



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
INGRYD BIANCHET MARCELINO BECKHAUSER

**CONHECIMENTOS DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUL:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS**

Tubarão
2019

INGRYD BIANCHET MARCELINO BECKHAUSER

**CONHECIMENTOS DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUL:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Leonete Luzia Schmidt, Dra.

Tubarão
2019

B35 Beckhauser, Ingrid Bianchet Marcelino, 1992-
Conhecimentos de geografia no curso de pedagogia da
Unisul : implicações na formação de professores pedagogos /
Ingrid Bianchet Marcelino Beckhauser ; -- 2019.
71 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Profa. Dra. Leonete Luiza Schmidt.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2019.
Inclui bibliografias.

1. Educação – Estudo e ensino (Ensino superior). 2.
Geografia – (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 3.
Professores – Formação. I. Schmidt, Leonete Luiza. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em
Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 370.71

Ficha catalográfica elaborada por Francielli Lourenço CRB 14/1435

INGRYD BIANCHET MARCELINO BECKHAUSER

**CONHECIMENTOS DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUL:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

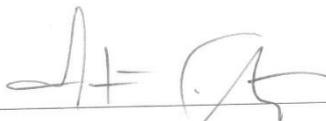
Tubarão, 19 de fevereiro de 2019.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Leonete Luzia Schmidt, Dra.



Professor Doutor Antônio Serafim Pereira, Dr.
Examinador Interno – Universidade do Extremo Sul Catarinense



Professora Doutora Letícia Carneiro Aguiar, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Aos meus pais, Cláudia e Geovane, por sempre me incentivarem a ir em busca dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos de muito estudo e dedicação que o Mestrado me exigiu, algumas pessoas foram essenciais para que minha trajetória pudesse alcançar o objetivo esperado. Gostaria, nesse momento, de prestar meus mais sinceros agradecimentos a elas.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, Ser Superior que me concedeu a vida, que está sempre presente em minha vida, abençoando minhas escolhas e sonhos, entre eles o Mestrado, que para mim não é apenas uma titulação, mas, sim, uma evolução pessoal e intelectual.

A minha mãe, Cláudia, por ser minha incentivadora, sempre acreditando junto comigo que a educação é o caminho para a transformação da sociedade. Obrigada, mãe, por ter orgulho da minha profissão, parte do que sou devo a você.

Ao meu amado esposo, Régis, que nunca mediu esforços para me apoiar, estando sempre do meu lado, contribuindo para as minhas conquistas e torcendo para que esse sonho fosse concretizado.

À minha querida professora e orientadora Dra. Leonete Luzia Schmidt, que, com sua paciência, compreensão e sabedoria, orientou-me da melhor maneira possível, sempre me tranquilizando nos momentos de aflição. Gostaria de agradecer a todos os ensinamentos mediados durante as nossas aulas e orientações, isso foi fundamental para a minha aprendizagem.

À professora Dra. Letícia Carneiro Aguiar, por suas significativas contribuições na elaboração do meu texto de dissertação e por todo conhecimento adquirido durante suas aulas de Epistemologia da Educação e Política Educacional Brasileira, o que me fez ter mais gosto por esses assuntos.

A Daniela Leandro Eufrazio, secretária do curso de Mestrado da Unisul, pela sua eficiência, sempre nos atendendo e ajudando tão gentilmente.

Enfim, gostaria de prestar minha gratidão a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a conclusão de mais uma etapa na minha vida. Muito obrigada!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1992)

RESUMO

Esta pesquisa tem como problemática compreender quais conhecimentos da Geografia são trabalhados no curso de Pedagogia. Tem como objetivo geral conhecer os conhecimentos de Geografia trabalhados na formação inicial de professores no curso de Pedagogia da Unisul e sua implicação na formação desse profissional. E como objetivos específicos: identificar os conceitos da Geografia propostos nas ementas das disciplinas no curso de Pedagogia; identificar nos conteúdos programáticos os referentes à Geografia; estabelecer relação entre os conteúdos presentes no Projeto de Curso com os principais conceitos da área de Geografia; verificar as referências bibliográficas relativas à Geografia nos planos de ensino dos professores e refletir sobre as implicações dos conteúdos propostos no Projeto de Curso da Unisul na formação do pedagogo. A pesquisa tem como concepção teórico-metodológica norteadora o Materialismo Histórico-Dialético. A fonte utilizada na presente pesquisa foi o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unisul. Nele, foram analisadas todas as ementas das unidades de aprendizagem (disciplinas) do curso e destacadas aquelas que continham conteúdo da Geografia ou a ela relacionado, além das referências nos planos de ensino das unidades que continham conteúdos da Geografia. Nesse processo, destacamos os conteúdos da Geografia ou relacionados a ela a partir das definições de autores renomados da Geografia como Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006). Dentre os conteúdos considerados indispensáveis para esta formação, destacam-se: localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território, e valorizadas algumas ferramentas, como a cartografia, que instrumentaliza o aluno para ser um leitor e mapeador ativo, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado, marcado por juízo de valor. Os resultados da pesquisa mostraram que os conhecimentos da Geografia considerados fundamentais, segundo Castrogiovanni, como localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território e a cartografia, aparecem nas unidades de aprendizagem do curso de Pedagogia como certificações estruturantes, ou seja, são disciplinas obrigatórias do curso que possibilitam ao pedagogo uma formação sólida na disciplina de Geografia, fornecendo-lhe condições de ensinar as bases do conhecimento geográfico para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Conhecimento da Geografia. Curso de Pedagogia. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research has as problematic to understand what knowledge of Geography is worked in the course of Pedagogy. It has as general objective to know the knowledge of Geography worked in the initial formation of teachers in the course of Pedagogy of Unisul and its implication in the formation of this professional. And as specific objectives: to identify the concepts of Geography proposed in the menus of the subjects in the course of Pedagogy; identify in the programmatic contents those referring to Geography; to establish a relationship between the contents present in the Course Project with the main concepts of the Geography area; to verify the bibliographical references related to Geography and to reflect on the implications of the contents proposed in the Unisul Course Project in the education of the pedagogue. The research has as a theoretical-methodological conception guiding Historical-Dialectical Materialism. The source used in this research was the Pedagogical Project of the Unisul Pedagogy Course. In it, all the menus of the Learning Units (disciplines) of the course were analyzed, highlighting those that contained contents of the Geography or related to it, besides the references in the teaching plans of the Units that contained Geography contents. In this process, we highlight the contents of Geography or related to it from the definitions of renowned Geography authors such as Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006). Among the contents considered indispensable for this training, we highlight: location, orientation, representation, landscape, place and territory, and valuing some tools, such as cartography, that instrumentalizes the student to be a reader and active mapper, aware of the subjective perspective in the choice of the mapped fact, marked by value judgment. The results of the research showed that the knowledge of Geography considered according to Castrogiovanni, such as location, orientation, representation, landscape, place and territory and cartography, appear in the learning units of the Pedagogy course as structuring certifications, that is, they are compulsory courses of the course that allow the pedagogue a solid formation in the discipline of Geography, providing him with the conditions to teach the bases of geographic knowledge for the children of the initial years of Elementary School.

Key words: Knowledge of Geography. Course of Pedagogy. Formation of the teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ementas que contemplam conteúdos da Geografia.....	48
Quadro 2 – Ementas que contemplam conteúdos essenciais da Geografia.....	50
Quadro 3 – Ementas que contemplam conteúdos da Geografia.....	57

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores

CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAED – Faculdade de Educação

FFCL – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SESU – Secretaria de Educação Superior

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 METODOLOGIA	16
2 A GEOGRAFIA ENQUANTO CAMPO DO CONHECIMENTO	24
2.1 A ORIGEM DA GEOGRAFIA E A CIÊNCIA GEOGRÁFICA.....	24
2.2 A GEOGRAFIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR	29
2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO E A ENTRADA DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	34
3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SUA RELAÇÃO COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ÁREA DA GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUL	44
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUL	44
3.2 O CONHECIMENTO DA GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUL E SUA IMPLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	47
3.2.1 Conteúdos essenciais da Geografia presentes nas ementas.....	50
3.2.2 Conteúdos que contribuem para a compreensão da Geografia.....	56
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65

1 INTRODUÇÃO

O animal satisfeito dorme. Por trás dessa aparente obviedade está um dos mais fundos alertas contra o risco de cairmos na monotonia existencial, na redundância afetiva e na indigência intelectual. A condição humana perde substância e energia vital toda vez que se sente plenamente confortável com a maneira como as coisas já estão, rendendo-se à sedução do repouso e imobilizando-se na acomodação.

A advertência é preciosa: não esquecer que a satisfação conclui, encerra, termina; a satisfação não deixa margem para a continuidade, para o prosseguimento, para a persistência, para o desdobramento. A satisfação acalma, limita, amortece. Não se dê por satisfeito. (CORTELLA, 2006, p. 11).

É com a mensagem extraída do livro *Não nascemos prontos*, de Mário Sérgio Cortella, que inicio este texto. Acredito que, assim como na citação acima, os professores não podem jamais se acomodar. No entanto, essa mensagem induz a pensar que a motivação não é uma questão meramente afetiva, mas, sim, um processo de escolhas que tem relações com as condições objetivas advindas do contexto social em que cada professor está inserido.

O ser humano, como ser social, produtor e produto da realidade social de cada época, vai, com sua busca incessante por dominar a natureza, modificando o seu modo de viver, pensar e agir, assim como “na busca de uma formação mais sistemática, frente à sociedade do conhecimento orquestrada pelos avanços das novas tecnologias da comunicação e informação” (MACÊDO; ROMANOWSKI; MARTINS, 2017, p. 301).

A sociedade contemporânea vem passando por intensas transformações, principalmente a partir da metade do século XX, expressão do avanço do conhecimento científico, o que tem provocado intensas mudanças culturais na sociedade. As mídias digitais, por exemplo, permitem acesso, de qualquer lugar do planeta, a informações de diferentes áreas do conhecimento humano e de diferentes culturas. Contudo, apenas o acesso não assegura sua compreensão por parte do sujeito. Compreender algo ou transformar informação em conhecimento requer mais que acesso. Dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado.

A compreensão e incorporação de novos conhecimentos científicos passa por um processo que vai muito além do conhecimento imediatamente visto ou sentido, mas da compreensão deste como “síntese de múltiplas determinações”. Isso implica, no caso da

educação escolar, a levar o aluno a pesquisar e investigar, possibilitando sua compreensão como um processo histórico e social. Nesse sentido, é preciso trabalhar com os alunos a mediação entre o significado do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Para isso, o professor precisa ter formação de modo que possa levar aos estudantes o conhecimento resultado do avanço da ciência, e competência para fazer as mediações necessárias entre o que o aluno sabe e o que precisa saber, para que todos possam ter uma melhor compreensão da realidade e condições de participar na construção de uma nova hegemonia com vistas à transformação da sociedade.

Esse entendimento é que me trouxe até o curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e, também, as razões pelas quais resolvi dissertar sobre essa temática que está relacionada à minha formação e atuação profissional.

Formei-me em Licenciatura em Geografia no ano de 2014, na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e, desde então, atuo como professora dessa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, e também em uma escola particular, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nos três anos de atuação como professora, algumas inquietações relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental fizeram-se presentes: por que os alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental têm tantas fragilidades sobre o conteúdo da Geografia? Conhecimentos relacionados a esta área não fazem parte do currículo dos anos iniciais? Que conhecimentos da Geografia são trabalhados na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Estas inquietações levaram-me a ingressar no curso de Pedagogia para investigar quais conhecimentos da Geografia são trabalhados nesse curso, haja vista que os professores pedagogos são os que atuam nos anos iniciais e, dessa forma, os responsáveis pela iniciação ao estudo da Geografia.

A educação é a base para o desenvolvimento dos seres humanos e é papel da escola (enquanto instituição da sociedade civil) assegurar a todos(as) acesso ao conhecimento historicamente produzido pelo homem e condições de apropriação desse conhecimento. Na sociedade moderna é o conhecimento que possibilita a formação de sujeitos críticos, capazes de tomar suas próprias decisões. Evidentemente que não é apenas adquirindo conhecimento que o sujeito se torna crítico, mas, ao cumprir seu papel, a escola pode possibilitar reflexões de modo que o aluno desenvolva sua criticidade, curiosidade e criatividade.

Para Freire (2006), a criatividade não haveria sem a curiosidade. O conjunto das disciplinas escolares fornece ao aluno um alicerce de informações para o seu cotidiano. Cada disciplina possui sua especificidade e importância na formação do sujeito que, articuladas ao conjunto de conhecimentos das demais, constituem os fundamentos para a formação integral de cada criança ou adolescente. Cada uma delas é base para a formação de um conhecimento crítico da realidade possibilitando, assim, uma atuação ativa na sociedade com vistas à sua transformação.

De acordo com Castrogiovanni *et al.* (1999), a disciplina de Geografia não é menos importante que as demais que compõem o currículo escolar. No entanto, como este é resultado de disputas pode ocorrer de ser minimizada sua importância em relação às demais disciplinas, dependendo das forças favoráveis ou contrárias à sua inserção no currículo. A Geografia tem como foco o estudo dos aspectos físicos, humanos e biológicos da Terra. Sendo assim, é a ciência que estuda o espaço geográfico e todos os elementos que o compõem. Fornece, ainda, um conhecimento de mundo aos alunos. Ela traz uma visão política, econômica, ambiental, social de todo o planeta. Ou seja, não é algo menor se considerarmos que o homem está constantemente na busca por maior compreensão dessa realidade.

Considerando que, para a maioria da população, é na escola que vão ter acesso ao conhecimento científico, ela pode contribuir para que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores para a vida no contexto social. A Geografia, numa relação interdisciplinar com as demais disciplinas, é de extrema importância no contexto escolar.

Conforme Castrogiovanni *et al.* (1999), a Geografia escolar, como objeto de estudo, deve levar em consideração as representações da vida dos alunos, pois os conteúdos vivenciados no cotidiano são aliados do conhecimento científico na sala de aula. “Se nossos alunos puderem ter na geografia um instrumento útil de leitura de mundo, estaremos ajudando a construir não só uma escola como uma sociedade mais crítica e indignada contra toda e qualquer miséria humana” (CASTROGIOVANNI *et al.*, 1999, p. 18).

