

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*

Janete Aparecida Gomes Zuba
Janete.zuba@unimontes.br
Universidade Estadual de Montes Claros

Introdução

Na sociedade contemporânea, configura-se um novo cenário complexo que revela profunda desigualdade social, quer no sentido econômico, político ou social, quer no sentido cultural. Na área educacional, novas propostas se apresentam rompendo com práticas e culturas tradicionais, exigindo melhor desenvolvimento profissional dos que aí atuam. Contudo, tais questões características do atual contexto globalizado passam a representar novos desafios para a educação. A essa problemática, soma-se a necessidade de se colocar no centro dos questionamentos o ensino da Geografia tanto na formação de professores, como na educação básica.

Procuramos por meio deste trabalho, que faz parte de nossa dissertação de mestrado, evidenciarmos as condições objetivas de trabalho do professor, levantadas e analisadas a partir de um olhar mais atento sobre o ensino de Geografia na formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: abordagens sobre conceitos, categorias e conteúdo

Desenvolvemos algumas abordagens que se inserem num conjunto de contribuições teóricas de vários autores (ALMEIDA e PASSINI, 2001; ANDRADE, 2001; CALLAI, 2000a, 2000b, 2003; CALLAI e CALLAI, 2003; CAVALCANTI, 1998, 2002, 2005; GUREVICH, 1998; SANTOS, 1996, 1997; CASTELLAR, 2005), que tratam, tanto do ensino de Geografia, quanto da ciência geográfica. É importante buscar as bases teóricas da interpretação geográfica para compreender a sociedade e o mundo, possibilitando o entendimento e o conhecimento da disciplina Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Partimos da percepção de que as ciências humanas abrangem uma área do conhecimento humano nutrida pelo saber produzido por várias ciências, tais como a Sociologia, Antropologia, História, Economia e Política, Frémont (2002, p. 143) alerta para o fato de que:

O geógrafo se volta de bom grado agora para o economista, o sociólogo, o demográfico, o informático, ainda mais porque as técnicas contemporâneas de tratamento de dados lhe oferecem possibilidades à altura de uma nova situação. Mas desse dilaceramento da Geografia, a escola sai perturbada, como entre dois mundos, entre duas culturas, como seus alunos.

* Eixo 3 Educação e Ensino de Geografia

Tipo de trabalho: Dissertação de Mestrado. Orientação da Prof^ª. Dr^ª. Vânia Rúbia Farias Vlach – Universidade Federal de Uberlândia –UFU.

Para o autor, todas essas ciências apresentam, como objeto de estudo, *o homem em suas relações*. Nelas, o homem interage com o meio natural onde vive, com os recursos criados historicamente por outros homens e, principalmente com outros homens, outros grupos sociais. Destacamos aqui a Geografia na escola, como uma abertura para as ciências humanas, sociais e naturais. Infere-se desse autor que a Geografia, na atualidade, não conta, nem com a certeza de um passado de enumerações e de explicações sumárias, nem mesmo com a clareza de uma mundialização generalizada. Acredita que, “num mundo complexo, a Geografia pode dar uma contribuição para o deciframento das combinações e dos sistemas, abrindo-se para novas exigências sem esquecer totalmente o passado” (FRÉMONT, 2002, p. 143).

As situações problemáticas do cotidiano, sobretudo quando sua atuação envolve o espaço, em qualquer escala, devem constituir-se em objeto de estudo da Geografia, e, por conseguinte, devem ser trabalhadas na sala de aula. Por isso mesmo, tentamos desenvolver algumas abordagens sobre conceitos, categorias e conteúdo no ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Cavalcanti (2005, p. 66), ao falar da concepção sócio-construtivista do ensino de Geografia, aborda duas realidades que podem ser distinguidas por duas práticas: uma já instituída, tradicional, marcada por mecanismos conhecidos como “a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, o verbalismo, a memorização”; outra, as práticas alternativas, que se referem a “algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência, fundamentados, em muitos casos, em visões construtivistas de ensino”. Nessa segunda, há de considerar-se, no ensino, a construção do conhecimento por parte dos alunos. Então, não percamos de vista o fato de que:

O aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interação (encontro/confronto) entre o sujeito (aluno) e o seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar). Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem) (CAVALCANTI, 2005, p. 66).

