

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Dissertação

**A GEOGRAFIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS**

Henrique Silva Gorziza

Pelotas, 2017.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

G675g Gorziza, Henrique Silva

A geografia nos documentos curriculares para o
exercício da docência nos anos iniciais / Henrique Silva
Gorziza ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2017.
95 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade
Federal de Pelotas, 2017.

1. Geografia escolar. 2. Anos iniciais. 3. Currículo. 4.
Pedagogia. 5. Conhecimento geográfico. I. Dias, Liz
Cristiane, orient. II. Título.

CDD : 372.891

Henrique Silva Gorziza

**A GEOGRAFIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado em Geografia, da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Ensino de Geografia, como requisito para obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Liz Cristiane Dias

Pelotas, 2017.

Henrique Silva Gorziza

**DA GEOGRAFIA EXISTENTE À GEOGRAFIA IDEAL PARA OS ANOS INICIAIS:
UM ATENTO OLHAR SOBRE SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Dissertação aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, linha de pesquisa Ensino de Geografia, da Universidade Federal de Pelotas (PPGeo/UFPel), para a obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Data da Defesa: 15/03/2017

Banca Examinadora:

Dra. Liz Cristiane Dias (UFPel)
(Presidente/Orientadora)

Dra. Ligia Cardoso Carlos (UFPel)

Dra. Tiarajú Salini Duarte (UFG)

À minha mãe Marlete,
por seu apoio e amor constantes;
À memória de meu pai Lauro,
que me ensinou a importância
de se ter valores;
Aos meus irmãos,
pelo carinho e incentivo;
Aos amigos,
que são parte de quem eu sou.

Agradecimentos

À minha mãe, Marlete que até os dias atuais não hesita seu apoio, amor e carinho.

À memória do meu pai Lauro, que se mantém presente em todos os pensamentos desse trajeto.

Aos meus irmãos que sempre manifestam em nossas conversas palavras de incentivo, em especial, meu irmão Júlio e minha irmã Fabiana.

Aos meus sobrinhos, que sempre encantaram diversos momentos ao longo das atividades da minha rotina pós-acadêmica.

Ao Kako, meu companheiro, meu amigo, meu marido, que se dedicou junto de mim desde os primeiros instantes até o presente momento.

À minha adorada amiga, professora e orientadora Liz pela constante compreensão e doação ao longo de tantos anos que me inspira como exemplo de profissional que és.

À minha querida e infalível colega Domitila que, desde os momentos finais da graduação me acompanha prestando seu apoio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel, pelos ensinamentos.

Aos professores Rafael, Jader e Denis que se dispuseram desde o primeiro momento a participar numa das etapas desta dissertação.

Ao meu amigo Gustavo, que sempre desempenha com sua ajuda na tradução dos meus textos.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À minha turma do Mestrado que demonstrou o verdadeiro significado o verdadeiro sentido de coleguismo.

Aos amigos e familiares que, de perto ou longe, acompanharam este processo, em especial a Ana e a minha segunda família, minha sogra e meus cunhados.

A Deus, por propiciar mais este momento de gratidão.

A todos vocês, dedico minha conquista. Muito obrigado!

Resumo

GORZIZA, Henrique Silva. **A geografia nos documentos curriculares para o exercício da docência nos anos iniciais**. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

O conhecimento geográfico existente nos currículos dos anos iniciais se apresenta como tema central da nossa pesquisa. No presente trabalho, buscamos analisar como os conteúdos geográficos são abordados e organizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como recorte analítico o currículo dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação e Desporto da cidade de Pelotas/RS e o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. No entanto, para o alcance dos objetivos também foi necessário investigar os documentos curriculares oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais). Essa investigação identificou lacunas nas suas diretrizes e orientações para o componente curricular que trata a Geografia nos primeiros anos do EF, bem como, nas diretrizes que regem o currículo dos cursos de formação inicial em Pedagogia. Tais inconsistências observadas ao encontro das dificuldades que os profissionais desse nível de escolaridade denotam ao se depararem com os conhecimentos da geografia escolar dos anos iniciais justificam a intenção dessa pesquisa que objetiva identificar qual é a Geografia existente na rotina escolar dos currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o processo metodológico que caracteriza este estudo está ancorado na perspectiva qualitativa, que descreve desde os referenciais teóricos até o teor obtido nas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da comunidade de referência da temática evidenciada. Nesta etapa do trabalho, ainda foi possível estruturar uma sistematização dos conteúdos acerca das respostas coletadas na entrevista aplicada a esses professores, servindo como sugestão de práticas para as aulas de geografia que centra um dos propósitos desse estudo. Contudo, esta ideia de sugerir uma geografia a partir do olhar desses professores para os anos iniciais discorre do estabelecimento da alteridade como categoria problematizadora que tangencia uma melhor compreensão referente à ciência geográfica do referido nível de escolaridade. Isto é, nos colocando no lugar do professor pedagogo que conseguimos dialogar com maior eficácia a relevância dos conhecimentos geográficos na conjuntura escolar, sobretudo com professores deste nível de ensino, que, desde sempre, e de modo desarranjado, se faz latente nos currículos escolares da Educação Básica.

Palavras-chave: Geografia escolar; Anos iniciais; Currículo; Pedagogia; Conhecimento geográfico.

Abstract

GORZIZA, Henrique Silva. **The geography in the programmes documents for the exercise of the teaching in the elementary school.** 2017. 91f. Thesis (Master's Degree) - Graduate Program in Geography, Institute of Human Sciences, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

The existing Geography knowledge in the study programme of the elementary school is the main focus of our research. In this work, we seek to analyse how the Geography subject contents are taught and organized through an analytical cutout that includes the study programme of the elementary school of the Municipal Secretary of Education and Sports of Pelotas City/RS and the study programme of the Pedagogy course of the Federal University of Pelotas. The official programmes documents (Diretrizes Curriculares Nacionais and Parâmetros Curriculares Nacionais) were investigated and it was possible to identify some gaps about their guidelines and orientations in the elementary school as much as in the courses of initial graduation in Pedagogy. The inconsistencies that the professionals of this level of teaching denote when they come across the knowledge of Scholar Geography in the elementary school justify the intention of this research which seeks to identify what is the existing Geography in the schools" daily basis that concern the study programmes in the elementary school. Therefore, the metodological process that defines this study is anchored in the qualitative perspective that describe matters such as the theoretical references and the contents earned in the semi-structured interviews taken with teachers of the community of the theme in study. In this phase of the work, it was possible to structure the sistematization of the contents about the answers collected in the interviews taken with the teachers in a way that it suggests an "Ideal Geography" that concerns one of the purposes of this study. This way, this idea of an geography for the elementary school is about the establishment of the otherness as a problematizing category that tangencies a better comprehension about the Geographic Science in the elementary school. This way, it is by putting us in the shoes of a Pedagogy teacher that we can dialogue with wider efficiency about the importance of the Geography knowledge at schools, mainly with teachers os this level of teaching which has always been latent in the study programmes of the elementary school.

Key-words: Geography in schools; Elementary School; Study Programme; Pedagogy; Knowledge on Geography.

Lista de siglas e de abreviaturas

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CO – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EF – Ensino Fundamental

IES – Instituições de Ensino Superior

EMC – Educação Moral e Cívica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN"s – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGeo – Programa de Pós-graduação em Geografia

PPP – Projeto Político Pedagógico

RS – Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Deporto

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UFF – Universidade Federal Fluminense

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de Quadros

Quadro 1: Síntese da proposta metodológica **31**

Quadro 2: Sistematização dos conteúdos geográficos para a Geografia escolar dos anos iniciais **60**

Sumário

1	Introdução	12
1.1	O trajeto pessoal percorrido	15
1.2	O contexto das questões que norteiam este trabalho.....	19
1.3	Os objetivos e a orientação do percurso completado.....	20
2	Os procedimentos metodológicos	22
2.1	O campo da coleta de dados	26
2.2	Os processos da coleta dos dados	27
2.3	Os processos da análise dos dados	29
3	O currículo geográfico dos anos iniciais: da sua história às suas diretrizes	32
3.1	O histórico da disciplina de Geografia nos anos iniciais.....	32
3.2	As diretrizes curriculares para a geografia dos anos iniciais	34
3.3	Os PCN no contexto da organização dos conteúdos dos anos iniciais	38
3.4	Um olhar teórico sobre o poder do currículo	42
4	A Geografia no currículo dos anos iniciais: reflexões do momento da formação inicial	46
4.1	Algumas das características do início da formação docente em Pedagogia no Brasil	48
4.2	As diretrizes curriculares para a formação inicial do pedagogo	50
4.3	Os conhecimentos geográficos presentes no currículo do Curso de Pedagogia.....	52
5	Um atalho para a geografia ideal: a alteridade	57
5.1	A alteridade na Geografia escolar: um contraste necessário	59

5.2 Um ensaio para a geografia ideal: as contribuições dessa ciência para os anos iniciais	60
6 Considerações finais	68
Referências.....	72
Apêndice.....	77
Anexos	78

1 Introdução

*Os progressos obtidos
por meio do ensino
são lentos;
já os obtidos
por meio de exemplos
são mais imediatos e eficazes.
(SÊNECA, 04 a.C. - 65)*

As milenares palavras de Sêneca preconizam uma perspectiva essencial do estudo que prevemos em descrever. Inspira-nos a adotar uma postura que conduz ao significado literal do substantivo *respeito*, exprimido pelo sentimento que leva alguém a tratar outra pessoa com grande atenção.

Do qual, nos apropriamos como valor básico ao entendimento de um conhecimento disciplinar requerido no currículo, a *geografia*, que o profissional de outras potencialidades, o *pedagogo*, ministra concomitante há outros conhecimentos disciplinares, principalmente, quando o conhecimento específico dispõe de uma formação inicial exclusiva de um saber em relação ao processo formativo do pedagogo que abrange diversos outros saberes.

Caracterizando-nos como o profissional de formação específica, neste caso a licenciatura em Geografia, que buscamos compreender como os conteúdos geográficos são abordados e organizados no currículo dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas/RS e, sobretudo, como se fazem presentes no currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Em vista do que é pretendido para esta etapa relativa aos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental, nos debruçamos na investigação dos documentos curriculares oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que evidenciam como o conhecimento geográfico deve ser tratado neste nível de escolarização visando sua concepção numa perspectiva metodológica e teórica prevista ao componente curricular de geografia. Pretendeu-se investigar, também, as diretrizes que oficializam e estruturam, em específico, o curso superior de Pedagogia, para assim obtermos o entendimento que é englobado por todos os documentos que regem a geografia escolar dos anos iniciais enquanto suas diretrizes e orientações.

Inteirados desta forma sobre o que se trata a temática que fundamenta nossa pesquisa, de imediato, nos emerge a indagação: Será possível problematizar acerca de uma geografia, a qual o licenciado no Curso de Geografia não está apto a exercer, e sim, o profissional formado em Pedagogia?

Pois, deste questionamento, atualmente, demandam diversas inquietudes, entre elas a que diz respeito a formação do pedagogo, que deve dispor de práticas polivalentes às ciências que configuram o currículo do cenário que o mesmo irá atuar que, conforme (NOVAES, 2005), denota-se que o conteúdo geográfico, sobretudo nos anos iniciais, apresenta um déficit, explicando que “há a dificuldade do docente em envolver, entre os diversos conteúdos trabalhos, a Geografia e seus conceitos básicos”.

Imbricado nesta demanda dos professores dos anos iniciais que denotam dificuldades na compreensão da linguagem geográfica, caracterizada como complexa enquanto seus conteúdos, que nos inclinamos a discutir a geografia escolar desta conjuntura.

Faz par com esta identificação, que ressalta uma relativa debilidade sucedida pelos profissionais que lecionam nos anos iniciais outra lacuna, que advém da averiguação dos documentos curriculares, já mencionados aqui, dos quais é possível identificar diversas inconsistências e instabilidades no que diz respeito aos apontamentos que concernem à geografia que pretendemos discutir.

Distinguindo essas falhas na atmosfera geográfica dos anos iniciais, que caracterizamos a justificativa principal do nosso trabalho. Ao relacionarmos as mesmas, se faz possível perfazer neste contexto uma fragilidade, pois os documentos curriculares, por sua vez, deveriam desempenhar, com efetividade, o amparo aos professores pedagogos.

Ancorados neste motivo, centramos nossa intenção em compreender tal geografia a partir do olhar do pedagogo e não, exclusivamente do nosso olhar específico sobre a geografia. O entendimento através do olhar do pedagogo é explicado por Straforini (2012) que cita Tardif e Lessard (2007), acerca de sua constatação sobre os propósitos das pesquisas sobre a geografia escolar no Brasil, afirmando que é muito comum encontrarmos “críticas resolutas das visões normativas e/ou moralizantes da docência”, ou seja, uma pesquisa que, ao fim e ao cabo, se limita a “falarpensar” no que a professora deveria fazer, ou então, em não fazer, e não “no que [elas] realmente são e fazem”.

Corroborando a nossa intenção, Straforini (2016) continua a argumentar para o contexto que evidenciamos para nosso trabalho, verificando que:

“os enunciados relacionados às concepções epistemológicas da Geografia presentes nos textos curriculares pouco são apropriados pelas professoras que atuam nesse nível de escolarização, pois, por mais que a comunidade geográfica – os especialistas – prescrevam “uma geografia” e como se deva ensiná-la, isso nunca será possível de ser executado se não se olhar para essas professoras e para as suas práticas pedagógicas eximindo-se da disciplinaridade geográfica, pois trata-se de uma cultura escolar totalmente diferenciada dos demais níveis, marcada, sobretudo, pela polivalência e pela forma integrada que os conhecimentos de geografia e história sempre foram tratados, seja na nomenclatura Estudos Sociais, seja, nas terminologias atuais dos documentos curriculares de Ciências Humanas”, (STRAFORINI, 2016, p. 117).

Favorecendo-nos desta verificação, entendemos diante da elaboração dos textos curriculares oficiais que os mesmos não são organizados com o auxílio dos próprios professores pedagogos, mas sim, pelos profissionais da comunidade disciplinar, no nosso caso, professores de geografia. Assim posto, fica nítido na estrutura textual dos documentos curriculares um denso teor disciplinar sobre a geografia, passível de compreensão, na maioria das vezes, somente pelos professores de geografia. “Nunca os conteúdos escolares são organizados sem ter como a primazia os conceitos e as categorias geográficas previamente definidas pela comunidade disciplinar, que é assim chamada, para dar respostas às suas perguntas, ou seja, apresenta um movimento de si para si, (STRAFORINI, 2016, p. 178).

No que tange seu replicado entendimento, que ressalta a geografia como um componente curricular numa perspectiva interdisciplinar, e também sobre sua relevância como ciência disciplinar é que nos propomos buscar argumentos que sistematizem tais conhecimentos que possibilitando depreendermos, por meio da ótica preocupada de professores da comunidade de referência sobre o ensino de geografia no Brasil, um saber suscetível à interpretação e diálogo com quem de fato irá ministrar seu conhecimento, os pedagogos aptos em lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contanto, próximo desse conhecimento geográfico mencionado, corroboram com nossas ideais, os argumentos das literaturas acadêmicas e suas respectivas experiências compartilhadas, dos professores Rafael Straforini, Helena Copetti Callai e Lana de Souza Cavalcanti, que prezam por uma apreensão significativa sobre os conteúdos geográficos quando e como esses devem ser tratados na etapa dos anos iniciais.

Neste sentido, nossa tentativa de não privilegiar a visão do licenciado em Geografia sobre a do educador dos anos iniciais, discorre do ensejo de valorizar a prática docente deste profissional polivalente, pois a única aproximação efetiva que temos sobre que geografia é trabalhada nos primeiros anos da escola se restringe a da nossa própria experiência, ou seja, da nossa própria memória. Não importando, nessa circunstância, a valia da formação de quem pesquisa, mesmo que essa seja em licenciatura em Geografia.

Finalizando, centra o escopo desta apresentação, a indagação a partir da alteridade intentada sobre o cenário docente, ou seja: Há a possibilidade de ressignificarmos nossos discursos sobre a geografia escolar prevista no currículo dos anos iniciais?

Problematizada assim nossa temática, nos possibilitou contextualizar as questões que nortearam este estudo através dos objetivos delimitados na sequência, mas anterior a eles, no entanto, é proposto um texto que descreve, de forma sucinta, o trajeto pessoal percorrido que culminou nas reflexões desenvolvidas, a produção deste trabalho.

1.1 O trajeto pessoal percorrido

No presente espaço cabe ressaltar o trajeto da jornada acadêmica e pessoal que culminou na diligência do presente trabalho a se apresentar. Mas, ao nos remetermos a esta jornada é salutar pontuar alguns momentos consideráveis que fomentaram este trajeto.

Iniciando esse momento, recorro às memórias ao longo da minha vida como estudante. Desses anos escolares a vontade de, ao menos entender, como aconteciam as coisas no mundo, os motivos que levavam as coisas a serem do jeito que são não sossegavam no meu pensamento. No Ensino Médio, quando começa a desenvolver uma autonomia sobre as minhas decisões, a vontade de compartilhar um conhecimento começava a ganhar força, no que me fez concluir que ser professor, provavelmente, como minha mãe na época quase formada pedagoga, seria o melhor caminho a seguir. Compreender o mundo e ensinar História foi meu primeiro desejo enquanto professor. Mas, foi no último ano do Ensino Médio que, com professor de Geografia, eu conseguir entender e também ensinar o mundo de forma mais dinâmica e, claro, de forma mais crítica.

Constatando assim o futuro profissional que queria, confiante realizei minha inscrição no vestibular para Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, sendo aprovado e começando minha efetiva jornada em abril de 2009.