Pertencemos sempre a um determinado grupo, pela própria concepção do mundo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. “Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivo” (GRAMSCI, 1984, p. 12). O autor também questiona o tipo de conformismo e de homem-massa do qual fazemos parte, explicando que:

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-

massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado (GRAMSCI, 1984, p. 12).

Segundo ele, criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular (GRAMSCI, 1984, p. 12).

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (GRAMSCI, 1984, p. 12, grifo do autor).

Porém, Spegiorin ressalta que:

[...] quando a Geografia se apresenta na escola como conteúdo curricular, com frequência sua historicidade passa a ser negligenciada para se transformar em um conhecimento estático, descontextualizado e enfadonho. Por ser apresentada como algo distante do aluno e de sua realidade e por ser vista como uma listagem de dados e informações a serem simplesmente memorizados e repetidos, torna-se uma disciplina de menor importância quando comparados a física, matemática, química, etc. (SPEGIORIN, 2007, p. 25).

Como salientado pela autora acima, fica clara a necessidade da intervenção do professor com relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula, fazendo um elo com o cotidiano dos alunos. Percebe-se que além de incluir o conteúdo é preciso pensar o modo como este vai ser trabalhado com os alunos. Ser ensinado como algo pronto e acabado ou como algo dinâmico como parte do conhecimento humano, que pode ser problematizado, permitindo visões diferentes sobre um mesmo objeto, faz muita diferença.

Por ser uma disciplina ampla e bastante dinâmica, a Geografia permite ao professor o uso de ferramentas para situar o aluno no espaço geográfico, fazendo com que ele entenda sua importância para a sociedade e perceba suas transformações.

O que é a Geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina?

(CAVALCANTI, 2006, p. 66).

De acordo com a autora supracitada, existem algumas dificuldades em se trabalhar a Geografia na sala de aula. Embora haja situações difíceis enfrentadas pelos professores, como, por exemplo, a baixa remuneração, a formação inicial desqualificada, o excesso de carga horária de trabalho, além do problema da indisciplina e a ausência da família na tarefa de educar, o professor também parece não buscar alternativas para superar e transformar a realidade em que está inserido, mesmo quando as condições permitem. Diante disso surgem alguns questionamentos: o que pode assegurar que a Geografia seja apropriada pelos alunos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental? Como a formação inicial dos professores pode contribuir com esse processo?

É sabido que a sociedade em que vivemos está presenciando o processo de desqualificação do trabalho docente, muitos professores deixaram de planejar e controlar uma parte do seu próprio trabalho, porque o planejamento, a escolha dos métodos de ensino e a elaboração de textos e testes estão sendo delegados para as secretarias de Educação, direção de escolas e assembleias estaduais (ALVES, 2009).

O Estado de Bem-Estar Social está em declínio desde a segunda metade do século passado e o surgimento de um novo modelo de Estado baseado nas ideias liberais-conservadoras, com princípios neoliberais, que também pode ser chamado de Estado Gerencialista, provocou significativas mudanças na educação da sociedade atual.

Os efeitos das políticas neoliberais são sentidas por meio do enxugamento da estrutura do Estado, com a redução de investimentos sociais, com os processos de privatização e retirada do Estado de setores até então exclusivos que passam a ser gerenciados por setores privados. Na educação essa política de Estado refletiu nas péssimas condições físicas das escolas, com poucos recursos e materiais didáticos, laboratórios inacabados, bibliotecas sem bibliotecários, a baixa remuneração salarial.

Um fato que chama a atenção são os contratos de trabalho, cresce o número de contratações temporárias, chegando em algumas redes públicas de ensino, como é o caso de Santa Catarina, a algo em torno de cinquenta por cento da categoria. De início esses contratos surgiram com a intenção de atender casos emergenciais, como licenças gestantes, aposentadorias, falecimentos etc., todavia cada vez mais se configuram como formas contratuais flexíveis, precárias, sem direitos e vantagens de carreira (HYPOLITO, 2011).

Compreender como se dá o conhecimento no processo pedagógico é ajudar a eliminar a determinação social dos destinos dos alunos. Para o professor, é importante este

conhecimento a fim de melhor saber como interagir com a criança, no sentido de favorecer seu desenvolvimento e sua emancipação (VASCONCELLOS, 1995, p. 11).

A escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informações com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento (LIBÂNEO, 2001, p. 27). Nesse sentido, a presença do professor é indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas. Para o referido autor, o valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor (LIBÂNEO, 2001, p. 28).

Considerando isso, e a vontade de ampliar o conhecimento nessa área, esta dissertação tem como problemática compreender quais conhecimentos da Geografia são trabalhados no curso de Pedagogia. Tem como objetivo geral conhecer os conhecimentos de Geografia trabalhada na formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UNISUL e suas implicações na formação desse professor. Para atender a esse objetivo, foram delineados alguns objetivos específicos. São eles: identificar os conceitos da Geografia propostos nas ementas das disciplinas no curso de Pedagogia; identificar nos conteúdos programáticos nos planos de ensino dos professores os referentes à Geografia; estabelecer relação entre os conteúdos presentes no Projeto de Curso com os principais conceitos da área de Geografia; verificar as referências bibliográficas referentes à Geografia nos planos de ensino dos professores e refletir sobre as implicações dos conteúdos propostos no projeto na formação do futuro professor.

1.1 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no curso de Pedagogia da UNISUL, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) 2010/2018 e tem como concepção teórico-metodológica norteadora o materialismo histórico-dialético. Realizar uma pesquisa materialista dialética implica entender o conhecimento como uma construção humana na relação com sociedade em que está inserido. Na modernidade dialética, significa pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (KONDER, 1981).

O materialismo histórico-dialético dá-nos uma compreensão da sociedade em que vivemos, leva-nos a entender, analisar e questionar os fenômenos que nela ocorrem. Nas palavras de Zanlorenzi (2015, p. 2), “exige a adoção de uma concepção de mundo, de homem,

de sociedade, de história e de conhecimento, bem como um posicionamento diante da realidade analisada, além de compreender a relação sujeito e objeto e a questão da objetividade e subjetividade”.

Sabe-se, através da concepção materialista dialética, que o conhecimento está em constante construção e reconstrução, ele não é algo acabado, porque, segundo Essais (apud KONDER, 1981, p. 11-12):

Todas as coisas estão sujeitas a passar de uma mudança à outra; a razão, buscando nelas uma subsistência real, só pode frustrar-se, pois nada pode aprender de permanente, já que tudo ou está começando a ser – e absolutamente ainda não é – ou então já está começando a morrer antes de ter sido.

Sendo assim, através das ideias de Kant, Konder descreve que o conhecimento não pode ser trabalhado isolado em relação à dinâmica social:

A consciência humana não se limita a registrar passivamente impressões provenientes do mundo exterior, que ela é sempre a consciência de um ser que interfere ativamente na realidade; e observou que isso complicava extraordinariamente o processo de conhecimento humano. (KANT apud KONDER, 1981, p. 20).

Disso resulta que as categorias que fundamentam o materialismo histórico-dialético (trabalho, alienação, totalidade e a contradição e mediação) são determinantes para a compreensão da realidade. Para Marx (apud KONDER), o sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade. E é através do trabalho que o desenvolvimento humano é impulsionado. Ainda conforme Marx:

É no trabalho que o homem se produz a si mesmo, o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. No trabalho se acha tanto a resistência do objeto como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa persistência (MARX apud KONDER, 1981, p. 22).

Foi através do trabalho que o homem contrapôs-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais, ou seja, o trabalho tornou o homem um ser social.

De acordo com Konder, Marx faz uma crítica ao trabalho na sociedade capitalista, porque, segundo ele, o trabalho precisa dar prazer ao ser humano; caso isso não ocorra, o trabalho o aliena. Na concepção do filósofo:

O trabalho é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza, é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo. Como, então o trabalho – de condição natural para a realização do homem – chegou a se tornar o seu algoz? Como ele chegou a se transformar em uma atividade que é sofrimento, uma força que é impotência, uma procriação que é castração? (KONDER, 1981, p. 27).

Para ele, essa distorção do trabalho deve-se à divisão social e do trabalho, à apropriação privada das fontes de produção, ao aparecimento de classes sociais. O trabalho passa a ser explorado por aqueles que detêm os meios de produção e então:

Os homens que passam a dispor dos meios para explorar o trabalho dos outros, passaram a impor aos trabalhadores condições de trabalho que não eram livremente assumidas por estes. Introduziu-se assim um novo tipo de contradição no interior da comunidade humana, no interior do gênero humano (KONDER, 1981, p. 27).

O trabalho, ao invés de trazer uma realização ao homem, aliena-o. Isso porque o trabalho está intimamente relacionado ao capitalismo e o mesmo atende aos seus desejos, que se resumem no lucro.

O mercado capitalista vive em permanente expansão, o capital tende a ocupar todos os espaços que possam lhe proporcionar lucro. E as leis do mercado vão dominando a sociedade inteira: todos os valores humanos autênticos vão sendo destruídos por dinheiro, tudo vira mercadoria, tudo pode ser comercializado, todas as coisas podem ser vendidas ou compradas por um determinado preço (KONDER, 1981, p. 32).

É nessa realidade que a força de trabalho do ser humano se transforma em mercadoria e acaba por obter um preço. Assim, os trabalhadores, ou seja, os donos dessa força de trabalho, acabam sendo alienados, submissos, aos detentores dos meios de produção.

Segundo o pensamento marxista, é na luta de classes que existe a possibilidade concreta para a revolução socialista que contém o germe para a eliminação da divisão da sociedade em classes e o início de um novo processo de “desalienação” do trabalho.

O conhecimento, como mencionado anteriormente, é algo que precisamos estar sempre buscando aperfeiçoar, pois é algo que construímos e reconstruímos, tal conhecimento se dá através das relações sociais do homem.

Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo.

Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão do conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro (KONDER, 1981, p. 34).

É conhecendo a realidade que nos cerca que encontraremos soluções ou meios para resolvermos determinados problemas. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela.

É nesta perspectiva de analisar e estudar o contexto histórico juntamente com a realidade que a pesquisa realizada se embasa. Como afirma Frigotto (1991, p. 81), “a dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”.

A teoria é necessária e nos ajuda muito, mas por si só não fornece os critérios suficientes para estarmos seguros de agir com acerto. “Nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de nos evitar erros” (KONDER, 1981, p. 41). Dependemos, em última análise, da prática, especialmente da prática social, para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos (e com as totalizações). De acordo com Konder (1981), a teoria nos ajuda, fornecendo importantes indicações. “Em relação à totalidade, por exemplo, a teoria dialética recomenda que nós prestemos atenção ao ‘recheio’ de cada síntese, quer dizer, às contradições e mediações concretas que a síntese encerra” (KONDER, 1981, p. 41, grifo do autor).

Nesse sentido, em uma investigação científica da realidade os conceitos trabalhados, em síntese, são muito abstratos, é preciso conhecer a realidade social do que se está estudando para então aprofundar o conhecimento das partes. Para que isto ocorra, fazem-se necessárias as mediações. Estas obrigam-nos a refletir sobre outro elemento insuprimível da realidade: as contradições às conexões íntimas que existem entre realidades diferentes que criam unidades contraditórias.

Konder (1981) explica que a contradição é reconhecida pela dialética como:

Princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar. Para desbravar esse novo espaço, a dialética modifica os instrumentos conceituais de que dispõe: passa a trabalhar, frequentemente, com determinações reflexivas e procura promover uma ‘fluidificação dos conceitos’ (KONDER, 1981, p. 47, grifo do autor).

Desse modo, realizar uma pesquisa materialista histórico-dialética requer a compreensão de que o objeto de estudo está inserido em um contexto social, ou seja, o objeto

está em constante transformação. Conforme Frigotto (1987, p. 81), “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” cujo objetivo é a transformação da sociedade. Ainda no entender do autor:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior do plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 1987, p. 81).

O tipo de pesquisa realizado foi pesquisa documental. Segundo Rauen, “por documento define-se qualquer artefato, veículo ou vestígio de comunicação verbal ou não verbal, oral ou escrito, virtual ou físico, caracterizado como registro de algum fato ou fenômeno de interesse” (RAUEN, 2015, p. 540).

Ao utilizar um documento como fonte é preciso ter presente, como esclarece Thompson, que as fontes não falam por si mesmas, elas falam pela voz do historiador, que são as perguntas feitas às evidências que darão maior ou menor complexidade e relevância para a pesquisa (THOMPSON, 1981, p. 40).

No que diz respeito aos procedimentos da pesquisa, de acordo com Gil (2002), a pesquisa documental muito se assemelha à pesquisa bibliográfica:

Logo as fases do desenvolvimento de ambas, em boa parte dos casos, são as mesmas. Entretanto, há pesquisas elaboradas com base em documentos, as quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação de dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa (GIL, 2002, p. 87).

Nesse sentido, Gil (2002) diz que podem ser definidas as seguintes fases na pesquisa documental: “Determinação dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; tratamento dos dados; confecção das fichas e redação do trabalho e a construção lógica e redação do trabalho” (GIL, 2002, p. 87).

A fonte utilizada na presente pesquisa foi o PPC de Pedagogia da UNISUL. Nele, foram analisadas todas as ementas das unidades de aprendizagem (disciplinas) do curso e destacadas aquelas que continham conteúdo da Geografia ou a ela relacionado. Além das referências nos planos de ensino das unidades que continham conteúdos da Geografia.

Nesse processo inicial em que destacamos os conteúdos da Geografia ou relacionados a ela, tomamos como referência que na formação do professor pedagogo várias áreas do conhecimento fazem parte de sua formação, haja vista ser este profissional

responsável, de acordo com a legislação vigente, pelo ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de ser responsável pela alfabetização das crianças. Considerando isto, e também que não é possível um único curso dar conta de todos os conhecimentos de cada área, destacamos na área do conhecimento da Geografia alguns conteúdos que são indispensáveis para que se possa formar um pedagogo habilitado também para esta área. Dentre os conteúdos considerados indispensáveis para esta formação, destacam-se: localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território e valorizadas algumas ferramentas, como a cartografia, que instrumentaliza o aluno para ser um leitor e mapeador ativo, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado, marcado por juízo de valor (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 8).

É importante ter esses conceitos bem definidos, para que possamos compreender a sua relevância. Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006) definem a orientação como um procedimento fundamental na localização dos lugares. Orientar-se é ir à procura do oriente, lugar onde o sol nasce. No sentido geográfico é o mesmo que rumo ou direção.