Imbuídas do pensamento da autora, relacionamos o espaço escolar como um lugar de culturas variadas. Ela considera a escola como um lugar de cultura, de encontro de culturas. Ressalta a relevância de enfrentar, entre outras, a “cultura geográfica” dos alunos e afirma que, na prática do dia-a-dia, os alunos constroem conhecimentos geográficos. “É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar)” (CAVALCANTI, 2005, p. 68). É importante realizar o ensino contando com a diversidade dos alunos, que são sujeitos ativos de seu processo de conhecimento.

Para a autora, em sentido mais amplo, a diversidade diz respeito “às diferentes esferas da vida, tratando-se, assim, entre outras, da diversidade biológica, diversidade econômica, diversidade social, diversidade geográfica, diversidade cultural” (CAVALCANTI, 2005, p. 68). Na escola, convivemos com a diversidade dos sujeitos e

tal fato deve estimular o professor a assumir uma postura investigativa que lhe auxilie, na análise das práticas e dos saberes ensinados, a compreender os entraves e os avanços da diversidade presente na escola e, assim, entender melhor os saberes, valores e culturas dos alunos, propondo e testando alternativas.

Devido às mudanças (configuradas na globalização) em matéria tecnológica, às novas formas da economia, da política, à multiculturalidade e às transformações sociais contemporâneas, torna-se necessário que os professores possam refletir sobre como mediar tal diversidade no ensino, uma vez que essa extrapola a bagagem de conhecimentos, valores e significados que os alunos possuem.

Diante desse quadro, que tem como preocupação a prática do ensino de Geografia no sentido de contemplar a diversidade existente nas escolas, remetemo-nos ao ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental no Norte de Minas Gerais, em especial Montes Claros, onde se desenrola nossa pesquisa. Entendemos que, para levar adiante as propostas de ensino escolarizado nessa região, é preciso preparar profissionais que desenvolvam competências mais específicas, que expressem os resultados a serem buscados na prática pedagógica, sem perder de vista nossa realidade. Cabe ressaltar que a área de atuação prioritária da Unimontes – o Norte de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri – apresenta os piores indicadores sócio-econômicos do Estado de Minas Gerais. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009, da Unimontes,

O PIB *per capita médio* do Norte de Minas e dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (R\$ 2.920,00) representava 53% ou pouco mais da metade da média do estado (R\$ 5.517,80) em 2000. A taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais era de 29%, muito superior à média do estado, de 12%. Em alguns municípios, como Fruta de Leite, Josenópolis, Ninheira, Crisólita e Setubinha, a taxa é superior a 40%. O IDH médio dessas regiões era de 0,651 em 2000, enquanto a média de Minas Gerais era de 0,719. E de acordo com o Atlas da Exclusão Social, elaborado sob a coordenação de Márcio Pochmann e Ricardo Amorim, dos 100 municípios de Minas Gerais que apresentaram o pior índice de exclusão em 2000, 90 estão localizados no Norte de Minas e vales do Jequitinhonha e do Mucuri. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005, p. 7).

Os indicadores apresentados mostram a relevância de nossa discussão, uma vez que nessa região são formados milhares de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, por meio do Curso Normal Superior. Acreditamos que as propostas de formação somente se justificam se trouxerem resultados positivos para todos aqueles que farão uso dessa formação. Nesse caso, têm-se as possibilidades de uma política de educação regional que possa, de fato, gerar o crescimento econômico, social, científico e cultural das regiões menos desenvolvidas de Minas Gerais. É necessária uma estratégia para melhorar o desempenho das escolas públicas e, assim, contribuir para a elevação do índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado.

Então, o currículo de Geografia, aplicado nessas escolas, deve permitir a consideração do ensino a partir da realidade local, repleta de diversidades, que culminam com a desigualdade social regional. Nesse sentido, a estrutura curricular do ensino de Geografia no Norte de Minas deve oportunizar a formação de um sujeito que possa contribuir para modificar sua realidade, com vistas à melhor qualidade de vida. Pensar o ensino de Geografia na realidade do Norte de Minas é pensar o espaço onde os

alunos estão inseridos, é pensar o território e a paisagem – com suas características próprias, mas inseridas numa totalidade que é local, regional, nacional e global. Os procedimentos metodológicos de ensino e a estrutura curricular devem levar em consideração esse contexto, estabelecendo as devidas conexões. Concordamos com Andrade (2001, p. 13) quando ressalta que “o grande dilema do geógrafo e da Geografia brasileira é analisar e procurar soluções para alguns problemas fundamentais, como o da pobreza e o do desnível do desenvolvimento regional”. E isso pode começar por meio do ensino dos conceitos elementares de Geografia, desde as séries iniciais, considerando a diversidade existente no espaço da sala de aula e da escola.