Deparando-me com a dicotomia geográfica, física e humana, habitava em mim aquela incerteza sobre qual campo eu me encontraria para dedicar mais do tempo além das aulas no turno da noite. Minha primeira experiência extracurricular foi no laboratório de estudos que, naquele tempo, tratava mais de assuntos sobre educação ambiental. Após esta experiência e, ainda com dúvida a qual caminho tomaria, surgiu a possibilidade de compor o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual o Curso de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) já estava fazendo parte, no início de 2012 passei a integrar o programa.

No PIBID, vivenciei meus maiores momentos de aprendizado, além de, cada experiência que realizava, justificava plenamente a razão de ter escolhido ser professor de geografia. O programa proporcionou dinâmicas e práticas escolares em que aprendemos desde a elaboração da escrita de um projeto até sua aplicação nas escolas na cidade de Pelotas/RS, de atividades só disciplinares, mas também interdisciplinares.

Então, no segundo semestre de 2013, foi gerada a oportunidade de fazer parte da construção e aplicação de um projeto de intervenção sobre alfabetização cartográfica, numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Após essa experiência, aprofundi as discussões em torno do assunto ao longo do ano de 2014, no que rendeu meu trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado *“Alfabetização Cartográfica nos Anos Iniciais: Uma proposta de ensino e desporto”*, que contemplava diversos conteúdos de cunho geográfico por meio de atividades lúdicas.

Concluída a graduação como licenciado em Geografia, no final de 2014, a aprovação no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGeo) da UFPel, na linha de pesquisa do Ensino em Geografia, homologava meu caminho no campo da educação, sobretudo o anseio de continuar trabalhando sobre os conteúdos da geografia dos anos iniciais.

Consolidado o ingresso na pós-graduação em Geografia, sinalizava-se o momento de levantar maiores questionamentos acerca dos processos que envolvia a geografia escolar no nível de ensino em destaque.

Desta forma, cursar as disciplinas oferecidas pelo PPGeo viriam a complementar e apoiar teoricamente ao que já ansiava-se em torno da temática escolhida. Iniciando o primeiro semestre no Curso de Mestrado, em 2015, a disciplina de *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia*, demonstrou a prioridade de se estabelecer recortes analíticos imprescindíveis para uma elaboração de uma dissertação, principalmente, oferecendo as bases necessárias diante do provável tema escolhido para o estudo em apreço.

Junto ao mesmo semestre, *Trajétórias do saber na Formação do Professor de Geografia* se intitulava a disciplina que, possivelmente, fora a que mais contribuiu para com o estudo que será apresentado. Pois, no sentido de seus conteúdos abarcarem questões no que diz respeito a formação docente, acentuou a partir de um resgate teórico as potencialidades e particularidades existentes no currículo. Simultaneamente ao discorrimento da disciplina, era demandado um trabalho de cunho científico, do qual se originou as primeiras discussões e primeiros ensaios da dissertação que aqui, foi desenvolvida.

Adiante, a disciplina de *Métodos e Técnicas de Interpretação de Mapas Temáticos* se intitulava para muito crescer nesta trajetória. Consistia num processo teórico e de práticas sobre os mais variados tipos de mapas, uma ferramenta de valor máximo, propiciando a aquisição da competência em interpretar todos os elementos e significados de um instrumento basilar da ciência geográfica.

No semestre seguinte do mesmo ano, *Sensoriamento Remoto Aplicado no Levantamento dos Usos e Coberturas de Terra*, aproximou nossa turma de uma noção mais prática através da operação da ferramenta de software, no campo mais prático com relação à coleta de amostragem dos tipos de solo. Aproximou-nos, também, de referenciais teóricos para embasar a competência de elaborar uma imagem digitalizada.

Ainda, em 2015, em mais um momento disciplinar do PPGeo, me capacitou compreender com maior propriedade o conceito geográfico de território e suas especificidades, por olhares de diversos e grandes autores do cenário da Geografia mundial, contribui a disciplina de *Território, Economia e Aglomerações Competitivas* que abarcou um consistente referencial teórico, entre eles, algumas ideias de Michel Foucault.

No *Estágio em Docência* (complementação obrigatória das disciplinas previstas aos alunos que dispunham da bolsa de estudos, no meu caso), na metade do primeiro semestre de 2016, foi possível discutir textos referentes às problemáticas inerentes da formação docente e suas particularidades, com a turma

do 7º semestre do Curso de Licenciatura de Geografia da UFPel, na disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Médio. Embora tenha compreendido um período, o momento caracterizou um grande desafio nesses dois anos passados.

A última disciplina cursada no programa se deu de forma concentrada, no final deste semestre de 2016. Através dos *Tópicos Especiais I*, foi possível obter uma visão e aprimoramento aguçado sobre a importância das estruturas de um trabalho acadêmico científico, por meio de práticas de leitura e aproximação as plataformas de pesquisa bibliográficas. Foi extremamente fundamental, para a complementação por parte das pesquisas deste trabalho que iniciamos a discussão. Pois as técnicas de coletas de referenciais teóricos deram-se de forma mais dinâmica e eficaz.

Doravante aos momentos vivenciados nas disciplinas referenciadas, ocorreu o exame de qualificação do projeto de mestrado, através de uma banca composta por duas professoras especializadas e atentas sobre o conhecimento geográfico dos anos iniciais, que visou orientar o melhor rumo a ser tomado mediante a temática pretendida.

Faz-se pertinente ressaltar, também, que dos trabalhos realizados, a fim de avaliação das referidas disciplinas relatadas, foi possível aprimora-los e submetê-los a revistas e eventos científicos, na linha do ensino geográfico. E, com o intuito de fortalecer a produção científica, ampliou-se o diálogo com os demais pesquisadores dessa linha de pesquisa no decorrer da caminhada, bem como a participação das comissões que organizaram o III Seminário de Pós-graduação em Geografia das UFPel no final do ano de 2016.

Mediante a tais experiências, fez-se realizável a consolidação de pensamentos inclinados ao estudo em apreço, corroborando sua importância e apoio às discussões existentes para a geografia escolar dos anos iniciais.

1.2 O contexto das questões que norteiam este trabalho

Das possibilidades de abordar a temática em apreço, demandou-se a realização por alguns recortes analíticos, considerando desde sua inserção remetente a produção teórica ou mesmo ao campo empírico que, ao caracterizarem o tema da nossa pesquisa, revelam constantemente, um campo amplo de possibilidades de investigação e abordagens para novas temáticas. Revelação que desenvolve uma impressão inconclusa e de insuficiência teórica ou empírica em torno do tema escolhido e que, notavelmente, é expressa no interior dos textos que estruturam o *corpus* do nosso trabalho.

Assim disposto, a fim de explanarmos inicialmente acerca do tema da pesquisa, se faz conveniente considerar o contexto do qual surge nossas principais indagações. Desta forma, optamos como parâmetros empíricos o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que abarca os conteúdos geográficos da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas, Rio Grande do Sul, e o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, devido ao fator de proximidade, fixados na cidade que residi desde o início de minha jornada acadêmica, na mesma instituição de ensino supracitada.

Da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos focos da pesquisa, desponta o primeiro questionamento que visa reconhecer, mediante a sucessão de apontamentos dos documentos curriculares, qual é a Geografia prevista para os anos iniciais?

Dando seguimento, do recorte analítico que contempla os conteúdos de geografia dos anos iniciais da SMED, discorre nosso segundo questionamento consistindo na identificação de qual é a Geografia praticada, uma vez que a mesma é prevista oficialmente?

Acreditando na presença de tais respostas nos textos desta dissertação que emergiram os objetivos que guiaram nosso estudo, apresentados no assunto do texto seguinte.

1.3 Os objetivos e a orientação do percurso completado

Conforme mencionamos, por meio das respostas das questões pretendidas pelo nosso trabalho, buscamos por resultados que tornasse mais compreensível e esclarecedora a percepção do espaço que a geografia escolar ocupa no currículo dos anos iniciais.

Tendo essa intenção como ponto de partida que centramos nosso principal objetivo: **Identificar qual é a Geografia existente nos currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas orientações curriculares.**

E, para propiciar a efetividade de nossa investigação alguns objetivos específicos foram traçados, como auxílio no nosso processo de pesquisa, conforme enumerados abaixo:

1. Investigar nos documentos curriculares (DCN e PCN"s) as diretrizes e orientações previstas à geografia escolar dos anos iniciais;
2. Investigar as considerações das DCN do Curso de Pedagogia no que tange o conhecimento geográfico;

3. Identificar por meio de uma análise teórica o papel que o currículo desempenha neste contexto da Educação Básica;
4. Analisar a estrutura curricular que envolve os conteúdos de Geografia dos anos iniciais da SMED, Pelotas e do Curso de Pedagogia da UFPel;
5. Sistematizar o conteúdo obtido na entrevista realizada com os professores da comunidade de referência como caracterização e sugestão sobre os conhecimentos geográficos dos anos iniciais.

Com a delimitação dos objetivos apresentados, tornou-se viável respondermos a todas as questões iniciais levantadas, que concernem a discussões mais aprofundadas a respeito dos cenários curriculares que controvertem o componente curricular geográfico para os primeiros anos escolares do EF, entendendo a pertinência de suas problematizações.

Os textos que estruturam nosso trabalho, por sua vez, organizam-se articulados em seis capítulos:

O **primeiro capítulo**, já apresentado, caracterizou o tema abordado, bem como sua problematização, e a trajetória pessoal percorrida que resultou na definição dos objetivos desenvolvidos para o estudo em questão.

O **segundo capítulo**, apresenta o detalhamento dos procedimentos metodológicos que orientaram o trabalho, exibindo o campo empírico de investigação, os sujeitos da pesquisa, os processos de coleta de dados, o tratamento analítico oferecido aos dados, sobretudo, as concepções metodológicas que sustentaram a análise realizada.

O **capítulo três** apresenta desde o resgate histórico até o que é previsto pelas diretrizes e pelos parâmetros curriculares nos dias atuais à disciplina de Geografia nos Anos Iniciais no Brasil. Também, em sua última parte, propôs um entendimento do currículo por meio de uma análise teórica.

O **capítulo quatro** reflete o momento de formação inicial dos professores pedagogos, apresentando algumas mudanças na estruturação dos cursos de formação e faz uma breve análise histórica das políticas educacionais deste processo. Também, foi apresentado algumas considerações do currículo do Curso de Pedagogia da UFPel, que contempla os conteúdos de Geografia.

O **capítulo cinco** traz para compreensão a ideia da alteridade como categoria problematizadora a uma melhor compreensão da geografia em apreço. O capítulo é finalizado com a sistematização do conteúdo coletado das entrevistas com os professores da comunidade de referência como sugestão metodológica.

Por fim, o **capítulo seis** retomou os pontos centrais das discussões realizadas anteriormente e os objetivos do trabalho, apontando para algumas considerações possíveis acerca da temática constituída.

2 Procedimentos metodológicos

*A disciplina é um princípio
de controle da produção do discurso.
Ela lhe fixa os limites
pelo jogo de uma identidade
que tem a forma de uma reatualização
permanente das regras.
(MICHEL FOUCAULT, 1970, p. 115).*

No presente capítulo evidenciaremos a metodologia, que se faz como principal componente de um trabalho acadêmico, que parte da aplicação de procedimentos e técnicas que se coletam e processam dados e informações necessárias para a construção do conhecimento, averiguado da comprovação de sua validade para se discutir em âmbito social, determinados assuntos (PRODANOV e FREITAS, 2013). Metodologia esta, depreendeu-se em seu primeiro momento, sobre o tema da justificativa, seguida dos objetivos orientadores e problematizadores da temática proposta.

Neste momento, pretendeu-se por uma caracterização acerca dos aspectos metodológicos que possibilitaram a realização do presente trabalho, apresentando algumas concepções teórico-metodológicas que amparam a investigação realizada, sobretudo, evidenciando o campo empírico, o processo de coleta dos dados e do tratamento analítico realizado a partir deles.

Para tal, faz pertinente considerar nesse primeiro instante, as influências teóricas por meio das contribuições teórico-metodológicas de Stephen Ball para a delimitação dos caminhos seguidos na realização deste estudo. Autor este, de quem nos valeu de uma gama de ideias e concepções norteadoras deste estudo.

Neste sentido, Ball, propõe um posicionamento epistemológico com o qual nos apoiamos ao afirmar ele que:

Toda a teoria é, por definição inadequada. Toda a teoria é limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera. A teoria frequentemente reivindica ser capaz de nos explicar o mundo todo, mas inevitavelmente falha, e a maior parte das teorias nos diz algumas coisas úteis sobre partes do mundo. [...] Se você quiser desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato, de diferentes tipos de teoria (BALL, 2009, p. 313).

Sobre o posicionamento do autor, nos permite refletir que a escolha de uma determinada concepção mediante sua filiação teórica, pode cessar ou minimizar possibilidades de análise do objeto a ser investigado, isto é, à medida que definimos

nossa posição epistemológica previamente, estabelecemos os percursos que nossa pesquisa transcorrerá. Todavia, o autor salienta que seria mais apropriado “adquirir e desenvolver um conjunto de ferramentas teóricas que funcionem, que sejam úteis, que tenham poder em relação àquilo que você está tentando entender” (BALL, 2009, 168). Pois, para Ball, prevalece mais a compreensão eficaz do objeto que se investiga do que a própria teoria pela qual o construímos enquanto sua investigação.

Embora sendo expressivo o número de ideias e implicações de Ball, vale ressaltar para os fins deste trabalho, que o raciocínio do autor não se isenta de um aprofundamento teórico, apenas considera, como o próprio Ball (2009), afirmando por um interesse maior naquilo que une as diferentes concepções teóricas, do que naquilo

Para melhor entendermos tal raciocínio, apoiado de Foucault, Ball explica que o pesquisador é o responsável pela construção do objeto sobre o qual se debruça, “é uma questão sobre o tipo de decisões que você toma sobre a sua posição epistemológica, que, então, constrói o objeto de estudo” (BALL, 2015, p. 165). Assim, quaisquer construções de cunho teórico ou analítico desenvolvido conseqüentemente passarão pelas determinações do pesquisador e, tendo clara a definição das concepções que se torna possível ponderar o desenvolvimento e os resultados do presente trabalho.

Deste modo e, com a premissa de discutir a geografia escolar e as orientações curriculares dos anos iniciais, mais uma vez, Ball (1998) contribui, num âmbito reflexivo, próximo do intuito da investigação sobre o tratamento da ciência geográfica no referido ciclo de ensino, ao frisar sobre o processo de análise de políticas educacionais no cenário escolar, citado por Mainardes e Marcondes, afirmando que:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. [...] E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (BALL, 2009 apud MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305).

Decorrente da preocupação acadêmica ao lidar com a sistematização dos conhecimentos geográficos que leva em conta a formação desse professor com a forma em que a Geografia é trabalhada e, com base em uma das premissas da proposta de trabalho que propicia oferecer um melhor entendimento e apoio às práticas do profissional responsável de ministrar aulas nos anos iniciais, torna-se relevante que tais preocupações sejam revertidas em considerações e que se façam mais presentes na rotina escolar deste professor.

Por isso, se faz fundamental a consideração de Ball na assimilação de processos, contextos, que evidenciem complexas relações no que se tange averiguar esta geografia escolar, enquanto formação de professores, nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Contudo, é comum em muitos casos de trabalhos como o nosso, pendermos a uma posição teórica a qual compreenda uma realidade a partir de um juízo estabelecido sobre ela que determina posições e afirmações de “como as coisas deveriam ser”. Diante disso, nos cabe considerar desde já que, deste trabalho, não se tem a intenção de oferecer recursos práticos àqueles que atuam no contexto das escolas.

Não partimos da ideia pela qual ditaríamos como as coisas devem ser elaboradas e realizadas, porque isso, conseqüentemente, nos requisitaria a competência sobre uma melhor forma de realiza-las.

Por outro viés, intentamos discutir o conjunto de elementos e reflexões que possa proporcionar a construção de ferramentas conceituais de interpretação das práticas e dos processos pertencentes ao cenário escolar no supracitado nível de ensino. Mas, se por um acaso, o conjunto de ideias e desdobramentos desta pesquisa desempenharem novas possibilidades reflexivas ou de atuação, ou seja, de transformação da prática, já estaremos condizentes, conforme aponta Ball (2009) quando afirma que não existe nada mais prático do que uma boa teoria, ao encontro dos propósitos deste trabalho.

Deste modo, quanto ao processo metodológico, apoia-se na pesquisa qualitativa que prevê por meio da “identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto [...]” (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p. 25). Junto deste reconhecimento, acredita-se no potencial que o presente método abarca com

relação ao instrumental metodológico apropriado para descrição do trabalho em apreço, justificado por Creswell ao descrever que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo [...] O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p, 49-50).

Nesta perspectiva, a escolha pela pesquisa qualitativa discorre da necessidade de se estabelecer uma compreensão complexa e detalhada do tema através do contexto que caracteriza o campo empírico e suas especificidades, visando oferecer instrumentos metodológicos necessários à realização do estudo proposto. Pois, conforme Creswell, a pesquisa qualitativa preza por uma abordagem específica, cuja metodologia esteja articulada aos objetivos da proposta do trabalho.

Deste modo, o processo metodológico ancorado da pesquisa qualitativa, apresenta como meios de coletas de dados as **Fontes Documentais** (as DCN"s - Diretrizes Curriculares Nacionais e os PCN"s – Parâmetros Curriculares Nacionais) e a **Entrevista Semi-estruturada** (com três professores da comunidade de referência de Geografia dos Anos Iniciais), relacionando sua abordagem de dados à *Análise Textual Discursiva*.

Posto isto e, objetivando **“identificar qual é a Geografia existente nos currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas orientações curriculares”**, considera-se pertinente o destaque em relação à opção metodológica de problematizar, por meio dos currículos previstos à Geografia Escolar dos anos iniciais, as concepções e discursos dos professores da comunidade de referência, amparados da análise efetiva dos documentos oficiais respectivos aos contextos que compõem o processo de investigação desta proposta como um todo.