Para a ciência geográfica a orientação é uma categoria fundamental, “pois estabelece pontos diferenciais para que os elementos formadores do espaço possam ser situados, encontrados facilmente” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 41).

Compreender a cartografia é necessário para a compreensão espacial do fenômeno, ela é uma ciência, uma arte e uma técnica. “A cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações e da investigação de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 38).

A ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação para o aluno. “O lugar é formado por uma identidade, portanto o estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 15).

O estudo da paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento do processo. A paisagem é o resultado do processo de construção do espaço. Estudar a paisagem é, portanto, interessante para se poder compreender a realidade (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 96).

Sposito (2004) define território como a “base geográfica de um Estado, sobre o qual ele exerce a sua soberania e que abrange o conjunto dos fenômenos físicos como rios, solos, mares e dos fenômenos decorrentes das ações da sociedade como cidade, portos, estradas, etc.” (SPOSITO, 2004, p. 111).

Com base nesse entendimento, terminado esse levantamento das ementas do Projeto do curso de Pedagogia que continham conteúdo da Geografia ou relacionado a ela, fizemos um levantamento das referências nas Unidades de Aprendizagem destacadas e iniciamos o processo de organização dos dados para posterior análise e reflexão. Inicialmente, destacamos dentro de cada ementa o que era conteúdo específico da área da Geografia; depois destacando conteúdos relacionados à temática, o papel que eles têm para a compreensão da Geografia e formação do professor para trabalhar conteúdos dessa área.

Num segundo momento, analisamos as bibliografias básicas de cada uma dessas Unidades de Aprendizagem onde aparece o conteúdo de Geografia. Nossa intenção é refletir sobre como esses autores referenciam o conteúdo referido.

Assim, as categorias de conteúdo da presente dissertação são: conteúdos específicos da Geografia presentes nas ementas das unidades de aprendizagem; conteúdos não específicos da Geografia que contribuem para a compreensão e formação do professor na área da Geografia.

O resultado final do trabalho está organizado em introdução e mais dois capítulos: o primeiro capítulo trabalha o conhecimento da Geografia na formação inicial do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em curso de Pedagogia. Para escrever este capítulo, foram selecionados autores que trabalham a Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina, em vista disso, o capítulo foi dividido em duas partes, a primeira que descreve a história da descoberta da Geografia desde o momento em que se a praticava no senso comum até sua transformação em ciência geográfica. E a segunda parte, que trabalha a Geografia enquanto disciplina escolar. Para essa descrição foram referenciados geógrafos que, por sua vez, são licenciados e atuam como professores; eles trabalham o objetivo da Geografia enquanto disciplina escolar, seus conteúdos e a importância que essa disciplina possui para a formação do cidadão crítico e atuante na sociedade.

No segundo capítulo, formação do professor pedagogo e sua relação com a Geografia, foram trabalhados a institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil, descrevendo transformações que o curso de Pedagogia sofreu até os dias atuais, bem como leis e pareceres que embasam o curso no Brasil, e o conhecimento da Geografia no curso de Pedagogia da UNISUL, onde foram descritas as características do curso de Pedagogia da UNISUL, como os objetivos do curso, perfil do profissional a ser formado, a carga horária e as

unidades de aprendizagem que formam o projeto do curso de Pedagogia da UNISUL. Neste capítulo também estão os resultados da pesquisa realizada.

Por último, apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

2 A GEOGRAFIA ENQUANTO CAMPO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, o objetivo é refletir sobre o conhecimento da área da Geografia. Num primeiro momento, pretendemos resgatar um pouco da origem da Geografia e como passou a ser uma ciência; num segundo momento, vislumbramos trazer alguns aspectos da Geografia como disciplina escolar; e, por último, a Geografia enquanto disciplina escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 A ORIGEM DA GEOGRAFIA E A CIÊNCIA GEOGRÁFICA

O conceito de Geografia é bastante antigo, sua origem remonta à Antiguidade, especificamente ao pensamento grego. A Geografia surge antes mesmo de se tornar ciência. Fazia-se Geografia sem ao menos ter o conhecimento desse termo:

Através de relatos de viagem, escritos em tom literário, compêndios de curiosidade sobre lugares exóticos, áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração, obras sintéticas agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais, catálogos sistemáticos sobre continentes e os países do globo etc. (MORAES, 1983, p. 34).

No pensamento grego:

Já se delineavam algumas perspectivas distintas da geografia: uma, com Tales e Anaximandro, privilegia a medição do espaço e a discussão da forma da Terra, englobando um conteúdo hoje definido como da Geodésia; outra, com Heródoto, se preocupa com a descrição dos lugares, numa perspectiva regional. Isto para não falar daquelas discussões, hoje tidas como geográficas, mas que não apareciam sob esta designação (MORAES, 1983, p. 32).

Os gregos foram os primeiros a registrar de forma sistemática os conhecimentos geográficos. Foram os gregos, aliás, que batizaram os conhecimentos sobre a superfície da Terra como Geografia (SODRÉ, 1984, p. 14). Segundo esse autor, não havia Geografia e nem geógrafos, conseqüentemente,

havia filósofos, historiadores, cientistas, que se referiam, secundariamente, a aspectos geográficos. A geografia aparecia, antes de definir o seu campo, os seus métodos, as suas técnicas, como tributária, e desimportante, de outras áreas do conhecimento, científicas ou não. Estava ainda carregada de mitos, lendas, deformações, que escondiam o que, em seus rudimentos, havia de verdadeiro e duradouro. (SODRÉ, 1984, p. 19).

Cavalcanti e Viadana (apud GODOY, 2010, p. 11) dizem que “os fundamentos históricos da ciência geográfica reportam-se à Grécia antiga, tida como a primeira cultura conhecida a explorar ativamente a geografia como ciência e filosofia”.

Enquanto ciência, a sistematização do pensamento geográfico só vai ocorrer no início do século XIX, “e nem poderia ser de outro modo, pois pensar a geografia como um conhecimento autônomo, particular, demandava um certo número de condições históricas, que somente nesta época estarão suficientemente maturadas” (MORAES, 1983, p. 34). Essas condições históricas estão relacionadas ao processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção, ou seja, ao modo de produção capitalista. É no período das grandes navegações marítimas do século XV que se inicia a descoberta de novos territórios a serem dominados.

A primeira condição dizia respeito ao conhecimento efetivo da extensão real do planeta. “Isto é, era necessário que a Terra toda fosse conhecida para que fosse pensado de forma unitária o seu estudo. O conhecimento da dimensão e da forma real dos continentes era a base para a ideia de conjunto terrestre, concepção basilar para a reflexão geográfica” (MORAES, 1983, p. 34).

Outra condição da sistematização da Geografia era “a existência de um repositório de informações, sobre variados lugares da Terra. Isto é, que os dados referentes aos pontos mais diversificados da superfície já estivessem levantados e agrupados em alguns grandes arquivos” (MORAES, 1983, p. 35).

Havia, ainda, outra condição para o aparecimento de uma Geografia unitária, que

residia no aprimoramento das técnicas cartográficas, o instrumento por excelência do geógrafo. Era necessário haver possibilidade de representação dos fenômenos observados, e da localização dos territórios. Assim a representação gráfica, de modo padronizado e preciso, era um requisito da reflexão geográfica; era também uma necessidade posta pela expansão do comércio (MORAES, 1983, p. 36).

Estas condições haviam se constituído no próprio processo de formação, avanço e domínio das relações capitalistas. Tal processo

realiza tanto os pressupostos materiais, quanto os vinculados à evolução do pensamento. A sistematização da geografia, sua colocação como uma ciência particular e autônoma, foi um desdobramento das transformações operadas na vida social pela emergência do modo de produção capitalista. E, mais, a geografia foi, na verdade, um instrumento da etapa final deste processo de

consolidação do capitalismo, em determinados países da Europa (MORAES, 1983, p. 41).

A Geografia surge como ciência no século XIX e a partir de então

começa a usufruir do status de conhecimento organizado, penetrando nas universidades. As primeiras cadeiras de geografia foram criadas na Alemanha, em 1870, e posteriormente na França. Organizada e estruturada em função das obras de Alexandre Von Humboldt e de Karl Ritter,¹ desabrochando na Alemanha e na França, pouco a pouco a geografia foi-se difundindo para os demais países (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 12).

É a partir das ideologias de Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter que nasce a Geografia científica, tidos como os precursores da Geografia moderna. Nasce também a Geografia acadêmica, isto é, a Geografia produzida nos centros universitários e ensinada nas escolas (MOREIRA, 1994, p. 26).

A ciência geográfica procura soluções para os problemas expostos pela sociedade. As viagens dos exploradores espalharam pela Europa o interesse pela Geografia, e a cartografia elaborada, à medida que se descobriam novas terras, incluía técnicas inovadoras. A partir do século XVIII, a Geografia foi sendo reconhecida como disciplina científica e, ao longo do século passado, a quantidade de conhecimento e o número de instrumental técnico tiveram um significativo aumento, persistindo até os dias atuais (CAVALCANTI; VIADANA apud GODOY, 2010, p. 12).

Para Ferreira e Simões (1992, p. 26), a Geografia pode ser definida como a ciência que estuda as variações das distribuições espaciais dos fenômenos da superfície da Terra, sendo eles, abióticos, bióticos e naturais, assim como as relações do meio natural com o homem e a individualização e análise das regiões à superfície da Terra.

Segundo Moraes (1983), alguns autores definem a Geografia como o estudo da superfície terrestre. Esta concepção é a mais usual, e ao mesmo tempo a de maior vaguidade, pois:

A superfície da Terra é o teatro privilegiado (por muito tempo o único) de toda reflexão científica, o que desautoriza a colocação de seu estudo como especificidade de uma só disciplina. Esta definição do objeto apoia-se no

¹ Alexander Von Humboldt, geógrafo prussiano, explorador, e naturalista, amplamente reconhecido por seus trabalhos sobre a geografia botânica que lançou as bases para a biogeografia (PENA, 2018). Karl Ritter, alemão, historiador, filósofo e professor de geografia na Universidade de Berlim. O seu grande mérito foi o de ter compreendido e teorizado corretamente os princípios básicos da geografia. Alexandre Von Humboldt, o seu principal objetivo era o de explicar as relações existentes entre o meio físico e a atividade humana (PENA, 2018).

próprio significado etimológico do termo geografia – descrição da Terra. Assim caberia ao estudo geográfico descrever todos os fenômenos manifestados na superfície do planeta, sendo uma espécie de síntese de todas as ciências (MORAES, 1983, p. 13;14).

Outros autores vão definir a Geografia como o estudo das paisagens. Para estes:

A análise geográfica estaria restrita aos aspetos visíveis do real. A paisagem, posta como objeto específico da geografia, é vista como uma associação de múltiplos fenômenos, o que mantém a concepção de ciência em síntese, que trabalha com dados de todas as demais ciências (MORAES, 1983, p. 14).

O mesmo autor diz ainda que existe uma outra proposta, na verdade uma variação sutil da anterior, é a daqueles autores que propõem a Geografia como estudo da individualidade dos lugares. Para eles, o estudo geográfico deveria abarcar todos os fenômenos que estão presentes numa dada área, tendo por meta compreender o caráter singular de cada porção do planeta (MORAES, 1983, p. 15-16).

Segundo este autor, existem ainda autores que buscam definir a Geografia como estudo do espaço. No entender de Moreira (1982), o espaço é o objeto da Geografia, o conhecimento da natureza e leis dos movimentos da formação econômico-social é o seu objetivo. O espaço geográfico é o espaço interdisciplinar da Geografia. É a categoria por intermédio da qual se busca aprender os movimentos do todo: a formação econômico-social (MOREIRA, 1982, p. 38).

O referido autor ainda define o espaço geográfico como:

Tendo por objeto uma categoria de natureza social, a natureza científica da geografia fica determinada pela natureza do seu objeto. Ora, o espaço é essencialmente um espaço social. Pelo que já se deu a entender, o espaço não é ‘suporte’, ‘substrato’ ou ‘receptáculo’ das ações humanas, não se confunde com o ‘espaço físico’. O espaço geográfico é um ‘espaço produzido’, uma formação espacial (MOREIRA, 1982, p. 41, grifos do autor).

Considerando as pesquisas de Moraes (1983), pode-se inferir que os estudos da Geografia estão concentrados em torno desses três conceitos/categorias, quais sejam: superfície terrestre; paisagens/lugar e espaço geográfico. No entanto, autores como Moraes (1983) e Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006) entendem que o objeto de estudo da Geografia é espaço geográfico. Conforme Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006), a Geografia é uma ciência que se preocupa em estudar o espaço geográfico, este entendido como um produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes

grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constroem (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 7).

O espaço geográfico é o espaço vivido e transformado pelo homem, quando o ser humano começa a ser sedentário e cria sua identidade e história no espaço, dando início a uma sociedade. Nesse sentido:

O espaço é estudado em diferentes campos do conhecimento. É um conceito fundamental, e pode ser visto sob vários enfoques: sociológico, etnográfico, filosófico, psicológico, histórico e geográfico. Geograficamente, o espaço é considerado como território e lugar e é historicamente produzido pelas sociedades, portanto extremamente dinâmico (CASTROGIOVANNI *et al.*, 1999, p. 79).

Esse entendimento se coaduna com minha concepção sobre a realidade social, pois compreendo-a como resultado da construção humana ao longo da história. A sociedade nada mais é do que uma transformação histórica, política, econômica e cultural. Na medida em que a sociedade se modifica, o espaço geográfico vai criando novas características.

A transformação do meio natural pelo homem faz-se necessária na medida em que ele vai modificando o espaço conforme as suas necessidades. Segundo Moreira (1982, p. 42),

a natureza social do espaço geográfico decorre do fato simples de que o homem têm fome, sede e frio, necessidades de ordem física decorrentes de pertencer o homem ao reino animal, parte de sua dimensão cósmica. No entanto, à diferença do animal, o homem consegue os bens de que necessita intervindo na primeira natureza, transformando-a.

Ainda para o autor:

Transformando o meio natural, o homem transforma a si mesmo. Ora, como a obra de transformação do meio é uma realização necessariamente dependente do trabalho social, (a ação organizada da coletividade dos homens), é o trabalho social o agente de mutação do homem, de um 'ser animal' para um 'ser social', combinando estes dois momentos em todo o decorrer da história humana (MOREIRA, 1982, p. 42, grifos do autor).