O ensino de Geografia, juntamente com as outras disciplinas da área de Ciências Sociais, tem o objetivo de analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade social, pois é através dela que se extraem os elementos para refletirmos a respeito do mundo. Então, nas séries iniciais do ensino fundamental, precisamos ensinar a partir da leitura da vida e do espaço de vivência, por meio de marcos referenciais, conceitos, conteúdos, metodologias e técnicas, para levar adiante a importante tarefa de, juntos, professores e alunos, conhecerem a nova arquitetura do mundo. Contudo, o olhar espacial é o método a usar no ensino de Geografia, ou seja, o modo como devemos estudar a realidade que tem a ver com a vida dos alunos.

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2000a, p. 94).

É por intermédio do olhar espacial que compreendemos as dinâmicas sociais, como ocorrem as relações entre os homens e quais as condições, limitações e possibilidades econômicas e políticas que nelas interferem.

O ensino de conteúdos, vinculados à forma e à dinâmica dos territórios do mundo contemporâneo, supõe abordar, concomitantemente, conceitos e categorias geográficas, além da revisão das próprias práticas docentes e da análise crítica de propostas didáticas concretas. Na área de Ciências Sociais, talvez seja a Geografia, a mais questionada por seus conteúdos e pelos problemas que apresenta seu ensino na sala de aula. As dificuldades que os professores enfrentam são muitas e variadas. O professor ensina sempre o mesmo conteúdo e do mesmo modo, provocando um mal-estar nos alunos, que reagem insatisfeitos com a disciplina. Muitos autores se referem a esse mal-estar, estendendo-o também aos docentes. No caso dos primeiros, trata-se do fato de terem que aprender, de cor, abundante informação, geralmente afastada de suas inquietudes e interesses. Na verdade, a Geografia escolarizada muitas vezes não apresenta o colorido da realidade contemporânea, descrevendo partes do planeta e relatar suas características como algo estático. Assim, a Geografia não acompanha as mudanças produzidas em um mundo que se transforma em grande velocidade.

Na tentativa de superação dos problemas existentes, buscam-se melhores formas de ensino e aprendizagem que superem esse mal-estar. A intenção é aproximar dos alunos ferramentas conceituais para compreenderem os problemas sócio-territoriais, bem como levantar hipóteses sobre os efeitos presentes e futuros nos territórios e, assim, imaginar outros cenários possíveis. Contudo, o desenvolvimento dos sujeitos, não

somente a esfera intelectual, mas também as habilidades de comunicação e solidariedade, será facilitado, se os alunos se confrontarem com propostas diversificadas e desafiantes do ponto de vista conceitual. Ressaltamos que, de acordo com Gurevich (1998), conceitos e problemas são ferramentas importantes para se desenvolver um trabalho pedagógico em sala de aula. Os conceitos permitem-nos fugir das longas listas de objetos, nomes, quantidades, como assimilados na Geografia clássica, permitem-nos fugir dos dados brutos, enquanto os problemas propiciam pensar os fatos de modo contextualizado e estabelecer relações causais ou intencionais entre eles. Como podemos constatar, na visão de Gurevich (1998, p. 160-161),

los conceptos permiten englobar, abstraer y trascender las informaciones particulares, convirtiéndose así en herramientas básicas para la comprensión. Los conceptos son construcciones históricas y, por lo tanto, cambiantes. Esto significa que como el mundo cambia, las formas de conocerlo e interpretarlo también lo hacen. Sin embargo, puede suceder que continúen empleándose viejos esquemas de significado para nombrar objetos y realidades nuevas.

Para a autora, nas ciências sociais (em nosso caso, a Geografia), existe de forma permanente, uma ressignificação dos conteúdos, uma reformulação de seu significado e um processo contínuo dotado de novos sentidos que acontecem provisoriamente. “Estamos frente a nuevos contenidos y a nuevos proyectos conceptuales, en tanto ha variado su significado y su correspondencia con fenómenos y procesos históricamente nuevos” (GUREVICH, 1998, p. 161). Nesse caso, na escola, não podemos continuar empregando as mesmas definições, falando de conceitos da mesma maneira, haja vista que tais termos se modificaram conforme a própria História.

