

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
Programa de Pós-Graduação em Geografia

**A PRESENÇA DOS CONCEITOS
ESTRUTURADORES DO CONHECIMENTO
GEOGRÁFICO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM
MINAS GERAIS**

SAMARA MIRELLY DA SILVA

SÃO JOÃO DEL-REI
2017

SAMARA MIRELLY DA SILVA

**A PRESENÇA DOS CONCEITOS ESTRUTURADORES DO
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA
EM MINAS GERAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de São João del-Rei, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de “Magister Scientiae” (MS).

Orientador: Prof. Dr. Vicente de Paula Leão

Linha de Pesquisa: Geografia Escolar:
Formação de Professor e Educação Geográfica

SÃO JOÃO DEL-REI

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Samara Mirelly da.
A presença dos Conceitos Estruturadores do
Conhecimento Geográfico nos Cursos de Pedagogia em
Minas Gerais / Samara Mirelly da Silva ; orientador
Vicente de Paula Leão. -- São João del-Rei, 2017.
150 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Geografia) -- Universidade Federal de São João del
Rei, 2017.

1. Formação Docente. 2. Ensino. 3. Pedagogia. 4.
Geografia. 5. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
I. Leão, Vicente de Paula, orient. II. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A PRESENÇA DOS CONCEITOS ESTRUTURADORES DO
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM MINAS
GERAIS**

Autora: *Samara Mirelly da Silva*

Orientador: *Prof. Dr. Vicente de Paula Leão*

A Banca Examinadora composta pelos membros abaixo aprovou esta dissertação:

Prof. Dr. Vicente de Paula Leão – Orientador
Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

Prof. Dr. Roberto Célio Valadão
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Profa. Dra. Marise Maria Santana da Rocha
Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

SÃO JOÃO DEL-REI

Fevereiro de 2017

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos amados, e àquele que fez os meus dias mais doces e o fardo mais leve... Caio César.

Dedico também a todos os profissionais que trabalham em favor da educação e que, com amor, trilham os caminhos da esperança.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais (Do Carmo e Fízico), pelos ensinamentos e pela “personificação da palavra pelos exemplos” de honestidade, humildade, respeito e trabalho.

Ao professor Vicente Leão, meu orientador, que, com atenção e estima, apontou sempre para o caminho da inquietação nesta constante busca que é o conhecimento.

Às professoras Lígia Aguiar, Marise Rocha e Bruna Sola, por me mostrarem, com sua práxis, a importância da sala de aula enquanto ambiente de produção de conhecimento e, portanto, “não cheio do saber”. Levo o exemplo das senhoras para além dos muros da Universidade.

Aos professores Roberto Célio Valadão, Marise Maria Santana da Rocha e Carla J. Oliveira Sousa, que, gentilmente, aceitaram o convite para participação na Banca de Defesa da Dissertação de Mestrado.

À amiga Ana P. López e ao Grupo de Sempre, Vivi, Jéssica, Cleo, Gilberto e Anderson, pela amizade construída, presentes que São João del-Rei e a Geografia me trouxeram.

Ao Caio, pelo apoio nos momentos de renúncias, silêncios ou de furor pedagógico, presentes nas alegrias e aflições, nos saltos e percalços que perfizeram este trabalho.

À Romilda e ao Márcio, pelo carinho com que me acolheram em sua família.

À Brendinha, por seu brilho que cativa meus olhos.

Ao Kitinho, o melhor camisa 5 que vi jogar, pela solidariedade e amizade de sempre.

Aos professores formadores nos cursos de Pedagogia e àqueles atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que ao compartilhar seus saberes e concepções enriqueceram grandemente esta pesquisa.

A todos, que, direta ou indiretamente, demonstraram companheirismo para além desta travessia, em especial a todos os colegas, professores e profissionais da extinta Escola Municipal “Bonequinho Doce”, da Escola Estadual “Carmelo Mesquita” e da Universidade Federal de São João del-Rei. Sobretudo, por reforçarem em mim o quão essencial é a luta pelos nossos direitos, entre os quais o ensino público, gratuito, incluyente e de qualidade referenciada no social.

Por tudo e por estes, agradeço infinitamente ao Deus da vida e a Nossa Senhora do Desterro, padroeira de Marilândia, minha terra natal, que trago em minhas melhores lembranças “topofilianas”.

Por fim e com igual consideração, agradeço às idas e vindas deste “mundo, mundo vasto mundo”, que nos uniu neste momento. Faço votos para que seja um encontro frutuoso, mediatizado pelas leituras da palavra-mundo presente neste gratificante trabalho.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 22).

RESUMO

Os cursos de Pedagogia respondem atualmente no Brasil pela formação profissional dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Conseqüentemente, a presente pesquisa consistiu em investigar a formação docente em Geografia nos cursos superiores de Pedagogia, para o exercício de seu ensino na segunda etapa da Educação Básica, sobretudo no tocante à presença dos conceitos estruturadores do conhecimento geográfico preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse sentido, propôs-se uma pesquisa documental dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia adotados nas Universidades Federais em Minas Gerais, bem como contou-se com a participação de docentes formadores incumbidos de lecionarem as unidades curriculares responsáveis pela formação geográfica nesses cursos por meio de questionário. Posteriormente, dialogou-se mediante um Grupo Focal com professoras que atuam nos AIEF para compreender a relação entre a formação inicial e a práxis docente. Considerando a importância do conhecimento geográfico para a alfabetização e formação cidadã, buscou-se compreender como os professores têm sido formados nos cursos superiores de Pedagogia para o ensino de Geografia nos AIEF. À luz dos dados coletados, percebe-se que poucos são os espaços dedicados às áreas específicas nos cursos formadores, fato decorrente, talvez, dos tantos e distintos objetivos a serem atingidos por eles. O exame dos PPC, das ementas e da organização curricular permite inferir que não há um padrão comum para sua elaboração. Há, nas ementas, textos genéricos e, por vezes, carência de sustentação conceitual. Notou-se, também, um descompasso entre a formação acadêmica e os saberes exigidos nos AIEF, o que justifica, de algum modo, a crítica das professoras atuantes quanto à sua formação, em especial para ensinar Geografia. Dessa forma, as universidades e, por conseguinte, os cursos de licenciatura devem contribuir para a formação inicial e continuada dos professores da Escola Básica. Entende-se que a aproximação entre esses dois espaços constitui uma via de mão dupla que possibilita a construção de novos saberes e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino em ambos. Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o debate em torno da formação de pedagogos e professores de Geografia, no âmbito das realidades curriculares da formação inicial, saberes docentes e práticas educativas no contexto da educação geográfica, com vistas a uma educação cada vez mais emancipadora, em que os alunos dos AIEF sejam capazes não só de lerem as palavras, mas, sobretudo, o mundo a partir da sua relação com o seu espaço vivido. Entende-se que conhecer os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico, seu objeto de estudo, assim como a alfabetização cartográfica, é pré-requisito fundamental para que os alunos compreendam o espaço onde vivem e se reconheçam enquanto agentes construtores/transformadores desse espaço: um espaço de contradições e constantes transformações na relação totalidade-mundo na qual estão inseridos.

Palavras-chave: Conhecimento Geográfico; Formação Docente; Pedagogia; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Currently, in Brazil, the courses of Pedagogy respond for the professional formation of teachers of the Early Years of Elementary School (EYES). Consequently, the presente research consisted in investigating the teacher graduation in Geography in the Pedagogy courses, to exercise its teaching in the second stage of Basic Education, especially in relation to the presence of the structuring concepts of geographic knowledge advocated by the National Curricular Parameters (NPC). In this way, a documentary research of the Political Projects Pedagogical of Pedagogy courses adopted at the Federal Universities in Minas Gerais was proposed. Also, the participation of teacher educators in charge of teaching the curricular units responsible for the geographical formation in these courses through a questionnaire. Subsequently, among a "Focal Group" a discussion was proposed, with teachers who work in the EYES, to understand the relationship between initial grades and teacher's praxis. Considering the importance of geographic knowledge for the literacy and the citizen raising. It was sought to learn how teachers have been trained in Pedagogy colleges for the Geography teaching in those EYES. Through an analysis, it's noted that few are the rooms dedicated to specific areas in those courses, a fact due, perhaps, because of the existence of too many different objectives to be achieved by them. A NCP's evaluation of the syllabuses and the curricular organization, allows to conclude that, there is no common standard for its elaboration. There are, in amendments, generic texts and, sometimes, lack of conceptual support. It was also noticed a mismatch between the academic formation and the knowledge required in the IYEE, which justifies, in some way, the criticism of the teachers in their graduation, especially to teach Geography. In this way, universities and, therefore, undergraduate courses should contribute to the initial and continuing graduating of the teachers of the Elementary School. It is understood that the approximation between these two sides constitutes a "two-way street" which allows the construction of new knowledge and, consequently, the improvement of the quality of teaching in both. Finally, it is hoped that this research may contribute to the debate around the formation of pedagogues and teachers of Geography, within the scope of curricular realities of initial formation, teacher knowledge and educational practices in the context of geographic education, with a view to an education more and more emancipatory, in which the students are able not only to read the words, but, above all, the world from their relation with the space inhabited by them. It is understood that knowing the structuring concepts of geographic knowledge, its object of study, as well as cartographic literacy, is fundamental prerequisites for students to understand the space where they live and to recognize themselves as agents constructors / transformers of this space: a space of contradictions and constant transformations in the totality-world relation in which they are inserted.

Keywords: Geographic knowledge; teacher education; Pedagogy; Early Years of Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNPEB	DCN para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica
DCNP	DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura
EB	Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UF	Unidades Federativas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea de Marilândia	16
Figura 2 – O processo de aquisição do conhecimento geográfico	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dificuldades enfrentadas pelas professoras dos AIEF para o ensino contextualizado de Geografia.....	19
Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino.....	25
Gráfico 3 – Composição dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia.....	79
Gráfico 4 – Carga horária dos cursos de Pedagogia.....	85
Gráfico 5 – Disciplinas obrigatórias nos cursos de Pedagogia.....	86
Gráfico 6 – Tempo de docência nos AIEF.....	118
Gráfico 7 – Análise da formação inicial pelas professoras.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades Federais que possuem o curso de Pedagogia em Minas Gerais	29
Quadro 2 – Situação dos PPC de Pedagogia nas IFES em Minas Gerais.....	70
Quadro 3 – Seções presentes nos PPC de Pedagogia	75
Quadro 4 – Objetivos dos cursos de Pedagogia	80
Quadro 5 – Disciplinas de áreas específicas nos cursos de Pedagogia.....	88
Quadro 6 – As disciplinas de Geografia nos Cursos de Pedagogia nas IFES analisadas.....	91
Quadro 7 – Ementas das disciplinas de Geografia	96
Quadro 8 – Conteúdos que aparecem nas ementas das disciplinas de Geografia nos cursos de Pedagogia	104

Quadro 9 – O que o docente formador considera essencial nos cursos de Pedagogia com respeito à Geografia.....	109
Quadro 10 – Percepções acerca do ensino de Geografia nos Cursos de Pedagogia em que atuam.....	113
Quadro 11 – Ano de conclusão e instituição formadora das participantes do Grupo Focal.....	118
Quadro 12 – Qual o aspecto mais marcante dessa disciplina?	120
Quadro 13 – O objeto de estudo da Geografia segundo as professoras atuantes nos AIEF.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Universidades Federais agrupadas por Região	28
--	----

SUMÁRIO

Resumo	<i>i</i>
Lista de Abreviaturas	<i>ii</i>
Listas de Figuras, Gráficos, Quadros e Tabelas	<i>iii</i>
APRESENTAÇÃO	15
Delimitação do <i>corpus</i> da pesquisa	23
Caminhos percorridos – Metodologias	29
CAPÍTULO I	
GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA QUÊ?	
	32
1.1 Geografia nos AIEF e a Leitura da Palavra-Mundo	37
1.2 Espaços, lugares, leituras e vozes das crianças nas aulas de Geografia.....	42
CAPÍTULO II	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
	52
2.1 O curso de Pedagogia e a formação de professores para o Ensino Fundamental	56
2.2 As áreas específicas nos cursos de Pedagogia.....	60
CAPÍTULO III	
OS CURSOS DE PEDAGOGIA MODALIDADE PRESENCIAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MINAS GERAIS	
	64
3.1 Síntese histórica das IFES.....	64
3.2 Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia	69
3.3 A Organização Curricular dos cursos de Pedagogia pesquisados	84
3.4 As disciplinas de Geografia nos cursos de Pedagogia analisados.....	91
3.5 As ementas das disciplinas de Geografia	94
3.6 A presença dos conceitos estruturadores do conhecimento geográfico nas ementas de Geografia nos cursos de Pedagogia	103
3.7 Os Docentes Formadores nos Cursos de Pedagogia	107
3.8 O Ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia: percepções dos docentes formadores	108

CAPÍTULO IV

GRUPO FOCAL: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE.....	116
4.1 As professoras atuantes nos AIEF e participantes do Grupo Focal.....	117
4.2 A Formação Inicial e o Ensino de Geografia nos AIEF: encontros e/ou desencontros? As percepções de professoras em exercício	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
6 REFERÊNCIAS	139
ANEXO I Questionário enviado aos professores formadores	147
ANEXO II Questionário direcionado aos professores atuantes nos AIEF, participantes do Grupo Focal	149

APRESENTAÇÃO

O presente estudo busca compreender o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), a partir da formação inicial recebida nos cursos de Pedagogia, tendo em vista a importância desse ensino para a formação cidadã, à qual a educação escolar também se propõe.

No Brasil, os cursos superiores de Pedagogia respondem pela formação profissional dos professores que atuam nessa etapa da escolarização. Em uma análise dessa formação, busca-se investigar como ela ocorre para lecionar Geografia nos AIEF, sobretudo no tocante à presença dos conceitos estruturadores do conhecimento geográfico nos cursos superiores de Pedagogia, modalidade presencial, instalados nas Universidades Públicas Federais em Minas Gerais.

A hipótese teórica, ou questão central, da pesquisa pretende saber: como o ensino de Geografia encontra-se estruturado na matriz curricular e quais dos seus pressupostos teórico-metodológicos estão presentes na formação dos graduandos de Pedagogia? Como é a práxis de professores formadores responsáveis por tal ensino? Esses conhecimentos estão adequados ao nível cognitivo e dialogam com os saberes dos educandos da Escola Básica?

As inquietações que deram origem a esta pesquisa surgiram quando ainda estudante de Geografia. Em visita à Marilândia¹, dirigi-me à “Lage do Corrêa”, um dos principais pontos turísticos de minha localidade natal, e retirei dali um fragmento de rocha que intencionalmente levei à Universidade. Esse movimento, inicialmente despretensioso, se tornaria o precursor de uma caminhada dedicada ao ensino de Geografia, haja vista que a busca na qual me deparava era saber um pouco mais sobre o meu lugar, um desvelamento do mundo vivido de até então.

Isso porque, na interlocução do conhecimento acadêmico que estava sendo construído, fui reinterpretando e lançando novos olhares sobre a “minha” Marilândia. A terra onde meus pés deram os primeiros passos passava a ser

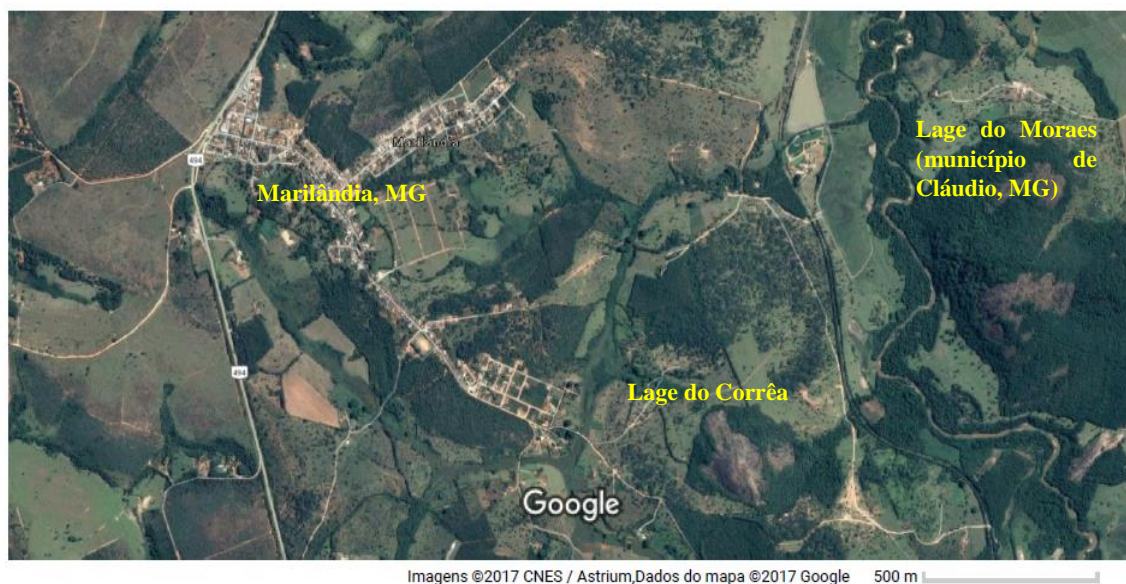
¹ Distrito de Itapeçerica, MG. Localiza-se na Mesorregião Oeste do Estado e dista aproximadamente 130 km de Belo Horizonte.

também participante das inter-relações entre sociedade e natureza, na constituição do espaço geográfico, teoricamente estudado na universidade.

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 [...] (SANTOS, 2003, p. 90).

Esse salto dado do conhecimento científico ao senso comum, apontado por Santos (2003), nas palavras de Veiga (2004), faz aflorar o diálogo e busca a reconfiguração de saberes constituídos. Logo, foi a partir daí que entendi efetivamente a importância da Geografia na vida cotidiana das pessoas, da interpretação das paisagens como sobreposições de tempos e, por conseguinte, da importância de um ensino significativo e contextualizado do conhecimento geográfico. Afinal, a somatória dos tempos curtos e longos deixam suas marcas no espaço (CALLAI, 2005) e o que chamávamos de “Lage do Corrêa” e de “Lage do Moraes”, rochas ígneas intrusivas, são testemunhas de movimentos e processos geológicos de muitos milhões de anos.

Figura 1 – Vista aérea de Marilândia



Fonte: Google Maps. Acesso em: 02 jan. 2017.

Instigada com tal constatação, em um processo de revisitar o passado, passei a questionar como a Geografia me foi apresentada na Educação Básica. O percurso casa-escola me proporcionava a observação de inúmeros elementos naturais e culturais que compunham a paisagem marilandense.

Mas por que essa nunca teria sido abordada nas aulas de Geografia? Mesmo as tendo desde a então 1ª série até o Ensino Médio, nunca foi mencionada a formação rochosa das Lages do Corrêa e Moraes ou o papel do tempo geológico nessa composição. Logo, teria sido um ensino alheio ao tempo e ao espaço dos educandos; isto é, o meu espaço de vivência teria sido subtraído do “Estudo da Terra” das aulas de Geografia?

Foi em meio a essas inquietações que, juntamente com Vicente Leão, professor do Departamento de Geociências, se desenvolveu a Iniciação Científica: “O Ensino de Geografia no Curso de Pedagogia da UFSJ e nas Séries Iniciais da Educação Básica em São João del-Rei-MG” (2012-2013)², com o objetivo de compreender um pouco mais sobre o processo ensino-aprendizagem de Geografia ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Constatou-se, na referida pesquisa, que 37% dos 30 graduandos concluintes do curso de Pedagogia da UFSJ que participaram dela afirmavam não estarem preparados para ensinar Geografia nos AIEF, alegando não terem recebido formação suficiente de maneira a capacitá-los para tal. E, das dez professoras atuantes nos AIEF pesquisadas, apenas duas consideravam o espaço de vivência dos alunos como recurso no processo ensino-aprendizagem. Majoritariamente, prendiam-se ao livro didático em suas práticas pedagógicas.

Verificou-se que a Geografia ensinada tradicionalmente nas escolas, muitas vezes, é apresentada a partir de fragmentos desvinculados da realidade espacial e temporal dos educandos, não favorecendo as análises da realidade nem a leitura desses espaços aliados ao da totalidade (SILVA; LEÃO, 2016).

Trabalhada dessa forma, não contribui com o desenvolvimento da criticidade e do sentimento de pertencimento e cidadania de que nos falam Freire (1989, 2003), Callai (2005, 2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1997).

² Com a qual recebemos menção honrosa no XX Seminário de Iniciação Científica da UFSJ.

Outro resultado apontado por essa pesquisa foi a falta de inovações nas práticas pedagógicas observada pelos graduandos em seu estágio curricular obrigatório, haja vista que 90% deles criticaram a atuação dos docentes analisados.

Em suas falas, os graduandos atentaram ainda para o fato de a Geografia, assim como outras áreas do conhecimento, ser tida como “menos importante”. Conforme duas alunas: *“Pelo que observei, não vi nada de interessante que incitasse no aluno interesse para entender seu espaço. Até agora, acho que nem vi Geografia”* e *“Pelo que pude observar, o ensino de Geografia é muito teórico e pouco prático, e não é dada tanta importância se levar em questão a Matemática e o Português”*.

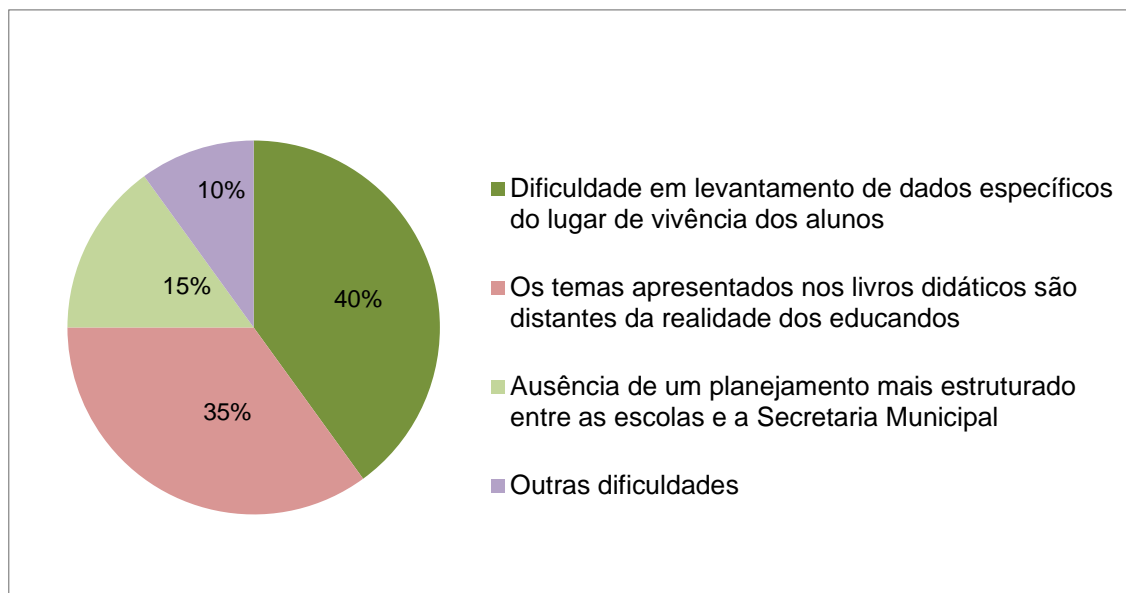
A partir desses resultados, acendeu-se uma nova perspectiva: estabelecer um diálogo direto com a comunidade escolar básica por meio de um projeto de extensão. Afinal, um dos objetivos da universidade é legitimar sua existência ao se aproximar da comunidade e promover a sociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, desenvolveu-se o Projeto: “O Ensino de Geografia tendo como referência fenômenos espaciais presentes no cotidiano dos alunos do município de São João del-Rei-MG” (2013-2014), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São João del-Rei (PROEXT/UFSJ). O objetivo foi atuar junto com professores da Escola Básica (1º ao 5º ano) identificando as possibilidades de interlocução entre os temas referentes ao ensino de Geografia lecionados nesses anos e as experiências vividas pelos alunos em seu meio/espacos de vivência e convivência.

Para isso, foram realizadas reuniões com coordenadoras pedagógicas na Secretaria Municipal de Educação de São João del-Rei, MG, aplicados questionários aos professores que lecionavam Geografia na rede municipal de ensino nos anos citados e produzido um material de apoio a partir das sugestões de trabalho das docentes.

O questionário foi respondido por 29 professoras responsáveis pelo ensino de Geografia em 36 turmas distintas dos AIEF. Quando perguntadas se encontravam alguma dificuldade para desenvolver as temáticas relacionadas ao ensino de Geografia nos Anos Iniciais correlacionando-as com o espaço de

vivência dos alunos, 16 das 29 professoras responderam positivamente³. As principais dificuldades citadas por elas encontram-se dispostas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Dificuldades enfrentadas pelas professoras dos AIEF para o ensino contextualizado de Geografia



Fonte: Leão e Silva (2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) de Geografia para as séries iniciais falam da importância da compreensão de conceitos a partir das experiências vividas pelos alunos. Contudo, dificilmente, os livros didáticos disponíveis para essa etapa de aprendizagem, principal material utilizado nas aulas de Geografia, abordam temas locais, conforme criticam as professoras.

Assim, uma possível ausência de ponderação docente faz com que, conforme denuncia Callai (2010, 2011, 2016) ao discutir o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no âmbito do conjunto das políticas públicas que orientam a educação escolar brasileira, o professor passe a ter o livro didático como orientador de seu trabalho, quando, muitas vezes, as atividades e exercícios propostos são feitos apenas para cumprir uma orientação oficial curricular estabelecida.

Dessa maneira, parte-se da premissa de que é necessário haver uma formação inicial docente que capacite o futuro professor para realizar um

³ Esses e outros resultados advindos da citada Iniciação Científica serão trazidos para este texto, a fim de contribuir para a discussão.

trabalho autônomo, contextualizado e significativo nos AIEF. Desse modo, conseqüentemente, possa ser sujeito de seu trabalho e não simplesmente um reprodutor de ações definidas externamente a ele (CALLAI, 2010).

Defende-se que, nos processos de formação dos pedagogos, a apreensão dos conceitos estruturadores da Geografia deva estar presente, entretanto, sem se perder de vista o tratamento didático⁴. A esse respeito, Shulman (2004 *apud* GATTI, 2014, p. 46), alega que o conhecimento que está na base do ensino “vai além do conhecimento da disciplina em si mesma, para uma dimensão do ‘conhecimento da disciplina para o ensino’”. Libâneo (2010, p. 576) corrobora ao afirmar que em estreita articulação com o conhecimento do conteúdo deve estar o conhecimento *didático* do conteúdo. Ainda para ele, uma vez que o professor exerce um papel ativo e intencional, torna-se essencial o domínio dos conteúdos e do conhecimento didático dos conteúdos. Dessa forma, delinea-se uma formação que promova a criticidade do graduando, para que este consiga realizar as interlocuções necessárias durante sua atuação no ensino de Geografia do 1º ao 5º ano da Educação Básica.

Nesse sentido, Cavalcanti (2002) e Nóvoa (1997) propõem que o processo de formação de professores ocorra na perspectiva crítico-reflexiva, que lhes forneça meios de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação participada e que permita a articulação teoria e prática do ensino.

Por esse motivo, é preciso definir com clareza o que deve ser trabalhado nos cursos superiores, em especial de Pedagogia, objeto de estudo nesta pesquisa, uma vez que não é possível tratar de todos os conteúdos da Geografia ou de qualquer outra área específica.

Todavia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, constantes na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006)⁵, a identidade profissional do pedagogo é a docência, sendo esta entendida de forma ampla, em contextos escolares e

⁴ O termo didático é aqui utilizado no sentido dado por Cavalcanti (2010, p. 3), em que a didática refere-se ao campo do conhecimento voltado para a reflexão sobre o processo de ensino, “entendido como uma prática social, dinâmica e subjetiva”, não limitada a uma correta aplicação de regras gerais e procedimentos.

⁵ Resolução do Conselho Pleno de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12762>. Acesso em: 12 nov. 2016.

não escolares. Conforme exposto no Art. 2º da referida Resolução: “Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia [...]” (BRASIL, 2006).

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares, o curso de Pedagogia poderá formar também o pesquisador e gestor educacional para atuar na escola e em espaços não escolares, bem como na educação profissional na área de serviços e apoio escolar (BRZEZINSKI, 2008, p. 1160).

Procurou-se compreender como ocorre o ensino-aprendizagem de Geografia no âmbito das realidades curriculares da formação inicial docente nos cursos superiores de Pedagogia, modalidade presencial, instalados nas Universidades Públicas Federais em Minas Gerais, para ensinar essa disciplina no ambiente escolar.

Faz-se necessário, entretanto, esclarecer duas posições previamente tomadas para a realização desta pesquisa. Primeira, não se pretende determinar que os pedagogos que têm sua formação acadêmica visando a atender a uma série de competências distintas possuam a mesma formação dada aos licenciandos dos cursos de Geografia ou de qualquer outra área específica, mas que essa formação oferecida seja capaz de instruí-los para o ensino significativo e contextualizado nos AIEF. Segunda, entende-se que esses docentes são responsáveis pelo ensino de um conjunto de temas relacionados a diferentes áreas do conhecimento dissolvidos na complexidade das aulas. Portanto, é imprescindível reconhecerem-se as circunstâncias que envolvem sua formação e ambiente de trabalho. Conforme alerta-nos Tardif (2000, p. 15):

Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc.

Desse modo, problematizar e compreender a formação e atuação docente nos AIEF é uma forma de apreensão que se busca para colaborar com

o ensino de Geografia na Educação Básica. Ao se ignorarem suas limitações e lacunas, não se contribui para a efetivação de uma escola mais democrática e de qualidade⁶.

Por conseguinte, ao investigar essa formação, mais especificamente dos direcionamentos que são dados à Geografia dentro deles, precisamente, corroborar-se-á o debate em torno da formação de pedagogos e professores de Geografia, no âmbito das realidades curriculares da formação inicial, saberes docentes e práticas educativas no contexto da educação geográfica; ao passo que qualquer formação inicial merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, das tecnologias ou do estado dos saberes (PERRENOUD, 1997).

Contudo, como já mencionado, não se deve desconsiderar a importância da formação docente permanente e a atitude de professor/pesquisador como práticas essenciais aos educadores comprometidos com a Escola Básica e com a aprendizagem significativa de seus alunos. Afinal, é necessário entender os professores como sujeitos também ativos no processo de ensino-aprendizagem, que possuem/desenvolvem um saber-fazer próprio ao longo de suas carreiras (TARDIF, 2000).

De acordo com García (1999), a formação inicial representa uma dimensão do ensino intencional voltado para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações. Embora não deva fornecer “produtos acabados” aos futuros professores, constitui-se na primeira fase de um longo e diferenciado processo de *desenvolvimento profissional* (GARCÍA, 1997, grifo nosso), e assim deve ser compreendida.

Considerado esses fatores, esta pesquisa se reporta à análise da formação inicial docente recebida nos cursos superiores de Pedagogia com vistas ao ensino de Geografia. Nesse sentido, buscou-se a participação de professoras que atuam nos AIEF, a fim de relacionar o ensino desenvolvido nessa etapa e sua formação inicial. O procedimento metodológico eleito para entender esse processo foi a realização de um Grupo Focal.

⁶ A ideia de qualidade vincula-se aqui ao ponto de vista dado pela relevância e pertinência social, distinto, portanto, do significado preconizado pelo eixo econômico e de mercado conhecido na linguagem empresarial.

Por consequência, esta pesquisa representa o esforço em atingir os objetivos que foram propostos e, sobretudo, a contribuição nesta grande e mutável construção que é o conhecimento. Exprime-se, dessa maneira, a expectativa de novos trabalhos serem realizados a partir das limitações e dados aqui levantados, com vistas a uma educação cada vez mais emancipadora.

Delimitação do *corpus* da pesquisa

Apesar de não representar integralmente a prática do futuro professor do 1º ao 5º ano, entende-se que a formação inicial pode contribuir para a definição dos percursos traçados pelos professores ao longo de suas carreiras; daí, a importância de se pensar a formação superior recebida nos cursos de Pedagogia.