É nesta linha de raciocínio que Moreira (1994) vem completar o seu pensamento, relacionando o espaço geográfico com o trabalho, pois:

O processo do trabalho tem a sua materialidade em formas que ao mesmo tempo que dele derivam a ele reverterem, e são geradas com esse fim. Em se tratando da geografia, esta materialidade dialeticamente articulada ao

processo do trabalho é um espaço geográfico. Espaço e trabalho estão numa relação de aparência e essência: o espaço geográfico é a aparência de que o processo historicamente concreto do trabalho (a relação homem-meio concreta) é a essência (MOREIRA, 1994, p. 85).

Milton Santos, outro autor que define espaço geográfico, entende que

[...] o espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (SANTOS, 1978, p. 171.)

Santos (1997, p. 40) define ainda o espaço como “[...] o resultado de múltiplas determinações cuja origem se situa em níveis diferentes e em escalas variáveis, indo do simples lugar à dimensão internacional”. Para ele, o espaço está em constante transformação, altera-se continuamente para acompanhar as transformações da sociedade (SANTOS, 1997, p. 38).

O entendimento deste autor difere dos anteriores no que se refere à relação entre espaço geográfico e transformações na sociedade, visto que eles trabalham o espaço geográfico como uma construção humana ao longo da história, mas vale ressaltar que Moreira (1994) e Castrogiovanni *et al.* (1999) consideram que a transformação da sociedade modifica o espaço, divergindo do pensamento de Milton Santos, que afirma que o espaço se modifica para acompanhar as transformações da sociedade.

Finalmente, conforme Moraes (1983), alguns autores definem a Geografia como o estudo das relações entre o homem e o meio, ou, posto de outra forma, entre a sociedade e a natureza.

Os autores citados relacionam a Geografia com o meio social, ou seja, eles trabalham a Geografia como agente de transformação da sociedade, haja vista que antes mesmo de se tornar ciência, a Geografia já era uma necessidade do ser humano em se localizar. A Geografia é uma miscigenação entre o ser humano e a natureza.

Assim, a especificidade estaria no fato dessa disciplina buscar explicar o relacionamento entre os dois domínios da realidade. Seria, por excelência, uma disciplina de contato entre as ciências naturais e humanas, ou sociais (MORAES, 1983, p. 18).

2.2 A GEOGRAFIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR

Na formação do conhecimento científico, a Geografia, assim como as demais

disciplinas do currículo escolar, auxilia na construção do pensamento crítico para a formação da cidadania, condição necessária para a transformação da sociedade.

Enquanto disciplina, a Geografia escolar “deve lidar com as representações da vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em demasia, do formalismo teórico da ciência” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 7). Ou seja, para esses autores, embora seja necessário considerar o conhecimento prévio dos alunos, não pode ser perdido de vista o conhecimento científico. Este entendimento remete ao papel da escola que é possibilitar a todos o acesso ao conhecimento científico e este é o conhecimento sistematizado resultado de estudos e pesquisas sobre a realidade.

Com relação ao saber geográfico,

devem estar incluídos conceitos como: localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território e valorizadas algumas ferramentas, como a cartografia, que instrumentaliza o aluno para ser um leitor e mapeador ativo, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado, marcado por juízo de valor (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 8).

Nesse sentido, Cavalcanti (2005) afirma que o trabalho de educação geográfica na escola

consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais (CAVALCANTI, 2005, p. 13).

Para essa autora, a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino, ela permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI apud CAVALCANTI, 2005, p. 13).

Nesse sentido, cabe à escola criar condições para que o aluno perceba a relação entre a vida cotidiana e os conhecimentos científicos. Ou seja, que os conhecimentos geográficos trabalhados na sala de aula são a realidade concreta da vida em sociedade. “Se nossos alunos puderem ter na geografia um instrumento útil de leitura de mundo, estaremos

ajudando a construir não só uma escola como uma sociedade mais crítica e indignada contra toda e qualquer miséria humana” (CASTROGIOVANNI *et al.*, 1999, p. 18).

Considerando os estudos dos autores referidos, como Cavalcanti e Castrogiovanni, a Geografia enquanto disciplina escolar possui ferramentas suficientes para fornecer ao aluno a visão do espaço, possibilita que ele perceba suas transformações e entenda que é uma disciplina atrelada ao seu dia a dia. O estudo das paisagens, a leitura e conhecimento do espaço geográfico em que vivemos e a relação entre o meio físico e o meio humano traduzem a Geografia. Uma disciplina componente do currículo escolar, em que se busca a compreensão da dinâmica terrestre, no passado, no presente e também nas gerações futuras.

Seguindo essa linha de entendimento, Straforini (2004) esclarece que o ensino da Geografia é fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo, dando à disciplina geográfica um status que antes não possuía. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar

a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento (STRAFORINI, 2004, p. 51).

Essa preocupação dos autores em ver a disciplina de Geografia como lugar para se estudar a sociedade enquanto resultado da ação humana, algo vivo e não estático, pode ser entendida quando Carvalho (2004) menciona em seu estudo que tradicionalmente a Geografia é uma disciplina rotulada no rol das matérias decorativas, uma espécie de prima pobre da história. O ensino de Geografia sempre foi baseado na memorização de nomes, quer de rios, de montanhas, de cidades, ou de qualquer outro aspecto do espaço, desde o seu surgimento como disciplina escolar.

No entendimento desses autores, não faz sentido a Geografia nessa perspectiva tradicional, porque a Geografia escolar precisa fazer ligação com outras geografias, de forma que não se baseie apenas nas descrições dos lugares, mas sim na análise dos lugares, possibilitando e pensando em novos elementos metodológicos (LAMPERT apud TONINI; KAERCHER; HOLGADO, 2013, p. 134). Isto porque o objeto de estudo geográfico na escola é, pois, o espaço geográfico, entendido como um espaço social, concreto, em movimento (CARVALHO, 2004, p. 13).

Concordo com esses autores, pois, ao observarmos a realidade ao nosso redor, vemos que as pessoas em seu cotidiano já possuem o saber geográfico, todos moram em um

lugar e têm familiares e amigos que moram em diferentes lugares. Estes diferentes lugares são ligados por ruas, avenidas, estradas, resultado da ação humana, que, num processo transformação da natureza, vão transformando, também, a própria vida.

Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006) chamam a atenção para a necessidade de repensar o ensino da Geografia, haja vista que

pesquisas comprovam que muito dos professores que atuam nas séries iniciais não foram alfabetizados em Geografia. As crianças chegam à sexta série do Ensino Fundamental sem a construção das noções e das elaborações conceituais que compreenderia tal 'alfabetização' (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 11, grifo dos autores).

Alfabetização espacial deve ser entendida como a “construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborada dinamicamente pelas sociedades” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 11). Dessa forma:

O ensino da geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interações. E, portanto, a compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 12).

Nesse sentido, nas séries iniciais uma das preocupações deveria ser em propor atividades que desenvolvam conceitos e noções mais do que um conteúdo sistemático (ALMEIDA; PASSINI, 2002). Faz-se necessário trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, considerá-los como sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento. É preciso ir além do livro didático e conhecer além do conteúdo da Geografia. Segundo Cavalcanti (2005, p. 22), o ensino:

É um processo composto por objetivos, conteúdos e métodos e esses componentes articulam-se numa proposta de ensino em ação, então não basta ao professor ter domínio da matéria, é necessário tomar posições sobre as finalidades da geografia na proposta de ensino e definir modos de encaminhá-lo para que ele cumpra essas finalidades.

Considerando isso, concordo com Straforini (2004), ao mencionar que os argumentos sobre a importância ou o papel do ensino de Geografia nas escolas não podem ficar descolados do objetivo maior da educação.

De fato, não compete exclusivamente a essa disciplina o papel transformador da sociedade. Não será ela a grande mártir da transformação ou da revolução. Pensar a educação nesse sentido evoca a ideia de totalidade, pois ao contrário, estaríamos reproduzindo a fragmentação do conhecimento, tão perfeitamente utilizada pelo sistema dominante para a manutenção do status quo (STRAFORINI, 2004, p. 53).

Exercer a docência não é uma tarefa simples, pois o ato de docência apresenta uma série de desafios e é justamente o enfrentamento destes desafios o que faz da prática docente algo tão interessante (LAMPERT apud TONINI; KAERCHER; HOLGADO, 2013, p. 133).

O professor brasileiro, em maior ou menor grau, de acordo com Carvalho (2004, p. 63), “não participa do processo de produção do conhecimento. Tem, muitas vezes, o livro didático como uma bíblia. Nesses casos, as mudanças de conteúdos ocorrem apenas como consequência das mudanças dos livros didáticos”. E estes são resultado de estudos e pesquisas de sujeitos formados em contextos sociais e, portanto, refletem estes contextos. Além disso, a escolha do livro didático tem se constituído nos últimos tempos campos de disputa, tanto do ponto de vista ideológico como do ponto de vista econômico. E, dessa forma, pode nem sempre contemplar os conhecimentos que melhor refletem o que é a Geografia e seu papel na sociedade.

Além do livro didático, outros grandes desafios enfrentados pela educação atualmente são:

O grande número de professores leigos, o baixo nível das faculdades de formação de professores, o desprestígio crescente da profissão, são pontos bastantes debatidos mas que não devem ser omitidos. Um certo grau de intelectualidade é uma característica imprescindível para a profissão de professor. Na busca da práxis ideal, o professor deve ser obrigatoriamente um sujeito que participa ativamente da construção do conhecimento (CARVALHO, 2004, p. 63).

A formação de professores de Geografia, na concepção de profissional crítico-reflexiva, segundo Cavalcanti (2005, p. 21), “deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da geografia na formação geral dos cidadãos”.

Lampert (apud TONINI; KAERCHER; HOLGADO, 2013) afirma que as aulas de Geografia, e não só de Geografia, apresentam-se como algo vazio e desprovido de significado, muitas vezes não sem razão. O conhecimento acumulado nos anos de graduação garante os conhecimentos e os conceitos a serem trabalhados em sala de aula, no entanto, não garantem que a prática docente seja significativa aos alunos.

Para ele:

A geografia escolar entre outras auxilia na compreensão do mundo que nos cerca, porém compreender o mundo vai além de memorizar os nomes dos Estados, Municípios, países ou onde ocorrem grandes concentrações de recursos naturais. Compreender o mundo significa entender nosso cotidiano e enxergar a si próprio como agente de transformação das paisagens e do espaço geográfico (LAMPERT apud TONINI; KAERCHER; HOLGADO, 2013, p. 133).

O aluno não é um ser desprovido de conhecimento, ele já o possui, porém é preciso estabelecer conexão entre seu conhecimento cotidiano com o conhecimento científico, papel que cabe ao professor, o que requer deste profissional, como já mencionado, uma formação sólida para que tenha condições de fazer o resgate do conhecimento prévio do aluno, e propor ações mediadoras que o leve a compreender a realidade em que ele está inserido.

2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO E A ENTRADA DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“O ensino será o que forem os professores.”

(SOUZA, 1979, p. 27)

Na concepção de Souza (1979, p. 27):

Uma política educacional que se esmerasse na construção dos prédios escolares, que se ocupasse de equipamentos sofisticados e que se aprofundasse em inovações curriculares e metodológicas, mas que se esquece do professor estaria certamente fadada ao insucesso. Porque o bom professor faz o bom ensino, apesar de todas as precariedades de meios em que vierem a cercar o seu trabalho. Contrário senso, dote-se a escola de todos os confortos possíveis e imagináveis e enriqueçam-na com os mais variados recursos da didática, mas tire-lhe o professor ou se lhe dê o professor de má qualidade, e o que terá, afinal, será um mero simulacro de educação.

Pensar na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é pensar no pedagogo, um professor que na especificidade da sua docência precisa dar conta de diferentes áreas do conhecimento. Compreender essa formação exige que se compreenda o que é o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia no Brasil, assim como outros cursos de formação de professores em nível superior, ainda é um curso recente se considerarmos que tem menos de cem anos de existência. É resultado de lutas por uma formação de professores e, ao mesmo tempo, campo de disputas entre o grupo que defende uma formação sólida com base na relação teoria e prática, nas últimas décadas representado pela Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE) e outras entidades que defendem uma educação democrática com perspectiva na formação humana, e o grupo que defende uma formação coerente com as exigências do capital.

Nesse processo, a formação de professores para a educação básica no Brasil, em especial para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, passou por substantivas reformulações ao longo da história (ALANIZ; ANNIBAL; GEBRAN, 2015, p. 7). Foi institucionalizado em 1939, segundo Ribeiro e Miranda (2007, p. 1), quando na época o governador Getúlio Vargas fundara, em 1937, a Universidade do Brasil, que previa uma Faculdade Nacional de Educação; esta por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, com os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História.

De acordo com Silva (1999 apud RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 1), o curso de Pedagogia tinha sua estrutura estabelecida

num esquema de seriação; assim, no primeiro ano, as disciplinas seriam: Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; no segundo: Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; no terceiro: Educação Comparada, Filosofia da Educação. Contudo, havia disciplinas que eram trabalhadas nos 3 anos, como é o caso da Psicologia Educacional, e disciplinas que eram abordadas nos dois últimos anos: História da Educação e Administração Escolar.

O currículo do curso de Pedagogia sofreu alterações em 1962, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de nº 251, que fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Esse parecer previa que o curso de Pedagogia destinava-se à formação do técnico em Educação e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. O currículo para o bacharelado tinha um mínimo fixado em sete matérias, cinco obrigatórias e duas opcionais (SILVA, 1999 apud RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 1-2).

Ao realizar leituras sobre a história da formação de profissionais para o magistério no Brasil, percebe-se que esta tem sido marcada por disputas de concepções sobre o lócus, o que ensinar, tempo de integralização curricular, relação entre bacharelado e licenciatura,

dicotomia teoria e prática, entre outras questões de grande relevância.

Na última década, a formação desses profissionais tem sido objeto de investigações, políticas públicas e de novos marcos legais, diretrizes e bases para as políticas, programas e ações que orientam, nacionalmente, a formação inicial desses profissionais de Educação (DOURADO, 2016, p. 28).

