. S. P. da. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetória histórica e perspectivas. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.4, n.1, p.111-116, jan./dez. 1995.

SILVA, E. M. M. O contexto de vida do aluno nas classes de alfabetização. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia, v.2, n.1, p.49-56, jan./dez. 1993.

SILVA, A. M. PINHEIRO, M. S. de F. FREITAS, N. E. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses. 4.ed. Uberlândia: EDUFU, 2004, 157p.

SILVA, J. M. **A linguagem do avental branco**: o livro didático como estruturação do discurso científico no Ensino de Geografia. 2003. 83f. Monografia (Bacharelado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2003.

SILVA, A. M. R. da. **Sobre descontinuidades no ensino de Geografia**. Passo Fundo: Clio Livros, 2002. 247p.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. 112p.

SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.51, p.9-29, nov/2000.

SOUZA NETO, M. F. de. O compendio elementar de geographia geral e especial do Brasil. **Terra Brasilis**, Rio de Janeiro, n.1, p.11-49, 2000.

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

SUANO, H. **A educação nas constituições brasileiras**. In: FISCHIMAN, R. (org.). *Escola Brasileira: Temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987. p.170-183.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, CIDADE, n.13, p.5-24. jan-abr. 2000.

_____. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.4, n.???, p.???.1991.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira, 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 379p.

TONINI, I. M. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 88p.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. 144p. p.14-33.

_____. O novo papel da Escola e do Ensino de Geografia na época da Terceira Revolução Industrial. **Terra Livre**, São Paulo, n. 11-12, p.209-224, 1996.

_____. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992. 136p. (Série Fundamentos).

_____. (org.). **Geografia e Ensino**. Textos críticos. Campinas: Papirus, 1989. 201p.

_____. O ensino da geografia no século XXI. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 17, p. 7-19. 1995

_____.(org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas – SP: Papirus, 2004, 288p.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: _____. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p.219-248

_____. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In.: CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p.14-33

VIDAL DE LA BLACHE, Paul. A Geografia na escola primária. **Orientação**, São Paulo, n.9, p.67-72, 1992.

VLACH, V. R. F. Sociedade moderna, educação e ensino de Geografia. In: VEIGA, I. P.A.; CARDOSO, M. H. F. (org.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas: Papirus. 1991. p.171-184.

_____. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990. 140p.

_____. Geografia em construção. **Belo Horizonte: Lê, 1991. 128p.**

_____. **A propósito do ensino da geografia:** em questão, o nacionalismo patriótico. 1982, 206f. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia da USP.

_____. Fragmentos acerca do método em Geografia. **ANAIS**. Boletim de Geografia Teorética, 16-17 (31-34):250-254, 1986-1987, I Encontro de Geógrafos da América Latina.

_____. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004, p.187-217.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: don Quixote, 1992. p.115-138.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil e Associação de Leitura do Brasil - ALB. 1998. p.207-237

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília-DF: Editora Plano, 2004. 240p.

ZUIN, A. Á. et. al. (org.). **A educação danificada**. Contribuições à teoria crítica da educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1998. 263p.

ZUSMAN, P. B; PEREIRA, S. N. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho. **Terra Brasilis**, Rio de Janeiro. n.1, p.51-79, jan./jun.2000.

WHITAKER, D. C. et al. A transcrição da fala do homem rural. In: _____. et al. (org.). **Sociologia rural:** questões metodológicas emergentes. Presidente Wenceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 115-120.

SITES CONSULTADOS

www.capes.gov.br

www.faced.ufu.br

www.inep.gov.br

www.ingresso.ufu.br/inicial.asp

www.senado.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE GEOGRAFIA

Programa de Pós-Graduação em Geografia
Área de Concentração Geografia e Gestão do Território

APÊNDICE A

Estamos realizando um estudo sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Escolhemos o Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia; para participar desse trabalho, contamos com a sua colaboração fornecendo-nos alguns dados.

Este questionário tem o objetivo de conhecer a contribuição da disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de História e Geografia do Pré à 4ª séries, na formação e prática do professor, que irá atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sua identidade será preservada, e as informações são de uso estrito ao trabalho acadêmico.

Muito obrigada.

1 – Dados de identificação:

Nome completo: _____

Sexo: (1) masculino (2) feminino ()

Idade:

(1) 16 a 20 anos

(2) 20 a 24 anos

(3) 24 a 28 anos

(4) 28 a 32 anos ()

(5) 32 a 36 anos

(6) 36 a 40 anos

(7) 40 ou mais

2 - O que você faz atualmente?

