

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS (CCHB)  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES (DGTH)

EDINEUZA OLIVEIRA SILVA

A GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:  
PERCEPÇÕES FORMATIVAS DE ESTUDANTES DE  
PEDAGOGIA DA UFSCar-So

SOROCABA -SP  
2021

EDINEUZA OLIVEIRA SILVA

A GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PERCEPÇÕES FORMATIVAS DE  
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFSCar-So

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, ao Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades (DGTH) da Universidade Federal de São Carlos- Campus Sorocaba para obtenção do título de mestre em Geografia na Linha de pesquisa: Produção do Espaço, Educação e Cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Lana

Coorientador: Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Marcos de Oliveira Soares

Silva, Edineuza Oliveira

A Geografia na formação inicial docente : percepções formativas de estudantes de Pedagogia da UFSCar- So / Edineuza Oliveira Silva -- 2021.  
128f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Rita de Cássia Lana

Banca Examinadora: Eduardo Donizeti Giroto, Ismail Barra Nova de Melo

Bibliografia

1. Formação de professores. 2. Pedagogia. 3. Ensino de Geografia. I. Silva, Edineuza Oliveira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Geografia

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Edineuza Oliveira Silva, realizada em 26/10/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Rita de Cássia Lana (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares (UFSCar)

Prof. Dr. Ismail Barra Nova de Melo (UFSCar)

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto (USP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.  
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia.

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Osilia Vieira de Oliveira, pelo incentivo constante aos estudos e por acreditar no poder transformador da Educação. Ao companheiro de jornada, Bruno das Mercês Silva. A todos(as) os amigos e colegas professores(as).

## AGRADECIMENTO

Meu agradecimento traz o mais profundo sentimento de gratidão a cada um, que de alguma forma, contribuiu para essa jornada.

Por um momento havia me esquecido de agradecer a primeira pessoa que teve um papel significativo em minha formação, a “moça de Rondônia”. E como pude esquecer isso? Esquecer algo que foi tão importante em minha vida acadêmica? Penso que talvez seja o fato de correr contra o tempo neste exato momento. Mas me sinto aliviada por reconhecer que fui descuidada e que posso, ainda, dedicar algumas linhas a essa moça.

Rondônia, final da década de 80, morávamos em uma casinha simples de madeira, na época sem energia, sem TV e todas essas tecnologias do mundo contemporâneo. Tínhamos algumas vizinhas, e dentre elas, a mais especial: a da família da moça de Rondônia. Certo dia, fomos à casa dessa família para conhecer a sua filha que morava fora da cidade, e então, a conheci.

Não lembro o seu nome, por isso a chamo assim: a moça de Rondônia. A primeira vez que nos vimos ela estava com os seus mais de 30 anos, e eu com os meus 6/7 anos. Foi uma sintonia só. Ela me contou sobre a UNIVERSIDADE, e eu a ouvia encantada e atenta. Tinha sido a primeira vez que ouvia aquela palavra, tratei logo de guardá-la. Meu pai dizia que eu tinha uma “cabeça boa”, conseguia guardar as coisas ditas por anos, e assim, se gabava para os vizinhos e me pedia para repetir algumas frases estranhas que ele tinha me dito anos atrás. Eu repetia.

Hoje a memória me falha, não me lembro mais daquelas frases inventadas, mas uma coisa eu não consegui esquecer, a tal da UNIVERSIDADE.

Então, “moça de Rondônia”, meu primeiro agradecimento é para você, que me fez querer tanto um dia poder participar desse espaço tão incrível de conhecimento e cheio de oportunidades, que é a universidade.

Filha de pai analfabeto, mãe que não concluiu o antigo primário, primeira, e até o momento a única, de toda a família a cursar o Ensino Superior e a entrar em um curso de pós-graduação, posso dizer que sei o quanto a educação é essencial, e o quanto devemos lutar para que todos(as) tenham acesso a ela.

Meu segundo agradecimento será para o meu querido e inesquecível Prof<sup>o</sup> Roberto, de Geografia, do Ensino Fundamental. Obrigada por me orientar e incentivar

a cursar uma universidade. E por “puxar minha orelha” nos momentos necessários. Quanto orgulho sinto por ter sido sua aluna. E como gostaria de poder um dia te encontrar e dizer que consegui entrar na universidade e me formar, apesar de todos os percalços.

Estendo os meus agradecimentos, claro, não poderia deixar de ser, a minha amada mãe. Agradeço cada pedacinho de vivência sua que foi renegada para dar prioridade a cuidar de mim. Por deixar momentaneamente tudo e todos me trazendo para esse “gigantesco mundo” chamado São Paulo, acreditando que era o momento que mais precisava de ti. Só nós duas, aqui, cuidando uma da outra. Acredito que todo o meu esforço nunca será o suficiente para dizer o quanto sou grata por estar sempre comigo, me apoiando, incentivando, encorajando e por sempre estar disposta a me ajudar e acolher, do seu jeitinho.

Agradeço ao meu pai pelo encorajamento. Não me tornei a juíza ou advogada dos seus sonhos, mas tenho certeza de que também se orgulha pelo que sou e pelo que tenho construído.

Um especial agradecimento ao companheiro, Bruno, pela caminhada e por nos apoiarmos um ao outro para seguir em frente. Por ter sempre uma palavra de apoio e de incentivo nos meus momentos de angústia. Por dividir comigo tão prazerosos e longos diálogos sobre Educação, e as mais incríveis trilhas.

Agradeço aos amigos que conheci na pós-graduação, que compartilharam comigo desse momento formativo e que, de alguma forma, contribuíram com essa caminhada: Vini, Serginho, Natália, Letícia, Régis, Carrie e outros.

Tenho imensa gratidão aos amigos companheiros de vida por fazerem parte do que sou hoje: Néia, Fá, Andréia, Sara, Dú, Job, Mau, Andréa, Simone, Mare, Ivana, Deise, Katlin. E aos que tive o prazer de reencontrar: Rafa e Patrícia.

Agradeço imensamente à Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Lana por aceitar a orientação dessa pesquisa e pelos momentos dedicados a minha orientação, também ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Marcos de Oliveira Soares por aceitar a coorientação desse trabalho e por dispor de seu tempo para contribuir com essa pesquisa. Agradeço a ambos pelas palavras de apoio e incentivo.

Agradeço ao PPGGeo e aos que representam este programa pelo olhar sensível e acolhedor que tiveram com os(as) estudantes neste momento tão conturbado de pandemia.

Agradeço à banca de qualificação e de defesa por contribuírem

significativamente com a construção dessa pesquisa.

Agradeço aos companheiros e companheiras de profissão, pois com eles(as) também pude construir-me docente.

Gostaria também de deixar meus sinceros agradecimentos às pessoas que gentilmente dispuseram de seu tempo para auxiliar-me nesta pesquisa: aos estudantes, secretário e à coordenadora do curso de Pedagogia.

Para além da leitura da palavra, é fundamental que a criança consiga fazer a leitura do mundo. (CALLAI, 2005, p. 232).

## RESUMO

SILVA, Edineuza Oliveira. A Geografia na formação inicial docente: percepções formativas de estudantes de Pedagogia da UFSCar- So. 2021. 128 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de natureza quanti-qualitativa do tipo estudo de caso de cunho documental. Sua proposta de estudo partiu das seguintes questões problema: quais as percepções dos(as) estudantes de Pedagogia da UFSCar- So em relação à Geografia enquanto conhecimento profissional específico? E como este conhecimento profissional específico é apresentado aos futuros professores? Para tanto, o estudo se valeu de fontes primárias como o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSCar-So (2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), também por meio de análise de questionário aplicado aos estudantes do curso das turmas 2009 a 2016. Para prover o contexto do tema de estudo realizou-se uma apresentação acerca da formação de professores(as) pedagogos(as) no Brasil e da que se realiza na UFSCar- So, entendendo que essa formação necessita promover a construção de saberes profissionais para a prática educativa, nesse caso, a formação específica voltada para a área da Geografia e de entender qual a sua relevância para os anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando a formação desses profissionais presentes na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, que foi o de compreender as percepções formativas de estudantes da Pedagogia campus Sorocaba em relação à Geografia enquanto conhecimento profissional específico, os documentos analisados apresentaram uma formação docente orientada nos moldes das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia) e que portanto, apresentam uma formação ampla e diversificada apontado para fragilidades na formação específica docente no que concerne à Geografia presente na disciplina formativa de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia, ao mesmo tempo, em que, os estudantes participantes concebem percepções formativas relativas à Geografia observável em sua estruturação curricular a luz das fragilidades identificadas por meio dos documentos legais e da bibliografia apresentada, e também do que compreendem enquanto uma formação docente crítica e reflexiva da prática docente culminando na valorização da disciplina de Geografia e da sua importância para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pedagogia. Ensino de Geografia. Formação específica docente.

## ABSTRACT

SILVA, Edineuza Oliveira. Geography in initial teacher education: formative perceptions of Pedagogy students at UFSCar-So. 2021. 128 f. Dissertation (Master's Program in Geography) – Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2021.

This research is characterized as a quantitative-qualitative study of the documental case study type. Its study proposal was based on the following problem questions: what are the perceptions of Pedagogy students at UFSCar-So in relation to Geography as a specific professional knowledge? And how is this specific professional knowledge presented to future teachers? Therefore, the study drew on primary sources such as the Pedagogical Project of the Pedagogy course at UFSCar-So (2014) and the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy course (2006), also through the analysis of a questionnaire applied to students of the course for classes 2009 to 2016. To provide the context of the study theme, a presentation was made about the training of pedagogue teachers in Brazil and that which takes place at UFSCar-So, understanding that this training needs to promote the construction of professional knowledge for educational practice, in this case, specific training focused on the area of Geography and understanding its relevance for the early years of Elementary School, analyzing the training of these professionals present in the discipline of Methodology and Practice of Teaching History and Geography. Bearing in mind the objective of the research, which was to understand the formative perceptions of students from the Sorocaba campus Pedagogy in relation to Geography as a specific professional knowledge, the analyzed documents presented a teacher training guided in the molds of the DCNs (National Curriculum Guidelines for the course of Pedagogy) and that, therefore, they present a broad and diversified formation pointed to weaknesses in the specific teacher education regarding Geography present in the formative discipline of Methodology and Practice of Teaching History and Geography, at the same time, in which the participating students they conceive formative perceptions related to observable Geography in their curricular structure in light of the weaknesses identified through the legal documents and the bibliography presented, and also what they understand as a critical and reflective teacher education of teaching practice, culminating in the appreciation of the discipline of Geography and your i importance for the early years of elementary school.

**Keyword:** Teacher training. Pedagogy. Teaching Geography. Specific teacher training.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Agrupamento de turmas.....	64
Tabela 2: Questionário teste .....	67
Tabela 3:Aplicação do questionário .....	70
Tabela 4: Integralização curricular do curso .....	72
Tabela 5: Distribuição dos estudantes por categoria de formação no magistério e atuação docente .....	81
Tabela 6: Disciplinas de metodologias e prática de ensino .....	88
Tabela 7: Distribuição dos créditos nas disciplinas de formação específica .....	91
Tabela 8: Qualidade do acesso aos conhecimentos geográficos na formação inicial .....	93
Tabela 9: Avaliação da disposição da disciplina .....	100
Tabela 10: Contribuição da disciplina para a formação teórica .....	102
Tabela 11: Contribuição da disciplina para a formação prática .....	104
Tabela 12: Articulação entre teoria e prática na disciplina .....	104
Tabela 13: Reflexão sobre a importância do ensino de Geografia na disciplina.....	110
Tabela 14: Importância da Geografia nos AIEF .....	110

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos(as) estudantes .....	65
Gráfico 2: Gênero dos(as) estudantes .....	65
Gráfico 3: Distribuição dos questionários respondidos .....	66
Gráfico 4: Egressos do curso .....	66
<i>Gráfico 5: Onde cursou a escola básica .....</i>	<i>68</i>
<i>Gráfico 6: Dificuldades conceituais .....</i>	<i>98</i>
Gráfico 7: Atividades de trabalho de campo e em laboratórios.....	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos disciplinares.....	80
Quadro 2: Distribuição dos componentes curriculares por semestre .....	85
Quadro 3: Ementa disciplina de MPEHG.....	89
Quadro 4: Formação do(a) professor(a) formador(a).....	92
Quadro 5: Sentido em ter a disciplina MPEHG .....	95
Quadro 6: Contribuição da disciplina para a atuação docente.....	106
Quadro 7: Justificativa dos(as) estudantes sobre a importância da Geografia nos AIEF ...	108

## LISTA DE SIGLAS

CEFAMS - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacional  
UFSCar-So – Universidade Federal de São Carlos- campus Sorocaba  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
TCC - Trabalho de Conclusão De Curso  
AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
EF – Ensino Fundamental  
PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa  
BNCC – Base Nacional Comum Curriculares  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IES – Instituições de Ensino Superior  
EAD – Educação à Distância  
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo  
FACENS- Faculdade de Engenharia de Sorocaba  
NCH – Brasil Indústria Química  
DCHE - departamento de Ciências Humanas e Educação  
CCHB - Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
SiSU - Sistema de Seleção Unificada  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
MPEHG – Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
Objetivos da pesquisa .....	20
<b>CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>21</b>
1.1 Saberes docentes na formação profissional do(a) professor(a).....	23
1.2 Percurso histórico da formação de professores(as) pedagogos(as) no Brasil: Algumas considerações .....	29
<b>CAPÍTULO 2- CONHECIMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA: A GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS(AS) PEDAGOGOS(AS)</b> .....	<b>40</b>
2.1 As disciplinas específicas no contexto da formação de professores(as) pedagogos(as) .....	40
2.2 A Geografia enquanto disciplina específica na formação do(a) pedagogo(a).....	43
2.3 O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	49
<b>CAPÍTULO 3- MATERIAIS E MÉTODOS</b> .....	<b>55</b>
Pequena nota sobre a pandemia do COVID-19 .....	55
3.1 Contextualizando o problema da pesquisa .....	58
3.2 Estudo de caso de cunho documental .....	59
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	63
3.3.1 Características dos sujeitos da pesquisa .....	64
3.4 Percursos e procedimentos da obtenção de dados .....	69
3.5 Procedimentos de análise de dados .....	73
<b>CAPÍTULO 4- A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) QUE SE REALIZA NA UFSCAR</b> .....	<b>76</b>
4.1 Formação do(a) estudante de Pedagogia.....	76
<b>CAPÍTULO 5- A DISCIPLINA DE METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA UFSCAR SOROCABA: ORGANIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DISCENTE</b> .....	<b>84</b>
5.1 Aspectos organizacionais disciplinar.....	84
5.2 Percepções discentes acerca da Geografia presente na formação inicial .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>124</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário final</b> .....	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de cunho documental pautada na metodologia quanti-qualitativa do tipo estudo de caso, analisou como os(as) estudantes do curso de Pedagogia da UFSCar-So das turmas 2009 a 2016 percebem sua formação profissional específica no campo da Geografia tendo em vista as especificidades do curso e o público a que atende, no caso, anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base norteadora a formação inicial de professores(as) pensada através da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia ofertado no curso de Pedagogia da UFSCar.

Estudos apontam que grande parte das instituições não destina disciplinas específicas para os conteúdos formativos substantivos de cada área do conhecimento: Matemática, Língua Portuguesa, Artes, História, Ciências e Geografia. Esses conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou muitas vezes, na concepção de que já são conhecimentos de domínio dos(as) estudantes dos cursos de formação de professores(as) pedagogos(as). Outra característica presente, diz respeito ao fato de que quando aparecem, esses conhecimentos são transmitidos de maneira fragmentada, tímida, tênue e desconectados dos restantes dos componentes curriculares presentes no currículo de formação, ou mesmo sem relação significativa com a prática docente e descolados dos conteúdos a serem ensinados nas escolas.

