UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAIS ANGELA CAVALHEIRO DE AZEVEDO

O “lugar” da Geografia nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo

Ribeirão Preto – SP
2016

THAIS ANGELA CAVALHEIRO DE AZEVEDO

O “lugar” da Geografia nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:
Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andrea Coelho Lastória

Versão corrigida.

Ribeirão Preto – SP
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Serviço de Documentação

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

Azevedo, Thais Angela Cavalheiro de.

O “lugar” da Geografia nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.
Ribeirão Preto-SP, 2016.

133 p: il. ; 30cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Lastória, Andrea Coelho

1. Curso de Pedagogia – 2. Currículo – 3. Formação de professores – 4. Ensino de Geografia – 5. Educação Geográfica.

Nome: Thais Angela Cavaleiro de Azevedo

Título: O “lugar” da Geografia os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade
de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Data da defesa: 9 de dezembro de 2016

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Andrea Coelho Lastória

Instituição USP

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof^a. Dr^a. Filomena Elaine Paiva Assolini

Instituição USP

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof^a. Dr^a. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Instituição UNESP - Marília

Julgamento _____ Assinatura _____

Com muito carinho, dedico este trabalho à minha mãe, Rosemeire Cavalheiro de Azevedo, amiga e grande exemplo de força. Obrigada por possibilitar meu desenvolvimento intelectual e a realização de mais um dos meus objetivos de vida.

À memória do meu pai, Sebastião Faustino de Azevedo Neto, meu exemplo para a vida.

Ao Octávio Sandoval Morandini, por seu incentivo, paciência e amor.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª Andrea Coelho Lastória, orientadora deste trabalho, minha referência na academia, mestre e amiga desde a graduação. Registro minha admiração e gratidão.

Às Prof^ª. Dr^ª Filomena Elaine Paiva Assolini e Prof^ª. Dr^ª Silvia Aparecida de Sousa Fernandes, participantes da banca de qualificação, pelas ricas contribuições formuladas durante o referido exame e pela dedicação na correção.

Ao Grupo de Estudos da Localidade – ELO, por me acolher e proporcionar inúmeros momentos de aprendizagem na docência e por aproximar o contato com outros pesquisadores das áreas de História, Geografia e Educação. Colegas que hoje são grandes amigos.

Aos os meus professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, do DEDIC.

Aos funcionários da FFCLRP-USP. Um abraço especial à Idalina, Vitor e Sandra.

Ao Danival Samuel da Silva, pesquisador e amigo, por dividir experiências, angústias e conquistas no caminho da Pós-Graduação.

Às amigas pedagogas do Centro Infantil Boldrini, Luciana, Paula e Cibelli, pelo apoio, companheirismo e carinho.

Às amigas da Republica Gina, família ribeirãopretana, pela amizade, aprendizado e alegria.

Ao Octávio, por sempre me apoiar, com seu incentivo e carinho.

À minha família, carinhosamente à minha mãe, tio Aristides e tia Francisca e meus muitos primos.

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

Cora Coralina

AZEVEDO, T. A. C. O “lugar” da Geografia nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto 2016.

RESUMO

Os profissionais brasileiros que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser, prioritariamente, Licenciados em Pedagogia. Os currículos de tais cursos de graduação precisam contemplar diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a Geografia. Esta possui um papel fundamental na formação inicial do professor, uma vez que possibilita o ensino-aprendizagem do raciocínio espacial, da leitura de mundo, da linguagem cartográfica, dentre outros. Consideramos estes elementos como essenciais para a plena formação dos estudantes dos anos iniciais, em prol da cidadania no Brasil. Diante do exposto, nossa investigação objetiva identificar como os componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia são propostos nos currículos formais dos Cursos de Pedagogia, de universidades públicas. Realizamos um trabalho com contornos qualitativos, por meio de análise documental envolvendo nove cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade presencial e em Instituições de Ensino Superior públicas, localizadas no Estado de São Paulo, no Brasil. O cenário de legitimação teórico é composto por autores que discutem formação de professores, currículo e ensino de Geografia, além das bases legais que sustentam as diretrizes nacionais voltadas à formação docente no Brasil. As análises revelam que as cargas horárias dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia apresentam considerável variedade entre os cursos estudados. A Geografia está presente nos cursos de Pedagogia quando são propostos os estágios supervisionados, as linhas de pesquisa, os laboratórios de estudo e pesquisa, a interdisciplinaridade e os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental. Destacamos que a Cartografia é mencionada nos documentos curriculares como uma importante linguagem para o ensino-aprendizagem em todas as instituições investigadas. Nossa investigação aponta que os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, no âmbito do currículo formal, contemplam o ensino de Geografia, de diferentes maneiras, em diversos momentos e com variadas denominações, portanto, seu “lugar” é garantido, mesmo que minimante, no currículo formal da formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia. Currículo. Formação de professores. Ensino de Geografia. Educação Geográfica.

AZEVEDO, T. A. C. **The Geography “place” in Pedagogy courses of the São Paulo State.** 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto 2016.

ABSTRACT

Brazilian professionals that work in the early years of primary education must be licensed teachers in pedagogy as a priority. The curricula of these undergraduate courses need to contemplate various areas of knowledge, among them geography. It has a key role in the initial teacher training, once it enables the teaching and learning of spatial reasoning, the world of reading, cartographic language, among others. We consider these elements as essential to full training of students in the early years, in favor of citizenship in Brazil. Considering the above, our research aims to identify how the curriculum components orientated to Geography teaching are proposed in the formal curriculum of Pedagogy courses in public universities. We completed a job with qualitative contours, through documental analysis involving nine Full Degree courses in pedagogy, in classroom mode in public higher education institutions located in São Paulo state, Brazil. The theoretical legitimization scenario consists of authors who discuss teacher-training, curriculum and teaching Geography, beyond the legal bases that support national guidelines aimed at teacher training in Brazil. The analyzes reveal that the hourly loads of the curriculum components related to Geography teaching presents considerable variety between the courses studied. The same applies to the objectives of the syllabus, program content, the assessment procedures, teaching strategies, bibliographic references, among others. We emphasize that the cartography is mentioned in the curriculum documents as an important language for teaching and learning in all investigated institutions. Our research points out that the Full Degree courses in pedagogy, in the formal curriculum, include the teaching of geography in different ways, at different times and with different denominations, thereby its "place" is assured, even minimally, in formal curriculum of teacher education.

KEYWORDS: Pedagogy Course. Curriculum. Teacher training. Geography Teaching. Geographical Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental - Ciclo I – 1º ao 5º ano/SEE/SP/2011	40
QUADRO 2 – Matriz Curricular – A - SEE/SP/2014	42
QUADRO 3 – Matriz Curricular – B – SEE/SP/2014.....	43
QUADRO 4 – Matriz Curricular para as Escolas de Tempo Integral – SEE/SP/2016.....	45
QUADRO 5 – Indicações sobre as expectativas para a formação do pedagogo	99
QUADRO 6 – Componentes curriculares obrigatórios que envolvem o ensino de Geografia: denominações e cargas horárias	101
QUADRO 7 – Componentes curriculares optativos que envolvem o ensino de Geografia: denominações e cargas horárias	103
QUADRO 8 – Componentes curriculares que envolvem estágios e práticas no Ensino Fundamental	104
QUADRO 9 – Componentes curriculares que envolvem estágios na Educação Infantil	106
QUADRO 10 – Ementas dos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia	108
QUADRO 11 – Conteúdos programáticos dos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia	112
QUADRO 12 – Características do processo de avaliação dos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia.....	118

QUADRO 13 – Estratégias de ensino presentes nos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia..... 121

QUADRO 14 – Objetivos dos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia 124

QUADRO 15 – Referências bibliográficas apresentadas em mais de um programa de ensino dos componentes curriculares investigados..... 131

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos do Brasil
ANPUH	Associação Nacional de História
API	Ação Pedagógica Integrada
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Ensino a Distância
ELO	Grupo de Estudos da Localidade
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
ETI	Escolas de Tempo Integral
FFCLRP	Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
IES	Instituições de Ensino Superior
LAIFE	Interdisciplinar de formação do Educador
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	19
1.1 MARCOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	19
1.2 OS SABERES PEDAGÓGICOS: DISCIPLINARES, CURRICULARES E EXPERIENCIAIS	24
1.3 AS DIMENSÕES DO CURRÍCULO: FORMAL, REAL E OCULTO	28
2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	32
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL	32
2.2 A PRESENÇA DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO ..	38
2.3 O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE GEOGRAFIA	46
3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	53
3.1 A ORIGEM DAS QUESTÕES DE PESQUISA.....	56
3.2 DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO	57
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	58
3.4 PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	59
4 O “LUGAR” DA GEOGRAFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
APÊNDICES.....	100
APÊNDICE A - QUADRO 5 – INDICAÇÕES SOBRE AS EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	100
APÊNDICE B - QUADRO 6 – COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE GEOGRAFIA: DENOMINAÇÕES E CARGAS HORÁRIAS	102
APÊNDICE C - QUADRO 7 – COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE GEOGRAFIA: DENOMINAÇÕES E CARGAS HORÁRIAS	104
APÊNDICE D - QUADRO 8 – COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	105
APÊNDICE E - QUADRO 9 – COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM ESTÁGIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	107
APÊNDICE F - QUADRO 10 – EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA.....	109
APÊNDICE G - QUADRO 11 – CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA	113
APÊNDICE H - QUADRO 12 – CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA.	119
APÊNDICE I - QUADRO 13 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO PRESENTES NOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA	122

APÊNDICE J - QUADRO 14 – OBJETIVOS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA.....	125
APÊNDICES K - QUADRO 15 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS APRESENTADAS EM MAIS DE UM PROGRAMA DE ENSINO DOS COMPONENTES CURRICULARES INVESTIGADOS	132

INTRODUÇÃO

Na maioria das instituições de ensino brasileiras, o profissional que atua como professor nas salas do Ensino Fundamental deve ser, prioritariamente, Licenciado em Pedagogia. Isto porque, a legislação do Brasil coloca que, preferencialmente, tal profissional deve ser formado no Ensino Superior¹.

Entendemos ser necessário que o pedagogo articule a teoria e a prática, de modo a promover um trabalho pleno na esfera dos anos iniciais. Libanêo (2001, p.25) valoriza a atuação desse profissional afirmando que:

Um pedagogo pode tornar a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas

O principal objetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação à aquisição do conhecimento, é construir conceitos estruturantes de todas as áreas do conhecimento, sendo a Geografia uma delas. Nessa etapa do ensino, o professor não é especialista em um componente curricular específico, é um pedagogo. Trata-se de um docente que deve conhecer e desenvolver as diferentes áreas do conhecimento, dentre elas Artes, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Nesse contexto, consideramos que, a variedade de componentes curriculares, provenientes das distintas áreas do conhecimento, impõe ao pedagogo um complexo trabalho educativo.

Ressaltamos, portanto, a complexidade existente nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, pois tal curso envolve o estudante em uma ampla gama de noções e conceitos oriundos de áreas específicas e educacional. A referida licenciatura, na maioria dos casos,

¹ A Lei n.º 12.796, de 4 (quatro) de abril de 2013, em seu Artigo 62, estabelece que é admitida, no Brasil, a formação em nível médio na modalidade normal: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.”

também reflete com os futuros professores a respeito dos mais variados repertórios e contextos educativos, dentre outros.

Salientamos que o pedagogo, em sua vida profissional, vai se deparar com desafios relacionados às políticas públicas de ensino. Tais políticas, de forma recorrente, alteram, dentre outros, os currículos, as rotinas, os materiais didáticos, nas diversas instituições de ensino. As exigências em relação às modificações nas práticas educativas também impõem constantes reflexões sobre as práticas formativas e investigativas dos próprios docentes. Convivemos com políticas curriculares educacionais, no Estado de São Paulo, que priorizam os processos de alfabetização e de compreensão dos conhecimentos matemáticos, em detrimento aos demais processos de ensino-aprendizagem, que envolvem outras áreas do conhecimento escolar, que deveriam ser constantes e igualmente valorizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste cenário, a Geografia Escolar, assim como a História, as Ciências, as Artes e a Educação Física acabam relegadas a um segundo plano nos currículos dos anos iniciais. No mesmo Estado o ensino de Geografia, de História e de Ciências foi abolido dos três primeiros anos de ensino fundamental pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), na Resolução n.º 81, de 16/12/2011. Em 2014, na Resolução de n.º 3, expedida pela mesma secretaria, os referidos componentes curriculares, retornaram aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, do currículo paulista. A carga horária, entretanto, continua reduzida em relação à Língua Portuguesa e Matemática. Consideramos que o ensino de Geografia vem sendo desvalorizado pelos currículos educacionais paulistas. Ao longo do nosso trabalho refletimos, com mais profundidade, a respeito dessas estruturas curriculares. Esses são alguns indicativos que nos mostram a necessidade de compreender os processos formativos dos docentes que vão atuar nesse segmento de ensino.

O contexto exposto motivou-nos, portanto, a estudar o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os aspectos relacionados à formação inicial de professores por meio do currículo prescrito.

Entendemos que o ensino de Geografia é (ou deveria ser) imprescindível para a formação de um aluno autor, autônomo e reflexivo, assim como afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.38):

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu

conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia.

Nosso interesse pelo ensino de Geografia iniciou-se no período em que cursamos a Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), na Universidade de São Paulo (USP). Na ocasião, vivenciamos, por meio dos estágios supervisionados, a problemática presente nas escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino. Era evidente que a Geografia Escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estava reduzida (ou mesmo tinha sido abolida) das salas de aula, de algumas escolas onde estagiamos.

Desenvolvemos dois projetos de iniciação científica durante a Licenciatura em Pedagogia. O primeiro deles foi intitulado "*Educação Ambiental na Escola: O que se pode dizer a partir da prática de uma professora de Geografia?*"² no ano de 2012. O segundo, denominado "*Atlas Escolar na sala de aula de Ribeirão Preto: ficção ou realidade?*"³ foi realizado em 2013. Esse último desbrodrou-se, e tornou-se nossa monografia "*Atlas Escolar e Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais*"⁴ que foi defendida no ano de 2013.

Com o desenvolvimento desses trabalhos e investigações ampliamos nosso repertório teórico, na área específica da Geografia Escolar. Entretanto, muitos questionamentos e indagações permaneciam. Tendo em vista esses questionamentos e indagações, construímos nosso projeto de pesquisa e submetemos ao Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado) da FFCLRP / USP. O referido projeto foi submetido, no ano de 2014, e desdobrou-se na presente investigação.

Salientamos que nossa participação no Grupo de Estudos da Localidade (ELO)⁵, que é vinculado ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE) - FFCLRP/USP, possibilitou a realização dessa trajetória formativa e investigativa. O referido grupo possibilitou a construção de reflexões que envolviam tanto o ensino de Geografia

² Essa investigação contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e foi orientada pela Profa. Dra. Fernanda Keila Marinho da Silva.

³ A investigação foi realizada sob orientação da Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória e contou com apoio financeiro do Programa "Ensinar com Pesquisa" da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo.

⁴ A monografia foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, componente optativo do curso de Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória.

⁵ Grupo de estudos da localidade – ELO, cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq. Endereço para acesso: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8397381803222653.

quanto o de História. O ELO proporcionou, também, a construção de concepções e conceitos a respeito de práticas pedagógicas e da Cartografia Escolar. Refletimos de forma coletiva, sobre a problemática do atual currículo do Estado de São Paulo e, ainda, a respeito da formação inicial e continuada de professores.

Na presente investigação temos como foco estudar o “lugar” do ensino de Geografia nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Desenvolvemos uma pesquisa cujo **objetivo central é identificar como os componentes curriculares, voltados para o ensino de Geografia, vêm sendo propostos no currículo formal, dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (presenciais) das universidades públicas estaduais paulistas.**

Pelo exposto, entendemos que se faz necessário compreender melhor como a Geografia é tratada nos processos de formação inicial de professores, que irão atuar nos anos iniciais. **Nossas questões de pesquisa são: Será que o “lugar” da Geografia está “assegurado” nos currículos, dos cursos de Pedagogia, das IES públicas estaduais paulistas? Se sim qual é esse lugar?** Nossa investigação pretende elucidar como a Geografia está presente nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, **na modalidade presencial de ensino.**

Em nossa investigação, além do objetivo principal, que já foi exposto, definimos **três objetivos específicos** que são:

- 1- Analisar os Projetos Político Pedagógicos – PPP dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades selecionadas, considerando os aspectos referentes ao ensino de Geografia;**
- 2- Identificar como as metodologias de ensino são tratadas nas propostas curriculares e identificar o “lugar” da Geografia nesse contexto;**
- 3- Analisar as ementas dos componentes curriculares que envolvem o ensino de Geografia, reconhecendo as variações de suas nomenclaturas, cargas horárias, os temas mais abordados, dentre outros.**

Realizamos um estudo de abordagem qualitativa referenciado pelos trabalhos de Bodgan e Biklen (1994). Definimos nossa pesquisa como uma **análise documental**, pois para realizarmos nossa investigação utilizamos os Projetos Político Pedagógicos – PPPs e os programas de ensino, dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, dos cursos de Pedagogia das IES estaduais paulistas.

Nosso trabalho é estruturado em quatro seções, que compõem os eixos centrais da pesquisa. Na primeira seção, apresentamos aspectos relacionados aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, um breve histórico da formação de professores no Brasil, apontamos, também, concepções de currículo, passando pelas definições de currículo real, formal e oculto.

Na segunda seção apresentamos reflexões em torno da Geografia Escolar. Destacamos os principais marcos históricos do ensino de Geografia no Brasil. Analisamos o currículo educacional, para anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o ensino de Geografia, no Estado de São Paulo, além de refletirmos a respeito da construção de práticas educativas que envolvem a referida área do conhecimento.

Na terceira seção explicitamos nossos procedimentos metodológicos. Apresentamos reflexões em torno da abordagem qualitativa utilizada e, também, sobre a análise documental realizada. Apontamos a origem das questões de pesquisa, a delimitação do espaço investigado e, também, os procedimentos para a coleta e organização dos dados.

A quarta seção contempla a análise dos dados à luz do nosso referencial teórico. Com a construção de tais análises respondemos nossas questões de pesquisa e levantamos outras indagações. Em seguida estão as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

1 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Dedicamos-nos, nesta seção, a refletir a respeito dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil. Abordamos os principais aspectos históricos, legais e teóricos dos referidos cursos.

Tendo em vista a formação inicial de professores, destacamos alguns saberes docentes, que consideramos centrais para tal formação. Apresentamos, então, os “saberes docentes” que são definidos como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54).

Refletimos a respeito de tais saberes que são apresentados como, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Tardif (2002, p.33) afirma que: “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experiências.”.

Iniciamos por, de forma breve, apontar os marcos históricos da formação docente no Brasil. Valorizamos a contextualização histórica, pois as profissões vinculam-se ao resultado de um marco sócio-histórico que pode influenciar a prática do trabalho já que as profissões (incluindo o magistério) são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem (VAILLANT, 2009).

1.1 MARCOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil, historicamente, apresenta fragilidades e entraves. Alguns dos desafios enfrentados na formação de professores vêm se desdobrando ao longo dos anos. Como afirma Marin (1995, p.156) “A temática das dificuldades

enfrentadas por professores e problemas detectados nos cursos de formação básica não é recente.”.

Destacamos como um dos primeiros marcos históricos, da formação de professores no Brasil, o surgimento das denominadas Escolas de Primeiras Letras. Tais instituições foram desenvolvidas entre os anos de 1827 à 1890. Com a implantação das mesmas, surgiu a necessidade do professorado “*instruir-se*”. Segundo Saviani (2009, p.144), “as Escolas de Primeiras Letras, obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo.”.

O Decreto das Escolas de Primeiras Letras é de 15 de outubro de 1827. Tal documento é reconhecido como a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil. Tal legislação institui que:

[...] os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica, apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e história do Brasil. (BRASIL, 1827).

A implantação deste Decreto esbarrou em uma série de obstáculos, dentre eles, a falta de prédios escolares adequados e material necessário para o ensino efetivo. Além do descontentamento dos professores pela falta de preparação e pela baixa remuneração (BASTOS,1998). Visando sanar, em parte, o problema da formação de professores no Brasil, é criada a primeira Escola Normal do Brasil (1835-1851). A Lei n.º 10 de abril de 1835, explicita que:

Haverá na capital da província do Rio de Janeiro uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária, e os professores que atualmente existentes que não tiverem adquirido a necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte e sete, artigo quinto. (BRASIL, 1835).

Apontamos como um marco educacional, nessa breve trajetória, as reformas da “Escola Normal”. Estas reformas baseavam-se nas escolas-modelo e na organização dos Institutos de Educação (1932-1939). Saviani (2009) ressalta a atuação de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933, e a de Anísio Teixeira no Distrito Federal.

Em 1932, foi publicado o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil”. Tal obra foi escrita por Fernando de Azevedo e assinada por vários intelectuais da época, como Carneiro Leão, Hermes Lima e Anísio Teixeira. Neste documento, foram propostas e definidas várias soluções que, a partir de então, foram sendo aplicadas à educação brasileira (SAVIANI, 2009).

Tal documento apontou vários princípios e metas, como por exemplo, o de que todos os professores, incluindo os de ensino primário, deviam ter formação universitária. (ROMANELLI, 1991).

O período de organização e implantação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e a consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971) são considerados marcos históricos e ocorreram de forma simultânea e relacionada. Gatti e Barreto (2009, p. 1356) afirmam que “os cursos específicos para a formação de professores foram inaugurados no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais”. Segundo as autoras, em 1939, institui-se o curso de Pedagogia no Brasil, que era destinado:

A formar bacharéis especialistas em educação e complementarmente formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries do ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo representações da comunidade social, acadêmica e dos políticos, mesmo com atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 37-38).

Acrescentamos que, em 1930, começaram a ser adicionadas as disciplinas pedagógicas na formação dos bacharéis para a aquisição de licenciaturas. Tal formato de licenciatura ficou conhecido no Brasil como modelo 3+1. (LASTÓRIA, 2009; ARAUJO, 2013). Neste modelo o graduando cursava, nos três primeiros anos do curso, os componentes curriculares destinados aos conteúdos da área específica e apenas no último ano, eram acrescentados componentes pedagógicos. Por exemplo, no curso de Licenciatura em Geografia, onde o estudante, nos primeiros anos, dedicava-se a conteúdos como, Climatologia, Geologia, Geomorfologia, entre outros. Posteriormente, no último ano do curso, o licenciando, cursava os componentes curriculares voltados para os saberes educacionais, como por exemplo, Didática e Estágios Supervisionados. Muitas vezes, os saberes

pedagógicos, eram apresentados de forma isolada e sem conexão com os conteúdos da área específica.

Outro marco educacional, importante, foi a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), em 1961. A respeito de tal legislação, Santos, Prestes e Vale (2006, p.45), afirmam que:

Em 20 de dezembro, o projeto foi transformado em Lei, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n°. 4024 –, pelo Presidente João Goulart, com veto a 25 dispositivos, que foram posteriormente aprovados pelo Congresso Nacional. A partir de 1961, com base na ‘velha’ Lei, assim chamada por ter permanecido em discussão tão longo tempo, as escolas brasileiras passaram a ter maior liberdade na elaboração de programas e no desenvolvimento de conteúdos de ensino. Foi propiciada a criação de setores especializados nas escolas para coordenar suas atividades.