Dourado (2016) discute a preocupação com a formação de profissionais do magistério, haja vista que existem divergências estruturais em relação ao lócus de formação, ao projeto de formação, ao papel do professor, à dinâmica formativa, à relação teoria e prática, ao papel dos estágios supervisionados, à prática como componente curricular, entre outros. Existe uma unanimidade em prol da defesa da necessidade de novos marcos para a formação de profissionais do magistério e o entendimento de que deve decorrer de uma política pública nacional que priorize a formação e, ao mesmo tempo, aprimore as condições para a profissionalização docente envolvendo formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) avançam na direção de maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (DOURADO, 2016, p. 29).

A formação de profissionais do magistério para a educação básica, segundo os indicadores do Censo da Educação Superior, ocorre predominantemente, na educação superior, cujas matrículas são realizadas, sobretudo, no setor privado e em instituições isoladas tipicamente de ensino, notadamente em faculdades, instituições de baixo prestígio acadêmico (DOURADO, 2016, p. 29).

Os desafios para a formação em nível superior dos profissionais do magistério da educação básica no Brasil são enormes. Os indicadores do Censo revelam a existência de mais de 2 milhões e 100 mil professores, dos quais 24.8% não possuem formação em nível superior. Romper com esta realidade está a requerer do Estado brasileiro política pública orgânica direcionada à melhoria da formação desses profissionais que valorize a construção coletiva dos projetos pedagógicos articulados às instituições de educação básica e superior (DOURADO, 2016, p. 29).

Ainda para o autor, é necessário romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenham por foco apenas o saber fazer, o município prático, bem como com concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas

pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros (DOURADO, 2016, p. 29).

Nesse período, o curso de Pedagogia sofreu sérias críticas por parte dos estudantes e profissionais, o que levou a uma reestruturação de disciplinas e à estrutura curricular. A ideia era de que os alunos pudessem fazer suas opções curriculares em função das tarefas que queriam desenvolver (RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 2).

Se retrocedermos no tempo um pouco, veremos que, em 1969, com a Reforma Universitária, Lei federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, o curso de Pedagogia por meio do Parecer/CFE nº 252/69, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, vai propor a Resolução/CFE nº 2/69 que foi aprovada pelo Conselho Nacional que fixou o mínimo de conteúdo e de duração a ser observado na organização do curso de Pedagogia. Nesse parecer foi abolida a diferenciação entre o bacharel e o licenciado. O curso visava à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Ao reformular a estrutura curricular do curso, de acordo com Silva (1999, p. 45, apud RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 2), “[...] cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo”.

O curso de Pedagogia passa, então, a ser composto de uma base comum – constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área – e outra base com as habilitações específicas (SILVA, 1999 apud RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 3). É importante destacar que o Parecer/CFE nº 252/69:

Procurou esclarecer uma questão que, já na época de sua aprovação, se apresentava como um impasse: a do direito ao magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelos diplomados em Pedagogia. Legalmente verifica-se que não haveria dúvida, pois ‘quem pode o mais pode o menos’. Entretanto, tecnicamente reconhecia a pertinência da questão, visto que nem todos que se diplomavam em pedagogia recebiam a formação indispensável ao exercício do Magistério, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 4, grifo dos autores).

Com estrutura curricular proposta em 1969, que aboliu a distinção entre o bacharelado e a licenciatura e manteve a formação de especialistas nas várias habilitações específicas, houve, conforme Silva (1999 apud RIBEIRO; MIRANDA 2007, p. 5):

[...] ‘um inchaço’ do Curso de Pedagogia, no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados. São por demais ambiciosas as pretensões impostas a ele, o que [...] provoca duas espécies de dificuldades: primeira, atender, ao mesmo tempo, às necessidades de formação de

profissionais docentes e não docentes, em suas diferentes especialidades; segundo, conseguir oferecer as condições, nos cursos de duração plena, para formar docentes em inúmeras disciplinas, levando em conta principalmente as dificuldades em se orientar as múltiplas práticas de ensino, correspondentes às diferentes disciplinas em questão. Esta situação fica agravada se considerarmos que o Parecer assegura, ainda, aos diplomados em Pedagogia mediante determinadas condições, o direito ao magistério nas séries iniciais do 1º grau (SILVA, 1999, p. 60, apud RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 5).

Nessa mesma década de 1960, ocorreu a ideia de extinção do curso de Pedagogia, mediante as discussões acerca da necessidade ou não desse curso, se o mesmo possuía ou não conteúdo próprio. Na década de 1970, foram elaborados documentos chamados de “pacote pedagógico”, que põem em xeque a existência do curso de Pedagogia no Brasil. Nesse sentido, houve iniciativas com o objetivo de repensá-lo, e a questão passou a girar em torno da identidade do pedagogo e do próprio curso e envolveu organismos oficiais e entidades independentes de educadores. Muitos foram os movimentos que começaram a refletir a respeito da educação; contudo, o evento que constituiu o marco inicial para a reflexão da formação do educador foi o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas (UNICAMP) em 1978, que partiu da temática “Função e estrutura da pedagogia na educação brasileira” (RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 6).

A I Conferência Brasileira de Educação foi realizada em 1980, em São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), com participantes em várias regiões do país, tendo sido criado o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores que, em 1983, transforma-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e, em 1990, em ANFOPE, que teria a função de articular os comitês que passariam a ser criados, assim como as atividades de professores e de alunos voltados para a reformulação do curso de Pedagogia (RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 6).

No I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em novembro de 1983, teve início a formulação dos princípios gerais da proposição de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores.

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador [...]. [...] a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ENCONTRO NACIONAL, 1983 apud RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 7).

O resultado desse encontro foi o “Documento Final” – Documento de Belo Horizonte –, que se tornaria referência básica para o encaminhamento das reflexões a respeito da formação do educador. Vale ressaltar que nessa proposta também foi reforçado que a docência constituiria a base da identidade profissional de todo educador.

Foi a partir do “Documento Final” que a ideia da Pedagogia como curso se fortaleceu, no entanto, essa ação não atingiu a questão do profissional a ser formado e a estruturação a ser dada ao curso. Conforme Brzezinski (2006, p. 81-82 apud RIBEIRO; 2007, p. 6), “a tendência de formar o docente no curso de pedagogia consolida-se em 1986 no II Encontro Nacional. Das 24 propostas apresentadas, apenas quatro não aceitavam a docência como base da identidade profissional do pedagogo”.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei Federal nº 9.394/1996, a legislação que norteava o cenário da formação de educadores desde a década de 1960 foi abalada. Não obstante, a aprovação dessa lei reforçou a questão da identidade do pedagogo, porém agregada a outras questões:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDBN nº. 9394/96).

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão; I cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDBN nº. 9394/96).

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDBN nº. 9394/96 apud RIBEIRO; MIRANDA, p. 7).

Os artigos reacenderam a discussão acerca da identidade e da função do curso de Pedagogia. Toda a discussão pós-aprovação da LDBN nº 9.394/96 deu início, em 1997, ao processo de elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em nível superior, por meio do Edital nº 04, de 04 de dezembro. Uma primeira Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) foi responsável pela proposta de um Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia. A comissão divulgou o produto de seu trabalho em 6 de maio de 1999, em documento denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, posteriormente

encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Neste documento, o perfil do pedagogo foi definido como um “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional” (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999, p. 1, apud RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 8-9).

Porém, ao término do mandato dessa comissão, o CNE não havia homologado a proposta encaminhada e, em 16 de junho de 2000, a Secretaria de Educação Superior (SESU) publicou a Portaria CNE nº 1.518, designando outra CEEP. A nova comissão elaborou uma proposta de DCN para o curso de Pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Reforçava-se, dessa forma, a proposta da CEEP, de 1999, reafirmando a ideia da docência com base na formação do profissional da educação “[...], não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, deslocado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição do sujeito” (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4, apud RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 9). Sugeriu também que o curso de Pedagogia deveria ser de graduação e que em sua natureza seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado (RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 9).

A referida proposta foi encaminhada para o CNE e nunca foi homologada, desde então as discussões acerca das DCN para o curso de Pedagogia foram ganhando força.

No início de 2005, o CNE tornou pública a minuta do projeto de DCN para o curso de Pedagogia. O projeto inicial de DCN passou por inúmeras reformulações. Depois de muitas discussões de associações científicas com o CNE, em 13 de dezembro de 2005 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 05/2005, que instituiu as DCN para o curso de Pedagogia, licenciatura. As novas DCN para o curso de Pedagogia constituem uma conquista da ANFOPE em conjunto com as demais entidades do setor educacional, especificamente as de formação de professores (RIBEIRO; MIRANDA, 2007, p. 9).

Segundo Scheibe (2007), as diretrizes para o curso de Pedagogia trouxeram à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura. Para a autora, o curso de Pedagogia destina-se:

Na sua atual formulação legal, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na

área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (SCHEIBE, 2007, p. 44).

Na transição para o novo modelo dos cursos, Scheibe (2007, p. 44) explica:

As instituições de ensino deverão extinguir as habilitações até então em vigor a partir do período letivo seguinte àquele em que for publicada a resolução. O projeto pedagógico deve ser protocolado nos sistemas de ensino dentro de um ano e alcançar todos os alunos que iniciarem o curso no próximo período letivo. Em vez das 2.800 horas anteriormente instituídas como mínimo para efetivação do curso, são determinadas 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico.

Essas horas, conforme a autora serão distribuídas da seguinte forma:

Pelo menos 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; as outras 300 horas estarão destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos (SCHEIBE, 2007, p. 44).

De acordo com Soares (2009), essas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia permitem que

[...] os seus egressos podem atuar em diversos segmentos, tais como: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), disciplinas pedagógicas do Magistério (em nível Médio), além de situações relacionadas à gestão, coordenação e planejamento, não só em contextos escolares. Isso significa que, ao contrário das legislações anteriores que foram mais restritas ao optarem por privilegiar apenas um perfil de egresso, os textos de lei atuais são mais flexíveis, deixando em aberto a possibilidade de manter-se uma pluralidade de habilitações para os estudantes do curso de Pedagogia (SOARES, 2009, p. 189).

Para essa autora, desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil, tensões estiveram presentes, sendo uma delas a definição de um currículo para o curso de Pedagogia.

[...] quais conhecimentos são considerados mais ou menos válidos para serem ensinados. De uma maneira geral, essa tensão se manifesta no questionamento sobre quais disciplinas e conhecimentos devem estar presentes na grade curricular do aluno do curso de Pedagogia, a fim de prepará-lo para a docência (SOARES, 2009, p. 189).

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), instituídas pela Resolução nº 4/2010 (BRASIL 2010a) e pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010b), segundo Alaniz, Annibal e Gebran (2015), embora não abordem, diretamente, a formação de professores, procuram adequar as possíveis discordâncias no debate do campo educacional, abandonando, pelo menos na redação, a insistência nas competências e habilidades e preocupando-se com uma perspectiva curricular calcada na responsabilidade da escola em lidar com a diversidade e as diferenças (ALANIZ; ANNIBAL; GEBRAN, 2015, p. 15).

Para os autores, as palavras que ancoram o sentido do texto são o cuidar, o educar e a responsabilidade da escola (professores, gestores e funcionários), bem como da família e do poder público com a educação da população brasileira. De acordo com eles:

Outras palavras de ordem também povoam este discurso aparentemente renovado: transversalidade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transversalidade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Algumas, já muito utilizadas no repertório educacional, como, por exemplo, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, porém, pouco efetivadas nas práticas cotidianas das escolas; outras, menos conhecidas compõem certo ecletismo de conceitos teóricos com frágil apropriação (ALANIZ; ANNIBAL; GEBRAN, 2015, p. 15).

Assim, as DCNGEB, fixadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010b), demonstram preocupação em adequar o seu discurso aos vários temas em evidência no campo educacional. O referido documento expressa uma readequação das orientações curriculares, com o intuito de colocar em destaque a educação indígena, a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação ambiental (ALANIZ; ANNIBAL; GEBRAN, 2015, p. 15).

As DCNGEB, conforme o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010b), deixam bem demarcadas a:

[...] necessidade do envolvimento coletivo e do projeto político-pedagógico para a realização de suas propostas. Ancoradas a isto, retoma-se acertadamente a ênfase na gestão democrática. É também apontada a importância da formação continuada de professores e gestores e uma abertura para adequações pela escola dos componentes curriculares, respeitando as bases comuns: língua portuguesa e matemática, por exemplo (ALANIZ; ANNIBAL; GEBRAN, 2015, p. 15).

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 ressalta que não bastam políticas e legislações para se mudar as práticas de ensino e as relações didáticas, mas é necessário um envolvimento

coletivo e consciente dos educadores: “Nessa perspectiva, a comunidade escolar assume o projeto político-pedagógico não como peça constitutiva da lógica burocrática, [...], mas como instância de construção coletiva [...]” (BRASIL, 2010b, p. 44).

Essas mudanças curriculares para o curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil. E as DCN para o curso de Pedagogia de 2005 e 2006 definiram uma perspectiva generalista e, nesse currículo “generalista”, está inserida a Geografia como parte das horas do curso destinadas às metodologias de ensino.

3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SUA RELAÇÃO COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ÁREA DA GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUL

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUL

No capítulo anterior foram abordados aspectos do conhecimento da Geografia e desta como disciplina escolar, também o processo de institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil e a Geografia como um dos conteúdos dessa formação. Iniciaremos este capítulo com um breve texto sobre o curso de Pedagogia no estado de Santa Catarina, em especial do curso de Pedagogia da UNISUL para, num segundo momento, apresentar o resultado da pesquisa sobre os conhecimentos da Geografia no curso de Pedagogia da UNISUL.

Em Santa Catarina, os primeiros cursos de Pedagogia “foram criados nas duas únicas universidades públicas existentes até os dias de hoje em nosso estado: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ambas na capital do estado, Florianópolis” (AGUIAR, 2006, p. 152).

Segundo a autora, em 1960 foi criado o curso de Pedagogia da UFSC, tendo sido o primeiro curso do estado de Santa Catarina. “Integrava uma das seis faculdades (Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia, Engenharia, Serviço Social, Filosofia) que constituíram no início essa universidade - a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras/FFCL” (AGUIAR, 2006, p. 152).