Esta perspectiva formativa tem respaldo no modelo de formação docente guiado por uma formação diversificada e ampla que se estendeu aos atuais programas curriculares. Ele está presente nos instrumentos legais que orientam a formação de professores(as) pedagogos(as) no Brasil, como a atual Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, bem como se encontra presente no currículo das instituições que ofertam os cursos de Pedagogia, como no curso de Pedagogia ofertado pela UFSCar-Sorocaba, como aponta o Projeto Pedagógico do curso.

Em um primeiro olhar há a constatação de fragilidade formativa no que tange aos saberes específicos relacionados à Geografia evidente na estruturação do currículo proposto. É possível também traçar uma relação entre as estruturas curriculares produzidas atualmente pelas universidades em paralelo ao modelo histórico de formação e estruturação dos cursos de Pedagogia no Brasil, e ainda, em um segundo momento, ao formato organizativo curricular proposto pela universidade

em questão às percepções formativas dos(as) estudantes em relação aos conhecimentos geográficos que lhes servem de base à prática docente. Assim, abordar a questão da formação profissional específica do(a) pedagogo(a) em relação à Geografia torna-se pertinente entendendo que os saberes profissionais docentes precisam nortear sua formação.

Essa compreensão foi possibilitada por meio dos seguintes questionamentos: quais as percepções dos(as) estudantes da Pedagogia em relação à Geografia enquanto conhecimento profissional específico ofertado na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia na UFSCar- Sorocaba em sua formação inicial? E como este conhecimento profissional específico é apresentado a esses futuros professores?

Como ponto de partida, para refletir sobre a problemática e os objetivos traçados, o *Capítulo 1*, trouxe um resgate histórico sobre a formação de professores(as) pedagogos(as) no Brasil, a fim de se compreender as transformações históricas que se deram na constituição desse profissional traçando uma relação ao modelo formativo presente nos moldes atuais de formação docente. Atrelado a isso, trouxe uma discussão sobre a formação ampla do(a) Pedagogo(a) e sobre os saberes que tem guiado a formação inicial de professores(as) e de professores(as) pedagogos(as) nos cursos de licenciatura em pedagogia. Portanto, defende que a formação de professores é complexa e exige a compreensão de que envolve um conjunto de saberes plurais que se imbricam e que a apreensão desses saberes não pode ser desvinculada do contexto escolar.

Dando continuidade ao que vinha-se refletindo anteriormente, no *Capítulo 2*, argumentou-se sobre a importância de se pensar o ensino de Geografia voltado para as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Procurou apresentar o trabalho do(a) professor/a das séries iniciais em relação à Geografia com este segmento educacional e de como tem sido a formação inicial desses formadores nas disciplinas específicas, no caso deste estudo, a Geografia.

Em seguida, adentrando a perspectiva metodológica da pesquisa, no *Capítulo 3*, foi abordado como se deu a construção e organização da pesquisa. Num primeiro momento apresentou-se uma breve nota a respeito da pandemia que estamos vivenciando, de como essa nova reorganização cotidiana influenciou nas relações sociais e de trabalho e a forma como trouxe implicações para a pesquisa.

Em relação à pesquisa em si, inicialmente foi apresentada a problemática que

deu origem a esse estudo.

Em seguida, foram apresentados a metodologia e o método adotados, a justificativa e relevância de sua utilização tendo como base os objetivos traçados e as questões levantadas. Também se apresentou a justificativa sobre a escolha amostral dos sujeitos estudados, a delimitação espacial e a periodização da pesquisa.

O próximo passo, dando sequência aos encaminhamentos da pesquisa, foi a descrição dos dados coletados via aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas. Primeiramente foi aplicado um questionário teste e em seguida o questionário final já com as correções cabíveis, ambos enviados por e-mail aos estudantes. Foram abordados também nesse capítulo os parâmetros analíticos de averiguação dos dados coletados.

Partindo das abordagens realizadas nos capítulos anteriores, seguiu-se para os próximos passos. Os *Capítulos 4 e 5* destinaram-se à realização das análises, relação e discussão referentes ao que especifica e orienta as DCNs para o curso de Pedagogia juntamente ao Projeto Pedagógico do curso e os questionários aplicados. Abordou-se sobre a formação do(a) professor(a) na perspectiva estrutural e organizativa do curso e da disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia e do ensino da Geografia enquanto disciplina profissional específica presente na formação inicial docente.

A análise da disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia foi fundamental, pois permitiu compreender a caracterização e organização dessa disciplina, e, desta forma, entender sua importância para a formação profissional do(a) professor(a) pedagogo(a) no contexto das relações entre os conhecimentos disciplinares (acadêmico: relacionado aos conteúdos da disciplina formativa, no caso específico, a Geografia e os conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e os conhecimentos didático-pedagógicos.

Finalizando a pesquisa, foram apresentadas as considerações finais. Como mencionado acima e apresentado no capítulo 3, a despeito das dificuldades e percalços encontrados na realização da pesquisa, esse estudo conseguiu chegar em análises plausíveis e interessantes sobre o problema apresentado.

Por fim, as Referências e Apêndices encerram a pesquisa.

Os 5 capítulos que compõem esse estudo objetivam evidenciar a análise a que a pesquisa se propôs segundo as possibilidades alcançadas.

## Objetivos da pesquisa

A presente pesquisa se fundamentou nos objetivos principal e secundário.

Em se tratando do objetivo principal procurou analisar a percepção de estudantes do curso de Pedagogia da UFSCar- Sorocaba sobre a Geografia enquanto conhecimento profissional específico, tendo como referência a organização da disciplina de Metodologia e prática do ensino de História e Geografia. O Projeto Pedagógico<sup>1</sup> do curso de Pedagogia da UFSCar-So, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e o questionário aplicado aos estudantes do curso serviram de base para esse estudo.

Para a compreensão que se almeja ter do objetivo principal, os objetivos secundários foram fundamentais, sendo assim, a pesquisa buscou contextualizar historicamente a construção dos cursos de formação de Pedagogos(as) no Brasil e como está organizado na UFSCar- Sorocaba orientada pela Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; verificar alguns aspectos da formação inicial de professores pedagogos(as) no contexto das disciplinas de formação profissional específica, bem como aspectos organizacionais e formativos relativos à disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia da UFSCar- Sorocaba; apontar aspectos na formação inicial dos professores(as) pedagogos(as) pelo âmbito da relação teoria e da prática.

---

<sup>1</sup>Durante a realização dessa pesquisa foi aprovada a atualização do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia constando 1 disciplina específica de Metodologia e Prática do Ensino de História e 1 disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Geografia.

## **CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Os cursos de licenciatura em Pedagogia, dentre outras funções, têm também por finalidade formar estudantes habilitados em ministrar os componentes curriculares no Ensino Fundamental I, que compreendem do 1º ao 5º ano desse segmento de ensino; tem como público-alvo crianças de 6 a 10 anos de idade. Esses componentes curriculares, ministrados por tais professores, englobam as diversas áreas do conhecimento, como, Português, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências e Educação Física.

Na formação de professores(as) pedagogos(as), a aprendizagem acerca desses conteúdos disciplinares nortearia principalmente as disciplinas que se ocupam de trabalhar essa temática como as de fundamentos, metodologias e práticas pedagógicas. Por sua vez, essas disciplinas têm como propósito a formação do(a) professor(a) orientada por meio da reflexão entre o conhecimento teórico e o prático, permitindo diversificadas vivências pedagógicas dos conteúdos disciplinares tratados no currículo escolar.

Diversos estudos apontam para o movimento crescente de debates e pesquisas relacionadas a problemática do ensino da Geografia, especialmente nos campos das metodologias e prática de ensino voltados ao nível do ensino fundamental anos iniciais, como os realizados por Straforini (2004), Callai (2012), Marçal (2012). Cavalcanti (1998) indaga sobre essa problemática estar relacionada a um modesto efeito na prática de ensino dos(as) professores(as) que lecionam essa disciplina, mas que possuem baixo investimento em formação, em certa medida também causado pelas condições precárias de trabalho, e no aspecto pedagógico-didático, apoiado na crença, também apontado por Saviani (2009), de que para ensinar basta apenas conhecer o conteúdo da matéria trabalhada. Enquanto Gatti e Nunes (2009), Gatti (2010), Libâneo (2010) e Oliveira (2013) trazem para a discussão as fragilidades na formação inicial docente no aspecto dos conhecimentos profissionais específicos por meio do estudo dos currículos e ementas dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior pelo Brasil.

Daí a importância da reflexão sobre a formação dos(as) professores(as) pedagogos(as) em disciplinas de formação específica voltada para a prática e ensino de Geografia, são eles(as) que formarão a base conceitual dos conhecimentos

geográficos dos estudantes dos anos iniciais, contribuindo, desta forma, para a consolidação do ensino da Geografia no âmbito escolar do ensino Fundamental I.

Por justamente representar essa articulação entre teoria e prática, e por concentrar os aspectos formativos no campo do conhecimento específico, a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia ofertada no curso de Pedagogia da UFSCar- Sorocaba torna-se relevante para esta pesquisa.

A Geografia<sup>2</sup> difere-se de acordo com a instituição a qual é contemplada, neste sentido, as discussões em torno dela são específicas destes ambientes e são marcadas por suas especificidades, desta forma tem-se no saber acadêmico, aquele que é constituído no ensino superior, no saber escolar aquele que é constituído nas escolas, ademais não esqueçamos dos saberes que são constituídos a partir das pesquisas no campo da ciência geográfica. Muito embora cada um tenha as suas especificidades e singularidades, ao mesmo tempo, se relacionam entre si. Não é que o conhecimento científico e o acadêmico, aquele fomentado nas universidades, prevaleçam sobre o saber escolar, na verdade somam-se a ele.

O saber acadêmico, desenvolvido no ensino superior, deve ter uma sintonia com as pesquisas realizadas na ciência geográfica. Mas esse nível de ensino, principalmente nas licenciaturas, não pode perder de vista o saber escolar. Não se trata de propor uma transposição didática do saber acadêmico para o saber escolar, mas entender o dinamismo desse ambiente em que esse conhecimento será trabalhado, contextualizado nas suas necessidades (MELO, 2007, p. 38).

O saber escolar apesar de apresentar características próprias, não pode ser pensado isoladamente. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos

---

<sup>2</sup> As discussões acerca da relação entre conhecimento geográfico científico e escolar tem se mostrado constante entre os Geógrafos/as. Cavalcante (1998) elucida que ciência geográfica é formada por teorias, conceitos e métodos que dizem respeito ao seu objeto de investigação. A Geografia escolar diz respeito ao conjunto de saberes da ciência geográfica concomitante a outros conhecimentos (astronomia, economia, geologia) convertidos em conteúdos escolares dispostos por meio de certa seletividade e organicidade desses conteúdos, cujo enfoque é a promoção de uma formação cidadã crítica com vistas para a atuação na realidade concreta do indivíduo tendo em vista os desafios postos pela sociedade, abarca também as representações sociais dos estudantes e dos professores que necessitam ser considerados nesse processo. A autora aponta para o caráter de unicidade de ambos os conhecimentos, reconhecendo também as suas diferenças, assim como discorre sobre a relação entre eles, sobretudo das transformações ocorridas no ensino pautada nas discussões da ciência geográfica no Brasil, pois essas “formulações científicas são referências básicas para a estruturação dos conteúdos da Geografia ensinada na escola” (pg. 88). Para melhor entendimento do tema, a indicação de leitura é a obra da autora Lana de Souza Cavalcante em seu livro Geografia, escola e construção de conhecimentos publicado pela editora Papirus1998.

instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANI, 2011, pg.14). Entendendo que o ensino não pode ser pensado separadamente este trabalho considera a formação do(a) professor(a) e a contribuição dessa formação para o trabalho em sala de aula.

Assim, os próximos subcapítulos trouxeram discussões acerca da formação docente e dos saberes necessários à sua prática.

### 1.1 Saberes docentes na formação profissional do(a) professor(a)

Como abordado anteriormente, é necessário um olhar atento para a formação do professor, este subcapítulo trouxe elementos para pensar a formação de professores(as) no âmbito dos saberes inerentes a essa profissão.

As reflexões acerca da profissionalização docente convergem no sentido de entender que para tornar-se professor(a) é necessária a confluência de saberes múltiplos. Esses saberes mantêm diferentes relações entre si.

No campo da formação docente é mister o reconhecimento da relevância dessa interação e relação para que se promova de fato a formação consciente, ética, crítica e reflexiva do(a) professor(a).

Para Gatti (2010) a profissionalidade docente é:

o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. (GATTI, 2010, p. 1360)

E ainda que, não há o entendimento da profissionalização docente sem uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

Neste sentido, a autora enfatiza que a profissionalização é antagonizadora de um fazer meramente técnico, pois ela dá suporte para mobilizar recursos cognitivos e afetivos diante de situações complexas e variadas que requeiram soluções de enfrentamento por meio de ação pensada. Com a profissionalização tem-se a capacidade crescente da autonomia docente e a melhora na qualidade dessa autonomia devido a melhora no nível de qualificação desse profissional.

A profissionalização docente para Tardif (2014, p. 39) envolve as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes que tornam os(as) professores(as) um “grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática”. E ainda, exige sempre “uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (TARDIF, 2000, p.07).

De acordo com Tardif (2014) o saber docente é algo plural, é uma junção mais ou menos coerente dos saberes oriundos da formação profissional (saberes pedagógicos), de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes são constitutivos da prática docente e se articulam simultaneamente. Neste sentido, como salienta o autor, a articulação entre a prática docente e os saberes implicam em uma ação docente que leve em conta o conhecimento da matéria, da disciplina e programa, do conhecimento relativo à ciência da educação e à pedagogia.

Os saberes da formação profissional estão relacionados aos saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica (saberes pedagógicos). São saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores(as) e apresentam doutrinas (dominantes) que serão incorporadas à sua formação. Para Tardif (2014) os saberes pedagógicos são saberes que dependem da instituição formadora e de seu corpo de formadores, assim como do Estado e de seus agentes de decisão e executores. Esses pressupostos são notáveis ao evidenciar as produções legais que orientam a construção curricular dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia, como a Resolução CNE nº 01 (2006) e Parecer CNE nº 05 (2005), assim como também aparecem explícitos nos estudos de Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2010) quando apresentam os currículos dos cursos estudados, bem como no Projeto Pedagógico da UFSCar-So (2014), neste sentido, são evidenciados na autonomia institucional de construção do seu próprio currículo.

Os saberes disciplinares, para Tardif (2014) diz respeito aos saberes sociais que são definidos e selecionados pelas universidades; se referem às disciplinas oferecidas pelas instituições. Eles correspondem aos diversos campos do conhecimento, como: matemática, história, literatura, e demais conhecimentos.

Já os saberes curriculares correspondem aos conteúdos, métodos e discursos que as instituições escolares organizam, categorizam e definem em função dos

conteúdos sociais e que servem como modelo de formação.

Ambos os conhecimentos: disciplinares e curriculares são compreendidos por Tardif (2014) como conhecimentos escolares, pois emergem da tradição cultural, dos saberes sociais.

Os saberes experienciais (saberes práticos) se baseiam em conhecimentos que são desenvolvidos, construídos pelos próprios professores no exercício de suas funções e de sua prática profissional cotidiana e no conhecimento do seu meio.

Tardif (2014) fala da importância dos saberes práticos do(a) professor(a), pois esses grupos sociais também constroem e produzem saberes. O que caracterizará esse saber é o fato de se originar na prática cotidiana da profissão e ser validado por ela. Assim, os estudantes em sua formação inicial não estarão de fato atuando na sala de aula (em sua maioria), entretanto, se torna necessário que a formação inicial permita organizar momentos de práticas que estimulem as vivências da profissão docente, de forma que possam mobilizar competências e habilidades que os permitirão interpretar, compreender e orientar sua profissão e sua prática.