(1) estuda (2) estuda e trabalha ()

3 – Qual o curso superior que você faz? _____

Em que turno estuda?

(1) manhã (2) noite ()

4 – Se você faz Pedagogia, qual ou quais habilitações pretende escolher?

(1) Supervisão escolar

(2) Orientação escolar

(3) Administração escolar

1º()

(4) Inspeção escolar

2º()

(5) Magistério para a educação infantil

3º()

(6) Magistério para as séries iniciais do ensino fundamental

(7) Magistério das matérias pedagógicas

5 - Quais motivos o levaram a optar pelo curso de Pedagogia?

6- Você atua como professor?

(1) sim (2) não ()

7 – Especifique o nível de ensino que você atua.

(1) Pré-escola (maternal, jardim e pré)

(2) 1º a 4º séries

(3) 5º a 8º séries

(4) Ensino Médio

(5) Outros _____

8 – De acordo com as discussões realizadas durante a disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de História e Geografia do Pré à 4º série, qual é a sua opção teórico-metodológica para ensinar Geografia nas séries iniciais?

(1) Tradicional

(2) Crítica

(3) Quantitativa ()

(4) Humanística

(5) Outros _____

Justifique _____

Qualquer comentário extra ou sugestão, à vontade:

Agradeço sua colaboração
Ínia Franco de Novaes
Mestranda do IG-UFU



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE GEOGRAFIA

Programa de Pós-Graduação em Geografia
Área de Concentração Geografia e Gestão do Território



APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Qual seu nome?

Quando e onde nasceu?

- **DELINEANDO A FORMAÇÃO EDUCACIONAL**

1 – Você poderia fazer um pequeno histórico de sua formação educacional?

2 – Como foram as aulas de Geografia que você teve na escola de Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e (5ª a 8ª séries) e no Ensino Médio? Teve aprendizagem de conteúdos geográficos?

3 – Algum fato relacionado à Geografia de 1ª a 4ª série foi significativo para você enquanto aluna? Qual?

- **DELINEANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

4 – Explique sua opção pelo ensino e pela Pedagogia.

5 – Como o curso de Pedagogia contribui para a sua prática?

6 – As disciplinas de Didática e Metodologia das diversas ciências que você estudou durante sua formação inicial foram desenvolvidas de maneira interdisciplinar?

7 – A disciplina de Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História do Pré a 4ª série do Ensino Fundamental contribuiu para ampliar/melhorar o seu conhecimento e a sua prática no ensino de Geografia?

8 – O que você pensa a respeito da separação dos conteúdos de História e Geografia, ensinados na disciplina de Didática e Metodologia

do Ensino de Geografia e História do Pré a 4ª série do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia?

9 – O que você considera que poderia ter sido diferentes na sua formação inicial no que se refere a sua prática no ensino de Geografia?

- **DELINEANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

10 - Como você vê a profissão docente e a predominância feminina nas séries/ciclos.

11 – Conte-me as facilidades que você encontra para preparar as aulas e ensinar os conteúdos geográficos. Que recursos didáticos você utiliza? E as dificuldades?

12 – Você considera que os conteúdos geográficos desenvolvidos de 1ª a 4ª séries possibilitam uma “alfabetização geográfica”, preparando o aluno para compreendê-la como um conteúdo específico e individualizado a partir da 5ª série?

13 – O que interfere na maneira como você ensina Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental?

14 – Você gostaria de relatar alguma experiência da sua prática ao ensino de Geografia?

15 – O que seria a interdisciplinaridade? Você trabalha de maneira interdisciplinar? Em que momentos isso acontece? Você encontra dificuldades para trabalhar de maneira interdisciplinar? Quais?

16 – Em sua opinião é importante o trabalho de recuperar a história passada e presente, com relação à formação inicial e à vida profissional do professor?

17 – Gostaria de registrar algo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE GEOGRAFIA

Programa de Pós-Graduação em Geografia

Área de Concentração Geografia e Gestão do Território



ANEXO A

Uberlândia, junho de 2005.

À
Ínia Franco de Novaes
Mestranda em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia
Nesta

Ínia,

Pela presente, eu, _____, declaro para os devidos fins que cedo-lhe os direitos de minha entrevista, dada à V.Sa. em junho/2005, gravada em função de sua pesquisa de Mestrado em Geografia, desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, que versa sobre os saberes do professor para ensinar Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Declaro, ainda, autorizar a utilização da referida entrevista, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma autorizo a minha identificação, no respectivo relatório da pesquisa.

Atenciosamente