Ressaltamos, então, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 4.024/61), como um importante marco na Educação brasileira. Tal documento apontava diretrizes para a formação docente, o Capítulo IV era denominado “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Após a instituição da primeira LDB inicia-se uma substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério (1971-1996). Araújo (2013,

p.64), sobre tal período, afirma que, a formação dos professores da educação básica era “realizada por meio de uma habilitação no ensino médio, denominada magistério.”.

Em 1982 surgiram os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (CEFAMS). Nesses centros os cursos eram integrais, realizados em três anos. Tais cursos eram considerados como sendo de alto grau de qualidade (ARAÚJO, 2013). Os CEFAMS deixaram de ser prioridade, pois com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (nº 9394/96), sancionada em 1996, passou-se a priorizar a formação superior para os professores brasileiros.

O advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia ocorreram no período de 1996 ao ano de 2006 (SAVIANI, 2009). A LDB de 1996, em seu artigo 62, define que a formação de professores para a Educação Básica deveria ser realizada em curso superior de licenciatura plena em universidades ou institutos de Educação.

Salientamos que, atualmente no Brasil, ainda admi-se a formação em nível médio na modalidade normal. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.”.

Recentemente, em julho de 2015, foram instauradas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Tal documento indica princípios para a formação docente. Destacamos a indicação de articulação entre os entes federados para a viabilização da formação docente e a permanência da admissão de formação em nível médio, quando o documento retoma o que é estabelecido na LDB e na Lei n.º 12.796, de 2013. Segue o trecho do Capítulo I:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades

pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Pelo exposto fica evidente que, os marcos históricos, relevantes, da formação de professores no Brasil, indicam constantes mudanças e permanências. Mudanças, por exemplo, como o surgimento de novas estruturas, como o caso dos cursos de Pedagogia em Institutos de Ensino Superior. E, por outro lado, outros aspectos permaneceram, como a admissão de formação em nível médio, para os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Defendemos uma formação de professores no âmbito do ensino superior, pois entendemos que, tal formação, poderá envolver o docente com os conhecimentos teóricos e práticos. Possibilitando reflexões mais aprofundadas e críticas e ampliando o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

É na esfera do ensino superior que a formação permitirá que o futuro professor reconheça a importância dos saberes pedagógicos. Tais saberes poderão ser contemplados em seus aspectos disciplinares, curriculares e experiências.

1.2 OS SABERES PEDAGÓGICOS: DISCIPLINARES, CURRICULARES E EXPERIÊNCIAIS

Nesta subseção, refletimos sobre os diferentes saberes pedagógicos que são envolvidos na formação docente. Para isso, elencamos os saberes disciplinares, curriculares e os experienciais (TARDIF, 2002). Pretendemos refletir sobre tais saberes e a respeito da formação inicial dos professores, tendo em vista discutir a relevância dos mesmos para o processo formativo e investigativo de professores.

Os saberes docentes são definidos, pelo referido autor, como pilares para a formação de professores. Iniciamos nossa reflexão, pelos denominados “saberes disciplinares”, tais

saberes envolvem os conteúdos específicos de cada área do conhecimento. Eles são desenvolvidos no âmbito da universidade. A respeito destes saberes Tardif (2002, p.38) afirma que:

Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Consideramos a universidade como uma importante possibilidade para a formação docente, por envolver o ensino, a pesquisa e a extensão. Em nossa investigação, nos dedicamos à estudar os cursos de Licenciatura em Pedagogia, das universidades públicas do Estado de São Paulo, em tal âmbito os saberes disciplinares são imprescindíveis.

Além de um ensino de qualidade, a universidade pode oportunizar, ao professor em formação inicial, o envolvimento com investigações educacionais. Tal envolvimento pode contribuir de maneira intensa para a formação docente. Assim como afirma Perrounoud (1993, p.133), diante da seguinte questão: a participação na investigação educacional contribui para a formação?

A resposta é sim, na condição de:

- saber bem o que se está a fazer, não se contentar com palavras, renunciar aos simulacros;
- privilegiar a lógica didática, ‘fazendo batota’, se for necessário, com a lógica ‘científica’;
- não esperar efeitos maciços e miraculosos de uma iniciação condenada a um papel marginal no plano de estudos;
- recorrer paralelamente (e talvez prioritariamente) a outras modalidades ativas de formação, melhor adaptadas a certos objetivos;
- não dar a essa iniciação mais importância do que a que merece.

Tendo em vista as reflexões e os saberes docentes, adquiridos nas universidades, acrescentamos as contribuições de Saviani (2009). Tal autor aponta dois possíveis modelos, para a formação universitária docente, o primeiro modelo destacado é o modelo dos “conteúdos culturais - cognitivos” e o segundo é o “pedagógico - didático”, ambos são apresentados pelo autor no seguinte trecho:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 147-148).

Estes dois modelos divergem. O primeiro centra-se em, durante a formação inicial docente, desenvolver, apenas, o domínio dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento. Já o segundo modelo inclui as reflexões a respeito das estratégias pedagógicas e, também, os saberes experienciais. Consideramos que, o segundo modelo, poderá contemplar uma formação mais ampla, pois com os saberes experienciais, os professores em formação, poderão conhecer os diversos contextos educativos e aprofundar suas reflexões educacionais.

Após apresentarmos a definição dos “saberes disciplinares”, que ocorrem no âmbito da universidade e refletirmos sobre as possibilidades de formação universitária docente, explicitadas por Saviani (2009), continuamos a refletir sobre os saberes docentes definidos por Tardif (2002).

Tardif (2002) propõe, também, o “saber curricular”. Este saber está diretamente relacionado às estratégias de ensino. Tal saber envolve os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino. Sobre tal âmbito formativo o referido autor aponta que:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos conteúdos e métodos [...] Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores aprendem a aplicar. (TARDIF, 2002, p. 38).

Entendemos que, a apropriação de tal saber, está diretamente ligada ao planejamento das práticas educativas. Julgamos imprescindível que o docente, em formação inicial, construa reflexões a respeito deste aspecto. A construção do planejamento pode proporcionar reflexões sobre a intencionalidade da ação educativa e a respeito dos conteúdos que serão contemplados.

O terceiro saber é o denominado saber experiencial (TARDIF, 2002). Tal saber poderá envolver o docente em diversos contextos educacionais, ou seja, em diferentes culturas, relações sociais e condições de trabalho. Os “saberes experienciais” são definidos pelo autor como:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem os saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades de saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2002, p. 38-39).

O saber experiencial poderá ser contemplado, desde o momento da formação inicial docente, ao serem desenvolvidos os estágios supervisionados. A respeito dos estágios supervisionados, Pimenta e Lima (2011, p.16), afirmam que, tal atividade “pode permitir a compreensão e problematização das situações educacionais observadas”.

Acrescentamos, ainda, que a investigação educacional e os estágios supervisionados, podem estar unidos. A atividade de estágio pode desenvolver a postura e as habilidades de pesquisador, através da elaboração de projetos, que lhe permitam refletir sobre as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2011).

Silva e Lastória (2013, p.93) valorizam a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas, durante a experiência de estágio, e acrescentam que:

Particularmente, essa compreensão acerca do estágio pode conduzir o estudante-estagiário a reconhecer que toda e qualquer situação vivenciada, quando devidamente refletida e problematizada, representa (ou pode representar) novo conhecimento a ser construído em sala de aula. Isso porque as experiências são regularmente únicas e genuínas e sempre postas à prova pela revisão da teoria e da reflexão para embasá-la.

Segundo Tardif (2002, p.93), os saberes docentes, disciplinares, curriculares e experienciais, são o alicerce da formação docente. O referido autor aponta que o “professor ideal” é o profissional que “conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Há uma complexidade presente nas reflexões sobre a formação e prática docente. Tal reflexão, não envolve, apenas, as ações pedagógicas, pois envolve os campos da organização escolar, da carreira docente, da autonomia para o desenvolvimento das práticas, dentre outros. Segundo Perrenoud (1993, p.200),

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a

parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente.

Outro aspecto que deve ser considerado, ao refletirmos a respeito da formação docente é o currículo. Entendemos que, durante a formação docente, é necessário contemplarmos, os importantes saberes docentes (TARDIF, 2002), os estágios supervisionados, além do envolvimento nas investigações educacionais. Para que tais pontos sejam contemplados e as diversas áreas do conhecimento estejam presentes, entendemos que as reflexões sobre currículo são imprescindíveis. Passamos então, a secção que irá refletir diretamente sobre currículo educacional.

1.3 AS DIMENSÕES DO CURRÍCULO: FORMAL, REAL E OCULTO

Estudamos, em nossa investigação, o “lugar” da Geografia nos cursos de Pedagogia, das IES públicas estaduais paulistas. Este estudo está diretamente ligado ao currículo educacional. Para respondermos nossas questões de pesquisa, analisamos os componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, as cargas horárias, as ementas, dentre outros aspectos relacionados à ocupação curricular da Geografia nos cursos de Pedagogia investigados.

Destinamos, então, esta seção, aos apontamentos e concepções relacionados ao currículo educacional. Entendemos que as reflexões que envolvem a construção curricular são centrais para Educação, pois assim como afirma Perrenoud (1993, p.26) “cada reforma do currículo, cada debate sobre as estruturas ou sobre a democratização, aviva os confrontos sobre o que deveria ser a definição institucional do sucesso escolar”.

Apresentamos alguns apontamentos e concepções de currículo. Iniciamos por Sacristán (1995) que afirma que o currículo pode ser compreendido como cultura real e que surge a partir de diversos processos educacionais. Ressalta, ainda, que os currículos vão além de “um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar” (p.16). O mesmo autor afirma, também, que “o currículo expressa também o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em determinada circunstância/ocasião e, por

meio dele, realizam-se os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 1998, p.16).

O autor explicita que as escolhas realizadas em torno do currículo estão relacionadas às relações de poder presentes no contexto educacional. Sacristán (1998, p.108) afirma que “a prescrição curricular é uma forma de controlar um sistema que é grandemente complexo, tendo por finalidade promover a manutenção da educação como sistema ideológico. Este processo se dá pela tecnificação do currículo pela administração.”.

Tendo em vista esta primeira concepção apresentada, salientamos a afirmação a respeito da possibilidade do currículo estar em constante transformação. Entendemos que as transformações curriculares estão relacionadas às mudanças do contexto escolar-educativo e tais transformações são contínuas e inerentes ao processo educativo. Caminhando nesta mesma concepção Sacristán (2000, p.15-16), aponta que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Na concepção apresentada por Sacristán (2002), os professores tem um papel central na elaboração e desenvolvimento dos currículos. Os autores Moreira e Candau (2007, p.19) também destacam este papel do professor quando afirmam que “o currículo é o coração da escola, visto que o professor tem papel fundamental para sua concretização. Faz-se necessária às discussões sobre currículo escolar, pois o professor é um grande artífice que se materializa na prática da sala de aula.”.

Destacamos, também, a concepção de Cavalcanti (2011, p.26), que afirma que o currículo educacional envolve aspectos de ordem teórica e prática que se referem à Educação formal e estão relacionados ao “processo de ensino-aprendizagem, ao conhecimento escolar e a vivência da escolarização”.

Outro autor que realiza apontamentos e apresenta concepções em torno do currículo educacional é Pacheco (2002, p.57) que afirma que o currículo é: “um projeto, cujo processo

de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo e o processo de ensino e aprendizagem”.

Ao abordarmos os apontamentos e concepções de currículo não temos a intenção de julgar ou opinar a respeito, pois como aponta Hypolito (2012, p. 534):

Na história recente da educação, séculos XIX e XX, até os dias de hoje, muitos sentidos foram dados a palavra currículo, sempre associada a uma teoria educacional e curricular, a uma compreensão de escola e a um modo de ensinar, o que invariavelmente esteve relacionado com políticas educativas em torno do que deveria ser ensinado e de como deveria ser ensinado. De forma mais precisa, os conceitos de currículo variam de acordo com a forma e organização escolar dos conteúdos e da formação docente.

As duas últimas concepções apresentadas, Cavalcanti (2011) e Pacheco (2002), ressaltam o caráter oficial do currículo educacional. Entendemos que, a construção curricular está inserida no processo de Educação formal, porém não podemos desvincular tal processo de um contexto sócio-cultural mais amplo, assim como afirma Apple (2006, p. 105) “é preciso considerar, assim, todo um contexto externo à escola que interfere em suas atividades, decisões, e, conseqüentemente, no currículo.”.

O âmbito formal é um dos níveis do currículo. Segundo Libâneo (2001, p. 99) “O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente.”. Porém, este não é o único âmbito, outros dois níveis estão presentes na construção curricular educacional.

Libâneo, Oliveira e Tochi (2003, p.363) conceituam os três níveis de currículo:

O currículo formal, ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. [...] O currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. [...] O currículo oculto refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas em sala e aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem.

Com a definição de Libâneo, Oliveira e Tochi (2003), discutimos os três níveis de currículo, que sob nossa ótica, caminham unidos.

O currículo real envolve a autonomia do professor. Valorizamos tal autonomia, por acreditarmos que o professor compreende, com profundidade, as necessidades e especificidades dos seus alunos, e com isso, pode desenvolver conhecimentos contextualizados e pertinentes ao grupo de alunos.

O currículo oculto não consta no planejamento educacional ou em qualquer documento formal que irá nortear o desenvolvimento das aulas. Esta esfera do currículo envolve aspectos relacionados à cultura dos alunos e professores, ao meio social em que convivem, às tradições do ambiente escolar, dentre outros. Ele não se manifesta claramente, mas tem grande influência no aprendizado e significação dos conteúdos trabalhados.

Entendemos que os professores poderão observar aspectos relacionados ao currículo oculto, durante o desenvolvimento de suas práticas educativas. Tais observações podem envolver os apontamentos dos alunos, questionamentos realizados por eles e até as reações faciais. Entendemos que, estas percepções poderão subsidiar futuros planejamentos educacionais.

Em nossa investigação, realizamos uma análise documental, onde analisamos os PPPs das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas paulistas e os programas de ensino dos componentes voltados para o ensino de Geografia, de tais instituições. Entendemos que ao realizarmos tal análise, estamos nos envolvendo com currículo em seu âmbito formal.

Para abordarmos o currículo real e o oculto, em nossa investigação, outros procedimentos metodológicos teriam que ser utilizados, como entrevistas com os alunos e professores do ensino superior, além e observações nas salas de aula.

Valorizamos os estudos sobre currículo, nos seus diversos âmbitos. Segundo Perrenoud (2003, p. 20) “o sucesso escolar se fundamenta numa avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo. Só o currículo e nada mais que o currículo.”. Com este apontamento, finalizamos esta seção, e ressaltamos que, entendemos que, os estudos e reflexões a respeito do currículo, podem colaborar com a construção de uma educação mais ampla e contextualizada.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção iremos estudar aspectos relacionados ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental que contribuem para que o estudante realize uma ampla leitura e compreensão do mundo.

Refletimos, também, a respeito dos aspectos históricos da Geografia Escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Ademais, abordamos as propostas curriculares educacionais paulistas que envolvem o ensino de Geografia nos anos iniciais e discorremos sobre as concepções e estratégias deste ensino.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

Para estudarmos o caminho do ensino de Geografia, apontamos aspectos da trajetória histórica dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. O estudo de tal trajetória colabora com a contextualização do cenário educacional brasileiro. Este envolve a própria construção da Geografia Escolar. A respeito das reflexões em torno desta temática, Novaes (2006, p.80) afirma que:

É de fundamental importância conhecer a trajetória do ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes tempos históricos [...] esses momentos marcaram profundamente a organização política e educacional do país, com características que se refletiram diretamente na Geografia escolar.

Neste mesmo sentido, Lastória (2009, p, 302) afirma que as legislações e concepções geográficas se transformaram ao longo dos anos, a autora aponta que:

A história da Geografia Escolar mostra-nos que sua finalidade e concepção variaram muito desde sua introdução no currículo escolar brasileiro. O que pode ser compreendido se olharmos para os diversos objetivos educacionais, os diferentes programas curriculares, os livros didáticos, os periódicos, as reformas curriculares, os decretos e legislações que nortearam o seu desenvolvimento no Brasil.

Na presente pesquisa, os anos iniciais configuram-se como um recorte central, pois esta é a principal etapa de ensino em que os pedagogos atuam. Esta etapa do ensino assumiu diversas denominações ao longo dos anos. Novaes (2006, p.74) cita períodos e denominações que se referem a tal etapa. “No Período Colonial, a escola de ler e escrever; no Período Imperial, a escola de primeiras letras; na Primeira e na Segunda Repúblicas, a escola primária, no período da Ditadura Militar, a denominação de 1ª a 4ª séries do 1º grau.”. Na atualidade, tal etapa do ensino é composta por cinco anos, denominados como 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Assim como as denominações, outros aspectos educacionais dessa etapa do ensino, também se transformaram, ao longo dos anos no Brasil. As concepções, as configurações, os referenciais teóricos e metodológicos foram modificados com o passar do tempo. Diante de tais alterações, a Geografia Escolar também foi sendo (re) construída.

Durante o período do Império no Brasil, o formato educacional em vigor era o da “Escola de Primeiras Letras”. Neste período, priorizava-se a leitura, a escrita, os conhecimentos da Matemática básica e a doutrina católica religiosa. No entanto, existem historiadores que afirmam que a Geografia já se fazia presente, por meio de textos que eram selecionados pelos professores. Esta inserção, dos elementos da Geografia, ocorria por meio da leitura de textos, que envolviam descrições da natureza e da dimensão do território brasileiro. Segundo Vlach (2004, p.189):

[...] o ensino de Geografia não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras. Isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta, nessas escolas. Sua presença ocorria por meio da história do Brasil e da Língua Nacional, cujos textos enfatizavam a descrição do território sua dimensão, suas belezas naturais. (p.189).

Dessa forma a Geografia Escolar esteve presente nas Escolas de Primeiras Letras, durante a Educação Imperial no Brasil. Ressaltamos, mais uma vez, que essa presença ocorreu de maneira indireta, pois a Geografia não fazia parte do currículo oficial, neste período.

Em 1890, surgiu o Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos. Em seguida ocorreu a reforma educacional “Benjamim Constant” que instaurou a divisão do ensino primário em 1º e 2º graus (ARAUJO, 2013). Tal reforma propunha a adição do componente curricular “Ciência Geográfica” ao 1º grau do ensino.

No século XX, com o crescimento do setor industrial, ocorreram muitas mudanças no contexto econômico brasileiro. Com tais modificações, apareceram novas demandas educacionais que influenciaram na Educação brasileira.

A classe operária iniciava movimentações que reivindicavam uma Educação para todos. Neste momento, a Educação primária era central para a construção e consolidação do Estado e, com isso, se tornava uma preocupação social. (SAVIANI, 2009). Diante deste novo contexto, surgiu o movimento da Escola Nova, que tinha como seus idealizadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho, dentre outros.

Delgado de Carvalho, em 1926, planejou e implementou o Curso Livre Superior em Geografia, destinado aos professores primários. O curso tinha, como objetivo principal, ofertar uma formação atualizada e moderna de ensino de Geografia. O curso tinha a intenção de que a Geografia científica fosse implantada nos currículos escolares brasileiros. As reflexões presentes nesse curso também solicitavam a inclusão desse componente curricular na etapa do ensino primário. Segundo Lastória (2009, p.302) o referido pioneiro, em 1913:

[...] publicou “Geographia do Brasil” que serviu para consolidar a moderna Geografia Escolar, ingressou em 1920 no Colégio Pedro II e lutou pela renovação conceitual da Geografia, publicando a “Revista de Geographia Didáctica” e atuando na publicação de livros escolares de Geografia, programas e métodos didáticos, entre outros.

Em 1930, Anísio Teixeira, baseado nos modelos curriculares educacionais americanos, propôs a união da História e da Geografia para a educação brasileira. Não podemos ignorar que:

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

Ao iniciar-se a ditadura do governo Vargas, em 1937, o governo voltava suas intenções educacionais para uma “consolidação do Estado - Nação”. Nesse contexto, a Geografia surge como um discurso “político-educacional”, na medida em que a sua presença no meio escolar contribuiu para inculcar a ideologia do nacionalismo patriótico. (VLACH, 2004).

Nas décadas seguintes, de 1940, de 1950, de 1960, a Geografia Escolar direcionou suas preocupações para a construção da identidade nacional. Priorizavam-se conteúdos como o território do Brasil, os Estados, as capitais, os nomes dos rios, etc. Esses conteúdos eram desenvolvidos, principalmente, com estratégias tradicionais de ensino. Tinham como foco central consolidar o pensamento patriótico. Conforme afirma Buitoni (2010, p.10):

[...] a Geografia reforçava a ideologia nacionalista e patriótica, apresentando textos que ressaltavam a grandeza da extensão territorial do País, a presença e a variedade de seus minérios e belezas naturais, naturalizando a concepção basicamente social e política do Estado- Nação.

Ressaltamos a importância da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1942, alcunhada Reforma de Capanema. Nesse momento a Geografia foi incluída no currículo oficial do ensino primário no Brasil (ISSLER, 1973; NOVAES, 2006; ARAÚJO, 2013).

Com isso, intensificou-se a preocupação com a formação dos professores, que caminhava em direção ao reconhecimento da necessidade da formação superior, assim como afirma Araújo (2013, p. 74), “As escolas normais começaram a se desenvolver no período republicano e já no século XX iniciaram discussões no sentido de reconhecer a necessidade da formação superior para esses professores. Exemplo disso foi a criação do Curso de Pedagogia em 1939.”.

Em 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4024. A primeira LDB não apresentou mudanças expressivas, nas concepções educacionais, se comparada a Lei Orgânica do Ensino Primário, que até então era a legislação educacional vigente no Brasil. Entretanto a LDB, de 1961, previa certa flexibilidade no currículo educacional. Tal flexibilidade pode ser considerada um passo em direção à construção da autonomia pedagógica das instituições de ensino.

Em 1964, o Brasil sofreu um golpe, que nos impôs o Regime Militar. Neste momento a disciplina denominada “Moral e Cívica”, foi instalada e enfatizada. Com o surgimento da “Moral e Cívica”, a Geografia e a História perderam espaço.

Em 1970, surgiu o curso de Licenciatura Curta, Novaes (2006, p. 93) ressalta que:

Essa política educacional provocou profundas discrepâncias no ensino de Geografia no final do século XX, formando professores com uma grande carência epistemológica, teórica e metodológica, que imprimiu a desvalorização da Geografia nos currículos escolares.

As licenciaturas curtas eram ofertadas como opção para a formação dos professores de História e Geografia, que neste modelo de formação, seriam formados em “Estudos Sociais”. Os “Estudos Sociais” era uma disciplina que reunia alguns conteúdos de forma distorcida e descontextualizada, sem criticidade. Os “Estudos Sociais” causaram prejuízos significativos para o ensino de Geografia e História. Segundo Araujo (2013, p.74-75),

Os Estudos Sociais não tinham identidade própria, ora eram tratados como disciplina, ora como área de estudo. Em seu currículo havia referências difusas em relação aos objetos de estudos da Geografia e da História. Em linhas gerais, houve um grande prejuízo na especificidade desse ensino.