Ainda sobre os saberes experienciais, Tardif (2014, p. 50) destaca que eles possuem três objetos: “a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática”, isso implica uma relação direta com os educandos, essa relação se desenvolve por meio da interação, da afetividade, da relação entre os conteúdos disciplinares e os conhecimentos já construídos e em construção não só dos(as) professores(as) como também dos(as) estudantes reverberados de suas vivências e cotidiano e é nesse momento que os conhecimentos apreendidos na formação deveriam surtir efeito; “b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se”, isso também inclui a obrigatoriedade de se trabalhar as especificações curriculares destinadas ao nível e modalidade específica de trabalho do(a) professor(a) pedagogo(a); “c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas”.

Esses apontamentos são importantes, pois segundo Tardif (2014), é exatamente na relação entre esses objetos que se forma uma defasagem, um abismo, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação.

Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca rejeição pura e

simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo, “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico” ou então “não se pode pedir à universidade para realizar uma missão impossível” (TRADIF, 2014, p. 51).

Neste sentido, a formação inicial docente precisa de fato fazer sentido, os saberes profissionais docentes precisam nortear a formação, pois eles serão necessários e utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas na realização da prática docente. Em suma, em sua prática ele precisará mobilizar todos os saberes adquiridos durante a sua formação ao mesmo tempo em que construirá os seus próprios saberes.

Para Libâneo (2010) o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo são duas exigências fundamentais para a formação profissional de professores(as) pedagogos(as). Para o autor os saberes disciplinares e pedagógicos do conteúdo necessitam estarem incorporados às disciplinas de metodologias específicas por sua função de articular as metodologias e os conteúdos. Pensando na formação de professores(as) pedagogos(as), o autor argumenta que essas disciplinas não só necessitam tratar os conteúdos que as originam, como também devem articular com os conteúdos que são ensinados no Ensino Fundamental, bem como articular a teoria com a prática por meio dos conhecimentos didáticos dos conteúdos, tendo os conteúdos do conhecimento como base de referência.

Em síntese, o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas das exigências fundamentais da formação profissional de professores, o que requer deles a compreensão da estrutura da matéria ensinada, dos princípios de sua organização conceitual, do caminho investigativo pelo qual vão se constituindo os objetos de conhecimento, e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como temas e problemas podem ser organizados e trabalhados de modo a serem aprendidos pelos alunos (LIBÂNEO, 2010, p. 575).

Para o autor é imprescindível para o(a) professor(a) pedagogo(a) não só o domínio desses saberes, mas também conhecer os processos lógicos e investigativos da disciplina.

Para Saviani (2009) na formação de professores(as) pedagogos(as) não podem estar dissociados os conhecimentos dos conteúdos dos conhecimentos pedagógicos.

Ainda para esse autor, as concepções de ensino na atualidade têm priorizado determinado conhecimento em detrimento de outro, ora prioriza-se o conhecimento do conteúdo ora prioriza-se o modelo de ensino centrado no conhecimento pedagógico, esse modelo de formação vem sendo preconizado pelas instituições formadoras de professores(as), esse é um dilema presente na formação docente no Brasil.

Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes (SAVIANI, 2009, p. 151).

Ainda segundo o autor, esse modelo de priorização de saberes expressa um risco à formação de professores(as) para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pela dificuldade de atender as necessidades formativas específicas dessas modalidades de ensino. Para Saviani (2009) esse risco é tão real:

Quando se sabe que no Brasil consagrou-se no nível do ensino superior uma estrutura que acopla os dois aspectos do processo de ensino referidos, considerados competências de duas unidades universitárias distintas que se justapõem na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação (SAVIANI, 2009, p. 150).

Neste sentido o autor aponta para a perspectiva de uma formação docente que considere a relação de ambos os saberes.

Gatti e Nunes (2009) em seus estudos referentes a formação de professores(as) no Brasil, com base nas ementas dos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas de instituições de ensino superior públicas e privadas, estabeleceram algumas categorias para o conhecimento profissional baseado em disciplinas que evidenciam o que se propõe de formação inicial de professores(as) pedagogos(as) nos currículos das instituições de ensino superior na atualidade.

Estas categorias metodológicas se estruturaram partindo da análise de

elementos encontrados nos núcleos de estudo (Estudos Básicos; Aprofundamento e Diversificação e Estudos Integradores) que teve como referência as DCNs de 2006. As categorias definidas pelas autoras foram: 1) fundamentos teóricos da educação, 2) conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, 3) conhecimentos relativos à formação profissional específica, 4) conhecimentos relativos a modalidades e níveis de conhecimentos específicos, 5) outros saberes, 6) pesquisa e trabalho de conclusão de curso e 7) atividades complementares.

Na categoria Fundamentos teóricos da educação foram elegidas disciplinas que embasam teoricamente os estudantes de Pedagogia utilizando-se de outras áreas do conhecimento: Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Estatística entre outras.

Na categoria Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais englobam disciplinas de conhecimento Pedagógico voltados para o entendimento do funcionamento, estrutura e organização do ensino; o estudo do currículo, da gestão escolar e do ofício docente (identidade docente, ética profissional, formação de professores).

Já no agrupamento Conhecimentos relativos à formação profissional específica concentram disciplinas que fornecem conhecimento instrumental para a atuação docente que contemplam: conteúdos do currículo da Educação Básica (Alfabetização e Letramento, Educação Matemática, Língua Portuguesa); didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino (Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Matemática, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências, Didática do Ensino de História, Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia, Metodologia do ensino de Artes, Metodologia do ensino da Educação Física, Pesquisa em educação na prática de ensino<sup>3</sup>).

Na categoria Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas concentram disciplinas da área de atuação docente destinadas a segmentos específicos (Educação especial, de Jovens e Adultos, Educação infantil, Educação em contextos não escolares).

Na categoria Outros Saberes abarca disciplinas que agregam conhecimentos referentes à formação do(a) professor(a) (temas transversais, novas tecnologias, religião, dentre outras). Já a categoria Pesquisa e trabalho de conclusão de curso

---

<sup>3</sup> As disciplinas ou atividades elencadas entre parênteses indicam as nomenclaturas retiradas dos currículos pesquisados pelas autoras, o que indica a autonomia das instituições na formulação do seu currículo viabilizando aspectos próprios de abordagem do conhecimento.

(TCC) refere-se a disciplinas voltadas para a metodologia da pesquisa e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, bem como as suas orientações.

Por fim, a categoria Atividades complementares relaciona-se às atividades de integralização (atividades complementares, Seminário Cultural, Atividades científico-culturais, dentre outras).

De acordo com as autoras, esses são os saberes que têm guiado a formação inicial de professores(as) pedagogos(as) nos cursos de licenciatura em pedagogia no Brasil.

Tardif (2000) parafraseando Wideen et al (1998) adverte para a formação meramente aplicacionista do(a) professor(a) sem a preocupação com a formação que seja voltada à reflexão da prática e de aquisição dos saberes profissionais docentes inerentes a essa profissão.

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2000, p. 18).

De acordo com os autores apresentados a formação de professores é complexa e exige a compreensão de que envolve um conjunto de saberes plurais que se imbricam e que a apreensão desses saberes não pode ser desvinculada do contexto escolar. A forma como ela se apresenta atualmente é marcada por fragmentação, de forma precarizada e fragilizada, onde os saberes se mostram mantendo pouca ou nenhuma relação entre si.

Para melhor compreensão e entendimento dos atuais aspectos formativos na formação de professores(as) pedagogos(as) e sua relação com os conhecimentos profissionais específicos as categorias analisadas por Gatti e Nunes (2009) também serão apresentadas no capítulo a seguir.

## 1.2 Percurso histórico da formação de professores(as) pedagogos(as) no Brasil:

### Algumas considerações

A formação de professores é tema recorrente dos estudos voltados para o campo da Educação, isso porque se torna imperativo a necessidade de debate em torno de questões que envolvem não apenas como esses profissionais têm sido formados, como também a relevância dessa formação para o melhoramento da formação dos(as) estudantes no âmbito escolar, por isso, este subcapítulo versou sobre essa temática, entendendo a sua importância.

Estudos realizados por Gatti e Nunes (2009), Gatti (2010), Libâneo (2010), Saviani (2009), Oliveira (2013) e Pimenta et al. (2017) tem apontado para fragilidades que ainda persistem na formação dos professores que atuarão na nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, é mister compreender como se deram as dinâmicas dos processos de formação de professores(as) pedagogos(as) no Brasil para entendermos como essa dinâmica se faz presente hoje nos cursos de formação desses(as) profissionais, e principalmente, no curso de formação de Pedagogos(as) da universidade Federal de São Carlos- Campus Sorocaba.

Historicamente houve constantes transformações no campo da formação de professores(as) pedagogos(as) desde que esse modelo de formação voltado a esse público específico foi inaugurado no Brasil a partir do século XIX. Isso se deve a necessidade de pensar a organização dos sistemas nacionais de ensino referenciados pela necessidade da universalização da instrução elementar, conforme aponta Saviani (2009).

Inaugurado esse momento, permanentes discussões acerca da temática formação de professores(as) têm se apresentado ao longo dos anos. Constantes debates se voltam para a centralidade da formação do(a) professor(a), seja pela relevância de pesquisas voltadas para o ambiente educacional escolar, seja pela relevância de abordagem da formação pedagógico-didático, pela abordagem da identidade docente, ou mesmo pela pertinência em discutir as condições de trabalho e valorização desse profissional.

Concomitante a essas reflexões sobre a formação do professorado tem-se a conjunção de estruturas legais e institucionais, orientadas por processos históricos, de formalização das dinâmicas no campo da formação docente, portanto, a institucionalização de modelos de formação docente presente na história da formação de professores(as) pedagogos(as).

Para Saviani (2009) esses modelos de formação são representados por seis

períodos históricos analisados pelo autor:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, pg. 143-144).

Os apontamentos feitos por Saviani (2009) indicam que no percurso histórico de consolidação da formação de professores(as) no Brasil houve a priorização de um determinado modelo de formação em detrimento a outro, ora predominavam modelos de alinhamento ao conteúdo ensinado nas escolas ora perpetuavam-se modelos pedagógico-didático que de nenhuma forma buscavam a articulação entre si. Desta forma, é possível afirmar a fragilidade com que vem sendo instituído os cursos de formação de professores no Brasil.

O primeiro período apresentado por Saviani (2009) - 1) Ensaio Intermitentes de formação de professores- foi o primeiro momento da história a se pensar sobre a formação de professores no Brasil a partir da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827. A referida lei, ao implementar a metodologia de estudo mútuo, direciona a necessidade de formação de professores para esta finalidade.

Neste período a instrução primária passa a ser de responsabilidade das províncias, adota-se então o modelo europeu de formação de professores: a criação de Escolas Normais. Este modelo visava a formação específica do(a) professor(a),

consequentemente, “deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas” (SAVIANI, 2009, pg. 144), entretanto, protagonizou o predomínio do conhecimento centrado nos conteúdos a serem transmitidos nas escolas. O Currículo era formado pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras, “portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, pg. 144). Este período também protagonizou o modelo de formação do professor adjunto. Neste modelo de formação os estudantes atuavam como ajudantes dos regentes da sala, sendo assim, sua formação era orientada através do aperfeiçoamento nas matérias e práticas de ensino conforme elas iam acontecendo em sala de aula.

Este período de formação se caracterizou pela abertura e fechamento das Escolas Normais, devido ao seu alto custo.

O segundo período mencionado por Saviani (2009), 2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), veio acompanhado de um processo de reformulação do plano de estudo, que segundo o autor, foi marcado por “dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145). Sua principal característica foi a padronização de um modelo de formação que serviu de padrão para todo o país com a criação de uma escola-modelo (a partir da reforma paulista das Escolas Normais) anexa à Escola Normal. Este modelo de ensino não obteve mudanças tão significativas, uma vez que o modelo anterior ainda era presente; era centrado nos exercícios práticos marcado pelo domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

O terceiro período, 3) Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), de acordo com Saviani (2009) se caracterizou pela implantação dos institutos de educação transformando as Escolas Normais em Escola de Professores. A criação destes institutos promoveu a incorporação de um modelo de formação mais significativo incorporando ao currículo estudos dos conteúdos específicos, disciplinas voltadas para a aprendizagem da técnica e princípios da educação e a prática de ensino pautada na observação, experimentação e participação, para isso, contava com estruturas de apoio no fomento à formação do(a) professor(a) como: Jardim de infância, escola primária e secundária.

O quarto período- 4) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971) - foi

marcado pela criação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (1939) e pela consolidação ao nível universitário dos institutos de educação. Observa-se que há ainda a distinção entre os dois modelos de formação, os cursos de Pedagogia, acompanhando o percurso dos cursos das Escolas Normais, assumem uma formação de caráter didático-pedagógico, entretanto, sua efetivação baseou-se no entendimento de um conteúdo a ser ensinado, garantido pela disciplina de didática “consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Dicotomicamente, as licenciaturas assumem uma formação marcada pelos conteúdos culturais-cognitivos, o mesmo ocorre com a formação nas Escolas Normais.

Este período também foi marcado pelo modelo de formação conhecido como esquema 3 + 1, segundo Saviani (2009), este modelo se estendeu para os cursos de licenciatura e de Pedagogia. Neste formato, a formação de professores(as) era realizada com o estudo de 3 anos em disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Neste momento, o perfil profissional do(a) estudante formado no curso de Pedagogia era para atuar na formação de professores das Escolas Normais (institutos de educação) e os licenciados atuavam nas escolas secundaristas (antigas 5ª a 8ª séries). Concomitante, os cursos normais também sofreram alterações em seu processo formativo, sendo adotados dois ciclos de formação: o primeiro, com duração de quatro anos (correspondente ao ginásio do curso secundário) formava regentes para atuarem no ensino primário (curso ministrado nas Escolas Normais regionais). Já no segundo ciclo, com duração de três anos (correspondente ao colegial do curso secundário) formava professores para atuarem no ensino primário (cursos ministrados nas Escolas Normais e nos institutos de educação).

Já neste momento, como aponta Saviani (2009) estes cursos de formação de professores, ministrados nos institutos de educação e nas Escolas Normais, além de anexarem ao seu espaço físico escolas de jardim de infância e primária incorporaram em sua formação outras especialidades, como curso de especialização para professores primários nas áreas de: Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto, além dos cursos de administradores escolares, formando especialistas na área da direção, orientação e inspeção escolar, o que de fato promoveu a ampliação de carreira para estes profissionais. Com isso, tem-se

então o primeiro esboço da formação ampla do(a) professor(a).

Esta configuração de formação não se estendeu a todos os cursos, nos demais modelos de formação de professores em nível superior, como bem salienta Saviani (2009, p. 146) “perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”.

Subsequente, no quinto período- 5) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)- são extintas as Escolas Normais para dar lugar, agora, ao magistério. Neste momento, segundo Saviani (2009), a habilitação de professores para atuarem no 1º grau (antigo primário/ginásio) acontece no 2º grau (antigo colegial), sendo a habilitação destes profissionais estruturada em dois formatos: o primeiro com duração de 3 anos (2.200 h) para atuar até a 4ª série e o segundo com duração de 4 anos (2.900 h) para atuar até a 6ª série. Saviani (2009) aponta também para uma nova estrutura curricular deste curso de formação, sendo apresentada aos estudantes uma parte da formação centrada no currículo mínimo, com conhecimentos que seriam comuns a todos e abrangeriam todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, e uma parte diversificada, “visando a formação especial” (SAVIANI, 2009, p. 147). Nota-se neste momento, pelas definições do autor, a preocupação com a carga horária de formação docente distribuída curricularmente.

Isso não significou necessariamente a qualidade nos cursos de formação de professores, como defendido por Saviani (2009), antagonicamente, contribuiu para a promoção de um “quadro de precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, pg. 148).

A criação, em 1982, dos CEFAMS (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) com objetivo de revigorar as Escolas Normais colocou em evidência essa tendência de precarização dos projetos voltados para formação docente. Segundo Saviani (2009) estes centros de formação não tiveram continuidade, apesar dos resultados promissores.