Conseqüentemente, as revisões bibliográficas e análises dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia, programas de ensino/ementas e demais procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa tiveram como foco principal apreender como ocorre a formação inicial dos pedagogos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em Minas Gerais. Por conseguinte, buscou-se o cumprimento de três objetivos basilares:

- Entender como o ensino de Geografia encontra-se estruturado na matriz curricular dos cursos superiores de Pedagogia, modalidade presencial das Universidades Federais em Minas Gerais, verificando quais são os pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos desta que neles predominam.
- Avaliar se o que dizem os PCN está ocorrendo nos cursos formadores. Ou seja, se os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico estão presentes nesses cursos. Compreende-se que o texto dos PCN de Geografia (1997) para as Séries Iniciais aponta um caminho importante ao afirmar que, embora o espaço geográfico seja o objeto de estudo da Geografia, as categorias paisagem, lugar e território devem estar presentes nessa etapa da escolarização. E, por último:
- Analisar como os cursos de Pedagogia estão preparando o futuro pedagogo para promover a Geografia e a alfabetização cartográfica nos Anos Iniciais, de

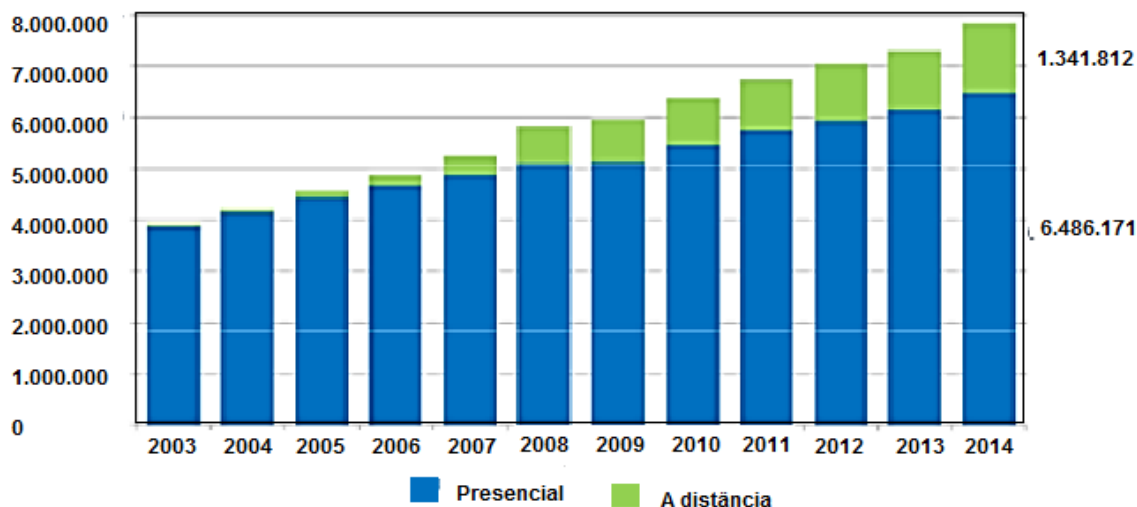
forma a facilitar o diálogo com os saberes e o meio onde os educandos da Escola Básica estão inseridos.

A pesquisa conta como referencial teórico estudos já realizados sobre o tema em questão, em especial a locação das áreas específicas nos cursos de formação superior de Pedagogia, como os realizados por Gatti e Nunes (2009), Gatti (2010, 2014), Libâneo (2010), Braga (2006), Veiga *et al.* (1997) e Veiga (2004). No que se refere ao ensino de Geografia, conta-se com as contribuições de Callai (2005, 2013, 2014), Castrogiovanni (2009), Cavalcanti (2002, 2008, 2010), Le Sann (2011) e Lopes (2009, 2013). No tangente à formação docente, serão estudados o pesquisador e professor canadense Maurice Tardif (2000, 2002) e García (1997, 1999). Destaca-se, também, o importante diálogo realizado com Paulo Freire (1987, 1989, 1996, 2001a, 2001b), no que se refere à “leitura do mundo, leitura da palavra” salutar aos AIEF, que fundamentalmente se voltam à alfabetização. Faz-se, ainda, uma análise das normas e resoluções legais que regem o Ensino Superior no Brasil, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação.

Optou-se pelo estudo dos cursos de Pedagogia, modalidade presencial, visto que, segundo as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2014⁷ (BRASIL/MEC), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os cursos na modalidade presencial representavam majoritariamente a população nesse ensino, aproximadamente seis milhões e quatrocentos mil alunos (83%), enquanto a Educação a Distância (EaD) representava perto de 17% do total de matrículas da educação superior, atingindo cerca de 1 milhão e trezentos mil estudantes no mesmo ano.

⁷ Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino



Fonte: INEP/MEC (2015)⁸.

Os dados do Censo revelaram, ainda, que as matrículas dos cursos a distância são predominantes da rede privada de ensino superior (89,6%) e em cursos de licenciatura, apresentando franca expansão no País e com acréscimos consideráveis no número de matrículas. Logo, dadas as diferenças entre as modalidades, optou-se por se estudar somente a modalidade presencial.

Desde o início da década de 1980, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defende que a formação de professores seja realizada na modalidade presencial e na Universidade, “*locus* do universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade, da criação, da produção do novo, da ética [...]” (ANFOPE, 2012, p. 15).

Selecionou-se o conjunto de cursos de Pedagogia segundo critérios de localização por *estado* (Minas Gerais, por ser o estado que mais possui IFES, inclusive a UFSJ, onde se desenvolveu esta pesquisa); *categoria administrativa* – pública⁹ federal; e *organização acadêmica* – universidade.

⁸Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 18 dez. 2016.

⁹ Para Clóvis R. dos Santos, em *Educação Escolar Brasileira: Estrutura, Administração, Legislação* (2011, p. 109), o uso do termo *Público*, seria impróprio, haja vista que as escolas,

As IFES constituíram-se em lócus da pesquisa, tendo em vista a função social das universidades federais designadas sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fundamentadas sob uma questão social de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Martins (2009, p. 29) expõe que as universidades públicas “devem ser revigoradas, dotadas de efetiva autonomia administrativo-financeira e decididamente apoiadas pelo poder central”. E para que isso se efetive, uma questão salutar a ser enfrentada é a

[...] restauração do princípio que atribui à educação superior a qualidade de um bem público, um direito inalienável do cidadão. O funcionamento do ensino privado de perfil empresarial, regido pelo livre jogo do mercado, transformou um direito da cidadania moderna num privilégio individual, convertendo sua clientela em consumidores de produtos educacionais, impondo pesados custos financeiros e humanos a uma parte expressiva dos seus estudantes (MARTINS, 2009, p. 29).

Dessa maneira, consideram-se as IFES como espaços e bens públicos onde se deve desenvolver um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas (FÁVERO, 2006, p. 19). Logo, enquanto lugares de produção científica, as IFES devem, portanto, terem respeitadas sua autonomia.

Um dos princípios que a Constituição Federal de 1988 garante às universidades públicas no Brasil, em seu Art. 207, é que esta goza “de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Por outro lado, Veiga (2004, p.30) apresenta considerações pertinentes em torno do que chama de “crise universitária”. Amparada em Rodrigues (1996), afirma que a crise pela qual passa a universidade possui duas dimensões principais: uma visível e outra não visível.

hospitais e transportes são sempre públicos, não importando se os seus mantenedores são os governos ou particulares. Sugere, então, nesse caso, a distinção das instituições de ensino entre *oficiais* e *particulares*, as primeiras mantidas por pessoas jurídicas de direito público e as segundas, por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Portanto, nesse texto, o termo *Público* é usado no sentido dado às Instituições de Ensino Superior Oficiais mantidas por Pessoas Jurídicas de Direito Público.

Sem deslocar sua análise do contexto de globalização da economia e dos ditames do modelo neoliberal que afetam diretamente a educação superior, Veiga (2004) afirma que a primeira se revela como a falta de condições materiais e humanas, ausência de uma política de valorização do magistério e precárias condições de trabalho, dentre outros aspectos.

A respeito da dimensão não visível, alicerçada nas ideias de Santos (1997), Veiga (2004) salienta que há diferentes manifestações dela de acordo com os tempos históricos e enumera a “tríplice crise”, a saber: 1- Crise da hegemonia e mesmo de identidade das IFES; 2- Crise da legitimidade, marcada pela contradição entre hierarquização e democratização; e, por último, 3 – Crise institucional, justamente de sua autonomia.

Segundo a pesquisadora, a avaliação do desempenho universitário é um dos mais importantes aspectos assumidos por essa faceta da crise, pois “tenta avaliar a produção universitária como empresa, por um viés econômico basicamente funcionalista e utilitarista [...] como produto e não considerando o tempo necessário à construção do conhecimento” (VEIGA, 2004, p. 34).

Além das considerações expostas acerca da “crise universitária”, cujos reflexos podem ser percebidos no dia a dia da universidade, conjetura-se que, ainda assim, não se pode perder de vista seu caráter historicamente constituído de espaço de produção, apreensão e socialização de conhecimentos e tecnologias (VEIGA, 2004).

Ao se verificar a distribuição das IFES pelo território nacional, nota-se que todas as 27 unidades federativas (UF) do Brasil possuem ao menos um *campus* universitário embora haja maior concentração das universidades federais na Região Sudeste, sobretudo no estado de Minas Gerais.

Essa maior concentração de IFES na Região Sudeste fica evidente ao se comparar o número de unidades federativas que cada região possui com o número total de IFES (universidades federais).

Tabela 1 – Universidades Federais agrupadas por Região

REGIÃO	UNIDADES FEDERATIVAS (UF)	NÚMERO DE UNIVERSIDADES	%
Norte	7	10	15,88
Nordeste	9	18	28,58
Centro-oeste	4	5	7,93
Sudeste	4	19	30,15
Sul	3	11	17,46
Total	5	63	100

Fonte: dados da Sinopse do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2014), organizado por Samara M. da Silva (2016).

Percebe-se que a Região Sul, composta por Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, possui número superior de universidades que a Região Norte, que tem mais que o dobro do número de UF. O Sudeste, que tem quatro Estados, engloba a maioria dos *campi* universitários federais (19), o que significa mais de 30% do total.

O estado de Minas Gerais é o que possui o maior número de IFES, 11 ao todo. Isso significa mais de 50% das universidades públicas federais localizadas no Sudeste e 17,46% do total. Por consequência, possui mais universidades que as Regiões Norte e Centro-oeste do País. Destarte, constitui-se em um Estado atípico e, portanto, merece ser examinado quanto à alocação de recursos e produção de conhecimento em suas universidades (CHIARINI *et al.*, 2010).

Minas Gerais localiza-se na Região Sudeste do Brasil, cuja capital, Belo Horizonte, dista aproximadamente 755 km de Brasília. O Estado possui 853 municípios e uma população de 19.597.330 habitantes, segundo o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Sua população está distribuída por uma área de 586.519.727 km², sendo, portanto, de 33,41 hab./km² a densidade demográfica mineira.

Escolhidos o recorte espacial da pesquisa e a unidade de coleta de dados, por meio do Sistema e-MEC¹⁰, realizou-se um levantamento sobre a situação dos cursos de graduação em Pedagogia, modalidade presencial, nas Universidades Federais em Minas Gerais. Constatou-se que, das 11 universidades, duas não possuem o curso e que, no momento da pesquisa, não havia trâmites no Ministério da Educação para sua criação. Eram elas: Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e Universidade Federal do Triângulo

¹⁰ <http://emec.mec.gov.br>

Mineiro (UFTM). Todas as outras, assim, se constituíram em lócus da pesquisa.

Quadro 1 – Universidades Federais que possuem o curso de Pedagogia em Minas Gerais

UNIVERSIDADE	SIGLA	SEDE
Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Alfenas
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Juiz de Fora
Universidade Federal de Lavras	UFLA	Lavras
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Belo Horizonte
Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Ouro Preto
Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ	São João del-Rei
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Uberlândia
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Diamantina
Universidade Federal de Viçosa	UFV	Viçosa

Fonte: dados do Sistema e-mec, organizados por Samara M. da Silva (2016).

A partir do levantamento das instituições que possuíam o curso de Pedagogia, modalidade presencial, delimitou-se o campo de análise. Assim, os cursos de Pedagogia lotados nas IFES serão identificados por A, B, C, D, E, F, G, H, I e J, não respeitando a ordem alfabética apresentada no Quadro 1.

Caminhos percorridos – metodologias

Por meio das informações disponibilizadas pelas IFES na rede mundial de computadores (*Internet*), buscaram-se dados referentes ao objeto deste estudo. Porém, nem todas as Universidades disponibilizaram os PPC na *Internet*. Entende-se que isso dificultou não só esta pesquisa, mas possíveis alunos ou interessados da sociedade em geral a terem contato com esse importante documento, dada a latente participação desta como ferramenta de pesquisa e acesso à informação. A *Internet* é de grande valia para os jovens em suas pesquisas, desde que eles saibam avaliar criticamente as informações colhidas (MARCOVITCH, 2000, p. 341), bem como selecionar suas fontes.

Com isso, via telefonemas às secretarias e coordenadorias dos respectivos cursos e por *e-mail*, foi solicitada a contribuição para a realização da pesquisa ao enviar os PPC vigentes e, posteriormente, as ementas ou os

programas analíticos das disciplinas voltadas para o ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia.

A fim de atender a um de nossos objetivos, foi enviado às universidades participantes do estudo, via *Google Drive*¹¹, um questionário direcionado ao(a) professor(a) responsável por ministrar a(s) unidade(s) curricular(es) que tratam do ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia estudados (Anexo I, p. 156).

O questionário constituiu-se de 16 questões ao todo e compunha-se de três blocos: 1º- abordava aspectos de vínculo e atuação profissional; 2º- tratava da formação acadêmica; e o último abarcava o ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a partir de suas experiências e percepções.

Posteriormente, com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação de São João del-Rei, realizou-se um Grupo Focal com professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de conhecer os processos ensino-aprendizagem que aí ocorrem e suas demandas, correlacionando-as com a formação inicial verificada nas Universidades. Esse procedimento metodológico foi harmonizado com um questionário respondido pelas 15 professoras participantes do Grupo Focal (Anexo II, p. 158).

O primeiro capítulo deste trabalho, “Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para quê?”, procura refletir sobre a pertinência do conhecimento geográfico nessa fase da escolarização quando, abertamente, esta é dedicada à alfabetização. Assim, moveu-se apoiada nas perguntas: a Geografia pode contribuir nesse processo? Como e quais as intercessões possíveis? Apresenta-se nesse tópico o campo de estudos da Geografia da Infância, que se entrecruza com o novo enfoque dado pela Sociologia da Infância, a qual reconhece a participação das crianças na (re)construção da categoria social infância, da sociedade e do mundo em si (QVORTRUP, 2011), portanto, suas vozes e leituras podem e devem ser aproveitadas em sala de aula ainda nos AIEF.

A partir dessa reflexão, o segundo capítulo, “Formação de Professores”, busca compreender como os pedagogos são formados para lecionarem Geografia nos AIEF. Isso, de certa forma, pode revelar sobre as opções

¹¹ Serviço de disco virtual do Google, que permite que arquivos armazenados/formulários criados neste possam ser compartilhados com contatos e colaboradores através da conta do Google por *e-mail*.

teóricas e metodológicas adotadas por eles em suas práticas e também refletir na ausência/presença do conhecimento geográfico nessa etapa da Educação Básica. Desse modo, esse capítulo dedica-se à formação docente, sobretudo do pedagogo pós-publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006).

Faz-se, enfim, no terceiro capítulo, uma análise dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais em Minas Gerais, sobretudo quanto aos direcionamentos que são dados ao conhecimento geográfico dentro deles. Traz-se, também, a participação dos docentes formadores responsáveis por lecionarem as unidades curriculares referentes ao seu ensino nos cursos pesquisados.

No capítulo seguinte, “Grupo Focal: Formação e atuação Docente” discorre-se sobre os resultados advindos da realização de um Grupo Focal, que contou com a colaboração de professoras atuantes nos AIEF na cidade de São João del-Rei, MG a respeito do ensino de Geografia nessa etapa da escolarização.

E, por fim, a título de finalização, alguns apontamentos (in)conclusivos compõem o quinto e último capítulo desta Dissertação de Mestrado.

CAPÍTULO I

GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA QUÊ?

[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação. [...] A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão (FREIRE, 2014, p. 138).

Durante a Educação Básica, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), a formação com vistas à promoção da cidadania¹², que prepara o educando para a inserção crítica na realidade, no entendimento e enfrentamento dos problemas e questões postas à sua vida, de sua comunidade, nação, da humanidade em si, é um dos objetivos gerais da educação formal (SILVA; LEÃO, 2016). Conforme reza a Constituição Federal do Brasil, no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A atual Estrutura Didática da educação no Brasil, proposta pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 21, afirma que a educação escolar compõe-se da Educação Básica (formada pela educação infantil, Ensinos Fundamental e Médio) e pela Educação Superior (graduação e pós-graduação).

A Educação Básica abrange, em regra, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, grifo nosso), as seguintes etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

¹² Concorde-se com Freire (2001a, p. 131) ao entender a educação como um ato político, sobretudo “[...] na natureza política da educação como uma totalidade, e da alfabetização como um capítulo dela. A alfabetização em si não é sequer o começo da cidadania, mas a experiência cidadã requer a alfabetização”.

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais.

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

De acordo com a redação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os AIEF, priorizados na sua formação os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade e, igualmente ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – o foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008 [...];

III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013).

Tendo em vista esses subitens arrolados pela legislação brasileira, pergunta-se: como o ensino de Geografia se apresenta nesse contexto, especificamente nos AIEF, quando o cerne é a alfabetização das crianças?

Em um primeiro momento de análise, a importância do conhecimento geográfico nessa etapa da escolaridade permearia a compreensão do “ambiente natural e social, do sistema político, da economia [...]”, conforme apresentado nas DCNEB (2013) e já citado.

Entretanto, outro ponto de partida possível para se refletir sobre essa questão, e que tratado com maior ênfase nesta pesquisa, é o ensino de Geografia enquanto possibilidade da “leitura do mundo” já na sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como apontado por Callai (2005, 2010, 2011).

Segundo a autora (2010), uma forma de realizar a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si marcas da vida dos homens. É a partir do espaço de vivência que as crianças iniciam seu contato com o mundo e é no lugar, enquanto construção histórica e social, que o espaço geográfico guarda o movimento da vida (CARLOS, 2007).

Assim entendida, “A leitura do espaço permite que se faça o aprender da leitura da palavra, aprendendo a ler o mundo. A partir daí, a Geografia pode trabalhar com os conceitos que são próprios do seu conteúdo” (CALLAI, 2005, p. 234).

Paulo Freire (1989, p. 11) corrobora ao afirmar que a compreensão crítica do complexo ato de ler não se finda na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Dessa maneira, o estudo do espaço e suas multidimensões torna-se salutar à leitura crítica da palavra-mundo voltada à formação cidadã embora, como veremos, o conhecimento geográfico tenha sido negligenciado nessa etapa da Educação Básica durante grande parte da história escolar brasileira. Conforme Le Sann (2011, p. 66);

Para o Ensino Fundamental 1, no Brasil, assim como no resto do mundo, os programas escolares, tradicionalmente, privilegiam o ensino da língua materna (*articulacia*), da escrita (*literacia*) e da matemática (*numeracia*). [...] Segundo Biddle, ‘qualquer ser humano precisa apurar sua percepção do espaço uma vez que nele vive e desenvolve suas atividades’ (1978). Assim, o autor recomenda introduzir a *graficacia*, ou seja, a capacidade de lidar com o espaço, nos programas de ensino.

Tal constatação, apontada por Le Sann (2011), sinaliza para como historicamente a Geografia fora tratada nos programas escolares, sobretudo nos brasileiros. Nestes, por vezes, a Geografia sequer figurou no currículo oficial dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ínia Franco de Novaes (2006), ao investigar “as trajetórias da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil”, alerta que mesmo os AIEF assumiram diferentes denominações e configurações em diversos momentos¹³. Isso teria acontecido com o ensino de Geografia, que também

¹³ “No Período Colonial, a escola de ler e escrever; no Período Imperial, a escola de primeiras letras; na Primeira e Segunda Repúblicas, a escola primária; no período da Ditadura Militar, a

refletia em suas conformações a corrente teórica e metodológica predominante em períodos específicos, como, por exemplo, durante o Brasil Colonial, quando a educação jesuítica aqui instalada, priorizava a educação cristã e organizava a educação colonial em duas linhas: “a escola de ler e escrever” (escola primária) e a “profissionalizante”, voltada à população indígena alfabetizada e aos filhos dos colonizadores (NOVAES, 2006).

No período imperial, “as escolas de primeiras letras priorizava a leitura e a escrita, as práticas matemáticas e a doutrina católica religiosa” (NOVAES, 2006, p. 83), herança da educação colonial, uma vez que grande parte de seus mestres havia sido formada nessas escolas.

A Geografia, que era praticamente inexistente no primeiro período, aparece neste indiretamente por meio dos textos que compunham os livros embora fosse descontextualizado e sem relação com o meio no qual educandos e educadores estavam inseridos (NOVAES, 2006, p. 83).

Segundo Marques (2008), o ensino de Geografia passou a fazer parte do currículo oficial do ensino elementar no País a partir promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei nº 8.529, de janeiro de 1946. Com a reforma da LDB em 1971, foi introduzida a matéria Estudos Sociais no currículo das escolas primárias visando à substituição de Geografia e História. “A implantação da disciplina Estudos Sociais, somada ao ensino da EMC [Educação Moral e Cívica], acarretou muitos problemas que podem ser detectados na escola de base até hoje” (MARQUES, 2008, p. 204-205). Ainda de acordo com essa autora, somente a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1997) é que de fato a Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental passou a ter espaço legal no currículo escolar, permanecendo até os dias atuais.

Guardados esses importantes aspectos sobre a trajetória do ensino de Geografia na educação formal no Brasil, a atenção se reporta novamente à discussão de como esse ensino pode contribuir na formação dos educandos dos Anos Iniciais. Afinal, para que Geografia nos AIEF?

denominação de 1ª a 4ª séries do 1º grau; e, na atualidade, Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (NOVAES, 2006, p. 80).

Em *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (1989, s/n) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Entretanto, esta não é apenas precedida, mas representa certa forma de escrevê-lo, ou de “transformá-lo através de nossa prática consciente” (*ibidem*).

Fundamentando-se na definição freireana, acentua-se a importância de uma reflexão consistente entre a *leitura da palavra*, *leitura do mundo* e, neste caso, o *ensino de Geografia*, de ensinar a escrever, escrevendo o mundo, e de ensinar a ler a partir da leitura do mundo (CALLAI, 2005, 2000), especialmente nos AIEF.

O lugar como categoria de análise do espaço geográfico, segundo Leite (2012), é adequado de ser estudado nesse processo de escolarização (Anos Iniciais) por possibilitar que as vivências do educando e de seu grupo social fomentem reflexões sobre a realidade. Nessa perspectiva, “o conceito de lugar possibilita a valorização do que é particular, específico, singular para a criança, bem como gera a possibilidade de reafirmação de seus valores, histórias de vida, memória familiar, grupo social e cultura” (LEITE, 2012, p. 16).

Ao mesmo tempo, o conceito de lugar vincula-se às referências pessoais e a um sistema de valores que direcionam diferentes formas de perceber a paisagem e o próprio espaço geográfico (BRASIL, 1997, p. 76). Nas palavras de Callai (2009, p. 97), “o lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive”. A percepção seletiva dos sentidos (tato, paladar, olfato e visão) das paisagens que compõem os lugares, sendo variável de acordo com o “modo de olhar” ou visão de mundo do sujeito, é, portanto, particular e produz, assim, distintos significados (CABRAL, 2000).

A paisagem, conforme Cabral (2000, p. 43), se pensada como mediação entre o mundo das coisas e aquele da subjetividade humana, faz com que, ao inventariar e decodificar os significados das paisagens em volta, haja uma reflexão sobre os próprios papéis para a reprodução cultural. Destarte, para o autor, o conceito de paisagem harmoniza-se como campo da visibilidade e também de significação individual e sociocultural.

Freire (1989) enfatiza, ainda, que o movimento dinâmico do mundo à palavra e da palavra ao mundo deve não só estar presente, mas ser um dos aspectos centrais na alfabetização. Por consequência, a compreensão do contexto do texto em uma relação dinâmica que vincula realidade e linguagem

transcende a decodificação mecânica de palavras vazias e ocas de significação (FREIRE, 1996). Afinal, “para o homem, o mundo é o contexto de sua existência, e ele transforma, com sua ação, este contexto, fazendo dele um mundo da cultura e da história” (FREIRE, 2001b, p.204).

Desse modo, pode-se estabelecer uma conexão entre o pensamento de Paulo Freire¹⁴ (1921-1997) e o processo ensino-aprendizagem, sobretudo no tocante à leitura da palavra-mundo no âmbito do ensino de Geografia.

1.1 Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Leitura da Palavra-Mundo¹⁵

Segundo Callai (2005), a “leitura do mundo” pode tornar-se um método de estudo de “aprender a pensar o espaço” a ser iniciado ainda na educação infantil, estendendo-se por toda a Educação Básica e, mormente, à vida cotidiana das pessoas, definindo conceitos e construindo habilidades.

Em outras palavras, é fundamental um ensino significativo de Geografia, ainda nos AIEF, com situações de aprendizagem que alimentem a leitura da palavra-mundo e, conseqüentemente, o “pensar geográfico”.

Cumprе esclarecer, entretanto, que não se espera, ou mesmo se pretende incentivar uma tirania em que determinado conhecimento seja considerado mais respeitável que outro. O que se discute é a importância de um trabalho interdisciplinar que valorize as diferentes áreas do conhecimento presentes nos programas escolares, a fim de que estas contribuam, de fato,

¹⁴ Educador brasileiro que lutou pela educação conscientizadora e pela alfabetização, sobretudo, de jovens e adultos das classes desfavorecidas. Conforme ele, seu ponto de vista era o dos esfarrapados do mundo, os “condenados da Terra”, o ponto de vista dos excluídos. Dentre os inúmeros prêmios a ele concedidos em reconhecimento à sua obra, destacam-se: o *Educação para a Paz* (Nações Unidas, 1986), o *Educador dos Continentes* (Organização dos Estados Americanos, 1992) e a declaração de *Patrono da Educação brasileira* (Governo do Brasil, 2012).

¹⁵ Texto enriquecido pelas contribuições da Unidade Curricular “A Pedagogia Crítica de Paulo Freire”, ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (PPEDU/UFSJ), no segundo semestre de 2015, pela docente Bruna Sola (DECED/UFSJ). Parte das reflexões que compõem essa seção foram publicadas no título: SILVA, Samara Mirelly da. “Cala a boca, menino! agora vou dar aula de Geografia...”: reflexos da concepção bancária no ensino. In: RAMOS, Bruna Sola da Silva; (Org.). Paulo Freire e a Pesquisa em Educação. 1. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2016, p. 278-293.

para uma formação cidadã, crítica e transformadora da sociedade¹⁶ iniciada ainda nos AIEF.

São recorrentes as falas dos estudantes que alertam para a falta de significação no ensino de Geografia ou de “crianças que chegam à quinta série¹⁷ do ensino fundamental sem a construção das noções e das elaborações conceituais que compreenderia tal ‘alfabetização’” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 11).

Isso reflete, decerto, como o conhecimento geográfico é tratado nessa etapa, muitas vezes ocupando espaço secundário nos currículos prescritos e nos praticados. Nas palavras de graduandas do curso de Pedagogia¹⁸ com respeito às aulas de Geografia nos AIEF observadas em estágio curricular obrigatório: *“Muitas vezes, a Geografia é ensinada de forma ‘tradicional’, sendo repetitiva, maçante, cansativa, tornando-se chata e desinteressante, com seu ensino se reduzindo ao decoreba”*. Outra afirma ainda: *“Os professores, muitas vezes, usam de uma didática que não atrai a atenção e curiosidade dos alunos”*.

São registros recorrentes como esses que remetem a alguns questionamentos, tais como: por que o conhecimento geográfico, muitas vezes, não é atrativo aos alunos dos AIEF? O ensino de Geografia acontece com vistas a fomentar a leitura da “palavra-mundo”? Esse ensino acontece de forma libertadora ou domesticadora? De acordo com Paulo Freire (1996, p. 24):

O educador, que, ensinando geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a relação entre a leitura da palavra-mundo e a compreensão do espaço geográfico e da distribuição

¹⁶ Entende-se, conforme Freire (1996, p. 21), que, por si só, a educação não possa libertar o homem de toda violência e opressão, mas ela contribui para isso ao conduzi-lo a adotar uma atitude crítica face ao seu meio.

¹⁷ O autor se refere ao primeiro ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, atualmente 6º ano, quando as aulas de Geografia passaram a ser ministradas por professores formados em curso específico da área.

¹⁸ Dado da pesquisa *O Ensino de Geografia no Curso de Pedagogia da UFSJ e nas Séries Iniciais da Educação Básica em São João del-Rei-MG*, associada ao Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC / 2012 – 2013 da UFSJ, desenvolvida por Vicente Leão e Samara M. Silva.

especial dos fenômenos constitui um ponto de encontro entre a alfabetização e o ensino de Geografia. Ao entender que seu papel é, basicamente, “possibilitar a leitura do mundo e favorecer a construção da cidadania, o seu conteúdo pode ser o pano de fundo que embasa todo esse processo de iniciação escolar, que tem como fundamental a alfabetização” (CALLAI, 2013, p. 137).

Freire (1989) ressalta a importância da leitura da palavra-mundo no processo de alfabetização e da necessidade de se trabalhar com palavras grávidas do universo vocabular dos educandos e não dos educadores, sobretudo na educação de jovens e adultos. Assim, o respeito ao saber popular implica, necessariamente, o respeito ao contexto cultural dos alunos ao passo que “A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, 1992, p. 86).

Ao revisitar em suas memórias como foi se constituindo a importância do ato de ler ao decorrer de sua existência, o educador narra sua relação ainda na infância com o meio onde vivia, as árvores, animais e pessoas, e como foi introduzido na leitura da palavra:

A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. Não era algo que se estivesse dado superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 1989, s/p).

Dessa forma, “A alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1989, p. 30), em que a palavra dita flui do mundo por meio da leitura que dele se faz e volta ao mundo com maior criticidade.

O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico (PCN GEOGRAFIA, 1997, p. 73).

Nesse sentido, o ensino de Geografia nos AIEF pode ter como pressuposto a promoção de uma educação voltada para a formação de sujeitos autônomos, conscientes, críticos e reflexivos sobre o real. Entretanto, é oportuno que os educandos tenham acesso aos conceitos, procedimentos e linguagem própria do conhecimento geográfico. Ao discutir o ensino da totalidade-mundo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Straforini (2001, p. 56-57) afirma:

Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa. No entanto, privá-la de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma Educação voltada para a cidadania.

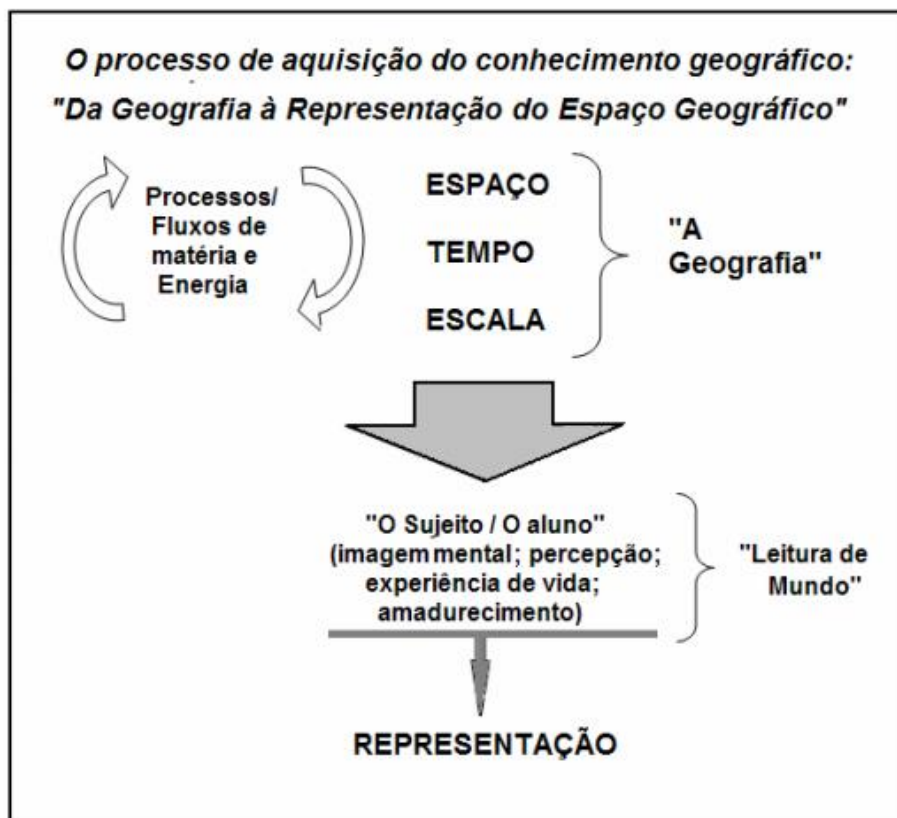
De tal modo, há de se buscar uma alfabetização em que os alunos sejam capazes de ler as palavras, mas, sobretudo, o mundo a partir da sua relação com o seu espaço vivido. A intercessão da Geografia escolar com o espaço cotidiano dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental por meio da observação, descrição e análise pode levar as crianças a identificarem e refletirem sobre as paisagens que lhes são familiares.