Nesse mesmo período outras disciplinas também foram incluídas no currículo escolar pelo Regime Militar. Conforme já citamos, foi incluída a Educação Moral e Cívica - EMC, além da Organização Social e Política Brasileira - OSPB e Estudos de Problemas Brasileiros - EPB. Essas disciplinas eram pautadas pelos ideais da ditadura militar e desempenhavam um papel central de alienação e silenciamento da população. Sobre tais componentes curriculares Lastória e Fernandes (2014, p. 99-100) afirmam que compreendem “os ‘Estudos Sociais’ como uma ‘disciplina escolar’ que buscava trabalhar genericamente conteúdos de Geografia e de História e, ainda Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.”.

Em 1980, após muita luta iniciava-se no Brasil o processo de redemocratização. Muitos estudiosos e professores, que estavam exilados começaram a retornar ao Brasil e retomar sérias reflexões educacionais. As discussões no campo da Geografia Escolar se mostraram persistentes e demonstravam anseios por mudanças. Trazia-se a tona a necessidade de ampliar a Geografia Escolar para além do discurso tradicional e superar o estigma de ser uma disciplina “decorativa” e descontextualizada. Castellar (2005, p. 212) aponta que:

Com a renovação da geografia, na década de 1980, a crítica que se fazia era dirigida para a despolitização ideológica no discurso geográfico, inclusive no da geografia escolar. O desejo maior era fazer com que a disciplina perdesse o rótulo de matéria decorativa, herança deixada pela Geografia Tradicional. Mas, se por um lado essas críticas existem, por outro parece que não foram incorporadas ao cotidiano escolar, porque concretamente as mudanças foram pouco significativas.

A respeito do período de redemocratização brasileira, Lastória (2010, p.157) nos esclarece que a Geografia Escolar, com o viés crítico, necessitou de um tempo mais longo, para fazer parte do cotidiano escolar brasileiro. Segundo tal autora:

A Geografia crítica nasce em um período de redemocratização do país. No entanto percebemos que ela não conseguiu romper “rapidamente” as geografias instituídas até então. Essa nova Geografia, busca redefinir o próprio objeto da ciência geográfica, renovando seus métodos e técnicas.

Outro importante marco histórico é a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Tal documento consolidou a presença da Geografia no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nosso país.

Destacamos a atuação dos movimentos impulsionados pela Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), pela Associação Nacional de História (ANPUH) e, também, pelos movimentos sociais dos professores, que garantiram que a concepção das disciplinas Geografia e História acontecessem separadamente, no documento do MEC.

Compreendemos que tais componentes curriculares se relacionam constantemente e podem envolver-se de maneira interdisciplinar, tornando o conhecimento mais contextualizado. A publicação consiste em um mesmo volume, no qual a primeira parte ficou destinada para História e a segunda para a Geografia. Segundo Novaes (2006, p.128):

A Geografia Escolar conseguiu [com a publicação dos PCNs.] um significativo avanço, tornando-se, reconhecida no currículo oficial das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo a, preocupação, na atualidade, perpassa a sua valorização, que acreditamos estar relacionada à prática dos professores que trabalham nessas séries.

Concordamos com a autora acima, que nos explicita como são notáveis os avanços para a Geografia Escolar, proporcionados pelos PCN, porém as preocupações com o ensino de Geografia continuaram presentes nas discussões dos professores.

Outro desafio enfrentado pela Geografia Escolar está nos currículos educacionais vigentes. No Estado de São Paulo, por exemplo, no ano de 2011, a Geografia foi abolida do currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal área do conhecimento, retornou ao currículo, porém com carga reduzida. Tal situação nos motiva a continuar estudando o ensino de Geografia nos anos iniciais. Em nossa próxima subseção refletimos em torno da problemática curricular presente nas políticas educacionais do Estado de São Paulo.

2.2 A PRESENÇA DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Conforme já apontamos, anteriormente, em nosso trabalho, entendemos que o currículo educacional é composto por três níveis, o real, o formal e o oculto (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003). Nesta subseção, iremos tratar do currículo formal de ensino do Estado de São Paulo, mais especificamente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que a construção do currículo não ocorre de forma neutra. Entendemos que o cenário social, histórico e econômico podem influenciar as escolhas para essa organização. Além disso, destacamos que os sujeitos autores dos currículos podem envolver suas subjetividades, seus ideais e os seus interesses pessoais, em tal construção. Diante de tal pressuposto Sacristan (2013, p.1) aponta que:

[...] o currículo é algo evidente que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações, e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles que por ele são condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

O currículo do Estado de São Paulo é desenvolvido, obrigatoriamente, nas escolas estaduais paulistas. Destacamos tal fato, para esclarecer, que as demais escolas, presentes no Estado, não tem obrigatoriedade de realizar tal currículo. Por exemplo, as instituições de ensino municipais e a rede privada de ensino, tem autonomia para desenvolver seus próprios currículos educacionais. A autonomia municipal é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu artigo 11 e 12.

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino

somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Conforme é exposto em tal legislação, os municípios “terão a incumbência de: Elaborar e executar sua proposta pedagógica”, ou seja, os municípios têm a autonomia para regimentar e conduzir as instituições de ensino municipais. Estas não utilizarão, necessariamente, o currículo e a proposta pedagógica das escolas estaduais.

Para realizarmos nossa reflexão sobre o currículo e a organização educacional paulista, utilizaremos a Resolução da SEE/SP de n.º 81, que foi editada no ano de 2011 e também suas alterações publicadas na Resolução da SEE/SP de n.º 3 de 16/01/2014. Além das Resoluções que dispõem sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral (ETI). São elas, Resolução n.º 85, de 19/12/2013 e as alterações contidas na Resolução da SEE/SP de n.º 6 de 2016, todas sancionadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Salientamos que, neste trabalho, optamos por apresentar e refletir a respeito do currículo educacional paulista, pois tal currículo está mais diretamente vinculado às IES do Estado de São Paulo, que são por nós investigadas. Por exemplo, os estágios curriculares dos cursos de Pedagogia das IES estudadas são, principalmente, desenvolvidos em instituições escolares da rede estadual, assim como, vários projetos de pesquisa e extensão.

A formação dos profissionais que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é portanto, parte de nossos interesses nessa investigação. Os documentos curriculares, estudados nesta seção, incluem, também, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apesar dos referidos segmentos não serem contemplados em nossa análise.

Nossa opção tem como foco a principal atuação do pedagogo, que se dá nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na Resolução da SEE/SP de n.º 81 de 2011 os anos iniciais do Ensino Fundamental são definidos com os seguintes dizeres: “O ensino fundamental terá sua organização curricular desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em 9 (nove) anos, constituída por dois segmentos de ensino (ciclos): I - anos iniciais, correspondendo ao ensino do 1º ao 5º ano.”. Tal documento definiu a carga horária obrigatória para essa etapa do ensino, da seguinte maneira: “carga horária de 25 (vinte e

cinco) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.000 (mil) aulas anuais”.

Iremos, portanto, refletir sobre o currículo educacional do Estado de São Paulo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com o foco na disciplina de Geografia. Entendemos que, ao estudarmos a presença da Geografia no currículo desta etapa do ensino, estamos apresentando o contexto de atuação dos pedagogos, tendo em vista tal área do conhecimento.

Apresentamos, então, a matriz curricular que está inserida na Resolução n.º 81 de 2011. Tal organização apresenta os componentes curriculares, dentre eles a Geografia, as respectivas cargas horárias e porcentagens, de acordo com os cinco anos do Ensino Fundamental.

Disciplinas		Ano/aula (%)				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano/4ª série
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-	-	-	10%	10%
	Matemática	25%	25%	40%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	10%	10%
	Educação Física/Arte	15%	15%	15%	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%	100%

QUADRO 1- Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental - Ciclo I - 1º ao 5º ano/SEE/SP/2011.

Fonte: Resolução n.º 81 de 2011 - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Como podemos visualizar no quadro 1, no ano de 2011, o ensino de Geografia não está prevista nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. E, nos 4ºs e 5ºs anos, o ensino de tal componente curricular, tem sua carga horária reduzida, para apenas 10% do total de horas aula.

A retirada, desse componente curricular, dos anos iniciais do Ensino Fundamental do currículo paulista, marca a marginalização da Geografia Escolar, que é atribuída pela política pública de ensino paulista. A abolição e a redução dos conhecimentos geográficos, nesta etapa do ensino, demonstra um descaso com o seu papel formativo. Consideramos que tal fato é um sério prejuízo e um retrocesso para a referida área do conhecimento, afetando diretamente alunos e professores.

Entendemos que a Geografia é essencial para a formação do estudante, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa do ensino, os conhecimentos geográficos, poderão contribuir para a construção da leitura e compreensão do mundo. Além de ser um elemento fundamental para a construção de práticas voltadas para a cidadania. Segundo Callai (2005, p.37), é:

Por meio da geografia, nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, que podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos. E os nossos alunos precisam aprender a fazer as análises geográficas. E conhecer o seu mundo, o lugar em que vivem, para poder compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços.

Acrescentamos que embora a Geografia não tenha sido privilegiada no currículo prescrito, a referida área do conhecimento poderá ser contemplada, tendo em vista a autonomia investida no professor, para o desenvolvimento de práticas educativas. Seguimos, então, com a análise curricular educacional, do Estado de São Paulo. A Resolução n.º 81 de 2011, expedida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi substituída, em 2014, pela Resolução de n.º 3.

Na Resolução de 2014 são apresentadas duas possibilidades para a organização curricular educacional nos anos iniciais, são elas a “Matriz Curricular A” e a “Matriz Curricular – B”. Salientamos que na opção denominada “Matriz Curricular A” a Geografia continua não sendo contemplada, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, e na “Matriz Curricular – B” a referida área do conhecimento retorna ao currículo, com carga reduzida.

As instituições de ensino desenvolverão a matriz curricular A ou B, tendo em vista a determinação exposta no artigo 1º, da referida Resolução:

I - a Matriz Curricular – A, a ser implementada nas unidades escolares que darão continuidade, e nas unidades escolares inscritas em 2014, às aulas de Língua Inglesa – Early Bird⁶, no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental;

II – no Subanexo 2: a Matriz Curricular – B, a ser implementada nas unidades escolares que não oferecerão, em 2014, aulas de Língua Inglesa.

A seguir, apresentamos o quadro 2, com a Matriz Curricular – A, expedida pela SEE/SP, em 2014 e que continua não contemplando a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ANEXO I
Subanexo 1
Matriz Curricular - A
Ensino Fundamental - Anos Iniciais - 1º ao 5º ano

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	ANO									
			1º		2º		3º		4º		5º	
			%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	LÍNGUA PORTUGUESA	44%	11	44%	11	44%	11	36%	9	36%	9
		ARTE	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		MATEMÁTICA	32%	8	32%	8	32%	8	32%	8	32%	8
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	-	-	-	-	-	-	8%	2	8%	2
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA										
		GEOGRAFIA										
PARTE DIVERSIFICADA		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS (EARLY BIRD)	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		TOTAL GERAL	100%	25	100%	25	100%	25	100%	25	100%	25

QUADRO 2 – MATRIZ CURRICULAR – A – SEE/SP/2014

Fonte: Resolução n.º 3 de 2014 (Alterações na Resolução nº81 de 2011) - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A Resolução n.º3 de 2014 apresenta o quadro 3, com outra organização curricular educacional para os anos iniciais. Essa outra organização é intitulada “Matriz Curricular – B” e contempla a Geografia, mesmo que com carga horária reduzida.

⁶ A Resolução de n.º 28 de 2014, expedida pela SEE/SP, institui o programa “Early Bird” em seu Artigo 1º que afirma que: “Fica instituído, a partir do ano letivo de 2014, o Projeto Early Bird que tem por objetivo introduzir o ensino da Língua Inglesa no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a aplicação de metodologia específica, que propiciará ao aluno a utilização de várias estratégias para avançar na aprendizagem do referido idioma, apropriando-se de conteúdos básicos e adquirindo condições de continuar aperfeiçoando esse aprendizado nos anos finais do Ensino Fundamental.” (2014, p.1).

Subanexo 2
Matriz Curricular - B
Ensino Fundamental - Anos Iniciais - 1º ao 5º ano

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	ANO									
			1º		2º		3º		4º		5º	
			%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUAGENS E CÓDIGOS	LÍNGUA PORTUGUESA	48%	12	48%	12	48%	12	40%	10	40%	10
		ARTE	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		MATEMÁTICA	32%	8	32%	8	32%	8	32%	8	32%	8
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	4%	1	4%	1	4%	1	12%	3	12%	3
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA										
		GEOGRAFIA										
		TOTAL GERAL	100%	25	100%	25	100%	25	100%	25	100%	25

QUADRO 3: MATRIZ CURRICULAR – B – SEE/SP/2014

Fonte: Resolução n.º 3 de 2014 (Alterações na Resolução n.º 81 de 2011) - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Os diferentes currículos impostos, em 2014, na mesma rede de ensino, e a velocidade das modificações, impactam de forma negativa nos alunos e professores. Tal organização indica um sério descaso com a gestão do currículo educacional dos anos iniciais, por parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP. Essas ações, realizadas pela SEE/SP, demonstram um descompromisso com os anos iniciais do Ensino Fundamental e com o ensino de Geografia.

O termo “Base Nacional Comum”, citado na legislação paulista relaciona-se à LDB/96, pois tal legislação aponta, em seu Artigo 46 que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A LDB/96 é alterada pela Medida Provisória N°. 746, de 22 de setembro de 2016, que expõe que, para o ensino fundamental “Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil.”.

Ressaltamos que no presente momento o MEC coloca em consulta pública a organização curricular intitulada “Base Nacional Comum Curricular”. Tal documento, em sua terceira versão, pretende estabelecer um currículo único nacional. A legislação paulista de 2014, não faz menção a tal documento, que ainda está em construção.

As instituições de ensino estaduais do Estado de São Paulo podem funcionar em tempo parcial ou serem contempladas com a modalidade integral do ensino. A legislação que institui a organização curricular na modalidade integral é a N.º 85 de 2013 e suas últimas modificações são expedidas na Resolução n.º 6 de 2016, ambas expedidas pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. Tais possibilidades são apontadas pela Resolução 85 de 2013, em seu 1º artigo.

Artigo 1º - As unidades escolares que funcionarem com o ensino fundamental nos anos iniciais e finais, em tempo integral, terão suas matrizes curriculares constituídas na seguinte conformidade

I - pelos componentes curriculares e respectivas cargas horárias estabelecidos na matriz curricular do ensino fundamental das escolas de tempo parcial, nos termos da legislação pertinente;

II – pelas oficinas curriculares, definidas para a parte diversificada, a serem desenvolvidas com metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos específicos.

Entendemos que as Escolas de Tempo Integral poderiam ser uma possibilidade para o desenvolvimento de práticas educativas que envolvessem a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao observarmos a referida organização podemos perceber que a Geografia não foi apresentada como prioridade.

Apresentamos a seguir, o quadro 4, com a matriz curricular das Escolas de Tempo Integral.

Matriz Curricular						
Ensino Fundamental - anos iniciais						
BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
		nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas
	Língua Portuguesa	11	11	10	10	10
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Matemática	7	7	8	8	8
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3
	História					
	Geografia					
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	25	25	25	25	25
PARTE DIVERSIFICADA	Leitura e Produção de Textos	2	2	2	2	2
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3	3
	Educação Sócio-emocional	1	1	1	1	1
	Linguagens Artísticas	2	2	2	2	2
	Cultura do Movimento	2	2	2	2	2
	Orientação de Estudos	2	2	2	2	2
	Língua Estrangeira Moderna- Inglês	3	3	3	3	3
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		15	15	15	15	15
TOTAL GERAL		40	40	40	40	40

QUADRO 4: MATRIZ CURRICULAR PARA AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL – SEE/SP/2016.

Fonte: Resolução n.º6 de 2016 - Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

O quadro 4 apresenta “Base Nacional Comum”, e posteriormente a “Parte Diversificada”. A Geografia está entre os componentes curriculares apresentados. A referida área do conhecimento divide sua carga de aulas com a História e com as Ciências Físicas e Biológicas. A esses três componentes curriculares foram atribuídas apenas 3 aulas.

No espaço denominado como “Parte Diversificada” a Geografia não está citada.

Ao analisarmos as Resoluções expedidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tanto no currículo voltado para as escolas parciais, quanto o voltado para as

Escolas de Tempo Integral, percebemos que a Geografia Escolar está sendo constantemente desvalorizada. Os conhecimentos geográficos não vêm sendo priorizados e as cargas horárias destinadas à tal área do conhecimento é reduzida. Esta situação não está de acordo com a formação que consideramos ideal para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim como afirma Callai (2005, p.246) “a geografia, nos anos iniciais da escolarização, pode, e muito, contribuir com o aprendizado [...] uma vez que encaminha para aprender a ler o mundo.”.

Encerramos esta subseção, nos posicionando em defesa da Geografia Escolar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos que os conhecimentos geográficos colaboram na construção de uma leitura autônoma do mundo. Tais conhecimentos, também, são fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para a cidadania.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE GEOGRAFIA

Araújo (2013) defende a Geografia Escolar, nos anos iniciais quando afirma que “é fundamental o papel do ensino de Geografia em todos os níveis de ensino, especialmente nos anos iniciais.” (p.91). Nesta subseção pretendemos realizar apontamentos a respeito do desenvolvimento da Geografia Escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Iniciamos por salientar a relevância da construção de práticas educativas, voltadas para o ensino de Geografia, que envolvam a localidade e o cotidiano do estudante. Entendemos que as práticas educativas, que envolvem a localidade do educando, podem colaborar com o desenvolvimento de um ensino de Geografia mais significativo e contextualizado. A presença da localidade no ensino de Geografia é valorizada por Oliveira (2009, p.174), quando afirma que

no processo de ensino e formação é importante considerar a localidade e a cidade como objetos de ensino que podem se tornar propostas concretas e ao mesmo tempo singulares, pois permitem operar com a complexidade que é o lugar e o cotidiano, temas centrais de caráter geográfico, histórico e social que são reais, concretos e tangíveis.

A produção de práticas educativas singulares e voltadas para a localidade do educando colabora com a construção da leitura de mundo e com a reflexão sobre a realidade que o cerca, pois assim como afirma Almeida (1991, p.34) “o aluno deve partir da identificação dos elementos observados, assim poderá, depois, questionar a ocorrência desses elementos em sua localidade.”.

Entendemos que, ao observar, questionar e refletir a respeito dos elementos, presentes em sua realidade, o estudante estará construindo sua leitura de mundo. Kaercher (1998, p.14) aponta que “é preciso exercitar nossos alunos a escreverem, lerem e dizerem as suas palavras em sala de aula e nas aulas de Geografia. [...] Falo de ler o mundo, a partir de suas realidades”. Ao trabalharmos com a Geografia Escolar, de maneira contextualizada, podemos instrumentar os estudantes para a compreensão da realidade que os cerca.

Consideramos que as práticas que envolvem a localidade proporcionam subsídios para o desenvolvimento da leitura do mundo e para o desenvolvimento de práticas voltadas para a cidadania. Segundo Callai (2005, p.228) “a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania”.

Entendemos que ler o mundo “significa compreender aquelas informações que estão no cotidiano das pessoas, entendendo o significado das formas que desenham as paisagens.” (CALLAI, 2013, p.14). As práticas educativas, que contemplam o ensino de Geografia, e que envolvem a localidade do educando, podem colaborar, ainda, para que o estudante compreenda a realidade que o cerca, Straforini (2004, p.29) acrescenta que “compreender a realidade significa pensar criticamente sobre ela.”.

Segundo Callai (2005, p.228) a construção da leitura do mundo, pode ser considerada como o papel central da Geografia na escola.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo.

Para a construção e o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem as noções e os conceitos geográficos, diversas estratégias de ensino podem ser utilizadas. Assim como já apontamos, o ensino da Geografia caminhou, no Brasil, na maioria das vezes, sendo

desenvolvido por meio de estratégias de ensino tradicionais. Tais estratégias consistiam em decorar nomes de Estados, rios e capitais, depositando nessas ações a intenção de construção de uma identidade nacional.

Algumas dessas estratégias de ensino, que já deveriam ter sido superadas, caminham com o ensino de Geografia, no Brasil, até os dias atuais. A Geografia Tradicional prioriza decorar, pintar e repetir conceitos. Entendemos como ideal que o estudante, com a mediação do professor, construa os conceitos geográficos. Segundo Callai (2005, p.211) “pensar a geografia como uma disciplina que ensina a memorizar informações soltas é uma ideia equivocada. Por isso construir a ideia de espaço na sua dimensão cultural, econômica, ambiental e social é um grande desafio da geografia, e da geografia escolar.”.

A autora Cavalcanti (1998, p.132) expõe a problemática envolvida na manutenção da estratégia educacional tradicional do seguinte modo:

A memorização induzida na geografia não é uma memorização desejada pelo aluno, pode-se dizer mesmo que é uma memorização forçada. O aluno, em geral, não quer decorar fatos, nomes da geografia, não porque ele não quer decorar nenhuma informação, mas porque ele não é mobilizado para as informações da geografia.

Para que a Geografia Escolar supere os processos educacionais mecanizados e de memorização, precisamos transformar as concepções teórico-metodológicas. Tais transformações devem se voltar para a construção coletiva do conhecimento e para a leitura de mundo. A respeito de tal superação Callai (2005, p.231) explicita que

Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo.

Entendemos que por meio da Educação Geográfica podemos construir uma forma geográfica de pensar. Tal concepção de ensino pode ser considerada mais ampla, complexa e significativa para os educandos. As estratégias e procedimentos educacionais podem se voltar para a reconstrução dos conteúdos, de forma inovadora. A respeito desta perspectiva metodológica, que supera a tradicional, a autora Castellar (2005, p.220) aponta que:

Pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos. Desse modo, considera-se que a prática educativa da construção de conceitos, atitudes e procedimentos, socialmente, no grupo familiar ou na escola, se faz considerando o conhecimento prévio do aluno, participando do processo de aprendizagem.

Para construir com os estudantes os conhecimentos geográficos o professor poderá desenvolver diversas estratégias de ensino. Com o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e criativas, o professor poderá construir reflexões que irão contribuir para uma formação ampla, assim, como afirma Guimarães (2009, p.327), é

por meio de uma prática criativa com as diferentes linguagens, o professor pode contribuir para que o aluno se aproprie de bens culturais essenciais para a sua formação. Esse é um dever da escola e particularmente, dos professores de Geografia.

A utilização de diferentes linguagens, no desenvolvimento das práticas educativas, voltadas para o ensino de Geografia, também é valorizada pela autora Castelar (2011, p.123), quando afirma que “a possibilidade de utilizar diferentes linguagens proporciona aos alunos meios para compreender os fenômenos do espaço geográfico.”.

A respeito das diferentes linguagens, podemos destacar a linguagem cartográfica. Entendemos que a Cartografia Escolar, entendida como linguagem, poderá estar presente nas práticas, que denominamos inovadoras e criativas. A Cartografia Escolar poderá voltar-se para a localidade do estudante, por exemplo, em uma proposta de oficina de mapas do bairro. Com o desenvolvimento desta oficina diversas reflexões poderão ser construídas, como as que envolvem o tema da coleta seletiva, da arborização, dos rios que perpassam o bairro, dentre outras. Segundo Almeida e Passini (1999, p.14) o processo de aquisição da linguagem cartográfica é um “meio de se instrumentalizar o sujeito para desvendar o mundo.”.