Conforme contextualiza Saviani (2009), os cursos de licenciatura, diferentemente do período anterior, cujo atendimento era voltado para as turmas do secundário, passam a não só atender essa demanda, como também, a atender alunos

dos quatro últimos anos do 1º grau; estes cursos eram ofertados no formato de curta duração (3 anos) ou plena (4 anos), ao passo em que os cursos de Pedagogia deixavam de ter um caráter apenas de formação de professores para a habilitação específica de magistério e passam a agregar também em seu currículo a habilitação dos especialistas em educação: diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e os inspetores de ensino.

Gatti (2010) aponta as diversas transformações ocorridas na formulação dos cursos de Pedagogia, segundo a autora são reformulações de caráter estrutural a fim de atenderem as demandas que surgiam no contexto educacional, social e político do país.

Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos. (GATTI, 2010, p. 1356)

Nesta lógica, segundo Gatti (2010), as instituições privadas, induzidas pelo contexto da transição do regime autoritário para o Estado de Direito, ocorrido ao longo da década de 80, visando a redemocratização do ensino através de políticas públicas para o ingresso das camadas populares à escola, veem nos cursos de formação do pedagogo mais um nicho de atuação no campo da Educação Básica, os ciclos iniciais. Até então essa demanda por formação elementar era atendida por professores formados pelas Escolas Normais, de nível médio, cujo objetivo de criação era justamente o de promover a formação de professores em grande escala para o atendimento desse contingente (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009), Gatti (2010) e Pimenta et al. (2017) apontam para a luta de educadores e pesquisadores, a partir de amplas discussões na década de 80, justificado pelo princípio da identidade docente, formulado por meio de um “amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais

da educação” (SAVIANI, 2009, pg. 148).

No último período descrito por Saviani (2009) - 6) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) - há a reformulação dos cursos de Pedagogia, que a partir desse momento, passam a ser exigência para a formação de professores polivalentes<sup>4</sup>. Pela possibilidade ainda de formação para esses profissionais em nível médio, mesmo com a reformulação do curso, alguns estados ainda as ofertam nesse nível de ensino, Pimenta et al. (2017).

As dinâmicas educacionais, políticas e sociais<sup>5</sup> presentes neste processo implicaram na criação dos institutos superiores de educação e das Escolas Normais Superiores como fonte alternativa aos cursos de pedagogia culminando em uma formação “aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, pg. 148).

Este formato também protagonizou a dualidade na formação de professores: de um lado, para os especialistas predominaram o conhecimento dos conteúdos disciplinares específico para a área que lecionarão dando pouca relevância para a formação pedagógica didática, enquanto que, para o(a) professor(a) dos anos iniciais centrou-se na formação pedagógica, deslocando os conteúdos disciplinares para os professores especialistas, segundo Gatti (2010, p. 1.358) criando “um valor social – menor/ maior – para o(a) professor(a) polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o(a) professor(a) “especialista”, para as demais séries”.

Essa fragmentação faz com que haja até hoje uma diferença relativamente absurda entre os cursos de formação de professores(as) especialista e pedagogos(as), em que pese uma formação mais concentrada na teoria e nos

---

<sup>4</sup> A denominação de polivalente se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN) de 2006. Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes. (PIMENTA et al., 2017).

<sup>5</sup> Segundo Saviani (2009) essas dinâmicas se referem a mobilizações dos educadores para a problemática da formação de professores pós regime militar com expectativas de melhoramento nessa questão; promulgação da LDB (1996) sem muito alcance dessas expectativas e a introdução dos institutos superiores e as Escolas Normais Superiores com a oferta de cursos mais baratos e em menor tempo e a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) nesta lógica de formação.

conteúdos ao primeiro, enquanto que para o segundo é reservado a parte prática da formação, porém de forma ainda banalizada, permitindo a existência de um hiato na formação desses profissionais, ademais, a falta de confluência entre esses dois aspectos, necessários para a formação docente, para Gatti (2010, p. 1.359) “qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases”.

Outro aspecto apontado por Gatti (2010), tendo em consideração a reformulação no âmbito da formação docente do(a) pedagogo(a), refere-se à dispersão disciplinar ocasionada pela expressiva quantidade de saberes preconizados pelos cursos em contraposição ao tempo de formação e duração dos cursos no geral. Vale ressaltar, que esses saberes se referem aos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, linguísticos, políticos, econômicos, culturais, ambiental-ecológico, além da:

formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (GATTI, 2010, p. 1358)

As DCNs (2006) apontam para essa formação ampla, chamada por Gatti (2010) de “dispersão curricular”, ao mesmo tempo em que centralizam a formação do(a) pedagogo(a) para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PIMENTA et al., 2017).

Para Zaidan (2014) essa reformulação das DCNs promove o conflito entre a formação docente e outras atribuições do(a) pedagogo(a).

Quando o curso de pedagogia promove a reformulação histórica na última década, na construção de seu currículo com base na docência e, a partir daí, propõe a formação para a gestão e a pesquisa, também cria outro conflito. Em outras palavras, articulando a docência com outras funções do pedagogo, não consegue proporcionar uma base sólida que dê segurança na ação de professor de crianças. Essa discussão envolve compreender melhor os tempos e os conteúdos destinados à formação específica para a educação infantil, que tem crescido, e para os anos iniciais do ensino fundamental. (ZAIDAN, 2014, p. 44).

Para Gatti (2010, p. 1358) todas as atribuições impostas aos cursos de Pedagogia impactam diretamente na formação de professores(as). O fato desses

cursos reunirem diversas atribuições distribuídas em seu tempo de duração e carga horária, no contexto atual da formação docente, tensionam o desenvolvimento curricular desses cursos, “enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil”.

As instituições de ensino superior por meio de seus currículos, como visto, necessariamente, precisam estar integradas com os propósitos legais de formulação dos cursos voltados para a formação docente, e desta forma, são o lócus desses impasses e tensões.

O estudo apontado por Gatti (2010) revela que os professores(as) pedagogos(as) têm tido uma formação insuficiente para ministrar atividades dirigidas para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, foi possível constatar em seu estudo que:

a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;

b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;

c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;

d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;

e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) aparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. (GATTI, 2010, p. 1371-1372).

Zaidan (2014) em seu texto sobre o papel das Faculdades de Educação na

formação de professores (as) argumenta que o(a) professor(a) tem o papel central de ensinar, mas que isso não é uma tarefa simples, principalmente quando pensamos na formação social e democrática dos estudantes, e ainda, aponta a necessidade de se aprofundar as pesquisas sobre o ensino partindo da necessidade de se pensar a formação inicial de professores(as).

O professor tem papel central de ensinar a novas gerações o conhecimento que se seleciona do que se acumulou social e academicamente, mas tal ensinamento se dá em contextos específicos de vivência e condições que precisam ser conhecidas e consideradas, envolve saberes e relações que são igualmente formativas, devendo desenvolver valores e práticas coerentes com a vida social democrática. Por isso, tal tarefa não se mostra simples, já se tendo rompido, no campo da educação, com a ideia de que a prática de pura transmissão de conteúdos disciplinares não se mostra eficaz e nem sempre formativa. Apesar disso, as práticas escolares não tem se mostrado claros caminhos e também a formação inicial, o que nos indica a necessidade de buscar alternativas e, especialmente, de criar condições de aprofundar as pesquisas sobre ensino. (ZAIDAN, 2014, p. 45)

Desta forma, é possível dizer que quando analisadas as perspectivas formativas de professores(as) pedagogos(as) no Brasil é possível compreender que o desenvolvimento de habilidades profissionais do professor habilitando-o ao trabalho nas escolas e sala de aula fica comprometido.

A formação profissional docente implica condições específicas de formação dada a sua especificidade, preconiza objetivos e competências específicas inerentes a própria profissão, por isso requer “estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009, p. 150). O capítulo seguinte tratou de forma mais aprofundada sobre os saberes específicos inerentes à prática docente.

## **CAPÍTULO 2- CONHECIMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA: A GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS(AS) PEDAGOGOS(AS)**

Este capítulo traz uma análise, por meio de revisão de literatura, acerca da produção científica que se tem realizado sobre a Geografia enquanto conhecimento específico na formação inicial de Pedagogos(as). Para tanto, cabe uma reflexão em torno do papel da Geografia na formação dos educandos e sua importância principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é justamente esse olhar para a formação de crianças que torna tão essencial a reflexão sobre a formação de professores(as), já que é na escola, com a prática cotidiana nesse contexto escolar, que também vamos nos tornando docentes, e, tendo em vista todas as transformações decorridas em suas propostas curriculares, o curso de Pedagogia, hoje, é destinado à formação de professores que perpassam por todas as áreas dos diferentes saberes, sendo a Geografia uma das disciplinas obrigatórias da grade curricular da Educação Básica- anos iniciais- lecionada por esses profissionais.

### **2.1 As disciplinas específicas no contexto da formação de professores(as) pedagogos(as)**

Como visto anteriormente, historicamente a formação de professores(as) pedagogos(as) para os anos iniciais passou por diversos impasses, apontando para fragilidades encontradas na formação desse profissional, dentre elas, a formação profissional específica. Há notadamente um modelo de formação de professores que não vislumbra os aspectos formativos dos conteúdos do conhecimento escolar que pressupõem serem aprendidos pelos alunos(as); é quase inexistente nos currículos disciplinas voltadas para esse fim, e, são contemplados de forma genérica e superficial nas propostas de disciplinas de formação específica do(a) professor(a) pedagogo(a) (Fundamentos e Metodologias).

A essas disciplinas específicas, atualmente, lhes são atribuídas funções de ensinar o conhecimento pedagógico do conteúdo predominando “as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas” (GATTI, 2010, p. 1371), concorrendo para uma fragilidade associada às práticas educacionais.

Essa fragilidade está presente em todos os conteúdos disciplinares, porém, se acentua ainda mais quando analisadas as disciplinas que são voltadas para a formação profissional do professor enquanto conhecimento que contribuirá para o trabalho com os conteúdos disciplinares, presentes nos anos iniciais do ensino fundamental, como: Ciências, História e Geografia.

Nas argumentações trazidas por Gatti e Nunes (2009) as autoras observaram a existência, ainda que minimamente, de disciplinas que abordam os conteúdos específicos direcionados ao Ensino Básico apenas para as áreas de conhecimentos do campo da alfabetização, do ensino de Matemática e do Ensino de Língua Portuguesa, o que não é visível para as demais disciplinas que também fazem parte do currículo dos anos iniciais, como: História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. Isso condiz com o que foi observado por Libâneo (2010) sobre a ausência desses conteúdos nos currículos dos cursos de Pedagogia estudados.

Ainda nesta perspectiva, as autoras concluíram que as disciplinas que se referem à formação profissional específica do(a) professor(a), nos cursos de formação do(a) Pedagogo(a) no Brasil, têm se apresentado em menor quantidade se comparadas a outras ofertadas nesses cursos, o percentual de apenas 28% do total de disciplinas preconizadas no currículo é voltado para essa formação. E ainda, que dentro dessa proporção predominam os referenciais teóricos “aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas” (GATTI e NUNES, 2009, p. 22).

Ainda segundo Gatti e Nunes (2009) essas disciplinas abrigam em seus currículos a preocupação com o porquê ensinar, entretanto, a análise das ementas, mostra que ainda é muito incipiente a preocupação com o que e como ensinar, “um grande número de ementas registra frases genéricas não permitindo identificar conteúdos específicos” (GATTI e NUNES, 2009, p. 22). Portanto, essas disciplinas têm se apresentado de maneira insuficiente, o que permite dizer, segundo as autoras, que “a relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa” (GATTI e

NUNES, 2009, p. 23).

Corroborando com Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2010) os estudos de Libâneo (2010) ao evidenciar também em seu estudo a baixa proporção de horas destinadas à formação específica do(a) professor(a) nos cursos de Pedagogia estudados (seus estudos baseou-se nos cursos de Pedagogia do estado de Goiás). Dos cursos estudados, a base de formação específica apresentou percentual de 28,2% em relação aos outros componentes curriculares que somados representam 55,7% do restante do curso (excluídos estágio e atividades complementares) demonstrando que as disciplinas que valorizam a formação específica e profissional do(a) professor(a) são pouco valorizadas, com ementas genéricas e com “pouca densidade teórica” (LIBÂNEO, 2010, p. 567), e que “em boa parte, não recorre aos “fundamentos” e, frequentemente, elas próprias passam a impressão de que “ficam na teoria”, desdenhando o “que” e o “como” ensinar” (LIBÂNEO, 2010, p. 566).

O autor também evidencia a sobrecarga nos currículos desses cursos com instituições que alocam disciplinas com valores abaixo ou acima da média, uma vez que as universidades possuem autonomia para a construção de seus currículos, e neste sentido, tece uma crítica à formação ampla do(a) professor(a) pedagogo(a), em que pese sua formação como “professor, gestor de sistemas educacionais ou de escolas e o pesquisador” (LIBÂNEO, 2010, p. 567).

Porém, é importante salientar que:

Isso não quer dizer que se deveria dar mais peso a este conjunto de disciplinas e não, por exemplo, aos “fundamentos da educação”, mas que a estrutura curricular falha ao dedicar à formação profissional específica menos de um terço do total da carga horária do curso e, ainda assim, as ementas não evidenciam articulação entre os “fundamentos”, os conteúdos e as metodologias de ensino das disciplinas (LIBÂNEO, 2010, p. 567).

Libâneo (2010) procurou apresentar uma análise da oferta do ensino de didática, das metodologias específicas e das disciplinas de conteúdo específico dos anos iniciais e sua relação com a qualidade de formação profissional do(a) pedagogo(a) nos cursos de formação inicial desse profissional, foi observado que por mais que se registre nas ementas os registros de “fundamentos de...” ou “conteúdo de...” não há o indício nas ementas sobre os conteúdos de cada disciplina que deveriam ser ensinados nos anos iniciais. Segundo o autor, isso é uma clara evidência de que os formadores de professores(as) pressupõem que os(as) estudantes já

dominam esses conteúdos por já terem vivenciado a educação básica, “o que como se sabe, não acontece” (LIBÂNEO, 2010, p. 573).

Ainda neste contexto, o referido autor também aponta para a separação entre teoria e prática evidenciada pela tênue aparição das disciplinas de fundamentos da educação nas disciplinas de Didática e metodologias, isso implica em modelos de aprendizagens parciais e fragmentadas. Ademais, traz como evidência a ausência, na maioria dos cursos analisados, de disciplinas que abordam a questão dos conteúdos do ensino fundamental.

Nessas disciplinas de conhecimentos específicos, segundo Gatti e Nunes (2009), encontram-se enraizadas a ideia de valoração do campo teórico, dispensando a significação e importância da promoção do estudo da prática docente, principalmente em relação a configuração de formação que seja reflexiva da ação docente, abarcando a relação entre ambas, “isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino” (GATTI, 2010, p. 1370).

As propostas das metodologias “não apenas são tratadas independentemente do conteúdo que lhes dá origem, mas também em desconexão com os conteúdos, já que não são ensinados aos alunos “conteúdos” do ensino fundamental” (LIBÂNEO, 2010, p. 573). Como explicitado, a análise referente a esses aspectos do conhecimento (didática, metodologia e conteúdo disciplinar dos anos iniciais do ensino fundamental) trouxe preocupações em relação à formação inicial de professores(as) pedagogos(as), sendo visível a não articulação entre as metodologias e os conteúdos.

Abaixo, o subcapítulo seguinte, dando continuidade à discussão sobre a formação específica do(a) professor(a), versou a respeito da Geografia na formação inicial docente.