Assim, “Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender as paisagens que vemos como resultado da vida em sociedade [...], esse é o papel da Geografia escolar” (CALLAI, 2013, p. 228-229). Em uma educação preocupada com a promoção da criticização dos sujeitos e do despertar de suas consciências enquanto atores sociais produtores de cultura e participantes ativos da construção de suas realidades, não se pode ignorar, entretanto, a produção desigual desses espaços.

Acredita-se que conhecer os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico, seu objeto de estudo e as escalas de análise, bem como a alfabetização cartográfica sejam pré-requisitos fundamentais para que os alunos compreendam o espaço onde vivem e as inter-relações nele imbricadas na perspectiva propositiva do “ir além”. Para Castrogiovanni (2009, p. 8), no saber geográfico, devem estar incluídos conceitos como: localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território, e valorizadas algumas ferramentas, como a cartografia, que instrumentaliza o aluno para ser um leitor e mapeador ativo.

Espera-se que o estudo do espaço geográfico possa ser trabalhado desde o início da escolarização. Todavia, não aquele inerte, linear, fragmentado, inativo, mas o objeto de estudo em Geografia, ou seja, o “nosso” espaço, fruto das relações sociais e da interação entre sociedades e natureza. O processo de aquisição do conhecimento geográfico na Educação Básica passa pelo reconhecimento de que, “ao criar o espaço, [a sociedade] reproduz a si mesma” (LEÃO, 2008, p. 85). Dessa feita, é salutar, nesse processo, a consideração dos processos naturais, as escalas espaço-temporais e a leitura de mundo dos educandos, conforme ilustra o esquema proposto por Janine Le Sann e Roberto C. Valadão (2003).

Figura 2 – O processo de aquisição do conhecimento geográfico



Fonte: Le Sann e Valadão (2003).

Logo, o espaço é, portanto, o mediador do processo de reprodução da sociedade (LEÃO, 2008). Conseqüentemente, busca-se realçar o cuidado que o ensino-aprendizagem de Geografia merece desde os anos iniciais para que os alunos se sintam de fato “membros participantes, afetivamente ligados,

responsáveis e comprometidos historicamente” (PCN, 1997, p. 76) com o espaço em que vivem; comprometidos com o espaço geográfico em sua constante (re)construção, em um mundo de possibilidades, e não de fatalismos (FREIRE, 1996), de contradições, mas, também, de transformações.

1.2 Espaços, lugares, leituras e vozes das crianças nas aulas de Geografia¹⁹

Uma corrente de estudo em crescimento no Brasil atualmente é a Geografia da Infância. Segundo Jader J. M. Lopes (2013, p. 284), esta possui diferentes caminhos já trilhados: um que compreende as crianças como condição estrutural presente nos dados demográficos e outro que as entende enquanto agentes que transformam o espaço com suas ações e ocupações nos lugares, como, por exemplo, a partir do brincar.

Parte-se, nesta pesquisa, do segundo pressuposto apresentado; isto é, da perspectiva dos espaços ocupados, reorganizados não somente *para* as crianças, mas *pelas* crianças, a fim de se enfatizar a importância da presença de “suas leituras, suas vozes”²⁰ nas salas de aula, sobretudo nas aulas de Geografia.

A Geografia da Infância é fortemente alimentada pela Geografia Humanista, que considera as experiências, a objetividade e a subjetividade na constituição dos produtos do espaço geográfico enquanto espaço da vida. Com isso, busca a compreensão do contexto pelo qual a pessoa valoriza e organiza o seu espaço, o seu mundo e nele se relaciona (ROCHA, 2007, p. 21).

Concomitantemente, os estudos sociológicos desenvolvidos no campo da infância nos últimos 20 anos vêm postulando, segundo Ângela Borba (2009,

¹⁹ Muitas das discussões presentes neste tópico foram publicadas sob o título “Lugares e paisagens das crianças: suas leituras, suas vozes”, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales* (abr./jun. 2016). Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/02/geografia.html>. Texto produzido a partir das discussões realizadas na disciplina “Crianças e Infâncias nas pesquisas em Educação”, ministrada pelo prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho, no mestrado em Educação da UFSJ no segundo semestre de 2015.

²⁰ Donald A. Schön (1997) afirma existir o sistema burocrático e regulador da escola, construído em torno do saber escolar, que dificultaria a reflexão-na-ação por parte dos professores. Dessa forma, coloca: “Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis” (SCHÖN, 1997, p. 87, grifo do autor).

p. 142), que as crianças, “através das relações com seus pares e adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, de interpretação e de ação sobre o mundo”.

A inter-relação entre sociedade e natureza, até mesmo o modo como a própria sociedade organiza seu espaço social, possui suas especificidades e constitui, assim, diferentes paisagens, lugares e territórios. Portanto, as crianças, enquanto parte integrante da sociedade, estão vinculadas a esse processo de produção e organização espacial. É nessa perspectiva que são aqui estudadas, pela perspectiva da Geografia da Infância, com vistas a entender as espacialidades que estas desenvolvem; ou seja, compreender o *ser* e o *estar* da criança no espaço (LOPES, 2013).

Considera-se que a maneira como as crianças ressignificam o mundo, atribuindo-lhes valores e significados próprios a partir de suas vivências e experimentações, é de suma importância. Isso oportuniza o despertar de suas consciências para as participações na constituição desses espaços. Isto é, elas não somente estão inseridas em um meio, mas são agentes efetivos na sua (re)construção.

Logo, nas instituições de ensino, sobretudo no processo ensino-aprendizagem, o aluno não deve ser tratado como “recipiente vazio” (perspectiva da educação bancária denunciada por Freire, 1987), mas como ator também ativo nesse processo. De tal modo, sua posição de sujeito histórico deve ser respeitada e superar os limites físicos da escola, sendo que nesta se deve considerar sua história e cognição (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Nota-se a necessidade de concepções e práticas de ensino que respeitem os saberes e culturas dos educandos, e que faça das salas de aula ambientes democráticos constituídos de pluralidade de vozes, tendo por objetivo a construção de conhecimentos mediatizados pelo mundo, a fim de formar “cidadãos da Terra” capazes de pensá-la, reconhecendo-se em sua humanidade comum, mas também na diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2000).

Torna-se essencial, portanto, segundo o francês Edgar Morin (2000), em *Os sete saberes necessários ao futuro*, em uma Educação para a cidadania terrestre, a ênfase na condição humana e identidade terrena; por conseguinte, a formação de cidadãos capazes de identificar as diferentes situações

opressivas e contradições do mundo, para melhor nele intervir no combate à desumanização do homem na constante busca por sua libertação (FREIRE, 1987).

De acordo com Vesentini (2003), é notável que o sistema escolar moderno venha se tornando um elemento categórico para a reprodução da sociedade capitalista. Entretanto,

[...] a escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela é também um instrumento de libertação. Ela contribui – em maior ou menor escala, dependendo de suas especificidades – para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo (VESENTINI, 2003, p. 16).

Para esse “projeto de libertação” e de uma formação que transcenda aquela exigida pelo mercado do trabalho que é voltado para a reprodução do capital, é imprescindível, segundo Freire (2003), que as escolas sejam centros onde se formem hábitos de solidariedade, participação e responsabilidade, e que, orientada para o desenvolvimento e democracia, deva haver uma educação pelo diálogo e que desenvolva a criticidade.

Verifica-se, assim, a possível e salutar contribuição do conhecimento geográfico para a efetivação de uma pedagogia libertadora e emancipadora, formadora de cidadãos conscientes de seu papel transformador do/e com o mundo enquanto agentes histórico-sociais e também políticos.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 76) afirmam que, desde as primeiras etapas de escolaridade, o ensino de Geografia deve ter por objetivo a ideia de que “cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado – constantemente em transformação – do qual ele faz parte. [...]”.

Retorna-se a um questionamento de Freire em 1959: “Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe?”²¹ (FREIRE, 2003, p. 90). Portanto, a maneira de ver as

²¹ Paulo Freire (2003, p. 114), em sua tese *Educação e Atualidade brasileira*, já advertia dos riscos de uma “inautêntica sabedoria” em uma escola alheia ao tempo e espaço de seu educando, em que os processos de aprendizagem postos de forma verticalizada, verbosos e autoritários se tornam “[...] contradições e obstáculos às forças democráticas em emersão”. No

crianças apenas como receptoras e como um *vir a ser* não as reconhecendo como sujeitos sociais ativos que interagem com o espaço segundo Lopes (2009, p. 34):

Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e a coloca na condição de sujeito passivo e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos.

Nesse sentido, a formação desejada comunga com o estudo pautado no diálogo, na participação, na criatividade e na sala de aula enquanto ambiente de construção do conhecimento. Conseqüentemente, o ensino crítico e significativo do espaço geográfico, que alimente a leitura da palavra-mundo nos AIEF, insere-se nesse cenário, em que observar, descrever e propor hipóteses em relação ao espaço onde se vive se tornam ferramentas cruciais.

Para o geógrafo Milton Santos (1988), o espaço é justamente o conjunto indissociável de objetos naturais e sociais e a vida que os anima; ou seja, a sociedade. Nas palavras do autor:

O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento (SANTOS, 1988, s/p).

O espaço é o “conjunto de objetos e ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constroem” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 7). No caso das crianças, onde elas moram, estudam, brincam e, por vezes, trabalham e são vítimas de uma série de violências e situações opressivas.²²

período quando Freire escreveu essa obra, 1959, o Brasil vivia, segundo ele, um período marcado pela “inexperiência democrática” e pela “emersão do povo na vida pública nacional”. Apesar do momento histórico diferente do qual se vive hoje, nota-se que suas colocações ainda se mostram latentes no plano educacional, que é também político e ainda marcado pelos reflexos desta “inexperiência democrática” brasileira.

²² Sarmiento e Pinto (1997, p. 12) atentam para o fato de que, apesar da adesão de quase todos os países à Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), esta não foi suficiente para melhorar a situação delas em todas as regiões do mundo, pois ainda são o grupo etário no qual há mais marcados indicadores de pobreza, situações de opressão e violência, sendo vítimas dos conflitos contemporâneos, prostituição infantil, trabalho infantil etc.

O estatuto de atores sociais e direito à participação nas decisões referentes aos seus mundos de vida, destacado por Sarmiento e Pinto (1997), reforça a importância das crianças nos processos de gerência e decisão. E como tem se buscado sublinhar, o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais também pressupõe reconhecê-las como (re)construtoras dos lugares, das paisagens e de seus espaços, respeitada, porém, a maneira particular de fazê-los, com suas leituras, suas vozes²³.

De acordo com o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2011), as crianças são co-construtoras da infância, da sociedade e do mundo. Elas interagem e se comunicam, envolvendo-se em ações propositivas com a natureza e com outras pessoas (adultos e seus pares). Portanto, contribuem, assim, quer para a formação da sociedade, quer para a formação da categoria Infância (permanente, embora variável histórica e interculturalmente).

Ao realçar que a complexa interação entre jovens e o espaço é perpassada por inclinações emocionais, que impulsionam outras ações e transformações, Stuart Aitken (2014, p. 677) coloca duas questões que julgamos centrais: o que, exatamente, significa espaço e quem, precisamente, são os jovens?

Pautado nos direitos e ativismo destes, o autor sugere outras formas de repensá-los, bem como suas participações/presenças no espaço urbano e na política, em dois estudos de caso, no que ele chamou “do apagamento à revolução” ao destacar o movimento dos *Izbrisani*²⁴ (os Apagados) na Eslovênia e a *Revolución de los Pingüinos* no Chile. Em seu texto, Aitken (2014) coloca ambos (crianças e jovens *Izbrisani*) como grupos excluídos dos espaços públicos, socialmente oprimidos e desapoderados de desempenhar um papel na política de (re)produção espacial.

Mas seriam quaisquer jovens “apagados” do protagonismo nos espaços urbanos? Quem são esses jovens que, por temerem represálias e

²³ Sobre o “ter voz”, Paulo Freire afirma que não é simplesmente abrir a boca e falar, mas é o direito de perguntar, criticar, sugerir. “Ter voz é ser presença crítica na história” (FREIRE, 2001a, p. 131).

²⁴ “[...] uma população de mais de 25.000 residentes eslovenos que foram eliminados dos registros de residência permanente em 1991 e que perderam a oportunidade de se tornarem cidadãos. A partir de 2009, as estatísticas oficiais enumeram que 5.360 (quase 21%) dos *Izbrisani* tinham menos de 18 anos de idade. [...] As crianças *Izbrisani* também são um caso especial em termos de ‘fronteiras’ que abrange inclusão *versus* exclusão, infância *versus* idade adulta, bem como racismo, discriminação de classe e cidadania” (AITKEN, 2014, p. 679).

retaliações, desapareceram das cidades eslovenas, mas que ainda desaparecem das escolas, hospitais e outros espaços públicos em diferentes regiões pelo mundo? Não seriam estes também marginalizados no contexto do sistema capitalista? Afinal,

[...] o 'ser criança' varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17).

Assim, o *background* familiar seria basilar para a garantia dos direitos de proteção e provisão (que não são suficientes se não preservado o direito à participação²⁵). Este “*onde*” se refere não só à localização geográfica, mas também à sua colocação (e de sua família) na estratificação de classes sociais.

É também uma questão moral, se se pode defender que o direito à provisão é bastante variável, a depender do *background* familiar. Nas sociedades orientadas para o consumo, isso é contraditório, e pode somente acontecer porque crianças (a) são consideradas fora das sociedades utilitárias como não consumidoras e (b) são consideradas como propriedade dos pais e, portanto, dependentes do consumo destes (QVORTRUP, 2011, p. 206).

Contudo, foi na condição de sujeitos de direitos e de atores sociais, que os *Izbrisani* pautaram suas lutas; na não aceitação de serem transformados em “apátridas por decretos”, e desaparecerem das ruas e ditos, espaços públicos eslovenos; não aceitando, também, a demissão da vida política, e segundo Aktin (2014, p. 681), restando-lhes apenas a vida biológica, que compreende um sério conjunto de privações em uma época de formação, em que

as consequências emocionais dessas privações se apresentam nas ações dos adolescentes, como delinquência, mau comportamento e mesmo suicídio, resultando em enormes consequências para as famílias e para as comunidades.

²⁵ “[...] não é apenas errôneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na proteção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de atores sociais e se lhes atribua de fato o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

O caso dos *Izbrisani* nos mostra como o direito à participação na (re)construção do espaço e a ideia de pertencimento a um lugar são inerentes ao sujeito, que, em muitos casos, é expropriado de sua condição de cidadão.

Portanto, vale ressaltar que os estudos da Geografia da Infância emergem com interfaces nos postulados do espaço vivido e no reconhecimento da objetividade e subjetividade na constituição do sujeito e sua consequente visão de mundo, mas também

[...] por onde se entrecruzam outros recortes, como o de gênero, o de idade e condição econômica, perguntam-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes estratos sociais, concebem, percebem e representam seus espaços (LOPES, 2013, p. 289).

Entende-se, desse modo, a pertinente relação da Geografia da Infância com esse novo enfoque dado pela Sociologia. A Sociologia da Infância busca revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, portanto, “situado no tempo e no espaço, nem cópia, nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (BORBA, 2009, p. 141).

Conseqüentemente, uma maneira de fazê-lo nos AIEF é usar o desenho e/ou representações de mapas mentais, que são emocionais e cognitivos. Esses procedimentos adquirem, na corrente humanista do pensamento geográfico, a condição de forma de apreensão e comunicação do mundo vivido; ou seja, aquele que adquire significados, sentimentos e é dotado de valor. Há, aí, possibilidade de expressão da leitura que os educandos fazem do meio ambiente onde não só estão inseridos, mas contribuem para sua (re)construção.

Segundo Sarmiento (2006), os desenhos das crianças são uma produção simbólica enquanto atos simultaneamente sociais e individuais. Logo, são atos sociais, nos quais se exprimem modos específicos de interpretação do mundo.

Pelo exposto, reflete-se sobre os lugares que, seletivamente, podem compor as representações infantis, pois as pessoas, sobretudo as crianças, fazem os mapas mentais a partir dos lugares que conhecem e convivem, como a casa, o bairro e a cidade. Portanto, referem-se à forma como os contextos

espaciais e relacionais se entretecem na memória (YATES, 1966 *apud* Christensen *et al.*, 2014, p. 703).

Destarte, parte-se da premissa de que ignorar esse saber do qual as crianças são dotadas de seu próprio meio é também não respeitá-las. É não respeitar suas pronúncias de mundo enquanto atores sociais ativos na sociedade e que ocupam, constroem e ressignificam os seus espaços de maneira propositiva em relações inter e intrageracionais. E assim sendo, intervêm e participam da construção do mundo, seus lugares, paisagens e territórios.

Para isso, torna-se essencial a mediação docente, cuja opção político-pedagógica deve ser pela conscientização crítica comprometida com o processo permanente de libertação e com a vocação histórica e ontológica de “Ser Mais dos homens”, conforme preconizado por Freire.

Dessa forma, os professores, juntamente com os seus alunos, devem buscar a aprendizagem significativa por intermédio da interlocução do conhecimento geográfico com o lugar onde vivem, sobrepondo-o e intercalando-o com outras escalas geográficas de análise como a nacional e a global. Afinal, como é sabido, nenhum lugar se explica por si só. Ele contém e está contido em contextos mais amplos (PCN, 1997, p. 76).

Segundo Callai (2013, p. 145), mesmo que os alunos não consigam obter em sua compreensão a escala planetária dos fenômenos, nem por isso se deve deslocar/simplificar a análise. Deve-se, sim, proporcionar-lhes a possibilidade e a perspectiva de “ir além”. Assim, a adoção da multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos é, para Cavalcanti (2010, p. 6), essencial na construção de raciocínios espaciais complexos, “como se requer para o entendimento da realidade”. Portanto, os professores devem

[...] fazer escolhas ou opções que elevem os alunos a patamares superiores do ponto de vista da abstração e da consciência sobre a importância do conhecimento do espaço geográfico para sua vida como ser humano e como cidadão participante deste mundo complexo (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 76-77).

Destacadamente, é partindo do lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido, e é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão

acontecendo e, dessa maneira, configurando o espaço, dando feição ao lugar (CALLAI, 2005, 2014). Logo, cabe aos educadores procurar desenvolver nos alunos uma atitude de agentes responsáveis pela construção de ambientes, mas como atuantes, cada um a seu modo, nessa construção (CAVALCANTI, 2002, p. 43).

Com efeito, ouvir as leituras do mundo vivido das crianças é um começo fundamental para a necessária superação/produção de saberes e, conseqüentemente, a este “ir além”. É no lugar, enquanto construção histórica e social, que o espaço geográfico guarda o movimento da vida (CARLOS, 2007), da nossa vida, mas esse lugar também se vincula a outros locais ditos próximos ou distantes.

Assim, para Castrogiovanni (2009, p. 8), é necessário que os professores criem condições que favoreçam diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem, a fim de que os educandos evoluam dos conceitos prévios aos raciocínios mais complexos, com postura ética e de comprometimento coletivo.

Considera-se que a maneira como as crianças ressignificam os tempos e espaços que frequentam, atribuindo-lhes valores e significados próprios a partir de suas experiências e textualizações cotidianas (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 7), pode e deve servir de suporte para o ensino sistemático de Geografia nas instituições escolares.

Isso posto, estudar o lugar pode ser interessante por dois motivos, segundo Callai (2005), pois, mesmo em um mundo globalizado, as ideias universais se concretizam nos lugares e porque, dessa forma, se pode perceber que, com ações, há possibilidade de não ser apenas cobaias ou partes de uma estrutura na qual não têm o direito de pensar e de tomar atitudes que pareçam adequadas. “Ao se reconhecer o lugar como parte de nossa vida, como um dado que nos permite criar uma identidade e termos a ideia de pertencimento, será possível agir para o grupo, e não apenas para servir a interesses externos” (CALLAI, 2005, p. 242).

Conseqüentemente, uma vez que as crianças são coprodutoras de espaços e tempos sociais, evidencia-se a importância de se considerar o espaço vivido por elas nas aulas de Geografia, sobretudo nos AIEF, a partir de suas próprias representações e leituras de mundo, de forma a alimentar a

leitura da palavra-mundo e, assim, serem introduzidas, cada vez mais, nos processos de participação e gerência desses espaços. Conforme Callai (2005, p. 235):

Essa capacidade de interlocução (de saber ouvir, falar, observar, analisar, compreender) pode ser desenvolvida desde a educação infantil e tornar-se assim um método de estudo – de fazer a leitura do mundo. Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de ‘aprender a pensar o espaço’, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos.

A capacidade de “pensar o espaço” a partir da leitura que dele se faz se torna preponderante ao ensino crítico que verse para a cidadania, no entendimento e enfrentamento dos problemas e questões postas à vida individual e enquanto pertencente a uma coletividade, “buscando explicações, causas, motivos, não apenas no local, mas em outras escalas de análise” (CAVALCANTI, 2010, p. 7).

Vistas as possibilidades presentes no ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se a relevância de uma atuação docente comprometida com um projeto de transformação social, vinculado às linguagens, métodos e conceitos próprios do conhecimento geográfico.

Desta feita, move-se pela pergunta: mas como esses professores têm sido formados nos cursos superiores de Pedagogia para desempenharem esse papel do qual tanto se espera?

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial docente é um dos aspectos fundamentais da Educação Básica. Consequentemente, é “uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educacional” (GIMENO, 1982 *apud* GARCÍA, 1999, p. 22-23).

Desse modo, compreender como os professores são formados para lecionarem Geografia, de certa forma, fala sobre as opções teóricas e metodológicas adotadas por eles em suas práticas. Pode-se refletir, também, na ausência/presença do conhecimento geográfico nos AIEF, tendo em vista que a clareza teórico-metodológica é basilar para que o professor possa contextualizar os seus saberes, dos alunos e do mundo à sua volta (CALLAI, 2005, p. 231).

A instituição dos currículos mínimos, fixados pela Lei Federal nº 4.024 (BRASIL, 1961), foi um dos aspectos definidores para a constituição dos cursos de graduação no Brasil ao prescrever que o diploma seria conferido na observância do currículo mínimo e duração dos cursos (HASS, 2010). A promulgação da Lei Federal nº 5.540, de 1968, estabeleceu caber ao Conselho Federal de Educação fixar “o currículo mínimo, a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1968).

A LDB em vigor, Lei 9.394 (BRASIL, 1996), assinala a necessidade da observância das diretrizes gerais pertinentes. E o que dizem as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação docente?

A formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas diferentes modalidades de educação é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCNPEB), instituídas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Os cursos de Pedagogia são conduzidos também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,

licenciatura (DCNP), estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006), ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

As primeiras, as DCNPEB, definem os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos “a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015). Dessa feita:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

As DCNPEB retomam a ideia de “base comum nacional” na formação dos profissionais do Magistério para Educação Básica (Capítulo II) e estabelecem, no Artigo 12, os núcleos que deverão constituir os cursos de formação inicial, instituídos segundo a própria Resolução, respeitando-se, porém, “a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições”.

Os núcleos se dividem em: I- Núcleo de formação geral e das áreas específicas e interdisciplinares, II- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e III- Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

O Núcleo I volta-se aos estudos básicos das áreas específicas e interdisciplinares que tendem à articulação de conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento para o desenvolvimento pessoal e social, com princípios de justiça social, participação, gestão democrática e outros. Esse Núcleo prevê, ainda, segundo as DCNPEB, o uso e desenvolvimento de métodos e instrumentos que contemplem a diversidade social e cultural brasileira, o conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e seu desenvolvimento, bem como as práticas educativas. É imprescindível a importância da pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, estudo da legislação educacional, processos de organização e

gestão, avaliação, currículo e questões referentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional.

O Núcleo II, de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, inclui os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, articulados com os sistemas de ensino, oportunizando investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional (DCNPEB), por meio de pesquisas e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

O Núcleo III, e último, pressupõe a participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros. A realização de atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas, de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegura o aprofundamento e a diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos, a mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC etc. (BRASIL, 2015).

As DCNP voltam-se especificamente aos cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura. Quanto à estrutura a ser constituída nesses cursos, as Diretrizes definem três Núcleos:

I- Núcleo de estudos básicos, que, dentre suas atribuições, destacam-se: a articulação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento pertinentes ao campo da Pedagogia; a aplicação de princípios da gestão democrática, bem como a observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em ambientes escolares e não escolares; a aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; o estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; a decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, **além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à**

Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; e, enfim, a atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa, constantes na Resolução CNE/CP 1 (BRASIL, 2006, grifo nosso).

II) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportuniza, entre outras possibilidades: investigações sobre processos educativos e de gestão em diferentes situações institucionais; o estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (BRASIL, 2006).

III) Núcleo de estudos integradores, que constitui o terceiro núcleo proposto, que proporciona enriquecimento curricular e compreende a participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; em atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; e em atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), em seu Artigo 21, afirma que a educação escolar compõe-se de I- Educação Básica (formada pela Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio) e II- pela Educação Superior. No artigo seguinte, a LDB assevera que a primeira tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Ao considerar a importância do trabalho docente para se atingirem os objetivos propostos pela legislação vigente, esta determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a

oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Portanto, o Ensino Fundamental, que compõe a segunda etapa da Educação Básica, possui diferenças latentes em seu interior. Atualmente, os chamados “Anos Iniciais do Ensino Fundamental” ou “Ensino Fundamental 1” são compostos pelo 1º ao 5º ano, enquanto os “Anos Finais do Ensino Fundamental” ou “Ensino Fundamental 2” compreendem do 6º ao 9º ano.

Essa divisão, além da nomenclatura, também interferiu na designação dos docentes que atuam em tais anos. Ou seja, para os AIEF, ficou incumbido um único professor, enquanto para os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), para cada área específica que constitui o currículo oficial, haveria um professor formado em curso de licenciatura, de graduação específica.

2.1 O curso de Pedagogia e a formação de professores para o Ensino Fundamental

A formação dos profissionais para lecionarem na Educação Infantil, bem como nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental na década de 1990, poderia se dar, segundo a LDB (BRASIL, 1996), em dois lugares distintos: no curso Normal Superior, dentro dos Institutos Superiores de Educação (ISE), e no curso de Pedagogia, em Universidades e Centros Universitários.

Entre as atribuições conferidas aos ISE, competiam a manutenção dos cursos formadores dos profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso Normal Superior (destinado à formação docente para a educação infantil e AIEF), os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas que pretendiam se dedicar à Educação Básica e os programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, modalidade presencial da Universidade Federal de Alfenas (PPC Pedagogia, UNIFAL, 2011), afere a esse respeito que o questionamento principal foi a descaracterização do curso de Pedagogia enquanto Licenciatura e a tentativa de colocá-lo como um Bacharelado, uma vez que a legislação determinava que

os professores para a Educação Básica fossem formados, preferencialmente, nos ISE, pelo curso Normal Superior.

Conseqüentemente, a LDB, em seu Artigo 64, determinava que

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Configura-se, dessa maneira, um paradoxo na LDB nº 9.394/96 e nos seus documentos normatizadores. De um lado, cria os Institutos Superiores de Educação (Resolução nº 1/99), define o Curso Normal Superior como espaço preferencial para a formação dos professores da Educação Básica (Decreto nº 3.554/2000) e, de outro, preserva esta função ao curso de Pedagogia (Art. 62 da LDB nº 9.394/96), tendo, como consequência, dois cursos em espaços distintos, com a mesma atribuição acadêmica. Por isso, o tocante ao curso de Pedagogia na LDB nº 9.394/96 apresenta ambigüidades, o que permite interpretações diferenciadas (PPC PEDAGOGIA, UNIFAL, 2011, p. 22).

Segundo o PPC do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU) (2007, p. 11), criaram-se ambigüidades, pois se configuravam em dois espaços diferentes, com concepções distintas, abrigando a mesma formação. “Contradições que impedem e impediram até então a confirmação do perfil dos profissionais da educação no Brasil” (PPC PEDAGOGIA, FACIP/UFU, 2007, p. 11).

Após reivindicações e negociações entre os diversos atores em cena na discussão das políticas de formação de profissionais da educação (entre eles a ANFOPE) para que os cursos de Pedagogia tivessem suas próprias Diretrizes (SCHEIBE, 2008), em 16 de maio de 2006, foi publicada, no Diário Oficial da União, a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura²⁶.

Essa publicação mostra a tentativa de colocar a docência como a base profissional do pedagogo, conseqüentemente devolvendo aos cursos superiores de Pedagogia a responsabilidade pela formação dos profissionais que atuarão na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

²⁶ Instituídas pelo CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006), nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP), atestam, em seu Artigo 4º, que o curso destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2). A formação inicial nos cursos de Pedagogia tem por base, portanto, o tripé: Docência, Gestão e Pesquisa.

No que se refere à docência para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, a Resolução afirma, no Artigo 5º, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, dentre 16 outros itens, a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, uma vez serem estes os componentes curriculares da base comum dessa etapa da Educação Básica.

Em conformidade com a legislação vigente, os professores de áreas específicas, que atuarão a partir do sexto ano do EF, são formados em cursos de licenciatura exclusivos de cada área, enquanto a formação docente para os AIEF se dá de certa forma “aligeirada”, tendo em vista os objetivos a que se propõem os cursos formadores.

Vive-se no Brasil, no âmbito da formação de docentes, um estranho paradoxo: professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, às vezes, Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados (LIBÂNEO, 2010, p. 581).

Esse “estranho paradoxo” ao qual se refere Libâneo (2010), no âmbito da formação inicial de docentes, traz sérios desmembramentos para o ensino de áreas específicas nos Anos Iniciais, o que também interfere na continuidade da escolaridade. Uma vez que, comumente, se ouve que os estudantes ingressam no sexto ano do EF sem base teórica para aprenderem os

conteúdos daquele ano, isso aumenta o desinteresse e as dificuldades dos alunos (NOVAES, 2006).

Desde sua publicação, as DCNP têm sido alvo de críticas de autores como Libâneo, Pimenta e Franco (2010) e Libâneo (2008, 2010). Entre os argumentos usados por estes está o de que as DCNP tentam reduzir o campo de estudos da Pedagogia ao trabalho docente (LIBÂNEO, 2008). Para o autor, a Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas, sendo o trabalho pedagógico distinto do trabalho docente. “A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2008, p. 14). Adiante, coloca ainda que “[...] reduzir as práticas pedagógicas à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia” (*ibidem*).

Assim sendo, evidenciam-se os “limites” presentes nos cursos de Pedagogia, tendo em vista esse amplo horizonte a ser alcançado durante a formação inicial embora “a docência seja a marca mais forte dos cursos de Pedagogia no Brasil”, conforme Leite e Lima (2010, p. 78).

