



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Isis Barros dos Santos Guarneri

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA PEDAGOGIA: DA FORMAÇÃO AO
TRABALHO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.**

Julho, 2014

Isis Barros dos Santos Guarneri

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA PEDAGOGIA: DA FORMAÇÃO AO
TRABALHO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.

Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
Sob orientação da Prof. Dr. Orlando Ferretti.

Julho, 2014

Isis Barros dos Santos Guarneri

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA PEDAGOGIA: DA FORMAÇÃO AO
TRABALHO NO 5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.**

Este Trabalho de Conclusão de curso foi julgado e _____ em sua
forma obtendo nota _____.

Florianópolis, 02 de julho de 2014.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Orlando Ferretti
Orientador (MEN/CED/UFSC)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Aloysio Marthins de Araujo Junior
Membro (MEN/CED/UFSC)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Me. Gabriela Alexandre Custódio
Membro (MEN/CED/UFSC)
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedicatória

Porque dEle, por Ele, para Ele, são todas as coisas.

Agradecimentos

Agradeço ao meu marido que sempre esteve ao meu lado, incentivando, apoiando e não me deixando desanimar, não só na escrita deste trabalho, mas em toda vida. Sem ele não teria chegado aqui.

Agradeço à minha mãe por todo apoio ao longo do curso, por sempre fazer por mim e pela minha filha o que eu não podia fazer devido aos estudos.

À minha filha Emanuele, que esteve comigo (na barriga) desde meu trote como caloura, e durante todo curso aguentou firme minhas ausências. Foi meu combustível e é minha alegria.

Ao meu orientador e professor, Orlando, por ter aceitado este desafio, por ter me acolhido devido a minha situação complexa e por respeitar minhas perspectivas, sempre mostrando a direção.

À amiga Iclairi, que foi minha dupla de escrita em muitos trabalhos, nos estágios, mas acima de tudo na vida, amando-me e compreendendo.

Aos amigos de todas as fases que passei: Livia, Claudia (as primeiras depois do retorno), Ismael, Juliana, Lais, Amabilie, Giovanna, Nina, Giselli, Andrea, Debora, Renata e Luciana que tornaram esta caminhada mais leve, divertida e alegre. A amizade realmente é uma benção.

Aos amigos do CALPE: Hellen, Mayara, Mariano, Camila, Ana Clara, Manu e Vicente, pelo companheirismo, pelas tardes alegres, pelos debates que enriqueceram minha formação política e pela amizade, acima de tudo.

Ao amigo Jorge, pelos ajustes e reajustes, pela amizade, pelas terapias e apoio.

À professora Rosana Moura, por ter acreditado e investido em mim, mudando minha trajetória acadêmica e fazendo toda diferença na minha formação.

A todos os professores que marcaram de forma positiva, minha formação: Roselene Beatriz, Lúcia, Gilka, Kátia e Eneida.

E a todos com quem convivi durante estes anos de curso.

GUARNERI, Isis Barros dos Santos. **A educação geográfica na pedagogia: da formação ao trabalho no 5º ano do ensino fundamental I.** 2014. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Pedagogia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar como ocorre o processo de formação da educação geográfica para as crianças do 5º ano do ensino fundamental I, bem como as necessidades e atuais dificuldades encontradas pelos professores, a partir das questões teórico-metodológicas, existentes na rede pública municipal de Florianópolis. Para tanto, foi necessário um breve histórico de como a geografia se constituiu como uma disciplina no Brasil e quais avanços foram obtidos nesse processo. Por meio da análise dos documentos oficiais se buscou elencar quais conteúdos são indicados para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Foi realizado também um comparativo destes documentos com os conteúdos contemplados nas ementas dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade do Estado de Santa Catarina, que se localizam em Florianópolis. A partir de entrevistas com professores da rede municipal de Florianópolis, constatou-se quais dificuldades estes encontram na prática diária e como sua formação é deficitária neste aspecto. Ainda, observou-se a inexistência, por muitos anos, de uma formação continuada na área de geografia e também a influência negativa dos Organismos multilaterais na educação.

Palavras Chaves: Educação Geográfica, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Formação de professores, Formação Continuada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
Capítulo I	
1.0 A GEOGRAFIA ESCOLAR	11
A pequena História do conhecimento geográfico escolar	11
1.2 Organização curricular dos conteúdos	14
Capítulo II	
2.0 O PAPEL DA GEOGRAFIA ESCOLAR	24
2.1 DISCUSSÃO SOBRE CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR	26
2.1.1 Noção de espaço na educação geográfica	26
2.1.2 O lugar como ponto de partida	29
2.1.3 A globalização e a educação geográfica	30
2.1.4 Alfabetização cartográfica	35
Capítulo III	
3.0 A FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO	
FUNDAMENTAL	37
Capítulo IV	

4.0 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

O ensino de geografia nos anos iniciais, e mais ainda, a educação geográfica para as crianças nos primeiros anos na escola ainda tende a crescer se modificar nos próximos anos, mostra-se uma tendência, em virtude do histórico de evolução percebida nas duas últimas décadas.

É da formação e da formação continuada para essa educação geográfica que esse trabalho se detém, tendo por objetivo principal, analisar quais são as dificuldades teórico-metodológicas e necessidades dos pedagogos, para com o ensino de geografia do 5º ano do ensino fundamental I.

Investigações sobre processos de ensino não são raras no país, em geral abordam questões de como os professores tratam de construir suas práticas e a partir de quais conceitos. No entanto são necessários trabalhos que problematizem as atuais dificuldades e necessidades a partir das questões teórico-metodológicas existentes em cada lugar, neste trabalho em questão, na rede pública municipal de Florianópolis.

A necessidade de buscar compreender as dificuldades existentes, surgiram primeiramente, durante minha atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) Pedagogia, no período de julho de 2012 a agosto de 2013. Nesta oportunidade acompanhávamos as professoras do ensino fundamental I, em atuação na sala de aula e tive a oportunidade de observar e conversar com algumas professoras sobre suas dificuldades com a educação geográfica. Somando esta experiência com os relatos de alguns colegas de curso que estavam no estágio obrigatório nas séries iniciais, e que também encontravam dificuldades.

Interessa aqui, sobretudo, tencionar os pontos mais relevantes apontados pelos professores do 5º ano do Ensino fundamental, com os documentos oficiais existentes, bem como com o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Através da análise da documentação e das respostas obtidas com entrevistas realizadas com os professores da rede municipal de ensino. Pode-se se compreender quais os conteúdos de Geografia são indicados pelos documentos oficiais para o 5ª do Ensino Fundamental e se o professor recebe formação adequada para ensinar estes conteúdos.

Problematiza-se as dificuldades encontradas pelos professores, conforme podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia (PCNs), que indica que “embora existam avanços no objeto e método da Geografia como

ciência, a prática do professor se encontra, ainda permeada por alguma indefinição e confusão, bem como as propostas de ensino” (BRASIL, 1998, p.73). Esta realidade está presente também em Florianópolis.

A partir das dificuldades e necessidades encontradas pode-se se discutir proposições para auxiliar a compreensão da prática da disciplina de geografia no ensino fundamental I, ainda na formação dos docentes.

O trabalho foi construído sobre uma base de pesquisa qualitativa, conforme Demo (2011), em que buscou construir referenciais históricos para discutir a formação do professor pedagogo, e da educação geográfica que esse tem, ou precisa ter.

Nesse sentido, a pesquisa prática (DEMO, 2011) também é fundamental, como um estudo de caso para entender aspectos possíveis da realidade, efetivamente, de professoras pedagogas da rede pública municipal de ensino de Florianópolis. Para esse trabalho foi necessário fazer entrevistas individuais com cinco professoras da rede.

Para tanto, o primeiro capítulo apresenta um breve resumo da história da Geografia como disciplina escolar, ou seja, o processo que a constituiu da forma como temos hoje, com os avanços e retrocessos, bem como a organização curricular dos conteúdos, de acordo com os documentos que a norteiam, ou deveriam nortear o planejamento dos professores do ensino fundamental I da Rede pública municipal de Florianópolis.

Já no segundo capítulo apresenta-se o papel da Geografia escolar e seus conteúdos, abordando alguns dos principais conceitos pertinentes a educação geográfica na series iniciais.

No terceiro capítulo é tratado, resumidamente, a formação do pedagogo que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a análise das ementas das disciplinas que tratam da metodologia do ensino de geografia nas duas principais universidades presentes no estado de Santa Catarina, que se localizam em Florianópolis.

No capítulo de análise das entrevistas, o quarto e último do trabalho, procurou-se apresentar e discutir as entrevistas realizadas com professores da rede pública municipal de Florianópolis. Esta análise substancia o trabalho, na medida em que tem uma relação direta com a formação apresentada, bem como uma discussão sobre as interferências das organizações multilaterais sobre processos educativos.

1 – A GEOGRAFIA ESCOLAR

1.1 PEQUENA HISTÓRIA DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR.

Este primeiro capítulo apresenta uma pequena¹ história da geografia escolar, evidentemente em vários momentos passando pela própria história do conhecimento geográfico e a geografia brasileira.

O conhecimento geográfico passou por uma expansão com as navegações e ‘descobertas’ marítimas dos séculos XV e XVI, e com a sistematização das informações recolhidas pelos naturalistas em viagens pelo mundo. Houve um processo de institucionalização da Geografia no ocidente a partir das expedições científicas pela África, Ásia e América, ou seja, o reconhecimento do mundo aumentou (o mundo Europeu aumentou!). (PONTUSCHKA *et al*, 2009).

Na segunda metade do século XIX a Geografia conseguiu constituir-se como ciência, mas sempre com uma dificuldade com seu objeto que é muito amplo, o espaço, por vezes demais físico, em outras focando nas ciências humanas.

No fim do século XIX a denominada Geografia científica atendia os interesses do poder político e era importante para as classes dominantes na Europa, devido à expansão colonial. O geógrafo Karl Ritter (tutor de uma família de banqueiros) apresenta sua obra com caráter antropocêntrico, em que a Geografia seria o estudo dos lugares. Neste mesmo momento Karl Marx, estudava o sistema capitalista e defendia que o homem transformava a natureza em função da acumulação de capitais, sem considerar as consequências para o meio ambiente. Esta ideia de Marx pouco influenciou os geógrafos das escolas alemãs e francesas no século XIX. (PONTUSCHKA *et al*, 2009).

Em 1882 Friedrich Ratzel publica “*Antropogeografia: fundamentos da aplicação da Geografia à História*” obra responsável por transmitir ideias deterministas. Ideia esta totalmente entrelaçada com o capitalismo que teve livre aceitação. A propagação das ideias de Ratzel foi apropriada pelo capitalismo. (PONTUSCHKA *et al*, 2009). No fim do século XIX a burguesia francesa atravessava uma transformação na ordem social dando lugar ao domínio das relações capitalistas, e

¹ Há um texto importante e fundamental na geografia chamado Geografia Pequena História Crítica, de Antônio Carlos Robert de Moraes, por isso o título desse capítulo.

devido às necessidades de pensar o espaço geográfico, os franceses foram em busca de fundamentar suas ideias.

A Geografia foi então introduzida como disciplina em todas as séries do ensino básico. Foram criados os institutos de geografia para formação de geógrafos. Propagando assim a chamada *Geografia Tradicional*, que chegou ao Brasil e orientou as primeiras gerações de geógrafos brasileiros, através dos primeiros cursos no país, na USP e da própria criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1934 (PONTUSCHKA *et al.*, 2009).

Até 1934, no Brasil, os professores de geografia não eram formados academicamente, e o Atlas e a Enciclopédia, além da memória eram os instrumentos teórico-metodológicos necessário para estudar geografia e obter bons resultados nas avaliações. Houve alguns autores que fugiram da regra, mas estes livros não eram adotados por serem considerados de difícil aplicabilidade, sendo considerados livros técnicos por parte dos professores. (PONTUSCHKA *et al.*, 2009)

Entretanto, em meados da década de 1950, Pontuschka *et al.* (2009) apontam que

[...] a Geografia Tradicional, ou melhor, as tendências tradicionais da Geografia, que buscavam compreender o espaço geográfico por meio das relações do homem com a natureza, passaram a ser questionadas em várias partes do mundo e, nas décadas seguintes, também no Brasil. (p.44-45).

No fôlego do movimento da Escola Nova, Delgado de Carvalho escreveu várias obras didáticas e metodológicas e em 1925 publicou “*A metodologia do ensino Geográfico*” considerada um das obras mais importantes na área da Geografia no Brasil até o final da primeira metade do século XX. Para Delgado a Geografia deveria ser assumida também no ensino com o status de ciência, condenou a “decoreba” no ensino da Geografia e ainda realizou uma crítica a ideologia infiltrada no ensino da Geografia. As autoras expõem também a influência dos dados coletado pelo IBGE no ensino da Geografia de quinta a oitava série e do documento Boletim Geográfico para o ensino médio. (PONTUSCHKA, *et al.*, 2009)

Após a 2ª Guerra Mundial, houve uma reconfiguração dos territórios, e como isso uma mudança no objeto de estudo da geografia, que passou a incorporar o debate de organização e planejamento da sociedade. A geografia passa a considerar as questões sociais, como a luta de classes, como elemento principal do estudo dos espaços, exigindo da Geografia uma nova base teórico-metodológica de ensino, pois a existente

não dava conta de explicar as alterações globais. (PONTUSCHKA *et al.*, 2009). Ao mesmo tempo, em 1957, haveria a diferenciação do curso de História e Geografia como duas habilitações em separado, passando então a ter vestibular próprio.