## 2.2 A Geografia enquanto disciplina específica na formação do(a) pedagogo(a)

Formar uma consciência espacial para a prática da cidadania<sup>6</sup> é o objetivo

---

<sup>6</sup>Para Saviani a cidadania é a aquisição de consciência do homem tornado humanizado sobre seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. Essa consciência se dá por meio da

perseguido pela Geografia enquanto disciplina escolar, esta discussão tem sido abarcada por estudiosos como Callai (2005) e Cavalcanti (1998), e ainda, essa consciência precisa ser fundamentada na compreensão da totalidade considerando a realidade atual do mundo globalizado, Straforini (2004).

É justamente essa premissa que norteou esta pesquisa, atrelada à ideia de que o conhecimento geográfico não se dá de forma fragmentada, linear, desprovido de relações entre os diversos temas e categorias de análise geográfica. E nesta lógica, é imprescindível voltar o olhar não só para a formação de licenciados em Geografia, mas também para a formação do(a) pedagogo(a) acerca do sistema de ideias sobre o ensino de Geografia para os anos AIEF, e especificamente, sobre a formação inicial desses profissionais, cuja função de lecionar, também pressupõe a relação com o conhecimento geográfico enquanto prática pedagógica.

As contribuições do estudo de Seferian (2018) são significativas, a autora traz “a importância da construção dos conceitos e das categorias que estruturam a compreensão dos conteúdos da Geografia e a sua relação com a formação inicial de professores” de Pedagogia como subsídio para compreender o papel da Geografia escolar nos anos iniciais e a construção dos conceitos da Geografia contribuindo para a formação do educando desde seus primeiros anos escolares.

Mas é preciso não se contentar com o que são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções. (CAVALCANTI, 1998, p. 128).

Formar essa consciência espacial deverá ser o caminho a ser perseguido pelo(a) professor(a) pedagogo(a) em suas aulas para com os educandos. Mas isso só será possível por meio de uma formação inicial e continuada que permita ao professor refletir sobre a sua função social, sobre a função da escola e da educação, sobre o papel e a importância que a Geografia tem nos AIEF. É preciso ter consciência que é por meio da mediação entre professor - aluno, ensino e aprendizagem que esse raciocínio geográfico se construirá, pois sem a ajuda formal da instituição escolar a

---

mediação entre a educação e a cidadania, pois a educação implica o trabalho educativo, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, pg.06)

criança dificilmente conseguirá compreender a organização espacial e toda a contradição, desigualdade e heterogeneidade presente nessa esfera do conhecimento, como afirma Braga (2006).

A Geografia enquanto disciplina escolar precisa e merece ter papel de destaque na aprendizagem dos educandos, visto a sua importância significativa na formação desses sujeitos, como será tratado abaixo.

Diversos são os impasses que essa disciplina tem sofrido no decorrer do percurso nos anos iniciais, favorecendo, desta forma, para que seja deixada como pano de fundo: pela extrema valoração das disciplinas de Matemática e Português, fruto das atuais políticas de avaliação interna e externa da educação (STRAFORINI, 2004); por sua natureza dualista e descritiva dos fenômenos e de metodologia baseada em tratar de informações gerais sobre a Terra (CALLAI, 2012), (STRAFORINI, 2004), e até mesmo pelos próprios modelos de formação de professores (GATTI e NUNES, 2009) e (LIBÂNEO, 2010), tratado no capítulo anterior.

Contribuem também os estudos de Marçal e Moreira (2011). As autoras propuseram analisar a formação inicial de Pedagogos(as) trazendo discussões sobre o conceito e a importância do ensino de Geografia para estes estudantes. O estudo foi pensando através da perspectiva da Geografia tradicional e da Geografia crítica, trouxe como apontamento a justificativa de um “ensino de Geografia a partir do seu conceito como disciplina comprometida em tornar o mundo compreensível, explicável e passível de transformações pelas sociedades que nele vivem”.

Com base em seus estudos, as autoras observaram que grande parte das estudantes pesquisadas concebia a Geografia assim como em suas formações no ensino básico. Conhecimento que as acompanharam até a formação Superior. Para estas estudantes a Geografia é vista como “disciplina destinada a fornecer informações soltas sobre as partes do mundo” (MARÇAL E MOREIRA, 2011, p. 124).

Callai (2012) procura entender como o(a) professor(a) dos anos iniciais trabalha a Geografia com esse segmento educacional. Para tanto, a autora pesquisou como tem sido a formação inicial desses formadores.

Callai (2012) faz algumas constatações, uma delas aponta que a:

Geografia (como conteúdo escolar) na realidade da escola atualmente inexistente, pois o pouco que é trabalhado se insere dentro dos Estudos Sociais que genericamente aborda temáticas que dizem respeito a História e à Geografia. (CALLAI, 2012, p. 2)

E ainda:

Os professores que atuam nas Séries Iniciais têm a formação centrada nos aspectos pedagógicos que dizem respeito ao ensino-aprendizagem de crianças que estão dando início ao seu processo de escolarização e formalmente aprendendo a ler e a escrever. O espaço e o tempo dedicado ao ensino das matérias como Geografia, mas também História, Ciências, matemática, nos seus cursos é restrito ao pouco tempo que cabe para abordar todas as disciplinas específicas, o que ocorre tanto na formação docente como na atuação na escola básica. Constata-se, portanto que os professores que atuam nas Séries Iniciais não têm conhecimento significativo do que seria importante trabalhar na Geografia; não conseguem trabalhar com os conceitos da Geografia por falta de conhecimento de seu significado; que as habilidades necessárias para trabalhar com geografia são precariamente construídas e que não constituem no seu conjunto a competência necessária para tornar a Geografia um conteúdo significativo para as crianças. (CALLAI, 2012, p. 4)

Também contribui com essa discussão Braga (2006) quando afirma a importância do conhecimento não só da forma, mas também do conteúdo que se ensinará. A autora traz que:

O professor dos anos iniciais precisa de uma sólida formação geral em psicologia da aprendizagem, didática, sociologia, história da educação, filosofia, etc. Não nego essas necessidades, pelo contrário. Mas e os conteúdos específicos que precisará ensinar nas disciplinas de Geografia, Português, Matemática, história, onde e quando serão aprendidos? (BRAGA, 2006, p. 31)

Citando Marcelo García (1992) a mesma autora afirma que:

quando o professor não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, seu ensino se vê afetado em alguns aspectos que a pesquisa já detectou: por exemplo, quando os professores não conhecem a disciplina que ensinam, pode representar erroneamente o conteúdo e a própria natureza da disciplina. (BRAGA, 2006, p. 32).

Callai (2012) corrobora com Braga (2006), e introduz, especificamente, o conhecimento geográfico.

Considerando o tipo de formação dos professores que atuam nesse nível de ensino, é difícil que os mesmos tenham os conhecimentos básicos específicos para desenvolver a sua tarefa de ensinar Geografia. São professores que tiveram em sua formação generalidades a respeito dos conteúdos específicos de cada componente curricular que deve ser atendido. Para os professores não está claro o que possa ser uma educação geográfica, até porque é acentuadamente referido que nos anos iniciais é importante capacitar os alunos para a leitura, escrita, e realização das quatro operações. (Callai, 2012, p. 5)

Neste sentido, o que se propõe vem ao encontro do preconizado por Braga (2006, p. 33) demonstrando que a relevância nos conteúdos específicos vai além da aquisição de conteúdos. Ao contrário, esse conhecimento precisa vir de uma “filosofia da Geografia, do seu papel ao longo da história do ensino e no conhecimento do espaço”

Outro pressuposto relevante presente na citação acima, considerando a atual estruturação curricular do ensino, tem sido a reafirmação de relevâncias de ensino, em que pese a priorização dos saberes de Português e Matemática nas escolas de EF anos iniciais em detrimento aos outros saberes, seja por meio do currículo escolar, das avaliações internas e externas, e ainda, das avaliações internacionais, nesta lógica observa-se que o conhecimento geográfico historicamente construído tem estado em segundo plano no ambiente escolar.

Isso se justifica, segundo Gontijo (2012), devido à implementação de políticas de alfabetização presente nos anos iniciais do ensino fundamental realizadas a partir de 2003 pelo Ministério da Educação, advindas da tendência de modelos de avaliação já consolidadas em outros tempos no Brasil originárias de sistemas de avaliações internacionais.

Em consonância a esses modelos de avaliação, pensando no quesito formação continuada de professores, têm-se como resultado desse modelo avaliativo implementações de políticas públicas que favoreçam a formação continuada de Pedagogos(as) somente nas áreas de conhecimentos relativas às de aplicação da avaliação: Português e Matemática, como por exemplo, o programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse caráter formativo de formação continuada de professores(as) pedagogos(as) ressalta a necessidade de se pensar na formação ampla do(a) Pedagogo(a), tendo em vista a diversidade de atuação desse profissional no campo da educação, dentre elas, a de docência nas diversas áreas de conhecimento.

Para Braga (2006) essa relevância de ensino pode ser observada devido ao fato de a formação desses profissionais ser extremamente complexa, e que, por atuarem em um nível específico de estudantes sua formação tem apresentado fragilidades no “o que” e “como” ensinar Geografia. Para a autora, o debate acerca da formação desses profissionais em relação a formação específica tem sido muito incipiente e pouco tem chegado à academia, o que segundo a autora, contribui para que “os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos e priorizem a

leitura, a escrita e a matemática” (BRAGA, 2006, p. 24).

Ainda de acordo com a mesma autora, estudos apontam que não há o domínio dos conceitos geográficos entre os(as) professores(as) do EF séries finais que são licenciados em Geografia, cujos currículos são conteudistas, quiçá dos(as) professores(s) generalistas.

Em sua experiência como professora- formadora, a autora afirma que muitos(as) de seus(as) estudantes (professores já atuantes) assumem que não conseguem ensinar pelo fato de não saberem o conteúdo.

Freire (2001), argumenta que ao ato de ensinar co(existe) o ato de aprender, o professor só ensina aquilo que antes ele aprendeu, pois não existe docência sem conhecimento, e ainda que, é importante que se ensine não só os conteúdos, mas também que se ensine a pensar, e a pensar certo.

Pensar o ato de ensinar é em certa medida pensar também a formação inicial de professores(as), em específico, a formação de pedagogos(as), principalmente no que tange aos domínios dos conhecimentos necessários à sua prática docente.

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. (FREIRE, 2001, P. 264)

Neste sentido, Freire (2001) observa a reflexão crítica necessária ao professor das suas práticas docente. De fato, é mister que em sua formação o(a) professor(a) tenha consciência do seu papel enquanto educador(a) e que seja conhecedor(a) do conhecimento que se fará necessário para a sua prática.

Vesentini (2008) aponta que o papel da Geografia é o de proporcionar aos educandos subsídios para a construção de um senso crítico promovedor da cidadania. É nesse contexto que se deve pensar o ensino da Geografia, através de um discurso que produza a criticidade, mas que ela seja incorporada não só nas universidades, mas também na educação básica por meio da formação de professores.

Assim, fazendo com que o(a) professor(a) se envolva com os educandos e com os conteúdos passados, e que juntos, consigam participar do processo de construção de conceitos e saberes, um ensino que busque incutir nos educandos uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem concreto, com a sociedade

tal qual ela se apresenta, Oliveira (2003), e contribua para a sua transformação.

Neste contexto, de pensar em prática e ações coletivas que fomentem a formação de indivíduos críticos, é significativo o entendimento da real proposta que os insiram no universo da educação atentando-se para suas diversidades. Isso só se dará, a partir de uma formação docente que seja reflexiva em sua prática e que seja capaz de enxergar essas potencialidades tanto na aprendizagem dos educandos quanto no real papel da Geografia enquanto formadora de cidadãos ciente de seu posicionamento no mundo.

Desta forma, é de suma importância este direcionamento de olhar sobre a importância do ensino da Geografia no Ensino Fundamental I anos iniciais, assunto que será tratado no próximo subcapítulo, e, sobretudo sobre a formação de professores. Formação a qual qualificará a preparação desses estudantes, Kaercher (2004), para a atuação neste campo de conhecimento, uma vez que seu contato/aproximação com o conhecimento deve permear a sua prática pedagógica cotidianamente. E que é fundamental uma formação que considere a prática pedagógica assim como a importância dos conteúdos específicos na construção dos saberes docentes.

### 2.3 O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Como visto no texto anterior, pensar a formação docente no contexto disciplinar geográfico é de suma importância para a compreensão de como estes profissionais estão sendo formados no âmbito desse conhecimento; também implica o reconhecimento que esta tem sobre a formação dos estudantes no contexto escolar, pois é na escola, por meio da mediação do(a) professor(a), que os saberes docentes se encherão de significado.

É certo que o(a) professor(a) também produz saberes e significados por meio da sua prática, como bem pontuado por Tardif (2014), entretanto, é por meio do seu cotidiano como educador que esse profissional se valerá dos saberes por ele construído no percurso de sua formação. Desta forma, esses saberes precisam de fato serem promovidos em sua formação inicial, de modo que provoquem, no futuro

docente, a reflexão sobre seu ato educativo, e especialmente sobre a importância da Geografia para os AIEF. Neste sentido, este subcapítulo abordará o papel e a importância da Geografia enquanto disciplina escolar para os AIEF.

A Geografia é a ciência que estuda a superfície terrestre e seus habitantes e a relação destes entre si, essa relação se dá por meio da técnica que é um conjunto de meios instrumentais e sociais “com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço” (SANTOS, 2006, p. 16). Ainda segundo Santos (2006, p.33):

Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições.

Vivemos atualmente em uma sociedade globalizada, portanto, não há a possibilidade de pensar o mundo sem refletir sobre essa sociedade, bem como não se importar com as escalas das ações humanas, e, principalmente, desconsiderar a historicidade dos lugares e sua dimensão humana. Nesta lógica, importa entender a realidade do presente, no contexto da globalização.

Nesta perspectiva, a Geografia enquanto disciplina escolar encontra a sua forma de realizar-se na busca da leitura e compreensão do mundo por meio da leitura do espaço, “o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens” (CALLAI, 2005, p. 228). Ela contribui para a capacidade do educando de refletir criticamente sobre a sociedade em que vive e sobre o espaço que ocupa, sua organização, seus elementos e objetos, Oliveira (2003).

Essa pesquisa concorda com o entendimento trazido por Braga (2006, p. 4) sobre a importância da Geografia enquanto disciplina escolar “de proporcionar ao aluno o entendimento do mundo a partir da espacialidade dos seus fenômenos sociais, físicos, políticos, éticos, dentre outros: como se apresentam e porque estão organizados de determinada forma e não de outra”.

Compreender o espaço geográfico hoje é entender como as relações sociais, econômicas, políticas e culturais se realizam e se organizam em um mundo que é global, como bem menciona Santos (2006). Não cabe, na sociedade atual, o ensino de uma Geografia que pense de forma fragmentada e descolada do mundo, como

bem salienta Straforini (2004).

Pensando nesse ensino que promova a reflexão, compreensão e transformação do mundo, Kaercher (2004) coloca em relevo a importância da Geografia e de se ensiná-la no âmbito escolar, pois é por meio dela que vivenciamos e experienciamos o mundo, uma vez que estamos inseridos no espaço geográfico e é por meio dele que se dá nossa identidade e existência. Para Kaercher (2004, p. 20) “existir implica, necessariamente, fazer Geografia, transformar a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas e etc. Para que possamos existir precisamos fazer Geografia, transformar a natureza. Transformando-a, fazemo-nos civilização”.

A cidadania tem um caráter formativo, de acordo com Santos (2007) “é assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura” (SANTOS, 2007, p. 20). Essa prática, de formação cidadã, se torna ainda mais fundamental quando se observa uma estrutura econômica que objetiva a homogeneização do espaço objetivando transparecer uma normalidade nas contradições, nas desigualdades socioespaciais, nas exclusões.

A cidadania “pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada” (SANTOS, 2007, p. 20). É nesta perspectiva, que a Geografia pode encontrar uma forma diferenciada de pensar o mundo, o lugar, o cotidiano, sendo assim, há a possibilidade de uma prática transformadora do que está posto e institucionalizado.