[...] a partir de sua criação, em 1939, o curso de Pedagogia passou por várias legislações educacionais as quais provocaram alterações em sua estrutura e objetivos, além de suscitarem discussões, reflexões, debates, discordâncias e muitas pesquisas. Ainda que não se tenha definido claramente sua identidade nem o papel desse curso para a educação brasileira, percebe-se que, ao longo da história, a docência é a marca mais forte dos cursos de Pedagogia no Brasil

Entende-se que, tendo a Pedagogia as práticas pedagógicas como objeto de estudo, a ser desenvolvido em um curso de graduação estruturado em, no mínimo, 3.200 horas, muitos são os objetivos a serem atingidos. Tanto que Libâneo (2008, p. 11) fala em “currículo carregado de funções” e questiona: “Será possível formar esses especialistas no mesmo curso de formação de professores de 3.200 horas, como quer a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)?” e como também prevê as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia?

2.2 As áreas específicas nos cursos de Pedagogia

A docência, por conseguinte, é tida como fundamento da formação do pedagogo. Com relação à formação para o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com Gatti e Nunes (2009), organizadoras do estudo *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas* – a respeito da presença das disciplinas obrigatórias na composição dos currículos de 71 cursos investigados de graduação em Pedagogia no Brasil –, os conteúdos disciplinares comparecem apenas esporadicamente, na maioria sendo abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.

Libâneo (2010), ao realizar uma pesquisa documental referente à estrutura curricular e às ementas de 25 instituições de ensino que possuem o curso de Pedagogia no estado de Goiás, mostra a fragilidade do conjunto de saberes profissionais oferecidos aos futuros professores, a começar precisamente pela falta dos saberes disciplinares. No que se refere às ementas das disciplinas voltadas para os “Fundamentos e Metodologia de Geografia”, o autor afirma: “A maioria das ementas segue o modelo descritivo e genérico, com raras menções aos temas e procedimentos investigativos próprios dessa disciplina” (LIBÂNEO, 2010, p. 571). Este, assim como Gatti e Nunes (2009), conclui que a escola enquanto instituição social é um elemento quase ausente nas ementas dos cursos de formação docente.

Braga (2006), em sua tese intitulada *Aprender e ensinar Geografia: a visão de egressos do curso de Pedagogia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana)*, buscou compreender como eram desenvolvidos os processos de ensino e de aprendizagem nas disciplinas “Ensino de” presentes nos currículos de licenciaturas em Pedagogia, mais especificamente na disciplina de Ensino de Geografia do curso de “Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, oferecida pela UEFS para professores-alunos. Os dados revelaram, dentre outros resultados, que não houve aprendizagem significativa dos conteúdos específicos (conceitos, fatos, métodos de ensino etc.) e nem foi desenvolvida uma formação embasada na relação teoria-prática que permitisse

aos professores desenvolver um ensino pautado na análise, na crítica e na reconstrução da própria atividade docente.

A formação de professores para os AIEF, no que se refere ao conhecimento geográfico, para Braga (2006), não tem sido muito pesquisada, talvez pela própria complexidade, que é encontrar soluções para o problema da locação das áreas específicas durante a formação inicial. Isso faz com que “nos cursos destinados à formação dos professores para os AIEF não têm sido contemplados dois aspectos fundamentais para o desempenho de suas funções: o ‘o que’ e ‘como’ ensinar Geografia” (BRAGA, 2006, p. 54).

No que diz respeito ao ensino das áreas específicas (exceto Língua Portuguesa e Matemática) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considera-se que estas, por vezes, ocupam papel secundário no cotidiano escolar. No caso do conhecimento geográfico:

Sabemos que isso [papel secundário ocupado pela Geografia e por outras áreas, exceto Português e Matemática, nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental] decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas (STRAFORINI, 2001, p. 96).

Conforme Novaes (2006), esses fatores de menosprezo e “papel secundário” estão relacionados ao contato que os professores dos AIEF tiveram com o saber geográfico durante o seu processo de escolarização e também de formação inicial.

Portanto, caracterizam-se dois momentos distintos embora complementares: o primeiro, referente à Educação Básica e à alfabetização geográfica que deveria ter ocorrido na vida escolar desses profissionais (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 11); e o segundo, o contato insatisfatório com a Geografia na academia, no momento da formação inicial.

Logo, sabe-se que a formação inicial não constitui integralmente a prática dos futuros professores em sala de aula, pois os saberes docentes são temporais (TARDIF, 2000). Entretanto, esses profissionais concluem os cursos de Pedagogia legalmente aptos ao exercício da docência na Educação Infantil e AIEF. Dessa feita, evidencia-se a importância de se refletir a respeito dos

conhecimentos disciplinares adquiridos na Universidade, uma vez que estes são feitos importantes na constituição de suas carreiras.

Enfim, é salutar que os futuros pedagogos tenham clareza do objeto de estudo da Geografia, seus objetivos e importância para a formação cidadã, à qual a educação escolar também se propõe. Embora:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também de produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o objeto por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 1996, p. 12, grifos do autor).

Por conseguinte, é fundamental que o graduando, movido pela curiosidade indagadora, crítica ou, ainda, a curiosidade epistemológica de que nos fala Freire (1985, 1993), tenha autonomia em sua formação para potencializar e buscar novos conhecimentos. Assim, ele assume uma postura crítico-reflexiva, e não de mero receptor dos conhecimentos advindos dos docentes, até porque nenhuma unidade curricular conseguirá esgotar todo o conhecimento acumulado sobre determinada ciência/conteúdo. Isso, por si só, exige uma postura de pesquisador que deverá acompanhá-lo, também, durante o exercício de sua profissão. Afinal, “Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 14). Portanto, deve se autoformar constantemente por diferentes meios.

A atuação docente exige pesquisa, sobretudo quando se fala em leitura do mundo e ensino de Geografia, em que os lugares são carregados de historicidade e espacialmente delimitados, sendo altamente complexos e dinâmicos, que encerram em si especificidades da vida dos homens em sua cotidianidade, mas também a homogeneidade do global. “Repensar a relação entre local e mundial torna-se, portanto, tarefa fundamental para entender o mundo moderno” (CARLOS, 2007, p. 11) e, conseqüentemente, para o ensino contextualizado de Geografia.

Dado que toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação, e esta corresponde à natureza da compreensão (FREIRE, 2014, p. 138-139), assim, será tão mais crítica quanto maior a conscientização que embasa a práxis, e tanto mais ingênua/mágica quanto menor a organização reflexiva de captura da realidade. E isso vale se se fala de crianças nos AIEF, de graduandos dos cursos superiores ou de docentes que, pelas suas práticas, intervêm no mundo.

Após o exposto, parte-se, enfim, para a análise dos Cursos de Pedagogia e, detidamente, os direcionamentos que são dados à Geografia enquanto área específica dentro deles. Busca-se, assim, entender como o ensino de Geografia encontra-se estruturado na matriz curricular dos cursos superiores de Pedagogia, modalidade presencial das Universidades Federais em Minas Gerais. Conseqüentemente, pretende-se apreender como os graduandos aprendem Geografia para ensiná-la nos AIEF, bem como almeja-se avaliar se o que dizem os PCN está ocorrendo nos cursos formadores. Ou seja, se os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico estão presentes nesses cursos.

CAPÍTULO III

OS CURSOS DE PEDAGOGIA MODALIDADE PRESENCIAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MINAS GERAIS

Das 11 Universidades Federais instaladas em Minas Gerais, apenas duas não possuem o Curso de Pedagogia, modalidade presencial. Todas as demais, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Universidade Federal de Viçosa (UFV), e os respectivos cursos de Pedagogia se tornaram lócus da pesquisa, identificados ao longo do texto pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I e J, não correspondendo à ordem alfabética em que aparecem aqui.

A IFES G possui dois cursos de Pedagogia, modalidade presencial, instalados em cidades distintas. Estes foram identificados, destarte, por G1 e G2. Portanto, perfaz-se um total de dez cursos pesquisados.

No primeiro momento, realizou-se um levantamento na *Internet* a respeito dos PPC em suas páginas oficiais. Compreende-se que esses documentos desempenham papel elementar na definição de tempos e espaços destinados aos conteúdos específicos nos cursos de formação de professores para os AIEF, no qual se insere o conhecimento geográfico. Nesse sentido, dentre as Universidades pesquisadas, há similaridades e divergências que podem ser notadas a partir da análise documental, à qual se recorre.

Entretanto, julga-se pertinente uma reflexão inicial, mesmo que breve, acerca das conjunturas nas quais os PPC se inserem. Afinal, os documentos surgem num determinado contexto e fornecem informações significativas sobre este (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

3.1 Síntese histórica das IFES²⁷

²⁷ Os dados e demais informações presentes nesta seção foram obtidas nos PPC, PPI e/ou PDI das universidades públicas federais em Minas Gerais, que estavam disponíveis nos *sites* e páginas oficiais na *internet*, sendo acessadas de maio a julho de 2016.

Apresenta-se aqui uma breve síntese histórica das IFES, forçosa por assinalar os caminhos já percorridos por estas, como também por permitir apontamentos para o futuro, alicerçados no momento atual de sua permanente reconstrução. Logo, a análise da proposta de formação do pedagogo não pode ser descolada da função social desempenhada pela instituição de ensino superior, nem da organização de seu trabalho pedagógico (VEIGA *et al.*, 1997, p. 52).

Segundo o PPC do curso de Pedagogia da instituição A, esta foi fundada em 1914 como Escola de Farmácia e Odontologia, sendo reconhecida no ano seguinte pela Lei Estadual nº 657. A federalização viria décadas depois, em 1960, efetivando-se em Autarquia de Regime Especial por meio do Decreto nº 70.686, de 07 de junho de 1972. No ano de 2001, a Escola foi transformada em Centro Universitário Federal e, em 29 de julho de 2005, em Universidade Federal pela Lei nº 11.154.

O PPC do Curso de Pedagogia afirma que a intencionalidade da IFES é com vistas à formação de profissionais com plena consciência de seus direitos, deveres e responsabilidades de cidadãos. Também, compromete-se com “[...] o desenvolvimento e sistematização de efetivas habilidades profissionais, com capacidade de resolver de maneira independente e criadora os problemas atuais básicos que se apresentam em sua esfera de atuação”.

Já o PPC da IFES B apresenta-se bastante sintético, não possuindo informações acerca de sua universidade. Por essa feita, observou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2015-2019) e informações disponibilizadas na página oficial da Instituição na *Internet*. Segundo o breve histórico da IFES presente no PDI, esta teve sua origem em 1960 por ato de Juscelino Kubitschek, então presidente do Brasil, sendo a segunda Universidade Federal do interior do País a ser criada.

Na seção *Apresentação* em seu endereço eletrônico, lê-se que a IFES conta atualmente com

93 opções de cursos de graduação, 36 de mestrado e 17 de doutorado, em todas as áreas do conhecimento. Pelo *campus* da sede circulam diariamente mais de 20 mil alunos, sem contar os cerca de três mil estudantes da educação a distância (acesso 31 jun 2016).

A partir da missão e princípios estabelecidos, o PDI coloca como objetivos gerais da Instituição para este quinquênio:

a) Garantir a excelência acadêmica; b) Assegurar a democratização do ensino; c) Promover qualidade de vida; d) Otimizar processos organizacionais e infraestrutura; e) Fortalecer a inovação social, a inserção e o desenvolvimento regional; f) [...].

Já a Instituição C, cujo curso de Pedagogia, modalidade presencial, é o mais recente entre as Universidades Federais do Estado (iniciado em março de 2015), não disponibilizou o seu PPC. Segundo a coordenadora do curso, porque este ainda estava em trâmite legal.

A partir dos dados disponibilizados na página oficial da IFES C, pode-se desvelar momentos marcantes de sua história, que teve seu nascedouro a partir da fundação, em 1908, de uma Escola Agrícola, que, posteriormente, em 1938, passou a ser chamada de Escola Superior de Agricultura. A federalização ocorreria anos depois, especificamente em 1963. E, em 1994, a Instituição se tornaria Universidade.

Com reconhecidos avanços e pesquisas na área das Ciências Agrárias, e em 2014/2015

com a abertura recente de cursos como Pedagogia, Medicina e Engenharias (Civil, Química, Mecânica e de Materiais), a IFES segue seu projeto de fortalecimento e consolidação também nas áreas de exatas, humanas e ciências da saúde.

E prepara-se “para, neste milênio, exercer com eficiência seu papel social no ensino, pesquisa, extensão e na prestação de serviços em uma das áreas mais estratégicas para toda nação – a área das Ciências Agrárias²⁸ [...]”.

O PPC da IFES D encontra-se em fase de reelaboração e não apresenta um formato final. Com isso, buscaram-se outros documentos que pudessem

²⁸ Ainda sobre o destaque da IFES nesse setor, percebe-se quão valiosa é a participação desta tanto na escala regional quanto na nacional. A Instituição foi responsável por promover a Primeira Exposição Nacional do Milho e a Primeira Exposição Agropecuária do estado de Minas Gerais, introduzindo um dos primeiros tratores para arar terras no País (*site* institucional, acesso 18 de out de 2016).

contribuir para a pesquisa na página do curso na *Internet*²⁹. A IFES é uma das mais tradicionais do estado de Minas Gerais e foi fundada em 1927. À época de sua criação como instituição privada, era subsidiada pelo Estado, permanecendo na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada. Em 1965, adotou o nome atual. O PDI/2013-2017 em vigor reafirma seu compromisso com os interesses sociais e assume como missão da Instituição:

[...] gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como Instituição de referência na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade, visando o desenvolvimento econômico, a diminuição de desigualdades sociais e a redução das assimetrias regionais, bem como o desenvolvimento sustentável.

Atualmente, a IFES conta com 33.242 alunos da graduação (presencial e a distância), de um total de 48.949 estudantes.

A IFES identificada como E teve o curso de Pedagogia criado no segundo semestre de 2008 e possui 12.570 estudantes ao todo, distribuídos em 51 cursos de graduação nas modalidades de ensino presencial (11.162 alunos, 46 cursos) e a distância (1.408 estudantes em cinco cursos superiores). Esta universidade foi instituída como Fundação de Direito Público em 21 de agosto de 1969, com a junção das tradicionais Escola de Farmácia (iniciada em 1839) e Escola de Minas (fundada em 1876). Presentemente, mediante suas ações e interação com a comunidade, segundo sua página oficial, esta “busca trazer o século XXI a uma cidade com mais de 300 anos” conciliando, de acordo com o PPC de Pedagogia (2008), tradição e modernidade.

A nomeada IFES F, instalada em 1987 como Fundação de Ensino Superior, foi transformada em Universidade por meio da Lei 10.425, de 2002. Atualmente, tem *campus* em três municípios fora da sede. Segundo seu *Histórico Institucional*, “Desde o processo de federalização, já assumia como um dos eixos centrais de suas atividades a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão”.

²⁹ Em *Informações Básicas sobre o Curso*, foi possível analisar os documentos: *Apresentação Calouros*; *Manual do Aluno – Colegiado do Curso de Graduação em Pedagogia (2013)* e o link para acesso ao *Guia Acadêmico*.

Em seu PDI (2014-2018), a Instituição assume como missão o desenvolvimento com excelência das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão de forma indissociável,

contribuindo com a indução de mudanças e avanços para uma sociedade justa e igualitária, por meio da produção e socialização dos conhecimentos acadêmico, tecnológico, artístico e filosófico, tendo como parâmetros os princípios éticos e humanísticos.

Dessa feita, no ano de 2014, a IFES contava com quase 14 mil discentes em seus cursos de graduação.

Sobre a instituição federal de ensino público superior identificada por G, esta possui dois cursos de graduação em Pedagogia, modalidade presencial, instalados em cidades distintas (G1 e G2).

A Universidade G iniciou sua trajetória ainda nos anos de 1950, com a instalação de cursos de graduação na atual sede da Instituição, sendo definitivamente criada em agosto de 1969 pelo Decreto-Lei nº 762. Em 1978, após adaptação de seu estatuto à Reforma Universitária de 1968 – Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968) –, foi federalizada e transformada em Fundação Universidade Federal.

A Universidade Federal identificada por H, segundo o PPC do Curso de Pedagogia, foi criada inicialmente como Faculdade de Odontologia pela Lei Estadual nº 990, de 30 de setembro de 1953, por Juscelino Kubitschek de Oliveira, então governador de Minas Gerais, sendo federalizada em 1960. Transformou-se em Autarquia de Regime Especial via Decreto em 1972 e em Universidade pela Lei nº 11.173, de setembro de 2005. Atualmente, diferencia-se por ser “uma universidade *multicampi*, criada em função do primeiro programa de expansão estabelecido pelo mandato do Governo Federal do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva” (PPC de PEDAGOGIA, 2012, p. 6).

Seu PDI vigente (2012-2016) assenta como uma de suas missões assumir o papel condutor do desenvolvimento sustentável de uma vasta região, visando a fomentar o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social e cultural da sua região de influência. Dessa feita, apresenta como missão principal “Produzir e disseminar o conhecimento e a inovação integrando o ensino, a pesquisa e a extensão como propulsores do

desenvolvimento regional e nacional”. Ao comemorar dez anos de existência, a Universidade celebrava 80 cursos e mais de 8.000 estudantes das graduações presenciais e a distância, distribuídos em cinco *campi*³⁰.

No ano de 1949, iniciou-se o funcionamento da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), instituição que se transformaria em 1969 na Universidade aqui identificada pela letra I. Entretanto, seu começo remonta ao ano de 1922, com a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). Em suas décadas de vivência, a Instituição vem acumulando “larga experiência e tradição de ensino, pesquisa e extensão, que formam a base de sua filosofia de trabalho”. Ainda na página oficial da Instituição, lê-se:

Por tradição, a área de Ciências Agrárias é a mais desenvolvida, sendo conhecida e respeitada no Brasil e exterior. Apesar dessa ênfase na agropecuária, a Instituição vem assumindo caráter eclético, expandindo-se noutras áreas do conhecimento [...] Trata-se de uma postura coerente com o conceito da moderna universidade, tendo em vista que a interação das diversas áreas otimiza os resultados. (Página institucional na *internet*, acesso 25 de maio de 2016).

Após essa breve síntese histórica de criação e instauração das IFES em Minas Gerais, é possível constatar que distintos foram os contextos iniciais e períodos históricos pelos quais estas passaram. Suas trajetórias, enquanto instituições de ensino superior, explicam, de certa forma, a identidade adquirida e as missões às quais elas se comprometem neste momento.

Para Veiga (2004, p. 15), os princípios de flexibilidade e autonomia são capazes de desenvolver identidades mais distantes da padronização burocrática, havendo a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento e implementação de PPC próprios que atendam às demandas gerais e particulares, entendidos não como produtos, acabados e inertes, mas como “construção coletiva de efeito mobilizador”.

3.2 Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia

A partir dos dados obtidos, pode-se elaborar o seguinte quadro a respeito dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, licenciatura,

³⁰ Fonte dos dados: página oficial da instituição na *internet*, menu: *História*. Acesso em 13 de maio de 2016.

instalados nas Instituições Federais de Ensino Superior lotadas em Minas Gerais.

Quadro 2 – Situação dos PPC de Pedagogia nas IFES em Minas Gerais

CURSO	ANO DE INÍCIO	PPP DO CURSO/ANO
A	2006	2011*
B	Não informado	2011
C	2015	Não disponível**
D	1943	Não disponível**
E	2008	2008***
F	1954	2010
G1	1959****	2015 (revisão)
G2	2007	2007
H	2012	2012
I	1971*****	2008

* Alterado pela Resolução CEPE nº 40/2014, de 09/12/2014.

** Não foi possível o acesso aos PPC, pois, segundo as coordenadorias dos cursos, estes estavam em construção ou fase final de revisão, não podendo, portanto, serem divulgados.

*** Não disponível na internet. Em revisão.

**** Reconhecido em 1964.

***** Reconhecido em 1978.

Fonte: organizado por Samara Mirelly da Silva (2016).

Verifica-se que, dos dez cursos superiores de Pedagogia analisados, quatro foram instituídos de 1940 a 1970 e nenhum nos anos de 1980 a 2000, sendo retomada a criação de novos cursos de Pedagogia nas IFES após 2006, quando a metade (cinco) dos cursos foi criada conseqüentemente, já no período de vigência da LDB (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006).

Dois dos dez cursos não disponibilizavam os PPC na *Internet* e nem quando solicitados via telefonemas e *e-mails*. Analisaram-se, assim, outras informações e documentos oficiais dispostos na *Internet*. O Curso D argumentou que o PPC estava em fase de reelaboração e o segundo, C, que o curso é recente e seu PPC, ainda em trâmite legal, não poderia ser divulgado. Cumpre explicar, que embora o PPC do curso E esteja em momento de reelaboração, este foi gentilmente disponibilizado tendo em vista sua vigência desde a época de instalação do curso e, por isso, não se encontra disposto na rede mundial de computadores.

Conforme dispõe o Art. 53, Inciso II da LDB (BRASIL, 1996), no exercício de sua autonomia, é assegurado às Universidades “fixar os currículos

dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Também, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), com redação dada pela Lei nº 13.168, de 2015, em seu Art. 47:

§ 1º **As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação,** obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente:
I - **em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior,** obedecido o seguinte:

- a) [...]
 - b) [...]
 - c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei;
 - d) **a página específica deve conter a data completa de sua última atualização;**
- II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I;
- III - **em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público;**
- IV - **deve ser atualizada semestralmente ou anualmente,** de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte:
- a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral;
 - b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas;
 - c) [...] (grifos nossos).

Dessa forma, apesar da orientação presente na legislação, nota-se a não observância desta por parte de algumas instituições universitárias. Nenhuma delas disponibilizou nem na página oficial na *Internet*, nem quando requeridas, o nome do(a) docente responsável por ministrar as aulas das disciplinas relacionadas ao ensino de Geografia nos cursos superiores de Pedagogia. Sobre esse aspecto, a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) preconiza, em seu inciso V, que as páginas criadas para esse fim devem conter as seguintes informações:

- a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior;
- b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias;
- c) **a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total,**

contínua ou intermitente (LDB, BRASIL, 1996, alterada pela Lei nº 13.168, de 2015, grifos nossos).

A Resolução nº 2 (BRASIL, 2015), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, assinala que a formação inicial de profissionais do magistério seja ofertada, preferencialmente, no formato presencial, “com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural”. Em seu Artigo 4º, define:

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial [...], respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

As orientações emanadas dos atos normativos que alicerçam a organização dos currículos e cursos da educação superior são claras ao trazerem à luz a pertinência da existência e integração entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a serem elaborados pelas instâncias competentes e profissionais envolvidas nestas.

Desse modo, apresentam três características que se colocam centrais nesta análise:

- 1- O PDI, PPI e o PPC são documentos de exigências legais e, como tais, devem ser pensados e elaborados, a fim de responder ou se posicionar ante essas exigências.
- 2- Apesar da “autonomia” que as instituições possuem para a elaboração de seus próprios Projetos, estes devem conter a “base comum nacional” conforme preconizado pelo Art. 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica – Resolução CNE nº 2 (BRASIL, 2015) – e outras disposições.
- 3- Devem apresentar com clareza seus objetivos, concepções, princípios e identidade do profissional que se pretende formar no interior das instituições e/ou dos cursos.

Assim sendo, o PDI é considerado um documento basilar para a administração e avaliação das instituições de ensino superior, tido como “documento de identidade das IES”, e é proposto para um período determinado – cinco anos (HASS, 2010).

O PDI é um dos registros exigidos no Credenciamento e Recredenciamento de Instituição de Educação Superior, conforme preconiza o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006³¹. Em conformidade com seu Artigo 16, este deve conter sete elementos básicos:

I- a missão, objetivos e metas da instituição, bem como seu histórico de implantação, desenvolvimento e área de atuação, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição (PPI);

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, e outras;

IV - organização didático-pedagógica da instituição;

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação e outros;

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, com relação à biblioteca, aos laboratórios e ao plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida (grifo nosso).

Já o PPI, segundo Hass (2010), deveria assumir um papel central nas instituições, ao passo que nele despontam ou deveriam despontar a proposta educacional e os compromissos sociais revelados à sociedade e à comunidade acadêmica. Portanto, necessário ser produzido a partir de um diálogo sério e propositivo entre as partes.

Os PPC, por sua vez, surgiriam em consonância com o PDI e o PPI das instituições de educação superior. Isso, a fim de garantir que a formação

³¹ “Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (CNE, DECRETO nº 5.773/2006). Disponível em: <<http://www4.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

recebida seja global e crítica, e que aconteça de forma a capacitar os alunos para o exercício da cidadania, da formação profissional e do pleno desenvolvimento pessoal. O PPC deve explicitar, portanto, as concepções de homem, sociedade e educação que orientam as ações e proposta de ações nos cursos (VEIGA, 2004).

Pelas considerações apresentadas, verifica-se a importância do PPC para as ações e planos de ações que se pretende dentro dos cursos, bem como para a definição do perfil profissional que se almeja formar. Analisar os PPC, conseqüentemente, é uma forma que se busca de apreensão dos aportes teórico-metodológicos que embasam a formação docente no âmbito dos cursos de formação, mas também em interfaces com os projetos institucionais das IFES.

Vale ressaltar, ainda, conforme Veiga (2004), o fato de não haver distinção hierárquica entre o PDI e o PPC, ao passo que, para a autora, a anterioridade do primeiro não é condição ou exigência para que o segundo ocorra. Dessa feita, há diferenciações latentes na composição dos PPC das IFES investigadas, conforme pode ser verificado no Quadro 3.

Quadro 3 – Seções presentes nos PPC de Pedagogia (continua)

PPC curso	Núm. de p.	Informações contidas no PPC
A	75 p.	Dados da instituição; Endereço; Sumário; Histórico da Instituição; Concepção Político-filosófica da IFES; Princípios e Objetivos da IFES; O curso de Pedagogia: História e Identidade; Concepção e Finalidade do curso de Pedagogia da IFES; Organização Curricular, Atividades de Ensino; Acompanhamento e Avaliação do Projeto Pedagógico; Estrutura de Apoio ao Ensino; Bibliografia; Anexo: Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia
B	21 p.	Reestruturação Curricular da Pedagogia da IFES: uma síntese a. Informações iniciais b. Formação a ser desenvolvida c. Organização dos núcleos previstos d. Prática Escolar e Estágio supervisionado e. A Pesquisa no Curso de Pedagogia f. A Formação para a Docência g. Gestão Educacional h. Carga horária e duração do curso; 2. Perfil do egresso; 3. Estruturação curricular; 4. Atividades Culturais e Outras Atividades Teórico-práticas; 5. Flexibilização do horário; 6. Ementas e Programas – Atividades Acadêmicas Previstas; 7. Sobre questões transitórias; 8. Processo e Formas de Avaliação da Reestruturação Curricular; 9. Anexos A – d Desenho curricular do Curso de Pedagogia B - Listagem das disciplinas e ementas C - Fluxo Curricular – disciplinas obrigatórias por período (novo currículo) D - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
C	-	Não disponível.
D	-	PPC não disponível, análise da versão curricular 2013
E	83 p.	1. Dados gerais (local de funcionamento, dirigente, diretor e chefe de Departamento) 2. Apresentação 3. Introdução 4. Histórico da instituição: (...) 5. A proposta pedagógica do curso 6. A matriz curricular, 6.1. Proposta curricular para o curso de licenciatura em pedagogia, 6.2. Ementário, 6.3. Programas das disciplinas do

Quadro 3 – Seções presentes nos PPC de Pedagogia (continua)

		1º e do 2º períodos, 6.4. Estágio supervisionado, 6.5. Atividades teórico-práticas de aprofundamento 7. dimensionamento da necessidade de docentes, 7.1 - previsão de quadro docente 7.2- distribuição do quadro docente por departamento 7.3 – previsão de contratação de docentes
F Currí- culo/ 2010	61 p.	Sumário; Introdução; 1 - A Organização do Projeto Pedagógico: 1.1 Competências e Habilidades, 1.2 - Princípio Orientador do Currículo e Objetivos do Curso, 1.3 - O Perfil Profissional do Pedagogo, 1.4 - A Estrutura Geral do Curso, 1.4.1 - Núcleo de Estudos Básicos; 1.4.2 - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, 1.4.3 - Núcleo de Estudos Integradores, 1.4.4 - Pesquisa e Prática Pedagógica e Trabalho de Conclusão de Curso, 1.4.5 - Estágio Supervisionado, Unidades curriculares eletivas, 1.4.7 - Tópicos Especiais em Educação, 1.4.8 - Educação a distância, 1.4.9 - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais; 1.5 - Orientações Básicas para a Avaliação da Aprendizagem, 1.6 - Composição Curricular do Curso de Pedagogia. 2 - Ementário das Unidades Curriculares (por núcleos 2.1; 2.2, 2.3, 2.4); 2.5 - Fluxograma do Curso de Pedagogia; 2.6 - Bibliografia dos Núcleos de Estudos; 3 – Tabela de equivalência. Bibliografia Consultada.
G1	56 p.	1- Dados de Identificação do curso; 2- Endereço; 3- Apresentação do PPC; 4- Histórico (do curso na instituição); 5- Diretrizes orientadoras para o processo de revisão e atualização do projeto pedagógico do curso de Pedagogia; 5.1- Elementos postos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; 5.2- Elementos postos pelas normas institucionais no âmbito da IFES; 5.3 - Alguns aspectos a serem considerados na organização do fluxo curricular do curso de Pedagogia da IFES; 6- Princípios Norteadores (do PPC de Pedagogia); 7- Objetivos; 8- Campo de atuação do pedagogo; 9- Estrutura Curricular, 9.1- Projeto de Prática Educativa (PIPE I, II, III e IV), Seminário de Prática Educativa e Estágio Supervisionado I, II, III e IV, 9.2- Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural; 10- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); 11- Articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão; 12- Flexibilização curricular; 13- Apoio ao discente; 13(b)- Tutoria – monitoria; 14- TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) - concepção e uso no curso; 15- Integração com as redes públicas de ensino; 16- Articulação com NDE; 17- Metodologia de implementação do Projeto Pedagógico; 18- Avaliação da Aprendizagem e Avaliação do Curso (1. Avaliação da Aprendizagem, 2- Avaliação do curso);

Quadro 3 – Seções presentes nos PPC de Pedagogia (continua)

		19- Critérios para distribuição das disciplinas ao longo da estrutura curricular; Referências Bibliográficas
G2	72 p.	1- Identificação; 2- Endereço; 3- Apresentação; 4- Justificativa [abordagem histórica da criação e regulamentação do curso no Brasil através de atos normativos]; 5- Princípios e Fundamentos [expõe as concepções sobre a educação, homem e ciência que sustentam o PPC]; 6- Caracterização do egresso; 7- Objetivos do curso; 8- Estrutura curricular; 8.1. O eixo da práxis educativa; 8.2. Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural; 8.3. Disciplinas Optativas; 9- Diretrizes Gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino; 10- Diretrizes para os processos de avaliação da aprendizagem e do curso; 10.1. Avaliação do Curso; 11- Duração do curso, tempo mínimo e máximo de integralização [quadro síntese “fluxograma curricular”]; Referências.
H	84p.	1- Caracterização do Curso; 2- Apresentação 3- Justificativa 4- Objetivos; 4.1 Geral, 4.2 Objetivos Específicos 5- Metas 6- Perfil do Egresso 7- Competências e Habilidades 8- Campo de atuação do Profissional 9- Proposta Pedagógica 10- Organização Curricular, 10.1 Matriz Curricular, 10.2 Quadro de Equivalência; 11- Ementário e Bibliografias 12- Estágio Supervisionado 13- Atividades Complementares ou Acadêmico-Científico-Culturais 14- Trabalho de Conclusão de Curso 15- Avaliação da Aprendizagem 16- Acompanhamento e Avaliação do PPC 17- Infraestrutura 18- Corpo Docente Anexos
I	21 p.	1- O Curso de Pedagogia da IFES; 2- Desafios Educacionais Atuais; 3- Educação Básica, LDB e DCN;

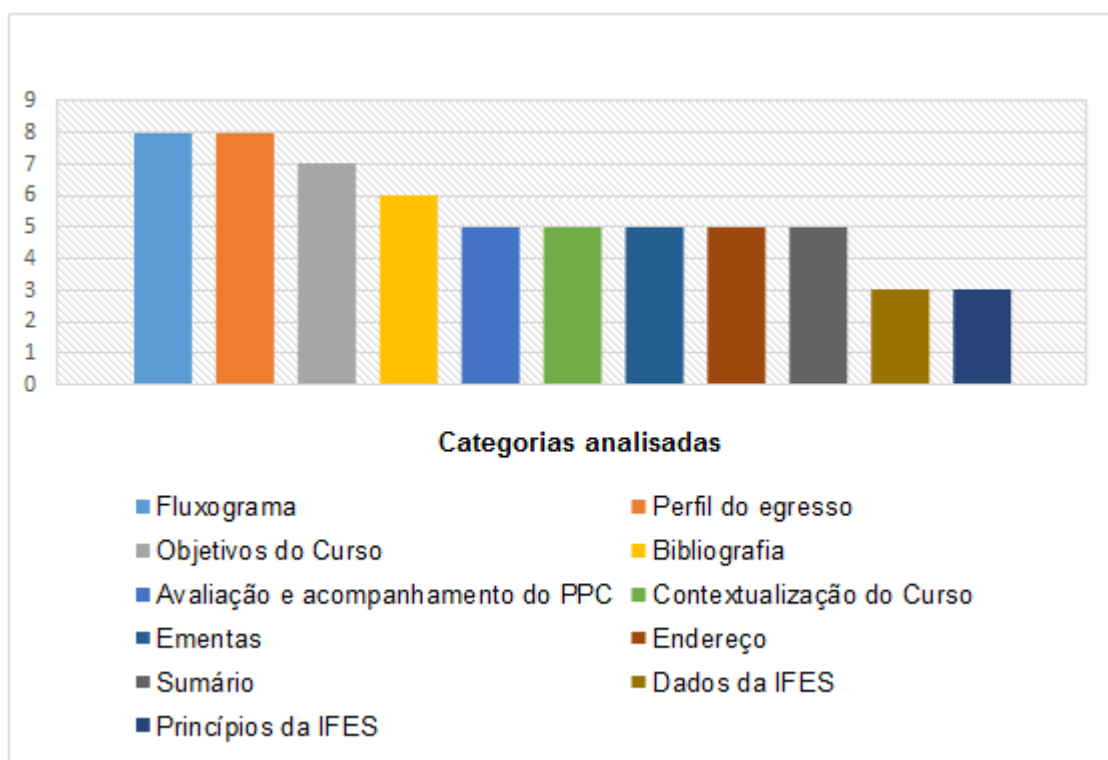
Quadro 3 – Seções presentes nos PPC de Pedagogia (conclusão)

		4- Proposta pedagógica; 4.1- Objetivos do Curso de Pedagogia; 4.2- Perfil do Licenciado em Pedagogia; 4.3- Matriz Curricular: Núcleos Norteadores e Organização do Currículo; 5- Organização Curricular; Bibliografia Consultada.
--	--	---

Fonte: organizado por Samara M. da Silva (2016).