Consideramos a Cartografia Escolar como uma linguagem, não apenas como uma técnica ou conteúdo específico. Cavalcanti (2010, p.9) aponta que “No processo de alfabetização cartográfica, a cartografia aparece não apenas como técnica ou tópico de conteúdo, mas como linguagem, com códigos, símbolos e signos. Essa linguagem precisa ser aprendida pelo aluno para que ele possa se inserir no processo de comunicação.”.

A Cartografia Escolar, também, enfrenta desafios, como o de ter que superar as concepções educacionais voltadas para a mecanização e memorização. Pois, assim como afirma Oliveira (2011, p.14) “o ensino da linguagem cartográfica na escola limita-se muitas vezes em atividades de pintar, colorir, copiar, decalcar mapas, muito distante da possibilidade de transformar os mapas escolares num instrumento para a construção de conhecimentos.”.

Ressaltamos que, o desenvolvimento da linguagem cartográfica, pode ser fundamental para a superação das práticas educativas, mecânicas e descontextualizadas. Tais práticas podem colaborar para que o estudante compreenda a realidade de maneira ampla e em suas múltiplas dimensões, como a ambiental, política e socioeconômica. Sobre esta superação e a respeito das possibilidades inovadoras no ensino de Geografia, Castellar (2005, p.221) afirma que

O mais difícil da prática docente é provocar a dialética entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento acadêmico, potencializando-se assim novos conhecimentos, em um processo no qual os objetivos conjuguem conceitos, esquemas e experiências para garantir uma aprendizagem sólida e significativa, sem diminuir ou aligeirar conteúdos. Por isso pensar uma Educação Geográfica significa superar as aprendizagens repetitivas e arbitrárias e passar a adotar práticas de ensino que invistam nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas; trabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica; analisar os fenômenos em diferentes escalas; compreender a dimensão ambiental, política e socioeconômica dos territórios.

Temos como objetivo formar estudantes capazes compreender a realidade que os cerca, em suas múltiplas dimensões. Entendemos que tal compreensão está intimamente ligada à uma formação crítica. O estudante deve ser capaz de refletir criticamente a respeito do seu entorno, das relações ali presentes, enfim, realizar uma leitura plena do mundo. Concomitante com este propósito Straforini (2004, p.151) aponta que “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.”.

Entendemos que as práticas educativas, voltadas para o ensino de Geografia, podem subsidiar o sujeito na construção da leitura do mundo e na construção da sua compreensão plena da realidade que o cerca. Consideramos que o professor tem um papel central para o

desenvolvimento de tais práticas. Para que o professor planeje e desenvolva a Geografia Escolar, a partir dos ideais apresentados, é necessário que ele possa contar com uma formação que contemple tais aspectos.

Em nossa investigação nos voltamos para formação inicial de professor. Estudamos qual o “lugar” do ensino de Geografia, nos cursos de Pedagogia, nas universidades estaduais paulistas. O autor Oliveira (2011, p.17) valoriza tal campo de pesquisa, quando aponta que “As leituras sobre formação e pensamento de professores destacam que os saberes docentes constituem um campo novo para a pesquisa, pouco explorado nas áreas específicas do currículo escolar.”. O mesmo autor aponta a formação de professores como um caminho promissor para a superação dos desafios da Geografia Escolar.

Acreditamos que uma adequada formação docente tanto nos cursos de Pedagogia – que formam professores para os anos iniciais, quando nas Licenciaturas de Geografia [...] é um caminho promissor para o desenvolvimento de uma “revolução cartográfica”. (OLIVEIRA, 2011, p. 170).

Lastória (2009, p. 309) aponta a formação de professores como um elemento fundamental para o desenvolvimento das práticas educativas voltadas para o ensino de Geografia. Tal autora afirma que

[...] os processos de formação inicial e continuado de professores devem ser pensados tendo em vista [...] tanto conceitos específicos das diversas áreas do conhecimento (entre elas a Geografia) como os pedagógicos (referente ao campo da Didática) e os pedagógicos do conteúdo (referente aos campos das Didáticas Específicas) para poderem relacioná-los e interpretá-los perante os desafios das práticas escolares.

Nesta seção nos dedicamos a apontar aspectos da Geografia Escolar, discutimos a respeito dos marcos históricos relacionados ao ensino de Geografia, apresentamos o panorama curricular educacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, e nesta última subseção, construímos reflexões em torno das práticas educativas e da formação de professores.

Refletimos a respeito de aspectos da Geografia Escolar, por considerarmos que tal componente curricular é fundamental para a formação dos estudantes. O que nos motivou, também, a investigar como seu ensino está sendo tratado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas estaduais paulistas.

3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nossa investigação desenvolveu-se tendo em vista os princípios da pesquisa qualitativa. Segundo as autoras Lüdke e André (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza das indagações. Retomamos, então, nossas questões e indagações: Será que o “lugar” da Geografia está “assegurado” nos currículos, dos cursos de Pedagogia, das IES públicas estaduais paulistas? Se sim qual é esse lugar?

Para investigar o currículo dos cursos de Pedagogia, optamos por realizar uma investigação qualitativa de caráter documental. Dessa forma iremos contemplar o nível formal do currículo, das IES públicas estaduais paulistas.

Iniciamos por apresentar concepções de “pesquisa qualitativa”. O autor Moreira (2002) aponta as características dessa metodologia, apresentando um sumário com seis itens, não pretendendo esgotá-las. Para o referido autor, a pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na condução do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Acrescentamos a concepção de pesquisa qualitativa apresentada por Bogdan e Biklen (1994). Os autores fazem as seguintes considerações: 1) A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal, pois o entendimento que este tem dos dados recolhidos é o instrumento-chave de análise. 2) A investigação qualitativa é descritiva. A palavra escrita assume importância particular tanto no recolhimento dos dados como na disseminação dos resultados. Nada é desconsiderado pelo investigador e tudo que ocorre no ambiente de estudo pode ser um caminho para entender melhor o objeto de estudo. 3) O processo é mais valorizado que os resultados. 4) Os investigadores utilizam métodos de

análise indutiva. Utilizam o estudo para perceber quais são as questões mais significativas e somente após a coleta de dados e passar determinado tempo com os sujeitos, estes dados vão se agrupando e se construindo. São elencados em categorias principais e subcategorias para permitir ao pesquisador uma sequência lógica e detalhamento dos dados encontrados. 5) O significado é de vital importância e precisa ser apreendido pelos pesquisadores.

Consideramos que a **abordagem qualitativa** é a escolha mais adequada para a nossa investigação.

Sobre a **análise documental** as autoras Sá-Silva et al. (2009, p.8) afirmam que se trata de “um procedimento que se utiliza de métodos/técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipo”. Para as autoras é fundamental “usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise.”.

A análise documental pode ser uma fonte rica para a leitura da realidade, pois os dados obtidos surgem de forma contextualizada e podem fornecer informações relevantes. Ludke e André (1986, p.39) caracterizam os “*documentos*” no contexto da pesquisa educacional como

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Em nossa investigação estudamos os Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs das IES públicas estaduais paulistas e os programas de ensino dos componentes voltados para o ensino de Geografia, das mesmas instituições.

Consideramos os PPPs documentos fundamentais para a compreensão dos cursos de graduação. Eles explicitam os princípios e propósitos das licenciaturas. Esses documentos expõem como é planejada a prática pedagógica para os referidos cursos. O ideal é que o PPP seja produto de um trabalho reflexivo e investigativo, que deve envolver toda a equipe institucional. Caso seja elaborado de forma participativa, consciente e reflexiva, o PPP poderá ser um facilitador do desenvolvimento e da organização do curso, possibilitando avanços no trabalho educativo (VASCONCELOS, 2008). Está assegurado por lei o acesso a tais documentos, pois segundo a LDB 9394/96 em seu artigo 53, as Instituições de Ensino

Superior devem “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. (1996).

Coletamos e organizamos os PPP's das universidades públicas estaduais paulistas, são ao total nove (9) cursos de Licenciatura em Pedagogia das seguintes instituições (e as respectivas datas de sua elaboração).

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - São José do Rio Preto - 2001 (atualizado em 2008).

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências -de Bauru - 2006.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara - 2007 (contém um termo de adequação datado de 2015).

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília – 2007.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências - Rio Claro – 2011.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente - 2011.

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo - 2012.

Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Ribeirão Preto - 2013.

Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação - Campinas - 2015.

Entendemos que o PPP está diretamente relacionado ao currículo oficial de uma Instituição de Ensino Superior. As reflexões sobre currículo envolvem fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais, pois assim como afirma Sacristán (1998, p.61), o currículo: “É expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.”. Neste sentido, os apontamentos sobre os diversos contextos que podem estar presentes na construção dos documentos. As circunstâncias históricas e sociais são elementos importantes na construção dos PPPs. Os autores Bodgan e Biklen (1994, p.48) apontam que: “Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte?”.

Para finalizar, apontamos que em uma investigação científica o processo metodológico é “artesanal” e varia de acordo com o objeto de pesquisa e seu contexto (AZANHÁ, 1992).

3.1 A ORIGEM DAS QUESTÕES DE PESQUISA

O surgimento das nossas questões de pesquisa está relacionado com as reflexões que foram, e continuam sendo construídas, nos encontros do grupo ELO. Nossa participação no referido grupo percorreu o seguinte caminho: durante a graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia frequentávamos os encontros do grupo, concomitantemente realizávamos investigações de iniciação científica com temas relacionados ao ensino de Geografia. Concluímos o curso de graduação e continuamos nossa participação no grupo. Atuando, também, como professora dos anos iniciais, pesquisadora e estudante de pós-graduação (mestrado em Educação.).

Durante a Licenciatura em Pedagogia, realizávamos estágios supervisionados, em diferentes disciplinas da graduação, como por exemplo, Didática I e II, Ação Pedagógica Integrada (API) - I e II, Educação Infantil e Gestão Escolar. Nesses primeiros contatos com a escola pública, tanto na rede municipal de ensino quanto na rede estadual paulista, nos deparamos com uma situação que nos chamou muito a atenção. Nas observações realizadas pudemos detectar uma redução ou até mesmo ausência da disciplina de Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa observação foi compartilhada com o Grupo ELO. Nas reuniões levantamos hipóteses para a ocorrência dessa situação. Tais hipóteses envolviam as atuais políticas públicas de ensino, a organização curricular paulista e, também, aspectos relacionados à formação inicial de professores para os anos iniciais.

O grupo levantou, ainda, questionamentos em torno das avaliações externas de larga escala, por exemplo, o SARESP. Tais avaliações são pautadas pelas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Levantamos a possibilidade dos conteúdos dessas avaliações estarem influenciando as práticas educativas desenvolvidas, e por esses conteúdos não contemplarem diretamente a Geografia, a referida área do conhecimento ficava prejudicada.

Nossas questões de pesquisa surgiram a partir desses contextos, por nós vivenciados. Envolveram, portanto, a compreensão de como a Geografia é tratada nos currículos oficiais

para a formação inicial de professores dos anos iniciais. **Será que o “lugar” do ensino de Geografia está “assegurado” nos currículos das Instituições de Ensino Superior - IES públicas estaduais paulistas? Se sim qual é esse lugar?** Nossa investigação buscou elucidar “como” a Geografia está presente nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial de ensino.

Nosso trabalho investiga como a Geografia, na condição de componente curricular, é proposta nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Diante do exposto, apontamos que o nosso **objetivo principal é: identificar como os componentes curriculares, voltados para o ensino de Geografia estão propostos no currículo formal, dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (presenciais) das universidades públicas estaduais paulistas.**

Nossos três objetivos específicos são: **analisar os Projetos Políticos Pedagógicos – PPPS dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades selecionadas, considerando os aspectos relacionados ao ensino de Geografia; Identificar como as metodologias de ensino são tratadas nas propostas curriculares e identificar o “lugar” da Geografia nesse contexto; analisar as ementas das disciplinas que envolvem o ensino de Geografia, reconhecendo as variações de suas nomenclaturas, os temas mais abordados, dentre outros.**

3.2 DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO

Nossa investigação optou por estudar as universidades públicas estaduais do Estado de São Paulo. Optamos pelas universidades do referido Estado, pois nele estamos situadas, conhecemos e convivemos com suas problemáticas educacionais.

Salientamos que a escolha por investigar Instituições de Ensino Superior - IES públicas está relacionada ao fato de pertencermos à tal formato de IES. Estudamos durante a graduação e, também, na Pós-Graduação (Mestrado em Educação) em uma universidade pública do Estado de São Paulo. Evidenciamos tal fato para explicitar que nossa escolha está relacionada com um compromisso estabelecido durante nossa formação, que consiste em,

colaborar para o crescimento das investigações que visam contribuir com a formação de professores nas universidades públicas paulistas.

A nossa opção pela modalidade de ensino presencial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia justifica-se pela impossibilidade da pesquisa envolver, também, os cursos na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Entendemos que ao focalizarmos nos cursos presenciais, um segmento importante e representativo está assegurado. Trata-se de uma modalidade de ensino, tradicionalmente, reconhecida no Brasil e que carece desse tipo de estudo.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em nossa investigação contemplamos 9 (nove) instituições de ensino, em 8 delas encontramos o PPP disponível para *download* no site da universidade. Na instituição em que o documento não se encontrava no site enviamos uma mensagem, via correio eletrônico, solicitando o documento. Obtivemos a resposta rapidamente e nela estava em anexo o documento que foi solicitado.

Realizamos, também, o contato, via correio eletrônico, com os demais coordenadores dos cursos das instituições estudadas, com o intuito de confirmar se o documento disponível no site da universidade era de fato a versão mais recente, atualizada e vigente do Projeto Político Pedagógico. Tendo em vista as 9 (nove) instituições, obtivemos resposta de 7 (sete). Em apenas 1 (uma) das respostas, nos foi encaminhado um outro documento. Neste caso o que estava disponível no site não era o documento vigente. Em 2 (duas) das instituições investigadas, obtivemos a informação de que, no presente momento, a gestão do curso estava aguardando a aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE), para que um novo PPP fosse estabelecido.

Em tais documentos foram encontradas as seguintes informações: denominações das disciplinas obrigatórias que envolvem diretamente o ensino de Geografia; as respectivas cargas horárias; denominações e cargas horárias das disciplinas optativas que envolvem o ensino de Geografia, dentre outros, elencamos, também, as denominações e cargas horárias

das disciplinas que envolvem práticas e estágios no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Além do ano do documento e das indicações sobre a expectativa para a formação do pedagogo.

Em apenas 3 (três) dos cursos estudados encontramos as ementas dos componentes curriculares, voltados para o ensino de Geografia, nos presentes dos PPPs. Consideramos que as ementas são uma informação relevante para nossa investigação, buscamos então, o documento denominado “programa de ensino” dos referidos componentes curriculares.

Realizamos essa busca via correio eletrônico. Enviamos uma mensagem aos coordenadores dos cursos estudados, solicitando o programa de ensino da referida disciplina obrigatória. Os coordenadores, algumas vezes, encaminharam nossa solicitação aos professores responsáveis pelas disciplinas ou à secretaria do curso. Recebemos a resposta de todas as instituições estudadas, assim como os documentos solicitados.

Realizamos a leitura e análise dos PPPs e dos programas de ensino, dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia. Com as informações obtidas, produzimos 1 (um) gráfico e 11 (onze) quadros, para organizar os dados e proporcionar melhor visualização. O gráfico e os quadros são analisados na seção “O “lugar” da Geografia nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo”.

3.4 PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Pimentel (2001, p.184) afirma que a organização dos dados obtidos deve priorizar “a leitura segundo critérios da análise do conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio do material em análise”. Tendo em vista tal proposição construímos 1 (um) gráfico e 11 (onze) quadros.

O gráfico é denominado “Cargas horárias dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia”. Ele está localizado em nossa seção de análises.

Os 11 (onze) quadros foram produzidos com as informações obtidas nos PPPs, das IES públicas do Estado de São Paulo e com os programas de ensino dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia são:

QUADRO 5: Indicações sobre as expectativas para a formação do pedagogo

QUADRO 6: Componentes curriculares obrigatórios que envolvem o ensino de Geografia: denominações e cargas horárias.

QUADRO 7: Componentes curriculares optativos que envolvem o ensino de Geografia: denominações e cargas horárias.

QUADRO 8: Componentes curriculares que envolvem estágios e práticas no Ensino Fundamental

QUADRO 9: componentes curriculares que envolvem estágios na Educação Infantil.

QUADRO 10: Ementas dos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia.

QUADRO 11: Conteúdos programáticos dos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia.

QUADRO 12: Características do processo de avaliação dos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia.

QUADRO 13: Estratégias de ensino presentes nos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia.

QUADRO 14: Objetivos dos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia.

QUADRO 15: Referenciais bibliográficos recorrentes nos componentes curriculares que envolvem os conteúdos de Geografia.

Esses quadros estão nos apêndices do nosso trabalho. As informações contidas nos referidos quadros são analisadas em nossa seção a seguir.

Pelo exposto, na presente seção, destinada à apresentação do percurso metodológico, apresentamos a nossa escolha pela abordagem qualitativa e pela análise documental. Destacamos a origem das nossas questões de pesquisa, além, de delimitarmos nosso espaço investigativo. Explicitamos, também, nossos procedimentos para a coleta e para a organização dos dados. Retomamos a informação de que o gráfico encontra-se na seção destinada à análise dos dados e os quadros estão nos apêndices.

4 O “LUGAR” DA GEOGRAFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

À luz do referencial teórico estudado realizamos uma análise tendo como base o levantamento das nomenclaturas, ementas, bibliografias sugeridas, cargas horárias, objetivos, conteúdos programáticos e as características das avaliações dos componentes curriculares voltados ao ensino de Geografia das IES investigadas. Esses dados geraram 11 quadros, que estão nos apêndices desse trabalho.

Construímos análises e reflexões sobre a discrepância encontrada nas cargas horárias, tanto dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, quanto daqueles voltados para os estágios supervisionados dos currículos dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Refletimos a respeito da importância dos estágios supervisionados na formação do educador, além de discutirmos sobre os estudos em torno das noções e conceitos geográficos e da linguagem cartográfica. Nos dedicamos, ainda, a refletir sobre a presença dos principais documentos do currículo oficial em tais componentes curriculares. Construímos reflexões sobre a importância das práticas educativas envolverem a localidade e o cotidiano do estudante. Buscamos, então, saber se tais aspectos têm sido contemplados nos referidos componentes curriculares. A relação da Geografia com as outras áreas do conhecimento, também, foi investigada, tendo em vista a importância da interdisciplinaridade nos anos iniciais e, conseqüentemente, na formação de professores. Pretendemos, com as análises, encontrar indícios e respostas para as questões centrais da nossa pesquisa.

Acreditamos que o PPP é uma referência basilar para o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos de Pedagogia, por isso o reputamos como uma importante fonte nesta investigação documental. Assim, coletamos e analisamos nove PPPs, documentos pertencentes às IES que são públicas e estaduais paulistas. Os documentos estudados são os vigentes no ano de 2016, nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, das instituições explicitadas no quadro 5 (Apêndice A).

Dos PPPs estudados, o projeto da Unesp de São José do Rio Preto foi criado em 2001 e atualizado em 2008. O da Unesp de Bauru foi instituído em 2006. Dois documentos são do

ano de 2007, são eles o da Unesp de Araraquara que contém um termo de adequação datado de 2015 e o da Unesp de Marília. São datados em 2011, o documento da Unesp de Rio Claro e o da Unesp de Presidente Prudente. O PPP da FEUSP/USP/SP é de 2012. Já o da FFCLRP/USP de Ribeirão Preto é de 2013. Por fim, contemplamos, também, o documento da UNICAMP, que é datado em 2015.

Os trechos selecionados no referido quadro (apêndice A) citam aspectos que foram por diversas vezes mencionados nos PPPs, em seu texto na íntegra. Tais pontos indicam algumas das principais expectativas em relação à formação e a futura atuação do pedagogo. No que se refere a esta última, podemos citar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e as atividades de gestão educacional. Para formar o profissional que irá atuar nesses âmbitos da Educação, os projetos pedagógicos expõem que pretendem proporcionar formação teórica e, também, iniciações à prática docente.

Todos os documentos, em algum trecho, reforçam a premissa de que teoria e prática devem estar presentes na formação do pedagogo. Um exemplo é o da UNESP de Rio Claro, que em seu PPP, menciona que pretende priorizar “uma sólida formação teórica, articulando teoria e prática.” (2011, p. 45). Sobre este aspecto Lastória e Assolini (2010, p. 20) salientam que:

“[...] grande parte dos pesquisadores educacionais atuais tem valorizado a importância da aprendizagem docente estar relacionada à prática profissional, ou seja, o aprender a ser professor está diretamente relacionado à aprendizagem pela experiência. Esta aprendizagem se dá em todas as facetas do contexto escolar, isto é, na sala de aula, nas interações com os alunos, com os pares e comunidade em geral, dentre outros.”.

Outro ponto que é destacado em todos os PPPs estudados é a intenção de proporcionar um curso de Licenciatura em Pedagogia que caminhe em direção à formação de um professor reflexivo. Tal aspecto é apontado, por exemplo, no PPP da Universidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, quando explicita no trecho: “A formação inicial [...] do pedagogo possibilita o desenvolvimento do disciplinamento necessário à reflexão individual e coletiva essencial para uma prática reflexiva e transformadora.”. (p.18). Tendo em vista a construção dessas reflexões pelos docentes, Libâneo (2001, p.124) nos afirma que “O desenvolvimento da ciência pedagógica e a reflexão teórica sobre a problemática educativa na sua multidimensionalidade, [...] seria o pressuposto para a reconfiguração da identidade profissional dos professores.”.

Explicitadas quais são as IES investigadas, a data de instituição dos PPPs e as indicações de expectativas para a formação do pedagogo, contidas nestes documentos, passemos agora a uma análise mais detida sobre o “lugar” ocupado pela Geografia nos cursos pesquisados.

Esclarecemos que, **em todos os documentos investigados, encontramos, nos fluxogramas, componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia.** Adiantamos que estes serão analisados em momento posterior, mas, para já, verificaremos se há referência, nos PPPs, ao ensino de Geografia, fora do fluxograma dos componentes curriculares, ou seja, no texto integral dos documentos.

Encontramos a inserção da Geografia nos PPPs de diversas maneiras e abordando diferentes aspectos da formação docente. Em nenhuma das instituições investigadas a Geografia é encontrada apenas no fluxograma dos componentes curriculares.

Em duas das IES investigadas, sendo elas a USP de Ribeirão Preto e a UNESP de Presidente Prudente, a Geografia é destacada no planejamento de práticas de estágios. Como descreve o trecho do PPP do curso de Pedagogia da USP de Ribeirão Preto (2013, p. 21):

Os componentes curriculares da disciplina-estágio Ação Pedagógica Integrada – Ensino Fundamental II referem-se ao ensino de História, Geografia e Ciências. Também nesta disciplina atuam dois docentes e uma educadora responsável. A proposta de estágio tem também cunho investigativo e propositivo, culminando com a produção de relatórios finais.