O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental deve considerar as características teórico-metodológicas apropriadas para esse nível de escolaridade, identificar as desigualdades sociais de modo a criar relações efetivas entre a escola e o imediato concreto, estruturadas em um determinado tempo e espaço, problematizando-as e despertando os alunos para a procura de alternativas para diminuí-la.

Passamos, então, ao papel da Geografia nesse nível de ensino, quando também é preciso iniciar um processo de alfabetização cartográfica. Entendemos que a noção de espaço, no contexto escolar, constitui-se mediante os níveis de evolução própria da criança, na construção do conhecimento, por meio de sua interação com o meio. O processo de construção das noções espaciais precisa ser compreendido de maneira clara e objetiva, para que o profissional possa contribuir de fato com propostas teóricas e metodológicas relacionadas ao mapa. A formação dos professores que atuam de modo multidisciplinar (1ª a 4ª série) deve atentar para que, na discussão e busca pela compreensão de métodos e teorias de ensino e aprendizagem, possibilite o entendimento dos primeiros passos da alfabetização cartográfica.

Sendo assim, localizar-se, orientar-se, ter noções de escala, ler as informações, signos e símbolos em um mapa, saber representar informações do cotidiano por meio da linguagem cartográfica, são competências que precisam ser desenvolvidas na escola. Agindo desse modo, o professor permite que o aluno compreenda, gradativa e efetivamente, o espaço onde vive.

As noções e atividades cartográficas devem se iniciar desde as séries iniciais (e não somente na 5ª série do ensino fundamental), nas quais são trabalhadas e construídas as bases do conhecimento acerca das noções espaciais que representam os primeiros passos para o entendimento do mapa.

A leitura de mapas possibilita a construção de diferentes análises sobre o espaço socialmente produzido pelo homem. Mais do que localizar, como são freqüentemente utilizados por muitos professores, eles proporcionam a compreensão da orientação, espacialização, análise espacial, ordenação, abstração e interpretação. Almeida e Passini (2001, p. 15) assinalam que

O mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real. Podemos até chamá-lo de um modelo de comunicação, que se vale de um sistema semiótico complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica que se utiliza de três básicos: sistemas de signos, redução e projeção.

Os profissionais, ao conhecerem as fases e períodos do desenvolvimento cognitivo das crianças, alicerçado na questão espacial, estarão contribuindo para realizar um trabalho pedagógico condizente com as suas necessidades. E isso pode ser feito explorando-se a relação do mapa com o ensino de Geografia, na abordagem da realidade espacial do aluno, assim que a escolarização formal começa.

A construção das relações espaciais pela criança acontece a partir do “*vivido* ao *percebido* e deste ao *concebido*”, como bem nos lembram Almeida e Passini (2001, p. 26). Para as autoras, o *espaço vivido* referencia-se ao espaço físico, sendo vivenciado pela criança por meio do movimento (corporal) e de seu deslocamento. É experimentado por brincadeiras e outras atividades, ao percorrer o espaço físico de várias formas, delimitando-o e organizando-o de acordo com seus interesses. Nessa fase, é importante desenvolver, com as crianças, exercícios rítmicos e psicomotores. A criança explora, com o próprio corpo, as dimensões e relações espaciais. O *espaço percebido* já não necessita mais de ser experimentado fisicamente. Nesse caso, crianças do primeiro e segundo ciclos[†] do ensino fundamental, são capazes de lembrar o trajeto de sua casa à escola, bem como outros percursos, sem ter que percorrê-lo para identificar casa, ruas, dentre outros. O *espaço concebido*, compreensão obtida pela criança por volta de 11-12 anos, possibilita-lhe estabelecer relações espaciais entre elementos, por meio apenas de sua representação. Aqui, a criança estabelece relações sobre uma área retratada em um mapa, mesmo sem antes ter tido contato com a mesma. Nessa fase, é importante que o professor leve o aluno a “estender os conceitos adquiridos sobre o espaço, localizando-se e localizando elementos em espaços cada vez mais distantes e, portanto, desconhecidos” (ALMEIDA e PASSINI, 2001, p. 27). Ao tratar de espaços cada vez mais distantes, as autoras ressaltam que, no trabalho de localização e representação, o partir do mais próximo para o mais distante não significa que seja de forma concêntrica, mas, sim, que haja uma comparação permanente entre

[†] Os primeiro e segundo ciclos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, abrangem da 1ª. à 4ª. série do ensino fundamental.

essa duas instâncias. A partir dessas abordagens, as autoras classificam o processo do raciocínio espacial em três relações espaciais fundamentais e necessárias para a existência de ambas, ou seja, uma depende da outra. São as relações: Topológicas, Projetivas e Euclidianas.