Apresentados de outra forma, quanto à presença ou ausência de seções que compõem os PPC, os dados foram agrupados e dispostos no Gráfico 3 e demonstram a falta de padronização na elaboração desses documentos.

Gráfico 3 – Composição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia



Fonte: organizado por Samara M. da Silva (2016).

Ao analisar os PPC de Pedagogia, percebe-se que esses documentos não apresentam um padrão quanto à sua estrutura, nem das partes que os compõem. Alguns, inclusive, não deixam claro quais as políticas institucionais, concepções e princípios que os orientam.

Dentro da premissa da autonomia pedagógica das instituições, mas entendendo o PPC como possível ponto de partida que vislumbra metas e objetivos a serem atingidos, fundamentado nas opções teóricas e metodológicas que embasam a formação docente em interface com o PDI e o PPI das IFES, realça-se a importância da construção, implementação e avaliação constante do PPC.

Entretanto, nota-se que apenas três dos oito Projetos Político Pedagógicos abordam informações sobre as instituições a que pertencem, bem

como aos princípios balizadores das IFES. Dois trazem esses dados em tópico específico (Dados da Instituição) e outro dentro da seção Justificativa, na qual reporta a criação e expansão da universidade. A maioria dos PPC analisados (cinco) volta-se exclusivamente aos cursos de Pedagogia.

No que se refere à seção Acompanhamento e Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso, as três IFES destacadas, por não possuírem tal item, não apresentaram uma seção própria ou ofereceram de forma clara e explícita as ferramentas e modos a serem utilizados para tal fim ao longo de seu PPC.

Nota-se, também, que três não fornecem o endereço da Instituição ou de onde este é oferecido. Outro, ainda, não expõe os objetivos aos quais se propõe e dois PPC não apresentam a bibliografia usada ou consultada para sua elaboração.

A partir de tal análise, pode-se constatar a ausência de uma padronização na elaboração desses documentos, bem como o cuidado com sua redação, sendo que as únicas categorias observadas em todos os PPC foram: Fluxograma de Curso e Perfil do Egresso.

Em relação aos objetivos dos cursos de Pedagogia, alguns PPC se mostram com certa flexibilidade em relação às recomendações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), enquanto outros se prendem aos ditames, pouco ou nada alterando a redação legal (conforme pode ser verificado no Quadro 4).

Quadro 4 – Objetivos dos Cursos de Pedagogia (continua)

Curso	Objetivos
A	Formar professores para: <ul style="list-style-type: none"> • Exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. • Participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. • Produção e difusão do conhecimento científico do campo educacional.
B	Não apresenta.
C	Documentos não disponíveis
D	A proposta curricular reforça a noção da docência como base da formação pedagógica, e visa a atender a três objetivos centrais: <ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar e aperfeiçoar a formação da docência para crianças de 0 a 10 anos; 2. Garantir uma formação adequada e de qualidade para as áreas de gestão e pesquisa; 3. Ampliar a possibilidade de percursos curriculares diferenciados por meio de disciplinas optativas e eletivas, do reconhecimento para fins de integralização curricular de atividades teórico-práticas escolhidas pelos próprios alunos e da oferta de quatro formações complementares.

Quadro 4 – Objetivos dos Cursos de Pedagogia (continua)

	<p>Objetivo Geral: formar profissionais da educação capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação brasileira, comprometidos com um projeto de transformação social.*</p>
E	<p>O curso apresenta os seguintes objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Fornecer uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, antropológicos, psicológicos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; Promover a unidade entre teoria e prática na ação educativa; Promover o compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação; Proporcionar trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente; Incorporar a concepção de formação continuada; Avaliar permanentemente os processos de formação; Adequar a formação do pedagogo à realidade educacional; Promover a interlocução com alunos e professores de outras áreas de ensino da Universidade em torno da reflexão sobre a prática docente; Estabelecer uma inter-relação entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas para a realização de projetos de extensão e de pesquisas; Ampliar a formação pedagógica para os licenciandos das demais licenciaturas da Universidade, existentes e que ainda serão implantados.
F	<p>O novo currículo do curso de Pedagogia mantém como seus objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> ênfatar, no processo de formação dos educadores, a unidade dos diversos olhares das ciências básicas da Educação em torno do fenômeno educativo; reconhecer a especificidade do trabalho docente que implica articulação necessária entre a teoria e a prática, exigindo que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, as condições materiais e institucionais em que atua o professor; incorporar as reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da sociedade brasileira (efeitos da globalização, desemprego, avanços científicos e tecnológicos, funcionamento dos órgãos governamentais e mudanças marcantes da atualidade), de modo a tornar vivos e significativos os conhecimentos tratados no curso; considerar as questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, relacionadas ao rápido envelhecimento da informação fatural e ao esmaecimento das fronteiras entre as unidades curriculares tradicionais; e, finalmente, ressaltar as atividades de caráter teórico-prático, dando atenção especial à articulação entre a Universidade e as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas quais os estudantes desenvolverão a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado.
G1	<p>A partir do perfil profissional, o PPC de Pedagogia está estruturado a partir dos seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formar profissionais na área de Pedagogia, legalmente habilitados para o exercício profissional em instituições públicas ou privadas de educação escolar e não escolar; • credenciar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa em educação, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico; • credenciar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, dos AIEF e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial, na educação de jovens e adultos, e em outras áreas emergentes no campo socioeducacional; • credenciar profissionais para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas (planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional) do campo educacional em contextos escolares e não escolares; • formar profissionais capazes de: questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise

Quadro 4 – Objetivos dos Cursos de Pedagogia (conclusão)

	<p>crítica; compreender a sua atuação profissional como o exercício de cidadania consciente e crítica;</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreender, de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidades em que se processam; • desenvolver a compreensão sobre o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais), de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar; • estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação-reflexão-ação ao longo do curso, tomando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta; • desenvolver e avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar nova concepção de trabalho educativo; • desenvolver metodologias e projetos de ensino e de gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, a gestão democrática e o trabalho coletivo dentre outros.
G2	<p>Este curso de Pedagogia tem como objetivo geral formar profissionais da educação, capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira, comprometidos com um projeto de transformação social.</p>
H	<p>O curso tem por objetivo a formação do profissional para exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos;</p> <p>Atuar na gestão educacional em espaços escolares e não escolares, desenvolver a pesquisa a partir da reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais e apontar possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas;</p> <p>Produzir conhecimentos científicos;</p> <p>Favorecer a apropriação de elementos conceituais e metodológicos com vistas a uma ação consciente, crítica, reflexiva e transformadora da realidade educacional brasileira, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais.</p> <p>A consecução desses objetivos permitirá formar o docente e o gestor, enquanto profissionais do ensino, que exerçam e respondam pela educação desenvolvida no âmbito da escola e de outras instituições sociais, e habilitar o profissional da educação nas várias áreas de atividades educativas, desenvolvendo competências e habilidades para o exercício da prática da educação e da atitude científica nas diversas áreas de sua atuação escolar e não escolar.</p>
I	<p>Encontra-se amparado pelo Artigo 4º, seu Parágrafo Único e respectivos Incisos, constantes na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as DCN para o Curso de Pedagogia, citados no item 4 deste documento.</p> <p>Assim, em razão de o foco principal de formação ser a docência, com ênfase na pesquisa e gestão, o Curso de Pedagogia propõe, ainda, alcançar os seguintes objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Compreender e analisar as atividades, além da docência, que envolvam participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. 2) Compreender e analisar atividades que envolvam planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da educação, de projetos e de experiências não escolares. 3) Analisar a natureza da profissão, foco de sua formação, mapeando as competências, as habilidades e as atitudes necessárias para o trabalho pedagógico. 4) Avaliar e propor soluções para os problemas educacionais por meio de uma aprendizagem significativa. 5) Demonstrar interesse pela pesquisa e investigação do processo educacional. 6) Demonstrar interesse pela extensão como interlocução e troca de conhecimento e experiências com as entidades escolares e não escolares.

*De acordo com a Matriz Curricular/2013/01 e outros Documentos.

Fonte: organizado por Samara M. da Silva (2016).

Os cursos de Pedagogia, licenciatura, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, constantes na Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006), devem dedicar-se à formação docente para ambientes escolares e não escolares onde sejam previstos os conhecimentos pedagógicos, o que se constituirá em pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos. Ainda de acordo com a Resolução:

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

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

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

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

Nesse sentido, o profissional formado nesses cursos poderá atuar na docência e na organização do trabalho pedagógico, bem como na pesquisa e difusão do conhecimento do campo educacional. Ao mesmo tempo, as DCNP explicitam a finalidade do curso nos seguintes termos:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

A docência como essência dos cursos de formação do pedagogo, amparada pela pesquisa, dimensão fundamental da/para a prática pedagógica, bem como pela participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, reporta para o fato de esse profissional ser formado no entendimento mais amplo de docência. Apreendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, como:

§ 1º [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Desse modo, infere-se, pelos dados colhidos, que os cursos trazem o exercício da docência na Educação Infantil e AIEF, a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, bem como a produção e difusão do campo científico entre seus objetivos gerais, conforme destacado nos PPC. Quatro deles também abordaram o compromisso com um projeto de transformação social e a importância de se trabalhar com o graduando a atuação profissional docente como dimensão do exercício crítico e consciente da cidadania.

Entretanto, apenas dois cursos apresentam, dentre seus objetivos básicos apontados em seus projetos pedagógicos, o conhecimento da instituição escolar. Na maioria das vezes em que a palavra é citada, vincula-se ao ambiente escolar, onde se realiza a educação escolar formal, e não à escola enquanto substantivo e detentora de uma rotina, cotidianidade e delimitações espaço-temporais contextualizadas; nas palavras de Libâneo (2010), como espaço de práticas socioculturais, pedagógicas e institucionais.

Ao analisar as ementas dos cursos de Pedagogia, Gatti e Nunes (2009, p. 55) também constataram que a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, “o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional professor vai atuar”.

No que diz respeito ao turno quando são oferecidos, metade das instituições proporciona o curso em mais de um turno. As IFES B, D e G2 (diurno e noturno); a IFES E (vespertino e noturno); e a G1 (matutino e noturno). As demais o oferecem apenas no noturno. Dessa forma, precisamente 100% das IFES têm o curso no turno noturno.

3.3 A Organização Curricular dos Cursos de Pedagogia pesquisados

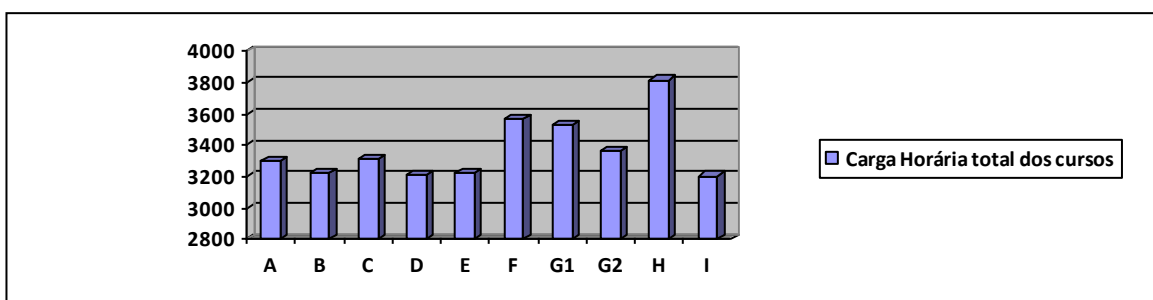
Assim como os estudos organizados por Gatti e Nunes (2009), procura-se obter um panorama do que tem sido proposto pelas instituições de ensino superior no que diz respeito às áreas específicas, em especial à Geografia, nos cursos de formação de professores para os AIEF, à medida que as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos são amplas e a estruturação curricular fica a cargo de cada Instituição (GATTI, NUNES, 2009).

Desse modo, compreende-se que a forma de conceber o trabalho pedagógico que toma a ação docente como fundamento (conforme explicitado anteriormente de acordo com as DCNP) faz com que haja a necessidade de que se garanta que “[...] os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum, sobre a qual se darão os recortes específicos em termos de aprofundamento” (PPC de PEDAGOGIA/UFOP, 2008, p. 14).

No que se refere à organização curricular destes cursos e à duração mínima para sua integralização, as Diretrizes Curriculares Nacionais colocam algumas obrigatoriedades, como a carga horária mínima de 3.200 horas “de efetivo trabalho acadêmico” assim direcionadas: 2.800 horas destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais (contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição); e 100 horas às atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos (SCHEIBE, 2008).

Nesse sentido, considerou-se a distribuição das cargas horárias dos cursos, tendo em vista a contemplação dos três núcleos (núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos e núcleo de estudos integradores). Para tal, analisaram-se também as informações contidas nas matrizes curriculares, ao passo que elas “[...] revelam a proposta de formação para cada curso e programa, sintetizando os projetos pedagógicos dos cursos” (HASS, 2010, p. 168).

Gráfico 4 – A carga horária dos cursos de Pedagogia



Fonte: Samara M. da Silva (2016).

As Diretrizes determinam a organização dos cursos de Pedagogia, licenciatura, em no mínimo 3.200 horas. Observa-se que parte dos cursos

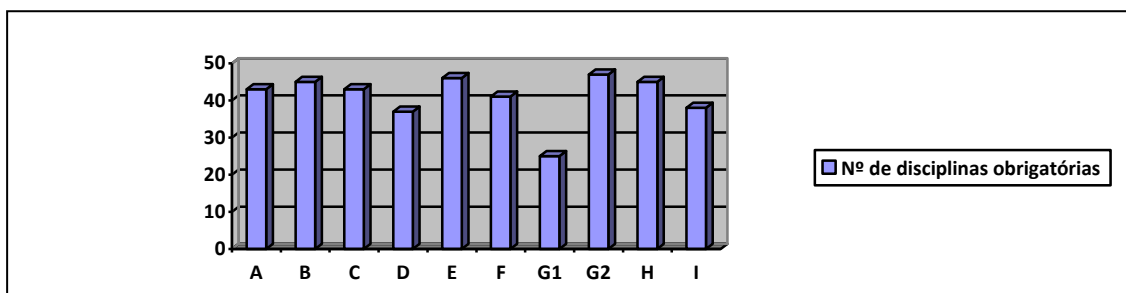
estudados não vai além do estipulado pela legislação vigente. Em uma média simples, chega-se ao número aproximado de 3.375 horas por curso. Entretanto, nota-se a discrepância entre as cargas horárias para integralização destes, haja vista que dos dez cursos, quatro dedicam poucas ou nenhuma dezena de horas acima do recomendado. Outros três ficam na casa das 3.300 horas, dois acima de 3.500 e apenas um excede as 3.800 (curso H, que acontece após a realização de três anos do curso Bacharelado em Humanidades).

Cabe ressaltar que, das 3.200 horas que compõem os cursos de Pedagogia (carga horária mínima), as DCNP preveem que 300 sejam destinadas ao Estágio Supervisionado e outras 100 horas designadas às atividades teórico-práticas de aprofundamento e complementares por meio da iniciação científica, da extensão, monitoria etc. Ou seja, as 2.800 horas restantes devem ocupar-se das:

[...] atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos (BRASIL, 2006, p. 4).

Nesse contexto, verificando o número de disciplinas tidas como regulares (aquelas estabelecidas pelas Matrizes Curriculares dos Cursos, diferenciando-se das disciplinas eletivas, opcionais ou optativas), percebe-se que há uma certa desarticulação dessas na organização curricular; isto é, um grande número de disciplinas para uma parca carga horária disponível e que, muitas vezes, não dialogam entre si.

Gráfico 5 – Disciplinas obrigatórias nos cursos de Pedagogia



Fonte: organizado por Samara M. da Silva (2016).

Para facilitar a interpretação dos dados que forneceram informações mais pertinentes a esta pesquisa, excluíram-se do Gráfico 5 as disciplinas destinadas às atividades formativas (Acadêmico-Científico-Culturais, de formação livre), aos estágios curriculares, seminários, pesquisa, projetos integrados de práticas educativas, aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e às correlatas.

Consideraram-se, assim, apenas as disciplinas tidas como regulares e que pertencem ao Núcleo de Estudos Básicos e ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos estudos (conforme tratado na seção anterior).

Em uma análise primeira, chama a atenção que o número de disciplinas não se apresenta diretamente proporcional à extensão da carga horária dos cursos, conforme verificado no comportamento dos dois Gráficos (4 e 5).

A título de exemplo, determinado curso prevê 3.230 horas para sua integralização; subtraindo as 400 destinadas ao Estágio e atividades complementares, sobram 2.820 horas para as 46 unidades curriculares indispensáveis aos graduandos ao longo de oito períodos. Em contrapartida, outro curso, de regime acadêmico anual, organiza-se em 3.635 horas (400 horas a mais) – sendo 3.235 horas para a realização das 25 disciplinas colocadas como imprescindíveis à formação dos alunos (21 a menos).

A quantidade de disciplinas nos cursos varia de 25 e 47, sendo possível calcular o número em média de 41 disciplinas de caráter regular (excetuando-se as destinadas ao TCC, formação livre, estágio supervisionados, AACC e correlatas), número próximo ao encontrado por Gatti e Nunes (2009, p. 21) que chegaram à média de 44 disciplinas obrigatórias nos cursos por elas analisados. Nesse sentido, as pesquisadoras corroboram ao afirmar que:

Pensando que o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200 e que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas (GATTI; NUNES; 2009, p. 22).

Foram listadas 410 disciplinas regulares ofertadas nos dez cursos de Pedagogia oferecidos nas universidades públicas federais alocadas em Minas

Gerais. Nestas, é perceptível certo abandono das áreas específicas, em especial dos conhecimentos relativos à formação profissional peculiar ao trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino de História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física, e em menor “desaceitação” de Matemática e Língua Portuguesa. Para Libâneo (2006, p. 859):

As imprecisões conceituais e ambiguidades apontadas na Resolução do CNE trazem consequências graves para a formação profissional, entre elas: [...] o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação.

Ainda segundo o Libâneo (2010), as metodologias específicas referem-se às disciplinas que suprem o futuro professor com bases metodológicas e procedimentais para ensinar os conteúdos pertencentes ao currículo dos AIEF. Nesse sentido, observou-se que a maioria dos cursos, apesar de possuírem uma carga horária extensa, oferece apenas uma disciplina obrigatória destinada a cada uma das áreas que compõem o currículo de base comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 5 – Disciplinas de áreas específicas nos cursos de Pedagogia
(continua)

Curso	Disciplinas obrigatórias	Disciplinas de áreas específicas (obrigatórias)	nº	%
A	43	Artes: Fundamentos e Metodologias I Artes: Fundamentos e Metodologias II Geografia: Fundamentos e Metodologias I Ciências Naturais: Fundamentos e Metodologias I História: Fundamentos e Metodologias I Geografia: Fundamentos e Metodologias II Ciências Naturais: Fundamentos e Metodologias II História: Fundamentos e Metodologias II Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias I Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias II Matemática: Fundamentos e Metodologias I Matemática: Fundamentos e Metodologias II	12	28
B*	45	Fundamentos Teórico-metodológicos em Ciências I Fundamentos Teórico-metodológicos em Geografia I Fundamentos Teórico-metodológicos em História I Fundamentos Teórico-metodológicos em Artes I	6	13

Quadro 5 – Disciplinas de áreas específicas nos cursos de Pedagogia
(continua)

89

		Fundamentos Teórico-metodológicos em Português I Fundamentos Teórico-metodológicos em Matemática I		
C	43	Metodologia do Ensino de Arte Metodologia do Ensino de História e Geografia Alfabetização e Letramento em Matemática Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa Metodologia do Ensino de Matemática	6	14
D	37	Arte no Ensino Fundamental Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia Fundamentos e Metodologia do Ensino da História Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Físicas Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	8	22
E**	46	Educação Física: Conteúdos e Metodologias Ciências da Natureza: Conteúdos e Metodologia História: Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino Prática de Ensino de Artes Prática de Ensino de Ciências Geografia: Conteúdos, Metodologia e Práticas de Ensino Prática de Ensino de Educação Física Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias I Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias II Matemática: Conteúdos e Metodologias I Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias III Matemática: Conteúdos e Metodologias II Prática de Ensino da Língua Portuguesa Prática de Ensino de Matemática	14	30
F	41	Fundamentos e Didática da História Fundamentos e Didática da Arte- Educação Fundamentos e Didática da Geografia Fundamentos e Didática de Educação Física Fundamentos e Didática das Ciências Naturais Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa Fundamentos e Didática da Matemática	7	17
G1	25	Metodologia do Ensino de História e Geografia Metodologia do Ensino de Ciências Metodologia do Ensino de Matemática Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	4	16
G2	47	Construção do Conhecimento de História Construção do Conhecimento de Ciências Construção do Conhecimento de Geografia Construção do Conhecimento de Artes Construção do Conhecimento de Educação Física Construção do Conhecimento de Matemática Construção do Conhecimento de Língua Portuguesa	7	15
H***	45	Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas Princípios e Métodos das Ciências Naturais Princípios e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa Princípios e Métodos do Ensino da Matemática	4	9
I	38	Ciências Naturais História Geografia	7	18

Quadro 5 – Disciplinas de áreas específicas nos cursos de Pedagogia 90
(conclusão)

		Matemática I Matemática II Língua Portuguesa I Língua Portuguesa II		
--	--	--	--	--

*Das 33 disciplinas obrigatórias e definidas pelo PPC, seis são relacionadas às áreas específicas do currículo dos AIEF. Entretanto, o aluno, além dessas 33 disciplinas, deverá escolher outras sete como eletivas e outras cinco como opcionais, totalizando 45 unidades curriculares. No grupo das eletivas, dentro do Núcleo de Aprofundamento, existe mais uma disciplina voltada para cada uma das áreas destacadas acima, com a nomenclatura alterada de “Fundamentos Teóricos Metodológicos em... I” para “Fundamentos Teóricos Metodológicos em... II”. Considerando que o aluno opte por cursá-las, das 45 unidades exigidas, 12 podem falar sobre os conteúdos específicos; ou seja, aproximadamente 27%.

** Considerou-se a organização curricular presente na Matriz Curricular 2015/1 disponível na página oficial do curso na *Internet* (acesso 15 de abril de 2016) tendo em vista que ela se apresenta diferente e com data mais atual do que a disposta no PPC de Pedagogia (2008), que conforme já posto, encontra-se em fase de reconstrução.

*** Há a obrigatoriedade de 45 disciplinas serem cursadas ao decorrer da formação inicial nesse curso. Entretanto, quais são elas dependerá em grande parte dos caminhos escolhidos pelos graduandos. Dessa forma, torna-se complexo conjecturar a esse respeito. Todavia, no último eixo do curso Pós BHU, “Eixo de Formação Pedagógica e Articulação do Curso Pedagogia”, acontecem quatro períodos (os dois últimos anos do curso de Pedagogia). Neles, as 20 unidades curriculares oferecidas são obrigatórias e dentre as quais verifica-se a presença de quatro disciplinas voltadas ao ensino das áreas específicas e aqui consideradas por serem de caráter obrigatório.

Considerando os dados aqui apresentados, assim como Libâneo (2010) constatou ao investigar o lugar dado à Didática e ao ensino das áreas específicas nos cursos de formação profissional de professores dos AIEF, nota-se que as disciplinas de metodologias específicas estão presentes em todos os cursos pesquisados embora com variação de denominação e quantidade de disciplinas ofertadas.

Constata-se que, dentre as 410 unidades curriculares catalogadas como regulares (aquelas que impreterivelmente devem ser realizadas para a integralização do curso, sendo definidas na matriz curricular que compõe o PPC estabelecido pelo Colegiado do Curso), 75 respondem pela formação inicial dos pedagogos nas áreas que compõem o currículo da Escola Básica, o que corresponde a aproximadamente 18% das disciplinas. Destas, 30, ou seja, 40% dizem respeito à Língua Portuguesa e Matemática. Em relação à Geografia, contabilizaram-se 11 unidades curriculares, o que significa aproximadamente 3% do total das unidades curriculares tidas como indispensáveis e 14,6% do grupo daquelas direcionadas às áreas específicas.

3.4 As disciplinas de Geografia nos Cursos de Pedagogia das IFES em Minas Gerais

Após analisada a estrutura curricular na qual se inserem as disciplinas que compõem os currículos dos cursos de Pedagogia, licenciatura, sobretudo àquelas voltadas ao seu preparo para o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, parte-se para uma análise mais precisa de como a Geografia é tratada nesses cursos por meio de seus documentos basilares.

Dessa forma, busca-se entender como o ensino de Geografia encontra-se estruturado na matriz curricular dos cursos superiores de Pedagogia, modalidade presencial das Universidades Federais em Minas Gerais, verificando quais são os pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos desta que neles predominam. Nessa perspectiva, consideram-se as denominações, cargas horárias e distribuição das unidades curriculares que abordam a Geografia nos cursos de Pedagogia.

Quadro 6 – As disciplinas de Geografia nos Cursos de Pedagogia nas IFES analisadas

Curso	Nome da disciplina	CH total	Período oferecida
A	Geografia: Fundamentos e Metodologias I (obrigatória) Geografia: Fundamentos e Metodologias II (obrigatória)	75 h 45 h	7º 8º
B	Fundamentos Teórico-metodológicos em Geografia I (obrigatória) Fundamentos Teórico-metodológicos em Geografia II (eletiva)	Subtende-se 60 h Não apresenta	4º Não específica. (As eletivas são a partir do 5º p.)
C	Metodologia do Ensino de História e Geografia (obrigatória)	Subtende-se 68 h	4º
D	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia (obrigatória)	60 h	5º
E	Geografia: Conteúdos, Metodologia e Práticas de Ensino (obrigatória)	90 h	6º
F	Fundamentos e Didática da Geografia (obrigatória)	72 h	7º
G1	Metodologia do Ensino de História e Geografia (obrigatória)	120 horas/anuais	2ª série (organização anual)
G2	Construção do Conhecimento de Geografia (obrigatória)	60 h	4º
H	Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas (obrigatória)	75 h	Subtende-se 8º
I	Geografia (obrigatória)	60 h	8º

Fonte: dados organizados Samara Mirelly da Silva (2016).

Conforme apresentado em outros momentos, dois cursos não disponibilizaram o Projeto Pedagógico: C e D. Avaliaram-se, assim, a Matriz Curricular e outros documentos dispostos por estes na página oficial das instituições na *Internet*. Consideraram-se também os dados presentes na Matriz Curricular 2015/1 do Curso E, disponível *online* na página oficial do curso, tendo em vista que há conflitos entre esta e o PPC de Pedagogia (2008)³². Optou-se por utilizá-la por ser mais atual e porque, conforme já posto, o PPC encontra-se em fase de reconstrução.

Das unidades curriculares ministradas na licenciatura em Pedagogia Pós-BHU, curso H, nenhuma apresenta a nomenclatura “Geografia”. Destas, a única que se aproxima do conhecimento geográfico é o Componente Curricular: Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas; portanto, aqui analisada como a disciplina responsável por lidar com a Geografia na formação dos pedagogos para o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Somente um curso (curso A) oferta duas disciplinas regulares voltadas ao ensino de Geografia, com 75 e 45 horas, oferecidas no sétimo e oitavo períodos, consecutivamente. O Curso B oferece também duas unidades curriculares, sendo uma eletiva, “de aprofundamento”, conforme o PPC.

No que diz respeito às denominações atribuídas nos cursos pesquisados, somente duas se assemelham: “Geografia: Fundamentos e Metodologias” (A) e “Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia” (D). Tendo em vista que o acréscimo dos termos teórico (metodológicos) e didática (fundamentos e didática) pode alterar o sentido dado, cujo título busca abarcar, considerou-os distintos. Assim, oito dos dez cursos dão às unidades curriculares nomes diferentes.

Gatti e Nunes (2009, p. 21), ao encontrarem grande variedade de nomenclatura em cada curso e entre os próprios cursos de Pedagogia, colocam que tal fato sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua

³² Dentre as diferenças existentes, estão a exclusão na Matriz Curricular das disciplinas presentes no PPC, “Geografia e História: Conteúdos e Metodologias” (60h); “Prática de Ensino de Geografia” (60h) e “Prática de Ensino de História” (60h), transformadas na atual estrutura em “História: Conteúdos, Metodologia e Práticas de Ensino” (90h) e “Geografia: Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino” (90h).

vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. Não foi excluída, portanto, essa possibilidade também nos cursos de Pedagogia lotados nas IFES em Minas Gerais.

Evidencia-se que os cursos C e G1 tratam duas áreas do conhecimento agrupadas em uma única disciplina: “Metodologia do Ensino de História e Geografia”, assim como o Curso H, em “Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas”.

Tal junção também foi verificada por Libâneo (2010), que analisou 25 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia de Goiás. No estudo, nove delas traziam Geografia e História congregadas em uma só disciplina e em suas ementas havia “raras menções aos temas e procedimentos investigativos próprios dessas áreas” (LIBÂNEO, 2010, p. 571).

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2013) apresentem os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental organizados em relação às áreas de conhecimento³³, entende-se que o campo das Ciências Humanas, composto por História e Geografia, exige tratamento específico aos conteúdos relacionados a estas, que podem (e devem) voltar-se a um tratamento interdisciplinar nos cursos de formação docente.

Lembrando que a perspectiva interdisciplinar está posta no artigo 5º da Resolução CNE de 01/05/2006 e que ela exige dos professores conhecimento aprofundado sobre cada disciplina para identificação de possibilidades de diálogos com os demais saberes, em programas de educação continuada, voltados para professores de diferentes disciplinas da educação básica, tem-se constatado a dificuldade e complexidade desta construção interdisciplinar, que requer como primeiro movimento um olhar mais cuidadoso em cada disciplina (GATTI; NUNES, 2009, p. 37).