Apesar de, essa proposta de estudo não se aproximar muito propriamente do modelo, enquanto análise de políticas educacionais, proposto por Ball e seus colaboradores, partindo das especificidades e características dos objetivos propostos aqui, concebemos sua relevante contribuição no sentido em que se aprofunda a compreensão dos processos e de seus contextos, almejando por

argumentos e informações que consigam melhor explicar e subsidiar algumas das lacunas existentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

2.1 O campo da coleta de dados

O campo empírico de coleta dos dados consiste, portanto, nos conteúdos de Geografia dos anos iniciais do currículo da SMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto da cidade de Pelotas-RS, mais especificamente nos conteúdos do 4º e 5º anos, isto porque, entende-se que nesses anos o componente curricular de Geografia desempenhe discussões maiores com relação à abordagem dos seus conteúdos e noções de espaço neste currículo.

Dessa escolha, cabe ressaltar que se deu a partir da proximidade desenvolvida ainda no período da graduação, decorrente da parceria estabelecida entre a universidade e a presente secretaria, no que facilitou o acesso e disponibilidade do material em apreço. Também, a escolha de investigarmos o currículo de Geografia neste nível de ensino, deu-se no intuito de averiguar qual o pretexto de elencar os conteúdos, objetivos, conceitos e noções, que a Secretaria Municipal adotou para os primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo nesse sentido um eficiente recurso de análise, tendo em vista os objetivos propostos neste estudo.

Neste viés, coube também, realizarmos a análise da grade curricular do Curso e Pedagogia da UFPel - Universidade Federal de Pelotas, para identificar quais disciplinas abrange o tratamento dos conteúdos de Geografia dentro do currículo da referida licenciatura e, por consequência, investigou-se os planos de ensino das presentes disciplinas que contemplam os conteúdos geográficos e suas ementas para análise as informações contidas e a metodologia do momento da formação inicial.

Faz parte deste momento de análise curricular, divisar os saberes geográficos no curso de Pedagogia e das práticas escolares dos anos iniciais do município de Pelotas, com ênfase para as questões de cunho geográfico, evidenciando em suas legislações a estruturação do Ensino Fundamental e como a Geografia se apresenta nesta etapa da Educação Básica a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais.

2.2 Os processos da coleta dos dados

Para realização da nossa pesquisa, o processo de coleta dos dados consistiu-se em dois distintos instrumentos: Fontes Documentais e Entrevista Semiestruturada.

As **Fontes Documentais** depreenderam:

1. O texto base das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Primeiro ciclo do Ensino Fundamental de Geografia;
3. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Explicar acerca destes documentos no que se refere a geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental nos exige entendermos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), pois estas presidem as demais diretrizes curriculares específicas às etapas e modalidades presentes, por exemplo, no que é previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF).

Entretanto, a existência desses documentos envolvem algumas divergências no que diz respeito às orientações previstas para a geografia do referido nível de ensino. Desencontros ainda existentes que nos instigou a discutir, principalmente, quando desconstruímos objetivos e conteúdos previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN"s) que regem a organização dos conteúdos dos Anos Iniciais da SMED de Pelotas/RS. Nesse sentido, mais uma vez compactuamos com Ball (1994), sobre as políticas curriculares que podem ser entendidas conjuntamente como textos e como discursos.

Ao analisarem o ciclo de políticas públicas de Stephen Ball, Lopes & Macedo, asseguram que:

[...] as políticas [curriculares] são marcadas pela heterogeneidade, conflito e ambivalência. Alguns estudos são desenvolvidos procurando entender como as propostas curriculares dos estados e municípios modificam os discursos e os textos que circulam no ciclo contínuo, principalmente a partir da difusão de textos do contexto de produção, (2011, p. 248).

Por fim, cabe-nos aqui também, averiguar o que as DCN definem para o Curso de Pedagogia, as atribuições de bases à formação do pedagogo para docência. Outrossim, intencionou-se investigar tais documentos desde sua organização e com intuito de “compreender os padrões interdependentes de estabilidade e de mudança dos discursos em cada novo documento produzido” (STRAFORINI, 2016, p. 166).

Assim, ao revelarmos essas instabilidades advindas dos documentos curriculares que consistem em sempre inovar, é possível perceber fragilidades no que se refere a uma geografia escolar interessante sob a ótica dos alunos que aprendem e dos professores que ensinam.

Com a intenção de entrevistar professores da comunidade de referência concernentes à temática que aqui se discute, discorreu para o segundo momento da pesquisa, elaborar uma sistematização dos conteúdos geográficos presentes na disciplina de Geografia dos Anos Iniciais em vista de interrogações relativas à abordagem desses conteúdos pelo professor pedagogo.

Como instrumento de pesquisa, estruturou-se um corpo de questionário, coletando respostas em reforço a todas as justificativas e discussões, a **Entrevista Semiestruturada** (APÊNDICE), que, para Chizzotti:

É um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las. [...] É, pois, um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho (2010. p. 57).

A respeito da entrevista em si, nos subsidia Ludke e André em compreender a relevância da mesma como instrumento de coleta de dados nas Ciências Sociais. Possibilita a interação entre pesquisador e sujeito, partindo de questões abertas às respostas que tendem a fluir de forma mais espontânea. “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. (1986, p. 34).

Ao intuito da entrevista, visou-se almejar um grau maior de compreensão a considerar uma fidedigna geografia escolar aos anos iniciais sob a ótica redutora de profissionais da linha do ensino de geografia. Isto é, através da realização da entrevista como um instrumento complementar de coleta de dados fez-se possível atingir um grau de maior profundidade na compreensão de concepções e

metodologias referente a relevância, a abordagem, dos profissionais pedagogos no tratamento do conhecimentos geográficos, possibilitando o ir além das fontes documentais, no que trata de adquirir um posicionamento mais contundente próximo a um panorama estimado para as conjunturas que compreendem os estudos geográficos dos anos iniciais.

Deste modo, nos foi possibilitado aguçar com plena fidelidade possíveis argumentos efetivos e apropriados às práticas nesse nível de escolarização concordantes aos objetivos específicos desta pesquisa.

Sobre a realização da entrevista, inicialmente, intercorreu por meio de videoconferências com os professores, momento este em que os mesmos sanaram as indagações presentes no questionário acrescido de suas contribuições. Após sua aplicação, o tratamento dado às entrevistas consistiu numa transcrição literal da fala dos entrevistados, tornando seus textos mais compreensíveis aos leitores. Mediante este processo, não se visou modificar o sentido nem mesmo, sequer, o ordenamento à medida que os professores apresentaram suas ideias. O que se teve, foi apenas o intuito de reescrever as falas para torna-la mais acessível ao leitor e suprimir os “vícios” de linguagem, sobretudo os excertos incompatíveis ao interesse da investigação e coleta de dados previstos para o presente trabalho.

2.3 Os processos da análise dos dados

Referente a análise dos dados, tal procedimento deu-se a partir de dois eixos distintos, conforme o processo de coleta dos dados mencionado anteriormente e caracterizado no *Corpus* deste trabalho, através das Fontes Documentais e das Entrevistas Semiestruturadas.

Substanciando as deliberações acerca dos procedimentos metodológicos, e, à medida que os dados coletados confluíram-se, os conteúdos coletados foram sistematizados e a pesquisa prezou por desdobramentos no que se refere a análise sobre a realidade que respaldam práticas pedagógicas de cunho geográfico nos anos iniciais do ensino básico.

Para tanto, optamos em eleger a *análise textual discursiva* como método que se caracteriza como “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.118).

Para eles:

[...] pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em formas de produções escritas (2011, p. 41).

Com esta abordagem analítica se faz possível compreender os limites da objetividade no processo de pesquisa, inserindo-o como instrumento analítico a partir de um paradigma emergente capaz de reconhecer a complexidade do cenário pesquisado, conforme Moraes e Galiazzi (2006).

Assim, compreender a complexidade da realidade e o papel da interpretação do pesquisador a partir dos textos dos documentos analisados, nos permite possibilidades de conhecimentos mais ricos e mais seguros, decorrente da relação entre a desorganização e uma organização complexa.

A partir dos processos supradescritos, apresenta-se a seguir o quadro compreendendo a síntese da proposta metodológica elaborada para a realização deste estudo.

Quadro 1: Síntese da Proposta Metodológica

Pesquisa de Abordagem qualitativa		
2.1	Definição do Recorte Analítico	
	Recorte Analítico	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo com os conteúdos de Geografia dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação e Desporto – Pelotas/RS; • Planos de Ensino das disciplinas que tratam o conhecimento geográfico no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.
	Sujeitos	Conteúdos e metodologia da disciplina de Geografia presentes nas estruturas curriculares delimitadas.
2.2.	Processo de Coleta dos Dados	
	Fontes Documentais	<ul style="list-style-type: none"> • O texto base das DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; • Os PCN"s do Primeiro e Segundo ciclo do Ensino Fundamental de Geografia; • As DCN para os Cursos de Graduação em Pedagogia.
	Entrevista Semiestruturada	Três (3) professores da comunidade de referência sobre a Geografia Escolar dos Anos Iniciais.
2.3.	Processo de Análise dos Dados	
	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes Documentais <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestruturada 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise textual discursiva

Fonte: Elaboração do autor (2016).

3 O currículo geográfico dos anos iniciais: da sua história às suas diretrizes

*Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.
(MICHEL FOUCAULT, 1970, p. 69)*

O presente capítulo deste trabalho compreende discussões teóricas que introduzem e caracterizam o contexto que se pretende analisar mediante as perspectivas relativas ao título da temática “**Da geografia existente à geografia ideal: um olhar atento sobre sua organização curricular**”, tema esse que tende à valorização dos conteúdos geográficos nos currículos que abrangem esta disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, das fundamentações teóricas evidenciadas no interior dos próximos textos são organizados de forma engendradora, assuntos que dizem respeito ao tema abordando, trazendo inicialmente, um breve histórico da Geografia nos Anos Iniciais no Brasil, em seguida o que ampara essa disciplina de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF), e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN"s).

Por fim, é objetivo desse texto desconstruir as particularidades existentes na geografia escolar dos anos iniciais, e para tanto, também será necessário, entender o currículo por meio de uma análise teórica, o seu papel e o que influencia nas suas alterações.

3.1 O histórico da disciplina de Geografia nos anos iniciais

Para refletirmos sobre a Geografia Escolar dos Anos Iniciais é necessário repensarmos seu trajeto histórico até os dias atuais. Embora muitos estudos sobre os anos iniciais vem sendo levantados, o assunto antepara um olhar cauteloso com relação as dificuldades que os professores defrontam-se na rotina escolar no referido nível de ensino em todo país, por exemplo.

Desta forma, o estudo a respeito da identificação da ciência geográfica existente nessas estruturas curriculares pode ser melhor compreendido a partir da perspectiva histórica sobre o percurso da disciplina de Geografia nos anos iniciais que herda uma gama complexa de obstáculos quanto a sua inserção na educação básica.

Ela, que tem seu marco inicial, em 1934, quando foi criada na Universidade de São Paulo a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e promulgada sob a Lei Orgânica do Ensino Primário e da Lei Orgânica do Ensino Normal, pelo Decreto-Lei n.º 8.529. Em 1946, sendo incluída de acordo com a Escola Nova, que tinha o intuito de contribuir para um crescimento pleno do aluno, além da função de escrita e leitura.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, n.º 4.024, que ofereceu orientações curriculares mais flexíveis. Entretanto, em 1971 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, n.º 5.692, que alinhou o sistema educacional às intenções do governo condizentes aos princípios vividos na época da Ditadura Militar. Neste momento, a Geografia era substituída pela disciplina de Educação Moral e Cívica – EMC, que atendia com maior eficácia, os objetivos políticos e ideológicos do governo.

Após, com a LDB de 1971, a disciplina de Geografia junto com a disciplina de História, foram substituídas pela disciplina de Estudos Sociais imposta pelo regime autoritário que ocasionava um desinteresse cultural e, por consequência, foram reduzidos seus conteúdos¹.

Na escola, procurou-se abolir o pensar e a reflexão crítica, pois isso podia possibilitar novos conceitos, podendo permitir descobrir o que não se via, ou seja, o que não ia ao encontro dos interesses do Estado (BERTIN, 2016).

Nas décadas de 1980 e 1990, movimentos passaram a protestar pelo fim da disciplina de Estudos Sociais e reaver as disciplinas de Geografia e História no currículo. Portanto, em 1993, a disciplina de Estudos Sociais é extinta e, são retomadas as disciplinas de Geografia e História, conforme reporta (Campos, 2011).

Contudo, a Geografia passou a ser ensinada de modo descrito e memorizado. Não levava em conta uma didática preocupada em priorizar o pensamento e desenvolvimento da criatividade diante dos fenômenos ocorrentes no mundo.

Todavia, foi com a LDB de 1996, n.º 9394, que foi reestruturado o ensino do país em moldes estipulados ao modelo de produção vigente, o capitalista, carecido

¹ Frisamos aqui que houve apenas a redução dos conteúdos e não da disciplina.

de políticas públicas educacionais mais eficazes competentes a um ensino mais qualificado, no ano próximo, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN"s foram enunciados na premissa de orientar discussões nas escolas da Educação Básica, trazendo objetivos e proposições didáticas a todos os níveis da escolarização. Neste momento, também, é mister salientar a conquista da Geografia como espaço legal no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Embora os PCN"s terem assegurado um espaço mais dedicado à Geografia mediante ao que se previa até a década de 1990, ainda se prenunciava junto da História quando organizadas no documento em apreço. Foi então que, através de reivindicações das Associações de Geografia e de História, a AGB e a ANPUH, em 1997, que a disciplina de Geografia, por vez, dissociou-se disciplina de História.

Salienta-se para o presente trabalho, a delimitação até o período aludido considerando, através da LDB de 1996, suas orientações curriculares existentes nas DCNGEB, DCNEF e PCN"s, como documentos oficiais. Posto que, suas orientações validam o aporte necessário a todos os sujeitos envolvidos nas estruturas organizacionais concernentes aos anos iniciais do ensino básico, apesar de já constar, no presente momento, como documento oficial preliminar, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em sua segunda versão, publicada em abril de 2016.

3.2 As Diretrizes Curriculares para a geografia dos anos iniciais

Considerar políticas públicas enquanto orientações a respeito do currículo do Ensino Fundamental, neste momento que se pensa a importância da Geografia, é extremamente salutar. Valendo-nos da publicação efetiva dos PCN"s em 1997 quando, a Geografia recebeu um espaço como disciplina no currículo escolar, é que podemos debater acerca de uma Geografia, enquanto seu espaço legalmente amparado.

Todavia, cabe salientar que, apesar dos PCN"s para os anos iniciais serem consolidados como documentos norteadores, entende-se que a elaboração dos mesmos deu-se de forma precoce com relação a LDB de 1996, que estabelecia as estruturas e funcionamentos da educação tornando obrigatória a determinação de diretrizes para a educação básica do país e, conseqüentemente, delineando o currículo no país. Sobre esta aprovação, a professora Ínia de Novaes afirma que deveria ter sido aprovada após das DCN, pois „passou-se o carro na frente dos bois“, a lei foi atropelada, o que invalida a legitimidade do documento” (2005, p.125). Contudo, nos ateremos em discutir os PCN"s no texto do subcapítulo seguinte.

Com propósito de atenuar tal atropelo, a Resolução CEB nº 2 de 1998 foi aprovada e passa a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2010 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove (9) anos. Diretrizes estas se tratam do conjunto de doutrinas que estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica, servindo de suporte às escolas do país para o desenvolvimento e a organização de suas propostas pedagógicas. Também, a partir desta Resolução, devem ser permeadas nas escolas ações de cunho pedagógico, dentre os princípios: “a) éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”. (p., 2010).

No mesmo sentido e por meio das ações pedagógicas, as escolas devem trabalhar com o currículo denominado base comum nacional diversificada² e propiciar a relação entre o Ensino Fundamental e:

“a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde
- 2 a sexualidade
- 3 a vida familiar e social
4. o meio ambiente
5. o trabalho
- 6 a ciência e a tecnologia
7. a cultura
- 8 as linguagens.

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia

² Constituem em um todo integrado, e não devem ser consideradas como blocos distintos. Os conteúdos vinculados à base comum são aqueles reconhecidos pelas disciplinas (Português, Matemática, Ciências, etc.), já os conteúdos curriculares que compõe a parte diversificada do currículo são definidos pelas necessidades da escola e do sistema de ensino e tem como objetivo complementar o ensino, assegurando que haja contextualização do que é conteúdo com as diferentes realidades existentes.

6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa”. (Resolução CNE/CEB nº 2/1998).

Já o parecer do CNE/CEB nº 11/2010, é mais específico quanto a organização do Ensino fundamental, pois formula uma significativa modificação relacionada às áreas de conhecimento para os módulos, isto é, a partir da modificação em 2006, a estrutura desta etapa da Educação Básica que era de oito (8) anos passou a ser de nove (9) anos de duração e a entrada que era de sete (7) passou para seis (6) anos. Decorrente desta organização houve, por parte das escolas, a necessidade de um novo currículo e de novos projetos políticos pedagógicos indo ao encontro do que demandava os desafios propostos ao sistema de educação brasileiro.

Dando continuidade aos apontamentos dos pareceres, ainda sobre o Parecer CNE/CEB nº11/2010, os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental organizaram-se de forma diferente da resolução anterior em relação às áreas de conhecimento listadas no seguinte ordenamento:

“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.” (Parecer CNE/CEB nº 11/2010).