Na década de 1970 começaram a ser utilizadas imagens de satélite e programas de computador, que evoluíram nas décadas seguintes, chegando à escola. Ainda nesta década, os geógrafos brasileiros iniciaram o movimento chamado de geografia crítica, o que possibilitou o nascimento da perspectiva marxista na geografia, seja na pesquisa, seja no ensino. Não obstante a estes fatores, houve a interferência do Regime Militar na produção de livros, fazendo com que estes chegassem às escolas desprovidos de crítica social, com conteúdos distantes da realidade, devido a imposição da censura. (PONTUSCHKA, *et al.*, 2009).

Como vemos a “História da Geografia Escolar” não é linear e veio se desenvolvendo paulatinamente aos longos dos anos, seja no Brasil ou no exterior.

No Brasil, o ensino de Geografia passou a fazer parte do currículo oficial do ensino primário a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, conhecida como Reforma Capanema. (MARQUES, 2008)

Com uma orientação curricular flexível, permitida pela LDBEN de 1961, cada Estado organizou o currículo de acordo com suas necessidades, e com a criação da Educação Moral e Cívica² (EMC), aos poucos os conteúdos da Geografia foram sendo substituído pelos que atendiam a ideologia do momento

A intenção era a de enquadrar o indivíduo em uma sociedade harmônica baseada no lema Deus, Pátria e Família, com ênfase para os papéis individuais como meio de progresso e bem-estar de todos. Cada cidadão deveria ser cumpridor de seus deveres e, como consequência, merecedor de direitos. O conteúdo do Ensino Primário estava centrado na relação família, escola e comunidade como forma de celebrar a coesão social e condenar os comportamentos desviantes desse padrão. (CUNHA e GOES, 1985 *apud* MARQUES, 2008, p.204.)

Em 1971, com a reforma da LDB, foi incluída a disciplina Estudos Sociais, com a intenção de substituir os conteúdos da Geografia e da História, e as consequências destas mudanças refletem até hoje com o ensino engessado em círculos concêntricos e a falta de clareza quantos aos conteúdos devido à fusão da História, Geografia, EMC no que se convencionou Estudos Sociais.

² No governo Jânio Quadros em 1961

Somente em 1979 o Conselho Federal de Educação permitiu a inserção, de forma separada da Geografia e da História, nas antigas classes de 5ª a 8ª séries. Entretanto as primeiras séries do Ensino Fundamental (que neste período compreendia 1ª a 4ª série) permaneceram da mesma forma até a década de 90, com a aprovação da LDB n.9394/96 em 20 de dezembro de 1996, em substituição às leis números 4.024/61, nº 5.540/68 e nº 5.692/71. Em 14 de junho de 1993, por meio da lei nº 8.663, foi revogado o decreto-lei nº 869/69, que incluía a EMC nas escolas. Todavia, a Geografia só conquistou de fato um lugar no currículo, das séries iniciais a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. (MARQUES, 2008.)

1.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CONTEÚDOS

Além deste breve histórico ainda devemos considerar a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, permitindo que os sistemas de ensino tivessem uma oportunidade de rever currículo e reorganizassem a distribuição de conteúdos o que permitiu a Rede Municipal de Florianópolis, que é o nosso recorte neste trabalho, fazer também sua própria organização. Como podemos observar na Resolução nº01/2010 do Município de Florianópolis, este redistribuiu os conteúdos em ciclos:

A matriz curricular do ensino de nove anos obedecerá a seguinte organização:

I - o 1º e 2º ano do ciclo da infância_letramento deverá contemplar componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física com ênfase no brincar como modo de ser e estar no mundo;

II - o 3º e o 4º ano do ciclo da infância_letramento deverão contemplar os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, Ciências, História e Geografia;

III - o 5º ano dos Anos Iniciais deverá contemplar os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia com professor unidocente. A área de Educação Física com três aulas semanais, Arte com duas aulas semanais e Língua Estrangeira com duas aulas semanais serão ministradas com professor licenciado na área, devendo seu planejamento ser integrado com o professor unidocente; (Art.12 Florianópolis, 2010, s/p).

Nesta resolução que trata do agrupamento em ciclos, não está especificado contato da criança do 1º e 2º ano com a Geografia, esta perspectiva defende um primeiro ciclo onde a criança possa qualificar o letramento e alfabetização, reservando mais tempo para estes conteúdos, o que pode ser considerada uma grande perda para

formação espacial das crianças. O próprio Ministério da Educação (MEC) reconhece que, neste ciclo, a criança não precisa ficar necessariamente focada na alfabetização e letramento como podemos ver no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientação para Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”

[...] o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientação pedagógica, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental. (BEAUCHAMP, 2007, p.8)

Entretanto, nem mesmo esta publicação do MEC traz algum texto que fale de Geografia ou da espacialidade da criança no Ensino Fundamental, nem de nenhum outro conteúdo que não seja alfabetização, letramento, brincadeira e avaliação.

Já a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008), também possui enfoque na alfabetização, dedicando 58 páginas do documento para tratar do tema, contra somente 15 páginas dedicadas a geografia. Contudo, a mesma Proposta levanta pontos importantes a favor de uma educação geográfica, afirma que a intenção é orientar e fazer refletir sobre o ensino de Geografia, sem romper totalmente com as propostas anteriores a esta última edição. Conforme Faé, a proposta para os anos iniciais foi construída por professores de Geografia dos anos finais, e que estes professores receberam formação durante os anos de 2006 e 2007 com intuito de debater, ampliar conceitos e trocar experiências. (FLORIANÓPOLIS, 2008). Entretanto, pelo texto, podemos perceber que os professores dos anos iniciais não participaram, nem desta formação, bem como da elaboração do documento.

O documento, resumidamente, defende um ensino multidisciplinar, que trabalhe a espacialidade, linguagem cartográfica e a ideia do Lugar, além dos conceitos de tempo, sociedade, natureza, trabalho e identidade. Ressalta as temáticas: Educação ambiental, Diversidade étnico racial e Cultural. Para Faé a educação geográfica “[...] teria como principal objetivo o estudo do espaço geográfico, espaço que é social e através dele manifestado por ações de diferentes grupos que produzem e interagem.” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 201).

Abaixo podemos ver o quadro com os conteúdos a serem abordados para compreensão do espaço vivido, pelos anos iniciais (o que se deduz 1º ao 4º ano), que na organização deste documento estão separados do 5º ano.

ANOS INICIAIS	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Compreendendo os Espaços	
O sujeito no espaço vivido.	- Observar o corpo e a ocupação no espaço em que vive.
O grupo familiar e suas relações.	- Desenhar o seu corpo, do grupo familiar e de amigos, situados no espaço, iniciar os exercícios de representação.
O lugar de vivência: a casa, a rua, a escola, o bairro, a cidade, o município, o estado, a região, o país e o mundo de forma articulada.	- Desenvolver atividades com: Relações topológicas como: vizinhança, separação, ordem ou sucessão, envolvimento ou fechamento, continuidade; Relações projetivas: pontos de vista, direita e esquerda, frente e atrás, em cima e embaixo, ao lado de; Relações euclidianas: grandeza, forma e distância. - Representar os espaços de vivência.
A paisagem: diferenças e semelhanças do lugar, fluxos e fixos.	- Comparar e representar os espaços em diferentes épocas; - Conhecer as paisagens do lugar em que vive.
Os Recursos Naturais: clima, relevo, vegetação e sua relação com as atividades humanas.	- Entender a dinâmica do clima, que tipo de relevo é constituída a região, que tipo de vegetação há no lugar em que se vive e entender como os seres humanos agem em relação aos aspectos físicos do lugar.
Diversidade étnica e cultural do lugar em que vivem.	- Conhecer a pluralidade étnica e cultural do lugar em que vivem; - Perceber como é o seu grupo e a diversidade étnica e cultural presentes no cotidiano em que vivem.
Orientação e Localização a partir dos pontos de referência do Sol e da Rosa dos Ventos.	- Realizar atividades que indiquem as direções e localização para compreender o lugar em que vivem.
As relações de trabalho nos espaços de vivência.	- Conhecer os tipos de trabalhos e entender as relações que se estabelecem.
Os elementos da natureza, apropriação e sua transformação pela sociedade.	- Identificar os elementos da natureza, perceber a importância destes para o lugar, acompanhar e intervir nas transformações, quando necessário.
A alfabetização cartográfica para o desenvolvimento das noções espaciais.	- Desenvolver noções de alfabetização cartográfica através de desenhos da visão vertical, visão oblíqua e imagens bidimensionais; - Construir maquetes (representando espaços bidimensionais e tridimensionais); - Desenhar croquis dos lugares escolhidos para desenvolver as noções de proposição e forma.
Organização dos espaços vivenciados.	- Compreender a organização espacial dos lugares.

Figura 1: Quadro de conteúdos do 1º ao 4º ano da Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis. Fonte: Florianópolis, 2008.

O Município de Florianópolis	
Organização política e espacial. Localização; População; Recursos Naturais – Relevo – Vegetação – Clima; Uso dos Recursos Naturais; Meio Rural Uso da terra, produção; Características naturais: relevo, vales, depressões, rios.	- Desenvolver as habilidades de orientação e localização no município; - Entender como o município está organizado política e espacialmente; - Conhecer os índices populacionais e sua distribuição; - Conhecer os Recursos Naturais e identificar os benefícios e problemas das áreas naturais; - Perceber como os recursos naturais são utilizados.
Paisagens rurais.	- Trabalhar as diferentes paisagens rurais; - Identificar os problemas do campo e as possíveis soluções.
Cidade: O sítio urbano – assentamentos, estrutura; As bases físicas – edificações, arruamentos, áreas especializadas.	- Entender a dinâmica da cidade, os benefícios, os problemas; - Conhecer os tipos de edificações que a compõem, o sistema viário e as áreas especializadas; - Compreender como foi formada a organização espacial.
Características naturais – relevo, vales, depressões, rios, nascentes, praias, turismo, áreas verdes, tipos de vegetação, micro-climas; Áreas de reserva ambiental.	- Conhecer as características naturais da cidade, as áreas de preservação e conhecer quais as ações propositivas que estão realizando nessas áreas.
Organização e distribuição espacial: comércio, indústria, turismo, praias, áreas residenciais, praças, áreas de lazer; Paisagem urbana.	- Conhecer a forma como foi organizada a cidade espacialmente; - Levar o(a) aluno(a) a compreender o processo de urbanização; - Desenvolver a capacidade de observação da realidade concreta do(a) aluno(a); - Identificar os problemas da cidade e as possíveis soluções; - Reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo.
Vivendo o Estado de SC	
Processo histórico do Estado; O território e a organização espacial; O trabalho na organização do espaço; Recursos naturais: solo, hidrografia e outros minerais; Áreas de preservação.	- Compreender a organização espacial do Estado de Santa Catarina; - Entender como o trabalho se configura na organização espacial do Estado; - Reconhecer as relações existentes entre os municípios e entre o mundo urbano e o mundo rural; - Conhecer os recursos naturais, as áreas preservadas que o Estado possui.
Realidade rural e urbana e suas transformações.	- Analisar como é a realidade rural, suas características, problemas, transformações; - Analisar a realidade urbana, estrutura e organização espacial, tipos de trabalho, relações estabelecidas a partir do espaço organizado.
População: demografia, diversidade étnica e cultural.	- Conhecer e compreender a população do Estado.
Conhecimento das comunidades remanescentes dos Quilombos – população, organização espacial e social.	- Conhecer e respeitar as comunidades dos quilombos que compõem o Estado.

Para Paulo Freire a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo, ou seja, toda criança antes de chegar à escola já se relaciona com sua família, vizinhos e outras

crianças e observa o mundo ao seu redor, indaga e já traz consigo uma gama de conhecimento e experiências. Para compreender o espaço se faz necessário atentar para a cultura, a identidade, pois para Geografia, interessa entender como se constitui a sociedade, como se entrelaçam as relações dos sujeitos, como exploram o local, as relações travadas com o ambiente e “Conhecê-la, portanto, pode ser significativo para compreender o lugar e entender por que as coisas acontecem do modo que estão acontecendo” (CALLAI, 2000, p.125).

Nesta etapa da vida é necessário privilegiar a brincadeira como forma de preservar a infância e que “os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos” (BORBA, 2007, p.39), e nosso caso, apropriação também do espaço.

Assim, seria crucial nesta faixa etária pensar a espacialidade da criança. Callai propõe

Na alfabetização espacial, faz-se necessário que a criança tome consciência do espaço ocupado por seu corpo. A escolarização deve ajudá-la a orientar-se no espaço. A delimitação dos objetos e a posição relativa que ocupam é indispensável nos estudos espaciais. A Alfabetização geográfica requer o trabalho com a esquematização espacial a partir do corpo. (CALLAI, 2000, p.24-25)

Da mesma forma a própria geografia tem formas de trabalhar os conteúdos que também favoreçam este desenvolvimento, como se pode observar as indicações do quadro acima, bem como sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como: aprender a observar, descrever, representar e construir explicações de forma mais intencional orientada pelo professor. Os PCNs abordam que

No primeiro ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho. (BRASIL, 1998, p.87).