Para autores como Straforini (2004), Cavalcanti (1998) e Callai (2005) o conhecimento que é apresentado ao educando ainda hoje se baseia em um conhecimento da Geografia tradicional, que está permeada por uma prática também tradicional, e nesta perspectiva, o ensino da geografia se torna um ensino fracassado, isso porque a Geografia que se apresenta ao estudante é marcada pela fragmentação do conhecimento e do espaço, desconsiderando sua totalidade.

Para Marçal e Moreira (2011) a Geografia que se ensinava nas escolas até meados do século XX não passava de mera descrição do mundo, e neste caso, o conhecimento de mundo para o estudante também se baseava apenas na descrição de outros homens, da natureza, das coisas “sem conseguir compreender a relação social ou espacial destas com o seu próprio espaço de vivência” (MARÇAL E MOREIRA, 2011, p. 124), e, se dava por meio da “transmissão dos conteúdos programáticos (...) de forma mnemônica, em que o aluno é conduzido pelo professor a repetir pura e simplesmente o que é ensinado e não a refletir sobre o que está sendo

ensinado” (MARÇAL E MOREIRA, 2011, p. 124).

Neste sentido, a Geografia que se ensina na escola, especificamente, nas séries iniciais, necessita ter esse caráter de compreender o mundo e as relações que se produzem no espaço, partindo da realidade a qual é vivenciada pelo educando, se colocando enquanto sujeito que manifesta seus interesses, suas ideias, e somente a partir desse entendimento espacial, compreender e transformar o mundo que se vive.

Os AIEF apresentam características próprias, não só por se tratar do ensino para crianças, mas também, por iniciar, nesta etapa de ensino, o processo de alfabetização desses estudantes, ademais é neste momento que se inicia o contato com as diversificadas disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos, por meio do currículo escolar. Assim, como salienta Callai (2005, p. 228) pensar o papel da Geografia nos anos iniciais torna-se significativo “uma vez que considera o todo desse nível de ensino e a presença de conteúdos e objetivos”.

Callai (2005) aponta a importância do ensino da Geografia para os anos iniciais por seu caráter de promover (por meio do ensino e aprendizagem) da leitura do mundo, da vida e do espaço vivido, desta forma, conduz para a possibilidade de “aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo” (CALLAI, 2005, p. 228). Isso permite a reflexão sobre tão importante quanto a leitura e escrita das palavras é a leitura e escrita do mundo. São aprendizagens concomitantes, é um “caminhar junto”.

Seguindo essa lógica, a Geografia passa a invocar um papel de destaque, tais quais outras disciplinas escolares têm se apresentado nos currículos preconizados, possibilitando a abertura de diversas perspectivas de aprendizagens, que não atendem somente a condição de aprender a ler e escrever. Ela deixa de ser coadjuvante no processo de formação de crianças e passa a ter seu real sentido: a de problematização da realidade por meio da leitura do espaço geográfico, e assim, a leitura do mundo. Desta forma, “há de se buscar uma alfabetização em que os alunos sejam capazes de ler as palavras, mas, sobretudo, o mundo a partir da sua relação com o seu espaço vivido” (SILVA, 2017, p. 40).

Para Callai (2005) ler o mundo vai além da leitura cartográfica e da leitura do mapa (embora sejam importantes), das definições dos conteúdos a serem trabalhados, da enumeração de dados geográficos, implica “fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da

sociedade (culturais, políticos, econômicos)” (CALLAI, 2005, p. 228).

Ainda segundo a autora a Geografia, nos anos iniciais, tem por objetivo aprender a pensar o espaço por meio da leitura do espaço, é dar condição para que a criança leia o espaço vivido, para tanto ela precisará saber “olhar, observar, descrever, registrar e analisar” (CALLAI, 2005, p. 229).

Straforini (2004) propõe uma metodologia que fuja à proposta tradicional de educação: que “caminha em direção contrária à fragmentação e hierarquização do conhecimento e do espaço em escalas estanques, compartimentadas, impedidas do estabelecimento de qualquer relação entre si” (STRAFORINI, 2004, p. 50), para tanto, propõe um ensino por meio da totalidade-mundo, em que considera a globalização como um todo sistêmico desigual e combinado, e que, portanto, as escalas precisam ser consideradas.

Em relação a isso, Callai (2005) também trabalha na perspectiva de superação de um ensino fragmentado, baseado nos círculos concêntricos, o que segundo a autora, ainda é muito presente nos anos iniciais. Esse modelo de ensino é realizado por níveis que se ampliam sucessivamente (ensino hierarquizado): primeiro se estuda a criança, depois a família, a escola, a rua, o bairro e assim sucessivamente, ou seja, o espaço geográfico é ensinado através de níveis espaciais que pouco ou nada se relacionam, de acordo com Straforini (2004) o espaço é aprendido e ensinado partindo do menor para o maior e sem se importar com as escalas dos acontecimentos e das relações que estão imbricadas nessa dinâmica espacial.

Claro que para os anos iniciais importa a construção da identidade e o se tornar sujeitos que vivenciam o espaço geográfico, como traz Callai (2005). Para a autora:

o problema não é partir do eu, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o eu no mundo, considerando a sua complexidade atual. (CALLAI, 2005, p. 230).

(..)

A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter prazer em compreender o significado social da

palavra- o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita. E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. (CALLAI, 2005, p. 233).

Neste sentido, é fundamental que a partir da realidade vivenciada pelo educando seja possível relacioná-la com o mundo, e ainda, é fundamental a conjugação de todos os componentes curriculares, somados e direcionados na busca do objetivo do aprender a ler e a escrever, como bem elucidado por Callai (2005), no caso específico da Geografia, a leitura da palavra por meio da leitura do mundo.

O capítulo seguinte versou sobre a formação do(a) Pedagogo(a) que se realiza na UFSCar campus Sorocaba, dando continuidade ao que vinha-se discutindo em relação a essa temática, também apresentou as principais características dos sujeitos estudados e suas percepções formativas.

### **CAPÍTULO 3- MATERIAIS E MÉTODOS**

Neste capítulo, dando continuidade ao que vinha sendo tratado, são abordados os encaminhamentos da pesquisa. Mas antes, se faz necessária uma sucinta apresentação sobre as implicações que a pandemia de Covid-19 trouxe para esse estudo.

#### Pequena nota sobre a pandemia do COVID-19

O caminho trilhado por esta pesquisa foi uma trajetória singular e ao mesmo tempo plural, complexa, muitas vezes árdua, mas também de muito aprendizado.

Sua pluralidade é resultante de um longo período dramático vivenciado em todo o mundo no começo do ano de 2020: a pandemia do COVID-19 (ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, da família dos Coronavírus). O Coronavírus é um vírus novo muito contagioso e ainda há muito a ser descoberto a seu respeito. Nesse contexto, a OMS emitiu medidas para contenção do vírus no mundo, entre elas o isolamento social.

No Brasil, a pandemia ceifou centenas de milhares de vidas, sendo o primeiro caso verificado em fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo. A pandemia teve o pico da primeira onda epidemiológica em julho de 2020, com um total de 1.590 mortes por dia, o pico da segunda onda teve seu início em novembro de 2020 e manteve-se até março, estendendo a pandemia para o ano de 2021, com registros de 2.286 óbitos por dia, segundo Sanchez et al. (2021), em abril de 2021 registrou um dos maiores números de óbitos desde o início da pandemia, um total de mais de quatro mil mortes, de acordo com a imprensa. A pandemia ainda tem se agravado, principalmente em países mais vulneráveis.

De acordo com estudos mais recentes, a pandemia evidenciou fragilidades sociais, estruturais, econômicas, educacionais e culturais, aprofundando as desigualdades entre os grupos mais vulneráveis.

O dia a dia das pessoas tem sido extremamente afetado pela pandemia. Em sua razão, exigiu-se uma nova reorganização do modelo de vida das pessoas e em

um curto período de tempo. Na perspectiva do mundo do trabalho, o sistema educacional tem sido fortemente afetado, segundo Pinho et al. (2021).

Entre as medidas de enfrentamento à pandemia, o fechamento das escolas em caráter emergencial culminou no desenvolvimento do trabalho remoto. A partir disso, as aulas passaram a ser ministradas pelos(as) professores(as) em suas residências, utilizando de ferramentas tecnológicas e de comunicação virtual. Em Sorocaba, essa nova demanda teve prevalência a partir do mês de março de 2020, iniciando o período de trabalho remoto de professores(as), gestores(as) e demais funcionários das unidades escolares do município.

Foi um momento muito complexo e desafiador, não só para os professores, mas também para toda a equipe escolar, uma vez que o espaço de sala de aula deixa de ser um espaço físico de trabalho, assim como o próprio espaço da escola e todas as dinâmicas e relações interpessoais desses espaços foram trocados pela tela do computador ou celular.

Os(as) professores(as) precisaram se adaptar a este novo modelo de ensino remoto, e concomitante, aprenderem a utilizar novas ferramentas tecnológicas de trabalho, além de uma nova forma de interação com os educandos e seus respectivos familiares.

Toda essa nova rotina demandou uma dedicação maior dos professores e gestores escolares.

De acordo com Pinho et al. (2021, p. 3), em seu estudo que objetivou descrever as características do trabalho remoto e a situação de saúde de docentes da rede particular da Bahia, o trabalho remoto promoveu a intensificação da precarização do trabalho docente, assim como apresentou consequências imediatas na relação de trabalho, tais como:

ampliação da jornada de trabalho; precariedade das condições laborais adaptadas nos próprios domicílios; aumento das despesas financeiras com o custeio dos instrumentos de trabalho e insegurança generalizada. Com isso, além do medo de se infectarem, os/as docentes enfrentam novos desafios decorrentes das atribuições profissionais e familiares no espaço limitado da casa, com impactos potenciais na saúde física e mental.

Soma-se a isso o fato de a pandemia evidenciar grandes diferenças nas relações de gênero no que concerne a divisão social e sexual do trabalho. Em sua pesquisa

Pinho et al (2021, p. 8 - 9) evidenciou que as mulheres foram as mais afetadas quando explorado a questão das responsabilidades dos afazeres domésticos e da sobrecarga doméstica (SD), para as autoras “as atividades domésticas (limpeza da casa, cozinhar, lavar e passar roupa) concentraram as maiores diferenças (75,2% das mulheres contra 54,4% dos homens)” já para a questão da sobrecarga “entre os homens, a maioria (51,8%) relatou baixa SD, observando-se tendência decrescente de baixa para alta, com o menor patamar na alta SD (17,4%). Entre as mulheres, observou-se o inverso: tendência crescente de baixa para alta SD (26,7% em baixa para 42,3% em alta)”.

Essas transformações aligeiradas no modo de vida dos(as) trabalhadores(as) da área da educação afetou diretamente esta pesquisadora, e conseqüentemente, implicou na realização da pesquisa, pois a maior parte dela foi produzida durante o período de pandemia, sendo esse um dos motivos de trazer esse pequeno enxerto ao capítulo de metodologia, e daí o seu caráter singular.

Segundo Pinho et. al (2021) em tempos de epidemias os impactos psicológicos e psicossociais costumam ser mais graves que a própria infecção, sendo suas conseqüências muito mais duradouras, neste sentido, entendo que a compreensão da comissão do programa de pós-graduação em Geografia, no sentido de perceber a importância da prorrogação de prazos para os seus estudantes, foi de extrema sensibilidade e delicadeza. O que de fato contribuiu para a continuidade dessa pesquisa. Neste sentido, essa pesquisadora se beneficiou desse critério uma vez que faço parte desse grupo de profissionais tão afetados pela pandemia.

A pesquisa, anteriormente à pandemia, se encontrava no estágio inicial de escrita do relatório de qualificação. O processo da qualificação aconteceu no início da pandemia e do distanciamento social. A pesquisa contava com a escrita de uma apresentação sobre o curso e seus encaminhamentos, dois capítulos (que não constam na escrita final), o capítulo parcial de metodologia, resultados parciais e com cronograma dos próximos passos a serem alcançados. O questionário ainda não havia sido elaborado e nem enviado aos estudantes.

Na pós-qualificação, com a contribuição da banca, a pesquisa foi ganhando corpo. Foi necessária a melhor delimitação dos objetivos traçados e do problema apresentado; foi necessária a revisão da bibliografia utilizada, por isso a renovação dos capítulos teóricos. Atualmente ela traz a introdução do estudo, os capítulos: teóricos, metodológico, de análise de dados e discussão a luz das referências teóricas

trabalhadas, dos documentos estudados e do questionário aplicado, e a conclusão; traz também as referências de estudo.

Adentrando ao campo da pesquisa em si, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa. Esta se respalda em informações contidas no processo educativo e ultrapassa a intencionalidade meramente quantificável desse processo, neste sentido, a pesquisa se preocupa em analisar e interpretar aspectos da complexidade da formação de professores concomitante a utilização de instrumentos estatísticos e quantificáveis para melhor compreensão do fenômeno estudado, portanto a complementariedade entre a metodologia quantitativa e qualitativa se torna essencial, por isso, a escolha pela metodologia.

### 3.1 Contextualizando o problema da pesquisa

Como discutido em capítulo anterior, o desenvolvimento curricular dos cursos de Pedagogia no contexto atual de formação, pelo fato de reunir diversas orientações distribuídas no tempo de duração dos cursos, sofrem diversos entraves, neste sentido, atribui-se às disciplinas, voltadas para a relação prática e teoria, o mínimo de tempo de formação.

Esses fatores impactam na qualidade do ensino ofertado aos estudantes em sua formação inicial, especialmente nas disciplinas voltadas para a formação profissional específica.

Neste sentido, as questões problema que balizaram esta pesquisa se referem a quais as percepções dos(as) estudantes da Pedagogia em relação à Geografia enquanto conhecimento profissional específico ofertado na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia na UFSCar- Sorocaba em sua formação inicial? E como este conhecimento profissional específico é apresentado aos futuros professores?

Essas questões são pertinentes, principalmente quando refletimos a necessidade de pensar sobre a formação daquele(a) que iniciará a formação das bases conceituais do conhecimento geográfico na escola. Da importância em

entender como os(as) futuros(as) professores(a) das séries iniciais, formados na Pedagogia UFSCar- Sorocaba, em sua formação inicial, pensam a Geografia, enquanto conhecimento profissional específico obrigatório destinado a promover sua capacitação para atuação profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, da contribuição da disciplina de Metodologia e prática do ensino de História e Geografia (a partir da sua estruturação curricular) para a sua formação docente.

Para entender a problemática apresentada, essa pesquisa baseou-se no estudo de caso apoiando-se na análise documental, apresentada logo abaixo.

### 3.2 Estudo de caso de cunho documental

No campo da Educação são utilizadas diversas metodologias dependendo do tipo de pesquisa que se deseja realizar, dos objetivos propostos, dos objetos a serem estudados, do referencial teórico utilizado, da problematização, ou seja, é aplicada a metodologia de acordo com a intencionalidade da pesquisa. Como introduzido acima, para essa pesquisa utilizou-se do estudo de caso de cunho documental, ela se caracteriza como um estudo quanti-qualitativo, como será apresentado abaixo.

A formação profissional específica de Pedagogos(as) na área da Geografia na UFSCar- Sorocaba, principal foco desta pesquisa, não é mensurável em sentido quantitativo. A intencionalidade não é o ato de fornecimento de dados relativos ao quantitativo de estudantes formados na disciplina de Metodologia e prática do ensino de História e Geografia, nem quantificar quantos estudantes sabem ou não sabem Geografia, mas sim, analisar a percepção destes estudantes sobre sua formação profissional específica em Geografia no curso de Pedagogia e de como este conhecimento profissional específico tem se realizado na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia por meio da formulação curricular do curso.