Aguiar relata que o curso de Pedagogia da UDESC foi criado inicialmente como integrante da Faculdade de Educação (FAED) no ano de 1963, segundo previu a primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino, a Lei nº 3.191/63. Posteriormente, junto com a FAED, foi integrado à UDESC quando da sua criação no ano de 1965. Após esta data, outros novos cursos de Pedagogia foram criados no estado de Santa Catarina, como parte de uma política de expansão via processo de interiorização e privatização do ensino superior. O primeiro curso de Pedagogia no estado de Santa Catarina esteve diretamente relacionado à criação da Faculdade Catarinense de Filosofia (fundada em 1951), que surgiu num contexto sócio-político no qual a educação era considerada um importante elemento propulsor da modernização econômica catarinense. Nas palavras de Aguiar:

Intensos embates político-ideológicos entre os grupos integrantes das elites oligárquicas eram travados em torno do projeto de criação de uma

universidade. Esses grupos políticos afirmavam a importância da universidade pelo papel que poderia desempenhar na formação de uma elite cultural para atender às demandas do desenvolvimento econômico e social no estado (AGUIAR, 2006, p. 153).

Para esta autora, a criação da Faculdade Catarinense de Filosofia, *locus* da gênese dos primeiros cursos de formação de professores em nível superior, decorreu da mobilização de professores pertencentes à Faculdade de Direito e dos jesuítas do Colégio Catarinense. A criação da Faculdade Catarinense de Filosofia estava ligada,

‘portanto, às preocupações do governo do estado, dos padres jesuítas e de parte do movimento estudantil [Juventude Católica] em assegurar a uma determinada mocidade, preparada nos bancos do ensino secundário e superior, a responsabilidade de dar organicidade e forma a um povo considerado uniforme’. Essa organicidade seria possível na medida em que a FCF assumiu o objetivo de ‘preparar a futura elite dirigente’ o que ‘implicava em formá-la dentro dos pressupostos da doutrina social católica’ (SOUZA apud AGUIAR, 2006, p. 153).

Dez anos depois da institucionalização do curso de Pedagogia em Santa Catarina, a UNISUL implantou o curso de Pedagogia, que teve suas atividades iniciais no primeiro semestre do ano de 1970. Até o ano de 2010 o curso foi sendo reestruturado e modificado, acompanhando sempre as transformações educacionais e sociais e, principalmente, as DCN para o curso de Pedagogia. Sua primeira alteração foi ano de 1988, em face das constantes críticas e das restrições impostas pelas DCN anteriores a esta data. Nessa época o curso propôs algumas mudanças curriculares nas diferentes habilitações. O currículo passou, então, a ter a duração de 5 anos (10 semestres), procurando imprimir uma linha de reflexões filosófico-pedagógicas mais crítica, de formação numa dimensão técnico-política.

Desde o início da década de 1990, novas reflexões têm surgido no colegiado de curso, dentre elas algumas questões se sobressaem: que profissionais estamos formando? Até que ponto esses profissionais respondem aos reais interesses das escolas e da população? Que modificações são necessárias para que seja aperfeiçoado o processo formativo, a fim de que um novo educador possa se apresentar? Que educadores, professores, especialistas estão sendo exigidos pelos segmentos majoritários da sociedade? (UNISUL, 2012).

A partir desses questionamentos e das mudanças nas Diretrizes Nacionais para o curso, várias alterações foram feitas no projeto político-pedagógico do curso, sendo a alteração de 2012 a que está em vigor até o momento. Neste projeto de 2012, o objetivo é o de contribuir para a constituição de um profissional pedagogo licenciado para atuar no exercício da docência,

com competência técnica para atuar na gestão e na organização/coordenação de processos educativos. Ou seja, coerente com as DCN de 2006 que preveem a formação bastante ampla de um profissional. (UNISUL, 2012).

Neste projeto consta que o curso de Pedagogia da UNISUL tem como objetivo geral formar um professor que compreenda a realidade educacional brasileira e catarinense de forma a apreendê-la na sua totalidade, complexidade e problematidade, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como no planejamento, coordenação e gestão educacional. E como objetivos específicos: desenvolver as capacidades previstas para as crianças da Educação Infantil, dos anos iniciais e dos jovens e adultos que necessitam do Ensino Fundamental, partindo das experiências de vida dos estudantes e das exigências históricas da sociedade; contribuir com uma consistente apropriação dos conteúdos, historicidade, métodos de investigação, contextualização e didática das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes para os anos iniciais do Ensino Fundamental; comprometer-se com a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas diferenças culturais, sociais e pessoais; conscientizar-se do seu papel social e do compromisso profissional de participar dos projetos educacionais da escola e da comunidade onde está se inserido, contribuindo para que ofereça um ensino de boa qualidade, sobretudo na escola pública (UNISUL, 2012).

A carga horária mínima legal do curso é de 3.200 horas e o curso em questão conta com um total de 3.300 horas, distribuídas num período de 4 anos e meio, podendo ser integralizadas no prazo mínimo legal de 3 anos.

A organização curricular do curso está alicerçada nas DCN, Parecer CNE/CP nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado em 04/04/2006 e Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e nas Diretrizes Acadêmicas da UNISUL sintonizadas com as concepções do Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Está estruturada da seguinte maneira: certificações estruturantes 2.160 horas; certificações complementares 420 horas; certificações eletivas 120 horas; certificações específicas 600 horas. O curso dispõe ainda de estágio supervisionado obrigatório; trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.² Além disso, foram previstos itinerários formativos estruturados a partir das áreas de conhecimento, das áreas de formação técnico-profissionais e também das características dos campos de saber e de atuação.

O principal objetivo da estruturação do currículo foi, segundo consta no projeto,

² Certificações Estruturantes são competências fundamentais para o processo de formação proposto em perfil. Certificações Complementares focam e/ou ampliam habilidades e conteúdos trabalhados nas certificações estruturantes. Certificações Eletivas totalizam 120 horas. Certificações Específicas totalizam 600 horas.

promover a integração do conhecimento produzido pela universidade nas áreas de conhecimento com que trabalha, considerando a vocação de cada região onde as Unidades Universitárias estão instaladas, compromisso assumido desde sua fundação de natureza municipal” (UNISUL, 2012, p. 10).

Entre os 16 perfis específicos dos graduandos do curso de Pedagogia da UNISUL destaca-se: “Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Arte, Educação Física e Geografia de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (UNISUL, 2012, p. 10). Ou seja, está no projeto do curso a formação do pedagogo com perfil para o ensino da Geografia. Considerando essa formação definida no projeto do curso, nos próximos itens buscaremos saber quais conhecimentos da Geografia são trabalhados, no curso de Pedagogia da Unisul, durante a formação do pedagogo.

3.2 O CONHECIMENTO DA GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUL E SUA IMPLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A formação de um(a) professor(a), no caso de um(a) professor(a) licenciado(a) em Pedagogia não é determinada pelo conhecimento específico de uma área do conhecimento, mas numa formação plena fundamentada na relação teoria e prática e sustentada na pesquisa, conforme posição da ANFOPE

defendendo uma formação consistente nos cursos de licenciatura plena na universidade, firmada na relação teoria-prática e sustentada na pesquisa, requisito para a profissionalização docente (SCHMIDT; BOLLMANN; SILVEIRA, 2016, p. 634).

Para Macêdo, Romanowski e Martins, (2017, p. 304),

A indissociabilidade entre teoria e prática implica em uma postura em que se concebe a prática não como um fazer guiado e determinado pela teoria, mas a teoria passa a expressar a ação prática, superando a perspectiva reducionista em que se hierarquiza esses elementos em processos de sobreposição. Entendemos que uma influencia a outra, dada sua natureza indissociável e pela relação dialética, material e contraditória, de construção dos processos sociais em que são promovidas.

No entanto, uma formação sólida num curso de Pedagogia, “firmada na relação teoria-prática e sustentada na pesquisa”, pressupõe, também, o conhecimento das áreas específicas que são responsabilidade dos pedagogos no âmbito do ensino nos anos

iniciais do Ensino Fundamental.

Quando se fala em conhecimento específico das áreas do conhecimento, não se está querendo que o pedagogo dê conta de todo o conhecimento de cada uma das áreas, dado este que seria humanamente impossível. Mas, considerando a responsabilidade com o ensino nos anos iniciais, faz-se necessária a inclusão de questões centrais de cada área dessas e de elementos que auxiliem o futuro professor na busca por esse conhecimento quando dele necessita no cotidiano das escolas. Ou seja, é imprescindível uma formação plena que dê base ao licenciado em Pedagogia para realizar seu trabalho de professor nos anos iniciais de Ensino Fundamental, de modo a “proporciona[r] um ensino e aprendizagem consistente na educação básica” (MACÊDO; ROMANOWSKI; MARTINS, 2017, p. 299).

Assim como não é possível dar conta de todo o conhecimento de cada área em um curso de formação de professor como é o de Pedagogia, também as inúmeras habilitações (docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, gestão) exigidas a partir das DCN dificultam uma formação sólida e consistente.

Olhar para a área da Geografia num curso constituído com essa característica generalista é de se supor que não terá muito espaço para sua especificidade na estrutura curricular do curso.

Entretanto, ao analisarmos o Projeto do Curso de Pedagogia da UNISUL de 2012/2018, encontramos várias Unidades de Aprendizagem com conteúdos da Geografia ou relacionados a ela, conforme pode ser observado no Quadro 1 apresentado abaixo. Nele, estão relacionados todos os conteúdos que consideramos da Geografia ou relacionados a ela presentes nas ementas das Unidades de Aprendizagem do curso de Pedagogia da UNISUL.

Quadro 1 – Ementas que contemplam conteúdos da Geografia

(continua)

Unidades acadêmicas	Carga horária
Elementos da História da Educação. A educação como fenômeno social, cultural, político e econômico em perspectiva histórica: da Antiguidade aos dias atuais. A centralidade da educação escolar na sociedade contemporânea. Tendências da educação para o século XXI.	30 horas
Currículo e Políticas Públicas. Políticas educacionais brasileiras. Elementos da gestão educacional. Diretrizes curriculares e parâmetros curriculares nacionais. Currículo.	30 horas
Fundamentos da Didática Geral. Didática e prática de ensino. Conhecimento,	90 horas

(conclusão)

Unidades acadêmicas	Carga horária
ensino e aprendizagem. Os recursos didáticos das tecnologias. Avaliação. Projetos e planejamento do trabalho pedagógico.	
Prática Docente. Planejamento e ações docentes. Processos avaliativos na educação. Diversidade sociocultural e étnico-racial nos ambientes educativos. Aspectos sociológicos, filosóficos e éticos da educação.	30 horas
Estudos Socioculturais. Sociedade, Estado e Cidadania. Ética e Direitos Humanos. Teorias clássicas e contemporâneas para análise das sociedades. Redes sociais, comunidades e formação do sujeito. Processos midiáticos e práticas culturais. Cultura, identidade e relações étnico-raciais. A formação do povo brasileiro.	60 horas
Socioeconomia e Geopolítica. Economia, política e organizações humanas. Relações sociais de produção e consumo. Organismos internacionais reguladores da política e da economia. Educação e ocupação profissional. Ocupação do espaço geográfico. Meio ambiente e dinâmicas socioambientais.	60 horas
Estágio Supervisionado de Pedagogia no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Práticas de observação e registros do processo de ensinar e aprender no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Análise da documentação pedagógica. Construção de projetos de estágio. Planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas.	90 horas
Organização do Tempo e Espaço na Educação Infantil. A lógica organizacional dos tempos, espaços nas propostas e práticas pedagógicas.	60 horas
As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Tecnologias de informação e comunicação e sociedade; tecnologias de informação e comunicação e pedagogia; audiovisual na educação; a internet e educação.	60 horas
Organização do Tempo e Espaço Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A lógica organizacional dos tempos, espaços nas propostas e práticas pedagógicas.	60 horas
Fundamentos e Metodologias de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conceitos fundamentais da ciência geográfica e sua formação: espaço geográfico (espaço produzido e espaço representado), lugar, território, sociedade e natureza. Conteúdos essenciais: bairro, município, estado, Brasil e leitura cartográfica.	60 horas

Fonte: Elaboração da autora com base no PPC de Pedagogia, 2012.

Nesse primeiro quadro, como pode ser observado, são onze as Unidades de Aprendizagens que têm na sua ementa algum conteúdo da Geografia ou relacionado a ela. Do total das 3.300 horas, 630 horas têm indicação de conteúdos da área de geográfica, isso é

bastante expressivo, representa 19% da carga horária total. Evidentemente, nessas Unidades de Aprendizagem há conteúdos de outras áreas do conhecimento também, e, a depender de como são trabalhados, podem assegurar uma formação básica na área a partir de uma visão de realidade não fragmentada.

É importante destacar que todas as disciplinas mencionadas no quadro 1 são estruturantes, ou seja, são disciplinas obrigatórias, o que assegura que um conjunto de conhecimentos da Geografia ou relacionados a ela fazem parte da formação do pedagogo.

A partir dos conteúdos presentes no quadro 1, organizamos os dois próximos itens buscando maior compreensão e possibilidade de identificação dos conteúdos considerados essenciais da Geografia, conforme autores como Castrogiovann e Cavalcanti.

Inicialmente, apresentamos os conteúdos essenciais da Geografia presentes nas ementas e, no segundo item, os conteúdos não específicos da Geografia, mas que contribuem para a sua compreensão.

3.2.1 Conteúdos essenciais da Geografia presentes nas ementas

Os conteúdos essenciais da geografia, como descrito na metodologia deste texto, são localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território além uso de ferramentas, como a cartografia. Considerando essas definições destacamos as ementas do quadro 1 que contemplam conteúdos essenciais da geografia conforme pode ser visto no quadro 2.

Quadro 2 – Ementas que contemplam conteúdos essenciais da Geografia (continua)

Unidades acadêmicas	Ementa	Carga horária
Socioeconomia e Geopolítica	Economia, política e organizações humanas. Relações sociais de produção e consumo. Organismos internacionais reguladores da política e da economia. Educação e ocupação profissional. Ocupação do espaço geográfico. Meio ambiente e dinâmicas socioambientais.	60 horas, o que corresponde a 1 semestre ou 18 encontros.
Organização do Tempo e Espaço na Educação Infantil	A lógica organizacional dos tempos, espaços nas propostas e práticas pedagógicas.	60 horas, o que corresponde a 1 semestre ou 18 encontros.
Organização do	A lógica organizacional dos tempos, espaços nas	60 horas, o que

(conclusão)

Unidades acadêmicas	Ementa	Carga horária
Tempo e Espaço Anos Iniciais do Ensino Fundamental	propostas e práticas pedagógicas.	corresponde a 1 semestre ou 18 encontros.
Fundamentos e Metodologias de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Conceitos fundamentais da ciência geográfica e sua formação: espaço geográfico (espaço produzido e espaço representado), lugar, território, sociedade e natureza. Conteúdos essenciais: bairro, município, estado, Brasil e leitura cartográfica.	60 horas, o que corresponde a 1 semestre ou 18 encontros.