O PCN indica para o primeiro ciclo os seguintes blocos temáticos: Tudo é natureza; conservando o meio ambiente; transformando a natureza: diferentes paisagens e lugar e paisagem. Com os seguintes objetivos:

- reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social;
- conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens;
- reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;
- conhecer e começar a utilizar fontes de informação escritas e imagéticas utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos;
- saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações e da linguagem oral;
- reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam;
- reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na manutenção da natureza. (BRASIL, 1998, p.88)

Os PCNs sugerem para o segundo ciclo (que engloba 4º e 5º ano) os seguintes blocos temáticos (a partir das paisagens urbanas e rurais): o papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais; informação, comunicação e interação; distâncias e comunicação no mundo urbano e no mundo rural e urbano e rural: modos de vida. Com os seguintes objetivos:

- reconhecer e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras;
- reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e de cultura;
- reconhecer, no lugar no qual se encontram inseridos, as relações existentes entre o mundo urbano e o mundo rural, bem como as relações que sua coletividade estabelece com coletividades de outros lugares e regiões, focando tanto o presente e como o passado;
- conhecer e compreender algumas das consequências das transformações da natureza causadas pelas ações humanas, presentes na paisagem local e em paisagens urbanas e rurais;
- reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;
- saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação, seja mediante fontes escritas ou imagéticas;
- utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações em linguagem cartográfica, observando a necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação;
- valorizar o uso refletido da técnica e da tecnologia em prol da preservação e conservação do meio ambiente e da manutenção da qualidade de vida;
- adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, reivindicando, quando possível, o direito de todos a uma vida plena num ambiente preservado e saudável;

- conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos, reconhecer e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras;
- reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e de cultura;
- reconhecer, no lugar no qual se encontram inseridos, as relações existentes entre o mundo urbano e o mundo rural, bem como as relações que sua coletividade estabelece com coletividades de outros lugares e regiões, focando tanto o presente e como o passado;
- conhecer e compreender algumas das consequências das transformações da natureza causadas pelas ações humanas, presentes na paisagem local e em paisagens urbanas e rurais;
- reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;
- saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação, seja mediante fontes escritas ou imagéticas;
- utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações em linguagem cartográfica, observando a necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação;
- valorizar o uso refletido da técnica e da tecnologia em prol da preservação e conservação do meio ambiente e da manutenção da qualidade de vida;
- adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, reivindicando, quando possível, o direito de todos a uma vida plena num ambiente preservado e saudável;
- conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos. (BRASIL, 1998, p.95-96)

Enquanto que a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis indica os seguintes conteúdos para o 5º ano:

5º ANO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Concepções sobre a Terra	
Cartografia e suas convenções.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a Geografia é a ciência do presente que contribuiu para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual passam as relações cotidianas; - Desenvolver a capacidade de se orientar e se deslocar na superfície terrestre; - Conhecer as diferentes concepções histórico-culturais e científicas sobre a origem da Terra.
Paisagem - Origem da Terra e das Paisagens - Modificações - Relações com seus elementos.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as mudanças ocorridas no tempo geológico e geográfico; - Entender as mudanças das paisagens ao longo do tempo; - Observar, descrever, explicar, comparar e representar as paisagens.
Biosfera - O homem e o Meio Ambiente/Cadeia Alimentar/Consumo - Ecossistema da Ilha de SC – Localização e características.	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e análise dos ecossistemas do ponto de vista das modificações geradas historicamente pela sociedade; - Conhecer e entender os ecossistemas da Ilha de Santa Catarina para preservar essas áreas.
Atmosfera - Dinâmica / Estrutura / Temperatura / Massas de Ar / Ventos; - Alterações na atmosfera pela ação antrópica – Efeito Estufa/Ilhas de calor nas cidades/ Poluição/ Camada de Ozônio;	<ul style="list-style-type: none"> - Entender o processo dinâmico da atmosfera, alterações antropogênicas e conseqüências no cotidiano.
Água no Planeta terra - Distribuição de água no planeta e sua importância;	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os processos hidrológicos no Planeta e relacionar com a utilização e as conseqüências desta sobre a paisagem;

- Abastecimento de água.	- Compreender como acontece o abastecimento de água local.
Origem da terra – sistema solar.	- Conhecer as teorias da Origem da Terra e sua relação com o sistema solar.
A superfície terrestre.	- Interpretar as diferentes formas de paisagem na superfície terrestre e sua interação com estas.
A dinâmica do relevo.	- Pesquisar sobre a geologia, geomorfologia, hidrografia, clima para compreender as dinâmicas que se manifestam na superfície terrestre.
O homem na superfície terrestre.	- Compreender a dinâmica da ação humana na superfície terrestre.
Atividades econômicas e sociais.	- Diferenciar as classes sociais; - Identificar os fatores que levam ao preconceito.
Relação campo e cidade.	- Identificar os setores econômicos; - Compreender o campo como fornecedor de matéria-prima e a cidade como transformadoras destas.
Divisão social do trabalho.	Identificar formas de apropriação da riqueza.

Figura 3: Quadro de conteúdos do 5º ano da Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis. Fonte: Florianópolis, 2008.

Face ao exposto, percebe-se que os conteúdos para o 5º ano divergem bastante entre os PCNs e a Proposta curricular da Rede Municipal de Florianópolis, até mesmo na divisão destes conteúdos, visto que a os PNCs dividem em ciclos, e o 5º ano esta inserido no 2º ciclo, e na Proposta podemos observar na tabela acima que existem conteúdos específico somente para o 5º ano.

Esta organização dos conteúdos, no documento da Prefeitura de Florianópolis, feitas pelos geógrafos, sem a participação de Pedagogos, acabou por selecionar conteúdos não contemplados na formação acadêmica das duas principais universidades de Santa Catarina, UFSC e UDESC, como veremos mais adiante no terceiro capítulo.

Embora os PCNs possuam uma divisão compatível com a formação dos professores, por outro lado existem também algumas críticas quanto a forma como foi elaborado, também sem a consulta aos professores da educação básica. Como salienta Pontuschka *et al.*

O susto dos professores foi ainda maior porque, se na gestação das propostas anteriores, eles tiveram alguma participação por meio de representação, os PCNs, diferentemente, chegaram sem aviso, de forma impositiva. Os professores, principais sujeitos do ensino formal, ficaram as margens de sua produção, tendo acesso ao documento somente depois de sua publicação. O MEC alegou que o documento tinha sido enviado aos consultores, mas isso não foi suficiente para mudanças radicais em sua estrutura e conteúdo. O professor sentiu-se excluído do diálogo e da participação, sem assistir a interlocução necessária entre órgãos do Estado, a escola do Ensino Básico e os grupos organizados da sociedade civil. (PONTUSCHKA *et al* 2009, p.80).

Embora nem os PCNs nem a Proposta de Florianópolis sejam considerados perfeitos, devem sim ser bem explorados pelos professores dos anos iniciais, como norteadores, nunca como absolutos. Pois são instrumentos que auxiliam e contribuem em seus planejamentos, devendo considerar sempre a realidade da escola.

2. O PAPEL DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Este capítulo trata de apresentar além do papel da geografia escolar os principais conceitos e noções dos conteúdos que são discutidos nos anos iniciais. Com uma análise mais detalhada em elementos para o quinto ano.

A Geografia nas séries iniciais deve permitir que o aluno perceba o mundo criticamente, entenda as relações da sociedade e sua influência no espaço, trabalhando conteúdos significativos, que fazem parte do cotidiano desse aluno. A proposta é “pensar globalmente e agir localmente” (CALLAI, 2000, p.133) favorecendo a construção da cidadania.

Um dos papéis da escola seria garantir o acesso da criança aos conteúdos historicamente acumulados pela sociedade, de forma crítica, e proporcionar a ampliação do processo de socialização. Para Libâneo

[...] a contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se assim, a importância da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomares partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana. (LIBÂNEO, 1977, p.75).

Certamente a Geografia possui fundamental importância neste papel de “desenvolvimento do ser humano total”. Pois, a partir da forma como a criança percebe o meio em que vive, ela irá construir sua identidade, ou seja, a noção de espaço, lugar e das relações travadas nestes lugares, e que serão agentes integrantes desta construção. Já que

A construção da própria identidade é o lastro para a descentração espaço-temporal do sujeito cidadão. E a construção da identidade é, na verdade, a representação das diferenças do sujeito; são as suas marcas/sinais e a valorização de tais singularidades. Em outras palavras, a construção da identidade é a tomada de consciência de que sou diferente e por ser diferente é que existo e possuo valor social [...] O homogêneo não existe. São as diferenças que possibilitam os diálogos e as trocas, portanto o constante crescimento social do sujeito. (CASTROGIOVANNI, 2000, p.15).

A organização do trabalho pedagógico deve estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que possibilite a criança participar ativamente do

processo ensino-aprendizagem, bem como superar a aprendizagens fragmentadas, pontuais e isoladas, se preocupando com a totalidade (MELLO, 2007).

Na escola a criança terá contato com diversos valores sociais e vivenciará um processo de socialização tecido pelas ideologias, pois a escola está inserida em uma sociedade que vive no modo de produção capitalista. Portanto, também a cultura de massa está imersa no ambiente escolar. Na contramão desta vertente a escola pública precisa ser atuante, crítica e reflexiva recusando conteúdos fragmentados. Para Straforini

A maneira de ver o mundo de forma fragmentada é resultado da especialização da sociedade e da ciência moderna, estimulada pela crescente necessidade de acumulação do capital, produzindo assim uma Educação alienante. O ensino realizado nessa perspectiva torna-se fragmentado e a escola passa a ser um elemento estranho, alienígena à realidade (STRAFORINI, 2008, p.52).

Por meio da educação geográfica o pedagogo pode adotar práticas que contribuam no sentido contrário, ou seja, de que não seja fragmentado. Trazendo a sociedade como elemento fundamental na compreensão do espaço.

O lugar que a criança ocupa nas relações sociais influencia diretamente em seu desenvolvimento. Portanto a forma como ela percebe e analisa a paisagem, como entende o lugar, deve ser explorado através das aulas de geografia, em diálogo com as demais disciplinas. Entretanto a Geografia não pode ser considerada uma salvadora, senão estaremos reafirmando a fragmentação criticada anteriormente, e assim atendendo a demanda do Capital para se manter o *status quo*. (STRAFORINI, 2008).

No que tange aos conteúdos, a educação deve objetivar a autonomia do sujeito, bem como um processo de construção do conhecimento onde o professor seja um propositor e oportunize a organização da informação. Nem por isso os conteúdos podem ou devem ficar eclipsados por esta proposta e sim “Cabe à escola incutir nos educandos noções sobre direitos e deveres, sobre a ordem estatal e civil e sobre as leis civis e estatais sob as quais está organizada a sociedade.” (CALLAI, 2000, p.103).

A escola é o único lugar social onde ocorre o ensino dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. No entanto, além dos conhecimentos científicos outros conhecimentos, valores e ideologias são transmitidos na escola, fazendo com que esta se constitua como espaço de reprodução da ideologia dominante e resistência. De acordo com Silva,

[...] o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. (SILVA, 1999 *apud* MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 28).

A construção dos currículos escolares requer a seleção dos conteúdos, ou seja, o que deve ser ensinado. Essa escolha explicita qual projeto de sociedade e compreensão de formação humana está posta como central. Do mesmo modo, sabemos que essas escolhas não ocorrem na escola, pelos professores e membros da comunidade, mas por meio de políticas curriculares impostas pelas entidades governamentais. Ainda sim, é possível que o professor possa fazer a seleção dos conhecimentos e principalmente como abordá-los, seja de forma crítica ou meramente reprodutivista, contribuindo com a emancipação dos estudantes ou inculcando-os a ideologia dominante.

Neste sentido a Geografia precisa abordar conteúdos que possibilitem à pesquisa a análise das mudanças e permanências, considerando a ação do homem sobre o espaço, e discutir de forma consciente o impacto destas ações, além de permitir questionar as relações travadas no lugar e a administração do espaço, tendo assim, um papel fundamental na construção da cidadania da criança, no sentido mais real.

Para Callai (2000) o ponto de partida seria a análise do espaço, que deve ser do micro para o macro, ou seja, utilizar-se dos níveis da escala social como: local, regional, nacional e global; para delimitar o espaço a ser analisado. Não necessariamente respeitando esta ordem, podendo haver nestes níveis idas e vindas necessárias para construção do conhecimento. Embora o mundo hoje seja considerado global, cada lugar possui sua história e particularidades. Partir do lugar para compreensão global seria então a chave para o conhecimento da história do espaço geográfico, mas lembrando que este lugar está o tempo todo sujeito ao mundo.

2.1 DISCUSSÃO SOBRE CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR.

2.1.1 Noção de espaço na educação geográfica

A educação geográfica que pretende superar um ensino tradicional, precisar ter ações pedagógicas que conduza os alunos a: construção de uma noção espacial, compreender o mundo em que vive e os fenômenos ocorridos, participando ou não. Sendo assim aprendizagens mecânicas, ou positivistas precisam ser descartadas, dando espaço a:

[...] análises, interpretações e aplicações em situações práticas; trabalhar a cartografia como metodologia [...] analisar os fenômenos em diferentes escalas; compreender a dimensão ambiental, política e sócio-econômica dos territórios, dando desta forma um caráter diferenciado ao currículo escolar (CASTELLAR, 2010, p.55).