Na Unesp de Presidente Prudente, as práticas de estágio que envolvem a Geografia são destacadas no seguinte trecho:

[...] quanto ao Ensino Fundamental observamos que as oito disciplinas metodológicas que sustentam essa formação iniciavam no 1º Semestre do 2º ano (Metodologia de Artes) e a realização do seu respectivo estágio estava prevista apenas para o 4º ano. De forma semelhante ocorre com outras quatro metodologias, ou seja, as disciplinas: Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I e II; Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I e II; Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História I e II; e, Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I e II que são cursadas no 3º Ano (5º e 6º termos) e seu respectivo estágio realizado somente no ano seguinte (4º ano). (2011, p.4).

Sobre este aspecto, concordamos com as autoras Silva e Lastória (2013, p.88) que defendem a ideia de que “[...] para aprender a ensinar é preciso desenvolver a prática

pedagógica, ou melhor, é fundamental aprender pela experiência que o estágio pode propiciar nos processos de formação inicial.”.

Compartilhamos da ideia de que os estágios supervisionados na formação do pedagogo não são apenas uma mera apropriação do caráter prático, mas sim, um momento de reflexão crítica e intervenção na realidade. Assim como afirmam Pimenta e Lima (2011, p.45) sobre a atividade de estágio “[...] instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]”.

Abordemos agora uma das questões levantada pelas autoras Silva e Lastória (2013, p.45) “é possível passar pela experiência do estágio através da pesquisa?”, para responder tal questão as autoras compartilham da ideia de Pimenta e Lima (2011) quando dizem que “A pesquisa no estágio é um estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários.” (p.46). Concordamos com as autoras e, também, entendemos a pesquisa como um valioso momento de formação para os professores.

Os pedagogos em formação podem se envolver com a pesquisa por diversos meios durante o curso de graduação em Pedagogia. Ao buscarmos a inserção da Geografia nos PPPs, encontramos também possibilidades para a pesquisa na referida área do conhecimento. O documento da UNESP de Presidente Prudente explicita suas linhas de pesquisa, e uma das citadas é “O ensino de conhecimentos específicos: literatura, geografia, matemática, alfabetização.” (2011, p.22). No documento da FEUSP encontramos referência aos laboratórios de pesquisa e extensão presentes na universidade e que se relacionam com o curso de Licenciatura em Pedagogia, um dos citados envolve a Geografia, é o “Laboratório de Ciências Humanas e Meios de Condução de Trabalhos Práticos e Similares”, ele é caracterizado como um espaço que:

Desenvolve projetos com alunos de graduação e pós-graduação no sentido de introduzi-los na pesquisa sobre ensino e aprendizagem das disciplinas. Nos últimos anos, os principais projetos desenvolvidos estiveram relacionados à produção de materiais didáticos para o ensino de História e de Geografia, a interdisciplinaridade em educação ambiental. (p.37).

O envolvimento e a colaboração com o desenvolvimento de pesquisas, durante a formação inicial, pode proporcionar ao graduando uma bagagem teórica e reflexiva muito

valiosa. Essa experiência investigativa e reflexiva poderá influenciá-lo como docente, além de colaborar para um olhar crítico para as ações educacionais desenvolvidas. Nesse sentido a autora André (1996, p.104), ao refletir sobre seu papel como formadora de professores afirma que:

[...] um aspecto fundamental é tomar a pesquisa como um ponto de partida para empreender o que chamo de ‘garimpo teórico’, ou seja, um esforço de reflexão e de análise dos aspectos críticos da realidade, e a partir daí garimpar a literatura educacional para fundamentar as leituras desses aspectos críticos. [...] Acredito que ao desenvolver junto aos alunos essa atividade de reanálise da prática escolar e de reflexão sobre o processo de pesquisa, eu os estou preparando para se tornarem leitores críticos da própria prática.

A leitura crítica a respeito da própria prática educacional é um procedimento que pode ser elaborado durante a graduação. O estudante poderá refletir sobre as intervenções realizadas no momento do estágio. Muitas das IES estudadas citam que ao final dos estágios tem, como estratégia de avaliação, a solicitação de relatórios. Ao produzirem relatórios, sobre as práticas de estágios, os estudantes estão tendo a oportunidade de revisitar os momentos em sala de aula, com um olhar crítico e reflexivo. Esta pode ser uma maneira de demonstrar ao estudante que a leitura reflexiva sobre a própria prática é fundamental para o trabalho docente.

Nos PPPs estudados, ao buscarmos a presença da Geografia, encontramos três importantes espaços que a asseguram no currículo formativo. A saber: identificamos sua presença em linhas de pesquisa que envolvem o seu ensino, nas práticas de estágio supervisionado e nas citações que explicitam os referenciais teóricos que embasam o currículo e a atuação docente nos anos iniciais e na Educação Infantil. Como exemplo das citações, o documento do curso de Pedagogia da Unesp de São José do Rio Preto cita que “As atribuições inerentes ao exercício profissional : aplicar modos de ensinar diferentes linguagens: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;”. Tal trecho está diretamente explicitado nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, quando expõe sobre o papel do pedagogo.

A interdisciplinaridade presente no trecho citado no parágrafo anterior, é também, valorizada por Pontuscka et al (2009, p.145), que afirmam que “A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo.”.

A interdisciplinaridade é novamente contemplada quando aparece como uma das propostas da ementa do componente curricular “Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia” do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Unesp de Bauru (2006, p.2). A saber:

A disciplina pretende, ainda, subsidiar o futuro professor no que diz respeito ao planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino e aprendizagem de Geografia. As atividades didáticas da disciplina estarão relacionadas interdisciplinarmente com os demais Eixos e com a Prática Pedagógica, Eixo Articulador do Curso.

Identificamos que, a Geografia aparece nos PPPs estudados, para além do fluxograma dos componentes curriculares, quando são propostos os estágios supervisionados, as linhas de pesquisa, os laboratórios de estudos e pesquisa, os conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental e a interdisciplinaridade.

Esclarecemos que, para compor as fontes de análise documental desta pesquisa, visando auxiliar na compreensão das questões levantadas por esta investigação, incluímos também os documentos denominados “programas de ensino” dos componentes curriculares voltados para o ensino da Geografia das IES estudadas. Os “programas de ensino” foram documentos fornecidos pela coordenação dos cursos, que contém informações específicas sobre os referidos componentes curriculares. As informações encontradas nestes programas referem-se ao planejamento, carga horária, ementa, objetivos, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, procedimentos de avaliação e referencial bibliográfico.

Dedicamo-nos à leitura destes documentos, e um dos aspectos analisados foi a carga horária dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia. Consideramos que o tempo destinado pelos cursos de Pedagogia para o trabalho com as noções e conceitos geográficos é uma informação relevante e que colabora para o conhecimento e compreensão do “lugar” ocupado pela Geografia nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Levantamos e analisamos as cargas horárias voltadas para o ensino de Geografia. Com tais informações elaboramos o gráfico 1, cujo título é “Cargas horárias dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia”. A ideia é proporcionar uma melhor visualização da diversidade de cargas horárias nos cursos de Pedagogia selecionados.

Fonte: Thais A. C. de Azevedo (2016)

Ao analisarmos as cargas horárias dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia nos deparamos com uma variedade considerável entre os cursos estudados. A menor carga apresentada é de 60 horas (divididas entre História e Geografia), FFCLRP/USP e FE/UNICAMP. A maior é de 105 horas na UNESP de Presidente Prudente, destinadas exclusivamente para Geografia.

Destacamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia apontam que a Geografia deverá ser trabalhada durante a referida licenciatura. Tal obrigatoriedade é exposta em seu Art 5º, quando explicita que: “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” (BRASIL, 2006, p. 2.).

Em alguns dos componentes curriculares estudados detectamos que as áreas de História e Geografia encontram-se reunidas. Dentre os nove cursos de Pedagogia investigados, quatro apresentam componentes curriculares que reúnem as áreas de História e Geografia. São eles: Escola e Conhecimento de História e Geografia/UNICAMP, Metodologia do Ensino de História e Geografia/FFCLRP/USP, Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia/UNESP/ARARAQUARA e Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino: História e Geografia/UNESP/MARÍLIA. Portanto, as IES que possuem componente curricular exclusivo para o ensino da Geografia são: Metodologia do Ensino de Geografia/FEUSP, Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia/UNESP/BAURU, Conteúdos e Metodologia de Geografia/UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, Conteúdo, Metodologia do Ensino de Geografia/UNESP/RIO CLARO e Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I e II/ UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE.

Partilhamos da ideia que, o ensino da Geografia e o da História, estão intimamente ligados. Relacionar os conhecimentos geográficos aos históricos pode enriquecer a prática educativa e torná-la mais contextualizada. Entendemos tal ação como interdisciplinar, e iniciamos nossa reflexão sobre tal aspecto, apontando a definição de Garruti e Santos (2004, p.66), que conceituam interdisciplinaridade como: “[...] a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento, [...] como uma forma de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade.”.

Concordamos que, devemos buscar a superação da forma fragmentada de ensino, construindo práticas educativas que caminhem para a leitura e compreensão do mundo. Para tal desenvolvimento, devemos contemplar os conhecimentos de modo contextualizado e amplo, o que nos faz esbarrar na interdisciplinaridade, pois assim como afirma Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 145) “A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo.”.

No caso, dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, estudados nessa investigação, em cinco deles, estamos diante de uma união de duas grandes áreas do conhecimento, são elas: o ensino da História e da Geografia. Entendemos que, para que essa

união possa contribuir como uma sólida formação de professores é importante pensar interdisciplinarmente. Sobre esse ponto Andrade (1998, p.97) ressalta que:

Se quisermos avançar para um currículo interdisciplinar, temos que começar a pensar interdisciplinarmente, isto é, ver o todo, não pela simples somatória das partes que o compõem, mas pela percepção de que tudo está em tudo, tudo repercute em tudo, permitindo que o pensamento ocorra com base no diálogo entre as diversas áreas do saber.

O diálogo, entre as áreas do conhecimento, é um aspecto central para a construção da interdisciplinaridade. Esta concepção, de interdisciplinaridade, onde o diálogo entre áreas do conhecimento tem papel de destaque, pretende desenvolver o conhecimento de maneira mais ampla e menos fragmentada. Tal concepção se contrapõe à proposta que apenas divide o tempo das aulas entre os conteúdos específicos.

Não temos como afirmar quais são as concepções de interdisciplinaridade presentes nos componentes curriculares estudados. Ou seja, em nossa investigação, temos cinco dos componentes curriculares voltados para a Geografia, que também são voltados para a História e por desenvolvermos uma investigação documental não temos como realizar afirmativas a respeito do trato dado para essa união.

Entendemos que, o diálogo da Geografia com as outras áreas do conhecimento, inclusive com a História, é perfeitamente possível, e pode viabilizar melhorias para as práticas educativas. Assim como afirma Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 143):

A Geografia, no desenvolvimento de seus conceitos e na maneira de produzir, ensinar e relacionar-se ou não com seus próprios ramos e com outras ciências ou disciplinas escolares, é um movimento histórico que se encontra em constante transformação. O professor necessita manter o diálogo permanente com o passado, o presente e o futuro para conhecer melhor sua própria ciência e saber como constituir projetos disciplinares e interdisciplinares na escola.

Diante dessa perspectiva, entendemos que o diálogo da História com a Geografia, poderá enriquecer as práticas e torná-las mais historicamente contextualizadas.

Entendemos que tais uniões, se forem desenvolvidas no formato de áreas do conhecimento que apenas dividem o tempo de aprendizagem, podem não colaborar para uma formação ampla.

Defendemos que o professor, em processo de formação inicial, seja envolvido com os conhecimentos geográficos, no âmbito teórico e prático, para possibilitar reflexões sobre

como desenvolver um trabalho docente nos anos iniciais, que colabore com o processo de desenvolvimento dos estudantes. Santos (2013, p.256) afirma que “É imprescindível que os cursos de formação inicial discutam a importância da teoria na formação docente, assim como na prática e vice-versa.”. Refletindo sobre esse aspecto, em nossa investigação, analisamos as cargas horárias destinadas para as práticas de estágios na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista detectar se tais cargas horárias estão presentes nos currículos de todas as IES investigadas. Essas informações geraram os quadros 8 e 9 (apêndice D e E). Esclarecemos que os componentes curriculares presentes nos respectivos quadros não são exclusivamente voltados para os conhecimentos geográficos.

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia tais estágios e práticas educativas podem ser planejados e desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento, inclusive podendo abranger as noções e conhecimentos geográficos, porém não podemos verificar em qual medida isso ocorre em cada uma dessas IES, por tratarmos aqui, de uma investigação documental. Pelo exposto, não é possível compararmos as cargas horárias, pois poderemos cometer equívocos de interpretação. O que é possível afirmar, além da presença deste importante aspecto formativo que é o estágio supervisionado na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é que há uma variação de cargas horárias entre os cursos. A autora Callai (2013, p.257) no trecho a seguir, reforça a importância da dimensão prática durante o processo de formação inicial do educador:

O estágio, assim como as demais disciplinas da formação inicial docente, deve ser ao mesmo tempo teórico e prático, possibilitando que os alunos em formação compreendam a complexidade das práticas institucionais no preparo para sua inserção profissional.

Entendemos que a presença e a qualidade dos componentes curriculares voltados para as práticas educativas e para os estágios supervisionados são determinantes na construção dos cursos de formação inicial de professores, pois os estágios podem colaborar para diminuir as distâncias entre a teoria e a prática docente. Destacamos que no momento do estágio, o licenciando poderá dispor do apoio da universidade para a construção de novas ações educativas, e com isso, o professor em formação poderá compreender com mais profundidade como se dá a relação entre o professor e o aluno e como a Geografia Escolar é produzida no cotidiano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (2006, p.2) explicitam que:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: [...] IV – estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não – escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competência.

Diante desse aspecto, reafirmamos que os processos de estágio supervisionado tem um papel de destaque na formação do pedagogo, pois ao envolver-se nesses processos o licenciando poderá ter uma oportunidade de articular a teoria e a prática. A importância desta articulação é destacada no PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp de Rio Claro (2011, p. 25) no seguinte trecho:

[...] Objetiva-se a formação de profissionais que atuem na docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática.

Tal articulação é destacada por Mizukami (1996, p.63), que ao refletir sobre a formação de professores nos explica que: “uma mediação entre teoria e prática revela de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática.”.

As possibilidades que são proporcionadas pelas práticas educativas nos estágios supervisionados são de grande importância para os cursos de formação inicial de professores. O estágio poderá colaborar para que o licenciando compreenda a complexidade presente nos contextos educacionais. Especialmente para as práticas que envolvem as noções e conceitos geográficos este contato é essencial, pois ele poderá possibilitar a construção de práticas educativas voltadas para a leitura autônoma do mundo.

Além dos estágios supervisionados, segundo os programas de ensino dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, das IES investigadas, o graduando poderá contar com diversas estratégias de ensino durante o seu curso de Pedagogia. Reunimos as estratégias de ensino, dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, que foram mencionadas em tais documentos, e construímos o quadro 13 (apêndice I) para organizar os dados. Refletimos sobre tais estratégias buscando compreender aspectos do planejamento destes componentes curriculares. Segundo Anastasiou e Alves (2004, p. 71) “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se

pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos.”.

Ao estudarmos os documentos selecionados, encontramos diversas estratégias de ensino, dentre elas podemos citar: leituras, discussões, oficinas, aulas expositivas teóricas e/ou dialogadas, atividades práticas, seminários, apresentação e elaboração de filmes, atividades escritas, construção de mapas, orientação para o planejamento de práticas, excursões didáticas, pesquisas sistematizadas, trabalhos em grupo e a confecção e exposição de materiais didáticos.

As estratégias de ensino denominadas “leitura” e “discussão de textos” foram apontadas em todas as IES estudadas. Estas ações aproximam-se de propósitos teóricos e reflexivos. Franco (2002, p. 178) ressalta que os cursos de Pedagogia devem contemplar “[...] leituras e reflexões sobre as diversas formas e meios de ação educativa na sociedade”.

Dentre as estratégias de ensino mencionadas, nos programas dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, encontramos atividades que são desenvolvidas em outros contextos, que não o da sala de aula. Tais atividades foram encontradas com diferentes denominações, por exemplo, excursões didáticas, aulas passeio e estudos do meio. Tendo em vista as nove IES estudadas, cinco delas citam estas ações em seus programas de ensino, são elas: a USP de Ribeirão Preto que aponta “excursão didática” como uma de suas estratégias de ensino. A Unesp de Bauru que expõe que irá desenvolver “aula-passeio”. A Unesp de Marília explicita que pretende trabalhar com “atividades extra-classe”. Outra instituição, que inclui em suas estratégias atividades em outros contextos, é a Unesp de Rio Claro, que menciona “aulas práticas em laboratório”. E por fim, temos a Unesp de Presidente Prudente que cita, como uma de suas estratégias, a atividade de “estudos do meio”.

O estudo do meio pode ser uma possibilidade para a construção de reflexões, a respeito das relações que envolvem a natureza e a sociedade, de forma contextualizada e dinâmica. Nesta perspectiva, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.173) aponta que o estudo do meio: “Constitui uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação.”.

Outra estratégia de ensino, que tem grande importância na formação dos pedagogos, é a construção de mapas. Esta ação foi citada no programa de ensino, da disciplina voltada para

o ensino de Geografia, da USP de Ribeirão Preto. Destacamos que tal atividade é um indício do trabalho com a linguagem cartográfica. Acreditamos que o trabalho com a linguagem cartográfica é fundamental nos cursos de Pedagogia, pois defendemos o trabalho com a Cartografia Escolar desde os primeiros anos da escolarização. Nesse sentido Kaercher (2009, p.228) faz a seguinte afirmação:

Pode parecer paradoxal, mas se usa pouco o mapa nas aulas de Geografia. E, curiosamente, para a maioria das pessoas Geografia faz lembrar... mapas. Os motivos podem, inclusive, escapar ao nosso controle, as escolas nem sempre estão bem equipadas. E outra característica: trabalha-se mais projeções cartográficas do que significado, interpretação e/ou construção de mapas. Mapa vira um “conteúdo” cristalizado, um produto pronto.

A oficina de construção de mapas, como a citada no curso de Pedagogia da USP de Ribeirão Preto, é uma estratégia que visa colaborar com a superação do problema apontado por Kaercher (2009). Ao realizar tal ação, o curso valoriza essa construção, além de apontar possibilidades para as práticas educativas, que serão desenvolvidas pelos pedagogos, no ensino básico.

Destacamos a estratégia de ensino, encontrada no programa da Unesp de Presidente Prudente, que propõe oportunidades para a construção de materiais didáticos. Esta ação é citada, quando o programa explicita que trabalhará com: “Elaboração e confecção de material didático.” Concordamos com a IES, quando justifica que, tal confecção poderá “contribuir com subsídios teóricos e práticos para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia.”. (2011, p.2)

Consideramos que a variedade de estratégias de ensino encontradas, nos componentes curriculares voltados para o ensino da Geografia, é um ponto positivo para a formação dos pedagogos. De acordo com Moura e Mesquita (2010, p.3) “Com variedade nas estratégias de ensino-aprendizagem, o professor assume a coordenação do trabalho docente, demonstrando interesse pela participação do aluno sugerindo uma postura anti-autoritária, ou seja, fora de padrões em que o aluno seja subordinado ao professor.”.

Durante o desenvolvimento das aulas, de tais componentes curriculares, os estudantes terão oportunidade de envolver-se com diversas estratégias de ensino, com isso, caso este estudante encontre desafios para atingir os objetivos do curso, por meio de uma estratégia de ensino específica, o currículo destes componentes curriculares, oferece outras estratégias, ampliando as possibilidades para se alcançarem as metas propostas. Corroborando com esta

ideia, Stacciarini e Esperidião (1999, p.65) afirmam que “o uso de estratégias de ensino variadas, [...] propiciam a melhor assimilação do conteúdo programático.”.

Analizadas as estratégias de ensino, passemos agora a levantar noções e conceitos geográficos importantes presentes nos componentes curriculares voltados ao ensino de Geografia. Dentre eles estão os que se relacionam ao raciocínio espacial e ampliação da leitura e compreensão do mundo. O programa de ensino do componente curricular “Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia” da UNESP de Bauru (2006, p.2) afirma que irá estudar:

[...] A definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio-espaciais; Os conceitos geográficos como instrumentos básicos para a leitura do mundo do ponto de vista geográfico.

Fica evidente que o componente curricular pretende trabalhar com os conceitos geográficos e os coloca como “instrumentos para a leitura do mundo”. Tal aspecto possibilita-nos entender que o intuito de formar professores que possam desenvolver práticas voltadas à leitura e compreensão do mundo está presente nessa instituição de ensino. Sobre o referido processo de leitura e compreensão do mundo, Lampert (2013, p.133) explicita que:

Compreender o mundo vai além de memorizar os nomes de seus Estados - nações 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.

Caminhando nesse mesmo sentido, e também reconhecendo os conceitos geográficos como um dos alicerces para uma formação de professores consistente e que possa proporcionar subsídios para a construção de práticas educativas voltadas para a interpretação e transformação do espaço, temos o componente curricular “Metodologia do Ensino de História e Geografia” da FFCLRP/USP (2013, p.1), que expõe que alguns de seus objetivos é fazer com que os estudantes sejam capazes de:

Compreender o Ensino de História e Geografia como essenciais para o processo de Educação para a Cidadania. [...] Reconhecer as principais categorias teóricas da Geografia e da História Escolar; Conhecer, inter-relacionar e compreender a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel da sociedade em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar.

Assim como no trecho destacado da FFCLRP/USP, encontramos também, no componente curricular “Metodologia do Ensino de Geografia” da FEUSP, a intencionalidade de realizar estudos que envolvam os conceitos geográficos, por exemplo, no ponto em que diz: “O curso promove o estudo dos autores que descreveram e interpretaram os conceitos geográficos relacionando-os com o cotidiano e o processo de aprendizagem.” (p.1).

Nesses trechos, observamos que os componentes curriculares, pretendem construir junto ao estudante de Licenciatura em Pedagogia a noção de que os conhecimentos geográficos podem colaborar para a leitura crítica do mundo e para a construção de práticas educativas voltadas para uma formação cidadã.

Voltar-se para a construção de uma educação cidadã deve ser uma das intenções principais das práticas desenvolvidas no ensino fundamental. Assim como afirmam as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006, p.2) no trecho: “Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania.”.

Outro exemplo de IES que contempla tal aspecto é a Unesp de Presidente Prudente (2012, p.1) que explicita que: “O ensino de Geografia é de relevância social ao contribuir para compreensão dos elementos fundamentais para a leitura da complexidade do espaço geográfico privilegiando a formação do indivíduo para o exercício da cidadania.” .

É fundamental que o estudante de Licenciatura em Pedagogia, ao cursar os componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, compreenda as principais noções e conceitos geográficos, os reconheça como instrumentos para a leitura e compreensão do mundo, para contempla-los em práticas voltadas para a cidadania, objeto central do ensino de Geografia nos anos iniciais, segundo o PCN de Geografia para os anos iniciais. Segundo os PCN (1998, p.26):

A Geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações. Neste sentido, assume grande relevância dentro do contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua meta de buscar um ensino para a conquista da cidadania brasileira.

Entendemos que, além da compreensão dos conceitos geográficos, o pedagogo deverá compreender as variadas concepções de Geografia presentes nas práticas dos professores ao longo das últimas décadas. Essa premissa é apresentada pela ementa do componente

curricular “Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de História e Geografia” da UNESP de Marília (2015, p.1) no seguinte trecho “O curso visa à: análise das várias concepções de História e Geografia e suas articulações com a metodologia de ensino; discussão sobre as principais noções para o ensino dessa disciplina: tempo, espaço, relações sociais e trabalho.”.