Essa abordagem remete à fala de uma professora ao elencar as dificuldades encontradas para o ensino de Geografia nos AIEF: “Saber o que é Geografia. O que é História. Temos dificuldades. A gente não sabe muito bem o

³³ A saber: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa b) Língua materna, para populações indígenas c) Língua Estrangeira moderna d) Arte e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História b) Geografia; V – Ensino Religioso.

que é o que” (informação verbal).³⁴ Muitas vezes, a ausência dessa clareza teórico-metodológica interfere negativamente no tratamento dado a essas áreas na Escola Básica, sobretudo nos AIEF; ainda mais quando, no momento da formação inicial, essas diferenciações entre uma e outra são ignoradas.

Com relação ao período de oferta, grande parte delas é oferecida na segunda metade dos cursos, sendo que, em dois deles, são oferecidas no último período, quando a maior parte das cargas horárias relacionadas ao Estágio Supervisionado já se findou, e as atividades de trabalho de conclusão de curso já estão em fase de finalização.

Entende-se que, se trabalhadas ao decorrer do curso, essas disciplinas poderiam contribuir dando subsídio teórico-metodológico às reflexões realizadas nesses momentos. Munidos desse conhecimento os graduandos poderiam com maior facilidade realizar práticas interdisciplinares, bem como análises mais direcionadas quanto ao tratamento dado a essa área durante a realização do estágio supervisionado e/ou mesmo intervenções pedagógicas nos ambientes escolares.

A média relativa à carga horária total das unidades curriculares que abordam a Geografia é de 70 horas, sendo que cinco possuem carga horária de 60 horas e uma inferior. Vale ressaltar que, conforme já apresentado, duas delas abordam a “Metodologia do Ensino de História e Geografia” na mesma unidade curricular, com cargas horárias de 60 e 120 horas; e outra “Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas”, com 75 horas/aula. Com intuito de apreender sobre como o conhecimento geográfico, é trabalhado no interior dessas unidades curriculares, examinaram-se as suas ementas.

3.5 As Ementas das disciplinas de Geografia

Em tempo, antes de apresentar as ementas dos cursos pesquisados, cumpre esclarecer a essencialidade desse documento nos cursos de formação. Conforme Gatti e Nunes (2009, p. 32-33), a adequação do texto das ementas à abordagem central em relação a conteúdos e objetivos a serem trabalhados

³⁴ Em reunião com as Coordenadoras Pedagógicas dos AIEF na Secretaria Municipal de Educação de São João del-Rei (2013), realizada no âmbito do Projeto de Extensão: O Ensino de Geografia a partir dos referenciais espaciais presentes no cotidiano dos alunos no município de São João del-Rei – MG”, vinculado à PROEXT/UFSJ – 2012-2013.

torna-se relevante pelo menos por três motivos: primeiro, por revelar que o próprio professor conhece e sabe dizer de forma sintética o conjunto de temas a serem abordados para a formação dos futuros educadores; depois, para comunicar aos alunos os compromissos da disciplina, auxiliando no acompanhamento do currículo. A esse respeito, as autoras compreendem que o acesso dos alunos aos programas de ensino tem viabilizado movimentos discentes mais fundamentados e críticos em relação ao trabalho dos professores; e por último, ainda que menos diretamente relevante para o bom andamento do currículo, a redação adequada de ementas auxilia pesquisadores a se aproximarem de forma mais rigorosa do trabalho proposto em diferentes projetos pedagógicos.

Nessa perspectiva, analisaram-se as ementas, programas analíticos ou fichas de disciplinas, que tratam do ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia voltadas para o conhecimento geográfico. Com tal análise, buscou-se saber, também, se os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico estão presentes nesses cursos, uma vez que o texto dos PCN de Geografia (BRASIL, 1997) para as Séries Iniciais afirma que, embora o espaço geográfico seja o objeto de estudo da Geografia, as categorias paisagem, lugar e território devem estar presentes nessa etapa da escolarização. O Quadro 7 dispõe integralmente os textos das ementas.

Quadro 7 – Ementas das disciplinas de Geografia (continua)

Nome da disciplina	Ementa	Bibliografia básica da disciplina
<p>(A) Geografia: Fundamentos e Metodologias I (regular)</p> <p>Geografia: Fundamentos e Metodologias II (regular)</p>	<p>O objeto da Geografia como ciência. As abordagens sobre o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: os conteúdos, o currículo e os métodos de ensino. Conceitos e categorias para o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Estudo das relações homem – meio. A construção do espaço geográfico. O lugar e a paisagem. A conservação do meio ambiente. O contexto local, nacional e global.</p> <p>O objeto da Geografia como ciência. As abordagens sobre o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: os conteúdos, o currículo e os métodos de ensino. Conceitos e categorias para o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. O contexto local, nacional e global. Correntes e tendências no ensino de Geografia. Os materiais didáticos para o ensino de geografia. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia.</p>	<p>Não há bibliografia específica das disciplinas. Nenhuma referência oferecida ao final do PPC faz menção ao ensino-aprendizagem do conhecimento geográfico.</p>
<p>(B) Fundamentos Teórico-Metodológicos em Geografia I (regular)</p> <p>Fundamentos Teórico-Metodológicos em Geografia II (eletiva)</p>	<p>A questão teórico-metodológica do ensino de Geografia. Categorias da Geografia. Alfabetização Cartográfica. Eixos de abordagem. Livro didático. Propostas de atividades.</p> <p>Oficinas sobre experiências em diferentes espaços sociais. Livro paradidático, música, jornal, poesia. Trabalho de campo. Estudo de caso.</p>	<p>Não apresenta.</p>
<p>(C) Metodologia do Ensino de História e Geografia (regular)</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Não disponível.</p>

Quadro 7 – Ementas das disciplinas de Geografia (continua)

(D) Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia (regular)	Mediação das teorias geográficas para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Leitura geográfica do mundo contemporâneo. Sujeito e objeto do conhecimento geográfico: os conceitos e categorias geográficas nos diferentes contextos. A produção e a apropriação da linguagem gráfica/categórica, os significados e representações.	Não disponível
(E) Geografia: conteúdos, metodologias e práticas de ensino (regular)	Contextualização da prática pedagógica da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: objetos de estudo, concepções científicas e históricas. Conteúdos e metodologias para o ensino da Geografia para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Ensino da Geografia numa visão interdisciplinar: construção de conhecimento da realidade social, histórica e cultural; avaliação e construção da cidadania numa perspectiva sócio-histórica.	<p>BÁSICA</p> <p>ALMEIDA, R. D. Do desenho ao mapa. São Paulo: Contexto, 2006. 115 p.</p> <p>ALMEIDA, R. D. (Org.). Cartografia Escolar. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 220 p.</p> <p>ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. O espaço geográfico: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2002. 90 p.</p> <p>BLANC, C.; LESANN, J. Propostas para o cotidiano da educação infantil. Belo Horizonte: Fino Traço. 2012. 150 p.</p> <p>CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Caderno Cedex, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227 – 247. 2005.</p> <p>CARLOS, A. F. A geografia na sala de aula. 8. ed. São Paulo: Contexto. 2008. 144 p.</p> <p>CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: BCD União de Editores S. A., 2000. 352 p.</p> <p>CAVALCANTI, L. S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2001. 192 p.</p> <p>OLIVEIRA, A. Para onde vai o ensino da Geografia? São Paulo: Contexto, 1994. 144 p.</p> <p>PAULO, J. R. Promovendo (re)significação de representações cartográficas no ensino de mapas: a constituição de uma parceria colaborativa com professores de geografia na educação básica. 2013. 191 p. Tese (Doutorado em Educação) -Piracicaba, 2013.</p>
(F) Fundamentos e Didática da Geografia	Abordagens do estudo da Geografia. Compreensão dos conceitos: espaço geográfico, paisagem, natureza, base	Não disponível.

Quadro 7 – Ementas das disciplinas de Geografia (continua)

(regular)	territorial de referência, trabalho humano, processo de industrialização, questão ambiental, linguagem cartográfica. Didática do ensino de Geografia para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.	
(G1) Metodologia do Ensino de História e Geografia (regular)	Concepções de História e Geografia recorrentes no ensino na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O papel dessas disciplinas no currículo escolar. Diagnóstico e crítica da atual realidade do ensino e das pesquisas na áreas de História e Geografia. Experiências e propostas metodológicas em debate e implementação. Temas recorrentes na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História e Geografia.	<p>BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Geografia e de História. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 1997.</p> <p>BRASIL. Definições de critérios para a avaliação do livro didático de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/PND, 1998.</p> <p>BRASIL. PROFORMAÇÃO – Guias de Estudo. MEC/SED, módulos 2 e 4, 2000.</p> <p>COMISSÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO 2º GRAU DO ICEM – PEDAGOGIE FRENET, FRANÇA. Uma outra relação com o tempo e o espaço. In: <i>Histoire Partout, Geografie tout le temps</i>. Paris: Syros, 1984.</p> <p>FONSECA, Selva G. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papyrus, 1995.</p> <p>_____. Ser professor no Brasil: história oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997.</p> <p>FONSECA, Selva G. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: Papyrus, 2003.</p> <p>LAGÔA, Ana M.; GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lúcia. Oficinas de História – projeto curricular de Ciências Sociais e de História. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.</p> <p>LEME, Dulce M. P. C. <i>et al.</i> O ensino de estudos sociais no 1º grau. São Paulo: Atual, 1986.</p> <p>NUNES, Silma do C. O ensino de Formação Social e Política nas séries iniciais do primeiro grau: conteúdo e metodologia. Revista em Busca de Novos Caminhos, Uberlândia: UFU-ESEBA, v. 1, n. 1, p.15-18, jan./jun.1995.</p> <p>_____. A prática avaliativa no ensino de História: análise de uma experiência. Revista Cadernos de História, Uberlândia: UFU/Departamento de História/LEAH, v. 6, n. 6, p. 41-80, jan./dez. 1996.</p> <p>PAGANELLI, Tomoko <i>et al.</i> A noção de espaço e tempo. Orientação, São Paulo: USP, n. 6, nov. 1985.</p> <p>_____. Estudos Sociais – teoria e prática. Rio de Janeiro:</p>

Quadro 7 – Ementas das disciplinas de Geografia (continua)

		<p>Access, 1993.</p> <p>ZAMBONI, Ernesta. O ensino de história e a construção da identidade. Revista de História. São Paulo: SEE/CENP, 1983.</p> <p>ANDRADE, Manuel C. de. Caminhos e descaminhos da Geografia. Campinas/SP: Papirus, 1993.</p> <p>GUIMARÃES, Iara V. O ensino de Geografia em tempos de globalização e da crise paradigmática. Insino EmRevista, Uberlândia: UFU/DEPOP, v. 4, p. 59-64, 1995.</p> <p>LACOSTE, Yves. A Geografia – isso serve antes de mais nada para fazer a guerra. Campinas/SP: Papirus, 1988.</p> <p>MORAES, Antônio C. R. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1983.</p> <p>MOREIRA, Ruy (Org.). Geografia – teoria e crítica. Petrópolis: Vozes, 1982.</p> <p>OLIVEIRA, A. U. Para onde vai o ensino da Geografia. São Paulo: Contexto, 1989.</p> <p>RESENDE, Márcia S. A Geografia do aluno trabalhador. São Paulo: Loyola, 1986.</p> <p>SANTOS, M. M.; LESANN, J. G. A cartografia do livro didático. Revista e Ensino, Belo Horizonte: UFMG/IG/DG, v. 2, n. 7, p. 3-38, 1997.</p> <p>SANTOS, Milton. Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1994.</p> <p>_____. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1994.</p> <p>_____. Pensando o espaço do homem. São Paulo: Hucitec, 1994.</p> <p>_____. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, 1980.</p> <p>SOUZA, M. A. O ensino de Geografia no século XIX. In: <i>Natureza e Sociedade Hoje: uma leitura geográfica</i>. São Paulo: Hucitec, 1993.</p> <p>VESENTINI, José W. (Org.). Geografia e ensino: textos críticos. Campinas/SP: Papirus, 1989.</p> <p>_____. O ensino de Geografia no século XXI. Campinas-SP: Papirus, 2004.</p> <p>_____. O ensino de Geografia no século XIX. Caderno</p>
--	--	---

Quadro 7 – Ementas das disciplinas de Geografia (continua)

		<p>Prudentino de Geografia, Presidente Prudente: AGB, n. 17, p. 5-19, 1995.</p> <p>_____. O ensino de Geografia no final do século XX. São Paulo: Ática, 1992.</p> <p>_____. Por uma Geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.</p> <p>VLACH, Vânia R. F. Da ideologia no ensino de Geografia no 1º e 2º graus. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia: UFU/EDUFU, v. 2, n. 2, 1987.</p> <p>_____. Geografia em construção. Belo Horizonte: Lê, 1991.</p> <p>_____. Geografia em debate. Belo Horizonte: Lê, 1990.</p>
(G2) Construção do conhecimento de Geografia (regular)	<p>Concepções de Geografia recorrentes no ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O papel dessa disciplina no currículo escolar. Diagnóstico e crítica da atual realidade do ensino e das pesquisas na área de Geografia. Experiências e propostas metodológicas em debate e implementação. Temas recorrentes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de Geografia. Elaboração de materiais didáticos.</p>	<p>Básica:</p> <p>CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos <i>et al.</i> Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999.</p> <p>OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo: Contexto, 2005.</p> <p>PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2006.</p>
(H) Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas (regular)	<p>Conhecimento e uso de fontes históricas com recursos didáticos. Análise e práticas educativas. Análise de material didático no ensino de ciências humanas. Concepção e instrumentos de avaliação no ensino de práticas interdisciplinares: produção de material didático.</p>	<p>Básica:</p> <p>BITTENCOURT, Circe Maria F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>DEMO, Pedro. Introdução à Metodologia da Ciência. São Paulo: Atlas, 1995.</p> <p>BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – História. Brasília: Ministério da Educação, 1997.</p>
(I) Geografia (regular)	<p>A geografia no ensino fundamental (séries iniciais e educação infantil). Espaço geográfico: ensino e representação. Propostas curriculares para a geografia</p>	<p>1 - ALMEIDA, R.; PASSINI, E. Y. O espaço geográfico – ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989. [Exemplares disponíveis: Não informado.]</p>

Quadro 7 – Ementas das disciplinas de Geografia (conclusão)

	<p>nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Procedimentos didáticos no ensino e aprendizagem de geografia.</p>	<p>2 - BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. [Exemplares disponíveis: Não informado.]</p> <p>3 - MORAES, A. R. C. Geografia – Pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1994. [Exemplares disponíveis: Não informado.]</p>
--	--	--

Fonte: dados organizados por Samara M. da Silva (2016).

Apesar de disponibilizarem os PPC, os cursos G1, G2 e I não trazem, nesse documento, as ementas nem a bibliografia básica adotada para o desenvolvimento das disciplinas. As ementas referentes ao primeiro e segundo foram conseguidas em suas páginas na *Internet* em *link* específico “Fichas de Disciplinas”. O terceiro, via contato direto com a coordenação do curso.

O Curso C, por estar em fase de implantação, não havia oferecido a disciplina, proposta para o sexto período, bem como não contava com a ementa nem com o docente responsável por ministrá-la designado. Já para análise do curso D, utilizou-se a Matriz Curricular versão 2013/1 (2009/1) disposta na rede mundial de computadores, em que há possibilidade de acesso das ementas. Por conseguinte, dos dez cursos de Pedagogia pesquisados, apenas um não teve sua ementa analisada.

Segundo Gatti e Nunes (2009, p. 31), e o que também se observou nesta pesquisa, não há padrão comum para a elaboração das ementas, o que passa, inclusive, pelo entendimento a respeito de sua própria redação. Segundo as autoras: “A grande maioria dos proponentes entende que devem registrar uma lista de temas que formam o conjunto dos conteúdos trabalhados no período, um semestre ou um ano” (*ibidem*).

Ainda para as pesquisadoras, os textos identificados como ementas são resumos que deveriam facilitar o acesso de alunos e demais interessados às intenções de um curso específico. Dessa forma, colocam três características mais encontradas nelas. Entendidas como listas de conteúdos, ora como explicitação de certas concepções (ou objetivos gerais) em apenas um parágrafo, ou, ainda, compreendidas tendo em vista expressar concepções e finalidades dos componentes curriculares.

Nas ementas estudadas, percebe-se a predominância da primeira característica. Isto é, entende-se pelo exame de suas enunciações que elas são entendidas como enumeração de conteúdos. Vide ementa do Curso D:

Mediação das teorias geográficas para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Leitura geográfica do mundo contemporâneo. Sujeito e objeto do conhecimento geográfico: os conceitos e categorias geográficas nos diferentes contextos. A produção e a apropriação da linguagem gráfica/categórica, os significados e representações.

Não por acaso, Gatti e Nunes (2009, p. 38) concluíram que as ementas voltadas para o ensino das áreas específicas nos cursos de Pedagogia “registram uma preocupação com teorias de ensino e com justificativas sobre por que ensinar, mas só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar”. Haja vista que a pauta mais realçada nas ementas foi a que diz respeito às correntes, teorias e concepções de Geografia (ou de seu ensino), especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Atenta-se, também, para o fato de algumas ementas apresentarem certa imprecisão ou insuficiências na sua redação para o entendimento do tratamento do conhecimento geográfico que será dispensado na unidade curricular, como no caso da ementa da disciplina “Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas” oferecida no Curso H:

Conhecimento e uso de fontes históricas com recursos didáticos. Análise e práticas educativas. Análise de material didático no ensino de ciências humanas. Concepção e instrumentos de avaliação no ensino de práticas interdisciplinares: produção de material didático.

O texto da ementa é genérico (na linguagem de Gatti e Nunes, 2009) e não permite identificar os conteúdos específicos tratados na disciplina. Cumpre ressaltar que essa é a ementa da única disciplina do curso voltada para o ensino de Geografia e sequer a Bibliografia da unidade curricular corrobora para o entendimento do conhecimento geográfico especificamente.

3.6 A presença dos conceitos estruturadores do conhecimento geográfico nas ementas de Geografia nos cursos de Pedagogia

Ao entender o espaço geográfico como objeto de estudo da Geografia, compete ao seu estudo dois aspectos principais: o primeiro, a adoção de escalas, temporal e espacial; e o segundo, à luz das categorias de análise do espaço. É de posse dessas escalas e categorias que se é possível realizar análises mais ajustadas quanto ao entendimento das relações e arranjos que o nutrem; por conseguinte, dos processos que dialogam e regem as dinâmicas do espaço geográfico.

As categorias, como paisagem, lugar, território e região, são entendidas, assim, como conceitos estruturadores do conhecimento geográfico. Na escola básica, esses conceitos perpassam (ou deveriam perpassar) os conteúdos a serem trabalhados pelos professores e alunos nos diferentes anos. Nesse sentido, os PCN de Geografia (BRASIL, 1997, p. 75) enfatizam que:

Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias Paisagem, Território e Lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas.

Entende-se que o texto dos PCN aponta um caminho importante sobre os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico a serem considerados no ensino de Geografia nos Anos Iniciais, tendo em vista a faixa etária dos alunos. Mas o que pressupõe os PCN está ocorrendo nas salas de aula? Os cursos de Pedagogia estão preparando o futuro professor para ensinar Geografia pensando seu objeto de estudo e suas categorias de análise? Os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico estão presentes nesses cursos?

A análise do conteúdo presente nas ementas permite inferir dados importantes a esse respeito.

Quadro 8 – Conteúdos que aparecem nas ementas das disciplinas de Geografia nos cursos de Pedagogia (continua)

Conteúdo	Vezes em que aparece				
	1	2	3	4	5 ou mais
Ensino de Geografia em uma visão interdisciplinar					
Estudo Relação Homem-Meio					
Industrialização					
Leitura geográfica do mundo contemporâneo					
Lugar					
Natureza					
Território					
Trabalho de Campo e estudo de caso					
Trabalho Humano					
Didática do ensino de Geografia					
Contexto global, nacional e local					
Contextualização da prática pedagógica da Geografia nos AIEF					
Currículo de Geografia					

Quadro 8 – Conteúdos que aparecem nas ementas das disciplinas de Geografia nos cursos de Pedagogia (conclusão) 105

Diagnóstico e Crítica da atual realidade do ensino de Geografia e das pesquisas na área					
Livro Didático e Paradidático					
Meio Ambiente					
Paisagem					
Alfabetização/linguagem cartográfica					
Conteúdo da Geografia					
Espaço Geográfico					
Materiais Didáticos					
Métodos de ensino					
Objeto de estudo (sem especificação)					
PCN para o Ensino de Geografia/ Propostas curriculares					
Conceitos e categorias da Geografia (sem especificação)					
Diferentes fontes, linguagens e recursos no ensino de Geografia					
Correntes, concepções e teorias do ensino de Geografia					

Fonte: dados organizados por Samara M. da Silva (2016).

Nas palavras de Callai (2014), sem a consideração da escala social de análise, corre-se o risco no ensino de Geografia de não se entenderem as dinâmicas (econômicas, políticas ou naturais) envolvidas no espaço territorializado. Entretanto, nota-se, pela análise da pauta de conteúdos para qual é voltada as ementas dos cursos de Pedagogia, que poucas trazem à luz as escalas geográficas. Apenas duas (e pertencentes ao mesmo curso) as abordam enquanto “contexto global, nacional e local”.

Em contrapartida, “correntes, teorias e concepções do ensino de Geografia” foi o mais notado entre as ementas de 11 disciplinas oferecidas, sendo citada seis vezes. Conforme Gatti e Nunes (2009, p. 33), algumas poucas ementas das universidades públicas identificam o tratamento dispensado aos conteúdos específicos a serem ensinados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso se verifica ao passo que foi considerável o número de citações de “objetos, conceitos e categorias de Geografia”, entretanto, sem a especificação necessária para se conhecer quais eram as consideradas pelos cursos.

A Cartografia, essencial para que o aluno desenvolva o “olhar espacial” (CALLAI, 2009) é referida em apenas três ementas. Percebe-se, assim como os estudos realizados por Novaes (2006), que, apesar da possibilidade e importância de já, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o pedagogo iniciar a alfabetização cartográfica das crianças, a formação acadêmica dos cursos de

Pedagogia não apresentam (nos) componentes curriculares elementos que corroboram para essa instrução.

Entende-se que, para um professor ensinar Geografia, é necessário *saber* Geografia, sobretudo seu objeto de estudo e categorias de análise. Afinal, a prática se encontra fundamentada pela epistemologia. Assim, o reconhecimento do objeto de estudo da Geografia é o primeiro passo para uma reflexão teórica sobre fundamentos e métodos dessa ciência (LEÃO; CARVALHO LEÃO, 2013, p. 83).

Em vista da presença das categorias de análise da Geografia, que são indicadas pelos PCN para serem trabalhadas nos ciclos iniciais tendo em vista as características cognitivas e afetiva dos alunos, pode-se categorizá-las a partir de três blocos: Conceitos e métodos da Geografia (não especificados); o de outros conceitos, como: trabalho, natureza, industrialização, meio ambiente; e os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico: Lugar, Paisagem, Território, além do Espaço Geográfico – objeto de estudo da Geografia (BRASIL, 1997). Nota-se, entretanto, que os últimos aparecem apenas esporadicamente, Lugar e Território, uma vez cada e Paisagem duas vezes. O próprio Espaço Geográfico é abordado em apenas três das 11 ementas.

Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. [...] Esta linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico (CAVALCANTI, 1998, p. 88).

Nas palavras de Leão e Carvalho Leão (2013), ao se trabalhar com temas como relevo, hidrografia e população, é salutar saber que eles devem guardar estreita relação com o objeto de estudo da Geografia. Os professores atuantes com esse ensino precisam ter clareza de que esses conteúdos e as categorias mais gerais do conhecimento geográfico carregam em si a estrutura lógica dessa ciência (*ibidem*).

Por esse motivo, é preciso definir com clareza o que deve ser trabalhado nos cursos superiores, uma vez que não é possível abarcar todos os conteúdos da Geografia ou de qualquer outra área específica. Portanto, supõe-se que seria mais pertinente desenvolver um modo de pensar que considerasse os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico para fornecer subsídios à

contextualização e ao trabalho didático do conteúdo a ser ministrado na escola básica, bem como para a realização de atividades e abordagens interdisciplinares, conforme defendido nos textos oficiais do Ministério da Educação.

Vale ressaltar, porém, que a análise documental pode não revelar todos os processos que acontecem nos cursos de Pedagogia. Dessa forma, buscou-se, complementarmente, além das análises dos PPC, Matriz Curricular e ementas, a contribuição de professores formadores nos cursos de Pedagogia, que lecionam (ou lecionaram a última oferta) de unidades curriculares responsáveis pelo tratamento da Geografia. Para tal, o instrumento metodológico utilizado fora o questionário *online*.

3.7 Os Docentes Formadores nos Cursos de Pedagogia

A fim de conhecer os professores formadores nos cursos de Pedagogia, enviou-se às universidades participantes da pesquisa, via *Google Drive*³⁵, um questionário direcionado ao docente responsável por ministrar a(s) unidade(s) curricular(es) que tratam do ensino de Geografia (Anexo I, p. 156). Assim, buscou-se atingir todo o universo de docentes nessa condição.

Dos dez professores em potencial, todos foram contatados via secretarias e coordenadorias de curso, e obteve-se retorno de quatro questionários, sendo alcançado cerca de 40% do professorado e que se constituiu em amostra.

O questionário compôs-se de 16 questões distribuídas em três blocos: 1º- abordava aspectos de vínculo e atuação profissional; 2º- sobre a formação acadêmica; e o último abarcava o ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a partir de suas experiências e percepções.

Participaram desse momento da pesquisa dois professores com graduação em Pedagogia e dois licenciados em Geografia (sendo um licenciado e bacharel em Geografia). Todos possuíam mestrados e doutorados.

³⁵ Serviço de disco virtual do *Google*, que permite que arquivos armazenados/formulários criados neste possam ser compartilhados com contatos e colaboradores através da conta do *Google* por *e-mail*.

No tocante ao vínculo profissional desses professores formadores, o questionário mostrou que a metade está vinculada a Departamentos de Educação, um ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (da Faculdade de Educação) e outro ao Instituto de Ciências da Natureza, do Curso de Geografia. O tempo em que atuam como docentes de metodologia de Geografia nos cursos de Pedagogia varia entre três e oito anos. Três deles atuam no intervalo de três a cinco, e um docente de seis a oito anos na IFES. Todos, portanto, possuem certa bagagem oriunda de outros momentos de oferta desses componentes curriculares.

Ao serem interpelados sobre a trajetória profissional antes do ensino superior, percebe-se que apenas um não teve experiência na Educação Básica. Embora metade deles (dois) sejam graduados em Pedagogia, nenhum atuou na Educação Infantil e apenas um teve passagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Outros dois atuaram nos Anos Finais, tendo um deles exercida a função no Ensino Médio. Verifica-se que, dos quatro docentes, apenas um (25%) lecionou na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas da Educação Básica para as quais se formam profissionais nos cursos de Pedagogia.

Em relação ao tempo em que estiveram na Educação Básica, dois foram professores por dez anos e o terceiro por duas décadas. Um a deixando há 20 anos, outro a oito e o último a quatro anos.

3.8 O Ensino de Geografia nos Cursos de Pedagogia: Percepções dos docentes formadores

A área de formação inicial e a experiência na escola básica do professor formador podem refletir sobre as concepções e percepções acerca do ensino de Geografia tanto nos AIEF quanto na formação inicial do profissional da educação que irá atuar nesses anos. Nesse sentido, buscou-se apreender sobre o que os docentes dos cursos superiores consideram imprescindível aos cursos de Pedagogia, sobretudo nas unidades curriculares voltadas ao conhecimento geográfico. As respostas foram dispostas integralmente no Quadro 9.

Quadro 9 – O que o docente formador considera essencial nos cursos de Pedagogia com respeito à Geografia

Docente	Concepção
A	Conteúdos de Geografia, metodologias e práticas de ensino
B	Considero que devam ser trabalhados vários aspectos da área de Geografia, tais como sua história, suas concepções e, principalmente, a compreensão dos conceitos espaço geográfico, paisagem, sociedade e natureza, trabalho humano, processo de industrialização, as questões ambientais e cartografia. Além disso, por estar na Pedagogia, precisamos trabalhar a didática do ensino de Geografia para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.
C	O ensino de Geografia e História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: tendências, pressupostos teórico-metodológicos. A construção dos conceitos de espaço e tempo e relações sociais. Processo ensino-aprendizagem de Geografia e História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
D	O espaço geográfico e as categorias (conceitos) de análise relacionadas aos procedimentos metodológicos de ensino e a psicologia da aprendizagem. Uma geografia que seja entendida como instrumento para entender a realidade e suas possibilidades de mudanças, e que faça o professor entender sua importância na vida dos seus alunos, possibilitando a estes se entenderem como agentes produtores da realidade, pensando globalmente e agindo localmente, sem desconsiderar o lúdico, a subjetividade e o senso crítico. Mostrar a importância da Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Enfatizar a representação do espaço por meio da cartografia.

Fonte: organizado por Samara M. da Silva (2016).

Os professores foram unânimes em apresentarem a importância de se trabalhar com os graduandos os conceitos e os conteúdos de Geografia. Enfatizaram, também, a necessidade de se abordarem metodologias e práticas de ensino, alguns sem a especificação necessária para se identificar a qual/quais conceitos e conteúdos se referiam.

A importância lembrada pelo docente C da “construção dos conceitos de espaço, tempo e relações sociais” foi a primeira vez que o conceito *tempo* apareceu nas disciplinas de formação em Geografia nos Cursos de Pedagogia pesquisados. Segundo os PCN de Geografia (BRASIL, 1997, p. 73),

a noção de escala espaço-temporal muitas vezes não é clara [na Educação Básica], ou seja, não se explicita como os temas de âmbito local estão presentes naqueles de âmbito universal e vice-versa, e como o espaço geográfico materializa diferentes tempos.

Percebe-se, assim, essa lacuna também durante a formação inicial docente, quando o conceito *tempo* é praticamente inexplorado.

Um dos docentes formadores coloca como essencial que seja trabalhada nos cursos superiores a importância da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao ser entendida como instrumento para entender a realidade e suas possibilidades de mudança (docente D), voltando-se, talvez, para uma instrução que forme professores que venham a refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação desse profissional (GARCÍA, 1997, p. 60).

A cartografia, fundamental para a alfabetização geográfica, foi mencionada por dois docentes como sendo preponderante de ser trabalhada com os graduandos. De fato, a alfabetização cartográfica, que deve se iniciar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CALLAI, 2005; LE SANN, 2009), é imprescindível para que as crianças desenvolvam o “olhar espacial”, método a ser usado para se estudar e compreender a realidade (CALLAI, 2009) geograficamente. A formação inicial ganha contornos essenciais nesse aspecto, ao passo que, quanto melhor instrumentalizado o professor, maior as possibilidades de um ensino crítico e significativo nesses Anos para tal alfabetização.

Respaldando-se no pressuposto de que os PCN de Geografia (BRASIL, 1997) para os Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental estabelecem que, embora o espaço geográfico seja o objeto de estudo da Geografia, as categorias paisagem, lugar e território devem estar presentes nessa etapa da escolarização, percebe-se, assim como nas ementas, o espaço geográfico como o conceito mais recorrente, citado por três dos quatro docentes. Enquanto Paisagem aparece apenas uma única vez, conceitos de Território e Lugar nem mesmo foram citados. Novamente, coloca-se a substancialidade da presença desses conceitos ou dos conteúdos do conhecimento geográfico nos cursos formadores, ao passo que, para Callai (2011, p. 129), eles permitem estabelecer a especificidade e o diferencial desta em relação às demais áreas de conhecimento. Ainda segundo a autora (*idem*), Esse papel “[...] assume caráter significativo no contexto do currículo da escola básica e se desdobra

nos objetivos e intenções de fazer o seu ensino”. É imprescindível que os professores dominem esses conceitos para que sejam capazes de fundamentar os conteúdos e temas inseridos na Geografia, sobretudo, na retroalimentação da leitura da palavra-mundo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, perguntou-se, também, aos docentes formadores nos cursos superiores, quais eram as dificuldades encontradas para trabalhar Geografia nos cursos de Pedagogia. Uma das adversidades apontada pelos docentes formadores é que “muitos alunos chegam com uma má lembrança do ensino de Geografia durante sua escolarização. Por isso, esses alunos apresentam algumas resistências com a disciplina”. Outro acrescenta ainda ser necessário “Desconstruir a Geografia Tradicional muitas vezes presentes nos alunos do curso de pedagogia” e aponta para a “Desvalorização da Geografia no Ensino Fundamental nas escolas onde os alunos fazem estágio”.