Ainda para Callai (2010) a Geografia escolar possui a mesma origem da geografia ciência, entretanto trata de conteúdos escolarizados com a seguinte função:

[...] estudar, analisar e buscar as explicações para o espaço produzido pela humanidade [...] cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultados da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos. (CALLAI, 2010, p.17).

Embora Castrogiovanni (2000) e Almeida e Passini (2010) atribuam os estágios de desenvolvimento a idade, baseadas em Piaget, entendo que na perspectiva Histórico-cultural “[...] a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento.” (MELLO, 2007, p.89). Para tanto, esta compreensão do espaço, por parte da criança, precisa aliar o amadurecimento orgânico e a história cultural e social.

Desde que nascem as crianças começam a explorar o espaço, primeiramente através do olhar, depois tocando, até começar a se locomover e assim vai tomando ciência do espaço ao ser redor, através do seu próprio corpo. Para construir a relação espacial a criança precisa se relacionar com o meio, e assim também perceber o espaço ocupado pelo próprio corpo. De acordo com Piaget, na construção e representação do espaço pela criança, são consideradas três tipos de relações: as topológicas, as projetivas e as euclidianas (ALMEIDA & PASSINI, 2010).

As primeiras destas relações que as crianças estabelecem são denominadas topológicas e são de extrema importância para o desenvolvimento posterior da compreensão dos outros tipos de projeções. (ALMEIDA & PASSINI, 2010).

Straforini (2008) defende que a proposta pedagógica não pode esperar que a criança esteja no nível operatório formal, que se inicia a partir dos 11 anos, conforme Piaget, pois assim o ensino, antes desta idade, ficará abstrato e distante da realidade da criança. Como já mencionado antes, não há possibilidade de uma Geografia concreta e crítica sem partir da realidade do aluno. Portanto, para se compreender o espaço deve-se iniciar do Lugar.

As relações espaciais topológicas são as primeiras concebidas pelas crianças e tratam das noções de: dentro, fora, lado, frente, atrás, perto e longe, que progridem para outras formas: vizinhança, separação, ordem ou sucessão, envolvimento ou fechamento e continuidade ou contínuo.

Ao mesmo tempo estabelecem relações projetivas, que tratam da noção de perspectiva, tendo como referência o próprio corpo da criança e qualifica a percepção do espaço, por parte da criança. Para Almeida e Passini “O aparecimento da perspectiva traz uma alteração qualitativa na percepção espacial da criança, que passa a conservar a posição dos objetos e a alterar o ponto de vista até atingir as Relações Espaciais Projetivas.” (2010, p.38).

As relações euclidianas implicam na noção e conservação da distância. Ao se livrar do egocentrismo a criança consegue posicionar objetos e localizá-los uns em relação aos outros, a partir do próprio corpo, assim fazendo uma ponte para posteriormente poder compreender as coordenadas Norte/Sul e Leste/Oeste.

[...] enquanto o espaço projetivo se limita a coordenar as diferentes perspectivas de um objeto e se acomoda às suas variações aparentes, o espaço euclidiano coordena os próprios objetos entre em relação a um quadro de conjuntos ou sistemas de referência estável que exige como ponto de partida a conservação das superfícies e das distâncias. (PAGANELLI, 1982 *apud* CASTROGIOVANNI, 2000, p.22).

A análise do espaço consiste em problematizar a sua atual estrutura e a sua formação, descrevendo e relacionando as permanências e modificações, considerando as dimensões históricas, sociais, econômicas e políticas.

Para Ferretti (2013, p.3) é preciso considerar também o tempo “O tempo também é fundamental para a concepção de espaço. [...] Espaço e tempo são para a geografia categorias indissociáveis, que permitem uma reflexão sobre espaço como coexistência de tempos.”. Para o autor, na análise do espaço, ainda há que se pensar a respeito dos conceitos de Território e Região:

A Região é um dos principais conceitos da disciplina. Nascido junto com a disciplina no século XIX orienta o entendimento de determinada área natural, ou ocupada e transformada pela ação da sociedade. O conceito estabelece uma formulação de representação de elementos sejam naturais ou sociais. Dá a idéia de parte do todo, considerando a noção de totalidade de Lefebvre. Pela ótica da geografia da percepção a região é vista como o espaço vivido, individual, ou de construção mental do coletivo. [...]

A concepção clássica de território vincula-se ao domínio de uma determinada área, imprimindo uma perspectiva de análise centrada na identidade nacional. Ratzel propunha o entendimento do território, enquanto espaço ocupado por uma determinada sociedade, vinculado ao solo. Mais recentemente o conceito de território confunde-se muitas vezes com o conceito de espaço. Esse é evidentemente, a base onde se constituem os territórios. Raffestin (1983) acredita que o território só existe pelo Poder de um determinado grupo social. Esse poder pode ter várias formas.

Marcelo Lopes de Souza, descreve a constituição de territórios a partir de espaços de autonomia, com movimentos de diferentes experiências sociais. Seja como for o território é essencialmente um espaço delimitado e definido a partir de relações de poder (SOUZA, 200012).[...] Assim, a concepção de território associa-se a idéia de natureza e sociedade configuradas por um limite de extensão do poder. Pode-se afirmar que na análise geográfica a ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode ser mais compreendido sem uma análise sobre seu território, no sentido de que a identidade territorial é parte intrínseca da identidade sócio-cultural.(FERRETTI, 2013)

Apesar de vários campos do conhecimento que estudam o espaço, para a Geografia ele é historicamente produzido pela sociedade e por esta razão dinâmico. Assim, o local e o global formam uma totalidade (CASTROGIOVANNI, 2000). Para se compreender a organização do espaço a Geografia se utiliza, entre outras formas, da leitura e interpretação de mapas.

2.1.2 O lugar como ponto de partida

Ao tratar do conceito de lugar na Geografia, Callai (2000), expõe que embora a globalização proponha uma generalização dos espaços, acaba por resultar no contrário, pois os seres humanos buscam por constituir uma identidade vinculada ao “seu lugar”. Por mais que a globalização tente apagar as delimitações, estas são remarcadas pelas relações travadas entre homem e natureza, onde um deixa sua marca no outro. Face ao exposto, se justifica as idas e vindas dentro dos círculos concêntricos (figura 4).

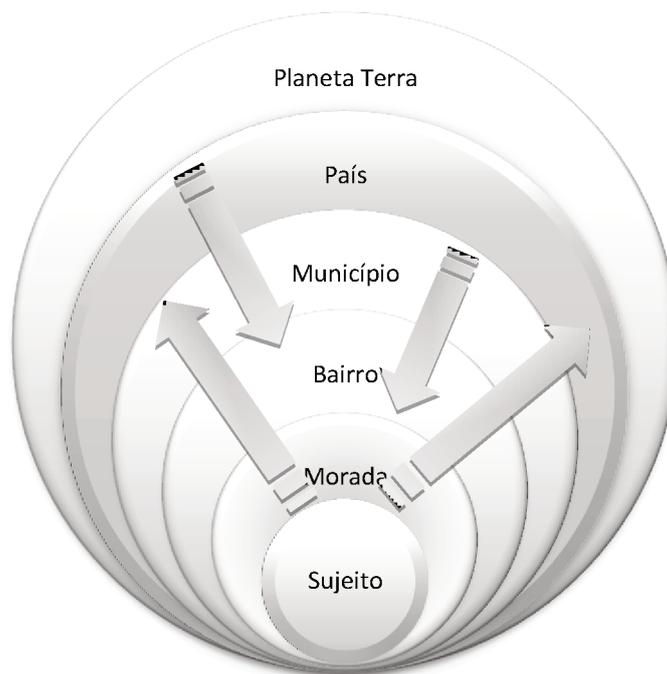


Figura 4: Círculos concêntricos. Fonte: Da autora, baseado em Callai, 2010.

Até se pode começar pelo que é mais familiar ao sujeito, entretanto, diante da globalização, não seria possível, nem mesmo desejável, que este círculo fosse rigorosamente seguido. Podemos entender melhor:

Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar. [...] Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrario, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo, num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente. (CALLAI, 2000, p.86-87)

Desse modo, existe uma forma de se estudar o lugar, como um procedimento com as seguintes etapas: observar, descrever, comparar, estabelecer relações, correlacionar, concluir e elaborar uma síntese. Tais etapas levam a estruturação de um espaço que torna visível a identidade do lugar (conceito este importante na análise do lugar).

2.1.3 A globalização e a educação geográfica

Este trabalho não possui a intenção de resumir, definir ou conceituar a palavra globalização, mas sim de tratar de alguns aspectos pertinentes a esta ideologia e como essa globalização contribui para a educação geográfica.

Aproximadamente na década de 90, a palavra globalização ganhou a mídia, as escolas e logo as nossas mentes. Obviamente nos foi apresentada como algo muito positivo, como um mundo sem fronteiras, e como o próprio dicionário Aurélio online nos traz: “Fenômeno ou processo mundial de integração ou partilha de informações, de culturas e de mercados”. O sentido da palavra realmente é muito convidativo, o que a mídia, entretanto, esqueceu-se de mencionar foi a realidade deste mundo globalizado.

A educação por sua vez, ainda muito embebida do positivismo e muito mais informando do que formando, comprou e disseminou esta ideia de mundo globalizado, e este conceito foi incorporado como uma ideia de futuro maravilhoso, um futuro em que não haveriam fronteiras territoriais, fronteiras de mercado e de informação (o mundo da aldeia global).

Ainda que esta visão de globalização fosse verdadeira, será que seria boa? Até onde esta proposta de homogeneidade seria possível? Somos seres construídos pelas mesmas “substâncias”?

Para Callai

A identidade entre pessoas de um lugar é inequívoca. Talvez seja exatamente por aí que reside a possibilidade de superar a homogeneização proposta pela globalização. A nossa diferença como cidadãos de um determinado lugar é que nos leva à construção da identidade do lugar, embora esta identidade não seja do lugar em si, mas das pessoas que vivem ali e que produzem um espaço com características próprias, com suas marcas e diferenciações internas. (CALLAI, 2000, p.120).

Vemos então que embora nos seja apresentada uma visão de mundo globalizado, os seres humanos necessitam construir uma identidade a partir do “seu lugar”, onde travam suas relações e contradições. Razão esta pela qual por mais que se globalize e se desterritorialize o mundo, os sujeitos que nele vivem, traçaram novos territórios e constituem novos lugares como seu.

O traço marcante da globalização existente é na verdade a globalização do capitalismo, que conseguiu com esta tendência, produzir onde custa menos e vender onde se obtém mais lucro. Nas palavras de Santos:

Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa. (SANTOS, 2001, p.24)

Todos estes aspectos elencados por Santos (2001) corroboram com o pensamento de uma globalização que fortalece ainda mais o sistema de produção capitalista vigente. Visto que para quem usufrui da riqueza produzida mundialmente, realmente não há fronteiras, e a distância se torna encurtada. “Um outro mito é do espaço e do tempo contraídos, graças, outra vez, aos prodígios da velocidade. Só que a velocidade apenas está ao alcance de um número limitado de pessoas [...]” (Santos, 2001:41).

O espaço geográfico, nesta lógica de globalização, favorece uma visão elitista, neste tipo de globalização a camada pobre pensa estar inserida, e os miseráveis passam a não existir... E quando esta perspectiva se aplica a utilização dos recursos naturais do planeta a política não é diferente. No futuro quando historiadores forem nomear nossa era, certamente será lembrada pelo consumo, que já se trata de uma questão de identidade em nossa sociedade, e o que consumimos, é produzido por alguém em algum lugar.

Produzir algo requer matéria prima, quase sempre extraída da natureza, e para os donos dos meios de produção não existem fronteiras, pode se extrair a matéria de qualquer parte do mundo (de preferências onde não haja leis rigorosas de controle), pode-se cortar, preparar e fabricar em algum país onde a mais valia absoluta seja abundante e sem empecilho, onde os governantes favoreçam a implantação das fábricas abonando impostos entre outras coisas. E por fim, pode vender no outro lado do mundo onde há poder de compra.

Um consumo sustentável exigiria mudanças nas estruturas de produção, exigiria práticas mais justas mediante o espaço ambiental e levaria a refletir sobre qual espaço seria adequado para vida humana “[...] estaria situado entre o atendimento mínimo das necessidades socioambientais e entre a potencialidade máxima de assimilação por parte do planeta” (SCOTTO, CARVALHO E GUIMARÃES, 2007). Dentro desta lógica qual seria então uma forma de consumo equitativo?