Imbricados na desconstrução das diretrizes curriculares, mediante o Artigo 15 afirmado pela base nacional comum das DCN, temos claro a partir do olhar de Straforini, “que a área Ciências Humanas será formada por Geografia e História” e, no Artigo 30, “que nos três anos iniciais do Ensino Fundamental deva-se assegurar o acesso à alfabetização e o letramento, às múltiplas linguagens, à Matemática, à Ciência, à História e à Geografia”, (2016, p. 163).

Posto isto e, sobre as DCNGEB que presidem as DCN já citadas anteriormente neste trabalho, em seu documento referente à Educação Básica, mais uma vez, o professor Straforini salienta sobre as disciplinas de Geografia e História que as mesmas:

[...] “não aparecem explicitamente enquanto componentes curriculares, mas apenas como um conjunto de conhecimentos em que a base comum deverá ser composta por Língua Portuguesa, Matemática e também “o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena” (Grifo nosso). Neste documento ainda é previsto que a formação básica das crianças se dará a partir do “i) desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; ii) foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos.” (grifo nosso). (STRAFORINI, 2016, p. 163 e 164).

Ao que compete a geografia escolar dos anos iniciais, tais desencontros presentes nas diretrizes curriculares oferecem um risco eminente de interpretação dessas normas pelos sujeitos envolvidos na estrutura curricular que trata da ciência geográfica do Ensino Fundamental.

Frente a essa realidade descrita nos documentos curriculares, nos tenciona a uma reflexão, imprescindível, no que diz respeito ao currículo das unidades escolares. Pois, neste momento em que discutimos a geografia no cenário curricular dos anos iniciais, desponta de nossa parte um interesse de delimitar por meio desses documentos a intenção dos discursos que, por sua vez, consistem na produção de sentidos. Sentidos estes que servem, geralmente, como suporte norteador aos professores responsáveis de ministrar o conteúdo dos componentes curriculares nos anos iniciais.

Porém, destes novos pareceres, e novas versões de documentos acabamos por perceber que, invariavelmente, os mesmos se apresentam como inovadores e com um discurso redentor de que a geografia deve ser ensinada, mas que deveras, acabam por produzir uma desorientação àqueles que carecem por colocar em prática toda a organização e conhecimento que envolve um componente curricular dos anos iniciais enquanto diretriz para a Educação Básica.

3.3 Os PCN no contexto da organização dos conteúdos dos anos iniciais

Em vista do recorte analítico escolhido para análise deste estudo que se refere aos conteúdos geográficos dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação e Desporto da cidade de Pelotas/RS (ANEXOS), é que optamos em elencar algumas das orientações previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais uma vez que tal documento oficial, sendo o que alicerça a listagem dos conteúdos de todos os anos desta primeira etapa do Ensino Fundamental e, sobretudo, assumiu no final da década de 1990 uma postura de centralização nacional sobre as metodologias para as práticas pedagógicas no país. Assim, para corroborar o propósito dos PCN"s em âmbito nacional, Pontuschka já nos diz:

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

Desde seu início, os PCN"s já apresentavam problemáticas vivenciadas no campo da ciência geográfica que ultrapassam questões de cunho epistemológico e de seus pressupostos teóricos, por exemplo, o abandono de conteúdos fundamentais, bem como suas categorias de análise; modismos por temas mais atuais sem fazer relação com o conteúdo; valorização da dicotomia entre a geografia física e geografia humana; memorização e mecanização dos conteúdos fazendo parte dos métodos de ensino e sobre a noção de escala e tempo pouco evidente, o que prejudica uma melhor compreensão do espaço geográfico.

Postas essas problemáticas, ainda em um dos seus capítulos "*Aprender e ensinar Geografia no Ensino Fundamental*", os PCN"s expõem o tradicional discurso, o qual o professor faz par com o livro didático que abrange metodologias descritivas e descontextualizadas do lugar, além de exercícios de memorização também fazerem parte desta realidade.

Todavia, temos que ter claro o entendimento pelos PCN"s, ou seja, que eles visam orientar o sistema educacional socializando discussões, pesquisas e recomendações, pois podem subsidiar as aulas quando trazem seus objetivos de cunho educacional a serem seguidos e não conteúdos fechados que repetem ideias tradicionais e que não valoriza as especificidades dos grupos sociais (ARROYO, 2000).

Em suma, os PCN"s se apresentam como uma proposta flexível, mas que desempenham interesses neoliberais através do esteio da sociedade enquanto conhecimento e informação.

Na perspectiva desses parâmetros com relação ao foco central deste texto, a organização dos conteúdos previstos ao referido nível de escolaridade, os mesmos destacam:

O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda de uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além dos fatos e conceitos passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. (BRASIL, 1997, p.73).

Colocadas as ressalvas sobre as competências dos PCN"s, tal documento orienta para a Geografia do ensino fundamental uma série de objetivos referentes à construção da aprendizagem a partir da relação sociedade e natureza, em contexto ao espaço e a paisagem, estabelecidos como categorias a esse aprendizado. São os objetivos consistem na capacitação dos alunos:

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

Outrossim, se faz interessante nos inteirarmos do que é previsto pelos PCN"s com relação as orientações dos conteúdos de geografia nos anos iniciais os critérios abordados. Assim, os parâmetros curriculares sugerem que:

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

Perfazendo o que os PCN"s orientam em vista da seleção e organização dos conteúdos, cabe ao professor ter a sensatez em sua reflexão quanto a aplicabilidade das questões que concernem os conteúdos de Geografia como a identidade do lugar, a consciência cidadã e a valorização cultural, entre outros aspectos relevantes ao lugar vivido pelos alunos. Ou seja, progredindo nesta perspectiva, acompanham junto aos objetivos dos PCN"s a efetivação básica de conceitos do conhecimento geográfico, como por exemplo, lugar e paisagem aliados às práticas pedagógicas na rotina escolar dos anos iniciais. Neste sentido, mais uma vez os PCN"s fortalecem e orientam:

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

Contanto, partimos do entendimento que tais orientações, questionamentos e preocupações previstas no referido parâmetro, não se configuram como uma cartilha de regras, mas que sim, visam promover reflexões quando amparadas de objetivos, categorias e orientações predispostas à melhoria da educação nas disciplinas desta fase do ensino fundamental, sendo pertinente, também, aclarar que houve a identificação de diversas falhas nos PCN"s, sobretudo nos anos iniciais na disciplina de Geografia, conseqüentemente, designando uma cautela ainda maior pelo professor no tratamento de suas práticas ao componente curricular supracitado.

Dando continuidade na nossa discussão que visou a desconstrução das orientações regidas pelos PCN"s, com foco para a organização curricular por meio dos conteúdos dos primeiros anos da SMED, em Pelotas, depreendemos que a Geografia prevista para os anos iniciais mediante a tantas orientações de cunho epistemológico – metodologias, objetivos e conteúdos nos textos curriculares dos PCN"s (assim como os demais documentos), pouquíssimo são apropriados aos professores responsáveis por ministrar neste nível de ensino porque, conforme mais uma constatação de Straforini, a respeito da disciplinarização geográfica:

“por mais que a comunidade geográfica – os especialistas – prescrevam “uma geografia” e como se deva ensiná-la, isso nunca será possível de ser executado se não se olhar para essas professoras e para as suas práticas pedagógicas eximindo-se da disciplinaridade geográfica, pois trata-se de uma cultura escolar totalmente diferenciada dos demais níveis, marcada, sobretudo, pela polivalência e pela forma integrada que os conhecimentos de geografia e história sempre foram tratados, seja na nomenclatura Estudos Sociais, seja, nas terminologias atuais dos documentos curriculares de Ciências Humanas” (STRAFORINI, 2016, p. 177).

O que o professor quer dizer é que, sobre a elaboração desses documentos oficiais, seus textos, em momento algum, foram produzidos pelos profissionais que atuam nos anos iniciais e sempre por uma comunidade disciplinar específica, neste ensejo a disciplina de Geografia, que acaba acarretando em responder suas próprias interrogações ao invés de estabelecer um diálogo mais plausível e eficiente com a Pedagogia e elaborar respostas que edifiquem uma organização curricular a qual o professor consiga se identificar e compreender e dar o verdadeiro sentido ao uso de documentos curriculares que visam, de fato, uma parametrização.

Contudo, podemos constatar também que dessa gama de publicações referentes a esses documentos curriculares é possível identificar nos seus discursos que, apesar das suas inconsistências, alterações e lacunas, um discurso equivalente persiste entre eles, isto é, prevalece o discurso hegemônico e permanente do que necessárias modificações concernentes a esta geografia escolar disciplinarizada.

Assim, concluímos acerca dos conteúdos selecionados e organizados pela SMED que, por sua semelhança aos conteúdos previstos nos PCN"s, acabam por não desempenhar um papel mais significativo e eficiente como referência aos professores da rede municipal da cidade de Pelotas. Pois, enquanto sua estrutura curricular estiver prefixada a documentos curriculares vigentes, não se conseguirá prezar pelo diálogo essencial entre as ciências pertencentes aos componentes curriculares com o professor polivalente, singular, que ensinará as demais ciências, sobretudo a geográfica.

3.4 Um olhar teórico sobre o poder do currículo

A presente ideia de ressaltar uma análise teórica sobre o currículo serve pra fazer um fechamento desta primeira etapa do nosso estudo e, também, de um entendimento maior a partir do campo empírico escolhido que diz respeito a organização dos currículos que compreendem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Discorre assim, uma preocupação de ressaltar as relações de poder que consistem os currículos pedagógicos dando-se a partir de referencias teóricas que tratam o termo „poder“ e „currículo“.

Partindo deste raciocínio, ao pensarmos na organização do território e das sociedades, o Estado, por exemplo, apoiado pelo discurso geográfico, conseguimos perceber que o Estado exerce uma função de ordenar socialmente e espacialmente o seu território. Percebemos que este ordenamento perpassa questões de saúde pública, de segurança, de circulação de produtos e pessoas, e também, em questões sobre o ensino que é repassado à sociedade, através dos currículos.

Ancorados pelo filósofo Michel Foucault, é possível compreendermos os principais mecanismos de poder presentes no Estado. Foucault, não presumia em seus textos a criação de uma teoria geral do poder, mas sim, promover a discussão por onde o poder perpassa e quais seus procedimentos e seus efeitos para a sociedade. Complementa ainda:

Logo, só poderia ser, no máximo, e só pretende ser, no máximo, um início de teoria, não do que é o poder, mas do poder, contanto que se admita que o poder não é justamente, uma substância, um fluido, algo que decorreria disto ou daquilo, mas simplesmente na medida em que se admita que o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder. É um conjunto de procedimentos, e é assim e somente assim que se poderia entender que a análise dos mecanismos de poder dá início a algo como a teoria do poder. (FOUCAULT, 2008. p.4)

Para Foucault, o poder não se estabelece em si mesmo e nem começa partir de si mesmo, ou seja, se estabelece em decorrência dos mecanismos e de procedimentos que objetivam o poder. Mecanismos, conforme Foucault chama de mecanismos de poder, fazem parte de todas as relações, sendo próprios destas relações, tanto as familiares, como as escolares no nosso caso de estudo, e até mesmo nas relações sexuais. Assim colocado, concebemos o poder presente em tudo e em todos não se restringindo, apenas, nas relações do Estado.

Para justificarmos e concluirmos sobre o ponto de vista do autor, o mesmo aponta que tudo aquilo que fizemos é política, e que sempre há a escolha de um lado, e ao escolhermos este lado, estabelecemos uma relação de política ao defendermos uma ideia, tomamos um partido e, por conseguinte, se estabelece as relações de poder.

Tendo este apoio explicado por Foucault, e imbricados na busca de uma maior compreensão da relação do poder e do currículo, nos cabe o entendimento da forma que Estado, com seu poder, controla a sociedade.

Criando mecanismos de segurança para controlar a segurança de todos os indivíduos e de sua própria segurança, por exemplo, são mecanismos de poder. Se tornam outro exemplo, os mecanismos disciplinares que ditam regras sobre a conduta e o modo de agir dos indivíduos. Isto é, os mecanismos são a forma de controle social, a maneira do Estado se fazer presente na organização da sociedade. Nesta ideia de disciplina, Michel mais uma vez contribui:

A disciplina só existe na medida em que há uma multiplicidade e um fim, ou um objetivo, ou um resultado a obter a partir dessa multiplicidade. A disciplina escolar, a disciplina militar, a disciplina penal também, a disciplina das fábricas, a disciplina operária, tudo isso é uma determinada maneira de administrar a multiplicidade, de organizá-la, de estabelecer seus pontos de implantação, as coordenações, [...] E, para uma disciplina, o indivíduo é muito mais uma determinada maneira de recortar a multiplicidade do que a matéria-prima a partir da qual ela é construída. A disciplina é um modo de individualização das multiplicidades, e não algo que, a partir dos indivíduos trabalhados primeiramente a título individual, construiria em seguida uma espécie de edifício de elementos múltiplos. Portanto, afinal, a soberania, a disciplina, como também, é claro, a segurança só podem lidar com multiplicidades. (FOUCAULT, 2008. p.16).

Portanto, a função social do Estado é acrescida da função de homogeneizar as atitudes e comportamentos remetente a uma cultura e costumes corretos, sendo estes, dos grupos dominantes. Contextualizando para a nossa temática, esta função se faz presente e é exercida pelas diretrizes que regulam o ensino e a cultura de um país, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais no nosso país.

Das teorias sobre o currículo, geralmente é denotado que o mesmo é “sempre um resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. (SILVA, 2011. p. 15). E, que o discurso dessas teorias giram em torno de quais conhecimentos devem conter e justificar o porquê deste e não de outro conhecimento fazer parte do currículo.

Tomaz Silva, ressalta que no geral todas as teorias do currículo contêm a questão da identidade, pois o saber que constitui o currículo acaba construindo pessoas e suas identidades. “Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2011. p. 16). Apoiado nestas questões de poder, o autor separa as teorias em tradicionais - tratadas como desinteressadas e neutras, das críticas e pós-críticas – que tratam a questão das relações de poder que estão no cerne dos currículos, identificando-as e questionando-as.

Noutro viés, o currículo pode ser também entendido a partir da análise de cinco (5) âmbitos diferenciados, conforme SACRISTÁN (2000) salienta: 1) ponto de vista sobre sua função social como ponto entre a sociedade e a escola; 2) projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.; 3) currículo como expressão formal e material desse projeto sob determinado formato, conteúdo, orientação e sequência para abordá-lo; 4) currículo como um campo prático, onde se analisa os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo, como um território de inserção de práticas diversas e com um discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação; 5) referenciado aos que exercem atividade acadêmica ou pesquisadora sobre estes temas.

Para Sacristán, o currículo se cristaliza como a reflexão entre teoria e a prática e que deve ser modificada constantemente, isto é, os currículos representam expressões de equilíbrio dos interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo, carregado de valores e de pressupostos os quais se faz necessário decifra-los. Do sistema educativo, assim, acaba sendo sobreposto por esses interesses e é refletido nos currículos. Tais valores e interesses tornam-se ocultos no currículo e, do que realmente reflete deles, é o esquema socializador que têm, além de tudo, o caráter formativo e cultural que as escolas irão se propor a transmitir.

Depreendendo tal concepção, Sacristán a respeito do currículo, afirma que o documento simboliza um mecanismo através do qual o conhecimento é disseminado socialmente. Perspectiva esta, em que o currículo adota um caráter de intervenção social, que refletirá na as escolhas dos grupos dominantes de uma sociedade. Ou seja, se o currículo é prática como mencionado anteriormente, os indivíduos que participam da sua construção e da sua reflexão são os sujeitos, elementos ativos deste processo de elaboração.

Pelo desenvolvimento deste texto, se faz possível concluir próximo o currículo como um instrumento de poder. Durante o nosso entendimento sobre este estudo, constatamos também, a instabilidade dos documentos que norteiam a estruturação do currículo.

Assim, centrados numa ideia de não apenas identificar o *status quo* e a ideologia existentes nos discursos hegemônicos presentes documentos que cristalizam o currículo, visamos oferecer mais uma reflexão a partir de outra ótica, que nos foi instigado, por meio da teoria do discurso de Ernesto Laclau, que tem priorizado análises acerca dos estudos curriculares como um eficiente instrumento metodológico aos processos na compreensão das mudanças e de estabilidade curricular. De um dos últimos textos produzidos por Straforini (2016), desta intenção, nos valem do seguinte raciocínio:

[...]” pois ao enriquecer o debate em torno do sentido de hegemonia enquanto um discurso sempre contingencial e provisório, resultado do constante processo de disputas de pautas e sentidos discursivos universalistas e particularistas ou da cadeia articulatória de equivalências e diferenças, nos possibilita compreender que tanto a permanência quanto a mudança fazem parte do mesmo processo de significação por hegemonização de sentidos discursivos curriculares”. (STRAFORINI, 2016, p. 168).

Tal estudo curricular que se sustenta na referida teoria do discurso, persegue ultrapassar o prisma em que o discurso é considerado exclusivamente “como conjunto de signos, meros transmissores de significados, alguns visíveis, explícitos, e outros intencionalmente ocultos” (BUSNARDO & LOPES, 2010, p. 91). Isto é, tais estudos concebem o currículo como “uma prática significados, um discurso que constrói sentidos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 203).

Simplificando acerca destas práticas de discurso, os autores destacam pela retirada no discurso hegemônico o sentido de que algo é estático. Portanto, um sentido discursivo curricular só seria permanente num determinado tempo enquanto existirem outros discursos contrários, aqueles que se desvendam como discursos de mudança e de permanência e como identidades discursivas próprias ou particulares pouquíssimas apropriáveis. Agora, caso haja uma consonância entre pontos em ambos os discursos, é que poderá ocorrer uma mudança curricular efetiva, por meio de práticas curriculares, mas que por consequência, poderá ser eminente o estabelecimento de um novo discurso hegemônico.