O processo evolutivo da construção da noção de espaço, por meio de atividades pedagógicas mediadas pelo professor, possibilita aos alunos utilizarem uma linguagem própria da cartografia, compreendendo cada vez mais a “estruturação e extensão do espaço a nível de sua concepção e representação” (ALMEIDA e PASSINI, 2001, p. 27). Esse é o processo da alfabetização cartográfica, a partir do qual o sujeito começa a adquirir a noção de espaço e passa a compreender, em sentido mais amplo, o espaço geográfico. Para a compreensão e análise do espaço, devem ser iniciados, com as crianças, primeiro, o trabalho com o corpo, em seguida, apenas com os olhos, e por último, com a mente.

Por conseguinte, se a capacidade de representação do espaço vivido for desenvolvida a partir da realidade concreta da criança, em muito contribuirá para que a mesma seja alfabetizada para dar conta da leitura de mundo. “Quando parte do processo de alfabetização utilizando a linguagem cartográfica, o ensino de Geografia se torna mais significativo, pois se criam condições para a leitura das representações gráficas que a criança faz do mundo” (CASTELLAR, 2000, p. 35).

Ao construírem os conhecimentos por meio dos conceitos de espaço (produzido pelo homem) e tempo, Callai e Callai (2003) lembram-nos que é importante estudar as relações sociais que vão se estabelecendo entre as pessoas, bem como entre os distintos grupos sociais. Assim, “o espaço diferenciado ocupado por um ou outro grupo ou atividade e as relações que se estabelecem; o tempo, como presente vivo e passado vivido, dimensões necessárias para o viver individual e societário” (CALLAI e CALLAI, 2003, p. 65). O aluno forma, no decorrer do ensino da 1ª a 8ª série, como ponto de partida para o entendimento do espaço, os conceitos-chave de natureza operativa da Geografia, tais como: lugar, região, território e paisagem. Não se trata, aqui, de oferecer às crianças um conceito já pronto e acabado. Ao contrário, trata-se de oportunizar que ela mesma vá construindo seu conhecimento, a partir da realidade próxima. Para isso, o professor deve possuir um conhecimento mais elaborado dos conceitos geográficos, para que possa transpô-los em sua prática, com experiência e sensibilidade, sem maiores embaraços. Pensamos que a formação do professor não se restringe às preocupações metodológicas, mas sim pressupõe os fundamentos teóricos, bem como as possíveis formas de tornar a investigação uma prática cotidiana. Para tanto, faz-se necessária uma formação inicial sólida, de maneira que o professor possa (no caso particular do ensino de Geografia) ter domínio dos conceitos geográficos, conteúdos, metodologias e técnicas, uma vez que se pretende que os alunos possam se formar e transformar-se em cidadãos sintonizados com o mundo complexo.

O conceito de espaço é fundamental no discurso geográfico, visto que é nele que se constroem os imaginários territoriais, que definem nossas identidades – de aceitarmos quem somos, de refletirmos sobre quem somos. Nele, as culturas são manifestadas e os costumes são consolidados. É no espaço que ocorrem os conflitos entre as nações; no espaço geográfico da produção e do trabalho, os sujeitos exploram e são explorados. O espaço, como nos ensina Milton Santos, impõe-se “através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a

comunicação, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de viver bem” (SANTOS, 1996b, p. 45). Afirma que o espaço

[...] é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina (SANTOS, 1996b, p. 51).

Considerar o espaço como esse conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, como propõe o autor, possibilita, ao ensino de Geografia, trabalhar com as categorias[‡] de análise da paisagem, do território, que contêm o lugar e a região, diretamente ligadas à vivência concreta das crianças devendo, portanto, estar situadas nas atividades que os mesmos realizam. Entretanto, não devem ser esgotadas em si mesmo, mas situadas no contexto do ensino fundamental.