O estudo e reflexão das variadas concepções de Geografia, e consequentemente, do ensino da referida área do conhecimento, é essencial para que os professores compreendam e valorizem seu papel no ensino básico. Cavalcanti (1998, p.66) aponta algumas questões importantes a serem levantadas pelos professores:

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?

As questões propostas pela autora envolvem as reflexões em torno das concepções da Geografia, e do seu ensino. Entendemos que, é essencial, que os professores em formação inicial compreendam que, as práticas educativas, que envolvem os conhecimentos geográficos, podem ser significativas e contextualizadas, colaborando, para a leitura de mundo. Superando, então, a concepção de um ensino de Geografia pautado em “decorar” ou “pintar mapas”. Tais práticas podem ir além, propondo ao estudante, a interpretação da sua realidade e levantando possibilidades de transformação do espaço.

Entendemos que o trabalho com a linguagem cartográfica é fundamental desde os anos iniciais da escolarização, constituindo-se como um instrumento para a compreensão do mundo pelos estudantes. Neste estudo, nos voltamos mais precisamente para a Cartografia Escolar, que compreendemos como fundamental para a compreensão da espacialidade a partir de uma lógica ligada à coordenação, direção e localização espacial. Entendemos que a Cartografia Escolar é constituída como área de ensino e pesquisa e que está em constante construção social e se estabelece nas interfaces entre Cartografia, Educação e Geografia. Para a autora Castellar (2005, p.216)

A Cartografia é considerada uma linguagem, um sistema-código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em

Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território.

Entendemos que a Cartografia Escolar e a linguagem cartográfica podem ser desenvolvidas desde a Educação Infantil. Para que a linguagem cartográfica seja contemplada, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que os docentes que irão atuar nessa etapa da escolarização a conheçam e saibam a relevância de contemplá-la nas práticas educativas. Verificamos, então, se ela está presente nos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, dos cursos de Licenciatura em Pedagogia estudados e analisamos de qual maneira ela aparece.

Em todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia investigados encontramos a presença de noções e conceitos relacionados o Cartografia Escolar. No currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFCLRP-USP, além de encontrarmos tal presença no componente curricular voltado para o ensino de História e Geografia, que tem caráter obrigatório, encontramos também um componente curricular optativo dedicado exclusivamente para a Cartografia Escolar. O autor Silva (2013, p.194) salienta a importância da Cartografia Escolar nos cursos de formação de professores, no trecho:

Para nós, neste momento, entendemos que a escola parece ser o tecido no qual se constitui os movimentos da construção do conhecimento cartográfico, daí ser de responsabilidade do professor de Geografia essa construção. Neste processo de vir-a-ser, parece ser necessário implantar nos currículos dos cursos que formam professores de Geografia, História e Pedagogia a disciplina Cartografia Escolar, pois para reconhecer é preciso já conhecer.

Corroborando com a afirmação de Silva (2013), trazemos a ementa do componente curricular “Metodologia do Ensino de Geografia” da FEUSP (2012, p.1), pois há valorização do trabalho com a Cartografia Escolar como linguagem:

Do ponto de vista da relação entre a Cartografia e a Geografia, entendemos a Cartografia como linguagem no desenvolvimento das habilidades operatórias no processo de formação dos conceitos geográficos. A disciplina propõe um conjunto de conhecimentos teórico-práticos, observando a aprendizagem do desenho e da cartografia, abordando as orientações didáticas e os projetos curriculares adequados à sua promoção disciplinar e interdisciplinar.

Tendo em vista o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem a Cartografia Escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para os anos iniciais (1998), explicitam que a alfabetização cartográfica compreende uma série de aprendizagens que podem ser desenvolvidas desde os anos iniciais da Educação Básica. Segundo o documento, tais aprendizagens devem conduzir para o trabalho com as representações cartográficas e sua linguagem específica. Para tal desenvolvimento é recomendado nos anos iniciais, o uso de imagens e fotografias que tenham significado e despertem o interesse da criança e que, de preferência, façam parte do seu cotidiano.

As indicações de trabalho com a Cartografia Escolar expostas nos PCNs de Geografia para os anos iniciais nos levam a refletir, novamente, sobre a necessidade de contemplarmos tal área do conhecimento nos cursos de formação de professores, destinados aos profissionais que irão atuar nos anos iniciais da escolarização e também, na Educação Infantil. Tais profissionais deverão desenvolver práticas educativas significativas e contextualizadas, para isso a Cartografia Escolar deve estar presente de forma consistente nos cursos de formação de professores. Com o intuito de compreender a maneira com que a Cartografia Escolar aparece nos cursos de Licenciatura em Pedagogia aqui investigados, buscamos conhecer em quais pontos dos programas de ensino dos componentes curriculares voltados para o ensino da Geografia, a Cartografia Escolar está presente Organizamos o quadro 11 (apêndice G) com o intuito de sistematizar todos os conteúdos programáticos citados nos programas de ensino estudados. Consideramos fundamental a presença da Cartografia Escolar nos conteúdos programáticos dos cursos de formação de professores, pois, os professores, assim como afirma Silva (2013) tem sob sua responsabilidade construir o conhecimento cartográfico no Ensino Fundamental.

O quadro 11 (apêndice G) sobre os conteúdos programáticos dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, evidencia que no curso de Pedagogia da UNICAMP a linguagem cartográfica será trabalhada no módulo II sobre o ensino de Geografia, eixo Trabalho e Mapa. No curso de Pedagogia da FEUSP a alfabetização e/ou letramento cartográfico está explicitado dentre os pontos-chaves a serem trabalhados. O curso de Pedagogia da UNESP de Bauru apresenta propostas atuais de trabalho com a Cartografia (noções de orientação, localização, representação cartográfica e leitura de mapas). Já nos cursos de Pedagogia da UNESP de Rio Preto e Araraquara a alfabetização cartográfica está exposta como conteúdo básico. Apesar de não estar explícito, no curso da UNESP de Rio

Caro, consta a leitura, produção e interpretação de textos gráficos e de outras linguagens. O curso da UNESP de Marília também não deixa explícito, porém cita que irá estudar as diferentes linguagens no ensino da Geografia. Salientamos que apesar do curso da FFCLRP/USP/RP não explicitar o trabalho com Cartografia Escolar, nesse quadro, encontramos nos objetivos do referido componente curricular e em sua ementa a presença da Cartografia Escolar, mais especificamente uma oficina de construção de mapas. No curso da UNESP de Presidente Prudente encontramos que dentre os objetivos do componente curricular está compreender o processo de construção das noções de espaço pela criança e a linguagem cartográfica.

É através do contato com essa linguagem que o estudante passa a construir sua habilidade de decodificar e estabelecer as relações de significação com mundo, portanto, entendemos como muito relevante a presença da Cartografia Escolar na formação inicial de professores para os anos iniciais. Almeida e Passini (1999, p.129) fazem o seguinte convite a esses professores:

Quero convidar professores do ensino fundamental, principalmente das classes iniciais e até de classes infantis a analisar o processo de aquisição da linguagem escrita de forma paralela à aquisição da linguagem dos mapas. A História da Cartografia mostra que o homem mapeou antes de inventar a escrita. Ao considerar o contexto alfabetizador devemos incluir a expressão da espacialidade que também correm paralelas entre a oralidade e a gráfica. Por que não considerarmos a alfabetização com um processo de aquisição de habilidade para a possibilidade de ler: o espaço, relações espaciais e o mundo? Incluindo entre o instrumental para essa leitura: a língua falada, escrita e gráfica?

Consideramos que, a reflexão proposta pela autora, é muito pertinente, por valorizar o trabalho com a Cartografia Escolar, desde os anos iniciais. Salientamos, novamente, que, para que tal linguagem seja desenvolvida nas salas de aulas dos anos iniciais, a formação em Pedagogia deve contemplá-la. Reafirmamos que, em todas as IES investigadas, a Cartografia Escolar é contemplada, nos programas de ensino dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia.

Buscamos, também, em tais programas de ensino, menções ao trabalho com a localidade e cotidiano do aluno. Valorizamos o desenvolvimento de práticas que contemplem a localidade do aluno, por acreditarmos que com isso, os estudantes poderão construir identidade e pertencimento, com seu local de vivência. Corroborando com essa premissa Lampert (2013, p.136) ressalta que:

A partir do estudo dos elementos do lugar onde se localiza a escola é possível que os alunos tenham elementos para construir sua identidade e pertencimento. No entanto, deve-se atentar ao fato de que o lugar não é apenas um conceito a ser trabalhado em sala de aula: o lugar é na verdade a referência, o Sul para um ensino de Geografia que considere os alunos como sujeitos atuantes na construção do espaço geográfico e de uma Geografia escolar que reconheça as histórias de vida destes alunos.

O professor poderá, ao trabalhar com o cotidiano do aluno, em sala de aula, construir práticas educativas voltadas para a cidadania e contextualizadas, assim como afirmam Lastória e Mello (2008, p.5), no trecho:

O cotidiano deve ser percebido como uma ferramenta poderosa a ser utilizada pelo professor, uma dentre tantas que detêm qualidades específicas. No dia-a-dia da sala de aula, ele se revela uma peça fundamental para a construção do cidadão que estuda História e Geografia [...] Tornando-se um cidadão consciente de seus atos e suas escolhas.

Considerando a relevância do trabalho com a localidade e cotidiano do estudante, observarmos os programas de ensino, dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia e selecionamos alguns trechos. A FEUSP (2012, p.1) explicita em sua ementa que “O curso promove o estudo dos autores que descreveram e interpretaram os conceitos geográficos relacionando-os com o cotidiano e o processo de aprendizagem.” Na Unesp de São José do Rio Preto, este aspecto aparece relacionado à utilização de uma metodologia inovadora, pois o componente curricular diz que pretende trabalhar “por meio da produção de curtas metragens associados ao local, ao presente e ao cotidiano do aluno”. (p.1). Entendemos que ao incluirmos estudos sobre a localidade, a respeito do cotidiano e as suas relações, estamos colaborando para uma formação voltada para a leitura de mundo, pois, como aponta Callai (2011, p.37) “ler o mundo significa compreender e estabelecer relações entre o espaço local, o lugar, o território e o espaço global.”.

Nos conteúdos programáticos de muitos componentes curriculares encontramos referências ao estudo do local e do cotidiano, como na FFCLRP-USP que propõe como um dos seus eixos o estudos do “cotidiano e a localidade no ensino de Geografia e História;” (p.1). E também nos conteúdos trabalhados na UNESP de Rio Claro, que tem como um dos seus itens o trabalho com o “Cotidiano e conhecimento geográfico.” (p.1). A presença desses aspectos nos conteúdos programáticos dos componentes curriculares voltados para o ensino

da Geografia é por nós valorizado, pois acreditamos que se o professor em formação constrói reflexões em torno dos estudos da localidade e do cotidiano, poderá contemplar em suas ações educativas tais itens. Com isso, as práticas educativas podem se tornar mais contextualizadas, afinal, concordando com Oliveira (2011, p.16) “Além do conhecimento e aspectos profissionais da docência, acreditamos que no processo de ensino e formação docente é importante considerar a localidade”.

Acreditamos que, para a formação do pedagogo, o estudo a respeito das propostas curriculares oficiais é fundamental, para que tal profissional possa atuar de forma plena e crítica, no cenário educacional atual. Pois, ao conhecer tais documentos, com o aporte da universidade, tendo em vista a realização de uma leitura crítica, o professor poderá lidar com eles de forma mais autônoma e segura.

Ao abordarmos em nossas reflexões, a presença dos documentos oficiais educacionais brasileiros, nas disciplinas voltadas para o ensino de Geografia nas IES estudadas, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Tal documento é um referencial de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio em todo Brasil. A respeito dos PCN, Moraes (2014, p.61) explicita que:

O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais.

Os PCNs são postos como referência bibliográfica básica em todos os componentes curriculares estudados. A FEUSP, o destaca, também, em seu plano de ensino quando expõe que, em seus conteúdos programáticos, pretende estudar o “Currículo de Geografia: análise das propostas curriculares de Geografia – PCN”. A respeito dos PCN, concordamos com Lastória e Fernandes (2013, p.53-54) que ressaltam que, apesar das inúmeras críticas aos PCN de História e Geografia, tal documento merece ser tomado com referência para o ensino, principalmente, nos anos iniciais. Segundo as autoras:

[...] este documento talvez seja o de maior abrangência escolar tendo em vista que se trata de uma política pública implementada pelo próprio governo federal para todo o país. Trata-se, portanto, de um documento importante, um divisor de águas se considerarmos a trajetória do ensino História e Geografia no Brasil. Ele serve de pauta para a definição de Projetos Políticos Pedagógicos de várias unidades escolares brasileiras, utilizado como

referência para a elaboração de coleções didáticas que largamente usadas pelas escolas, tanto na rede pública quanto privada um documento que foi (e ainda é) bibliografia básica em inúmeras publicações (acadêmicas, científicas e em outras revistas com circulação nacional), em concursos públicos para provimento de cargos docentes em projetos de cursos de formação inicial e continuada de professores.

Entendemos que o estudo deste documento é de grande importância para a formação do pedagogo. A possibilidade de reflexão sobre os PCN, durante a licenciatura em Pedagogia, é essencial para uma formação ampla.

Para o estudo do currículo voltado para os anos iniciais, temos outros documentos oficiais importantes no Estado de São Paulo. Conforme já citamos neste trabalho, as Resoluções expedidas pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo são de grande impacto nas instituições de ensino públicas paulistas. Nesses documentos são indicadas as cargas horárias que devem ser destinadas a cada componente curricular. Tais resoluções são carregadas de intencionalidades políticas e sofrem mudanças constantes, pois o currículo não é um mero conjunto de conhecimentos neutros, mas constitui uma seleção de alguém ou de um grupo de pessoas que, num determinado contexto, os produziu (APPLE, 2006). Consideramos que os estudos desses documentos são primordiais para a formação do pedagogo. Corroborando com este pressuposto, a FFCLRP/USP, aponta que pretende estudar “Políticas públicas para o ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. (p.2).

Os currículos educacionais oficiais, muitas vezes, são impostos por meio de apostilas e cartilhas, que são distribuídas nas escolas da rede estadual. O trabalho com tais materiais, por exemplo com o “Ler e Escrever”, é posto para o professor como obrigatório e seu desenvolvimento é cobrado pela equipe de gestão educacional. Sabemos que estes programas, de forma recorrente, desprivilegiam as noções e conteúdos geográficos, nos primeiros anos da escolarização. Diante deste panorama, acreditamos ser essencial que os cursos de formação de professores discutam esses documentos e realizem com seus licenciandos uma leitura crítica dos mesmos.

Destacamos que atualmente, está sendo construído, pelo governo federal, um documento denominado “Base Nacional Comum”, que pretende indicar os conteúdos a serem desenvolvidos, nos diferentes componentes curriculares, em todo território brasileiro. Até o presente momento, tal documento está passando por consulta pública. Muitas lacunas foram apontadas, por organizações educacionais, esperamos que transformações, nos âmbitos

teórico-metodológicos, ocorram, antes de tal documento ser posto como vigente para toda a extensão territorial brasileira.

Com este cenário emergente, consideramos que para o professor em formação inicial, é essencial construir reflexões em torno das políticas públicas curriculares e educacionais. Neste sentido, valorizando o estudo das propostas curriculares, temos a UNICAMP, que se dispõe a estudar a trajetória histórica, como cita em sua ementa “A trajetória proposta permitirá focalizar – histórica e educacionalmente – as propostas curriculares do Estado de São Paulo (CENP- SEE-SP, de 1986, de 1992 e da atualidade) e os parâmetros curriculares nacionais (MEC-DF, década de 1990, ainda hoje em vigor) para o ensino de História e de Geografia (nível fundamental).” (p.1).

Os documentos, decretos e parâmetros curriculares educacionais, explicitados nos componentes curriculares dos cursos investigados estão demonstrando uma preocupação com a consciência política dos futuros professores. Croce (2003, p.4), propõe que a formação seja “voltada para o desenvolvimento da consciência política, além da formação técnica e profissional, a todos os estudantes dos cursos de Pedagogia”.

Retomamos que, em nossa investigação, realizamos uma análise documental. Nesta pesquisa estudamos, os PPPs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, das IES públicas paulistas, e também, os programas de ensino dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, de tais instituições. Ao analisarmos tais documentos, obtivemos os dados que foram analisados, nesta seção. Dessa forma, entendemos que os dados e as análises do nosso trabalho, referem-se ao âmbito formal do currículo, das IES estudadas.

O âmbito formal, do currículo educacional, refere-se, segundo Libâneo (2003, p.363) “aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo.”. O referido autor, também aponta outros dois âmbitos do currículo, o real e o oculto.

O currículo real e o currículo oculto não são contemplados em nosso estudo, por tratarmos de uma investigação documental. Para que tais âmbitos também fossem analisados, outros procedimentos metodológicos teriam de ser utilizados, como entrevistas com os estudantes e professores, além de observações nas salas de aula do ensino superior.

Dessa forma, nos deparamos então, com novos questionamentos, que envolvem o estudo do “lugar” da Geografia, nos outros âmbitos do currículo educacional. O estudo do currículo real, por exemplo, poderia revelar mais informações a respeito das concepções de

interdisciplinaridade, presentes nos componentes curriculares, que unem o estudo do ensino da Geografia e da História. Já estudos a respeito do currículo oculto, poderiam contribuir para as análises, com informações sobre as indagações dos estudantes e possíveis conexões com a localidade, que poderiam ser estabelecidas.

Os dados obtidos e as análises realizadas colaboraram para a compreensão do “lugar” da Geografia, nos cursos de Pedagogia, das IES públicas paulistas. Salientamos, porém, que abordamos neste trabalho, o âmbito formal do currículo, das instituições estudadas. E por valorizarmos, também, os demais níveis curriculares, acreditamos que, em próximas investigações, poderemos ampliar nossas perspectivas, buscando respostas a respeito do “lugar” da Geografia, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, também nos currículos real e oculto, das universidades públicas do Estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho buscou compreender como os componentes curriculares, voltados para o ensino de Geografia, vêm sendo propostos no currículo formal dos cursos de Pedagogia, das IES públicas estaduais paulistas.

Iniciamos nossa investigação nos perguntando, o “lugar” da Geografia está “assegurado” nos currículos, dos cursos de Pedagogia, das IES públicas estaduais paulistas? Se sim qual é esse lugar? Nossa pesquisa buscou elucidar como a Geografia está presente nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial de ensino.

Tendo em vista tais questões, desenvolvemos uma investigação com contornos qualitativos, por meio da análise documental. Analisamos os PPPs das Instituições de Ensino Superior - IES públicas estaduais paulistas. Estudamos, também, os programas de ensino dos componentes curriculares, voltados para o ensino de Geografia, das referidas IES,

Para analisarmos os dados obtidos, construímos reflexões teóricas sobre os cursos de pedagogia, para isso apresentamos os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002). Apontamos tais saberes, e a partir deles buscamos refletir a respeito da formação inicial docente, tendo em vista ressaltar a relevância do processo formativo e investigativo de professores. Refletimos, também, a respeito de currículo, suas concepções e seus níveis, formal, real e oculto (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003).

Contemplamos reflexões teóricas que envolvem a Geografia Escolar. Apresentamos aspectos históricos referentes à construção do componente curricular da Geografia. Destacamos, também, a importância de trabalharmos com a Geografia desde os anos iniciais da escolarização (CALLAI, 2005; LASTÓRIA, 2009; ARAÚJO, 2013). Além de refletirmos sobre o currículo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP. Ressaltamos que tal currículo impacta de forma negativa nos alunos e professores. A referida organização indica um sério descaso com a gestão do currículo educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com o ensino de Geografia.

Após realizarmos nossas reflexões teóricas, coletamos e organizamos as informações obtidas com a análise documental. A partir de tais informações, realizamos a nossa análise

dos dados, tendo em vista construir reflexões que indicassem o “lugar” do ensino de Geografia nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas estaduais paulistas.

Destacamos, então, algumas das análises realizadas. Ao observarmos as cargas horárias destinadas aos componentes curriculares, voltados para o ensino de Geografia, nas IES públicas estaduais paulistas, nos deparamos com uma variedade considerável entre os cursos estudados. A menor carga apresentada é de 60 horas (divididas entre História e Geografia), FFCLRP/USP e FE/UNICAMP. A maior é de 105 horas na UNESP de Presidente Prudente, destinadas exclusivamente para Geografia. Em alguns dos componentes curriculares estudados detectamos que as áreas de História e Geografia encontram-se reunidas.

As cargas horárias, dos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, foram obtidas nos PPPs dos cursos de Pedagogia. Em todos os documentos investigados, encontramos, nos fluxogramas, componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia.

Verificamos a presença do ensino de Geografia, fora do fluxograma dos componentes curriculares, ou seja, no texto integral dos documentos. A referida área do conhecimento aparece quando são propostos os estágios supervisionados, as linhas de pesquisa, os laboratórios de estudos e pesquisa, os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental e a interdisciplinaridade.

Ainda, nos PPPs, encontramos componentes curriculares voltados para o desenvolvimento de estágios supervisionados, em todas as IES investigadas. Entendemos que tais componentes podem ser uma possibilidade para o desenvolvimento de práticas educativas que envolvem o ensino de Geografia, porém, por tratarmos de uma investigação documental, não temos informações suficientes para refletirmos a respeito de como se dá a presença da Geografia nas referidas práticas de estágio.

Nos documentos denominados “programas de ensino” encontramos diversas informações relacionadas à presença da Geografia, nos cursos estudados. A partir dos desses documentos construímos quadros, que contam com dados relacionados aos objetivos da disciplina, às ementas, aos conteúdos programáticos, aos procedimentos de avaliação, às estratégias de ensino e aos referenciais bibliográficos indicados.

A partir dos dados obtidos pudemos aprofundar nossas reflexões sobre o “lugar” da Geografia nos cursos de Pedagogia das IES públicas estaduais paulistas. Destacamos a presença da Cartografia Escolar, que foi mencionada em todas as instituições investigadas.

Ressaltamos que, o desenvolvimento da linguagem cartográfica, pode ser fundamental para a superação das práticas educativas, mecânicas e descontextualizadas. Tais práticas podem colaborar para que o estudante compreenda a realidade de maneira ampla.

Destacamos que em todos os cursos estudados os PCNs são postos como referência bibliográfica básica. Consideramos que ao trabalhar com os documentos, decretos e parâmetros curriculares, oficiais educacionais, os componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia, dos cursos de licenciatura em Pedagogia investigados, estão demonstrando uma preocupação com a consciência política dos futuros professores.

Consideramos que com os dados obtidos pudemos identificar que o ensino de Geografia está presente, nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas estaduais paulistas. Destacamos a presença dos trabalhos de campo, das estratégias de ensino inovadoras e do estudo de documentos educacionais. As reflexões em torno das práticas educativas que envolvem a localidade se destacam.