Além disso, a maioria (três deles) atentou para o fato da disciplina ser oferecida em um semestre apenas: “[...], muitas vezes, temos que decidir se ensino geografia com aprofundamento teórico (focar nos conceitos e conteúdos) ou ensino geografia escolar para o fundamental I (com foco em procedimentos metodológicos)” (professor formador).

Infere-se que os poucos espaços dedicados às áreas específicas nos cursos de formação docente nos moldes atuais acabam condicionando o professor formador ao dilema relatado, *ou isto ou aquilo*. Em outras palavras, coloca-se o impasse de uma formação com ênfase em elementos teóricos da ciência ou em procedimentos metodológicos.

Não obstante, cabe ressaltar a diferença que se estabelece entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. Balizam para a construção da segunda, de acordo com Callai (2011), a referência na ciência com seus aportes teóricos e linguagem própria, mas também o contexto que apresenta características dos lugares, o currículo escolar (definido pelos conteúdos curriculares e pelas políticas públicas que o orienta) e a participação dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo: alunos, professores e a comunidade escolar como um todo. Nesse aspecto, Callai (2011, p. 135) conclui que realizar a educação geográfica exige mais do que simplesmente passar conteúdos; demanda que o professor

[...] saiba aquilo que vai ensinar e que conheça para além daquilo que vai ser trabalhado; isto é, que conheça a sua ciência, que compreenda o significado daqueles conteúdos no contexto da sua disciplina escolar.

Conforme Leão e Carvalho Leão (2013), a escolha dos conteúdos a serem abordados nas salas de aula requer uma reflexão epistemológica sobre a Geografia, ao passo que a definição sobre o *que ensinar* exige a compreensão de que os conteúdos dispostos de forma fragmentada não possuem uma estrutura própria, pois dependem da ciência de referência da qual fazem parte.

Portanto, a compreensão dos conceitos estruturadores do conhecimento geográfico se tornam essenciais ao lançar luz sobre o trabalho da Geografia como disciplina escolar, embora essa *Geografia* seja uma criação particular e original da escola, que responde às finalidades sociais que lhe são próprias e diferentes da Geografia Acadêmica (CALLAI, 2011).

Entende-se que, para além de cumprir tarefas previamente estabelecidas nos livros didáticos, os docentes devem compreender os objetivos do ensino de Geografia nos AIEF e em toda a Educação Básica. Para isso, entretanto, há de se considerar o papel irrefutável da formação inicial desses professores, ao passo que a presença/ausência desses conceitos durante sua formação pode comprometer a qualidade de sua atuação.

Reforça-se, assim, ser inegável a importância de haver nessas disciplinas a relação entre os elementos teóricos da ciência e os procedimentos metodológicos. Nesse contexto, há de se desenvolver um ensino-aprendizagem pautado na articulação entre Teoria e Prática, para que a opção entre uma ou outra não incorra em uma formação superficial e sem densidade, que não contribui efetivamente para a formação docente almejada. Como afirma Freire (1996, p.12), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

Ainda a respeito da carga horária dessas disciplinas, criticada pelos docentes formadores, Braga (2006, p. 233) elucida que essas discussões devem ser mais aprofundadas, haja vista que somente o aumento de horas-aula não nos garante que os problemas da formação inicial sejam resolvidos,

uma vez que para a autora “[...] Se o modelo da racionalidade técnica continuar a imperar nas licenciaturas, o aumento do tempo das disciplinas didáticas será de pouca utilidade”.

Nessa perspectiva, Angel Pérez Gómez (1997) sustenta que a prática (processo de investigação na ação) deve se constituir como ponto de partida e eixo central do currículo de formação de professores, pois é somente a partir dos problemas concretos que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo para o aluno.

Dessa forma, a título de finalização do questionário, indagou-se aos docentes formadores sobre o ensino de Geografia no Curso de Pedagogia em que atua. E as respostas foram:

Quadro 10 – Percepções acerca do ensino de Geografia nos Cursos de Pedagogia em que atuam

Docente	Opinião
A	O ensino de Geografia no curso de Pedagogia tem o intuito de potencializar a visão sobre os conceitos relacionados aos fatos e fenômenos geográficos, sobretudo por meio de uma visão crítica e das inter-relações destes por meio de procedimentos metodológicos voltados para o processo de ensino e aprendizagem de crianças e suas respectivas contribuições para leitura de mundo.
B	Penso que seja fundamental o estudo dos conceitos e categorias geográficos, pois esse conhecimento precisa ser revisto, ressignificado pelos alunos, para que possam pensar em como ensiná-los para seus alunos, através de um forte investimento em preparação de aulas práticas para fazer essa práxis.
C	Componente curricular relevante na formação integral do educando, cujo objetivo é desenvolver capacidades na construção dos conceitos de espaço-tempo e relações sociais.
D	Penso que é muito bem recebido e valorizado, os alunos descobrem a importância da geografia e até desenvolvem TCC relacionados à geografia. No ano de 2015, coordenei, junto com outras professoras, um evento envolvendo Geografia, Ciências e História, mas foi uma atividade pontual que exigiu muito trabalho, mas foi bem produtiva e os alunos apresentaram suas práticas envolvendo as três áreas. Isto deveria ser uma prática comum. Apesar da dificuldade de contato com os professores do curso, a coordenação sempre foi muito prestativa.

Fonte: organizado por Samara M. da Silva (2016).

Percebe-se que, além do tempo dedicado a essa instrução, a atuação do professor formador pode fazer toda a diferença para um ensino mais crítico e contextualizado de Geografia nos cursos de Pedagogia, conforme ilustra a fala do docente formador D:

*[...] os alunos descobrem a importância da geografia e até desenvolvem TCC relacionados à geografia. No ano de 2015, coordenei, junto com outras professoras, um evento envolvendo Geografia, Ciências e História, mas foi uma **atividade pontual** que exigiu muito trabalho, mas foi bem produtiva e os alunos apresentaram suas práticas envolvendo as três áreas. Isto deveria ser uma **prática comum** [...]* (grifos nossos).

Assim, entende-se que a valorização dessa área do conhecimento parte também da conduta adotada pelo professor formador, que, ao ministrar a unidade curricular voltada a esse fim, visa a mobilizar e despertar nos graduandos o interesse por essa área do conhecimento.

Como os graduandos poderão atuar com o conhecimento geográfico na Escola Básica e as implicações disso no processo ensino-aprendizagem das crianças apresentou-se como preocupações dos docentes B e A. O primeiro afirma que o estudo dos conceitos e categorias geográficas são imprescindíveis e *“[...] precisa ser revisto, ressignificado pelos graduandos para que possam pensar em como ensiná-los para seus alunos, através de um forte investimento em preparação de aulas práticas para fazer essa práxis”*. Ao passo que o segundo (docente A) corrobora ao referir-se aos *“[...] procedimentos metodológicos voltados para o processo de ensino e aprendizagem de crianças e suas respectivas contribuições para leitura de mundo”*.

Vê-se que as percepções dos docentes formadores são complementares e relevantes: “o agora”, a formação que esse aluno tem recebido, e “o depois”, o que ele fará com isto durante sua atuação docente. Afinal, cabe aos cursos formar os graduandos de Geografia, mas aqui também se estende aos futuros pedagogos, para que estes sejam capazes de realizar a passagem dos conteúdos da ciência à geografia escolar, situando seu conhecimento nos currículos da educação básica e tendo clareza do papel educativo da Geografia na escola e na sociedade (PAGANELLI, 2006, p. 150).

O que se tenta formar através do currículo profissional é a capacidade de intervir de forma competente em situações diversas; ora, esta capacidade é um conjunto coerente, de caráter cognitivo e afetivo, explicativo e normativo, de conhecimentos, capacidades, teorias, crenças e atitudes (GÓMEZ, 1997, p. 112).

Gómez (1997) coloca ainda o pensamento prático do professor como um processo criativo e de investigação, bem como possui uma complexa competência de caráter holístico; desse modo, sem receituários prontos e acabados prestes a serem “digeridos” pelos alunos, futuros mestres.

Após analisados os documentos basilares dos Cursos de Pedagogia lotados nas IFES em Minas Gerais, bem como as percepções dos docentes formadores no que se refere ao ensino de Geografia, buscou-se a contribuição dos professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de conhecer a relação entre a formação docente e o ensino praticado na Educação Básica. Para isso, realizou-se um Grupo Focal com professores da Secretaria Municipal de Educação de São João del-Rei, MG.

CAPÍTULO IV

GRUPO FOCAL: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Sabe-se que a formação inicial não constitui integralmente a prática dos futuros professores em sala de aula, pois os saberes docentes são temporais (TARDIF, 2000). Nessa perspectiva, embasado em outros autores, Maurice Tardif (2000) afirma que seus saberes profissionais são temporais em três sentidos: primeiro, porque provêm de suas histórias de vida, sobretudo de suas histórias de vida escolar; segundo, pois são nos primeiros anos de atuação que ocorre a estruturação da prática profissional, ou seja, rotina de trabalho; e por último, por serem utilizados e se desenvolverem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração.

Com isso, os saberes profissionais dos professores provêm de diversas fontes, tais como: sua cultura pessoal (história de vida e cultura escolar anterior), conhecimentos disciplinares adquiridos na Universidade durante sua formação profissional e também de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, manuais, livros etc., assim como se baseiam na sua própria experiência de trabalho, de colegas e em tradições peculiares (TARDIF, 2000, p. 14).

Assim, com o intuito de conhecer as fontes dos saberes docentes presentes nas aulas de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e confrontar a título de experimentação com a formação inicial recebida nas IFES em Minas Gerais, elegeu-se como procedimento metodológico o Grupo Focal com professoras atuantes nessa etapa da Educação Básica em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São João del-Rei, Minas Gerais.

Em relação à técnica de investigação qualitativa escolhida, Morgan (1997 *apud* GONDIM, 2003) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador.

Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de

construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos [...] (GONDIM, 2003, p. 151).

A escola foi o ambiente escolhido para a realização do grupo, na qualidade de contexto onde ocorrem as relações ensino-aprendizagem que interessam. Optou-se igualmente pela formação de um grupo de professores conhecidos pertencentes à mesma rede de ensino e instituição.

Contudo, segundo Gondim (2003, p. 154), com essas opções há o risco de se

[...] reproduzirem acordos implícitos sobre o que deve ou não deve ser dito e é preciso considerar isto na análise dos resultados, o que exige o cruzamento dos dados daí advindos com aqueles obtidos por meio de outras técnicas de coleta de dados.

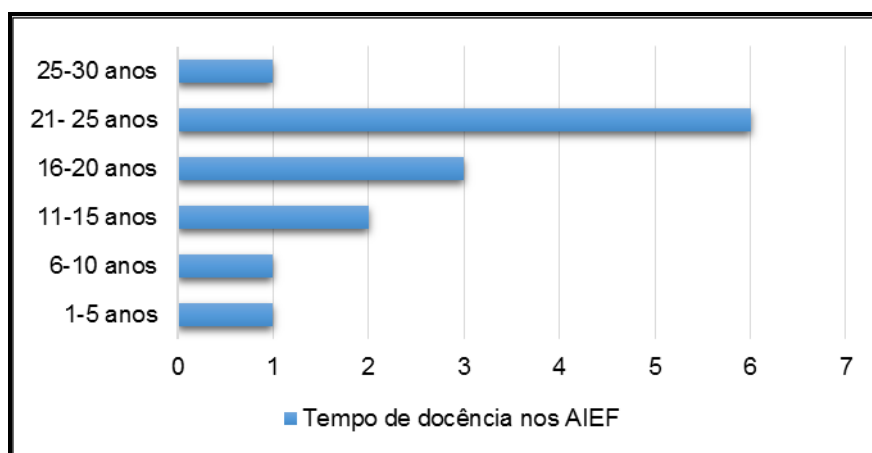
Para tentar suprir essa possível imprecisão decorrente do uso dessa técnica, buscou-se conciliá-la com o emprego de questionários individuais.

O questionário direcionado aos professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contou com 16 questões acerca da sua atuação, formação profissional e sobre as realidades escolares concretas em que estão envolvidos, sobretudo no tocante ao ensino de Geografia (Anexo II, p. 158).

Para a realização do Grupo Focal, foi elaborado um roteiro para servir de suporte ao pesquisador/moderador com vistas a assegurar o foco do tema em tela (GONDIM, 2003). Este se baseou, fundamentalmente, nos objetos e objetivos das aulas de Geografia dadas nos AIEF, bem como verificou o que orienta o professor nessa tarefa e sua relação com a formação inicial recebida nos cursos formadores. Os dados e discussões advindos desse momento estão abordados nas seções seguintes.

4.1 Os professores atuantes nos AIEF participantes do Grupo Focal

Ao todo, participaram desta etapa da pesquisa 15 docentes, todas do sexo feminino e com idade superior a 33 anos, sendo que duas exercem atualmente a função de Coordenação Pedagógica na Escola. A respeito da experiência em sala de aula, 50% das participantes possuem 20 anos ou mais. Apenas duas possuem tempo de docência inferior a dez anos.

Gráfico 6 – Tempo de docência nos AIEF

Fonte: organizado por Samara M. da Silva (2016).

Com relação à formação inicial, 12 professoras declararam ser formadas em cursos de Pedagogia, uma em Magistério e duas no Curso de Normal Superior. Uma possui Mestrado em Educação e outra, além da Graduação em Pedagogia, também concluiu o curso de Direito.

Quadro 11 – Ano de conclusão e instituição formadora das participantes do Grupo Focal

Docente	Instituição formadora	Ano de conclusão do curso
E	UFSJ	2006
F	UFSJ	1994
G	UFSJ	1992
H	UFSJ	1994
I	-	-
J	UFOP	1997
K	UFSJ	1998
L	UFSJ	2002
M	UFSJ	1994
N	UFSJ	Mestrado em 2016
O	UFOP	2011
P	UNIPAC	2007
Q	UFSJ	-
R	UNIPAC	2006
S	UNIPAC	2005

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos (privada)
Fonte: organizado por Samara Mirelly da Silva (2016).

Dentre as 15 professoras que participaram do Grupo Focal, três não responderam acerca do ano de conclusão da graduação, sendo que uma delas não informou sequer a instituição formadora. Pelos dados aqui coletados, mais de 70% da amostra foram formadas em Instituições Federais de Ensino Superior (sendo nove na UFSJ e duas na UFOP) e três na mesma Instituição de Ensino Superior Privada (UNIPAC).

Doze das professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram formadas no Curso de Pedagogia, uma em Magistério e outras duas em Normal Superior. Portanto, esse grupo de professores foi formado em cursos distintos com a mesma finalidade: a preparação para a docência nos AIEF.

Com relação ao ano de conclusão dos cursos, seis foram concluídos durante a década de 1990 e outros seis pós anos 2000. Destes, quatro a partir de 2006 (dois nesse mesmo ano, um em 2007 e outro em 2011) já sob a regência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura.

4.2 A Formação Inicial e o ensino de Geografia nos AIEF, encontros e/ou desencontros? As percepções de professoras em exercício

No que se refere ao conhecimento geográfico presente nos cursos formadores, as professoras foram perguntadas se se recordavam de disciplinas específicas durante sua formação inicial³⁶. Oito das 15 professoras responderam que não (53%). Seguidamente, as docentes foram interpeladas quanto aos aspectos que consideravam mais marcantes das unidades curriculares que lidavam com a Geografia nos Cursos superiores.

As respostas obtidas puderam ser categorizadas a partir de três blocos: o primeiro, composto pelas professoras que se prenderam às características apresentadas na unidade curricular ou como esta fora desenvolvida. O segundo, quanto aos objetos (conteúdos trabalhados) e objetivos arrolados

³⁶ Pergunta elaborada no questionário: “Você se recorda se teve alguma disciplina relacionada à Geografia durante sua formação inicial em curso superior?”

durante sua realização; e o terceiro e último, composto por aquelas que relacionaram o aspecto marcante da unidade curricular com sua situação no curso.

Quadro 12 – Qual o aspecto mais marcante dessa disciplina?

Características da unidade curricular	Os objetos e objetivos da unidade curricular	Situação da unidade no Curso
"Basicamente teórica, baseada em estudos empíricos e autores renomados".	"Conservação e Sustentação da Natureza".	"No curso de Pedagogia foi lecionado várias didáticas e dentro delas superficialmente a Geografia. Deu-se mais prioridade as outras disciplinas".
"Aulas basicamente teóricas com textos e artigos".	"A interação do homem com o espaço que ocupa".	"Não houve essa disciplina".
"Metodologia da Geografia".	"No Normal Superior focava a disciplina de Geografia voltada AIEF".	"Não posso opinar, pois durante a graduação, não tive matéria (disciplina) relacionada à Geografia".
"Pra ser sincera eu não gostava da matéria".		

Fonte: organizado por Samara Mirelly da Silva (2016).

Cinco das 15 professoras não responderam a essa questão. Das restantes, duas professoras reafirmaram a inexistência dessa unidade curricular no momento de sua formação inicial e outra expôs que a disciplina foi superficial, tendo em vista a prioridade dada a outras áreas do conhecimento.

Destaca-se a resposta dada por uma das professoras atuantes, que disse: *"Pra ser sincera, eu não gostava da matéria"*. Essa afirmação dialoga com a anteriormente colocada pelo docente formador acerca das dificuldades encontradas no ensino de Geografia nos Cursos Superiores de Pedagogia. Na oportunidade, o docente afirmou que alguns alunos apresentam *"algumas resistências com a disciplina"*.

Os dados, provenientes do questionário, não permitem o aprofundamento da questão, mas determinadas possibilidades são vistas para tal afirmação, como a herança da Geografia escolar, com a qual houve um contato desagradável durante a Educação Básica, a atuação do docente responsável por ministrá-la no curso superior, ou mesmo, e porque não, um

certo desagrado de estar em um curso de Pedagogia e nele deparar-se com disciplinas de áreas específicas (o que para muitos é uma surpresa), tendo em vista os diferentes e distintas atribuições do curso.

Durante o Grupo Focal, uma das professoras narrou sua trajetória acadêmica da seguinte forma:

Eu comecei fazendo a faculdade de Geografia, Na época, eu não me identifiquei com o Curso de Geografia. Gostava da parte de História, [sic] tinha lá várias disciplinas que caíam a parte de História, e quando começou aquela parte de... é... escalas, mapas, edição, aí eu realmente desisti do curso. Foi uma parte do curso para mim que me desestimulou muito. Então, logo surgiu Normal Superior, então aí eu nadei na minha praia, né. Eu senti que realmente Geografia não tinha nada a ver comigo. Principalmente por causa dos mapas, escalas, aquelas coisinhas, detalhezinhas... então era a aula que eu menos gostava era a aula que a gente lidava com as cartas.

Uma vez que cabe aos professores atuantes nos AIEF apresentarem o conhecimento geográfico, enquanto saber sistematizado às crianças, afirmações como essa podem revelar a realidade de um ciclo penoso acerca do ensino de Geografia.

Entende-se que a superação dessa aversão com relação ao conhecimento geográfico e a linguagem com a qual esse opera seja essencial para que os alunos se sintam motivados frente ao seu ensino-aprendizagem. Ao passo que, se mantida essa repulsa, pode ocorrer uma instrução que não lhes permita identificar sua relevância.

No caso dos cursos de Pedagogia, com a prevalência dessa lógica, pode-se dar início a um novo ciclo de negação da disciplina ou de alguns de seus conteúdos (ainda na escola básica ou em um curso superior), gerando resistências para sua aprendizagem ou até mesmo a reprodução de uma Geografia que pouco ou nada contribui para a formação integral dos educandos.

Outro fato marcante que desponta das afirmações das professoras quanto às lembranças referentes à unidade curricular que abordara o conhecimento geográfico durante sua formação inicial é que esta teria como objetivo a ênfase na “Conservação e Sustentação da Natureza”. Entende-se que uma formação geográfica pautada somente na observação dos aspectos

físicos pode levar a certos desencontros quanto ao entendimento do objeto de estudo da Geografia, como será visto melhor adiante.

Nesse contexto, a maioria das professoras atuantes foi concisa em alegar que a relação do homem com seu espaço seria o objeto de estudo do conhecimento geográfico. Nas palavras das docentes, o objeto de estudo da Geografia é:

Quadro 13 – O objeto de estudo da Geografia segundo as professoras atuantes nos AIEF

Docente	Objeto de estudo da Geografia
E	O homem e seu meio
F	Estudar o espaço em que vivemos
G	-
H	Homem e o Espaço
I	Conhecer o espaço em que vivemos
J	O espaço
K	Conhecer, respeitar e valorizar o mundo em que vivemos
L	Conhecer e entender as mudanças no universo
M	-
N	Estudo do Ambiente e sua interação com o Homem
O	É o estudo do espaço, e também ajuda na conscientização de uma visão mais real do mundo.
P	O estudo da interação do homem com o ambiente.
Q	O espaço, a interação do homem com o espaço, modificação feita por ele na natureza.
R	Situação de espaço, lugar
S	Situar o homem no espaço em que vive.

Fonte: organizado por Samara Mirelly da Silva (2016).

Percebe-se que grande parte das professoras atuantes nos AIEF vincula o ensino de Geografia com questões ambientais, herança, talvez, de sua formação inicial. Conforme verificado anteriormente, uma das docentes apontou como acentuado na unidade curricular o tratamento dado à “Conservação e Sustentação da Natureza” durante sua formação.

Tal situação decorre da dicotomia entre Geografia Física e Humana, dificultando a interpretação de fenômenos numa abordagem socioambiental. Segundo Castrogiovanni (2009), o espaço geográfico e suas multidimensões compreendem todas as estruturas e formas de organização e interações. É, portanto, segundo o autor, tudo e todos. “A compreensão da formação de grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização [geográfica nas Séries Iniciais]” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 12). O estudo da natureza e suas manifestações são essenciais. Porém, seu estudo só se justifica na Geografia se conciliado com a presença humana. Afinal, o homem também faz parte da natureza, e o espaço geográfico, objeto de estudo do conhecimento geográfico, só existe a partir da coexistência desses dois elementos. Ainda nesse sentido:

Sob a interferência dos interesses humanos, a natureza é também alterada, muitas vezes de maneira extremamente rápida. Nosso entendimento de que essa é uma questão social é fundamental para não nos submetemos às ideias de destino, ou de azares ambientais, como se a natureza não sofresse alterações a partir dos interesses da sociedade (CALLAI, 2005, p. 239).

Reunidas em Grupo Focal, as professoras foram perguntadas sobre os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico. Ou seja, conceitos que fundamentam a ciência geográfica e que na escola perpassam (ou deveriam perpassar) os conteúdos. Nesse sentido, as professoras afirmaram:

Professora atuante B: *O Eu e o espaço que ocupa. Porque o que está próximo da realidade está ao seu redor, pra eles desperta muito mais interesse, então, a noção da posição dele, a localização dele, eu acredito que seja importante.*

Professora atuante F: *E você não pode falar em Geografia e História como uma coisa assim né é... [sic] Você tem que ir de acordo com a realidade, da comunidade que a criança vive, da cidade de São João del-Rei, no estado de Minas Gerais... Envolve muitas coisas, costumes é... [sic], valores de uma região.*

Nesse segmento, as professoras, embora não tenham usado o termo *Lugar*, sinalizaram para esse conceito ao afirmarem “o espaço que ocupam”, “próximo da realidade”, “da comunidade que a criança vive”. Assim, revelaram a conseqüente relevância de sua abordagem durante as aulas de Geografia ao

afirmarem que desperta o interesse dos educandos. Entretanto, é essencial o trabalho com a linguagem própria com a qual a Geografia atua para que as crianças possam se familiarizar e, assim, realizar com maior propriedade as análises geográficas.

Segundo Callai (2006, p. 73), para se desenvolver um modo de pensar geográfico, os alunos, ao lidarem com signos e representações presentes no ensino, devem formar conceitos que os instrumentalizem para tal raciocínio. Entende-se por esses conceitos aqueles relacionados à edificação de uma linguagem própria do campo da Geografia Acadêmica, na qual se fundamenta a Geografia Escolar.

Com efeito, para um ensino crítico e significativo, a leitura que as crianças fazem de seus espaços de vivência e convivência é salutar. Contudo, desde que haja a ideia propositiva do “ir além”, com a criticização desses saberes (ou leituras) em virtude da captura reflexiva referente à participação de cada um na construção desses espaços, organicamente composto por diferentes formas e conteúdos.

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá a vida. Todavia, considerá-lo assim é uma regra de método cuja prática exige que se encontre, paralelamente através da análise, a possibilidade de dividi-lo em partes. Ora, a análise é uma forma de fragmentação do todo que se caracteriza pela possibilidade de permitir, ao seu término, a reconstituição desse todo (SANTOS, 1982, p.19).

De tal maneira, o ensino de Geografia nos primeiros anos e, conseqüentemente, a construção da noção do espaço pelas crianças requerem um trabalho constante, pois associa-se à liberação progressiva e gradual do egocentrismo primitivo à descentração; ou seja, do *Eu* ao espaço mais amplo (CASTROGIOVANNI, 2009). Segundo este autor, o desenvolvimento da forma de apreensão do espaço pelas crianças possui três etapas essenciais: do espaço vivido, do espaço percebido (que estabelece a leitura do mundo das paisagens) e do espaço concebido. Acentua-se, assim, a importância da Cartografia nos Anos Iniciais, conforme destacado pelas professoras (“noção da posição dele, a localização dele”) para a alfabetização espacial e geográfica a iniciar-se sistematicamente nos AIEF.

O estudo de 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. A cartografia, ferramenta indispensável nos estudos e compreensões geográficas, emprega uma linguagem que possibilita sistematizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações sempre associadas à ideia da produção, organização e distribuição dos elementos que compõem o espaço (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 79-80).

Callai (2005) corrobora ao afirmar que, embora os mapas sejam importantes nesse processo de alfabetização, a leitura do mundo iria além da leitura cartográfica. Em suas palavras: “Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade [...]. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola” (CALLAI, 2005, p. 229).

A referida autora pesquisa o ensino de Geografia desenvolvido nas etapas iniciais da Educação Básica e explora possibilidades para que este se torne mais significativo à formação cidadã dos educandos. Em *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental* (CALLAI, 2005), faz uma análise categórica relativa aos círculos concêntricos, muitas vezes presente no ensino-aprendizagem de Geografia nos AIEF. Para ela, os círculos concêntricos caracterizam-se por uma sequência linear, “do mais simples ao mais distante”, sendo que o “estudo do meio” parte do próprio sujeito e associa-se a criança particularmente, a sua vida, a sua família, a escola, a rua, o bairro, a cidade, e, assim, vai sucessivamente ampliando, espacialmente, aquilo que é o conteúdo a ser trabalhado” (CALLAI, 2005, p. 230).

Com o objetivo de conhecer o ensino realizado pelas professoras participantes do Grupo focal, perguntou-se quais eram e como eram trabalhados os temas com respeito ao conhecimento geográfico nos AIEF, e as respostas foram:

Professora atuante H: *Olha... A gente começa com o Eu. O nosso corpo ao mesmo tempo em que ele tem uma história ele ocupa um espaço no mundo. Do eu, a gente parte pra família, que a família também ocupa um espaço, que é a casa. [Outra docente – A Escola]. Aí depois, a escola, a comunidade [outra docente: O Bairro]. Aí depois, a rua, depois o bairro, a cidade e aí vai, vai assim até o terceiro ano.*

Moderador: *Como se a cada ano aumentasse esse círculo?*

Professora atuante H: *Isso.*

Moderador: *E o quarto e quinto ano, quando já se tem Geografia e História separado?*

Professora atuante M: *Relevo, hidrografia. Aí a gente já segue, a cidade e o Estado também.*

Professora atuante J: *Chega no quinto ano e aí já são as regiões...*

Trabalhar a noção de espaço, a partir da tomada de consciência pelos alunos do espaço próximo, do espaço de vivência e convivência e dos elementos que constituem este espaço – tais como a sala de aula, a escola, a casa, a rua, o bairro onde o aluno reside e onde se encontra a escola, também abre precedentes para o estudo as categorias de análise como lugar, paisagem e território nesse período da escolarização.

Entretanto, constata-se pelas falas das professoras atuantes que o ensino de Geografia acontece por meio de uma prática tradicionalmente empregada, os círculos concêntricos.

[...] esse procedimento constitui mais um problema do que uma solução, pois o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante. Num mundo em que a informação é veloz e atinge a todos, em todos os lugares, no mesmo instante, não se pode fechar as possibilidades em um estudo a partir de círculos hierarquizados. [...] A superação dessa lógica de que a criança aprende por níveis hierarquizados – no caso do espaço, por níveis espaciais que vão se ampliando sucessivamente – requer o estabelecimento, pelo menos, de uma clareza de termos. Não estamos considerando que o estudo do meio é inócuo e desligado da realidade. [...] Partindo do ‘eu’, da família, cria-se uma proposição antropocêntrica – ou melhor, egocêntrica – ao redor do ‘eu’. O problema não é partir do ‘eu’, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o ‘eu’ no mundo, considerando a sua complexidade atual (CALLAI, 2005, p. 230).

Uma questão crucial que decorre dessa perspectiva é saber que o estudo geográfico a partir da disposição fragmentada em círculos concêntricos não se mostra compatível com a leitura do mundo (CALLAI, 2005) que verse para a leitura da palavra. Isso se dá por uma razão manifesta: a natureza do espaço geográfico e seus aspectos contraditórios e transitórios. Este, ao ser um espaço social, abarca a dinamicidade presente nas ações humanas e a transitoriedade das escalas local e global. Fatos que não podem ser ignorados no processo de sua apreensão. Afinal, quando se “evita estabelecer conexão

entre o lugar e o global está fazendo um *desserviço* para o ensino, pois ao invés de trazer a realidade dos e aos alunos está, na verdade, distanciando-os cada vez mais” (STRAFORINI, 2001, p. 50, grifo nosso).

Para superar essa prática tradicional na sala de aula, não basta a vontade do professor. É necessário que haja concepções teórico-metodológicas que permitam o reconhecimento do saber do outro, ler o mundo da vida e verificar seus movimentos e superação do que está colocado (CALLAI, 2005). Em outras palavras, é essencial a instrumentalização teórico-metodológica que favoreça o ensino crítico de Geografia. Mas de onde virá essa instrumentalização? Da formação inicial docente? Da formação continuada? Da carreira docente? Dos livros, manuais, *sites*? Questionadas sobre isso, as professoras, assim responderam:

Moderador: *De onde vem o conhecimento que vocês passam para os alunos a respeito da geografia?*

Professora atuante H: *Dos livros didáticos, pesquisas na internet, pesquisas no IPHAN.*

Professora atuante R: *Pesquisas em casa, nas famílias, com as pessoas mais velhas...*

Chama a atenção que, quando interpeladas sobre as fontes dos conhecimentos dispostos nas aulas de Geografia nos AIEF, nenhuma das professoras referiu-se à formação inicial nos cursos superiores. A primeira e mais enfática das respostas foi o livro didático³⁷. Nesse sentido, as professoras elencaram:

Moderador: *Vocês então utilizam o livro didático?*

Professora atuante R: *Também. Mas a gente não está presa a ele, não.*

Professora atuante F: *A questão do livro didático é complicada, porque, assim, a gente procura utilizar. Porque, assim, o livro não é feito para a nossa realidade. Então, assim, a gente utiliza aquilo que dá pra ser utilizado do livro e se adapta ao nosso planejamento, porque se não a gente vai ficar atrelado ao livro. Então o livro que vai mandar na nossa aula e aí fica difícil. Porque, por exemplo, se a gente estuda a cidade de São João del-Rei, por exemplo, não tem nenhum livro que vai falar sobre a cidade de São João del-Rei, como que a gente faz...? Entendeu? Então fica difícil. A gente utiliza aquilo que a gente pode adaptar nas nossas aulas. Não é que o livro... a gente tira informações de livro, mas a gente não usa simplesmente o livro.*

³⁷ Também não houve referência ao *Manual do Professor* e seu papel como fonte de conhecimentos e saberes mobilizados pelas professoras.