Visto que, 1/5 da humanidade (cerca de 1,2 bilhões de pessoas) corresponde ao grupo de alto consumo, este mesmo grupo é responsável por 82% do PIB mundial, de

81% do comércio mundial, de 50% da produção de grãos, de 75% da energia, de 81% do papel, entre outros. Já, 3/5 da humanidade (cerca de 3,6 bilhões de pessoas), identificados pelos autores como de renda mínima, entretanto uma análise mais minuciosa colocaria boa parte deste grupo na categoria baixa renda. Este grupo seria responsável por 15,9% do PIB e 17,8% do comércio mundial e produz cerca de 30 a 40% dos alimentos primários, também é responsável por 10-15% do consumo energético e da produção industrial do planeta. No terceiro e último bloco, formado por 1/5 dos mais pobres da humanidade (cerca de 1,2 bilhões de pessoas), responsáveis por 1,4% do PIB mundial e 1% do comércio mundial. Esta parcela da humanidade não tem acesso, a não ser em casos muito raros, a veículos aéreos ou motorizados, eletricidade, telefone, computador, internet ou outros elementos do chamado mundo global. (PÁDUA, 2003 *apud* SCOTTO, CARVALHO e GUIMARÃES, 2007, p.75).

A partir disto, e não descartando a exiguidade dos dados, podemos pensar então que a globalização, na qual estamos imersos atualmente, distingue grupos, ou seja, nem todos os espaços estão de fato globalizados da mesma forma e nem mesmo esta palavra possui o mesmo significado entre os estratos da sociedade. O que nos leva a pensar nos danos causados ao meio ambiente, que estes sim estão de certa forma globalizados, pois extinção de animais, poluição, extinção dos recursos naturais, entre outros não respeitam fronteiras atinge de certa forma a todos no planeta. E neste aspecto a responsabilidade é dividida em partes iguais, ou nem isso. O fato é que quando temos um problema ambiental de grande porte, ninguém menciona como responsáveis os que produzem e consomem somente, mas a toda população do planeta.

A ideia de um espaço ambiental quantitativamente igual a todos deixa de lado as diferenças referentes à natureza do uso deste espaço. Mesmo com a divisão em blocos analisada anteriormente, não podemos desprezar o fato de que há desigualdades em todos os países do mundo, entretanto existem países como EUA, Japão e alguns países da Europa que convergem altos índices de consumo, em detrimento de outros. É preciso lembrar também que alguns países nomeados como “em desenvolvimento” consomem como países considerados desenvolvidos e ricos.

Com isso, homogeneizar segundo a lógica global do capitalismo só acentua as lutas de classes, já tão banalizadas. Existem espaços mais globalizados que outros, e a subjetivação, a identidade construída a partir do território, do lugar se dissolvem neste global. Esta seria então uma das faces perversas da globalização.

Não se esgota por aqui este debate, nem mesmo se afirma que a globalização seja somente negativa ou que só exista esta forma de globalizar, Santos (2001) nos dizia da possibilidade de outra globalização, onde se aproveitaria a “mistura de filosofias”, povos, culturas e gostos. Seria possível, devido a tecnologia da informação, de unir, dinamizar as ideias entre as pessoas.

Não se pode negar que a maioria das crianças (mesmo sabendo que a muitas ainda são negadas este acesso devido ao acúmulo de riqueza nas mãos de poucos) possuem contato com internet, televisão e revistas. Considerando estas crianças, que possuem este acesso, realidade da maioria das crianças que frequentam a rede municipal de Florianópolis, elas conhecem por fotos e vídeos espaços que acabam, por muitas vezes, se tornando lugares, pois estabelecem vínculos se interessam pela cultura entre outros aspectos. Com esse trânsito de informação, possibilitado pela internet, seria possível uma Geografia Global (STRAFORINI, 2008) que poderia dar conta destas variadas informações.

Entretanto, este global não pode ser abstrato, por esta razão o ponto de partida (como falado anteriormente) precisa ser o lugar, e assim se estabelece conexão com o global. O lugar é a porta para o mundo, que permite a assimilação concreta, fazendo com que os demais espaços do mundo deixem de ser abstratos. Straforini nos auxilia nesta reflexão através de Milton Santos:

O conceito de realidade ou imediato concreto – o que na geografia vamos chamar de lugar – utilizado na escola não abrange a sua dimensão atual. Com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si. Para Santos (1997:273), ele é cada vez mais “objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 1997 *apud* STRAFORINI, 2008, p.92)

Embora as crianças do Ensino fundamental I, não estabeleçam conexões muito complexas, poderão com certeza, por meio da mediação e proposição do professor, formular hipóteses, aprender a observar, descrever, representar e de alguma forma localizar, seu lugar no mundo!

Ainda, o lugar tem a função de apresentar, por meio das paisagens, a composição do espaço. O conceito de paisagem, que para Callai (2000) seria a imagem de um determinado espaço, onde esta impressa a ação do homem e da natureza sobre um determinado espaço, dependendo de como é observada. É possível através da paisagem retirar varias informações da história presente, que não é estática. A leitura da

paisagem fornece meios para Geografia estudar a realidade, a paisagem representa o espaço. Diz-se representa, porque não é o espaço em si, assim como a foto de um sapato não é o sapato, mas o representa, a paisagem não é o espaço, mas além de representá-lo ajuda na sua compreensão.

2.1.4 Alfabetização cartográfica

Através da leitura de mapas se aprende a ler o espaço de forma crítica, o mapa representa um espaço e para que possa realizar a sua leitura a criança precisa ser alfabetizada cartograficamente. Para tanto, é necessário trabalhar com a criança a sua capacidade de desenhar os lugares que ela conhece, partindo de algo concreto e que tenha sentido para ela.

Assim como, quando a criança entra para o 1º ano do Ensino Fundamental I, ela passa por um período de letramento e alfabetização para se apropriar do instrumento da escrita e leitura, a criança também precisa passar pelo processo de alfabetização cartográfica, onde “Ensinar a ler em Geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem para que haja o letramento geográfico.” (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p.23).

Antes de aprender a ler um mapa a criança precisa aprender a fazer mapas, isso não significa ser um copista de mapas existentes, fazer mapas complexos ou em pintar mapas pré-desenhados. Mas sim representar os lugares através dos mapas mentais, ou seja, desenhar percurso conhecidos, pequenas plantas de locais delimitados. E assim estará pondo em prática a observação e representação, que permitirá também compreender os fenômenos que ocorrem nos lugares. Como podemos ver em Callai

Ao desenhar o trajeto que percorre diariamente, ele verificará até aspectos que não percebia, poderá levantar questionamentos, procurar explicações, fazer críticas e até tentar achar soluções. [...] Vários conceitos passam a ter significados para os alunos, a serem melhor entendidos, e ao mesmo tempo desenvolvem-se muitas habilidades.(CALLAI, 2000, p.94).

Ao ser capaz de fazer um mapa à criança está indo além dos conhecimentos da Geografia, estará também desenvolvendo a criatividade a cidadania e refletindo sobre o espaço vivido. Fazendo um mapa à criança aprenderá a usar escala, legenda e outros

instrumentos que ajudam a compreender um mapa, que facilitará a ler um mapa feito por outra pessoa.

A alfabetização cartográfica é um método para apropriação do conhecimento geográfico, sendo assim

[...] a cartografia escolar é uma opção metodológica, que implica utilizá-la em todos os conteúdos da geografia, para não apenas identificar e conhecer a localização, mas entender as relações entre países, os conflitos e a ocupação do espaço, a partir da interpretação e leitura de códigos específicos da cartografia. (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p.38).

A intenção é fazer com que as crianças compreendam que se pode ler o espaço por diversas perspectivas, ou seja, sintetizar um espaço de forma gráfica o que permitirá analisar, comparar e descrever os fenômenos que contextualizam um determinado espaço.

3 – FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS FUNDAMENTAIS

Este capítulo trata de apresentar um breve histórico da formação do pedagogo no Brasil e dialoga com a disciplina de geografia nessa formação, sua importância e como é realizada nos cursos da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado de Santa Catarina.

Os cursos de pedagogia surgem legalmente no Brasil em 4 de abril de 1939, pelo Decreto-lei nº 1190– projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas – que institui o curso na organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, com o objetivo de preparar o docente para a escola secundária. Este acontecimento teve uma influência escolanovista³, que antes da Pedagogia ser considerada curso, havia promovido a inserção no âmbito universitário por meio dos Institutos de Educação. (GUARNERI; INACIO, 2008).

Esta faculdade tinha por fim formar bacharéis e licenciados de acordo com o modelo (3+1): 3 anos de bacharelado + 1 ano de licenciatura para atuar em diversas áreas, inclusive a área pedagógica. Como bacharel, o pedagogo poderia desempenhar a função de técnico de educação, sendo um campo profissional muito incerto quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de atuação destinava-se o curso normal, responsável pela formação de professores primários.

A Primeira Lei Nacional de Educação foi sancionada no ano de 1961, direcionando políticas educacionais através de leis, decretos, mandatos e pareceres. Segundo Torriglia, (2004, p. 107)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional situa-se hierarquicamente logo abaixo da Constituição e define as linhas mestras da Educação. Desse caráter de diretrizes e bases institucionalizadas como uma “Lei Geral” decorrem mecanismos como decretos e leis

³ “[...] Para servir-nos das palavras de um de seus líderes, Fernando Azevedo, diremos que “nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um logo período orgânico, de domínio da tradição e de ideias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a principio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de “educação nova” ou de “Escola Nova”, suscetível de acepções muito diversas”. (ROMANELLI, 1978, p. 129). O movimento chamado Escola nova começou na [década de 1920](#), no [Brasil](#), em um momento de crescimento [industrial](#) e de expansão urbana e, nesta conjuntura, um grupo de intelectuais brasileiros se uniu com o ideal de forjar o país para acompanhar esse desenvolvimento tendo a [educação](#) como ponto de partida para promover a remodelação requerida. Denominado de Escola Nova, o eclodiu [na década de 30](#), após a divulgação do *Manifesto da Escola Nova* (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os que assinaram este documento, destacavam-se os nomes: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Florestan Fernandez e Darcy Ribeiro.

complementares para regulamentar as legislações específicas. É nesse espaço, o de leis, decretos, mandatos, pareceres, que se manifestam posições e interesses de grupos antagônicos, debates e conflitos que, de maneira geral, dão forma e conteúdo a política educacional possível naquele momento histórico.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida pela sigla LDB, foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, sua efetiva implantação ocorreu em 1998. E nesta versão temos a formação exigida para o profissional responsável pela educação das crianças do Ensino Fundamental I:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s/p).

Paralelo à lei, por iniciativa de movimentos de educadores e, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores. A trajetória desse movimento destacou-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da prática docente.

Atualmente, a formação de profissionais da educação continua sendo discutida, e, um dos desafios mais importantes na formação docente é identificar e analisar os efeitos das múltiplas formas de opressão do cotidiano escolar sem provocar sentimentos de desesperança. É preciso se ter o cuidado de não afirmar que a transformação do presente incerto, para o educador, para um futuro promissor da educação pública restringe-se à figura do grande herói pedagógico: o professor (como comumente observamos nas políticas educacionais e nas mídias).

Devemos atentar para o fato de que a crítica aos nossos próprios papéis como educadores é essencial, mas ela pode se tornar debilitante se for fundamentada por uma visão de esperança estruturada como uma narrativa redentora.

Sendo assim, vivendo a contradição, o Pedagogo é o profissional responsável pelo ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, e esta formação, no que tange a Geografia, precisa ser tecida pelas bases fundamentais da educação geográfica.

Para Callai (2010) o pedagogo precisa considerar três aspectos de questões metodológicas: o sentido da aprendizagem; para que ensinar e como ensinar. Entretanto os próprios PCNs reconhecem que a maioria dos professores em exercício, passaram por uma formação que não privilegia a Geografia, e assim compromete a base da formação do professor. Callai se refere a questão, quando pontua que

[...] pode se afirmar que a geografia escolar se constitui, se constrói, é produzida no cotidiano do trabalho de ensino e aprendizagem. Isso leva a necessidade de estar atentos a respeito dos processos de formação docente, pois o professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, é fundamental conhecer os aportes teóricos que fundam a ciência e balizam o seu ensino. (CALLAI, 2010, p.18).

Na rede Municipal de Florianópolis, os últimos editais selecionaram vários profissionais formados no curso de Pedagogia ou com curso normal que esteja cursando Pedagogia a partir da 5ª fase. Partindo deste recorte, faremos uma análise, no que tange a Geografia, do currículo do curso de Pedagogia das duas mais importantes universidades de Santa Catarina em Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A UFSC possui um currículo para ingressantes até 2008.2, que foi substituído a partir do ano de 2009. No primeiro, a disciplina que tratava da Geografia era chamada “Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia” era oferecida na 5ª fase com carga horária de 72 h. No currículo novo, a disciplina é oferecida com o nome “Geografia, Infância e Ensino”, também na 5ª fase, com carga horária de 90h. Podemos observar um aumento da carga horária no currículo em favor da Geografia, o que pode ser considerado um avanço.

A disciplina atual tem a seguinte ementa:

As tendências do pensamento geográfico e os problemas do ensino da geografia descritiva e informativa. Princípios teórico-metodológicos do ensino de geografia nas séries iniciais. A construção da noção de espaço na criança e as relações sociais. A interação com o meio-ambiente e o espaço de

vivência. Prática como Componente Curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2008, s/p.)