No processo de conhecimento da realidade social, a Geografia tem um lugar importante. Trabalhar no presente, tentando entender o mundo real e suas transformações, é o grande desafio do ensino de Geografia. Para tal, não podemos perder de vista o caminho interdisciplinar para captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas, entre elas e as coisas. Fazenda (2005, p. 17) não nos deixa dúvida quando afirma que “pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas”. Numa perspectiva interdisciplinar, por meio do diálogo e da pesquisa, que constroem coletivamente novo conhecimento, professores e alunos devem trabalhar unidos, conhecerem-se e entrosarem-se para juntos vivenciarem uma ação educativa mais apropriada.

Passamos a conhecer a influência do Curso Normal Superior da Unimontes no ensino de Geografia das séries iniciais do ensino fundamental, a partir do discurso dos sujeitos, os professores.

A influência do Curso Normal Superior no ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental

Refletir sobre o ensino de Geografia na formação de professores, aqui em especial, as séries iniciais do ensino fundamental, tem sido muito significativo para se pensar as práticas educativas. Nesse sentido, a prática docente, o conhecimento pedagógico e os conteúdos disciplinares a serem ensinados são por nós compreendidos como base da formação do professor. Ademais, a concepção de professor nesse contexto torna-o como sujeito e intelectual, capaz de produzir conhecimentos, compreender a prática docente, dialogar com seus próprios saberes e, a partir dessa reflexão, re-significar sua prática educativa.

Procuramos por meio deste trabalho, evidenciarmos as condições objetivas de trabalho do professor, levantadas e analisadas a partir de um olhar mais atento sobre o ensino de Geografia na formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. As discussões e questionamentos relacionados aos cursos normais

[‡] Sobre as categorias de análise da paisagem, Cf. Santos (1996), Cavalcanti (1998), dentre outros.

superiores no Brasil e as interrogações sobre a competência dos profissionais formados nesses cursos, estimularam nosso interesse por essa temática, considerando nossa trajetória como professora-formadora do Curso Normal Superior e do Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Em razão disto, a indagação que esta pesquisa faz é a seguinte: até que ponto o Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Montes Claros contribuiu para alterar e/ou ressignificar os conceitos e a prática pedagógica dos professores egressos, no ensino da Geografia em Escolas Municipais de Montes Claros?

Com este propósito, justificamos a realização de uma pesquisa, com a finalidade de aprofundar os estudos sobre a política de formação inicial de professores. Elegemos, como objetivo geral, compreender o processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental no contexto histórico contemporâneo, em suas relações com as práticas desenvolvidas no ensino de Geografia. Especificamente, objetivamos: a) analisar a estrutura e a qualidade do curso de formação de professores do magistério superior oferecido pela Unimontes; b) avaliar as repercussões dos conceitos da Geografia, na atuação dos egressos do Normal Superior que atuam na rede pública municipal de Montes Claros e sua pertinência às exigências das atuais mudanças; c) identificar as concepções que perpassam as posições teórico-metodológicas dos professores em relação ao ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Foram caracterizados os professores – alunos egressos do Curso Normal Superior da Unimontes (turma 2000 -2002) considerando o percurso da formação superior e em serviço, e os laços estabelecidos entre o espaço profissional e o pessoal.

Por meio das estratégias metodológicas, nossa investigação obteve alguns resultados compatíveis com o esperado, como caracterizar um grupo de profissionais que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como sua prática profissional e alguns problemas enfrentados na prática docente.

A indagação sobre as razões da busca das professoras pelo Curso Normal Superior revelou um dado contrário às pesquisas desenvolvidas até o presente momento, atribuem tal busca ao atendimento às novas exigências da lei. Apesar de o referido curso ser oferecido pela Unimontes para atender à nova LDBEN/96, as professoras da rede municipal de ensino de Montes Claros buscaram um curso para um aperfeiçoamento profissional e não como exigência da Lei. Tal fato contradiz as teorias apresentadas por pesquisas anteriores realizadas por vários autores.