Historicamente perpetuou-se a ideia dicotômica entre investigações qualitativas e quantitativas, em grande parte, isso se deve pelo fato do avanço das ideias acerca dos estudos educacionais, que buscando novas metodologias de abordagem no âmbito educacional priorizou a abordagem qualitativa, negando os aspectos quantitativos das pesquisas por se tratar de uma tendência positivista de estudo dos

fenômenos sociais, como bem aponta Trivinos (1987, p. 118). Todavia, segundo o autor não há razão dessa dicotomia existir:

Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma. Seu ideal é estabelecer que existe, entre os fenômenos uma relação estatisticamente significativa ou não, verificar empiricamente suas hipóteses ou determinar que elas foram rejeitadas (TRIVINOS, 1987, pg. 118).

O método quantitativo, conforme explicita Richardson et al (1999, pg. 70) apud Lakatos e Marconi (2003) “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas como coeficiente de correlação análise de regressão etc.”, neste sentido, no que se refere a coleta de dados, esta pesquisa também trabalhou com perguntas fechadas e se utilizou de quantificação para análise e interpretação dos dados coletados, com vistas a compreensão desses, portanto, corroborando com as autoras a respeito da pesquisa científica no que se refere a sua finalidade que é “não apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (LAKATOS e MARCONI, 2003, pg. 272).

Na pesquisa qualitativa o homem é reconhecidamente diferente dos objetos “por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças” (OLIVEIRA, 2008, p. 3); trata-se de um ser pensante, que produz socialmente ações sobre o espaço, são sujeitos históricos e concretos que produzem cultura. A pesquisa qualitativa preocupa-se “em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (LAKATOS e MARCONI, 2003, pg. 269).

Ainda segundo as autoras se difere da metodologia quantitativa não só por não utilizar aspectos estatísticos, mas também pelo formato como são coletados e analisados os dados. No entanto, como afirma Trivinos (1987, pg. 66) “o quantitativo é característico dos fenômenos sociais também”, e justamente por essas características ambas as metodologias são essenciais nesta pesquisa, pois se complementam e contribuem para a leitura e análise mais completa da realidade

social. A congregação dessas metodologias possibilitou melhor entendimento organizacional da disciplina de Metodologia e prática do ensino de História e Geografia, compreensão das características dos (as) estudantes de Pedagogia que cursaram a disciplina mencionada, suas percepções acerca da Geografia trabalhada na disciplina e a sua valoração na prática docente. Para esta pesquisa, além das questões fechadas, também foram utilizadas questões abertas, importante subsídio para a análise do fenômeno pesquisado.

O tipo de abordagem que interessa a este estudo é a abordagem estudo de caso, como já mencionado acima. “O estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular” (OLIVEIRA, 2008, p. 5), neste sentido, esta pesquisa investigou estudantes (egressos ou não) do curso de Pedagogia da UFSCar campus Sorocaba, no município de Sorocaba, que tenham cursado a disciplina de Metodologia e prática do ensino de História e Geografia.

Como afirma Trivinos (1987) o estudo de caso:

É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Em segundo lugar, também a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador. (TRIVINOS, 1987, pg. 133/134)

Yin (2001, p. 11) aponta para o estudo de caso “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Para Ludke e André (1986) o estudo de caso se caracteriza por se tratar da análise de um fenômeno que se apresenta de forma bem delimitada e de contornos bem definidos.

Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, quer dizer, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 45)

Ainda sobre a pesquisa de estudo de caso:

os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode

generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas (TRIVINOS, 1987, pg. 111).

Para Yin (2001) o pesquisador deve se esforçar para elaborar uma estrutura teórica e esta servirá de embasamento para outras pesquisas, não em forma de replicação de pesquisa, mas como fundamentação teórica válida ao estudo que se pretende realizar.

O mesmo autor aponta para o diferenciador do estudo de caso que “é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” (YIN, 2001, p. 17), desta forma, especificamente, trata-se de um estudo de caso que se utilizou, enquanto instrumentos de pesquisa: de estudos bibliográficos- de forma a fundamentar a análise dos dados colhidos e enquanto técnica de pesquisa: de documentos- buscando entender como está inserida e organizada a disciplina supracitada presente no currículo do curso e orientada pelas DCNs e pelo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e da utilização de questionário aplicado aos estudantes no referido curso, a fim de analisar sua percepção sobre formação inicial no campo dos conhecimentos profissionais específicos da Geografia, proposta pela disciplina MPEHG. Desta forma, se tornam fundamentais para a investigação e compreensão da realidade considerando os objetivos propostos. Portanto, a escolha ao estudo de caso orientado pela pesquisa documental foi de extrema relevância para a realização da pesquisa,

Assim, para fim de contribuir com a pesquisa foram considerados os documentos Projeto Pedagógico (encontrado no site da universidade) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ambos os documentos são considerados como fonte primária de pesquisa, assim como os questionários aplicados aos estudantes.

Como fontes primárias entendem-se: “dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registro em geral; documento pessoal” (LAKATOS e MARCONI, 2003, pg. 159) e etc.

Segundo as autoras “a análise documental fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” (LAKATOS e MARCONI, 2003, pg. 111), portanto, a importância da utilização dessa técnica de pesquisa.

Uma das características da pesquisa documental é relativa à possibilidade de elaboração de documentos que tornar-se-ão fundamentais para a composição de material de coleta de dados, neste sentido, não apenas o Projeto Pedagógico do curso e as Diretrizes Curriculares, mas também a composição do questionário de pesquisa como fonte documental foram imprescindíveis para se alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2003, pg. 174) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

### 3.3 Sujeitos da pesquisa

Para a realização da pesquisa foi necessário o levantamento das turmas e dos(as) estudantes que frequentaram a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia do curso de Pedagogia da UFSCar- Sorocaba, dados disponibilizados pela coordenação do curso. Com base no levantamento de dados realizado foi possível definir os sujeitos da pesquisa, desta forma, foram analisados os(as) estudantes do curso de Pedagogia que ingressaram na universidade a partir do ano de 2009 até 2016<sup>7</sup>. Portanto, foram analisadas um total de oito turmas, as turmas de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016.

Para melhor interpretação e análise dos dados colhidos, as turmas foram divididas em quatro grupos (denominados G1, G2 G3 e G4), uma vez que a disciplina estudada foi ministrada por quatro professores distintos distribuídos entre as turmas, conforme apontado na tabela 12. Esta divisão se fez necessária, pois ao professor cabe a autonomia de planejamento das aulas ministradas, mesmo que sejam orientados por um mesmo currículo, a liberdade de cátedra é inerente à profissão, e neste sentido, como já mencionado, os planejamentos e metodologias aplicados não serão os mesmos para os diferentes professores. E assim, foi possível realizar uma análise mais fidedigna dos objetivos traçados pela pesquisa. Portanto, a divisão que

---

<sup>7</sup> A escolha das turmas a partir de 2009 se deu pelo fato dessa turma ser a primeira do curso de Pedagogia. A turma 2016 foi escolhida por ser a última turma do curso a ter cursado a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia do início de realização desta pesquisa.

se fez entre a porcentagem de estudantes e os professores que lecionaram a disciplina não tem como determinante a comparação entre si, mas como apontado, traz melhor compreensão dos dados.

Abaixo segue a tabela 1 com a divisão das turmas por grupo.

Tabela 1: Agrupamento de turmas

<b>Grupos</b>	<b>Turmas</b>	<b>Professores(as)</b>	<b>Nº total de estudantes matriculados na disciplina MPEHG</b>
G1	2009	Professor 1	34
G2	2010	Professor 2	30
G3	2011, 2012, 2013, 2014, 2015	Professor 3	181
G4	2016	Professor 4	39

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela coordenação do curso de Pedagogia.

Foram coletados os dados de 355 estudantes, destes foram excluídos os que perderam a vaga, reprovaram ou foram transferidos, falecidos e os estudantes inscritos na disciplina optativa de Geografia Escolar, restando um total de 284. Só então foi possível realizar o agrupamento das turmas e do seu respectivo professor, conforme representado na tabela 1.

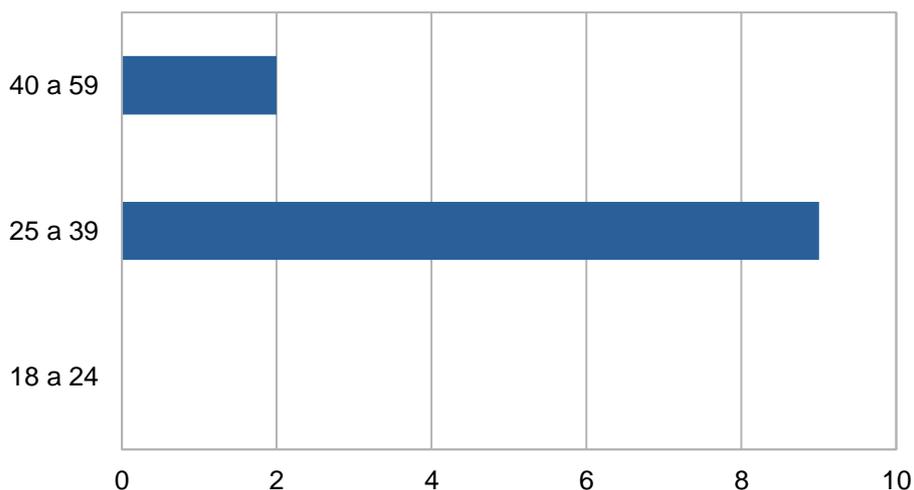
Após o agrupamento das turmas foram aplicados os questionários teste e final. No texto abaixo será apresentado como foi realizada essa dinâmica.

### 3.3.1 Características dos sujeitos da pesquisa

Este subcapítulo versou sobre as características dos sujeitos da pesquisa. Ela é importante, pois contribui para o entendimento do perfil e das características dos respondentes, e, desta forma, entendermos sua relação com a Geografia em sua formação inicial, tudo isso por meio da percepção de formação desses estudantes. Entretanto, os estudantes serão agrupados em um único grupo para questões que tratam de características gerais dos(as) estudantes.

Para a categoria idade dos estudantes foi utilizada a classificação seguida pelo IBGE, desta forma, temos no gráfico 1 que:

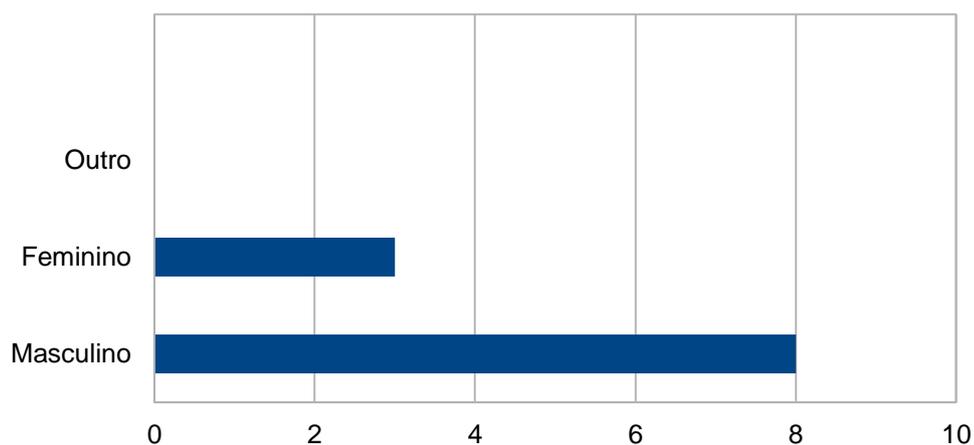
Gráfico 1: Idade dos(as) estudantes



Fonte: Organizado pela autora com base no questionário respondido pelos(as) estudantes

A maioria dos respondentes está agrupado na idade entre 25 e 39 anos. Conforme gráfico 2, a maioria dos respondentes é do gênero masculino, não havendo valor significativo para a variável “outro”.

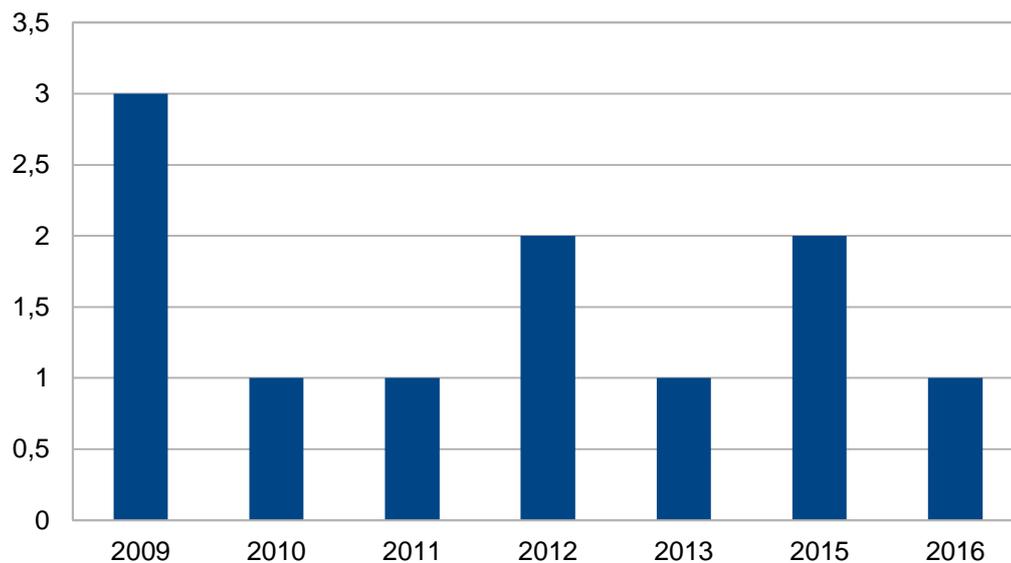
Gráfico 2: Gênero dos(as) estudantes



Fonte: Organizado pela autora com base no questionário respondido pelos(as) estudantes

Houve ao menos um questionário respondido para cada turma, exceto a turma de 2014. O que de certa forma contribuiu para uma visão global do curso, conforme demonstrado no gráfico 3.

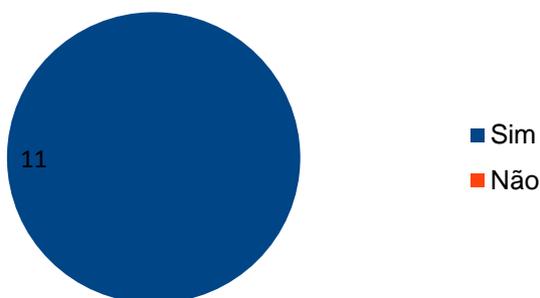
Gráfico 3: Distribuição dos questionários respondidos



Fonte: Organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido pelos(as) estudantes

Todos os respondentes já são egressos do curso de Pedagogia da UFSCar-So, de acordo com o gráfico 4. No entanto, isso não significa que todos tenham seguido a carreira docente, como demonstra a tabela 2, abaixo.

Gráfico 4: Egressos do curso



Fonte: Organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido pelos(as) estudantes

A tabela 2 apresenta a distribuição dos estudantes por categoria de formação no

magistério e atuação docente. Dos 11 respondentes do questionário, 6 atuam como professores.

Tabela 2: Distribuição dos estudantes por categoria de formação no magistério e atuação docente

	Grupos de trabalho	Categoria Professores	Quant.	Categoria Magistério	Quant.
Formação de estudantes UFSCar	G 1	Professores	2	Com magistério	1
				Sem magistério	1
		Não professores	1	Sem magistério	1
	G 2	Professores	1	Com magistério	0
				Sem magistério	1
		Não professores	0	Sem magistério	0
	G3	Professores	2	Com magistério	1
				Sem magistério	1
		Não professores	4	Sem magistério	4
	G 4	Professores	1	Com magistério	0
				Sem magistério	1
		Não professores	0	Sem magistério	0

Fonte: Organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido pelos(as) estudantes

Dos 6 docentes, 2 são formados em outro nível superior e 1 é formado em nível tecnólogo, nos respectivos cursos de Letras, Terapia Ocupacional e Tecnologia em Gestão Ambiental. 2 são formados também no curso de Magistério, desses dois respondentes, um está entre os que possuem outro curso superior, o de Terapia ocupacional. Vale ressaltar, que nenhum dos respondentes possui formação na área da Geografia.