Na UDESC, a substituição do currículo ainda esta em processo, não tendo nenhuma turma formada ainda no currículo novo. O currículo atual apresenta a disciplina que trata da Geografia, oferecida na 8ª fase, somente para os acadêmicos que optassem pela habilitação para séries iniciais, com o nome de Conteúdos e Metodologias de Ensino de Geografia e História, com carga horária de 60h. Com o seguinte ementário:

O ensino de Geografia e da História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: tendências, pressupostos teórico-metodológicos. A construção dos conceitos de espaço e tempo e relações sociais. A transformação e a organização do espaço físico e social. Processo ensino-aprendizagem de Geografia e História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2010, p.38-39)

Já na proposta do novo currículo, que começou a ser implantado o primeiro semestre de 2012, a Geografia se separa da História e possui carga horária de 72h. na 6ª fase, com a seguinte ementa:

A Geografia escolar: histórico e concepções do ensino de geografia. Conceito de espaço, território, lugar, região e paisagem. A representação do espaço: noções espaciais e o processo de alfabetização cartográfica. As várias escalas de discussão espacial: regional, nacional, internacional. O lugar como possibilidade de análise espacial. Meio ambiente, degradação ambiental e preservação. O livro didático e as geografias possíveis: mapas, músicas, obras de arte, literatura e estudo do meio. Propostas e diretrizes curriculares. Produção de materiais didáticos. Relação com as demais áreas do conhecimento. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2010, p.30)

Percebemos que houve ampliação de temas na ementa, entre eles a apresentação de propostas metodológicas, como o estudo do meio.

Nos conteúdos sugeridos pela Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis, temos alguns conteúdos proposto para os 5º anos que não são contemplados nas

ementas, nem da UFSC nem na UDESC, como por exemplo: Biosfera, Atmosfera, Origem da Terra, Dinâmica do relevo, Divisão Social do Trabalho entre outros.

Essa separação entre conteúdos das ementas acadêmicas e dos cursos de educação básica (na escola) é um dos principais problemas na formação dos docentes.

Os PCNs elencam que, alguns dos principais problemas são de ordem epistemológica, bem como de escolha dos pressupostos teóricos e delimitação de conteúdos. Esses problemas dizem respeito ao abandono de alguns conteúdos fundamentais da Geografia, ou ainda a utilização de temáticas que estejam “na moda” sem uma preocupação de uma real compreensão e problematização na sociedade, e na deficiência de pesquisas. Há por vezes, uma preocupação maior com os conteúdos conceituais do que com conteúdos procedimentais, e persiste olhares que separam a Geografia humana da Geografia física.

A isto se soma uma escola com profunda utilização da memorização como exercício fundamental, mesmo nas abordagens mais avançadas.

A geografia ainda é vista com profunda confusão entre a noção da escala espaço-temporal, ou seja, em alguns momentos se confundindo mais com a história, não utilizando o tempo adequadamente para explicar o mundo.

Os PCNs de Geografia, procuram apontar que estes equívocos não se dão somente por conta da prática do professor, mas também pelas sucessivas modificações de perspectivas em torno de método de ensino e de correntes, que afetam também as propostas pedagógicas levando o professor a se apoiar, quase que exclusivamente, no livro didático, que por sua vez ainda é muito embebido da corrente tradicional.

4 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Com o objetivo de ampliar o entendimento das dificuldades encontradas pelos professores da series iniciais, foram realizadas entrevistas com cinco, professoras da Rede Municipal de Florianópolis, entre outubro de 2013 e maio de 2014. A escolha das professoras foi realizada de forma aleatória, de acordo com a disponibilidade de cada profissional, entretanto o grupo ficou bem diversificado, pois foram entrevistados professoras de escolas e localidades diversas, mesmo sendo um grupo pequeno.

Quanto a questão do gênero, infelizmente raramente encontramos professores do gênero masculino trabalhando com os primeiros anos do ensino fundamental. Sendo assim, entrevistamos somente professoras do gênero feminino, não por uma questão de escolha, mas novamente pela disponibilidade.

Foram coletados dados referente à formação das professoras, tempo de exercício da docência, e aspectos teórico-metodológicos do ensino da geografia. As entrevistas foram realizadas pessoalmente, gravadas e posteriormente transcritas, seguindo um roteiro semi-estruturado, com as mesmas questões para todas as entrevistadas. Embora tenha sido um questionário semi-estruturado em algumas questões há aspectos de subjetividade na resposta de cada entrevistada, o que permitiu maior liberdade de resposta.

- 1. Em qual instituição se formou? E a quanto tempo?**
- 2. Teve aula de metodologia do ensino de Geografia (ou disciplina similar)?**
- 3. Você encontra dificuldades em ensinar a Geografia? Quais?**
- 4. Estabeleça uma ordem de qual referência de conteúdos você utiliza no seu planejamento de aulas da geografia:**

()PCN

()Diretrizes (municipal, estadual)

()Livro Didático

() Outro documento: Internet

- 5. Dos conteúdos indicados desses documentos acima, para o ensino de geografia, você considera que recebeu formação suficiente para lecionar?**
- 6. Como trabalha a espacialidade da criança?**
- 7. Como trabalha a alfabetização cartográfica?**

8. Você trabalha as noções de lugar e paisagem com a criança? Como trabalha?

9. Participa do programa de formação continuada de alguma rede?

Essa formação tem contribuído no ensino de Geografia?

A primeira questão, sobre em qual Instituição as professoras se formaram e há quanto tempo, temos formadas na UFSC, UDESC, na Universidade Federal do Paraná e na Faculdade Guaratinguetá. Quanto ao tempo, temos a maioria formada há 15 anos ou mais.

A segunda questão da entrevista que indaga se houve, na formação, alguma disciplina de metodologia do ensino de Geografia, ou disciplina similar. Algumas das professoras se resumiram a responder apenas sim, já outras detalharam mais, e estas respostas veremos abaixo:

- Sim, foi muito superficial, o professor só pediu para cada aluno apresentar um tema de seu interesse e se resumiu a isso. Não deu nenhuma base para trabalhar os conteúdos específicos. (Entrevistada nº. 1)

- Não de Geografia, era Estudos Sociais na época. (Entrevistada nº. 3)

- Não,(pausa) só quando fiz o magistério em 2002, mas na Udesc não tive Geografia. Acho que as universidades precisam rever seu currículo. (Entrevistada nº. 4).

A entrevistada nº. 1, aponta que recebeu uma formação que ela considera superficial, devido a metodologia e ao pouco conteúdo trabalhado pelo professor. Ela admite não ter tido “a base” para lecionar os conteúdos da Geografia escolar, que por hora lhe são requisitados.

A entrevistada nº. 2 teve sua formação em um período onde a os conteúdos da Geografia e da História eram chamados de Estudos Sociais, e trabalhados de forma associada. Essa mesma professora em outro momento da entrevista faz a seguinte conclusão:

- Parece que quando a Geografia deixou de fazer parte dos Estudos Sociais, ela saiu perdendo... (Entrevistada nº. 2)

A entrevistada nº. 5, afirma que não recebeu tal formação, entretanto no período de sua formação a UDESC (universidade onde a professora fez sua graduação) já possuía no currículo a Geografia, mas ainda era uma disciplina em conjunto com a

História, e talvez esta tenha sido favorecida em detrimento da Geografia que acabou por não marcar a memória da professora.

No que diz respeito às possíveis dificuldades no ensino de Geografia, as entrevistadas foram unânimes, vale destacar os seguintes trechos:

- *Sim, tenho dificuldade, às vezes, de fazer com que os alunos se localizem no mapa e trabalhar com escala. Agora, até já aprendi com a experiência, com o tempo. Com legenda eu acho até mais fácil, porque é muito visual fazer com que eles compreendam o espaço físico em que está inserido.* (Entrevistada nº. 1)

- *Sim, os termos técnicos, a parte científica, localização, informações, ensinar sobre os mapas. Este ano tive apoio de uma professora de Geografia (reabilitada), que foi muito importante porque ela é da área. E teve também a participação dos alunos do PIBID, foi muito bom o trabalho que eles fizeram.* (Entrevistada nº. 2)

- *Sim, bastante, a questão de como trabalhar os mapas com os alunos, localização. Eu estudei a vida toda em escola pública né... e Geografia era mais aquela coisa de decoreba, estados, capitais. Até a questão de Vegetação eu não sabia nada, fui aprender dando aula, porque fiz segundo grau técnico aí quando peguei uma bolsa de trabalho resolvi fazer Pedagogia... Durante o curso eu tive uma disciplina só, que era metodologia de ciências, estudos sociais, matemática e língua portuguesa. Com relação a Geografia muito do que eu aprendi foi de pesquisar, de trocar ideia com algum colega, mas falta muita coisa, porque nem na capacitação a gente não vê, foi até pedido agora recentemente (mas já é uma reclamação antiga nossa), parece que ano que vem vai ter... (Entrevistada nº.3)*

- *Encontro [dificuldades]! Mas porque eu não gosto, que é a parte da política [geografia política, território]. Na formação, eu sou professora da rede pública de Florianópolis, a rede hoje esta começando a ter um outro olhar para as formações, mas ainda continua sendo a mesma coisa. Geografia mesmo, aquilo que é da cartografia etc... isso a gente não tem. Eu penso que a gente tem tanto recurso midiático, podemos tirar o mapa do papel.* (Entrevistada nº.4)

- *Sim, Porque eu tenho dificuldade de me localizar, tive que trabalhar mais comigo mesma, mapas, tentar aprender a me localizar, e assim reaprender (vamos dizer assim né...), porque alguma coisa a gente sempre já tem internalizado. Uma coisa que eu aprendi quando fiz a faculdade, o professor sempre falava que o mapa tinha que ser trabalhado no chão, para as crianças visualizarem de cima para baixo, e não na parede, então isso eu tenho internalizado e observo que as crianças conseguem realmente ver o contexto e entender melhor em relação aquele mapa, é uma das maneiras né? Existem várias [maneiras]Independente da disciplina o professor tem que gostar, ou seja entender. Eu não gostava de Geografia porque não entendia, precisei superar isso pra conseguir ensinar. A Geografia é muito mais ampla do que mapas... entram o social, a econômica etc...Muitos profissionais acham que alfabetizar e só português, mas a Geografia pode contribuir... (Entrevistada nº. 5)*

Todas as professoras entrevistadas admitem algumas dificuldades. Pelo relato as principais dificuldades dizem respeito a ensinar a leitura e compreensão do mapa e “se localizar”, esta dificuldade certamente resulta dos longos anos em que o ensino de Geografia foi fortemente marcado por uma vertente tradicional de cunho positivista, sendo assim estas professoras tiveram aulas de Geografia nesta perspectiva e sua trajetória escolar marca sua formação. No ensino superior, como vemos, as professoras entrevistadas consideraram insuficiente ou inexistente os conteúdos pertinentes a metodologia do ensino da Geografia. Como atesta Straforini

Sabemos que há grandes lacunas na formação dos professores primários dentre as quais destaca-se a quase nula formação teórico-conceitual das disciplinas história, Ciência (Biologia, Física e química) e, que nos interessa, na Geografia. (2008, p.78)

Já as professoras pesquisadoras da temática espacialidade e alfabetização cartográfica, Almeida e Passini (2010), corroboram apontando que

Sabemos, porem, que o professor de 1º grau pouco aprende em seu curso de formação que o habilite a desenvolver um programa destinado a levar o aluno a dominar conceitos espaciais e sua representação. (2010, p.11)

Outras fontes, que podem elucidar esta deficiência, são os relatórios de estágio nas séries iniciais, onde os alunos confrontam seus conhecimentos aplicados na sala de aula.

Do mesmo modo, identificamos limites, quanto ao ensino de outros conhecimentos, como ciências, matemática, história e geografia, no entanto, sabemos que em apenas nove semestres não sairemos completamente formados para o exercício docente, ser professor requer estudo permanente, mas as bases de nossa ação devem ser oferecidas no curso de Pedagogia. (BERNARDES, HASS, SOUZA, 2013 p. 35-36)

A entrevistada nº. 1 ainda acrescenta esta fala ao final de sua entrevista:

- Queria acrescentar que muitas vezes eu fui aprender Geografia com meus colegas. Quando trabalhei no Aplicação eu procurava o Professor Taquine, eu fazia assim e ainda faço, se na escola tem ensino fundamental II eu procuro o professore de Geografia. Porque eu me vejo assim ó... não perdida, mas falta mais conhecimento pra passar para os alunos, claro que quando eles perguntam a gente vai em busca.. eu sinto essa necessidade.

Para Castellar (2010) é urgente uma formação docente transdisciplinar e que supere uma educação estática, que aproxime a os conceitos da pratica. O professor

precisa ser autônomo e atuante na construção do conhecimento que seus futuros alunos precisarão ter.