O nosso trabalho investigou o currículo em seu âmbito formal. Para abordarmos o currículo real e o oculto, em nossa investigação, outros procedimentos metodológicos teriam que ser utilizados, como entrevistas com os alunos e professores do ensino superior, além e observações nas salas de aula. Como os âmbitos real e o oculto do currículo não foram contemplados, outras questões surgiram. Nos perguntamos, existem desafios no âmbito real, para que o currículo formal seja desenvolvido? Quais são esses desafios? Os estudantes dos cursos de Pedagogia podem participar do planejamento do currículo formal? A Geografia está contemplada nas práticas educativas desenvolvidas nos estágios supervisionados?

Apontamos que os cursos de Licenciatura em Pedagogia estudados, no âmbito do currículo formal, vêm contemplando o ensino de Geografia. Tais cursos formam os pedagogos, que poderão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos que nesta etapa de ensino é imprescindível que os conhecimentos geográficos sejam desenvolvidos, pois tais conhecimentos são fundamentais para que o estudante construa uma ampla leitura e compreensão de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. D. de. A propósito da questão teórica metodológica sobre o ensino de geografia. In: RIBEIRO, W. C. (org.). **Prática de ensino em Geografia**. São Paulo: Ed. Marco Zero / AGB, 1991.

ALMEIDA, R. D. de, PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

ALVES, N. E LEITE GARCIA, R. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DR&A. 2002.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. Ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ANDRADE, R. C. de. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: GOULART, Í. B. (Org.) **A Educação na Perspectiva Construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 93-104.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

ANDRÉ, M. E. D.A, O papel da Pesquisa na Formação do Professor, In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

APPLE, M. W. **Ideologia e poder**. Tradução: Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, S. M. **O lugar do ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância: possibilidades e desafios**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes: 2011

AZANHA, J. M. P.; **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BARREIRO, I. M.; GEBRAN, R. A.. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, I. M.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BASTOS, M. H. C. **A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o “curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”**. História da educação. Pelotas, no 3, v. 2, 1998, p. 95-119

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p.153-165, Julho, 2001.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A. et al (org.) **Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**, Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Geografia 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**.

BRASIL. **Lei nº 12.796** de 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**: Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

BRASIL. **Decreto nº 5.622** de 19 de dezembro de 2005.

BUITONI, M. M. S. (Orgs) **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CALLAI, H. C., **A Geografia no Ensino Médio**. Terra Livre, AGB, São Paulo, n. 14, pp.56 a 89. jan/jul, 1999.

CALLAI, H. C., Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**. vol 25, n. 66, maio /ago. Campinas: 2005.

CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CASTELLAR, S. M. V. (Org.). **Educação geográfica, teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTELLAR, S. M. VANZELLA. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In: Cadernos Cedes. (Org.). **Educação Geográfica e as teorias de Aprendizagens**. 66 ed. Campinas: 2005, v. 25, p. 129-272

CASTELLAR, S. V. A. A cartografia e a construção do conhecimento escolar. In: ALMEIDA R.. D. de (Org.) **Novos rumos da cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-136.

CASTROGIOVANNI, A. (org) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 6ª ed., 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

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

CAVALCANTI, L. S. de **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

CAVALCANTI, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**. Vol. 1, nº 3, 172-186, 2011.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CROCE, Marta Lucia. **O ensino com pesquisa no Curso de Pedagogia e a formação de gestores para a educação**. Curitiba: PUCPR, 2003.

DESLAURIES, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa In: POUPART, J. et al. **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

FONSECA C. Quando cada caso Não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. 1999; n.10: p.58-78.

FONSECA, S. G. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago, 2010.

FRANCO, M. A. S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARRUTI, E, A.; SANTOS, S, R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica**, FFC – Campus de Marília – São Paulo, v.4, n.2, p.1-11, 2004.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GUIMARÃES, I. Possibilidades criativas no ensino de Geografia: diferentes registros e linguagens na sala de aula. In: FONSECA, S. G. **Ensino fundamental conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas, SP: ed. Alínea, 2009, p. 313-334.

ISSLER, B. **A Geografia e os Estudos Sociais** Tese (Doutorado em Geografia). Presidente Prudente: FFCL/UNESP, 1973.

JACINTHO, S. M. C. Considerações sobre o ensino da Geografia. In: GIOMETTI, A. B. R. dos; BRAGA, R. (Org.). **Cadernos de Formação: Ensino de Geografia**. São Paulo: UNESP, p. 77-83, 2004.

KAERCHER, N. A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: SCHÄFFER, N. O. et al. **Ensinar e Aprender Geografia**. Porto Alegre: AGB/Seção Porto Alegre, 1998.

KAERCHER, N. A. **Ser docente, ser discente: modelos e identidades. Conhece e revela-te estudando a cidade**. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. Montevideu. 2009.

LAMPERT, R. A. O estudo do lugar como formação do conhecimento e a prática docente em Geografia. In: TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; HOLGADO, F. L. (Org.). **Ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade**. Ed 1. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 133-148.

LASTÓRIA, A. C. et. al. (Org.). **Atlas escolar histórico, geográfico e ambiental de Ribeirão Preto-SP**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2008.

LASTORIA, A.C.; MELLO, R.C. “Cotidiano” e “Lugar”: categorias teóricas da história e da geografia escolar. **Universitas**: Fernandópolis, v.4, nº 1, 2008, p. 27-34.

LASTÓRIA, A. C. Didática da Geografia e Geografia Escolar. In: FONSECA, S. G., (Org.). **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. 1 ed. Campinas: Alínea, v. 1, 2009.

LASTÓRIA, A. C. O Grupo de estudo da localidade: elo que une a formação docente, a prática e os professores de geografia e de história. **Boletim Paulista de Geografia**. v. 1, pp.49-89, 2010.

LASTÓRIA, A.C.; ASSOLINI, E. F. A aprendizagem, a formação e a experiência como elementos centrais dos processos educativos de professores. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A.C. (Orgs.) **Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos**. Ribeirão Preto: Compacta Editora, 2010.

LASTÓRIA, A. C.; FERNANDES, S.A.S. de. A Geografia e a linguagem cartográfica: e nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar. **Ensino em Revista** (UFU. Impresso), v. 19, p. 323-334, 2012.

LASTÓRIA, A. C.; FERNANDES, S.A.S. de. Cartografia escolar na formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: ficção ou realidade? In: OLIVEIRA, P. (Org.). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. 1 ed. Curitiba- PR: CRV, 2013, v. 1, p. 53-68.

LASTORIA, A. C.; FERNANDES, S.A.S. de. Avanços e desafios do ensino de geografia no Brasil: formação de professores e práticas escolares. In: FERNÁNDEZ C.; RAQUEL G. (Org.). **Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores..** 1 ed. Buenos Aires / Argentina: Biblos, 2014, v. 1, p. 97-108.

LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos...** Revista Educar, n.17, Curitiba: Editora da UFPR 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

MARTINELLI, M. A. Cartografia dos Atlas geográficos para escolares. **Anais: VI Colóquio de Cartografia para crianças e escolares; II Fórum Latino americano de Cartografia para Escolas**. Instituto de Ciências Humanas, Juiz de Fora, Minas Gerais – Brasil, 17, 18 e 19 de junho de 2009.

MARIN, A. J. **Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Conceções**. Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papirus, nº 36, 1995.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de Pesquisa, Educação e Pesquisa**. v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, R. E. M. W. Reflexões sobre o processo formativo do professor de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.) **Movimentos no Ensinar Geografia** – Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

MAZZOTTI, A. J.A. **Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação**. Cadernos de Pesquisa n. 113. FCC/Autores Associados, nº 113, 2001.

MAZZOTTI, A.J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In ZAGO, Nadir et al (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas em sociologia da educação**, Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

MIZUKAMI, M. G. N. et al Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. OLIVEIRA, A. R., Construir uma didática da Geografia e Cartografia. In: CALLAI, H. C. **Educação geográfica: reflexão e prática** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. ; REALI, A. M. M. R. ; REYES, C.R. ; MARTUCCI, E. M. ; LIMA, E. F. ; TANCREDI, R. M. S. P. ; MELLO, R. R. . **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar - INEP/COMPED. v. 1, p. 203, 2002.

MORAIS, C.C. **Cartografia Escolar nos anos iniciais: o letramento cartográfico nas práticas das professoras**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOROZ, M. e GIANFALDONI, M. H. T. A. (orgs.). **O processo de pesquisa Iniciação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MOURA, E. C. C.; MESQUITA, L. F. C. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 5, p. 793-798, 2010.

NOVAES, Í. F. **A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2006.

OLIVEIRA, A. R., Construir uma Didática da Geografia e Cartografia: entre linguagem cartográfica, cultura, saberes e práticas docentes. In: CALLAI, H. C, **Educação Geográfica: reflexão e práticas** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, A. R., Pensar a didática da Geografia e Cartografia escolar como área de ensino e pesquisa. In: MAIA, D. C.(Org.). **Ensino de Geografia em Debate**. Salvador: EDUFBA: 2014

OLIVEIRA, T. M. L. **Ensino de Geografia na contemporaneidade: O Uso de recursos didáticos na sua abordagem**. URCA. Porto Alegre. 2009.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Araras: Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, M. G. Conhecer e Aprender o espaço: Considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Temas da geografia na escola básica** – 1ª ed – Campinas: Papirus, 2013.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa. Dom Quixote, 1993

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora. Paris: ESF, 1995.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só currículo, nada mais que o currículo!. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista **Póises** – Volume 3. Número 3 e 4, PP. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.

PONTUSCHKA, N. N.; TOMOKO, I. P.; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia** – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SACRISTÁN G. J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ S. N. **Saber escolar, currículo e didáctica: problemas de unidade conteúdo/método no ensino**. Autores Associados, 1994.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, F. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, p.82-113, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. ; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I – Número I – Julho de 2009.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e Disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.22, p.131 – 149, jun. 2006.

SANTOS, B. S. de. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade** – 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, F. K. S. dos. **Estágio curricular supervisionado na formação do professor de Geografia: reflexões sobre o papel da prática de ensino para a produção e mobilização de saberes docentes**. 12º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: João Pessoa, UFPB, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 03**, de 16 de janeiro de 2014

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 06**, de 19 de janeiro de 2016

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 81**, de 16 de dezembro de 2011

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 85**, de 19 de dezembro de 2013

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**. Campinas, Vol. 28, nº. 76, p. 291-312, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. 143- 155.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, F. K. M.; LASTÓRIA, A. C., O estágio supervisionado em Ciências, Geografia e História nos anos iniciais: entre o ideal e o real, In: PACÍFICO S. M. R.; ARAÚJO, E. S. (Orgs) **O estágio e a produção do conhecimento docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

STACCIARINI, J.M.R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Revista latino americana de enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dezembro 1999.

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

STRAFORINI, R., “Mapas Históricos”: usos e possibilidades no ensino de Geografia. In: CALLAI, H. C. **Educação geográfica: reflexão e prática** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** . Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político - Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 18ª Ed.. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VLACH, V. R. F. Sociedade moderna, educação e ensino de Geografia. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (org.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas: Papirus. 1991.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

VAILLANT, D. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, C. V. de; VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009. p. 29-37

ZABALA, A. **La práctica educativa**. Barcelona: Graó: 1995.

APÊNDICES

APENDICE A - QUADRO 5 – INDICAÇÕES SOBRE AS EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP	2015	<i>“O percurso de formação do licenciado em Pedagogia objetiva qualificação para o trabalho em instituições educativas para atuar no magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]. Faz parte dessa formação profissional a experiência investigativa, bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa.” (p.23).</i>
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP – SÃO PAULO	2012	<i>“O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia é voltado para a formação de profissionais de educação por meio de uma sólida formação teórica e pela iniciação à prática docente, aptos a trabalharem na produção do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.” (p.7).</i>
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FFCLRP – RIBEIRÃO PRETO	2013	<i>“A formação inicial [...] do pedagogo possibilita o desenvolvimento do disciplinamento necessário à reflexão individual e coletiva essencial para uma prática reflexiva e transformadora.”. (p.18)</i>
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FC-BAURU	2006	<i>“A formação do professor para a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreende a articulação entre os conteúdos pedagógicos [...] e conteúdos específicos. Dentre os conteúdos específicos necessários à formação qualitativa do docente.” (p.150).</i>
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IBILCE – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	2001 (atualização em 2008)	<i>“[...] o pedagogo é o profissional capacitado a atuar na docência, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção e na difusão do conhecimento em diversas áreas de educação, tendo o ensino como</i>

continua

		<i>base de sua formação e identidade profissional”</i> . (p. 27).
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCL - ARARAQUARA	2007 (com termo de adequação 2015).	<i>“pretende realizar uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo, entendido aqui, como um profissional capaz de desempenhar a função básica da docência. [...] Entende-se que esta formação profissional deva estar vinculada às demandas próprias do ensino escolarizado com todas as suas características e dificuldades.”</i> (p.8).
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FFC - MARÍLIA	2007	<i>“o curso deverá preservar a boa qualidade da formação no âmbito dos fundamentos, os relevantes conhecimentos presentes nas habilitações e melhor articular os componentes disciplinares [...]”</i> (p.10).
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IB – RIO CLARO	2011	<i>“[...] Objetiva-se a formação de profissionais que atuem na docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática.”</i> (p. 25).
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE PRUDENTE	2011	<i>“O perfil do pedagogo que vem sendo formado: Professor polivalente com domínio do processo de ensino-aprendizagem para as séries iniciais do ensino fundamental, na Educação Infantil e em atividades de Gestão.”</i> (p.13).

QUADRO 5: INDICAÇÕES SOBRE AS EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).

Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).

APENDICE B - QUADRO 6 – COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE GEOGRAFIA: DENOMINAÇÕES E CARGAS HORÁRIAS

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).	DENOMINAÇÕES	NÚMERO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CARGAS HORÁRIAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	ESCOLA E CONHECIMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	1 - OBRIGATÓRIA	60 HORAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP – SÃO PAULO	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	1- OBRIGATÓRIA	90 HORAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FFCLRP – RIBEIRÃO PRETO	METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA e CARTOGRAFIA ESCOLAR	1- OBRIGATÓRIA	60 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FC-BAURU	CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	1 - OBRIGATÓRIA	68 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IBILCE – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE GEOGRAFIA	1 - OBRIGATÓRIA	60 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCL – ARARAQUARA	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	1 - OBRIGATÓRIA	120 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FFC – MARÍLIA	CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICA DE ENSINO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA	1 - OBRIGATÓRIA	75 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IB – RIO CLARO	CONTEÚDO, METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	1 - OBRIGATÓRIA	75 HORAS

continua

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE PRUDENTE	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA I E II	2 - OBRIGATÓRIAS	105 HORAS
--	--	------------------	-----------

APENDICE B - QUADRO 6 – COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE GEOGRAFIA: DENOMINAÇÕES E CARGAS HORÁRIAS

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).

Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).

APENDICE C - QUADRO 7 – COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE GEOGRAFIA: DENOMINAÇÕES E CARGAS HORÁRIAS

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).	DENOMINAÇÕES	CARGAS HORÁRIAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP	FUNDAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA / O SABER HISTÓRICO E GEOGRÁFICO E SUAS DIMENSÕES EDUCACIONAIS	_____
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP – SÃO PAULO	_____	_____
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FFCLRP – RIBEIRÃO PRETO	CARTOGRAFIA ESCOLAR	30 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FC- BAURU	_____	_____
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IBILCE – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	_____	_____
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCL – ARARAQUARA	_____	_____
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FFC - MARÍLIA	_____	_____
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IB – RIO CLARO	_____	_____
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE PRUDENTE	_____	_____

APENDICE C - QUADRO 7 – COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE GEOGRAFIA: DENOMINAÇÕES E CARGAS HORÁRIAS

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).

Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).

APÊNDICE D - QUADRO 8 – COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).	DENOMINAÇÕES	CARGAS HORÁRIAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I e II	120 HORAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP – SÃO PAULO	ATIVIDADES PRÁTICAS – ESTÁGIOS E PROJETOS I, II, III, IV e V	_____
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FFCLRP – RIBEIRÃO PRETO	AÇÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA: ENSINO FUNDAMENTAL II	150 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FC-BAURU	ESTÁGIO CURRICULAR DE PRÁTICA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	102 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IBILCE – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I e II	60 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCL – ARARAQUARA	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I e II	100 HORAS

continua

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FFC – MARÍLIA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	135 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IB – RIO CLARO	PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E NOÇÕES TEÓRICAS DA PRÁTICA ESCOLAR E DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	150 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE PRUDENTE	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I e II	105 HORAS

APÊNDICE D - QUADRO 8 – COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).

Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).

APÊNDICE E - QUADRO 9 – COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM ESTÁGIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).	DENOMINAÇÕES	CARGAS HORÁRIAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III e IV – EDUCAÇÃO INFANTIL	180 HORAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP – SÃO PAULO	ATIVIDADES PRÁTICAS – ESTÁGIOS E PROJETOS I, II, III, IV e V	_____
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FFCLRP – RIBEIRÃO PRETO	AÇÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA: EDUCAÇÃO INFANTIL I e II	300 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FC- BAURU	ESTÁGIO CURRICULAR DE PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	102 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IBILCE – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL I e II	60 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCL – ARARAQUARA	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	100 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FFC - MARÍLIA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	135 HORAS

continua

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IB – RIO CLARO	PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E NOÇÕES TEÓRICAS DA PRÁTICA ESCOLAR E DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	150 HORAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE PRUDENTE	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL I e II	105 HORAS

APÊNDICE E - QUADRO 9 – COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM ESTÁGIOS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).

Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).

**APÊNDICE F - QUADRO 10 – EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES
QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA**

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).	DENOMINAÇÕES	EMENTAS DAS DISCIPLINAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP	ESCOLA E CONHECIMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	<p>Ensino de História e de Geografia nos primeiros anos de escolaridade. Esse é o tema que pretendemos discutir neste semestre letivo. O nosso olhar, quanto ao ensino de História e de Geografia, pressupõe a relação íntima entre estes dois campos de conhecimento, a imbricação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, além de uma cuidadosa investigação relativa à questão de como trabalhar com as noções de tempo e de espaço nos primeiros anos de escolaridade.</p> <p>A trajetória proposta permitirá focalizar – histórica e educacionalmente – as propostas curriculares do Estado de São Paulo (CENP- SEE-SP, de 1986, de 1992 e da atualidade) e os parâmetros curriculares nacionais (MEC-DF, década de 1990, ainda hoje em vigor) para o ensino de História e de Geografia (nível fundamental). Ao mesmo tempo, nos dedicaremos à busca de “novas” perspectivas teórico-metodológicas, de “novas” linguagens e de “novos” temas para o ensino. Para tal, percorreremos reflexivamente os campos conceituais historiográficos e geográficos em que se circunscrevem as produções educacionais, acima referidas.</p> <p>O que se objetiva é propiciar aos discentes condições efetivas de buscar uma autonomia consciente para produzir saberes docentes na área de ensino de História/Geografia nesta importante etapa dos primeiros anos de escolaridade.</p>

continua

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP – SÃO PAULO	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	A disciplina trata das questões relativas ao desenvolvimento do conhecimento geográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. O curso promove o estudo dos autores que descreveram e interpretaram os conceitos geográficos relacionando-os com o cotidiano e o processo de aprendizagem. Para além das determinações do desenvolvimento da criança e do jovem a influenciar a construção das noções em geografia, a disciplina aborda as oportunidades educativas e a mediação cultural, propiciadas por educadores, como fontes de promoção da aprendizagem em ensino de geografia. Do ponto de vista da relação entre a Cartografia e a Geografia, entendemos a Cartografia como linguagem no desenvolvimento das habilidades operatórias no processo de formação dos conceitos geográficos. A disciplina propõe um conjunto de conhecimentos teórico-práticos, observando a aprendizagem do desenho e da cartografia, abordando as orientações didáticas e os projetos curriculares adequados à sua promoção disciplinar e interdisciplinar,
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FFCLRP – RIBEIRÃO PRETO	METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História e Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental. Didática da História e Geografia: concepções, categorias teóricas e conceitos fundamentais. Políticas públicas e propostas curriculares para o ensino de História e Geografia nos anos iniciais.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FC- BAURU	CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	A disciplina pretende oferecer aos docentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental os conceitos e conhecimentos sobre o espaço geográfico entendido sempre como espaço social, síntese da relação dinâmica do ser humano em contato diuturno com a natureza. O conhecimento da natureza do espaço

continuação

		geográfico permitirá [...] A disciplina pretende, ainda, subsidiar o futuro professor no que diz respeito ao planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino e aprendizagem de Geografia. As atividades didáticas da disciplina estarão relacionadas interdisciplinarmente com os demais Eixos e com a Prática Pedagógica, Eixo Articulador do Curso.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IBILCE – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE GEOGRAFIA	Geografia: concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas; Prática pedagógica do ensino de geografia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; O ensino de geografia e a linguagem cinematográfica.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCL – ARARAQUARA	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	Espaço e tempo. Espaço Social. Espaço Geográfico. Espaço e Cultura. História e vida. Campo e cidade. Pluralidade cultural. Território e territorialidade. Memória. Educação e etnia. Procedimentos Didáticos. Projetos para ensino.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FFC – MARÍLIA	CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICA DE ENSINO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA	O curso visa à: análise das várias concepções de História e Geografia e suas articulações com a metodologia de ensino; discussão sobre as principais noções para o ensino dessa disciplina: tempo, espaço, relações sociais e trabalho; análise crítica de relatos de experiências desenvolvidas em classes da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental. Esta análise possibilitará uma reflexão sobre os procedimentos metodológicos mais adequados e vinculados a uma concepção de História que permita ao aluno a compreensão da realidade social e da sua própria situação histórica enquanto sujeito. O curso discutirá a concepção do espaço geográfico como espaço histórico e social. Nesta perspectiva, as relações sociais e o trabalho são noções fundamentais para que se possa entender como as sociedades produzem o espaço e se apropriam da natureza. Refletirá sobre questões

continuação

		metodológicas do ensino da Geografia que possibilitem ao aluno compreender o espaço produzido pela nossa sociedade e a apropriação da natureza levada a efeito pelo processo de trabalho.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IB – RIO CLARO	CONTEÚDO, METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	1. Geografia e Ensino. 2. Geografia conceitos e categorias. 3. A Geografia no Ensino Fundamental. 4. As práticas pedagógicas no ensino de Geografia. 5. Intervenção Humana e o espaço físico.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE PRUDENTE	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA I E II	Essa disciplina deverá contribuir para a formação docente acerca do ensino de Geografia na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Serão realizados estudos sobre a construção do pensamento geográfico, o objeto da Geografia e as suas diferentes concepções teórico-metodológicas. O espaço geográfico é construído pelos homens, a partir das relações estabelecidas entre si e a natureza em diferentes escalas espaciais e temporais. O ensino de Geografia é de relevância social ao contribuir para compreensão dos elementos fundamentais para a leitura da complexidade do espaço geográfico privilegiando a formação do indivíduo para o exercício da cidadania

conclusão

APÊNDICE F - QUADRO 10: EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).

Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).