Fonte: Elaboração da autora com base no PPC de Pedagogia, 2012.

Analisando o quadro acima, pode-se perceber que são quatro as Unidades de Aprendizagem que contêm nas ementas conteúdos essenciais da Geografia. *Socioeconomia e Geopolítica; Organização do Tempo e Espaço na Educação Infantil; Organização do tempo e espaço Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Fundamentos e Metodologias de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Todas as quatro Unidades de Aprendizagem, conforme já mencionado, são Unidades de Aprendizagem estruturantes do curso de Pedagogia.

Na Unidade de Aprendizagem *Socioeconomia e Geopolítica*, conteúdos como ocupação do espaço geográfico, meio ambiente e dinâmicas socioambientais têm relação direta com conteúdos da Geografia. Além do conteúdo na ementa, nesta Unidade de Aprendizagem, dentre as referências básicas, uma delas trata de conceitos da Geografia: *Geografia Política e Geopolítica*, de Wanderley Messias da Costa.

Considerando ser uma das referências básicas, buscamos nessa obra entender como o autor Wanderley Messias da Costa trabalha esses conceitos. Trata-se de um livro cujo conteúdo evidencia a evolução da Geografia política e da geopolítica desde a sua fase pioneira até os dias de hoje. “Ele se volta, para o que foi produzido na área, sob esses rótulos, procurando enfatizar o modo pelo qual os geógrafos têm concebido e interpretado, sistematicamente e mediante discursos específicos, as questões da política” (COSTA, 1992, p. 9). O livro está centrado nas relações entre o território e o poder ou, mais precisamente, no território como objeto e meio do poder de Estado.

Esta disciplina vem ao encontro das falas de Cavalcanti (2005), quando o autor cita que o trabalho de educação geográfica na escola

consiste em levar às pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais (CAVALCANTI, 2005, p. 13).

Para este autor, a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino, ela permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI apud CAVALCANTI, 2005, p. 13).

Nas Unidades de Aprendizagem: *Organização do tempo e espaço Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Organização do Tempo e Espaço na Educação Infantil*, a relação com a Geografia dá-se pela necessidade de localização do aluno no meio em que ele está inserido, ou seja, de situar o aluno no seu local de vivência e aprendizagens. O conteúdo dessa ementa corrobora o entendimento de Castrogiovanni quando afirma que é necessário “instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade em múltiplas dimensões, analisando-se as contradições e os conflitos sociais do cotidiano, e encaminhando-se para a compreensão da realidade social refletida nos diferentes lugares” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 7).

Segundo os autores, a ideia de alfabetização em “Estudos Sociais” é no sentido de trabalhar esses conteúdos nos primeiros anos da escolarização, incluindo-se aí a valorização do espaço e do tempo vivenciados. Já a “alfabetização temporal”, deve ser entendida como a construção das noções temporais, a quantificação do tempo, a representação das categorias passado, presente e futuro e a caracterização de épocas. Não se deve limitar tais estudos ao espaço e tempo próximos, mas, sempre que possível, lidar com movimentos amplos (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 15).

Na opinião dos autores, a noção de espaço geográfico é fundamental para os alunos desde o início de sua formação, o espaço geográfico é o objeto de estudo da Geografia, ele é entendido como “um produto histórico, como um conjunto de objetos e ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar interagem, produzem, lutam e o (re)constróem” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 7).

É fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos quanto ao espaço vivido. Tais referências emergem das suas experiências e textualizações cotidianas. A construção da noção de espaço requer longa preparação e está associada à liberação progressiva e gradual do egocentrismo.

Na concepção dos autores:

O espaço apresenta-se para a criança, do nascer aos 2 anos, mais ou menos, como sendo o espaço da ação. É o espaço vivido, construído pelos deslocamentos, através do rastejar, engatinhar, andar, procurar, etc.... e pelos sentidos, que estruturam as relações de próximo, dentro, fora, acima, embaixo, ao lado de, contém, está, contido, etc. O espaço vivido é prático, organizado e equilibrado em nível da ação e do comportamento social (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 15).

Para esses autores, nesse período a criança inicia o processo de construção da função simbólica, ou seja, a substituição de uma ação ou objeto por um símbolo, imagem ou palavra. Com isso ocorre a construção do espaço representativo. As ações que a criança executa são interiorizadas, embora não representadas. O espaço representativo é formado por dois momentos: o intuitivo, manifestado por representações estáticas e irreversíveis, e o operatório, que operacionaliza os elementos espaciais, possibilitando a ordenação e a reversibilidade das relações. O espaço representativo é construído no contato direto com o objeto, através dos sentidos, e é construído na ausência do objeto, portanto é reflexivo. São as relações espaciais que permitem as construções e as representações do espaço. A construção das relações espaciais requer a interação do sujeito com o meio em que vive e realiza-se através da liberação progressiva e gradual do egocentrismo primitivo. A criança passa a localizar os objetos a partir das relações que estabelece entre eles, pela própria coordenação de diferentes pontos de vista ou sistemas de coordenadas.

Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006) complementam dizendo que Piaget e Inhelder, em seus estudos sobre a construção do espaço e representação do espaço, distinguem, a partir da Geometria contemporânea, três tipos de relações espaciais: topológicas, projetivas e euclidianas. As relações espaciais topológicas

são consideradas as mais importantes, pois delas derivam posteriormente as relações projetivas e euclidianas. São limitadas às prioridades inerentes a um objeto particular, sem que intervenha a necessidade de situar este objeto em relação a um outro, seja em função de uma perspectiva ou de um ponto de vista particular, seja em função de eixos ou coordenadas. São as relações do espaço não influenciadas por deformações contínuas (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 17).

O ponto de partida para as noções representativas (separação, ordem, sucessão, envolvimento e continuidade) no espaço topológico são a percepção e a manipulação ativa das relações de vizinhança.

As relações projetivas são:

As que permitem a coordenação dos objetos entre si num sistema de referência móvel, dado pelo ponto de vista do observador. Inicialmente o ponto de referência está centrado na própria criança, aos poucos é transferido para outras referências, ou seja, ocorre a descentração. Tem seu fundamento na noção da reta, ou seja, os pontos alinhados ou ordenados numa direção, segundo um ponto de vista (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 18).

O espaço projetivo acrescenta ao topológico a necessidade de situar os objetos ou os elementos de um mesmo objeto, um em relação aos outros.

As relações euclidianas “são representadas pelas relações que têm como base a noção de distância e permite situar os objetos uns em relação aos outros, considerando um sistema fixo de referência. O espaço euclidiano deriva do espaço topológico e do projetivo” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 20).

As primeiras evidências das relações euclidianas

ocorrem nas primeiras conquistas da atividade perceptiva, como as primeiras constatações de grandeza e de forma pela criança, e já são organizadas em nível de inteligência sensório-motora, mas permanecem intuitivas, sujeitas às deformações geradas pelo caráter estático e irreversível das representações imagináveis (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 21).

Além da espacialidade, a orientação é um procedimento fundamental na localização dos lugares. Orientar-se é ir à procura do oriente, lugar onde o sol nasce (leste). No sentido geográfico é o mesmo que rumo ou direção. A orientação é uma categoria fundamental para a ciência geográfica, pois

estabelece pontos diferenciais para que os elementos formadores do espaço possam ser situados, encontrados facilmente. Para o domínio de diferentes possibilidades de localização, há um longo caminho a ser percorrido pelas crianças. O primeiro procedimento na orientação é saber a direção em que está o lugar a ser localizado. A seguir deve-se determinar a exata posição (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 41).

Outra Unidade de Aprendizagem, denominada *Fundamentos e Metodologias de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, tem como conteúdos principais aqueles que fundamentam a Geografia tais como: conceitos fundamentais da ciência geográfica e sua formação: espaço geográfico (espaço produzido e espaço representado), lugar, território, sociedade e natureza. Conteúdos essenciais: bairro, município, estado, Brasil e leitura

cartográfica. Para compreender tais conteúdos, uma das referências básicas é a entrevista com Milton Santos – geógrafo brasileiro – disponível na obra *Território e Sociedade*, de Seabra, Carvalho e Leite (2000).

Na literatura geográfica, o lugar está presente de diversas formas. Estudá-lo é fundamental, pois,

ao mesmo tempo em que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos. A globalização e a localização, fragmentando o espaço, exigem que se pense dialeticamente esta relação, pois, ‘cada lugar é, à sua maneira, o mundo... A história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central’ (SANTOS apud CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 84).

Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa “entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 84).

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. “Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu trabalho” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 84).

Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. “Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 85).

O livro *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos* é fruto de duas sessões que totalizaram cerca de dez horas de entrevista entre Odete Seabra, Mônica de Carvalho e José Corrêa Leite com o professor Milton Santos. Nele, Milton Santos descreve a forma como a Geografia vê a si mesma e ao mundo.

Na entrevista, que deu origem ao livro, Milton Santos faz contribuições no que diz respeito a assuntos relacionados à apropriação do espaço, território e assuntos relacionados à globalização, haja vista que Milton Santos é um crítico à globalização, chamando-a de

globalitarismo, pois afirma que “a atual globalização exclui a democracia. A globalização é ela própria, um sistema totalitário” (SEABRA; CARVALHO; LEITE, 2000, p. 11).

Também são discutidos assuntos como território e sociedade, em que é proporcionada uma visão penetrante e inovadora do fenômeno da globalização, “cuja importância ultrapassa em muito as fronteiras de sua disciplina e influencia todo o pensamento social contemporâneo” (SEABRA; CARVALHO; LEITE, 2000, p. 9).

Para Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006), pensar globalmente significa:

Entender como é o mundo, como se organiza, como vem se transformando, como age o capital, como se estruturam as grandes firmas, como acontece a produção, o destino do produto, a circulação, a informação e o papel que o Estado assume numa economia e sociedade cada vez mais mundializadas (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 131).

Os lugares particulares interligam-se entre si de forma seletiva e de acordo com os interesses locais, nacionais e/ou mundiais. O espaço concretiza todas estas relações, e torna-se fundamental estudar o particular, o local.

Percebe-se, ao analisar mais detidamente cada conteúdo presente nas ementas das Unidades de Aprendizagem descritas neste item, que os conteúdos básicos da Geografia citados pelo autor Castrogiovanni estão presentes no currículo do curso de Pedagogia da UNISUL. Além disso, outros conteúdos, não específicos da Pedagogia, também se fazem presentes, e serão apresentados a seguir.

3.2.2 Conteúdos que contribuem para a compreensão da Geografia

Pensar a formação do professor numa perspectiva crítica, que possibilite a ele fazer seu inventário de modo a conhecer-se a si mesmo como resultado de um processo histórico, requer entender o conhecimento não como algo fragmentado, mas articulado aos demais. Assim como os conteúdos específicos da Geografia são fundamentais para a compreensão da realidade, também há aqueles que não são específicos dessa área mas contribuem para a sua compreensão e, dessa forma, ampliam a formação do professor tanto nessa área do conhecimento como da totalidade social.

Nesse sentido, ao analisar conteúdos, levantamos, junto às Unidades de Aprendizagem do curso de Pedagogia da UNISUL, conteúdos que não são da Geografia, mas acreditamos serem essenciais desta e de outras áreas do conhecimento e, por isso, importantes

para a formação do professor, que estará capacitado para ensinar Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No quadro 3, abaixo, foram elencados conteúdos que não são essenciais da Geografia, porém, que contribuem para a formação do professor para o ensino dessa disciplina.

Quadro 3 – Ementas que contemplam conteúdos da Geografia

Unidades acadêmicas	Carga horária
<p>Elementos da História da Educação. A educação como fenômeno social, cultural, político e econômico em perspectiva histórica: da Antiguidade aos dias atuais. A centralidade da educação escolar na sociedade contemporânea. Tendências da educação para o século XXI.</p>	30 horas
<p>Currículo e Políticas Públicas. Políticas educacionais brasileiras. Elementos da gestão educacional. Diretrizes curriculares e parâmetros curriculares nacionais. Currículo.</p>	30 horas
<p>Fundamentos da Didática Geral. Didática e prática de ensino. Conhecimento, ensino e aprendizagem. Os recursos didáticos das tecnologias. Avaliação. Projetos e planejamento do trabalho pedagógico.</p>	90 horas
<p>Prática Docente. Planejamento e ações docentes. Processos avaliativos na educação. Diversidade sociocultural e étnico-racial nos ambientes educativos. Aspectos sociológicos, filosóficos e éticos da educação.</p>	30 horas
<p>Estudos Socioculturais. Sociedade, Estado e Cidadania. Ética e Direitos Humanos. Teorias clássicas e contemporâneas para análise das sociedades. Redes sociais, comunidades e formação do sujeito. Processos midiáticos e práticas culturais. Cultura, identidade e relações étnico-raciais. A formação do povo brasileiro.</p>	60 horas
<p>Estágio Supervisionado de Pedagogia no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Práticas de observação e registros do processo de ensinar e aprender no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Análise da documentação pedagógica. Construção de projetos de estágio. Planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas.</p>	90 horas
<p>As tecnologias da Informação e comunicação na Educação. Tecnologias de informação e comunicação e sociedade; tecnologias de informação e comunicação e pedagogia; audiovisual na educação; a internet e educação.</p>	60 horas

Fonte: Elaboração da autora com base no PPC de Pedagogia, 2012.

Como mencionado anteriormente, esses conteúdos são essenciais para a formação do professor, tanto para ensino da Geografia quanto para as demais áreas do conhecimento, haja vista que são aprendizagens essenciais, que constituem a base do professor, que irão proporcionar conhecimento para compreender a educação.

Assim como as Unidades de Aprendizagem do item anterior, também estas fazem parte do conjunto das estruturantes do curso, ou seja, são Unidades de Aprendizagem obrigatórias do curso de Pedagogia da UNISUL.

A *História da Educação e Estudos Socioculturais* são disciplinas basilares, que permitem ao estudante de Pedagogia fazer uma análise do processo histórico da educação e das transformações pelas quais passou.

Isto porque, de acordo com Thompson (1981, p. 57), “a história tem como objetivo reconstituir, explicar e compreender seu objeto: a história real”, que é “[...] resultado de luta de classes, um contínuo tecer e destecer de alianças, rupturas e enfrentamentos” (THOMPSON, 1981, p. 57).