Neste sentido, podemos afirmar que é necessário reforçar durante a formação inicial de professores temas que possam contribuir para as mudanças na postura em relação a compreensão já incorporada sobre o papel da escola e o sentido do currículo. (2010, p. 40)

Quanto a referência dos conteúdos utilizados para planejamento das aulas de Geografia, a professora que utiliza os PCNs como primeira opção de referência, justificou com o seguinte comentário:

- [...] porque na área de Geografia, História e Ciências eu crio meus projetos, por isso vou atrás dos PCNs. Porque hoje nós não temos uma grade curricular bem estabelecida. Na Geografia falta formação, então acaba ficando muito na mão do professor. Quando você trabalha em uma escola privada, como eu já trabalhei, você sabe exatamente que tipo de aluno vai encontrar, quando eu falo isso, tô dizendo no sentido de saber o que este aluno aprendeu no 3º ano, no 4º ano, então eu faço um levantamento pra saber se o aluno apreendeu aquilo e assim faço meu planejamento. Na rede não dá pra saber, Já fui lecionar em uma outra escola da rede e me deram um livro didático na mão, só que tem coisa que não está no livro didático O que o aluno aprendeu, depende da escola que estudou. Tem muito professor act, então você não tem acesso ao planejamento do professor anterior, é sempre: eu acho que foi tal conteúdo.... ou penso que foi... Esse tipo de organização não tem na escola pública, eu penso que isso é muito importante. (Entrevistada nº. 4)

Já outra professora teve a seguinte fala a respeito dos PCNs:

- Os PCNs eu vi um tempo atrás, mas nem olho mais, é uma correria no trabalho... (Entrevistada nº.3)

A internet também aparece como forte referência de pesquisa para planejamento das aulas, bem como o arquivo pessoal de cada professora. A entrevistada no. 5, respondeu que utiliza seu arquivo pessoal primeiramente, entretanto a escola em que trabalha adota um sistema de apostilamento fornecida pela PMF que possui alguns problemas como podemos ver:

- Aqui na escola vamos trabalhar com um sistema de apostila da Rede de Florianópolis, só que estamos no final de março e a apostila nem chegou ainda. É um sistema de apostilamento, que não trabalha o Estado de Santa Catarina, que deveria ser trabalhado no 4º ano. Mas o material é produzido no Estado do Paraná, não tem nada a ver com nossa realidade. É como você trazer um profissional de fora para falar de algo de dentro do teu trabalho... fica fora da realidade da criança, é bem complicado. (Entrevistada nº. 5)

O livro didático também aparece em todas as respostas, quando não por opção das professoras, por adoção da escola, engessando assim os conteúdos. O livro didático pode e deve ser um instrumento, um apoio, mas não o único caminho. Mesmo porque existem vários autores e assim, vários aportes teóricos. Outro fator negativo é que, o livro didático muitas vezes está distante da realidade social dos alunos, como vemos no depoimento supracitado, ocorre de ser produzido em localidades diferentes das quais os alunos convivem.

Entretanto, mesmo assim as professoras continuam a adotá-lo e logo compreendemos porque, quando indagadas se consideram que recebem formação para ensinar os conteúdos dos documentos oficiais as mesmas são enfáticas e unânimes na resposta: Não.

Passamos para análise das questões sobre como trabalhar a espacialidade das crianças, através do ensino de geografia. Obtivemos as seguintes respostas:

- Eu trabalho em mapa, construo com eles um mapa, faço com que eles compreendam o espaço que estão ocupando, como em matemática, exemplo: tinha cinco mil pessoas ocupando um espetáculo, como vamos saber que tinha essas pessoas, faz uma progressão... Mas, assim, o método propriamente dito não sei te dizer (Entrevistada nº. 1)

- Esse é um problema bem sério... eles não tem noção nenhuma espacial, mas passa muito pelo corpo, e como eles não tem esse olhar para o corpo complica. (Entrevistada nº.2)

- Olha...(pausa) assim com passeios, fizemos trilhas e algumas saídas no bairro, aproveitei pra trabalhar vários conteúdos.(Entrevistada nº.3)

- Eu gosto sempre de tudo partir do corpo, então assim, primeiro a criança precisa se reconhecer no espaço, aí eu vou daquilo que a criança tem na escola, antes da criança conhecer o mapa mundi, por exemplo, ela precisa entender o que é o recurso de mapa, então ela vai mapear a sala, aí eu trago matemática junto. Começo pela sala, vou para escola, para o bairro, município. Gosto, de no 4º ano, ir do micro para o macro e no 5º ano faço ao contrario. Porque temos um mundo, neste mundo temos continente que tem países estados etc... A criança precisa entender que o papel que ela joga no chão em Florianópolis vai atingir aquele que esta lá no Japão. E a questão do espaço, lateralidade tem que começar lá Educação Infantil. Quando esses conteúdos não são trabalhados na Educação Infantil nós sentimos dificuldades no Ensino Fundamental. Você pode ensinar qualquer coisa para qualquer idade desde que se adapte, nunca esqueço uma escola que eu trabalhei e uma professora disse que não tinha como trabalhar as fases da Lua para as crianças na Educação Infantil, então eu peguei uma bolinha de ping pong e aproveitei o sol que entrava pela sala e mostrei, aí um aluno de 4 anos ficou impressionado e disse que precisa contar para mãe que a Terra não tinha 4 luas. Ele nunca mais vai esquecer isso. A Prefeitura esta tentando criar uma grade curricular, mas ainda está distante, precisamos que a criança saia de um ponto e chegue a outro. Claro que não é toda criança que vai fazer esse caminhar igual. (Entrevistada nº.4)

- Geralmente procuro trabalhar em parceria com o professor de Ed Física, para trabalhar a lateralidade. Com a Matemática também... Tem várias técnicas.(Entrevistada nº. 5).

Podemos observar nas falas, que algumas professoras ainda encontram dificuldades, como nos casos das entrevistadas no. 1, 2 e 3, as respostas nos apresentam uma sinalização quanto ao que precisa ser ensinado, mas não propriamente como ser ensinado.

Já no caso da entrevistada nº.4, apresenta uma noção mais ampliada do como trabalhar a espacialidade, partindo do corpo e do lugar, não está claro no entanto o conceito de lugar para a professora. Como nos recomenda Castrogiovanni

Na alfabetização espacial, faz-se necessário que a criança tome consciência do espaço ocupado por seu corpo. A escolarização deve ajuda-la a orientar-se no espaço. A delimitação dos objetos e a posição relativa que ocupam é indispensável nos estudos espaciais. (2000, p.24)

A professora fala também em trabalhar a espacialidade a partir da realidade mais próxima da criança (a escola), como cita a entrevistada, iniciando do micro para o macro o que nos remete aos círculos concêntricos.

Entretanto para Callai (2000) o partir do “Eu” não pode ser algo engessado, como já mencionado anteriormente, há a necessidade de idas e vindas nestes círculos, não subestimando a capacidade da criança de estabelecer as relações necessárias para compreensão.

É imprescindível que se supere a ideia dos círculos concêntricos, partindo do próximo e supostamente mais simples para o mais distante e que seria mais complexo. Iniciar pelo “EU” e avançar circularmente é considerar, equivocadamente, que o mundo e a vida das pessoas acontecem numa sequencia linear de distâncias. O mundo não é tão simples assim. As relações sociais são complexas e vão muito além de uma simples sequencia de escalas e de uma explicação encadeada do menor para o maior e mais distante. (CALLAI, 2000, p.110)

Os PCNs também não recomendam esta hierarquização do local para o global, visto que a informação esta muito mais acessível através da internet e televisão (no que tange a maioria das crianças matriculadas na rede municipal de ensino de Florianópolis), com isso as crianças já entram em contato com aspectos culturais de localidades muitos distantes de sua realidade. Straforini afirma que:

As diferentes escalas não podem mais ser compreendidas como instâncias únicas e isoladas. É impossível esconder das crianças o mundo, quando as informações lhes são passadas no exato instante do seu acontecimento. [...] a realidade continua sendo o “ponto de partida”. Toda via, esse ensino só será transformador na medida em que o lugar possibilite à criança o estabelecimento das primeiras relações desse com o mundo e vice versa. (2008:92-93)

Sendo assim, o lugar pode estabelecer as relações entre o local e o global, permitindo que as crianças entendam que o distante, ou fora de sua realidade, faz parte do mesmo mundo em que ela vive, só que com características diferentes, de acordo com os sujeitos que ali vivem, da mesma forma como no “seu lugar”.

Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente. (SANTOS, 1996:273 *apud* CALLAI, 2000:87).

Parece haver, ainda, um equívoco quanto ao conceito de lugar e espacialidade, quando questionadas sobre a forma como trabalham conceito de lugar e paisagem, todas as professoras afirmaram que trabalham estes conceitos, entretanto não esclarecendo como abordam o conceito de lugar. No que diz respeito a paisagem as professoras disseram utilizar fotos e imagens. A Entrevistada no. 1 respondeu de forma mais ampla seu método de trabalho e a justificativa.

- a questão da paisagem, para haver uma compreensão, eu particularmente gosto de ir “in loco”, porque quando eles visualizam, há uma compreensão muito maior do que o imaginário deles. Porque claro que a gente traz slide, o livro traz outras imagens, eu particularmente, já comprovei isso, em depoimento de crianças, que a compreensão maior fica quando eles vão a lugar e visualizam, exemplo: aquele rio, aquele mangue, aquele morro. A alguns anos atrás eu dei aula para uma menina, e estava falando sobre os pontos turísticos da Ilha, eu descrevi a casa do morro das pedras, e expliquei que era feita de pedras.. E depois levei eles para conhecer, quando chegamos lá a menina ficou espantada e disse: - Professora, eu imaginei que seria como a casa dos Flintstones, dentro de uma pedra... Por isso eu acho muito importante ir no lugar, porque daí a criança tem uma compreensão maior.

A paisagem seria um caminho para se estudar a realidade, para Callai

Deve-se reconhecer que a paisagem é a imagem, a representação do espaço em um determinado momento. Não é o espaço em si, é a fotografia do espaço. [...] dependendo do modo como é olhada, percebe-se tudo que existe

por detrás dela. A paisagem é tudo aquilo que se vê, que a nossa visão alcança, e a nossa visão depende da localização em que se está. (2000, p.112)

Referente a questão de como trabalham a alfabetização cartográfica, algumas professoras admitem não saber muito bem como trabalhar, outras, podemos perceber pelas respostas, ainda há incertezas quanto aos conceitos. Vejamos:

- *Escala, medida, proporção. Esse ano foi mais fácil porque p PIBID aprofundou, da forma como eles trabalharam foi muito bacana, mas eu não saberia ensinar da forma como o pessoal da área trabalhou.* Entrevistada nº. 1.

- *Com a construção de quebra-cabeças, cada um recebe uma parte e... que espaço essa parte vai ocupar, e o que que representa aquilo, e questão de proporcionalidade também, por exemplo: aquele pedacinho daquele município é uma cidade grande, tentar fazer com que eles compreendam isso, porque é difícil de eles entenderem, porque as vezes eles acham que santa Catarina fica fora do Brasil, então tenho que explicar que SC ta dentro do Brasil, que Florianópolis esta dentro de Santa Catarina e que o bairro onde eles moram esta dentro. A gente sempre parte do micro para o macro para eles entenderem que eles estão em um bairro, em uma família...e assim eles vão ampliando os horizontes.* Entrevistada nº. 2

- *Eu trabalho mapa na sala, mas vou ser sincera, não sei trabalhar bem a questão de cartografia, tenho muita dificuldade, até ensino eles a observar a legenda, questão de localização, mas o trabalho é pobre ainda, mas eu não tenho... gostaria de ter tido uma capacitação que me desse dicas de como melhor trabalhar isso.* Entrevistada nº. 3

- *Utilizo vários recursos, trabalho com a transparência no papel seda, no mapa, e de puxar o conteúdo para os projetos. Se não tem mapa a gente constrói, o mapa não pode ser só mapa mundi, peço para as crianças fazer o mapa do seu eu quarto, depois vamos para o computador e fazer em um programa, e depois fazemos a maquete (que é tridimensional), mas teve uma professora que veio me dizer que não dava para trabalhar 3D com as crianças, eu culpo um pouco a universidade porque a universidade não dá essa formação. Eu faço também caça ao tesouro com as crianças, com o mapa.* Entrevistada nº. 4

- *Eu procuro usar a sala informatizada, acho que isso ajuda muito, porque o livro não consegue, a criança precisa de mais, e no computador, dá pra trabalhar com jogos, imagens. Porque só o livro fica monótono. Procuro também fazer saídas, para eles observarem, fotografarem e fazer uma análise.* Entrevistada nº. 5

Castellar e Vilhena (2010) afirma que a alfabetização cartográfica é uma linguagem, uma metodologia na educação geográfica e para que as crianças tenham compreensão das noções cartográficas os professores precisam partir dos desenhos das próprias crianças. A entrevistada nº. 3 menciona que orienta as crianças a fazerem

mapas de seus quartos, pode se ampliar isso e pedir aos alunos que façam mapas do trajeto da casa para escola.