4 A Geografia no currículo dos anos iniciais: reflexões do momento da formação inicial

*Educação
qualquer que seja ela,
é sempre uma
teoria do conhecimento
posta em prática.
(FREIRE, 1996, p. 34).*

Neste capítulo, discorreremos em refletir sobre o momento de formação inicial dos professores nas instituições, onde esses profissionais adquirem sua graduação, ou seja, no Curso de Pedagogia, visando reconhecer as lacunas existentes por conta de diversas mudanças na estruturação dos cursos de formação de professores, bem como as mudanças presentes nas diretrizes e orientações curriculares já vistas anteriormente neste trabalho.

Para absorvermos melhor essa atmosfera do momento inicial de formação de professores dos primeiros anos do nível de escolaridade em apreço, foi realizada uma breve análise histórica dos avanços das políticas educacionais neste processo de formação de professores.

Também, foi possível, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tecermos algumas considerações que nos subsidiou para uma melhor compreensão do recorte analítico investigado que se trata do currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (ANEXO X), que contempla os conteúdos de Geografia para os anos iniciais.

4.1 Algumas das características do início da formação docente em Pedagogia no Brasil

Assimilarmos as características e os momentos que integram o cenário educacional brasileiro desde a estruturação dos primeiros cursos de formação de professores (o incentivo à docência, o surgimento das licenciaturas, os cursos de pedagogia, as diretrizes curriculares e as orientações quanto à prática pedagógica), demanda um sucinto resgate histórico próximo das políticas educacionais específicas a este momento de formação inicial.

Contribuindo ao intuito da nossa assimilação, neste contexto, Saviani (2005) nos apoia apresentando três momentos decisivos para a formação docente:

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

Assim posto, é possível constatar pelo decorrer do tempo, que as mudanças foram debatidas e inseridas priorizando a prática educativa dos professores. Diante do exposto, é pertinente levar em conta a contribuição das Escolas Normais junto das suas mudanças estruturais e curriculares desempenhada no processo de formação de professores. Ademais, essas escolas designavam a incumbência de formar professores para o ensino primário e secundário. Logo, voltavam-se ao processo de capacitação profissional através de um sistema nacional de ensino, que nos colabora, novamente, Saviani:

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

Foram significativas as contribuições que as Escolas Normais trouxeram ao cenário da educação brasileira formando professores para atuarem em diferentes níveis da educação básica. Todavia, vale ressaltarmos que a referida modalidade de ensino, apesar de ter sofrido alterações em sua estrutura curricular, continua a exercer seu papel formativo de profissionais, pois, ainda, permanece seu funcionamento em alguns estados brasileiros, mas agora denominado Ensino Médio Modalidade Normal³.

Finalizando esta breve retrospectiva acerca das Escolas Normais, amparados do fechamento de Saviani (2009), que conclui ao apresentar contribuições dessas escolas formadoras de professores, considera em seus distintos períodos, o englobamento desde a expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia, de licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971) até o momento de substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996), consonante com a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Contudo, tais acontecimentos instituem reformulações ocorridas até o instante de criação e substituição pelos Cursos de Pedagogia no nível superior.

Outrossim, esta sucinta cronologia apresentada nos conduz ao momento de formação superior em Pedagogia, se estabelece como condição mínima para atuar como docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental decorrente da oficialização – que garante o maior acesso à formação inicial e continuada do professor, e da regulamentação - que constitui as principais orientações para o exercício da docência nos anos iniciais, pertencentes à LDB.

Então, desde a LDB e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram instituídas, oficialmente, as orientações para os cursos de Pedagogia.

Igualmente ao artigo 62º da LDB, Lei nº 9.394/96:

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

E, igual, a Resolução nº 01 CNE/CP instituída em 2006, definiu que as DCN para o curso de Pedagogia seriam imputadas como base da formação inicial do pedagogo à docência e suas habilitações:

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

³ Curso que passou por modificações estruturais através da publicação das Referências Curriculares para o Ensino Médio na Modalidade Normal: Formação Docente para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, com o retrospecto descrito, podemos nos aclarar das etapas percorridas mediante o processo de formação do pedagogo e que nos direcionou a uma noção de entendimento sobre as DCN para o Curso de Pedagogia (que será discutido no texto seguinte), documento que temos o interesse de perceber suas diretrizes que definem um dos nossos objetos da nossa pesquisa, o currículo que aprecia os conteúdos da geografia escolar dos anos iniciais no ensino superior.

4.2 As diretrizes curriculares para a formação inicial do pedagogo

Pra este texto, organizamos alguns apontamentos que se referem às DCN em âmbito nacional, concernentes as suas contribuições e lacunas presentes neste documento no que tange seus aspectos conceituais e metodológicos.

Aprovadas pelo CNE em maio de 2006, as DCN para o Curso de Pedagogia primam pela definição e regulamentação do sistema de formação de educadores e da orientação enquanto suas práticas formativas para com a definição do profissional da educação.

Nelas, preside uma nítida cautela no tratamento da formação docente, que é a relação teoria e prática. A qual, podemos apreendê-la como o elo de inserção de profissionais habilitados na sociedade, pois a prática educativa e a formação humana, para a Pedagogia, são os pontos iniciais para essa reflexão. Porém, tal relação prevista pros cursos de formação de professores caracteriza-se como um dos quesitos mais precisos quando se pretende refletir sobre as contribuições e inconsistências prescritas nas DCN do Curso de Pedagogia.

Vejamos isso através da Resolução do CNE/CP 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, que dispõem nos artigos 2º e 4º, o seguinte:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

Tratando-se da definição e aplicabilidade enquanto atividade docente postulada no artigo 4º, denotamos uma possibilidade, chamada de imprecisão conceitual por Libâneo (2006), ao entendimento de um determinado trabalho realizado no campo da educação:

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

Tais incoerências e insuficiências elucidadas nas orientações das DCN do Curso de Pedagogia são concluídas pelo autor, que as concebe por meio de uma ótica simplista e reducionista no que diz respeito à pedagogia e o exercício profissional do pedagogo oriunda das frágeis fundamentações teóricas, imprecisões conceituais e da desconsideração de vários âmbitos de atuação científica e profissional no campo educacional.

As limitações de apontamentos presentes nas respectivas DCN propiciam um debate intenso no que tange à formação do professor no país. Debate que pode, também, tangenciar a construção de um projeto para o currículo de pedagogia e formação do professor. Entretanto, faz-se relevante compreender e valorizar o poder da legitimidade dessas orientações que oficializam a formação docente e padronizam as estruturas para o ensino e para a formação do profissional de educação.

4.3 Os conhecimentos geográficos presentes no currículo do Curso de Pedagogia

Validando todas as noções que consistem nos documentos curriculares supracitados até então, é que tencionamos para uma relativa análise acerca de algumas explicações que permeiam a proposta curricular presente no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPel⁴ conforme os apontamentos previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso em Pedagogia em 2006.

Interessados no currículo do curso citado, mencionamos que no seu objetivo principal, são prezados princípios de integração, o trabalho coletivo, a autonomia, a cooperação e a solidariedade. O critério desses princípios se explica a partir da flexibilidade dos mesmos ao garantir uma construção de currículo e de processo formativo que possibilite o graduando de Pedagogia uma trajetória curricular enriquecedora no momento de sua formação.

Do currículo aludido, sua organização decorre de um dos objetivos do Curso de Pedagogia e através de blocos ou eixos temáticos⁵, que perpassam ao longo do processo formativo desencadeando uma produção coletiva de conhecimento, isto é, tal organização intui a prática educativa como elemento de aproximação deste currículo pretendido e refletido a partir da escola.

É prenunciando na estruturação curricular do curso, um discurso de autonomia sobre a formação do currículo, que pretende considerar o perfil profissional e os objetivos do curso, pois estes, por sua vez, devem delimitar os conteúdos e suas formas de organização, além das suas abordagens metodológicas. Assim, em blocos temáticos ou eixos se estabelece a organização do currículo, sendo eles: o bloco temático Escola, Cultura e Sociedade; o bloco temático Ensino-aprendizagem, Conhecimento e Escolarização; o bloco temático Teoria e Prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o bloco

⁴ Informações presentes nos subcapítulos 4.2 e 4.3 da dissertação de Inajara Farias, intitulada “A formação geográfica dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas do Estado do Rio Grande do Sul”, (2013, p. 70-87).

⁵ A organização desses blocos ou eixos temáticos é embasada pela Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, através das DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no Art. 6 que se constitui em núcleos que prezam o respeito à diversidade nacional e autonomia pedagógica das instituições para o referido curso superior.

temático Práticas Educativas em Educação Infantil; e o bloco temático Atividades Complementares de Graduação, que são distribuídos em nove (9) semestres durante o curso da Faculdade de Educação da UPFeL.

Empenhando-nos na problematização sobre qual bloco temático envolve e trata das disciplinas da grande curricular do referido curso que abrange e os conteúdos de Geografia, se faz pertinente salientar a forma como foram organizados os blocos temáticos, pois o intuito desses blocos consistia no diálogo entre os docentes responsáveis pelas disciplinas pertencentes ao mesmo bloco temático.

No entanto, para a efetivação da organização dos blocos, conforme era pretendido tal diálogo entre os docentes, devido à sobrecarga da carga horária por conta de questões estruturais – aumento de alunos e turmas, acarretou numa debilidade acerca da frequência necessária de discussões, mediante o intuito pretendido.

Não obstante deste percalço identificado, nos limitamos, especificamente, no bloco temático “Ensino-aprendizagem, conhecimento e escolarização”, pois o mesmo é o que abarca as duas (2) disciplinas que abordam os conhecimentos da ciência geográfica, inclusas no currículo do curso.

No primeiro instante desse bloco temático, a disciplina denominada *Ensino Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização V*⁶ (ANEXOS), ressalta em sua ementa “As ciências humanas como campo de estudo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Infantil. Contribuições da História, da Geografia e das Ciências Sociais nos processos iniciais da escolarização”, que visa trabalhar as noções de espaço, tempo e grupo. Na sequência, no espaço curricular reservado aos estudos de cunho geográfico, compõem a ementa da disciplina, as análises bibliográficas que se vale de textos advindos das obras dos autores Antônio Carlos Castrogiovanni, Helena Copetti Callai, Vânia Chaigar, Jussara Portugal, sobretudo os PCN que tratam com cuidado os respectivos conceitos prenunciados para esta geografia. Também, a mesma disciplina tem seu espaço conciliado com os textos dos autores Elza Nadai, Guacira Lopes Louro, Roque Laraia, Carmen Gil e Dóris Almeida, com as noções de tempo e os temas de história e com o conceito de cultura e grupo com as noções de sociologia.

⁶ Plano de ensino trabalhado no 2º semestre de 2016;

Já o segundo instante do bloco, compreende a disciplina *Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização VI*⁷ (ANEXOS), tendo como ementa “Metodologia da Educação Física, articulada à Metodologia de Estudos Sociais. Discussão das questões ligadas à construção das noções de espacialidade, temporalidade e movimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de princípios da História, da Geografia e da Corporeidade. Conceitos básicos da área de Estudos Sociais para os anos iniciais do Ensino Fundamental: espaço, tempo e grupo”. Tal ementa intenta a retomada das noções trabalhadas pela disciplina anterior, aprofundando a ideia da corporeidade por meio de um conjunto de discussões entre as Ciências Humanas e a Educação Física, enfatizando para essa última, metodologias teórico-práticas envolvendo os conceitos de espaço, tempo, grupo e corporeidade. No espaço curricular reservado aos estudos geográficos, comporam a ementa da disciplina as análises bibliográficas que se vale de textos advindos das obras dos autores Antônio Carlos Castrogiovanni e os PCN e no campo científico da Educação Física teve seu espaço conciliado com os textos dos autores Luis Otávio Mattos, Luis Cardoso e um coletivo de autores através da obra intitulada *Metodologia do Ensino de Educação Física*.

É eminente, no cenário sobre o qual descrevemos, a preocupação do curso e dos docentes em adequar seu currículo e atingir os propósitos atribuídos e exigidos pelas DNCEF, pelos PCNs e pelas DNC para o Curso de Pedagogia, no nosso caso, mediante a geografia enquanto componente curricular dos anos iniciais.

Porém, sobre este momento de formação inicial, nos é propiciado uma percepção que vai ao encontro de uma série de afirmações já descritas neste trabalho, que dizem respeito à prevalência de disciplinas voltadas a uma abordagem de práticas pedagógicas que ocupam maior tempo ao longo da formação. No entanto, é prudente reconhecermos o espaço preponderante que o letramento e o numeramento desempenham no cenário dos anos iniciais, mas, por sua vez, os conteúdos das demais disciplinas não servem como apêndices ao currículo, no caso da Geografia, que não se desempenha como suporte, mas como possibilidade de desenvolvimento cognitivo.

⁷ O plano de ensino mais recente que conseguimos obter foi o trabalhado no 2º semestre de 2014 (ANEXOS), porém não constava sua bibliografia, no que fez nos valermos das informações do plano de ensino trabalhado no 1º semestre de 2011 que, embora tenha sido trabalhado por outro professor, possuem ementas semelhantes.

Consequentemente, estudos em torno das ciências das disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais não dispõem de um espaço que vise uma maior erudição ao entendimento teórico das demais ciências, mediante ao que Alves e Moura, em 2013, destacam:

A importância do professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental está pautada em sua formação, que, algumas vezes, deixa a desejar em aspectos de acadêmico e científico. É oportuno frisar os aspectos pedagógicos do ensino-aprendizagem que aluno está iniciando, principalmente, no processo de escolarização e, formalmente, aprendendo a ler e a escrever. Os profissionais que ministram o ensino de matérias como Geografia, História, Ciências e Matemática, nos seus cursos, estão restritos, há pouco tempo, a abordar todas estas disciplinas relacionadas. Assim, é passivo que alguns professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não têm conhecimento significativo do que seria importante trabalhar em Geografia, ou seja, não conseguem aplicar conceitos de Geografia por falta de conhecimento e/ou seu significado, têm ausência de habilidades necessárias, ou, simplesmente, não constituem competência para aplicar os conteúdos da Geografia. O que acarreta uma problemática no que se refere ao ensino de Geografia (ALVES; MOURA, 2013, p. 270).

Nesta prévia discutida a partir da Geografia nos anos iniciais, imbricada na formação inicial de professores, temos que ter claro o discernimento da dificuldade da apreensão quanto à sistematização da disciplina de Geografia no Ensino Fundamental, demandada pelos professores da área pedagógica.

Diante de tal preocupação, novamente Alves e Moura justificam que:

Por isso, é primordial reconhecer que alguns professores não tiveram, em sua formação, generalidades a respeito dos conteúdos específicos de cada componente curricular da Geografia. Para este profissional da educação, não está claro o que possa ser o ensino da Geografia, até porque, em sua maioria, os professores dos Anos Iniciais só se importam em capacitar os alunos para a leitura, escrita, e realização de operações matemáticas (ALVES; MOURA, 2013, p. 271).

Cientes das lacunas elencadas nesta conjuntura da Educação Básica, com relação à compreensão dos conhecimentos geográficos, geralmente, sobeja ao professor que é, segundo Callai (1999) o condutor do processo e de facilitar para os alunos, pois ele não é igual, tem todo um conhecimento, uma percepção para ser professor e tem, ainda, o controle do processo, que lhe é delegado e do qual não pode abrir mão, a formação do profissional.

Posto isto, continua a nos esclarecer, Alves e Moura quanto ao papel do professor:

Para ensinar Geografia é fundamental que o professor seja capaz considerar o potencial educativo da matéria que ministra o contexto em que atua, e as características dos alunos, para ensinar esse conteúdo que sabe e domina (ALVES; MOURA, 2013, p. 271).

Pois, em vista das fenomenologias envolvidas à ciência geográfica, se faz essencial que o professor pedagogo provenha de uma mínima erudição ao que compete aos recursos estipulados pro ensino e aprendizagem da geografia escolar para os primeiros anos. E, instigando mais o olhar sobre os desdobramentos da Geografia nos anos iniciais, não podemos deslembrar que as crianças aprendem apenas ler e escrever nessa fase de ensino, porque junto da alfabetização, os conhecimentos geográficos podem ser abordados e intervalados às demais disciplinas.

Mediante ao exposto, é acrescido por Oliveira (2015), que o professor deve mediar caminho do ensino, como causa, e da aprendizagem como consequência. Faz todo sentido então visar por um trabalho por meio do ensino de Geografia, que não esteja desunido à vida dos alunos e, subsequente, que os direcione a leitura de mundo para que se consolide uma aprendizagem deveras significativa.

Para nos aproximarmos da finalização das discussões do presente texto, concluímos que a Geografia sob o Parecer CNE/CP nº 03/2006, através da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que instituiu diretrizes curriculares a nível nacional para o Curso de Graduação em Pedagogia, corrobora nosso pensamento, porque, em dois momentos esta resolução evidencia a Geografia. Inicialmente, o artigo 5º, especifica que os egressos do curso de Pedagogia, de forma interdisciplinar, devem ensinar diferentes saberes mediante às fases do desenvolvimento humano. E, posteriormente, o artigo 6º, determina que a estruturação dos cursos compreenda a decodificação e utilização de códigos dos diferentes saberes (próprios de cada ciência, incluindo os conhecimentos geográficos, suas metodologias e suas peculiaridades), presentes no Ensino Fundamental.

VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Resolução CNE/CP nº1/2006. p. 2).

Sobre a estruturação, os cursos de formação devem dotar do respeito a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, mas devem assimilar acerca de três núcleos, sendo eles, o núcleo de estudos básicos; o núcleo

de aprofundamento e diversificação de estudos; e o núcleo de estudos integradores. Contudo, é sugerido ao núcleo de estudos básicos:

- i) 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 e Educação Física (Resolução CNE/CP nº1/2006. p. 3).