Para Gramsci (1989, p. 40),

[...] não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um sistema, mas importa conhecê-los geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado.

Nesse sentido, quanto maior for a compreensão da história, mais nítida será a compreensão do presente, porque maior será a compreensão do homem, das suas relações sociais.

Da mesma forma as políticas públicas são necessárias à formação do professor, principalmente a compreensão do Estado e de como este atua nas questões da educação e o lugar dos conhecimentos da Geografia na educação escolar.

A relevância maior ou menor da educação, assim como seu foco, podem ser observadas, em cada época, nas políticas públicas definidas pelo Estado e na ideologia/modelo de Estado adotado.

A partir da década de 1990, o neoliberalismo intensificou-se no Brasil, trazendo consigo a ideologia de Estado mínimo. A partir de então, todos os setores que eram mantidos pelo Estado foram perdendo valor, ou seja, começou a se passar a imagem de que tudo que era público não era de qualidade, principalmente no setor educacional. Uma estratégia da hegemonia brasileira para o início da dominação privada.

Conforme Saviani (2007, p. 426):

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofreram grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Para um país possuir indicadores sociais elevados é preciso investir em educação, pois a educação leva ao desenvolvimento de uma nação e gera qualidade de vida, porém é necessário que as pessoas tenham direito de acesso e permanência em uma educação de qualidade para que elas se tornem cidadãos críticos e ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em contrapartida, em um país onde as prioridades do Estado não estão voltadas para o setor educacional, a realidade de uma sociedade igualitária torna-se cada vez mais distante. Atualmente o modelo político e econômico brasileiro não busca qualificar o cidadão para que este possa ter conhecimento da realidade que o cerca, mas mascara a realidade e os índices educacionais brasileiros, manipulando a sociedade através das mídias e discursos.

Neste sentido, Frigotto (apud COSTA JR., 2010, p. 45, grifo do autor) contribui ao dizer que a

educação é redefinida segundo a lógica do mercado, na realidade, o papel da educação é o de reproduzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos ‘participativos’, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos do consenso passivo.

Dentro do sistema capitalista, a educação possui o papel de fornecer o conhecimento necessário para a maquinaria produtiva em expansão. Isso, para Saviani (2007, p. 439), ocorre porque “estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados”. O Estado e a escola possuem um novo papel, educar para a produtividade.

No entender de Saviani (2007, p. 436):

O Estado na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, à redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos

buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Conforme Corrêa (apud COSTA JR., 2010, p. 45), “o padrão mercantil promove o individualismo, desmobiliza ações de solidariedade e de participação social, mas tranquiliza a consciência, uma vez que a lógica do modelo é considerada a lógica da natureza: vence o mais capaz”.

A realidade educacional que assola o nosso país é algo preocupante e precisa ser questionada: que tipo de cidadãos estamos formando? Que tipo de sociedade teremos? As pessoas estão cada vez mais acomodadas e alienadas ao sistema. Ressalta-se o verdadeiro papel da educação dentro desse sistema político e econômico. Assim como o Direito, pode também a Educação ser utilizada tanto como ferramenta para a transformação como para a manutenção da desigualdade vigente. A tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade, composta por homens, mulheres e crianças sujeitos, não objetos.

A educação seria a produção de uma consciência verdadeira, não apenas conformada à lógica posta. Daí que a emancipação (e é quase impossível não querer de pronto associar o emancipar ao educar) só ocorre quando da tomada de consciência. Quem deseja educar para a cidadania precisa ter muito claro quais são as falhas da democracia e, ainda assim, demonstrar que há maneiras de superá-las, para construir uma sociedade de indivíduos artífices de sua própria cidadania.

Os efeitos das políticas neoliberais são sentidos por meio do enxugamento da estrutura do Estado, com a redução de investimentos sociais, com os processos de privatização e retirada do Estado de setores até então exclusivos que passam a ser gerenciados por setores privados. Na educação essa política de Estado refletiu nas péssimas condições físicas das escolas, com poucos recursos e materiais didáticos, laboratórios inacabados, bibliotecas sem bibliotecários, a baixa remuneração salarial (HYPOLITO, 2011).

No caso dos currículos para formação de professores também pode ser observado como estas políticas neoliberais e de Estado mínimo direcionam o que é prioridade e o que fica em segundo plano. Embora a Geografia esteja presente no curso de Pedagogia da UNISUL, nas diretrizes curriculares para a educação básica vem perdendo espaço, haja vista a supervalorização de Matemática e Língua Portuguesa. Nesse sentido, a compreensão da realidade na perspectiva da totalidade fica comprometida.

As disciplinas de *Didática*, *Estágio Supervisionado* e *Prática Docente* complementam-se, sendo fundamental para preparar o pedagogo para viver a realidade da sala

de aula. Nessas disciplinas o pedagogo visualiza melhor a relação entre a teoria e a prática, aprendendo a realizar uma atividade avaliativa, a compreender a realidade social do aluno, a preparar uma aula de acordo com as especificidades de cada aluno, sem deixar de lado a relação entre o conteúdo curricular e a totalidade social.

Como salientado por Vasconcellos, na introdução deste texto, conhecer como se dá o conhecimento no processo pedagógico é ajudar a eliminar a determinação social dos destinos dos alunos. Para o professor, é importante este conhecimento a fim de melhor saber como interagir com a criança, no sentido de favorecer seu desenvolvimento e sua emancipação (VASCONCELLOS, 1995, p. 11).

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 33), o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. De acordo com as autoras, o estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Como vivemos em um mundo cada vez mais globalizado e conectado, é fundamental o professor do século XXI estar atento às transformações no meio educacional. As tecnologias da informação e comunicação na educação preparam o pedagogo para enfrentar essas transformações e adequar a sua disciplina ao meio digital, buscando levar para o aluno o conhecimento na forma digital.

Percebe-se, assim, que o conhecimento da Geografia, para ser apropriado pelo estudante, passa por outros conhecimentos, como os referidos nas Unidades de Aprendizagem descritas neste item. Sem a dimensão história e política da educação, da relação teoria prática e das tecnologias, o conhecimento da Geografia fica fragmentado da realidade social, dificultando para o estudante a compreensão como parte de uma totalidade social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos três anos de atuação como professora, algumas inquietações relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental fizeram-se presentes: por que os alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental têm tantas fragilidades sobre o conteúdo da Geografia? Conhecimento relacionado a esta área não fazem parte do currículo dos anos iniciais? Que conhecimentos da Geografia são trabalhados na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Estas inquietações levaram-me a ingressar no curso de Pedagogia para investigar quais conhecimentos da Geografia são trabalhados nesse curso, haja vista que os professores pedagogos são os que atuam nos anos iniciais e, e dessa forma, os responsáveis pela iniciação ao estudo da Geografia.

Todavia, tínhamos clareza de que o professor pedagogo não precisa dar conta de todo o conhecimento de cada área do saber, uma vez que o foco da sua formação está na relação teoria/prática. Porém, tendo ele na sua formação também aquela relacionada aos conhecimentos da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, procuramos conhecer se os conteúdos essenciais da Geografia estavam presentes no curso de Pedagogia da UNISUL, local de formação de professores para esta etapa do ensino.

Na sociedade globalizada em que vivemos atualmente, as informações surgem a cada momento, principalmente através das redes sociais, e um dos grandes desafios da educação é transformar essas informações em conhecimento científico. Para isto, o professor precisa estar bem preparado e capacitado para lidar com essas situações.

A compreensão e incorporação de novos conhecimentos científicos passa por um processo que vai muito além do conhecimento imediatamente visto ou sentido, mas da compreensão deste como resultado de um processo histórico. Isso implica, no caso de educação escolar, levar o aluno a pesquisar e investigar, possibilitando a ele estabelecer as relações e articulações entre passado e presente, singular e universal, ou seja, entender que o todo é muito mais que a soma das partes. Chegar a essa compreensão exige do professor formação sólida e consistente que inclua conhecimentos específicos da área, como do campo pedagógico e de fundamentos teóricos das diferentes áreas do conhecimento. Estabelecer mediações entre realidade imediata e contextos mais amplos não é algo simples, exige conhecimentos.

Exige, também, cursos de formação de professores com formação sólida e consistente, possibilitando uma compreensão crítica da realidade e condições para construção de uma nova hegemonia com vistas à transformação social. O curso de Pedagogia da UNISUL,

lócus da presente pesquisa, está estruturado a partir das DCN, como já mencionado no texto, em uma diretriz generalista, ou seja, trabalha o pedagogo para uma visão ampla de mundo.

Ao pesquisar as ementas das Unidades de Aprendizagem do PPC de Pedagogia da UNISUL, constatamos que os conhecimentos essenciais da Geografia são trabalhados no curso de Pedagogia da referida Universidade. Esses conhecimentos que são indispensáveis para a compreensão dessa ciência, segundo Castrogiovanni, são localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território e valorizadas algumas ferramentas, como a cartografia, que instrumentaliza o aluno para ser um leitor e mapeador ativo, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado, marcado por juízo de valor (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 8).

Nas ementas das Unidades de Aprendizagem os conteúdos aparecem na forma de certificações estruturantes e certificações complementares, sendo as estruturantes as disciplinas obrigatórias do curso e as complementares as disciplinas optativas do curso.

Após feita a análise nas ementas das Unidades de Aprendizagem, verificamos que os conteúdos da Geografia essenciais para o aprendizado do aluno encontram-se na forma de certificações estruturantes, ou seja, esses conteúdos são obrigatórios durante o curso de graduação em Pedagogia.

Seguindo os objetivos específicos desta pesquisa, constatamos que as referências bibliográficas sugeridas nas Unidades de Aprendizagem contribuem para o pedagogo construir uma visão de sociedade e compreender as transformações ocorridas nela por meio da ação do ser humano, o que é fundamental na formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Para o materialismo histórico-dialético, o conhecimento é uma construção humana, infinita, não se pode limitá-lo. Ele é o processo de apropriação intelectual, é algo que precisamos estar sempre buscando aperfeiçoar, pois é algo que construímos e reconstruímos, e ocorre sempre nas relações sociais do homem.

Finalizando, é possível afirmar que os conhecimentos da Geografia presentes nas Unidades de Aprendizagem do curso de Pedagogia da UNISUL, articulados aos das demais Unidades de Aprendizagem do curso, possibilitam aos pedagogos obter uma visão de mundo ampla e crítica. O pedagogo não precisa dar conta de todos os conhecimentos de todas as áreas do saber, no entanto, as quatro disciplinas estruturantes de Geografia que aparecem nas Unidades de Aprendizagem dão conta de formar um profissional com conhecimentos necessários para, a partir de novas interlocuções, seja no âmbito profissional ou na formação continuada, ensinar as bases da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuir para a transformação da educação e, conseqüentemente, da sociedade.

Se as quatro disciplinas estruturantes de Geografia que aparecem nas Unidades de Aprendizagem dão conta de formar um profissional com conhecimentos necessários para ensinar as bases da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por que isso muitas vezes não acontece?

Será a metodologia do professor em sala de aula? Será a baixa remuneração do profissional? Será as condições precárias de trabalho? Será o desinteresse do professor?

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Letícia Carneiro. **O curso de pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960.** 2006. 262 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88321/229912.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- ALANIZ, Erika Porceli; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; GEBRAN, Raimunda Abou. The Pedagogy Course in Brazil and the Teacher's Formation for Basic Education: Historical Analysis. **Educação em Revista**, Marília, v. 16, n. 1, p. 7-20, jan./jun. 2015.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação.** 12. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 02 maio 2018.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 02 maio 2018.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010.** 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2018.
- CARVALHO, Maria Inez. **Fim de século: a escola e a geografia.** 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. 163 p.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 197 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e Diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino.** São Paulo: Contexto, 2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Ed. Alternativa, 2005. 127 p. ISBN 8288253070.
- CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Perspectivas da geografia.** São Paulo: Difel, 1982. 318 p.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Não nascemos prontos**. Provocações filosóficas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006. 134 p.

COSTA, Wanderley Messias. **Geografia política e geopolítica**. Discurso sobre o território e poder. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.

COSTA JR., Wercy Rodrigues. **Política educacional no contexto do neoliberalismo**. Revista da Faculdade de Educação, n.13, jan./jun. 2010. Disponível em: file:///E:/DADOS%20USUARIO/Desktop/cp032465.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A evolução do pensamento geográfico**. 7. ed. Lisboa: Gradiva, 1992. 142 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Paulo R. Teixeira de (Org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 289 p. Disponível em: http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Historia_do_pensamento_geografico.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 25. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACÊDO, Marly; ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação inicial

de professores no embalo das ações didáticas: possibilidades para a autonomia docente. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 299-318, maio/ago. 2017.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1983. 138 p.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 113 p.

MOREIRA, Ruy. **Geografia: teoria e crítica, o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982. 236 p.

PENA, Rodolfo F. Alves. “Humboldt e Ritter, os pais da Geografia”. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/humboldt-ritter-os-pais-geografia.htm>. Acesso em: 27 nov. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. 296 p.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação**. Palhoça: Ed. Unisul, 2015. 669 p.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1154156/diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-curso-de-pedagogia>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 308 p.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2007. 474 p.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: Trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHMIDT, Leonete Luzia; BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega; SILVEIRA, Camile Martineli. A formação inicial dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 629-648, set./dez. 2016.

SEABRA, Odette; CARVALHO, Mônica de; LEITE, José Corrêa. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2000 (2. ed. 2001), 128p.

SOARES, Glória Regina Graçano. Curso de pedagogia na berlinda. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, jun. 2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à geografia: geografia e ideologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. 135 p.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Desafios educacionais brasileiros**. São Paulo: Pioneira, 1979. 120 p.

SPEGIORIN, Mônica de Toledo e Silva. **Por uma outra geografia escolar: prescrito e realizado na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia**. 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. 218 p.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004. 188 p.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; HOLGADO, Flávio Lopes. **Ensino da geografia e da história: Saberes e fazeres na contemporaneidade**. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS/FACED, 2013. 264 p.

UNISUL. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Tubarão, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

ZANLORENZI, Maria Josélia: Reflexões acerca do materialismo histórico dialético, pesquisa em educação e categorias de análise. **Revista Labor**, nº 13, v. 1, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/Labor/article/view/6591>. Acesso em: 30 maio 2017.