Os mapas mentais ou desenhos são representações em que não há preocupação com a perspectiva ou qualquer convenção cartográfica. [...] os mapas mentais são representações que revelam valores que os indivíduos têm dos lugares, dando-lhes significados ou sentido ao espaço vivido. (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 24)

Assim se constrói as noções cartográficas, na medida em que o aluno vai construindo seus mapas, o professor vai orientando a criar conceitos de localização, pontos de referencia, a criação de apropria de técnicas que desta forma fazem sentido ou seja se apropriam da linguagem cartográfica (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Ao serem perguntadas se participam da formação continuada da Rede municipal de Ensino de Florianópolis, todas respondem de forma afirmativa, todavia esta formação não tem contemplado os conteúdos da Geografia, como podemos entender nas respostas:

- Faz muitos anos que eu não tenho... Ultimamente estão mais preocupados com a alfabetização, da pra dizer que de Geografia não vejo a mais de 4 anos que eu não vejo nada de Geografia... (Entrevista nº. 1)

- só tem tido de alfabetização e matemática. (Entrevistada nº. 2)

- Nossa formação é mais voltada para língua portuguesa e matemática. Esse ano até, nós tivemos um trabalho legal... assim ó, vou te dizer o que eu tive de formação: teve um preparatório para educação integral, e tive sobre temas biomas de ciências, também um trabalho bem legal de uma professora da UFSC, de matemática. Veio também um autor de um livre de ciências que a gente escolheu aqui. Isso foi esse ano, mas nos outros anos só português e matemática mesmo... nem ciências. Eu tô na rede a 15 anos, se teve formação de Geografia eu nunca fui convidada. Parece que quando a Geografia deixou de fazer parte dos Estudos Sociais, ela saiu perdendo... (Entrevistada nº. 3)

- Não, sempre tem de educação étnico racial, planejamento, avaliação. (Entrevistada nº. 4)

Qual seria a razão de não haver investimento em formação continuada na área de Geografia e demais disciplinas? Há um visível investimento em alfabetização e matemática em detrimento das demais áreas do conhecimento.

Mas o que define qual área do conhecimento privilegiar? Na visão de Straforini

As transformações educacionais nos anos não foram, em hipótese alguma, respostas internas aos problemas educacionais brasileiros, mas sim ações para atender aos interesses e ordens externas, principalmente advindas de grandes agências de financiamento, como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). A agenda política educacional foi estabelecida e implantada sem o debate com a sociedade brasileira, configurando-se como uma reforma pautada nos interesses externos, logo, uma reforma verticalizada, atingindo a todos os níveis escalares, da unidade escolar ao sistema educacional brasileiro. (2008, p.48)

Estas políticas externas ganham forma com a crise Global que ganha força a partir de 1970 com o surgimento da Nova Direita que é uma aliança hegemônica entre neoliberais e neoconservadores que fazem uma crítica ao Estado de Bem estar Social, com um discurso de reformar o Estado se apoiando nos interesses, medos e receios da população. A justificativa para esta reforma é que esta mudança se faz necessária para o crescimento do Estado (LIMA; GANDIN, 2012).

Nesta perspectiva do Estado Gerencialista, o Estado passa a não ser mais o fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas. O Estado passa então a ter um novo tipo de administração: o gerencialismo. (LIMA; GANDIN, 2012, p.72)

O Gerencialismo possui ações diretas na educação onde há uma depreciação das políticas anteriores para se implementar as atuais, que se baseiam em soluções empresariais e “empreendedoras” para o problema educacional.

A política educacional visava, sobretudo, resultados estatísticos satisfatórios de aprovação e maior tempo de escolaridade em detrimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a essência da cultura neoliberal no seio do sistema educacional: a competitividade e o meritismo. Cobradas, as escolas esforçam-se na busca de tais resultados divulgados nos meios de informação, utilizados pelo poder público como instrumento de distribuição de verbas. Para atingir tais resultados, amparadas na Lei de Diretrizes e Bases Educacional, as escolas passam a diminuir a carga horária de disciplinas como Geografia e História para aumentar as que mais pesavam nessas avaliações: Matemática e Língua Portuguesa. (STRAFORINI, 2008, p.48)

Com isso, avaliação ganha destaque, o Estado cria mecanismos para avaliar o que e como está sendo ensinado, se está atendendo as recomendações da agenda mundial para educação, pois é a forma de controle do Estado, surgindo às diversas

provas como Provinha Brasil e Provinha Floripa, que são aplicadas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (de onde são as entrevistadas).

O BM difunde suas ideias, sem imposição, mas através de tentáculos (redes⁴, sujeitos e pessoas) com ações em redes que são mais poderosas do que as impostas, pois agem pelo convencimento.

Pesquisas sobre reformas educativas na América Latina ressaltam a semelhança nas prioridades, metas e adoção de políticas similares para alcançá-las em países com características muito distintas. Alguns autores explicam tal semelhança pela influência dos Organismos Multilaterais (OM) na definição de políticas nacionais, especialmente em função dos condicionantes de agências como Banco Mundial – BM ou Banco Latino Americano de Desenvolvimento – BID. (SHIROMA, 2012, p.89).

Vemos então uma ação política de administração, que não é antagônica e sim de construir consensos, alianças e pactos de forma hegemônica, que são apresentadas como bem comum, mascarando assim a justificativas e criando uma educação funcional para o Capital. Deste modo, os interesses do Capital são implementados sem grandes resistências, já que se mostram como algo vantajoso a todos. O Neoliberalismo surge então, como algo que se apresenta como necessário para o fortalecimento da hegemonia formada por intelectuais orgânicos do Capital e empresas privadas, formando uma governança sem governo com forte atuação das OM.

Para atender aos interesses hegemônicos há disseminação de ideias políticas e um currículo mundial para educação, atendendo aos interesses do Capital, em que a classe trabalhadora se mantém restrita, contribuindo e consumindo. Esta forma de atuar vai totalmente ao encontro da economia globalizada, pois assim as empresas poderiam se instalar e encontrariam força de trabalho capacitada.

Esta capacitação se limita também aos interesses hegemônicos, visto que a intenção é que a formação da classe trabalhadora seja somente de conhecimentos básicos, o suficiente para atender as demandas das empresas. Por essa razão, também o BM sugere investimento em cursos técnicos. Disponibilizado na internet, site do MEC, existem vários documentos sobre as recomendações para Educação, elaborados pelo

⁴ O conceito de redes sociais tem origem nas ciências sociais com base em perspectivas muito diversificadas [...] Em definições mais recentes, redes sociais são apresentadas como um conjunto de pessoas e organizações que se articulam com algum interesse em comum, seja para responder demandas, seja como meio de tornar mais eficaz a gestão das políticas sociais, otimizando a utilização de recursos disponíveis (SHIROMA, 2012, p.93).

BM entre outros. Como por exemplo, no caso do “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos passos”. Onde podemos ler :

Alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para contribuir para a melhoria do Ensino no Brasil [...] parcerias público-privada no ensino técnico e vocacional (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formados do ensino médio que não continuam o ensino superior, através do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local. (BANCO MUNDIAL, 2010, p.8)

Segundo o Banco Mundial, é melhor (para o Capital, claro) investir em um ensino técnico, para os jovens que terminam o ensino médio, assim estes terão um acesso facilitado para o mercado de trabalho. Desta forma, a preocupação imediata do Capital com a educação é formar consumidor, pois se o individuo não vai para a universidade pública, futuramente poderá ser “cliente” de uma universidade privada. E em longo prazo, mais força de trabalho para o Capital, porque evidentemente, para estas pessoas seria muito melhor que o Estado investisse em formas de garantir seu acesso ao ensino superior. Entretanto, o documento defende o investimento no ensino técnico, justificando que muitos não continuam a estudar. Por quê? Bem podemos entender melhor no texto de Kruppa

Quanto ao ensino superior, o Banco é renitente ao afirmá-lo como devendo ser espaço de atuação, exclusiva, do setor privado, propondo um sistema de fundos para bolsas de estudos, destinadas aos capazes, mas com renda insuficiente. (2001, p.3)

No que tange a participação da iniciativa privada, o documento afirma duas vezes “parceria Público/Privada”, desta forma se desobriga o estado a oferecer integralmente a educação em nível superior e abre-se um nicho de mercado para o Capital, tornando a educação uma mercadoria e não um direito. Configurando assim um “modelo gerencial” (MARTINS, 2009). O documento recomenda os investimentos da iniciativa privada na educação indo ao encontro das políticas neoliberais.

Toda essa análise é necessária para compreender quais interesses estão ditando os rumos da educação e assim também se esclarece o porquê do pouco, ou nenhum, interesse, em investir na formação dos professores (que também é diretamente afetada por estas políticas) e na formação continuada nas demais áreas do conhecimento. O objetivo de muitas políticas públicas parece claro: a escola deve atender aos interesses

do Capital e formar força de trabalho e não formar um sujeito crítico. Esse último desejo de nós professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este trabalho de conclusão de curso, nos dedicamos a buscar compreender quais são as dificuldades teórico-metodológicas e necessidades dos professores, com o ensino de geografia no 5º ano do ensino fundamental I.

Para tanto o processo se iniciou com uma busca pelo histórico de como a geografia se constituiu como disciplina e como esses aspectos impactam ainda hoje o ensino de geografia na formação de professores, bem como no 5º ano do ensino fundamental. Esse histórico revela que mesmo com muitos obstáculos já podemos constatar um início de valorização da disciplina em que período a disciplina integrou o currículo do Ensino fundamental I.

Foi necessário elencar as indicações dos documentos oficiais como Diretrizes curriculares de Florianópolis e os PCNs, fazendo uma comparação com o ementário das duas principais universidades do estado de Santa Catarina, a fim de verificar se os professores formados nestas universidades recebiam formação suficiente para ensinar os conteúdos sugeridos pelos documentos. E essa análise nos levou a constatar que as professoras formadas nestas universidades, não recebiam formação adequada (embora muitos conteúdos sugeridos estejam presentes nos ementários) para trabalhar com os conteúdos indicados e mesmo após a reforma dos currículos, alguns conteúdos ainda não são contemplados na formação.

Com o objetivo de compreender as dificuldades dos professores, foram realizadas entrevistas, ouvindo diretamente o professor que esta em sala de aula, enfrentando as dificuldades. Neste processo foi possível compreender que os currículos existentes nos cursos de Pedagogia eram, até bem pouco tempo, insuficientes e mesmo com as mudanças recentes (das quais ainda não é possível avaliar as mudanças) ainda existe uma caminhada para que a Geografia possa ganhar a atenção necessária.

Uma das questões que se pode observar, pelo histórico da educação geográfica e pelas atuais grades curriculares, é a importância que as chamadas áreas passam a ter no curso de pedagogia, incluindo a geografia. No entanto, ainda não é sentido nas escolas, pois essa valorização é recente.

Além de uma grade que possibilite diálogo entre as disciplinas das chamadas áreas para o fundamental I, é preciso também pensar em disciplinas optativas que valorizem outros aspectos das disciplinas. Entre as respostas das entrevistadas, ficou claro que a formação continuada é com frequência frágil para lidar com debates da educação geográfica, ou seja, não havia até recentemente uma formação com essa temática. Entretanto no decorrer desta pesquisa foi relatado pelo professor orientador que se iniciou um programa de formação continuada em geografia para professoras da rede pública municipal de Florianópolis, lamentavelmente nem todas tem acesso ao programa.

Infelizmente o tempo para escrita de um trabalho de conclusão de curso, ainda é insuficiente para aprofundar algumas questões, não foi possível explorar ao máximo as entrevistas e as leituras que contribuem para análise. Por esta razão este trabalho, embora alcance algumas constatações, não é conclusivo, as respostas alcançadas nos suscitam outras questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela D.; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 16ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BANCO MUNDIAL. Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos. Sumário executivo. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16156

BEAUCHAMP, Jeanet *et al.* (orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL MEC. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BORBA, Ângela M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanet *et al.* (orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, p 33-45.

CALLAI, Helena C.. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 19/jul. 2011

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000, p. 83 a 134.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (orgs.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010, p. 39 a 57.

CASTROGIOVANNI, Antonio C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____(org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 13-81.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 1ª ed. 8ª reimp. São Paulo: Atlas, 2011

FERRETTI, Orlando. **A representação do espaço geográfico no ensino fundamental e médio**. Artigo apresentado para a disciplina Geografia, Infância e Ensino, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

FLORIANOPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular/Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Florianópolis, 2008.

GUARNERI, Isis B. S.; INÁCIO, Grayce H. **O processo histórico do curso de pedagogia**: a trajetória que define o perfil do pedagogo. Florianópolis: UFSC, 2008. Monografia. Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

KRUPA, Sonia. O banco mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: 24ª Reunião anual da ANPED, 2001, Caxambu. **Anais da 24ª Reunião anual da ANPED**, 2001. Disponível em : www.anped.org.br/reunioes/24/t0511651397173.doc

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

LIMA, Iana Gomes de Lima; GANDIN; Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Vol. 7, No1(2012).Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/3398>

MARQUES, Valéria. Reflexão sobre o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. **Anais do Simpósio de Geografia**, 1. Rio Claro, SP, 2008. Rio Claro, SP, 2008.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “todos pela educação”. **Práxis educativa** (UEPG. Online), v. 4, p. 21-28, 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467/468>

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V.25, n1, jan./jun. 2007. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2007, p.. 83-104.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Vozes, 1978.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.17 a 41 -72 a 78.

SCOTTO, Gabriela; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Posições e contestações, articulações e confrontos. In: _____. **Desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p.66 a 97.

SHIROMA, Eneida O. Ações em rede na educação: contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: Ronaldo Marcos de Lima Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas (SP): Alínea e Átomo, 2012, v. 1, p. 89-113.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria, Hanglei. A geografia como ciência da sociedade e da natureza. In:_____. **Para ensinar e aprender geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 37 a 86.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. **Reforma curricular 2008**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Curso de Pedagogia, Florianópolis: UFSC, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Florianópolis: UDESC, 2010.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. Florianópolis: UFSC, 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.