Notoriamente, ainda não é possível estimarmos com otimismo um domínio efetivo sobre o processo de formação docente em questão. Mas, a partir de aprimoramentos da problemática em apreço, o entendimento das bases de conhecimentos geográficos constitui uma linguagem geográfica que pode servir como ferramenta para toda prática de ensino vigente.

Assim constatamos que é responsabilidade dos Cursos de Pedagogia ensinar os saberes e as metodologias de Geografia, mediante a análise descrita do PPP e dos planos de ensino das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFPel.

Por fim, em momento algum dessa pesquisa ocorreu a preocupação de delegar qual Geografia deve ser trabalhada, tampouco o modo que a mesma deve ser ensinada. Mas, sim, houve o cuidado de desconstruir e compreender os mecanismos que regem a Geografia no momento de formação e fundamentar argumentos e conclusões do que inviabiliza a prática em Geografia prevista para os Anos Iniciais.

5 Um atalho para a geografia ideal: a alteridade

*Não há saber mais
ou saber menos:
Há saberes diferentes.
(PAULO FREIRE, 1987, p. 68).*

Até o presente momento deste trabalho, foi pretendido o delineamento próximo às diretrizes curriculares que regem e preveem a Geografia escolar no contexto dos anos iniciais do EF, afora das diretrizes regedoras dos cursos de Pedagogia, no qual nossa intenção deteve-se em reconhecer a conjuntura que forma os professores que irão ministrar os conhecimentos geográficos – para nós da área „conteúdos de Geografia”, e depreender de onde que resulta a geografia existente validada por estes documentos.

Para o entendimento do raciocínio que será apresentado no início deste capítulo, tomaremos como ponto de partida o discernimento de que, majoritariamente, a comunidade de pesquisadores que discute a geografia escolar no Brasil é constituída por um corpo docente e licenciada no mesmo campo científico. Partindo desse pressuposto, centrar as discussões na geografia dos primeiros anos escolares do ensino fundamental a partir da nossa ótica univalente, adquirida na academia, configura um desafio que muito nos exige. Retornando às suas contribuições, Straforini define tal desafio como enorme porque, “em primeiro lugar, precisamos nos colocar no lugar do outro, no entanto, sem abandonar todo sistema de representação que construímos a partir dos saberes e da cultura deste “espaço-tempo” que ocupamos” (2012, p. 58).

Respaldados dessa premissa, é que nos inclinamos a descrever o último momento desta etapa que discorre as respostas das questões aplicadas na entrevista semiestruturada realizada com os professores Denis Richter, Jader Janer e Rafael Straforini, detentores de um olhar atilado sobre a temática apresentada. Das respostas da entrevista, foi realizável, organizarmos uma sistematização do conteúdo das mesmas, seguidos de um referencial teórico que corrobora as intenções observadas e averiguadas em dado procedimento.

5.1 A alteridade na Geografia Escolar: um contraste necessário

Inverter nosso papel para com o dos professores que atuam nos anos iniciais, nos concebe como um imprescindível exercício quando almejamos, uma vez, investigar o conjunto de informações que infere todas as orientações de cunho curricular deste nível de escolaridade que se refere ao tratamento dos conhecimentos da ciência geográfica.

Tal exercício exerce o significado de alteridade, a qual, para este capítulo, a estabelecemos, afirmado por Straforini (2012), “como categoria fundante, tendo em vista que etimologicamente significa, tendo em vista que etimologicamente significa colocar-se ou constituir-se no lugar do/como o outro numa relação interpessoal”.

O mesmo autor destaca na tese de Chalu, *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*, (2008, p.40), apoiada de Bakhtin, para afirmar que:

[...] “só no momento em que percebi e em que senti que nos constituímos na relação com os outros, é que vi a importância da alteridade como fundamento de todo o desenvolvimento da minha pesquisa. Foi a partir da alteridade, do encontro com o outro, que a minha pesquisa começou a ter sentido para mim como pesquisadora”, (STRAFORINI, 2012, p. 59).

A afirmação do autor sobre a constatação da tese citada justifica um dos anseios que, no decorrer das conversações desse estudo, surgiram ao nos questionarmos qual seria o sentido de problematizar sobre uma ciência, no nosso caso a geográfica, a qual não somos aptos a atuar? Faz-se tão complexo o procedimento de entender, sequer, que os professores que lecionam nos primeiros anos escolares, responsáveis de ministrar diversos componentes curriculares, variados conhecimentos científicos, são profissionais polivalentes?

É proeminente a possibilidade de esses professores portarem debilidades sobre a erudição dos conhecimentos científicos que lhes são atribuídos, ao longo do seu curso, em vista do período de graduação que as demais ciências que compõem o currículo têm, exclusivamente, nas respectivas licenciaturas.

Outra vez, colabora Straforini:

“É preciso que tenhamos consciência de que passamos por uma formação disciplinar, o que resulta numa prática pedagógica, e numa forma de ver o mundo unidisciplinar. Pensamos e agimos sob a ótica da geografia ou, quando muito, respondemos a um exercício interdisciplinar via categorias e conceitos unicamente geográficos. Em contrapartida, os professores dos anos iniciais não passam por um processo de formação inicial centrado numa única área de

conhecimento contemplada dentre as disciplinas escolares, e suas práticas caracterizam-se pela pluridisciplinaridade. Vale ressaltar que a cultura escolar a partir do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) é deveras diferente do primeiro segmento (1º ao 5º ano), a exemplo do arranjo do mobiliário das salas de aula, da decoração do pátio, do cardápio da merenda escolar, da rotina interna de horários, da relação professor-aluno, da institucionalidade escolar, da relação professor-professor na sala dos professores, entre inúmeros outros pontos”. (STRAFORINI, 2012, p. 60).

Nesse sentido, a relevância de nos colocarmos no lugar de quem trata o objeto de estudo que nos propomos a examinar, é de permitir que o nosso olhar univalente seja libertado quando nos deparamos com essa desconhecida atmosfera geográfica da rotina escolar dos anos iniciais.

Porquanto, é salutar nosso empenho à compreensão da ideia de alteridade, pois, buscando alcançar um dos propósitos do nosso trabalho, torna-se mais significativa a finalidade que delimita a proposição de uma geografia mais conveniente, apresentada no texto consequente.

5.2 Um ensaio para a geografia “ideal”: as contribuições dessa ciência para os anos iniciais

Edificados de todos os apontamentos, arestas, lapsos e, sobretudo, da cautela que devemos ter ao problematizarmos o cenário que constitui da geografia escolar dos anos iniciais do EF, que nos debruçamos fomentar argumentos e explicações, através do olhar geográfico, facultando uma geografia compatível, de fato, ao referido nível de escolarização.

Todavia, já que existe um espaço para Geografia e que a mesma é defendida para o ensino escolar da educação básica, podemos refletir sobre seu desenvolvimento metodológico no amparo deste profissional que, mais do que conteúdos, pode dominar conceitos mais abrangentes, embora saibamos que a maioria dos professores não é especialista em ensino de Geografia. No entanto, salientamos nas suas erudições, uma razoabilidade enquanto suporte teórico ao desenvolvimento cognitivo no modo de ensinar.

Contanto, acreditando-se na eficácia do entendimento a partir dos conteúdos geográficos na construção como bases de conhecimento nesses primeiros anos de escolaridade e, partindo da conveniência do professor deter um relativo domínio

deste conhecimento geográfico, é prudente nessa compreensão, conforme traz Straforini (2004), um ponto de partida que norteie o ensino geográfico para crianças no Ensino Fundamental. Callai (1999) e Pontuschka (2002) indicam que o lugar de convivência o qual representa a realidade do aluno é o caminho a seguir para melhor ensinar Geografia para crianças, pois para elas torna-se mais acessível abstrair teorias do concreto em busca de explicações, comparações e compreensões ao entendimento do espaço geográfico.

Disso exposto, elencamos aqui a sistematização que nos foi propiciada mediante o teor das respostas dos professores da comunidade de referência em evidência. Por meio dos questionamentos, centramos quatro (4) pontos acerca da problemática discutida, conforme o quadro é apresentado a seguir:

Quadro 2: Sistematização dos conteúdos geográficos para a Geografia Escolar dos Anos Iniciais

<p>Importância do conhecimento geográfico escolar</p>	<p>Estruturante. Pois eles se instituem na fase de escolarização em que ocorre a base de estruturação de diversos saberes, a qual os alunos serão ensinados a construir um pensamento geográfico.</p> <p>Isto é, o conhecimento geográfico escolar oferece possibilidades de leituras de mundo ao tencionar a existência do aluno diante dos seus próximos e distantes em relação ao mundo que ele faz parte: Posiciona o aluno como sujeito no mundo.</p> <p>Contribuirá para uma reflexão à compreensão de mundo vivido pelo aluno.</p>
<p>A abordagem dos conteúdos de Geografia</p>	<p>Tangencia-se uma abordagem integradora que evite a disciplinarização. Esta que é corriqueiramente perceptível em conteúdos, no caso os de Geografia, quando, por exemplo, dissocia-se o espaço geográfico de qualquer fenômeno com o tempo que este ocorre.</p> <p>Também, torna-se essencial haver uma conexão</p>

	<p>entre a seleção de conteúdos e a perspectiva teórica pelo professor no processo de ensino aprendizagem.</p>
<p>A formação do professor dos Anos Iniciais</p>	<p>Neste viés, a Geografia provém de um diálogo necessário para entender o mundo e seus fenômenos.</p>
<p>A ideal abordagem sobre os conceitos dos conteúdos geográficos: contribuições possíveis</p>	<p>Em geral, os estudantes do Curso de Pedagogia têm pouquíssimo tempo para estudos sobre a Geografia Escolar ao longo de sua formação inicial, a qual prioriza uma valorização maior pelas metodologias e pouco espaço para debates e estudos sobre apropriada teoria e si.</p> <p>Na Universidade Federal Fluminense (UFF), já integra o currículo do Curso de Pedagogia, a disciplina de Ciências Sociais Conteúdos e Métodos, que consiste em melhor explicar conceitos, como o do espaço geográfico. Apesar do ganho com este estudo, ainda denota-se a carência a mais disciplinas que priorizem a teoria dos conteúdos.</p> <p>Outrossim, não há uma perspectiva que vise uma preocupação do professor integrar as demais áreas de conhecimento ao letramento e numeramento.</p> <p>Parte-se da ideia de que os conceitos são construídos coletivamente a partir do ensino de conteúdos e temas específicos das disciplinas, neste caso é a Geografia. Talvez esta seja uma primeira abordagem, de não se ensinar conceitos, mas construir. Outro contexto que poderia ser incluído é o elemento processual, no qual os conceitos entram como elementos gerais, formados pelo entendimento de diversos conteúdos e que são constantemente revisados durante o processo de ensino-aprendizagem. Tornam-se como referenciais para indicar o caminho que o professor deve percorrer no</p>

	<p>processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Os conceitos devem ser abordados a partir da vivência da criança, sobretudo os conceitos de lugar e paisagem. Não devem ser tratados de forma isolada, pois estão interligados, estão integrados. Por exemplo, através do conceito de lugar, pode-se entender demais conceitos como o de paisagem, escala e território, enfim, o de espaço geográfico. Os Anos Iniciais atua com a ideia de totalidade de mundo e com a dimensão do concreto e do vivido.</p> <p>Supervalorizar o campo de vivência do aluno para que haja a ressignificação (unidade do meio vivido pelo sujeito) do espaço.</p>
<p>Professores entrevistados:</p>	<p>Dênis Richter: Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Unijuí (1999), mestrado (2004) e doutorado (2010) em Geografia pela Unesp, Campus de Presidente Prudente/SP. Professor no curso de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da UFG, no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), participa do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG) e do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cartografia para Escolares (GECE), em Goiânia. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: cartografia para escolares, didática da geografia e formação de professores.</p> <p>Rafael Straforini: Graduado em Geografia pela UFJF(1989), mestre em Educação pela UFJF (1998), doutor em Educação pela UFF (2003) e pós-doutorado pelo INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Professor do programa de pós Graduação em Educação da UFF e UFJF. Pesquisador da FAPERJ, do CNPq e CAPES. Atua como membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordena o Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Vice coordenador do GT de Educação de Crianças de 0 a 7 anos da ANPED. Tem experiência na área de Geografia e Educação, Crianças e Infâncias, Desenvolvimento Humano</p>

	<p>e psicologia Histórico-cultural. Atua principalmente nos seguintes temas: Geografia - ensino/aprendizagem, Geografia da Infância e das Crianças, Educação Infantil, Desenvolvimento humano e Psicologia Histórico-cultural.</p>
	<p>Jader Janer: Doutor em Geografia pela UFRJ (2007), mestre em Educação Aplicada às Geociências pela UNICAMP (2001) e graduado (bacharelado e licenciatura) em Geografia pela UNESP/Rio Claro (1997). Atualmente sou Professor Doutor (MS III) do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação em Geografia, com ênfase em Geografia Escolar/Didática da Geografia e Geografia Histórica; atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de geografia, metodologia de ensino, tecnologias educacionais, formação de professores, circulação e transporte no Brasil nos séculos XVIII e XIX. Editor-chefe da Revista Brasileira de Educação em Geografia.</p>

Fonte: Elaboração do autor.

Dando continuidade à nossa intenção que preza uma contribuição conciliadora às possíveis práticas aos professores pedagogos que lecionam nos anos iniciais, nos respaldamos, enquanto exercício procedimental, do entendimento que Vygotsky defende diante dos conceitos científicos pertencentes a uma dada ciência da área educacional. Ele trata que um conceito científico é apreendido de um conceito cotidiano. Este entendimento é reforçado pelo autor que salienta a valorização de se formar conceitos, afirmando para tal a necessidade de:

Abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazer parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise. (1993, p. 66)

Instigando-nos para uma compreensão mais dinâmica, é interessante acrescer à mesma, que a formação se dá mediante conceitos cotidianos e científicos, conforme Vygotsky continua a afirmar:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento de conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos - se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação dos conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre as formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (1993, p. 74)

Perfazendo o que Lev descreve, é que se faz fundamental a consideração dos conceitos cotidianos, os que são vividos pelo o aluno e que valoriza a experiência. Apesar de ainda não se dar de forma consciente, é essencial na compreensão dos conceitos científicos, os não espontâneos, que são verbalizados e contemplados por meios das informações dos conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula.

Tendo em vista esta relação dos conceitos cotidianos e científicos, nos é exigido um olhar mais aguçado nesta geografia dos primeiros anos. Segundo a professora Lana (2012), do encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por esta ciência, é que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido. Seguindo nesta linha de raciocínio, cabe ao professor perceber como os alunos entendem e transmitem os conceitos científicos.

Fundamentando a referida precaução a ser tomada pelo trabalho docente, Vygotsky melhor explica a partir da palavra como mediação e a zona de desenvolvimento proximal para com o ensino, ou seja:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser realizado à associação, à atenção, à formação de imagens, à interferências ou às tendências dominantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VYGOSTSKY, 1993, p. 50).

Aproximando-nos mais desta argumentação de Lev, reparamos que se estabelece uma relação interdependente dos processos de desenvolvimento do aluno e de aprendizagem, imprescindível como elemento mediador entre o homem e

o mundo. Para isso, ele definiu a zona de desenvolvimento proximal (ZPD), para explicar no processo de aprendizagem:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Partindo de pressupostos teóricos que tecem e nos direcionam à concepções sobre a abordagem de conceitos nos conteúdos geográficos dos anos iniciais, nos encaminhamos para uma assimilação que, continuamente da leitura da palavra, o aluno esteja apto a realizar uma leitura de mundo, uma valiosa ferramenta do campo geográfico.

Então, os conceitos tornam-se fundamentais à medida que atingem a capacidade de analisar, em geral, lugares específicos, construídos ao longo deste processo analítico de ensino. Isto é, “seja como ciência, seja como matéria de ensino, a geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica” (Cavalcanti, 1998, p. 88). Porque ao nos apoderarmos dessa linguagem, torna-se possível conduzir o aluno ao processo de leitura de mundo. Cavalcanti, novamente ressalta que “essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico” (idem, *ibid.*).

Sob a ótica geográfica de estudar o espaço geográfico, nos possibilita desconstruir a existência de tudo que é passível de ser observado, analisando lugares e paisagens ao longo da história que acontece. Ou seja, se concretizará uma forma de ler o mundo da vida apreendida da abstração de uma realidade a partir do que é concreto à vivência, por exemplo, do aluno, permitindo, assim, a construção de um conceito.

Nesse ensejo, fizemos questão de frisar o delineamento dos conceitos de lugar e paisagem na perspectiva e possibilidade da leitura de mundo às aulas que contempla a Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Desta linguagem geográfica que confiamos ser edificante pra esta etapa da escolarização, entendemos por conceito de lugar, que “não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite,

ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”, Santos (2000, p. 114).

Partindo desta definição, devemos levar em conta que num lugar não há restrições de limites nem de fronteiras, porquanto em si, abrange o mundo. Além disso, Santos (2000) reitera que:

[...] Os lugares, são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares (SANTOS, 2000, p. 112).

Potencialidades como ouvir, falar, observar, analisar, compreender, podem ser trabalhadas e exploradas nas aulas de Geografia desde os anos iniciais instituindo-se como um eficaz método de auxílio, sobretudo ao que diz respeito à leitura de mundo que, a partir da capacidade de se pensar o espaço, desenvolvem-se raciocínios geográficos mediante a construção de conceitos.

Subsequente ao conceito de lugar, a paisagem acresce um teor significativo neste viés sobre a leitura de mundo. Primeiramente por Callai que define paisagem a partir de sua aparência “a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utiliza de tais recursos” (2000, p. 97). Já Milton Santos, que “a paisagem não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. (...) e a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão”, (1988, p. 62).