Ao analisarmos as concepções dos professores questionados sobre a qualidade do curso de formação de professores do magistério superior, oferecido pela Unimontes, identificamos uma visão quase que unânime de que, por meio do curso, adquiriram uma base teórica que vem sustentando a prática pedagógica. Entretanto, o exame das concepções que perpassam as posições teórico- metodológicas das professoras quanto a essa disciplina possibilitou-nos identificar o desconhecimento da maioria quanto ao que consideram importante ensinar em Geografia. Constatamos que parte significativa delas encontra dificuldades com o ensino dessa disciplina. Evidenciamos certa contradição em suas falas, uma vez que as professoras afirmaram inicialmente terem adquirido base teórica.

Outro fator constatado que amplia as dificuldades das professoras é o trabalho com a alfabetização cartográfica. É possível afirmar que a maioria delas não se encontra alfabetizada cartograficamente. É verdade que muitos trabalham com

atividades que possibilitam o desenvolvimento das noções topológicas, projetivas e euclidianas, porém os mesmos não têm essa compreensão. Destarte, realizam uma prática desvinculada do que apontam as abordagens teóricas que sustentam (como elas mesmas afirmaram) a prática pedagógica.

Para promover um ajuste entre ensino de Geografia e a realidade do Norte de Minas Gerais (campo de nossas investigações), onde prevalecem as desigualdades econômicas e sociais, os cursos de formação de professores devem oportunizar a formação de um sujeito que possa contribuir para modificar sua realidade, com vistas à melhoria da qualidade de vida, de modo que suas práticas concretas gestem novas propostas que confirmem alternativas a um ensino na perspectiva da transformação da realidade regional. Nessa direção, não constatamos em nossas investigações, tais preocupações e direcionamentos. Contudo, acreditamos que existem condições objetivas para um salto qualitativo na formação de professores no que se refere ao ensino de Geografia nas séries iniciais.

Considerações finais

Este trabalho buscou analisar o ensino de Geografia no Curso Normal Superior da Unimontes. Cabe ressaltar que a reforma no campo da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil que vinha sendo discutida em questão - o Curso Normal Superior - encerrou-se, passando as novas discussões para o campo da Pedagogia, com a da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CP/CNE nº 001/2006, de 15-05-2006 – que “Estabelece as Diretrizes para o Curso de Pedagogia”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D. de.; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representações**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ANDRADE, Manuel Correia de. Trajetória e compromisso da geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p.09-13. Repensando o Ensino.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. de 1996. V.134, n.248, p.27833-27841.

CALLAI, Helena Coppeti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000a, p.83 -134.

_____. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In.: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A.U. (org.). **Geografia em perspectiva**, São Paulo: Contexto, 2000b. p.255-259.

_____. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. IN: CASTROGIVANNI, Antônio Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003, p. 58 – 63.

CALLAI, Helena Coppeti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. IN: CASTROGIVANNI, Antônio Carlos [et al.]. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003, p. 65 – 75.

CASTELLAR, S.M.V A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

_____. **Educação geográfica: teorias e prática docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.
CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

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

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. IN: CASTELLAR. **Educação geográfica: teorias e prática docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FRÉMONT, Armand. O Planeta solidário. In: MORIN, Edgar. **A religião dos Saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas Flávia Nascimento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.140-144.

GUREVICH, Raquel. Conceptos y problemas em geografia. herramientas básicas para una propuesta educativa. Em: Aisemberg, B. y S. Alderoqui (comp). **Didácticas de las Ciencias Sociales II**. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. Da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

_____. Um lugar para o homem no mundo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de nov. 1996a, p. 5-11.

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

_____. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009**. Montes Claros, 2005. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/arquivos/legislacao/PDI-UNIMONTES-V.2-2005-2009V3.pdf>>. Acesso em: 18 Jan. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Ciclo Inicial de Alfabetização**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

VLACH, Vânia Rubia F.; COSTA, Lucimeire da S. Formação do professor de geografia: compromisso da universidade na construção do perfil profissional. In: **Anais do XI Encontro nacional de didática e prática de ensino – igualdade e diversidade na educação**. Goiânia, 2002, v.1, p. 115-124.

_____. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 187-218.

_____. **A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico**. Anais do 4º. Congresso Brasileiro de Geógrafos. São Paulo: AGB, v. 1, livro 2, p. 13-21, 1984.

_____. **A propósito do ensino da geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. 1982, 206f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia, USP, São Paulo, 1982.

_____. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia. In: VESENTINI, José William (org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. Campinas: Papyrus, 1995. p. 149-160.

_____. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino da Geografia?** 7.ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 39-46.