Ainda nesse aspecto, foi solicitado que as docentes avaliassem a qualidade do livro didático disponibilizado para o ensino:

Moderador: *Então em uma nota de zero (0) a dez (10), qual a qualidade do livro didático que é disponibilizado para vocês?*
Professoras atuantes: (concordaram – várias falaram ao mesmo tempo) *cinco para baixo.*

A baixa avaliação atribuída aos livros didáticos pelas professoras demonstra uma dificuldade, conforme apontado pela fala anterior, que estes não disponibilizam temas que estejam presentes no cotidiano dos alunos são-joanenses, o que as coloca em uma situação menos confortável frente ao seu uso.

Callai (2016) expõe que um dos riscos trazidos pelos livros didáticos produzidos para todo o território nacional (como pretende o PNLD) é que estes podem descuidar da diversidade que há no Brasil, tendo em vista sua vasta extensão territorial com características naturais e culturais bem demarcadas. Logo, conclui que:

O livro didático é muito importante, mas o professor e seu conhecimento são maiores que o livro e, portanto, não poderia haver a submissão que realmente acontece quando se pretende uma formação cidadã, em que cada um seja sujeito de sua vida (CALLAI, 2016, p. 228).

Nesse sentido, destaca-se a fala da professora atuante que sugere a adaptação e conseqüente complementação de seu conteúdo com pesquisas na *Internet*, em órgãos oficiais e mesmo com pessoas mais velhas da comunidade, de maneira a atender às demandas locais do ensino de Geografia: *“A questão do livro didático é complicada [...] Porque, assim, o livro não é feito para a nossa realidade. Então a gente utiliza aquilo que dá pra ser utilizado do livro e se adapta ao nosso planejamento [...]”*.

Esse resultado evidencia também outro impasse vivido quanto aos conhecimentos geográficos nos AIEF. Afinal, nenhuma das professoras se referiu à formação inicial como origem da instrução teórico-metodológica, e colocaram o livro didático como sua primeira e principal referência embora este seja mal avaliado por elas.

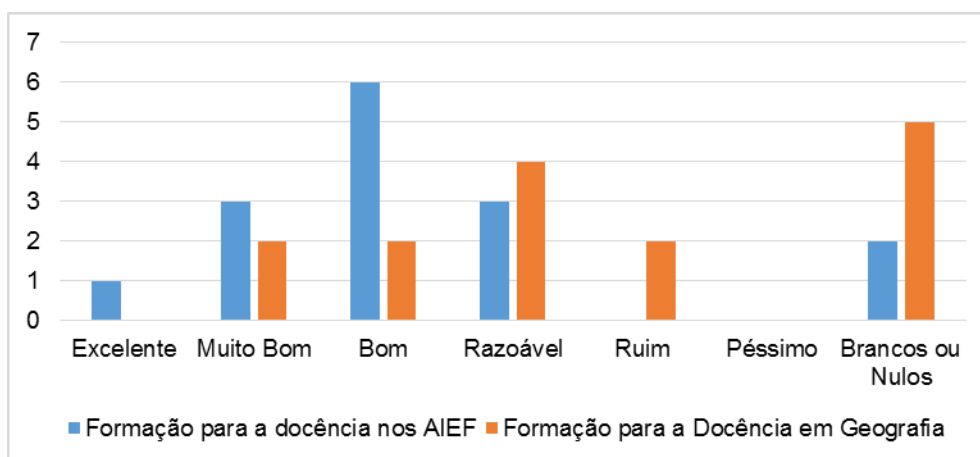
Moderador: *Vocês consideram que para lecionar Geografia, sua formação no curso superior foi suficiente? Se sim, por quê? Se não, por quê?*

Professora atuante H: *Imagino que não foi suficiente, mas eu fiz Pedagogia. Tem gente aqui que não fez, fez Normal Superior. No Normal Superior, eu não sei dizer. Mas no curso de Pedagogia, pelo menos na minha época, já fazem muitos anos (riso), a gente só tinha uma disciplina que era didática de História e Geografia. Assim mesmo era uma disciplina só que contemplava História e a Geografia nos AIEF, então eu considero insuficiente.*

Professora atuante S: *Eu acho que mudou um pouquinho também a concepção de como ensinar Geografia, era muito tradicional, hoje a gente tem que estar pensando no [sic]. Bem mais ampla a coisa, questão da natureza, né, tem que estar envolvendo outras coisas aí, sem ser ensinar mesmo ali: relevo, hidrografia, não sei o que e tal, hoje é mais aprofundado, eu acho, do que a época que a gente fez a Pedagogia, né.*

Nessa perspectiva, na escala *Excelente, Muito Bom, Bom, Razoável, Ruim e Péssimo*, solicitou-se que as professoras avaliassem sua formação inicial com vistas à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, com relação ao ensino de Geografia.

Gráfico 7 – Análise da formação inicial pelas professoras



Fonte: organizado por Samara Mirelly da Silva (2016).

Os dados levantados permitem concluir que somente uma professora considera sua formação docente “*Excelente*”, tendo sido formada em uma Instituição de Ensino Superior Privada de Minas Gerais. A maioria das respostas dadas ao preparo para a docência nos AIEF se concentraram nas opções *Bom* (seis), *Muito Bom* (três) e *Razoável* (três).

Já a respeito do ensino de Geografia durante a graduação, cinco docentes optaram por não respondê-la. Nesse item, pela primeira vez, a opção “*Ruim*” foi assinalada na mesma proporção das opções *Muito Bom* e *Bom* (duas vezes). *Razoável* teve quatro menções. Vale ressaltar que, nesse quesito, mais da metade das professoras afirmaram não se lembrar de disciplinas relacionadas ao conhecimento geográfico durante sua formação inicial.

A avaliação negativa da formação inicial (acadêmica) para o ensino de Geografia nos AIEF alerta para um possível descompasso entre o que é trabalhado nos cursos formadores e o exigido aos professores em sala de aula.

[...] assume-se uma certa frivolidade que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno-mestre para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula. Mas é preciso reconhecer que o conhecimento teórico profissional só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de atuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar (GÓMEZ, 1997, p. 108).

Em relação ao ensino de Geografia, é necessário que os professores dominem a linguagem própria dessa disciplina escolar, pois, além do conhecimento dos conceitos estruturadores da Geografia, os professores devem possuir uma competência crítico-reflexiva para contextualizá-los de acordo com a realidade em que a escola está inserida e com os avanços científicos que ocorrem continuamente e não podem ser ignorados.

Conseqüentemente, visando a que os professores sejam capazes de motivar e despertar nos alunos o interesse pelo espaço onde vivem e reconheçam nesse espaço, suas contradições, mas também constantes transformações na relação totalidade-mundo na qual estão inseridos, faz-se necessária, portanto, uma preparação docente para além da racionalidade técnica³⁸.

³⁸ De acordo com Gómez (1997, p. 97, grifos do autor), a racionalidade técnica: “Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo séc. XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da *racionalidade técnica*, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”.

Com relação, por fim, à procedência de seus saberes geográficos mobilizados em sala, as professoras apontam outro problema que é a falta de dados oficiais ou de fontes confiáveis na *Internet*. Colocam, assim, como sugestão:

Professora atuante H: Olha, eu acho assim, quem sou eu pra dar uma sugestão, mas já que você está falando aí do Mestrado em Geografia, quem sabe a Universidade não poderia criar um grupo de estudo, ou um site, alguma coisa que pudesse estar ajudando a gente a tá tendo material principalmente aqui da nossa geografia, que a gente por exemplo estava construindo um material dos bairros da cidade, a gente (oh) passou o maior aperto, a gente não conseguia. A gente queria estudar sobre os bairros da cidade, nós dividimos os bairros entre a gente, pra poder apresentar para os meninos, a gente custou conseguir algum material pra gente fazer isso. Por exemplo, eu tava pesquisando se São João del-Rei era com hífen ou sem hífen... Custei achar um artigo pra explicar isso. Um artigo. Entendeu? É muita coisa que você acha que cabe ali, mas são coisas que muitas vezes não são confiáveis. Não são fontes confiáveis. Então eu acho que o mestrado em Geografia, o curso de Geografia da Universidade podia contribuir, podia estar fazendo um site, sei lá. Alguma coisa. A gente vai pesquisar população, vai no IBGE, um absurdo, tem dados antigos, não confirmam os dados, então a gente passa o maior aperto pra fazer um tipo de trabalho mais real, assim. Mais focado na realidade.

Essa participação da Universidade (e, nesse caso, não se restringe somente à UFSJ), de socializar as ações e conhecimentos construídos em seu interior, deve, sim, ser assumida com maior responsabilidade pelos cursos formadores, por seus professores e graduandos, que podem orientar suas pesquisas e publicações para temas de interesse local. Podem contribuir, desse modo, para a produção do conhecimento em uma escala regional. Conforme prevê o Art. 43 da LDB (BRASIL, 1996), que pressupõe serem finalidades da Educação Superior brasileira:

[...]

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
 VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
 VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

No caso da formação docente, Libâneo (2003) coloca a ideia de um necessário intercâmbio entre a formação inicial e a continuada, de maneira que a primeira se nutra das demandas da segunda. O autor destaca, ainda, a necessidade da reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino.

Entende-se que, dada a latente participação da *Internet* como meio de pesquisa, colocar à disposição materiais, resultados, análises em páginas próprias (criadas para esse fim), além de democratizar o acesso, contribuiria para a constante formação docente, conforme sugeriram as professoras.

Por fim, a formação permanente do professor deve se tornar um hábito adquirido desde a formação inicial (graduação), ao passo que contribui para o que García (1997, p. 55) chama de “desenvolvimento profissional dos professores”. Segundo o autor, tal noção “tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (*ibidem*).

Logo, não se pode ignorar os saberes que os professores constroem e mobilizam no exercício de suas próprias práticas e experiências docentes. Por conseguinte, talvez com certa redundância, reafirma-se a proficiente articulação que deve haver entre o currículo da formação inicial dos professores e seu currículo de formação permanente, ao passo que, apesar de se desenvolver ao longo de uma carreira, a formação inicial é o primeiro nível desta (GARCÍA, 1997).

O objetivo da presente pesquisa não é definitivamente criticar a atuação dos docentes em exercício, mas sim verificar o processo pelo qual eles foram e são formados. Entende-se que estes são responsáveis pelo ensino de um conjunto de temas relacionados a diferentes áreas do conhecimento dissolvidos na complexidade das aulas.

Tal conjuntura faz despontar a importância do seu trabalho, uma vez que nessa fase da educação escolar são construídas as noções básicas de várias áreas do conhecimento. É nesse contexto que se insere o conhecimento geográfico, que pode possibilitar a leitura de mundo, inerente à leitura do espaço e ao exercício da cidadania iniciado ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Não se conclui, entretanto, sem fazer referência a António Nóvoa (1997, p. 12) quando, na nota de apresentação do livro *Os professores e a sua formação*, afirma:

Os professores [sobretudo da Educação Básica] vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais, exige-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão.

A Universidade e seus pesquisadores legitimam ainda mais sua existência quando buscam o contato com a sociedade. Os cursos de licenciatura, ao promoverem essa interlocução, constroem pontes que permitem o fluxo de ideias, experiências e saberes com os profissionais da Educação Básica, enriquecendo, assim, a formação em ambos os espaços, afinal, “Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão” (*idem*).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre leitura da palavra, leitura da palavra-mundo e compreensão do espaço geográfico pode se constituir em um ponto de encontro entre a alfabetização e o ensino de Geografia durante os AIEF. Assim, é necessária uma formação e atuação docentes, para que, mediatizados pelo conhecimento geográfico, os professores sejam capazes de promover um ensino de fato significativo e interdisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que tem como fundamento a alfabetização das crianças.

Logo, a promoção de concepções e práticas de ensino que respeitem os lugares, saberes e as culturas dos educandos é salutar nesse processo. O trabalho do professor, nesse momento de iniciação escolar, deve contribuir para a construção de conhecimentos mediados pelo mundo em função da leitura da palavra-mundo, respeitando as leituras e vozes das crianças em sala de aula.

Compreender como ocorre a produção do espaço local, aliado à perspectiva histórica e social do contexto de outras escalas de análise que se inter-relacionam e conectam, contribui para a consciência de sujeito ativo nos processos de (re)construção da realidade e do espaço que é local e global. Nesse processo, é fundamental o trabalho do professor dos AIEF, pois é, a partir dele, que o aluno começa a utilizar o conhecimento sistematizado pela ciência para promover o desvelamento do mundo.

Entende-se que a formação inicial pode contribuir para a definição dos percursos traçados ao longo da carreira dos professores. Sobretudo, porque os cursos de Pedagogia são legalmente responsáveis pela formação profissional para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, não se desconsidera que, ao se pensarem os saberes docentes presentes nas salas de aula, é imprescindível ponderar, além da formação inicial recebida pelos professores nas instituições de ensino superior, suas próprias práticas e conhecimentos desenvolvidos, o saber-fazer próprio de um sujeito também ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, e em relação ao conhecimento e alfabetização geográfica que devem estar presentes nos AIEF, moveu-se pela seguinte

pergunta: como os professores têm sido formados nos cursos superiores de Pedagogia para desempenharem esse papel do qual tanto se espera?

Analisou-se a formação inicial recebida nos cursos superiores de Pedagogia, modalidade presencial, instalados nas universidades públicas federais em Minas Gerais. Os dados coletados evidenciaram grande quantidade de disciplinas regulares nos cursos (média de 41 unidades curriculares por curso). Entretanto, apesar de volumosos, a maioria destes oferece apenas uma disciplina destinada a cada uma das áreas que compõem o currículo de base comum e que os professores deverão ensinar nos AIEF.

Das 410 unidades catalogadas como sendo de caráter regular, 75 respondem pela formação inicial dos pedagogos nas áreas de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, o que corresponde a aproximadamente 18% do total. Assiste-se, também, uma “menor desaceitação” com relação à Língua Portuguesa e Matemática, já que 30, ou seja, 40% delas dizem respeito a essas áreas. Em relação à Geografia, contabilizaram-se 11 unidades curriculares, o que significa aproximadamente 3% do total das disciplinas tidas como obrigatórias e 14,6% do grupo daquelas direcionadas às áreas específicas.

Isso mostra que poucos são os espaços dedicados às áreas específicas no interior desses cursos. Esse fato decorre, talvez, dos tantos e distintos objetivos e atribuições previstas para os cursos de Pedagogia, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006), embora essas mesmas Diretrizes coloquem a docência como base profissional do pedagogo.

O exame dos PPC, das ementas e da organização curricular permite concluir que não há um padrão para sua elaboração. As únicas categorias observadas em todos os Projetos Pedagógicos foram: Fluxograma de Curso e Perfil do Egresso.

Dentro da premissa da autonomia pedagógica das instituições, mas entendendo o PPC como possível ponto de partida que vislumbra metas e objetivos a serem atingidos, fundamentado nas opções teóricas e metodológicas que embasam a formação docente em interface com o PDI e o

PPI, realça-se a importância da sua construção, implementação e avaliação constante.

Entretanto, nota-se que apenas três dos oito Projetos Político Pedagógicos abordam informações sobre as instituições a que pertencem, bem como seus princípios balizadores. Alguns, inclusive, não deixam claro quais as políticas institucionais, concepções e princípios que os orientam.

As ementas apresentam, por vezes, em suas redações textos genéricos e algumas imprecisões e/ou insuficiências conceituais, que não permitiram compreender o real tratamento dispensado à Geografia em suas unidades curriculares. Na maioria das vezes, foram elaboradas como lista de conteúdos.

Nelas, a cartografia aparece em apenas três das 11 ementas, já o conceito de escala geográfica ocorre em duas (pertencentes ao mesmo curso) enquanto “contexto global, nacional e local”.

Em vista da presença das categorias de análise da Geografia, pode-se categorizá-las a partir de três blocos: Conceitos e métodos da Geografia (não especificados); o de outros conceitos, como: trabalho, natureza, industrialização, meio ambiente; e os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico: Lugar, Paisagem, Território, além do Espaço Geográfico – objeto de estudo da Geografia (BRASIL, 1997). Nota-se, entretanto, que os últimos aparecem apenas esporadicamente, Lugar e Território, uma vez cada e Paisagem duas vezes. O próprio Espaço Geográfico é abordado em apenas três das 11 ementas.

A respeito das dificuldades encontradas em relação à formação geográfica, três dos quatro docentes formadores (que atuam com as unidades curriculares relacionadas ao conhecimento geográfico nos cursos de Pedagogia estudados) citaram o fato de a disciplina ser oferecida em apenas um semestre. Isso acaba por condicionar o professor formador ao dilema relatado por um deles, “*ou isto ou aquilo*”; ou seja, o impasse entre uma formação com ênfase em elementos teóricos da ciência ou em procedimentos metodológicos.

Diante deste dilema (sobre o que ensinar aos graduandos), considera-se fundamental que estes conheçam a Ciência de referência e seus conceitos estruturadores, com a clareza de que a construção do conhecimento, nessa faixa etária da aprendizagem (AIEF), se concretiza com respeito aos alunos e

suas leituras e conhecimentos prévios, fruto de suas experiências em seu espaço de vivência.

Parte-se da premissa de que conhecer os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico, seu objeto de estudo e as categorias de análise, assim como a alfabetização cartográfica, sejam pré-requisitos fundamentais para que os alunos, a seu tempo, compreendam o espaço onde vivem e se reconheçam enquanto agentes construtores/transformadores desse espaço. Entretanto, mediante as análises dos PPC e ementas dos cursos de Pedagogia, notou-se uma nítida carência desse tratamento no interior dos cursos.

Observou-se, do mesmo modo, que os conceitos estruturadores do conhecimento geográfico, defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1997) como imprescindíveis para o ensino de Geografia nesses anos, tendo em vista as características cognitivas e afetivas dos alunos, aparecem raramente tanto nas ementas como nas falas dos docentes formadores.

Entende-se que são reduzidos os espaços dedicados à formação geográfica dos pedagogos, na maioria das vezes, limitada a uma única unidade curricular. Entretanto, uma vez envolvidos no processo ensino-aprendizagem, esses profissionais devem ter clareza de qual “Geografia” se pretende ensinar, seu objeto de estudo, conceitos estruturadores e os objetivos de se fazer seu ensino.

Portanto, é necessário repensar o modelo de ensino nos cursos de licenciatura que, conforme os dados mostraram, ao destinar poucos momentos para a construção dos conceitos estruturadores e sobre as práticas que envolvem o ensino de Geografia, acabam comprometendo a capacidade dos egressos desses cursos para exercerem seu trabalho nos AIEF.

Notou-se, pois, uma falta de sintonia entre a formação acadêmica e os saberes que são exigidos nos AIEF, o que justifica, de algum modo, a crítica das professoras atuantes quanto à sua formação, em especial para ensinar Geografia. Vale ressaltar que mais da metade das professoras afirmaram não se lembrarem de disciplinas relacionadas ao conhecimento geográfico durante sua formação inicial.

Dessa forma, as universidades e, por conseguinte, os cursos de licenciatura, devem contribuir para a formação inicial e continuada dos professores da Escola Básica, que García (1997) denomina de desenvolvimento profissional dos professores, termo que foi acolhido nesta pesquisa. Entende-se que a aproximação entre esses dois espaços constitui uma via de mão dupla que possibilita a construção de novos saberes e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino em ambos.

Espera-se que a presente pesquisa, em alguma medida, possa contribuir para a reflexão sobre formação de pedagogos e professores de Geografia, no âmbito das realidades curriculares da formação inicial, saberes docentes e práticas educativas no contexto da educação geográfica. Na perspectiva freireana da inconclusão e incompletude que atesta a ignorância dos conscientes de seu inacabamento, mas abre também um novo caminho para o conhecer (FREIRE, 1996), entende-se a educação como um processo permanente de busca e nele nos inserimos. Essa é uma importante lição dada pelas professoras e professores dos AIEF, que, apesar dos fatores condicionantes, não se rendem às adversidades e continuam exercendo de forma digna seu trabalho.

Dessa forma, (in)conclui-se, portanto, este trabalho com duas perguntas que transpõem as considerações finais e que, talvez, vão além do pretendido inicialmente com esta pesquisa (entender a presença dos conceitos estruturadores do conhecimento geográfico nos cursos de Pedagogia nas universidades federais em Minas Gerais), mas que não poderia deixar de reportar neste momento:

1- estruturados da presente forma, os cursos de Pedagogia têm condições de abranger as complexidades referentes aos conhecimentos dos conteúdos a serem ministrados nos AIEF, bem como o conhecimento didático destes, a considerar a necessidade de se atingirem também seus outros objetivos e funções?

2- A instrução aí encerrada, referente ao conhecimento geográfico, acontece com vistas a uma educação cada vez mais emancipadora, com o objetivo de preparar os futuros docentes ou os já atuantes, para que estes contribuam para a alfabetização das crianças dos AIEF, de maneira que estas sejam capazes de ler as palavras-mundo a partir de seus espaços de vivência?

6. REFERÊNCIAS

AITKEN, Stuart. Do apagamento à Revolução: O Direito da Criança à Cidadania/Direito à Cidade. Tradução Karin Quast. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

BORBA, Ângela Meyer. A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da Infância. **Educ. Foco**, v. 13, n. 2, p. 139-156, set. 2008/fev. 2009.

BRAGA, Maria Cleonice Barbosa. **Aprender e ensinar Geografia**: a visão de egressos do Curso de Pedagogia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). 2006. 251 p. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso: 1 jan. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: História, Geografia. V. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/l9394.htm>>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID =545>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 mar 2016

CABRAL, Luiz Otávio. A paisagem enquanto fenômeno vivido. **Geosul**, Florianópolis, v. 15, n. 30, p. 34-45, jul./dez. 2000.

CALLAI, Helena Copetti. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa: DGEOC/CCEN/UFPB, v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016. ISSN 1982-3878 Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br>>. Acesso em: 05 dez 2016.

_____. O estudo do Lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. **A Questão Social no Novo Milênio.** VIII Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, set. 2014. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/apresenta.html>>. Acesso em: 27 de agosto 2015.

_____. O município: uma abordagem geográfica nos primeiros anos da formação básica. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas da Geografia na escola básica.** Campinas: Papirus, 2013.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cede**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abril 2012.

_____. A Geografia Escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene- Geografía, Cultura Y Educación. Revista Virtual**, n. 1, p. 128-139, 2011.

_____. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana M. B.; MORAES, Loçandra B. de (Org.). **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: NEPEG, p.15-38, p. 2010.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação. p. 83-131, 2009.

_____. A Articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O; AGUIAR, M. C. C. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-161.

CASTROGIOVANNI (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVALCANTI, L. de S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010.

_____. **A Geografia Escolar e a Cidade.** Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002. 127 p.

_____. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: FFLCH, 2007. 85 p.

CHIARINI, T.; VIEIRA, K. P.; ZORZIN, P. L. Produção de pesquisa científica e de conhecimento: um retrato da atual distribuição de recursos entre as universidades federais mineiras. In: XIV SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA. 2010. Anais economia mineira. Diamantina, 2010.

CHRISTENSEN, P. *et al.* Mobilidades cotidianas das Crianças: Combinando etnografia, GPS e tecnologias de telefone móvel em pesquisa. Tradução Karin Quast. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, Curitiba: Ed. da UFPR, p. 17-36, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 133-189.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** In: ARAÚJO, Ana Maria (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001a.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olhos d'Água. 2001b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora, sim; tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos D'água, 1993.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; FAUDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GATTI, Bernardete A; Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

_____.; Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ. São Paulo**, v. 25, n 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____.; NUNES, Marina Muniz R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. 271 p. (Coleção Ciências da Educação Século XXI; 2).

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2016.

HASS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **RBPAE**, v. 26, n. 1, p. 151-171, jan./abr. 2010.

LEÃO, Vicente de Paula; CARVALHO LEÃO, Inês Aparecida de.; **Metodologia do Ensino de Geografia**. MEC/SEED/UAB - São João del-Rei, MG: UFSJ, 2013.

_____. **A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a Formação de Professores de Geografia da Educação Básica em Nível Superior**. 2008. 121 f. Tese (Doutorado em Geografia)-Programa de Pós-graduação, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O Lugar e a Construção da Identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental**. 2012. 239 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010.

LE SANN, J. G.; VALADÃO, R. C. **Relatório final de atividade do CAP – GEOGRAFIA**. Belo Horizonte: UBBE, 2003.

_____. **Geografia no Ensino Fundamental 1**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc. Campinas**, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. **Adeus professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Jader Janer Moreira. As Crianças, suas Infâncias e suas histórias: Mas por onde andam suas Geografias? **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, set. 2008/fev. 2009.

_____. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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.

MARQUES, Valéria. Reflexões sobre o Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. 1º Simpósio de Pós-graduação em Geografia do Estado de São Paulo, UNESP – Rio Claro, SP, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/art_refelxoos_geo.pdf>. Acesso em: 3 out. 2016.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. *Educ. Soc.*, vol.30, no.106, p.15-35. Abr 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleodora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NOVAES, Ínia Franco de. **A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente**. 2006. 202 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 158 p.

PAGANELLI, T. I. Reflexões sobre categoria, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (Org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 149-157.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 206 p. (Temas de educação; 3. Nova Enciclopédia; 46).

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Et al. **Para ensinar e aprender Geografia – 3 ed.** – São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, S. A. Geografia Humanista: história, conceito e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **R. RAÍE GA**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 13, p. 19-27, 2007.

RODRIGUES, N. “O educador: Fundamentos e perplexidade”. In: BICUDO, M.A.V. e SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs). **Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Ed. Da Universidade Paulista, 1996.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003. 92p.

_____. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós modernidade.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado:** fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. O espaço e seus elementos: questões de método. **Revista Geografia e Ensino**, Belo Horizonte: Departamento de Geografia do Instituto de Geociências/UFMG, n. 1, p. 19, 1982.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. **As Crianças – Contextos e Identidades.** Braga, IEC/Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.

SARMENTO, M. J. Lição de Síntese: conhecer a infância – os desenhos das crianças como produções simbólicas. [S.l.: s.d.], 2006. Documento provisório.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil. Uma herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SILVA, Samara Mirelly da.; LEAO, Vicente de Paula.; Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Por onde anda a Geografia?. **Caderno de Geografia PUC Minas**, v. 26, p. 382-395, 2016.

_____. Lugares e Paisagens das Crianças: Suas Leituras, suas Vozes. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 1, p. 1-9, 2016. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/02/geografia.html>>. Acesso em: ???

_____. LEÃO, Vicente de Paula.; O Ensino de Geografia no Curso de Pedagogia da UFSJ E nas Séries Iniciais da Educação Básica em São João del-Rei. In: XI Congresso de Produção Científica da UFSJ - XX Seminário de Iniciação Científica, 2013. Integração com Diversidade. São João del-Rei, MG: Anais do XI Congresso de Produção Científica da UFSJ, 2013. v. 1.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais:** o desafio da totalidade mundo. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TARDIF, Maurice. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000, p.5-24.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” (1993). Tradução Maria Letícia Nascimento. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1/64, p. 199-211, jan./abr. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

_____ *et al.* **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papirus, 1997. 135 p. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

VESENTINI, José Willian. Educação e ensino da geografia: instrumento de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ANEXO I – Enviado por *Google Drive*, com as seguintes perguntas:

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES FORMADORES

O propósito do presente questionário é colher dados para a pesquisa: “*A presença dos conceitos estruturadores do conhecimento geográfico nos cursos de Pedagogia em Minas Gerais*”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei (PPGeog/UFSJ) pela mestranda Samara Mirelly da Silva, sob orientação do professor Vicente de Paula Leão.

Os objetivos deste estudo são:

- a) conhecer os pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos referentes à formação geográfica presentes nos PPP dos cursos de Pedagogia investigados;
- b) entender como ocorre a apreensão dos conhecimentos geográficos pelos graduandos de Pedagogia;
- c) conhecer os professores formadores responsáveis por ministrar as aulas de Geografia nos cursos de Pedagogia das Universidades em Minas Gerais; e
- d) traçar um perfil dos cursos de Pedagogia do estado de Minas Gerais, mais especificamente dos direcionamentos que são dados à Geografia dentro desses cursos.

É importante ressaltar que a sua colaboração é voluntária, sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e que serão apresentados de forma integral ou parcial na minha dissertação após a defesa pública (prevista para 2017) e em eventos de natureza científica sem expor a identidade dos participantes.

Agradeço sua colaboração e estou à disposição para melhores esclarecimentos através do e-mail: samaramirelly.silva@gmail.com

SOBRE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

- 1- Em qual instituição você trabalha?
- 2- A qual Departamento, Centro ou Instituto você está vinculado?
- 3- Há quanto tempo atua como professor(a) de Metodologia de Geografia no curso de Pedagogia?
- 4- A respeito de sua trajetória profissional, antes do ensino superior, você lecionou para:
 - Educação Infantil
 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
 - Anos Finais do Ensino Fundamental
 - Ensino Médio
 - Não se aplica
- 5- Por quanto tempo lecionou na Educação Básica?
- 6- Há quanto tempo lecionou na Educação Básica? (Aproximadamente)

SOBRE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- Em qual curso você se formou?

Graduação _____

Nome da Instituição: _____

Possui Mestrado? Sim () Não () Em andamento ()

Se sim, nome da Instituição:

Possui Doutorado? Sim () Não () Em andamento ()

Nome da Instituição: _____

A RESPEITO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CURSOS SUPERIORES DE PEDAGOGIA:

I- O que você considera que deva ser ensinado?

II- Quais são as dificuldades?

III- Quais autores você utiliza como referencial?

IV- O que você pensa sobre o ensino de Geografia no curso de Pedagogia em que atua?

ANEXO II

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES ATUANTES NOS AIEF

Solicitamos, por favor, que você leia com atenção a introdução que segue antes de responder ao questionário.

O propósito do presente questionário é colher dados para a pesquisa “A presença dos conceitos estruturadores do conhecimento geográfico nos cursos de Pedagogia em Minas Gerais”, que está associada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), sendo orientada pelo Prof. Dr. Vicente de Paula Leão (DEGEO/UFSJ). É importante ressaltar que os nomes dos participantes não serão revelados. Haverá anonimização dos dados e você será identificado(a) com um número, letra ou nome fictício. Os dados servirão, exclusivamente, aos propósitos desta pesquisa.

A sua colaboração é voluntária e também salutar para que possamos contribuir com a investigação do tema em questão.

Em caso de dúvida em relação aos aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei – cepes@ufs.edu.br / (32)3379-2413, localizada na Praça Frei Orlando, nº 170, Centro, São João del-Rei, Minas Gerais, CEP 36307-352

Atenciosamente, Samara Mirelly da Silva – Mestranda em Geografia (PPGeog/UFSJ)

Idade: _____

Instituição em que leciona:

Ano para o qual leciona: _____

Nº de alunos na sala: _____

Há quantos anos trabalha como professor(a) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF)?

Sobre sua formação acadêmica para docente dos AIEF:

Curso (s):

Ano de conclusão de curso: _____

Instituição de Ensino:

Você se recorda se teve alguma disciplina relacionada à Geografia durante sua formação inicial em curso superior? () Sim () Não

Se sim, quantas? _____

Você se lembra de sua carga horária? _____

Qual o aspecto mais marcante dessa disciplina?

Essa unidade curricular foi suficiente para lhe dar subsídio teórico-metodológico para trabalhar com o ensino de Geografia?

De quais fontes provêm seus conhecimentos geográficos?

Na escala *Excelente, Muito bom, Bom, Razoável, Ruim, Péssima*, você considera sua formação inicial para a docência nos AIEF:

E no que diz respeito ao ensino de Geografia: _____

Espaço para comentários

Muito obrigada pela sua participação, qualquer dúvida ou sugestão entre em contato:
samaramirelly.silva@gmail.com