Diante das acepções, nos foi possível realizar uma leitura da paisagem à presença de aspectos, de particularidades culturais e históricas. Saber ler a paisagem pode ser um recurso peculiar a revelar a história do espaço, por exemplo. Descrever as paisagens pressupõe desconstruir o passado das ruas, construções, casas, prédios, entre outros, que carregam uma historicidade além de uma estrutura física. Deste ponto vista, a paisagem nada mais é do que o produto final do acontecido.

Desta maneira, a geografia escolar que, também tem por meta trabalhar o conhecimento destes conceitos, contribuirá para que os alunos, desde os anos iniciais, embora com pouca autonomia, consigam construir explicações, acerca deste conhecimento, constantemente orientados pelo professor. Isto é, da aproximação da descrição de conceitos científicos com conhecimento vivido do aluno é que se terá uma melhor compreensão da realidade e que, esta seja

abstraída de forma significativa e distinguida nos conteúdos de geográficos que abrangem temas como a leitura de mundo, o espaço vivido e o espaço conhecido.

6 Considerações Finais

A tarefa de finalmente considerar as reflexões que se desdobraram ao longo deste trabalho, diante do campo dos assuntos abordados, fez-se possível depreender algumas conclusões, bem como retomar reflexões anteriormente expostas. Destarte, apresentamos algumas considerações que avaliamos pertinentes a partir do trabalho desenvolvido que retomam o objetivo central que conduziu e orientou o percurso trilhado neste trabalho.

Visando reconhecer qual Geografia existe nos cenários dos anos iniciais, a partir da desconstrução das Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos que, embora novas versões e novos pareceres desses documentos sejam apresentados como inovadores e com um discurso redentor sobre como geografia que deve ser ensinada, acabam a desarranjando ao invés de produzir apontamentos que orientem àqueles responsáveis que usufruem desses documentos. Ou seja, prevalece um discurso hegemônico e permanente perante as necessárias modificações para tal geografia disciplinarizada.

Nesse sentido, verificamos que a escolha da SMED por conteúdos análogos aos previstos nos PCN, caracteriza um papel já comprometido em vista da eficiência que deve desempenhar. Pois, sua estrutura curricular estando prefixada a documentos curriculares vigentes, dificulta o diálogo pretendido para com o espaço escolar dos professores desta modalidade de ensino nesta pesquisa.

Apurando tais considerações, também, foi possível evidenciar a importância do poder do currículo escolar na perspectiva de se constituir saberes e valores dentro das unidades escolares e das instituições de ensino. Cabendo ao educador, a conscientização sobre os conhecimentos escolares e os conhecimentos das experiências de aprendizagem, os quais são carregados e experienciados pelos alunos. E, sobre o poder que é atrelado ao currículo, repensá-lo, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, demanda anseios muito além dos que o sistema de ensino amiúde oficializa diretrizes e pareceres. Repensá-lo, demanda aclarar as necessidades que cada instituição possui para que a mesma contribua com sua ação social, isto é, para que todos os sujeitos (professores, alunos, coordenação, direção e comunidade escolar) sintam-se contemplados e atuantes dentro da proposta.

Valendo-nos do que até então constatamos, é edificante ressaltar através da análise realizada nos planos de ensino das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFPel, que, foi possível observar nas suas ementas, a semelhança dos conceitos geográficos abordados condizem com as características do primeiro estudo realizado sobre o tratamento do conteúdos de Geografia nos primeiros anos escolares no Brasil, em 1970, pela professora Tomoko Iyda Paganelli, oficializada no currículo do Curso de Pedagogia da UFF, na ementa da disciplina intitulada de *Ciências Sociais Conteúdos e Métodos*.

Entretanto, à medida que discorria uma relativa análise do momento da formação geográfica no curso de Pedagogia da UFPel, tornou-se realizável evidenciar algumas fragilidades de cunho estrutural que vão ao encontro das limitações dos apontamentos, conforme anteriormente foi apresentado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, reafirmado pela necessidade do diálogo mais frequente entre os professores do curso. Desta forma, constatamos o curso de Pedagogia como o responsável em ensinar os saberes de geografia, mediante a análise do PPP e dos planos de ensino das disciplinas. Todavia, a opção de investigar o currículo de um curso de graduação não abdica a relevância de uma futura investigação em âmbito escolar, pois neste momento, a pesquisa no nível superior deu-se para corroborar aos instantes que o currículo prevê a geografia escolar dos anos iniciais.

Outra reflexão que nos cabe aqui salientar diz respeito às mudanças nas legislações e orientações previstas em todos os níveis de ensino no país que, atualmente, começam a ser exigidas a partir de reestruturações adequadas as novas medidas e estimativas pelo governo. Refletir essas mudanças impostas aos sistemas de ensino concretiza uma grande preocupação sobre a realidade da educação brasileira, pois assim, só tende a retroceder ao invés de desenvolver que, por consequência, o conhecimento de Geografia que poderia ser aprofundado, por contribuir junto as demais disciplinas, compreendendo o espaço que habitamos, bem como, propiciar uma visão crítica sobre o que nos é imposto e de que forma se pode lutar para desconstruir tais implicações.

Encaminhando-nos para as últimas linhas desta dissertação, decorrente da premissa que, em momento algum, estimou determinar qual Geografia deve ser trabalhada e ensinada, tornou-se palpável a compreensão dos motivos, implícitos ou

não, que dificultam a prática no campo disciplinar geográfico, resultantes dos diversos desencontros e inconsistências presentes nos documentos e mecanismos que regem os currículos da esfera nacional.

Sob o viés da empatia, nos foi permitido desconstruir nosso olhar “unidisciplinar” que nos é apresentado enquanto pesquisadores dos anos iniciais, a partir da condição de estranhamento que designa abandonar o olhar demasiadamente abstrato e práticas pedagógicas muito díspares, segundo (Azanha, 1992), que justifica essa condição por meio de um “mergulho na concretude do cotidiano de seus sujeitos praticantes, em busca dos elementos que possam servir como ferramentas para uma reflexão que realmente aproxime esses universos díspares, ou seja, a alteridade como um condicionante para a superação secular da dicotomia entre a geografia escolar dos anos iniciais e da geografia escolar dos demais níveis”.

Tencionados na ideia de alteridade, nos colocarmos no lugar de quem ministra o objeto de estudo do qual analisamos, possibilitou que o nosso olhar univalente fosse libertado para melhor reunir e oferecer as informações adquiridas nas entrevistas com os professores Denis, Jader e Rafael que, desde a elaboração das questões até o reforço dos demais professores da comunidade geográfica, se fez presente o respeitoso e devido senso para, de fato, ressignificar nosso entendimento acerca da atmosfera geográfica da rotina escolar dos anos iniciais.

Portanto, concluímos que não é possível estimarmos o domínio efetivo no momento da formação inicial, pois como vimos, a abordagem dos conhecimentos geográficos na formação acadêmica acaba se restringindo a poucas disciplinas, duas no nosso caso.

Também, depreendemos que a formação superior em licenciatura em Pedagogia é apenas o caminho inicial que constrói o saber da profissão docente, que para Tardif (2014) “não se adquire exclusivamente na formação inicial, seja ela superior ou médio/pós-médio, uma vez que é plural; formado a partir da conjugação dos saberes oriundo da formação profissional, dos currículos, dos saberes das disciplinas e da própria experiência pedagógica”, ou seja, o saber docente por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, podendo ser incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, em outras palavras, um conhecimento que se produz no seu cotidiano.

Posto isso, a partir dos aprimoramentos da problemática em apreço, o entendimento pelas bases de conhecimentos geográficos constitui uma linguagem geográfica que poderá servir como ferramenta contribuindo para que os alunos, desde os anos iniciais, embora com pouca autonomia, construam explicações, acerca deste conhecimento, constantemente orientados pelo professor. Da aproximação das noções dos conceitos geográficos, por exemplo, com conhecimento vivido do aluno é que se poderá ter uma melhor compreensão da realidade sendo abstraída de forma significativa e distinguida nos conteúdos de geográficos que abrangem temas como a leitura de mundo, o espaço vivido e o espaço conhecido. Porque, auxiliar os alunos a ler e entender o mundo são atribuições elementares para os professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, mas, para tais competências, seria essencial que o aluno, nos anos iniciais, tenha compreendido alguns conhecimentos conceituais da ciência geográfica.

Prevendo um desfecho sobre o papel do professor nesse contexto, entendemos o mesmo como um mediador e facilitador do processo de aprendizagem, bem como um agente que retarda as práticas de ensino. Para tanto, os professores que estiverem abertos e sensíveis ao diálogo com seus alunos estarão exercendo sua contribuição para o processo de atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, baseados em cada contexto específico, de acordo com as representações dos alunos e considerando suas capacidades individuais e de grupo. Ou seja, vai demandar deste docente o direcionamento a fim de promover uma aprendizagem que possa romper tantos paradigmas dos conceitos do conhecimento geográfico nos currículos escolares.

Paradigmas esses, que permanecem existentes até os dias atuais nos documentos oficiais por meio de um interesse de negociações que, de modo tácito, não conflui com seu sentido pedagógico, e sim ao sentido geográfico predominante que a eles se quer atribuir. Logo, então, finalizamos esse trabalho delineando que a geografia escolar dos anos iniciais existente está próxima do campo de disputa no contexto da produção dos documentos curriculares oficiais. Entretanto, e, embora os professores dos anos iniciais não pertencerem ao mesmo grupo epistêmico, devemos levar em conta, principalmente, a experiência do exercício profissional do pedagogo, pois do contexto de suas práticas é que se configura o verdadeiro sentido e a efetiva geografia escolar dos primeiros anos escolares.

Referências

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

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. **Um século de prática de Ensino de Geografia: permanências e mudanças**. IN: XV Encontro Nacional de Geógrafos – O espaço não para – por uma AGB em movimento, **Anais...** 2008. São Paulo: AGB, 2008.

_____. **Currículos de Geografia: da abertura política aos PCNs**. Mercator, Fortaleza, 2005, vol. 04, nº 07, p. 57-74.

ALMEIDA. R; PASSINI. E. **O espaço geográfico: Ensino e Representação**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

AZANHA, J.M.P. (1992). **Uma idéia de pesquisa educacional**. Editorial Edusp. São Paulo, Brasil.

BALL, Stephen J. **Education Reform: A Critical and Post-Structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BERTIN, Marta. **A formação de professores dos anos iniciais da educação básica: contribuições para o Ensino de Geografia**. In: PAULO, Jacks Richard de. **A formação de Professores em Geografia: contribuições para a mudança de concepção de ensino**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016. p. 21-36.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11** de 9 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE nº 02** de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1** de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais**. Brasília, 2004.

BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 87-102, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. **O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise**. In: **CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade. UFRGS/AGB, 1999, p. 57-63.

_____. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Caderno Cedes, Campinas, 2005, vol. 25, nº 66, p. 227-247.

_____. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: **CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais? In: **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. (Org.). TONINI, I. M; et. al. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro nos séculos XIX e XX**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **O ensino de geografia na escola/Lana de Souza Cavalcanti**. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHALUH, L.N. (2008). **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, Brasil.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa – Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

FARIAS, Inajara. **A formação geográfica dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – FURG – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, C. **Hegemony & socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics**. Londres: Verso, 1985.

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

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

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elisabete. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 279.

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: Feme, 2005. 100p.

_____. **Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes**. In: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. Infância (in)visível. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2007b.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

MAINARDES J.; MARCONDES M. I. – **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação e Sociedade, Campinas, 2009, vol. 30, n. 106, p. 303-318.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

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

OLIVEIRA, Livia de. **Contribuição dos Estudos Cognitivos à percepção Geográfica**. Rio Claro: UNESP, 1977.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Para a construção no espaço geográfico na criança**. Rio de Janeiro, 1982. Dissertação (mestrado) – Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas (IESAE-FGV).

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e a Aprendizagem de Geografia**. Colaboração Romão Passini. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PAULO, Jacks Richard de. **A formação de Professores em Geografia: contribuições para a mudança de concepção de ensino.** Jundiaí, Paco Editorial: 2016. p. 24.

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

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. [Recurso eletrônico].

RAMIRES, Julio César de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: MARAFON, Glaucio José [et al.]. (Org.). **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

REGO, Nelson. **Geografia / Nelson Rego, Antonio Carlos Castrogiovanni, Nestor André Kaercher** - Porto Alegre: Artmed, 2007.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 270 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

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

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, vol. 14, nº 40, 2009. p. 143- 55.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

_____. **O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir dos registros de classes de seus sujeitos praticantes**. In: BENTO, I. P.; OLIVEIRA, K. A. T. de (orgs.) **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia**. 1 ed. Goiânia: Editora PUC/Goiás, 2012, v.1, p. 79-101.

_____. **Alteridade e geografia escolar: Uma leitura das práticas curriculares nos primeiros anos do ensino fundamental**. *Revistas de Geografia Espacios*, v. 02, n. 03, p. 57-72, 2012.

_____. **O Currículo de Geografia do Ensino Fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica**. In: Ivaine Maria Tonini; Lígia Beatriz Goulart; Rosa Elisabete Militz Wypyczynsky Martins. (Org.). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, v. , p. 43-60.

_____. **Permanência e mudanças no currículo de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p.160-184, jan./jun., 2016.

TARDIF, M. & LESSARD, C.. **O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes. 3ra edición. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil, 2007.

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

VYGOTSKY, L.S. (1984). **Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes

_____. (1993). **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2000). **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São P

Apêndice

Roteiro de entrevista aplicada aos professores



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**Mestrando: Henrique Gorziza
Orientadora: Liz Cristiane Dias**

Questionário de entrevista

Perspectiva de trabalho: Os conceitos geográficos no ensino de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores.

Por gentileza, responda as seguintes questões:

- 1. Qual a importância do conhecimento geográfico para os a Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**
- 2. Em sua opinião, a atual abordagem dos conteúdos de Geografia nos Anos Iniciais propicia a construção do conhecimento. Por que?**
- 3. Como você avalia a formação do professor dos anos iniciais, no que diz respeito a condução dos conteúdos geográficos?**
- 4. Como deveria se dar a abordagem dos conceitos geográficos no referido nível de ensino, quais sugestões você salientaria?**

Grato pela contribuição!

Anexos

Secretaria Municipal de Educação e Desporto - SMED – Pelotas – RS

Conteúdos de Geografia dos Anos Iniciais

1º Ano do Ensino de 9 Anos

- Reconhecimento da relação entre sociedade e natureza (paisagem local, mudanças ao longo do tempo etc.).
- Descrição das características da paisagem local.
- Leitura, interpretação e representação do espaço por meio de mapas simples.
- Reconhecimento de problemas ambientais (Lei nº 9.503 /1997).
- Produção de mapas, croquis ou roteiros (utilizando os elementos da linguagem cartográfica/ orientação, escalas, cores e legendas).

2º Ano do Ensino de 9 Anos

- Reconhecimento da relação entre sociedade e natureza (paisagem local, mudanças ao longo do tempo etc.).
- Descrição das características da paisagem local.
- Leitura, interpretação e representação do espaço por meio de mapas simples.
- Identificação dos seus grupos básicos de convívio (casa, escola e comunidade).
- Representação do real por meio do desenho (trajeto casa/escola).
- Reconhecimento de problemas ambientais (Lei nº 9.503 /1997).
- Produção de mapas, croquis ou roteiros (utilizando os elementos da linguagem cartográfica/ orientação, escalas, cores e legendas).
- Observação dos principais movimentos (aparente) do céu (rotina/noite/dia/necessidade de medir a passagem do tempo).
- Identificação das estações do ano.

3º Ano do Ensino de 9 Anos

- Reconhecimento da relação entre sociedade e natureza (paisagem local, mudanças ao longo do tempo etc.).
- Descrição das características da paisagem local.
- Leitura, interpretação e representação do espaço por meio de mapas simples.
- Reconhecimento de problemas ambientais (Lei nº 9.503 /1997).
- Produção de mapas, croquis ou roteiros (utilizando os elementos da linguagem cartográfica/ orientação, escalas, cores e legendas).
- Localização do Bairro.
- Noção de temporalidade (nascente e poente/ luz e calor do Sol/ dia e noite/ sombra e escuro).
- Observação de mapas, globo terrestre...
- Ampliação da noção de espaço através de experimentações e observações relacionadas à posição, direção e orientação dos objetos no espaço.
- Observação dos principais movimentos (aparente) do céu (rotina/noite/dia/necessidade de medir a passagem do tempo).
- Percepção sobre a representação da Terra através do globo terrestre.
- Ampliação da noção de movimento (Rotação, translação e fases da lua).
- Reconhecimento dos movimentos da Terra e da sua influência nos ciclos da natureza e no comportamento dos seres vivos.
- Identificação das estações do ano.

4º Ano do Ensino de 9 Anos

- Reconhecimento da relação entre sociedade e natureza (paisagem local, mudanças ao longo do tempo etc.).
- Descrição das características da paisagem local (relevo, hidrografia e clima).
- Leitura, interpretação e representação do espaço por meio de mapas simples.
- Reconhecimento de problemas ambientais (Lei nº 9.503 /1997).
- Produção de mapas, croquis ou roteiros (utilizando os elementos da linguagem cartográfica/ orientação, escalas, cores e legendas).
- Localização do Município.
- Orientação (pontos cardeais e colaterais)
- Observação de mapas, globo terrestre...