APÊNDICE G - QUADRO 11 – CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).	DENOMINAÇÕES	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	ESCOLA E CONHECIMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	<p><u>Módulo 1 – Ensino de História:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As Propostas Curriculares de História para os primeiros anos do Ensino Fundamental, elaboradas pela equipe da CENP-SEE-SP em 1986, em 1992 e na atualidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais de História apresentados pelo MEC em 1997: - A tradição marxista-cultural inglesa e as contribuições para a produção de saberes docentes, na relação com os saberes discentes. - Reflexões sobre a História Nova e o ensino de História e a busca de ruptura do ritmo maquínico em sala de aula. <p><u>Módulo 2 – Ensino de Geografia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e discussão da Proposta PROESF e do Eixo Identidades Sociais. - Eixos Trabalho e Mapa - <i>linguagem cartográfica</i> - Eixos Raciocínio por escala e Lugar – <i>linguagem fotográfica</i> - Imagens, Geografias e Educação – <i>linguagem audiovisual</i>. <p><u>Módulo 3 – ensino de História e Geografia e outras linguagens/avaliações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anos de escolaridade. - Oficina – os contos de fadas franceses e o ensino de História das mentalidades nos primeiros anos de escolaridade. - Oficina - Construindo as representações de tempo e espaço nos primeiros anos de escolaridade.

continua

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP – SÃO PAULO	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - A Geografia como disciplina escolar; - Concepções de Aprendizagem e a construção de conceitos científicos; - Currículo de Geografia: análise das propostas curriculares de Geografia – PCNs; - Alfabetização e/ou letramento cartográfico; - A interdisciplinaridade e os métodos de ensino: projeto de ensino, estudo do meio e trabalho de campo; - Diferentes linguagens: utilização de vídeo na sala de aula, textos literários e jornalísticos; - Preparação de aulas, planejamento de aulas apresentação para o grupo;
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FFCLRP – RIBEIRÃO PRETO	METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - O saber histórico e geográfico e suas relações com o conhecimento escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; - Os objetivos pedagógicos do ensino de História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental; - Políticas públicas para o ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental; - Os materiais didáticos e a relação com o saber nas áreas de conhecimento histórico e geográfico; - Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia e História para os anos iniciais do ensino Fundamental; - O cotidiano e a localidade no ensino de Geografia e História; - Espaços de aprendizagem para o ensino de História e Geografia; - Espaço e tempo como categorias teóricas da Geografia e da História Escolar; - Constituição do povo brasileiro na perspectiva do ensino de História e Geografia para Educação Infantil e Ensino Fundamental; - Relação Sociedade-Natureza na abordagem do ensino histórico e geográfico no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
UNIVERSIDADE ESTADUAL	CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE	<ul style="list-style-type: none"> - As propostas pedagógicas para o Ensino de Geografia – ênfase para as propostas de cunho sócio-construtivistas; - A definição de conteúdos procedimentais e

continuação

PAULISTA – FC- BAURU	GEOGRAFIA	<p>valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio-espaciais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os conceitos geográficos como instrumentos básicos para a leitura do mundo do ponto de vista geográfico; - O conceito de paisagem rural e urbana; - O conceito de cultura – paisagem e modo de vida, diferentes formas de produção cultural, produção individual e coletiva, produção de riqueza no campo e na cidade, paisagens naturais e culturais, o trabalho e a transformação da paisagem; - As propostas atuais de trabalho com a cartografia – orientação, localização, representação cartográfica e leitura de mapas; - O espaço urbano – as diferentes imagens de cidade – as cotidianas e as científicas; - Questão Ambiental – os aspectos naturais, culturais, econômicos e políticos.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IBILCE – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE GEOGRAFIA	<p>1) Geografia: concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepções de geografia; - Aspectos envolvendo a produção do conhecimento geográfico; - Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de geografia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: debates e propostas atuais. <p>2) A prática pedagógica do ensino de geografia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos metodológicos no ensino de geografia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; - As propostas curriculares oficiais para o ensino de geografia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; - Os materiais didáticos no ensino de geografia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; - Alfabetização cartográfica. <p>3) O ensino de geografia e a linguagem cinematográfica.- Ensino de geografia por meio da produção de curtas metragens associados ao local, ao presente e ao cotidiano do aluno.</p>

<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCL – ARARAQUARA</p>	<p>CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de História e Geografia: o tempo e o espaço; - O mundo globalizado e o surgimento de novos paradigmas culturais; - Conhecimento Histórico/Geográfico: sua importância social; - Linguagens, recursos tecnológicos e as metodologias para o ensino de história e Geografia; - Parâmetros curriculares Nacionais e o ensino de História e Geografia; - Ensino de história e as leis 10.639/03 e 11.645/08: sobre a História da África, da Cultura afro-brasileira e indígena; - Alfabetização geográfica; - Material didático: análise, produção e avaliação.
<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FFC – MARÍLIA</p>	<p>CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICA DE ENSINO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA</p>	<p>I – Pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de História e Geografia na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A importância do ensino de História e de Geografia na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. - Diferentes concepções de História e de Geografia orientando diferentes metodologias de ensino. - A importância dos conteúdos na definição de uma metodologia de ensino em História e Geografia. <p>II – Estrutura conceitual básica do Ensino de História e de Geografia na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: mudanças, perspectivas e implicações metodológicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A formação dos conceitos de tempo e espaço e sua trajetória: dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos. - Conceitos de tempo e espaço: formação, desenvolvimento e representação. - Os principais conceitos de História: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico. - Os principais conceitos de Geografia: território, paisagem e lugar. <p>III – Análise de propostas curriculares oficiais e livro didático de História e Geografia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parâmetros Curriculares Nacionais.

		<ul style="list-style-type: none"> - Proposta Curricular Municipal. - Livro didático. <p>IV – Fundamentos para uma proposta alternativa de ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inovações curriculares/metodológicas no ensino de História e Geografia - As diferentes linguagens no ensino de História e de Geografia.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IB – RIO CLARO	CONTEÚDO, METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - A construção do conhecimento da Geografia escolar e suas relações com os aspectos históricos do pensamento geográfico. - Geografia: conceitos, categorias, objetos e pressupostos. - Geografia escolar no contexto da educação brasileira: Estudos Sociais e Geografia. - Geografia: saber científico, saber escolar, saber cotidiano. - Conhecimento, pesquisa e prática social, como construção da realidade. - As ciências sociais e naturais. - Cotidiano e conhecimento geográfico. - Produção e análise de procedimentos e instrumentos de ensino no campo da Geografia. - Análise das implicações dos livros didáticos e paradidáticos na prescrição para as séries iniciais do ensino fundamental. - Programática dos conteúdos e no desenvolvimento de metodologia de ensino. - Leitura, produção e interpretação de textos, gráficos e de outras linguagens. - Elaboração e análise de instrumentos de coleta de dados no campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: pesquisa bibliográfica estudo de textos, entrevistas, estudos do meio e trabalho com mídias. - Trabalho de campo enfocando o aspecto prático da Geografia para o Ensino Fundamental.

continuação

<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE PRUDENTE</p>	<p>CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA I E II</p>	<p>CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA I</p> <p>1) Geografia: concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas</p> <p>1.1 A construção do pensamento geográfico;</p> <p>1.2 Concepções de geografia: o debate contemporâneo;</p> <p>1.3 Ensino de geografia: debates e propostas atuais;</p> <p>2) A prática pedagógica do ensino de Geografia;</p> <p>2.1) Transposição didática e contextualização;</p> <p>2.2) Conteúdos, Objetivos e Métodos de Ensino e Avaliação: propostas curriculares, livros didáticos, experiências docentes;</p> <p>2.3) Enfoque Globalizador: possibilidades de integração entre as disciplinas;</p> <p>3) Produção do espaço e as categorias da Geografia: paisagem, lugar, região, território;</p> <p>4) A construção das noções de espaço e o ensino da cartografia nas séries iniciais;</p> <p>5) Temas transversais;</p> <p>5.1) Preconceito: livro didático de Geografia, mídia e cotidiano;</p> <p>5.2) Educação Ambiental: resíduo/lixo e água</p> <p>CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA II</p> <p>1) Geografia: concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas;</p> <p>2) A prática pedagógica do ensino de Geografia;</p> <p>2.1) Transposição didática e contextualização;</p> <p>2.2) Conteúdos, Objetivos e Métodos de Ensino e Avaliação: propostas curriculares, livros didáticos, experiências docentes;</p> <p>3) Produção do espaço e as categorias da Geografia: paisagem, lugar, região, território;</p> <p>4) A construção das noções de espaço e o ensino da cartografia nas séries iniciais;</p> <p>5) Livros didáticos de Geografia;</p> <p>5.2) Educação Ambiental: resíduo/lixo e água.</p>
---	--	---

conclusão

APÊNDICE G - QUADRO 11 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DOS COMPONENTES
CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).

Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).

APÊNDICE H - QUADRO 12 – CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).	DENOMINAÇÕES	CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	ESCOLA E CONHECIMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	A avaliação será contínua, referindo-se ao desenvolvimento global dos alunos na sala de aula. Portanto, a presença dos alunos nas aulas é considerada fator fundamental neste processo avaliativo. Serão propostos trabalhos, articulados aos temas desenvolvidos ao longo do curso.
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP – SÃO PAULO	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	Aulas expositivas; Atividades práticas: individuais e em grupo; Seminários. Apresentação dos projetos ou planos de aulas; Atividades em aula e relatório de estágio no final do semestre; Avaliações individuais; Frequência, pontualidade e participação. Normas de Recuperação: Reelaboração das atividades práticas e avaliação individual. As provas serão realizadas no mês seguinte ao término da disciplina.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/FFCLRP – RIBEIRÃO PRETO	METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	Avaliação escrita e / ou atividades avaliativas em grupo e individual, relatório sobre a excursão didática, elaboração de material pedagógico e/ou plano de aula e construção de mapa.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FC- BAURU	CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	<p>Critérios de avaliação da aprendizagem</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades citadas na metodologia de ensino, - Atividades desenvolvidas e apresentadas na Semana Pedagógica, - Avaliação individual <p>Critérios:</p> <p>Na avaliação será considerada a observação dos conteúdos, a metodologia de apresentação, a capacidade de articular os conhecimentos teóricos aos práticos, sendo a formação do conceito final resultado da soma dos conceitos obtidos nas atividades referentes aos vários conteúdos e o conceito obtido na atividade da Semana Pedagógica.</p>
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IBILCE – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Presença e participação (valor 1,0); - Entrega de fichamentos (valor 1,5); - Apresentação de Seminário (valor 2,5); - Elaboração e apresentação de curtas (valor 5,0). - Participação em reuniões (até 1,0); - Entrega de questionários (total de 1,5, se todos forem entregues); - Mérito do curta metragem (2,5). Recuperação: será realizada de acordo com as normas vigentes. Estão previstas uma ou mais das seguintes

continua

		atividades: reunião com os alunos para revisão de temas abordados e avaliação de desempenho na forma de prova(s) teórica(s), seminário(s) e/ou estudos de casos.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCL – ARARAQUARA	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	A avaliação será processual considerando-se: A participação nas discussões dos textos e trabalhos produzidos individual e coletivamente pelos alunos, no decorrer do processo de aprendizagem; Atividades de Recuperação: realização de trabalhos de pesquisas e resenhas críticas.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FFC – MARÍLIA	METODOLOGIAS E PRÁTICA DE ENSINO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA	A avaliação será processual e contínua e envolverá: - Realização das atividades individuais/grupais - Prova escrita (dissertativa e individual) - Elaboração de projeto/plano de ensino sobre História ou Geografia
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IB – RIO CLARO	METODOLOGIA DO ENSINO GEOGRAFIA	O processo de avaliação será realizado através de provas, desenvolvimento de oficinas.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE PRUDENTE	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA I E II	Avaliação concomitante e processual através da observação e discussão com os alunos de seus desempenhos nas suas atividades de ensino-aprendizagem anteriormente mencionadas (seminários, pesquisas, produção de textos, trabalhos em grupo etc.).

conclusão

APÊNDICE H - QUADRO 12: CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA.

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).

Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).

APÊNDICE I - QUADRO 13 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO PRESENTES NOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

QUADRO 13: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PRESENTES NOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA		
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).	DENOMINAÇÕES	ESTRATÉGIAS DE ENSINO PRESENTES NOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	ESCOLA E CONHECIMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Leituras - Discussões - Oficinas
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP – SÃO PAULO	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas; - Atividades práticas: individual e em grupo; - Seminários.
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FFCLRP – RIBEIRÃO PRETO	METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas; - Discussões coletivas; - Discussões de textos e filmes; - Atividades individuais escritas, atividades em grupo; - Construção de mapas; - Orientações de planejamento de aulas e - Excursões didáticas.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FC-BAURU	CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Exposições dialogadas, ilustradas com: esquema síntese, fragmentos de textos referentes ao tema, charges, desenhos, fotos, ilustrações elaboradas pelos alunos, análise de textos, produção de textos, análise de citações, entrevistas, relatos, análise de letra de músicas, textos jornalísticos, poéticos, - Realização dos trabalhos nos ateliês – através de recursos didáticos variados - Visitas ("aula-passeio") às Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

continua

		- Pesquisas bibliográficas e de campo, com produção de textos individual e/ou coletivos.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IBILCE – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE GEOGRAFIA	- Leitura, análise e produção de textos; - Aulas expositivas; - Seminários; - Oficinas; - Reuniões focais; - Pesquisas sistematizadas; - Elaboração de curtas metragens.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCL – ARARAQUARA	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	- Aulas expositivas e dialogadas - Leitura, interpretação e discussão de textos específicos - Seminários, pesquisas e projetos - Oficinas pedagógicas
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FFC – MARÍLIA	CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICA DE ENSINO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA	- Aulas expositivas e dialogadas - Leituras e debates de textos previamente selecionados. - Exibição e debate sobre filmes e/ou documentários. - Atividades intraclasse - Atividade extraclasse: elaboração de projeto/plano de ensino referente ao ensino de História ou Geografia - Núcleo de Estudos Integradores: 15 horas práticas destinadas às atividades integradoras a serem programadas em conjunto com a classe e os demais docentes do semestre.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IB – RIO CLARO	CONTEÚDO, METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	- Aulas teóricas; - Leituras de textos; - Realização de oficinas; - Aulas práticas em laboratório.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE PRUDENTE	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA I	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA I - Aulas expositivas dialogadas; - Seminários; - Trabalhos em grupo; - Oficinas; - Leitura, análise e produção de textos; - Pesquisas; - Exibição de filmes e debate;

<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE PRUDENTE</p>	<p>CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA II</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de fotografias, músicas, poesias e maquetes; - Estudos do meio. <p>CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas dialogadas; - Trabalhos em grupo; - Leitura, análise e produção de textos; Análise de livros didáticos; - Elaboração de proposta (justificativa, objetivos, conteúdos, metodologia e bibliografia) e confecção de material didático que contribuam com subsídios teóricos e práticos para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia; - Debates - Exposição dos materiais didáticos produzidos.
---	--	---

conclusão

APÊNDICE I - QUADRO 13: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PRESENTES NOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).

Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).

APÊNDICE J - QUADRO 14 – OBJETIVOS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).	DENOMINAÇÕES	OBJETIVOS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP	ESCOLA E CONHECIMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRADIA	Propiciar aos discentes condições efetivas de buscar uma autonomia consciente para produzir saberes docentes na área de ensino de História/Geografia nesta importante etapa dos primeiros anos de escolaridade.
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP – SÃO PAULO	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o processo de construção de conceitos científicos e o conhecimento geográfico escolar. - Utilização de diferentes linguagens e documentos na apreensão e compreensão dos principais conceitos da área, voltados para as séries iniciais, como espaço, tempo, lugar, identidade, cultura, natureza entre outros. - Perspectivas e possibilidades do ensino de Geografia: a alfabetização cartográfica. - Análise a métodos convencionais e inovadores no Ensino de Geografia.

continua

		<ul style="list-style-type: none"> - Novas concepções curriculares (proposta curricular e PCNs) e recursos didáticos existentes no mercado: livros didáticos, paradidáticos e atlas.
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FFCLRP – RIBEIRÃO PRETO	METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir com a formação do pedagogo por meio da reflexão de aspectos teóricos e metodológicos da Geografia Escolar e do Ensino de História nos Anos Iniciais. Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o Ensino de História e Geografia como essenciais para o processo de Educação para a Cidadania. - Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; - Estudar as diferentes concepções de História e de Geografia presentes nas práticas escolares, nos materiais didáticos, nos livros didáticos e em diversos programas curriculares dos anos iniciais; - Reconhecer as principais categorias teóricas da Geografia e da História Escolar; - Conhecer, inter-relacionar e compreender a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel da sociedade em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar.

continua

<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FC- BAURU</p>	<p>CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA</p>	<p>. Objetivos: O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar os alunos a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar e conceituar a Geografia e o Ensino de Geografia. - Formar modos de pensar geográficos nos alunos, - Levar a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam como parte da história social, - Permitir que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, - Propiciar a formação de raciocínios geográficos – entender as determinações e implicações das localizações, - Desenvolver as habilidades de mapear a realidade e ler mapas, - Propiciar as possibilidades de confronto entre as diferentes imagens de cidade; refletir sobre os valores, comportamentos e convicções que têm orientado ou que podem orientar práticas ambientais.
<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL</p>	<p>CONTEÚDO E METODOLOGIA DE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as concepções e tendências geográficas contemporâneas;

PAULISTA – IBILCE – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Problematicar e analisar as perspectivas de intervenção e desenvolvimento da prática pedagógica no ensino de geografia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; - Conhecer e refletir sobre a linguagem cinematográfica, especialmente dos curtas-metragens, para empregá-la na construção de propostas curriculares, conteúdos e metodologias de ensino na área de geografia para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCL – ARARAQUARA	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o espaço histórico e geográfico enquanto produção humana e suas organizações econômicas, sociais e culturais. - Desenvolver uma visão crítica sobre o ensino de história e geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendendo sua importância, suas transformações e propostas. - Conhecer e Analisar os recursos didáticos disponíveis para o ensino de História e Geografia. - Refletir sobre as orientações e ações para a Educação das relações étnico raciais no âmbito escolar.
UNIVERSIDADE ESTADUAL	CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar propostas de ensino enfatizando a relação forma/conteúdo e

continuação

PAULISTA – FFC – MARÍLIA	PRÁTICA DE ENSINO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA	<p>elaborar diretrizes que possibilitem a proposição de formas alternativas de ensinar considerando as reais funções da escola na sociedade brasileira e reconhecendo o homem enquanto sujeito da História.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Priorizar a análise das várias concepções de História e de Geografia relacionando-as com o momento histórico em que foram produzidas. - Elaborar novas metodologias que possibilitem um ensino de História e de Geografia com qualidade.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – IB – RIO CLARO	CONTEÚDO, METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	<p>1) Discutir questões metodológicas referentes ao campo de conhecimento da Geografia, suas bases conceituais, métodos e linguagens.</p> <p>2) Compreender a Geografia escolar em uma dimensão de conhecimento de caráter teórico-prático, comportando investigação, interpretação, intervenção e reflexão da realidade.</p> <p>3) Compreender a ação docente como prática social que expressa concepções, entre outras, de Geografia, ciência, conhecimento, currículo e de ensino.</p>
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT – PRESIDENTE	CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA I E II	<p>CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA I</p> <p>1. Refletir sobre as possibilidades de</p>

PRUDENTE		<p>construção do conhecimento geográfico, na educação infantil e nas séries iniciais, através da análise dos objetivos, conteúdos e métodos de ensino expressos na produção bibliográfica, nas propostas curriculares e em experiências de observação e participação em atividades de ensino;</p> <p>2. Analisar as concepções e tendências geográficas contemporâneas, assim como os debates atuais relativos ao ensino desta disciplina; 3. Identificar e avaliar na prática educativa as diferentes concepções de Geografia, educação, ensino, aprendizagem que fundamentam as ações em sala de aula.</p> <p>4. Compreender a dinâmica do espaço geográfico e as principais categorias da Geografia (paisagem, lugar, região, território). 5. Identificar as relações estabelecidas entre os homens e a natureza em diferentes escalas espaciais (global, nacional, regional e local) e temporais. 6. Compreender o processo de construção das noções de espaço pela criança e a linguagem cartográfica. 7. Discutir a educação ambiental e questões teórico-metodológicas para o desenvolvimento de trabalhos com alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.</p>
----------	--	--

		<p>CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir sobre as possibilidades de construção do conhecimento geográfico, na educação infantil e nas séries iniciais, através da análise dos objetivos, conteúdos e métodos de ensino expressos na produção bibliográfica, nas propostas curriculares e em experiências de observação e participação em atividades de ensino; 2. Identificar e avaliar conteúdos específicos da Geografia propostos em livros didáticos. 3. Elaborar uma proposta de trabalho e produzir materiais didáticos em adequação as concepções atuais de ensino e aprendizagem da Geografia. 4. Propiciar momentos de debate e socialização das análises, propostas e materiais didáticos produzidos.
--	--	--

conclusão

APÊNDICE J - QUADRO 14: OBJETIVOS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE ENVOLVEM OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA.

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).
Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).

**APÊNDICES K - QUADRO 15 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
APRESENTADAS EM MAIS DE UM PROGRAMA DE ENSINO DOS
COMPONENTES CURRICULARES INVESTIGADOS**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS QUE SE REPETEM NAS BIBLIOGRAFIAS BÁSICAS E COMPLEMENTARES	NÚMERO DE VEZES QUE APARECEM
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia</i> . Brasília, MEC/SEF, 1997.	9
CASTELLAR, S. (org.) <i>Educação geográfica: teorias e práticas docentes</i> . São Paulo: Contexto, 2005.	3
CAVALCANTI, L.S de. <i>Geografia, escola e construção de conhecimentos</i> . Campinas/SP, Editora Papirus, 1998, 192p.	3
GALZERANI, M. C. B. Políticas públicas e ensino de história. In: <i>Dez anos de pesquisa em Ensino de História</i> . VI Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Londrina, PR: AtritoArt, 2005, p. 157-167.	3
PIAGET, J. <i>A construção do real na criança</i> . SP: Ática, 1996.	3
ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. <i>O espaço Geográfico: ensino e representação</i> . São Paulo: Contexto, 1992.	2
CALLAI, H. C. <i>Educação geográfica: reflexão e prática / organizadora</i> . Ijuí : Ed. da UNIJUÍ, 2011.	2
CASTROGIOVANNI, A. C. et. al. (org.). <i>Geografia em sala de aula: práticas e reflexões</i> . Porto Alegre: AGB, 1998.	2
CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) <i>Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano</i> . Porto Alegre: Mediação, 2000.	2
FONSECA, S. G. <i>Caminhos da história ensinada</i> . São Paulo: Papirus, 1993.	2
LACOSTE, Y. A. <i>A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra</i> . Campinas, Papirus, 1988.	2

continua

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. In: <i>Revista Educação & Sociedade</i> . Campinas, SP: CEDES, 74, ano XXII – abril 2001, p. 121-142.	2
OLIVEIRA, A. U. de. <i>Para onde vai o ensino de geografia?</i> São Paulo: Contexto, 1989.	2
PONTUSCHKA, N.N; PAGANELLI, T. L; CACETE, N. H. <i>Para ensinar e aprender Geografia</i> . São Paulo: Cortez, 2009.	2
SANTOS, M. <i>A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção</i> . São Paulo: Hucitec, 1996.	2
SANTOS, Milton. <i>O espaço do cidadão</i> . São Paulo: Edusp, 2007.	2

APÊNDICES K - QUADRO 15: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS APRESENTADAS EM MAIS DE UM PROGRAMA DE ENSINO DOS COMPONENTES CURRICULARES INVESTIGADOS

Fonte: documentos estudados (PPPs dos cursos de Pedagogia e programas de ensino).

Org. Thais A. C. de Azevedo (2016).