5º Ano do Ensino de 9 Anos

- Descrição das características da paisagem do estado (relevo, hidrografia e clima).
- Localização e descrição das microrregiões.
- Identificação do espaço rural e urbano.
- Leitura, interpretação e representação do espaço por meio de mapas simples.
- Reconhecimento de problemas ambientais (Lei nº 9.503 /1997).
- Produção de mapas, croquis ou roteiros (utilizando os elementos da linguagem cartográfica/ orientação, escalas, cores e legendas).
- Localização do Estado.
- Orientação (pontos cardeais e colaterais)
- Observação de mapas, globo terrestre...



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE REGISTROS ACADÊMICOS

CURRÍCULO 6 - 1900 Pedagogia - Licenciatura - 2012/2

SEM	CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H	C.H.T.	CR	TIPO	CRR	PRÉ-REQUISITOS
1	0350343	Teoria e Prática Pedagógica I	3+0+2	85	5	Obr	S	
1	0360041	Práticas Educativas I	3+0+2	85	5	Obr	S	
1	0360141	Escola, Cultura e Sociedade I	4+0+0	68	4	Obr	S	
1	0360254	Ensino-aprendizagem.conhec. e Escolarização I	4+0+0	68	4	Obr	S	
1	0360276	Metodologia da Iniciação Estudo e Pesquisa	4+0+0	68	4	Obr	S	
2	0350171	Escola, Cultura e Sociedade II	4+0+0	68	4	Obr	S	
2	0350289	Práticas Educativas II	3+0+2	85	5	Obr	S	
2	0350344	Teoria e Prática Pedagógica II	3+0+2	85	5	Obr	S	
2	0360145	Ensino-aprendizagem.conhec.escolarização II	4+0+0	68	4	Obr	S	
3	0350031	Práticas Educativas III	3+0+2	85	5	Obr	S	
3	0350174	Ensino-aprendizagem.conhec.escolarização III	4+0+0	68	4	Obr	S	0360145
3	0350345	Teoria e Prática Pedagógica III	3+0+2	85	5	Obr	S	
3	0360147	Escola, Cultura e Sociedade III	4+0+0	68	4	Obr	S	0350171
3	1310277	Língua Brasileira de Sinais I (Libras I)	4+0+0	68	4	Obr	S	
4	0350200	Escola,cultura e Sociedade IV	4+0+0	68	4	Obr	S	
4	0350295	Práticas Educativas IV	3+0+2	85	5	Obr	S	0350031
4	0350346	Teoria e Prática Pedagógica IV	3+0+2	85	5	Obr	S	0350174+0350343
4	0360221	Ensino-aprendizagem Conhec.escolarização IV	4+0+0	68	4	Obr	S	
5	0350286	Práticas Educativas V	3+0+2	85	5	Obr	S	
5	0350347	Teoria e Prática Pedagógica V	3+0+2	85	5	Obr	S	0350289+0350174+0350346
5	0360223	Ensino-aprendizagem Conhec. Escolarização V	4+0+0	68	4	Obr	S	
5	0360235	Escola, Cultura e Sociedade V	4+0+0	68	4	Obr	S	
6	0350279	Ensino-aprendizagem.conhec. e Escolarização VI	4+0+0	68	4	Obr	S	0350345+0360223
6	0350288	Práticas Educativas VI	3+0+2	85	5	Obr	S	
6	0350348	Teoria e Prática Pedagógica VI	3+0+2	85	5	Obr	S	0360221
6	0360253	Escola, Cultura e Sociedade VI	4+0+0	68	4	Obr	S	
7	0350209	Escola, Cultura e Sociedade VII	4+0+0	68	4	Obr	S	
7	0350287	Prát.educ.vii-estág. de Resp.em Gestão Escolar	2+0+8	170	10	Obr	S	0360253
7	0350294	Ensino-aprendizagem.conhec.escolarização VII	4+0+0	68	4	Obr	S	
7	0350349	Teoria e Prática Pedagógica VII	3+0+2	85	5	Obr	S	
8	0350278	Escola, Cultura e Sociedade VIII	4+0+0	68	4	Obr	S	
8	0350280	Ensino-aprendizagem Conhec.escolarizaçãoviii	4+0+0	68	4	Obr	S	
8	0350350	Preparação P/ Trabalho Final do Curso	5+0+5	170	10	Obr	S	
8	0350351	T P P VIII Est Formação Gestão de Classe	3+0+2	85	5	Obr	S	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE REGISTROS ACADÊMICOS

CURRÍCULO 6 - 1900 Pedagogia - Licenciatura - 2012/2

SEM	CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H	C.H.T.	CR	TIPO	CRR	PRÉ-REQUISITOS
8	0360277	Prát.educ. Viii-docência Compart. Ai/ei/eja	0+0+5	85	5	Obr	S	
8	1310277	Língua Brasileira de Sinais I (Libras I)	4+0+0	68	4	Obr	S	

9	0350337	Pe Ix-estágio Curricular Docência Ai/e/eja	0+0+25	425	25	Obr	S	
---	---------	--	--------	-----	----	-----	---	--

88	0350060	Figuras da Educação Brasileira	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350071	Linguagens em Artes e Comunicação	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350101	Educação na Zona Rural	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350102	Educação de Adultos	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350103	Educação Popular	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350104	Educação Pré-escolar	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350105	Educação Religiosa	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350106	Informática na Educação	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350107	Materiais Instrucionais	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350108	Mét.alternativos P/ Ens.séries Iniciais	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350125	Prática de Ensino II Grau III	0+0+4	68	4	Opt	S	
88	0350169	Educação em Valores Humanos	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350296	Políticas de Democratização da Educação	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350297	Literatura Infantil I	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350298	Literatura Infantil II	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350301	Práticas Estéticas I: Corpo e Mov. na Const. de Um P...	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350303	Leituras de Infância	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350304	Metodologias da Alfabetização	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350305	Educação em Ciências nos Anos Iniciais	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350306	Rs e Pelotas: Est. Hist. Geog. Anos Iniciais	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350307	Ed. e Rel. étnico-raciais Cotidiano Escolar	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350308	Produção de Texto	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350310	Matemática no Nível Fundamental	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350311	Nutrição no Contexto Escolar	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350312	Educação Ambiental	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0350338	Estudos Surdos: Sujeito Surdo/língua Sinais	2+0+2	68	4	Opt	S	
88	0350339	Educação do Campo	2+0+2	68	4	Opt	S	
88	0350340	Estudos do Pré-escolar	2+0+2	68	4	Opt	S	
88	0350352	Ed Relações étnico Raciais Cotidiano Escolar	2+0+2	68	4	Opt	S	
88	0350353	Educação e Literatura	2+0+2	68	4	Opt	S	
88	0351100	Infância	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0351101	Pesquisa em Educação Infantil I	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0351102	Pesquisa em Educação Infantil II	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0351200	Arte e Educação	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0351201	O Trabalho Com Artes no Ensino Fundamental	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0351300	Temas Transversais	4+0+0	68	4	Opt	S	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE REGISTROS ACADÊMICOS

CURRÍCULO 6 - 1900 Pedagogia - Licenciatura - 2012/2

SEM	CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H	C.H.T.	CR	TIPO	CRR	PRÉ-REQUISITOS
88	0351301	Educação em Valores Humanos	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0351401	Pesquisando Síndrome de Down	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0351602	Curso Ped. Pedagogo, Est. Cur.refl. e Persp	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0351603	Prát. Complementares Ao Ensino Fundamental	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0351700	Linguagem	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0351701	Linguagem Educação e Literatura	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360082	Educação Inclusiva: Pedagogia da Diferença	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360083	Metodologia da Pesquisa em Educação	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360233	Metodologia da Pesquisa Educação I	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360234	Metodologia da Pesquisa Educação II	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360248	Estudos Imagin,edu.cult.:entorno Cotid Escolar	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360251	Educação Inclusiva: Pedagogia da Diferença II	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360259	Dificuldades de Aprendizagem	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360260	Educação de Adultos II	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360261	Fil Ed e Soc:dif. Leit. e Refl. Paulo Freire	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360264	Repr. Diver.: Mem., Iden., Const. Nar. Educ.	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360278	Rs e Pelotas: Est. Hist. Geog. Anos Iniciais	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360279	Discut Arte Gênero Oficinas Criação Coletiva	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360280	Núcleo Prát. Complementares Ensino Fund II	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360281	Teoria e Prática Pedagógica	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360282	Ortografia Sér Iniciais: Aquisição e Ensino	2+0+2	68	4	Opt	S	
88	0360283	Políticas de Democratização da Gestão	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0360284	Estudos Sobre Gênero e Trabalho Feminino	2+0+2	68	4	Opt	S	
88	0360291	Educação Popular e Movimentos Sociais	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0361302	Educação Biocêntrica	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0361303	As Tics - Possibilidades Comt. Ensinar / Apr	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0361304	E. Surdos: O Sujeito e A Língua de Sinais	2+0+2	68	4	Opt	S	
88	0361305	Psicossociologia em / Crises Escola	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0361400	Educação Inclusiva	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0361400	Educação Inclusiva	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0361501	Prát. Pedagógica de J. J. Rousseau	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0361600	Teoria e Prática Pedagógica	4+0+0	68	4	Opt	S	
88	0361601	Docência Compartilhada Ei-ai-eja	4+0+0	68	4	Opt	S	

196 Créditos - 3332 horas (OBRIGATÓRIOS)

CONDIÇÃO FECHAMENTO: 0

Pelotas, 02/06/2014 - 14:19:54 h



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PLANO DE ENSINO:

1. IDENTIFICAÇÃO

Professores: Ligia Cardoso Carlos
Unidade: Faculdade de Educação
Departamento: Fundamentos da Educação
Disciplina: Ensino-Aprendizagem, Conhecimento Escolarização V
Código: 0360223 **Créditos:** 04 **Ano:** 2016 **Semestre Letivo:** 02
Carga Horária: 68h
Pré-requisitos: Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização IV
Período: noturno

Código Unidade: 10
Código Deptº.: 36

2. EMENTA

Ensino-aprendizagem, Conhecimento e Escolarização V – código -0360223- As Ciências Humanas como campo de estudos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Contribuições da História, da Geografia e das Ciências Sociais nos processos iniciais de escolarização.

3. OBJETIVOS

Caracterizar o ensino da História e da Geografia nos anos iniciais, bem como examinar seus pressupostos teóricos e princípios metodológicos.

Discutir e aprofundar as possibilidades da História e da Geografia como campo de estudos para a compreensão do meio social, da cultura, do espaço e do tempo no início do processo de escolarização.

Compreender noções e conceitos básicos para o ensino e a aprendizagem na área das ciências humanas nos anos iniciais.

Conhecer e discutir propostas de trabalho pedagógico em História e Geografia, na interface com as Ciências Sociais.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Eixo 1: Ensino de História e Geografia nos anos iniciais: significados, importância, pressupostos teóricos e princípios metodológicos.

Eixo 2: Conceitos para o ensino e a aprendizagem

O desenvolvimento de conceitos e noções para a compreensão dos processos históricos e dos fenômenos geográficos. Tempo, espaço e grupo social em interlocução com cultura, classe, etnia, raça, geração e religião.

Eixo 3: O trabalho pedagógico

Possibilidades de trabalho pedagógico com documentos como cartas, fotografias e narrativas; leitura e interpretação de fontes bibliográficas; leitura da paisagem e modos de representação do espaço.

O uso de procedimentos de observação, descrição e explicação dos fenômenos sociais, culturais e naturais que compõem a paisagem local e o espaço geográfico.

O entendimento de processos históricos a partir de mudanças e permanências.

5. METODOLOGIA

Realização de leituras, reflexões, discussões, seminários e trocas de experiências;
Produção de sistematização escrita;
Elaboração de proposta de trabalho pedagógico na área estudada.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada considerando: participação em tarefas de sala aula, realização de sistematização escrita, participação nos trabalhos coletivos, atenção aos prazos e frequência em aula.

Sistematização escrita: 10,0

Elaboração de proposta de trabalho pedagógico: 10,0

7. BIBLIOGRAFIA

Obrigatória:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORGES, M.A.Q. ; BRAGA, J.L.M. O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista On-line Unileste Jan./Jun. 2004 Nº 01 Disponível em: www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/.../artigo_09.doc

CALLAI, H. C. & CALLAI, J. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. CASTROGIOVANNI, A.C. et al (orgs). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/AGB, 1999.

CALLAI, H.C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, vol.25, n.66, maio-ago.2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CARRETERO, M. Construir e Ensinar: as ciências sociais e a história. POA: Artes Médicas, 1997.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (orgs.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB-Seção POA, 1999.

_____ Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C. & COSTELLA, R.Z. Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos. POA: Edipucrs, 2007.

GIL, Carmem e ALMEIDA, Dóris B. Práticas pedagógicas em História: tempo, espaço e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

HICKMANN, R. (org.) Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. RJ: Jorge Zahar ed., 1986.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. Escola básica na virada do século. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. Em Aberto, Brasília, ano 7, n.37, jan./mar. 1988.

PORTUGAL, Jussara Fraga e CHAIGAR, Vânia A. M. Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino da Geografia. Curitiba: CRV, 2012

ROCHA, E. P. G. O que é etnocentrismo. SP: Brasiliense, 1985.

SEFFNER, F.; DALDISSERA, J. A. (orgs.). Qual história? Qual ensino? Qual cidadania? Porto Alegre: Editora UNISINOS, 1997.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PLANO DE ENSINO:

1. IDENTIFICAÇÃO

Professores: Ligia Cardoso Carlos e Rogério Costa Würdig
Unidade: Faculdade de Educação **Código Unidade:** 10
Departamento: Ensino **Código Deptº.:** 35
Disciplina: Ensino-Aprendizagem, Conhecimento Escolarização VI
Código: 3500279 **Créditos:** 04 **Ano:** 2011 **Semestre Letivo:** 1
Carga Horária: 68h
Pré-requisitos: Ensino-Aprendizagem e Escolarização V
Período: Noturno

2. EMENTA

Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização VI - 0350279 – Metodologia da Educação Física, articulada à Metodologia de Estudos Sociais. Discussão das questões ligadas à construção das noções de espacialidade, temporalidade e movimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de princípios da História, da Geografia e da Corporeidade. Conceitos básicos da área de Estudos Sociais para os anos iniciais do Ensino Fundamental: espaço, tempo e grupo.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Aprender formas de articulação dos estudos sobre o espaço, o tempo e as relações sociais no universo da corporeidade, na escola e na sociedade.

3.2 Objetivos específicos

Conhecer e construir propostas de trabalho para o ensino de Educação Física nos anos iniciais.

Conhecer e construir propostas de trabalho para o ensino da História, Geografia e Ciências Sociais nos anos iniciais.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Conceitos de espaço, tempo, grupo e corporeidade: singularidades e aproximações.

O ensino de História, Geografia e Ciências Sociais nos anos iniciais: propostas.

O ensino de Educação Física nos anos iniciais: propostas.

5. METODOLOGIA

Experimentações teórico-práticas envolvendo os conceitos de espaço, tempo, grupo e corporeidade;

Realização de leituras, seminários e trocas de experiências;

Produção de sistematização escrita;

Elaboração de Projeto de Ensino;

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada considerando: participação em tarefas de sala aula, realização de sistematização escrita, participação nos trabalhos coletivos, atenção aos prazos e frequência em aula.

Sistematização escrita: 10,0

Elaboração de um Projeto de Ensino integrador das áreas de estudo: 10,0

7. BIBLIOGRAFIA

Obrigatória:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Luiz (org.). Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1991.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (orgs.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB-Seção POA, 1999.

_____ Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

HICKMANN, R. (org.) Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MATTOS, Luiz Otávio. Professoras primárias x atividades lúdico-corporais: esse jogo vai para prorrogação. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVEIRA, G.; PINTO, J. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n.3, p.137-150, maio 2001.

SEFFNER, F.; DALDISSERA, J. A. (orgs.). Qual história? Qual ensino? Qual cidadania? Porto Alegre: Editora UNISINOS, 1997.

CRONOGRAMA

Março: 10 – 17 – 24 - 31

Abril: 07 – 14 – 28

Maior: 05 – 12 – 19 – 26

Junho: 02 – 09 – 16 – 23 - 30

Julho: 07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Professora: Patrícia Weiduschadt

Unidade: Faculdade de Educação

Código Unidade:

10

Departamento: Ensino

Código Deptº.: 35

Disciplina: Ensino-Aprendizagem, Conhecimento Escolarização VI 2014/2

2. EMENTA

Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização VI - 0350279 – Metodologia da Educação Física articulada à Metodologia das Ciências Humanas. Discussão das questões ligadas à construção das noções de espacialidade, temporalidade, sociedade e corporeidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, a partir de princípios da História, da Geografia, das Ciências Sociais e da Educação Física.

3. CONTEÚDOS

- I- Conceitos de espaço, tempo, grupo e corporeidade: singularidades e aproximações.
 - 1.1 Discussão acerca da corporeidade na perspectiva sociológica e antropológica.
 - 1.2 Corpo e espaço- disciplinarização dos corpos e do espaço.

1.3 Cultura corporal e social.

II- O ensino de Educação Física nos anos iniciais: propostas.

2.1 Histórico da Educação Física.

2.2 Concepções gerais, objetivos da Educação Física escolar.

2.3 Metodologia da educação física.

III- Corporeidade no espaço- tempo e na sociedade

3.1 Manifestações culturais da vida cotidiana.

3.2 Cidadania e lazer.

3.3 Blocos temáticos e interdisciplinares: educação física e ciências sociais.

4. METODOLOGIA

Experimentações teórico-práticas envolvendo os conceitos de espaço, tempo, grupo e corporeidade;

Realização de leituras, seminários e trocas de experiências;

Produção de sistematização escrita;

Elaboração de Projeto de Ensino;

5. AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada considerando: participação em tarefas de sala aula, realização de sistematização escrita, participação nos trabalhos coletivos, atenção aos prazos e frequência em aula. 3, 0

Prova: 4,0

Elaboração de um Projeto de Ensino integrador das áreas de estudo: 3,0