A hipótese da formação do(a) pedagogo(a) em outro curso superior, no caso específico, em Geografia, permite pensar que esse profissional teve acesso a conhecimentos mais específicos da área da ciência geográfica, conceitos e metodologias.

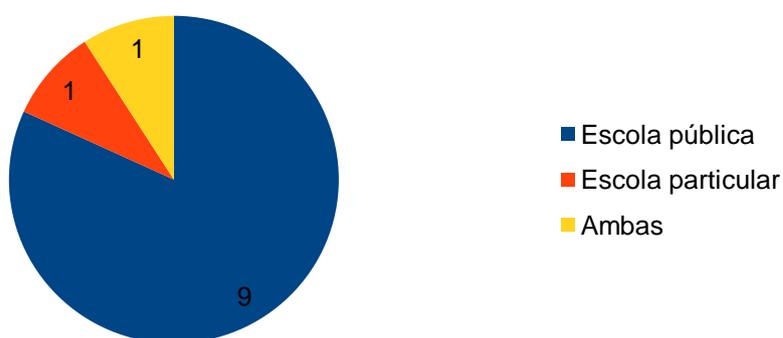
Já dos estudantes que não atuam como professor, nenhum possui o magistério e apenas um possui outro curso de nível superior. Essa categoria “possui magistério” é pertinente, pois aos formados nesse campo de atuação presume-se a maior disponibilidade em termos de formação aos campos dos saberes docentes e formação profissional.

Ainda na tabela 2, foi de fundamental importância a categorização dos grupos por categoria de professores e não professores, além da categoria já formados (Gráfico 4). Essa categorização importa na medida em que pese a percepção dos estudantes sobre a sua formação e a mobilização de saberes constituídos por meio da formação e da prática profissional cotidiana no atendimento das demandas da função de professor(a) no contexto escolar, pelo fato de já estarem formados e atuarem como docentes esses(as) estudantes são responsáveis por ministrar aulas nas turmas atribuídas a eles(as).

Dentre os respondentes, a grande maioria cursou a Educação básica em escola pública, como visto do no gráfico 5.

Muitos dos autores aqui apresentados, como Gatti e Nunes (2009), Gatti (2010), Libâneo (2010) e Tardif (2014) apontam para a representatividade que esse segmento escolar tem na função docente, pois muitos dos que trabalham na docência carregam consigo as vivências e experiências vivenciadas na escola básica, tendo esse ensino como modelo para a sua profissionalização no campo educativo, e isso, independe do modelo formativo que os acompanharam ao longo de sua formação na educação básica.

Gráfico 5: Onde cursou a escola básica



Fonte: Organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido pelos(as) estudantes

Para autores como Gatti e Nunes (2009), Gatti (2010) e Libâneo (2010) essa formação tem se mostrado insuficiente no quesito apropriação e construção de conhecimentos específicos, o que implica na tendência de professores se basearem em modelos precários de ensino para respaldarem sua prática.

### 3.4 Percursos e procedimentos da obtenção de dados

#### A utilização de questionário

Como tratado acima, a aplicação dos questionários só foi possível após ter sido realizado o agrupamento das turmas por professor-formador. Segundo Ludke e André (1986) há diversificadas formas de realizar a coleta de dados em uma pesquisa, entre elas há a aplicação de questionário, nesta pesquisa, optou-se por aplicar um questionário com perguntas abertas e fechadas aos sujeitos da pesquisa, conceituado por Lakatos e Marconi (2003) de contato direto.

Como explicita Marangoni (2009) a utilização de questionários como técnica de pesquisa contribui para melhor compreensão da realidade estudada. Isso porque, tais recursos permitem obter dados e informações relativas às pessoas, aos grupos sociais, às relações sociais e econômicas, interpessoais e intergrupais, e às inter-relações individuais e grupais como ambiente, e que, para a sua elaboração, é necessário seguir alguns procedimentos, desta forma, será possível obter bons resultados em sua aplicação. Como já mencionado, optou-se, na pesquisa, pela aplicação do questionário a fim de coletar informações relevantes acerca do processo formativo de professores e que envolve posterior extração de sentidos.

A aplicação do questionário<sup>8</sup> teve por finalidade a coleta de dados referentes a algumas características dos estudantes como formação, idade, entre outros; pretendeu-se também compreender a relação dos estudantes com a Geografia enquanto conhecimento profissional específico ofertada na disciplina de MPEHG e sua relação com a disciplina Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia, no que concerne a relação teoria e prática no ensino profissional dessa área do conhecimento.

#### Questionário teste

A aplicação do questionário teste teve como base o descrito por Lakatos e Marconi (2003). Teve por finalidade a verificação do questionário enquanto técnica

---

<sup>8</sup> Como pode ser conferido no Apêndice B.

coesa de coleta de dados. Por meio dele foi possível chegar a um modelo definitivo de questionário que seja pertinente e adequado à pesquisa. Utilizando-se da observação, remodelagem das questões e validação destas, a “aplicação do pré-teste poderá evidenciar possíveis erros permitindo a reformulação da falha no questionário definitivo” (LAKATOS e MARCONI, p. 165, 2003).

Ainda de acordo com as autoras, a aplicação do questionário teste deve ser realizada a uma pequena parte da população total ou da amostra. Geralmente já é suficiente um percentual de 5% ou 10% sobre o tamanho da amostra. Neste caso, foi aplicado a um grupo de 5% da amostra.

A amostra contou com um quantitativo de 112 estudantes. Baseado em Lakatos e Marconi (2003) o questionário teste abrangeu o total de 5% da amostragem, o que correspondeu a 5,6 estudantes, sendo arredondado para 6 estudantes. Entretanto, ainda segunda as autoras, há um risco de que não seja feita a devolutiva desses questionários e que, portanto, é preciso levar em consideração essa problemática. A forma utilizada para amenizar esse risco é o envio para uma porcentagem maior do grupo, ou seja, um percentual de 25%. Em detrimento a essa possível ocorrência foi enviado o questionário teste a 22 estudantes.

Ainda nessa perspectiva, “para que o estudo ofereça boas perspectivas científicas, certas exigências devem ser levadas em consideração: fidelidade de aparelhagem, precisão e consciência dos testes; objetividade e validade dos questionários; critérios de seleção da amostra” (LAKATOS e MARCONI, p. 165, 2003), por isso a necessidade de validação de todas as etapas da pesquisa, incluindo o questionário teste como essencial neste processo.

Abaixo, na tabela 3, tem-se a correspondência referente ao questionário teste enviado aos estudantes.

Tabela 3: Questionário teste

<b>Grupo</b>	<b>Quantitativo de questionários enviados</b>	<b>Quantitativo de questionários recebidos</b>
G1	6	1
G2	6	0
G3	5	0
G4	5	0
Total	22	1

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva

Como observado na tabela 3, apesar de respeitada a porcentagem de envio referente ao questionário teste, houve pouca devolutiva por parte dos estudantes, porém, mesmo com uma quantidade pequena de devolução foi possível observar algumas nuances em relação ao questionário por meio da resposta obtida. Desta forma, foi necessária a elaboração de mais algumas questões pertinentes ao objeto tratado na pesquisa, bem como, a reformulação de algumas questões para que ficassem mais compreensíveis, foram reelaboradas algumas questões sobre a caracterização dos(as) estudantes, também foi necessário colocar junto ao questionário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>9</sup>.

Neste sentido o questionário teste contribuiu com sua função, de permitir a retomada às questões problematizadas no sentido de melhoramento do documento de coleta de dados, e, conseqüentemente, contribuiu com uma análise mais precisa sobre a realidade estudada possibilitando, desta forma, a aplicação do questionário final.

#### Questionário definitivo

A partir de agora aborda-se o processo de aplicação do questionário definitivo após a etapa de referência trazida pelo questionamento teste. O questionário definitivo foi enviado via e-mail para os estudantes no formato Microsoft Formulário (Microsoft Forms) com a disponibilização do link para preenchimento, acompanhado do documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido respondido individualmente pelo estudante. Neste sentido, vale a explanação seguinte: uma das proposições no estudo de caso é justamente a de o pesquisador não possuir a capacidade de interferir no ambiente onde os dados serão coletados, em vista do exposto, reforça-se, portanto, com a citação de Yin (2001, p. 75) que “o pesquisador não controla o ambiente da coleta de dados como se poderia controlar ao utilizar outras estratégias de pesquisa”.

Para a aplicação do questionário foi necessária a realização de uma amostragem pela impossibilidade de utilização de todo o universo da pesquisa, tendo em consideração que muitas das perguntas são abertas o que exigem que suas respostas sejam feitas no formato de texto, de certo modo inviabilizando sua análise por se tratar

---

<sup>9</sup> Como pode ser conferido no Apêndice A.

de um número muito grande de dados.

A amostra “consiste em obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e exame de apenas uma parte, a amostra, selecionada por procedimentos científicos” (LAKATOS e MARCONI, p. 163, 2003). Dentro dessa amostra há que conter características comuns com o universo da pesquisa, neste sentido, a amostra selecionada se enquadrou nos requisitos do grupo estudado, como bem proposto pelas autoras. A pesquisa analisou um percentual de 10% do total de 284 estudantes. Este percentual se sustenta por ser um valor expresso no campo da amostragem e pelo grupo selecionado conter as características presente no universo total da pesquisa (esclarecido abaixo).

O valor da amostra necessária (10%) para a pesquisa foi de 28 estudantes (fazendo o arredondamento de 28,4). Isso correspondeu a uma distribuição de um total de 7 estudantes por professor/a (4 professores no total) que lecionou a disciplina estudada. Pensando a diversidade existente na sala de aula optou-se ainda por direcionar uma divisão entre homens e mulheres para o envio dos questionários.

Baseado nos indicadores afirmados por Lakatos e Marconi (2003) sobre a devolutiva de apenas 25% do quantitativo de questionários enviados e tendo como referência a necessidade de se obter 28 respostas, como bem salientado no parágrafo acima, foi enviado o questionário para um total de 112 estudantes.

Diante do exposto sobre a realização da aplicação do questionário final cabe a explanação dos encaminhamentos resultantes deste modo de coleta de dados. Para tanto, a tabela 4, delinea sua aplicação e devolutiva.

Tabela 4:Aplicação do questionário

	Questionário teste		Questionário final		Total de estudantes de cada professor
	Enviados	Recebidos	Enviados	Recebidos	
G1	6	1	27	3	34
G2	6	0	24	1	30
G3	5	0	31	6	181
G4	5	0	30	1	39
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>112</b>	<b>11</b>	<b>284</b>
<b>Total esperado de devolutivas de questionários</b>				<b>28</b>	

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva

Conforme demonstrado na tabela 4, a demanda pela quantidade de questionário final respondido não foi atingida, de acordo com o proposto por Lakatos e Marconi (2003). Acredita-se que um dos fatores que tenha contribuído para tal situação deve-se ao fato da concretização do estado de pandemia, COVID-19, a que nos encontramos, acarretando a falta de equipamentos ou internet para o preenchimento do questionário, por exemplo. Outro aspecto importante de ser colocado deve-se ao fato de que alguns dos(as) estudantes podem não mais estarem utilizando o e-mail indicado no cadastro da universidade, uma vez que há a possibilidade de se desfazerem desse meio de comunicação.

Contudo, por justamente expressarem a realidade e incorporarem o universo da pesquisa, os questionários recebidos serviram, ainda sim, de base de dados para a compreensão da realidade apresentada.

Seguido a aplicação do questionário final partiu-se para a análise dos dados colhidos. O próximo subcapítulo abordará os encaminhamentos para tal.

### 3.5 Procedimentos de análise de dados

Em continuidade ao tratamento dos dados da pesquisa, esse subcapítulo abordou os parâmetros analíticos para a averiguação das informações coletadas.

Em Yin (2001) tem-se na análise dos dados o ato de examinar, categorizar e classificar ou recombinar como uma forma bem sucedida de interpretação. Ademais, confere a importância de dispor os dados em alguma ordem antes de sua análise, além do cuidado na manipulação dos dados evitando resultados de cunho tendenciosos.

Para a análise de dados, segundo Trivinos (1987), há algumas normas a serem seguidas no momento de iniciar as análises das repostas dos sujeitos da pesquisa, principalmente no uso de instrumentos como o questionário aberto. Entre elas está a leitura atenta das respostas em sua respectiva ordem. Uma segunda leitura permitirá: sublinhar as ideias que estão ligadas a alguma fundamentação teórica; realizar a categorização de respondentes (grupos de participantes) e por pergunta- no caso da pesquisa foi categorizado por respondentes e por perguntas, conforme necessidade

de análise; a listagem final que permitirá a classificação das respostas por pergunta; a análise preliminar com o intuito de detectar pontos divergentes, pontos coincidentes e conflitos; possibilidade de elaboração de esquemas de interpretação e de perspectiva dos fenômenos por meio da classificação das respostas; a escrita do relatório do estudo realizado como parte integrante do texto (conclusão do estudo).

Para Lakatos e Marconi (2003) antecedendo a escrita da análise e interpretação dos dados tem-se a elaboração desses dados que é seguida por três passos: a) a seleção condiz ao exame minucioso do texto, ou seja, uma verificação crítica a fim de detectar falhas ou erros evitando informação confusas, distorcidas e incompletas, que podem prejudicar a pesquisa; b) codificação, implica a categorização dos dados que se relacionam podendo ser tabelados e contados; c) tabulação representa a disposição dos dados em tabelas, possibilitando a maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles.

Seguido esses passos de manipulação e obtenção de resultados dos dados, as autoras argumentam sobre a análise e interpretação dos dados, sendo esse o ponto mais central da pesquisa.

Para Lakatos e Marconi (2003) a análise e interpretação de dados são duas atividades diferentes, mas que possuem uma relação estreita entre si. Esta relação enquanto processo são realizadas por meio de dois processos: da análise (explicação) e da interpretação.

A análise ou explicação “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 167).

A interpretação “é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 168).

E ainda, tem-se na perspectiva da abordagem de estudo de caso, a análise dos dados se baseia em 6 procedimentos, conforme Creswell (2010): 1º relativo à organização e preparação dos dados para análise; 2º- Relativo à leitura dos dados; 3º- Relativo à análise detalhada começando com um processo de codificação (organização em blocos ou segmentos de textos); 4º - Relativo à utilização da codificação para gerar uma descrição; 5º- Relativo a informação de como os temas serão representados na narrativa qualitativa, e por fim, 6º- Relativo à interpretação dos dados.

Como visto, para esses autores, é fundamental nesse momento da pesquisa a realização da leitura crítica dos dados, da sua categorização e classificação e da sua disposição partindo de uma certa ordem e da utilização de instrumentos para a análise. Para tanto, esta pesquisa, enquanto pesquisa quanti-qualitativa na perspectiva da abordagem de estudo de caso documental norteou-se nos processos de análise apresentados por Yin (2001), Trivinos (1987), Creswell (2010) e Lakatos e Marconi (2003), dos quais considerou a leitura, organização e preparação dos dados para análise; a classificação e categorização dos dados e, por fim, sua interpretação.

Nessa proposta metodológica a análise de dados se estrutura em unidades de sentido. No caso foram estabelecidas três categorias de análise: concepção de Geografia; percepção teórico-metodológica em relação à disciplina de MPEHG e valoração da Geografia enquanto disciplina escolar na formação dos(as) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a análise do questionário também foram utilizados gráficos e tabelas enquanto suporte para a interpretação dos dados.

Tanto o questionário aplicado quanto a observação do Projeto Pedagógico e das DCNs foram analisados de forma a obter como resultante uma análise que permita a descrição detalhada do estudo de caso proposto, uma vez que é justamente essa a proposta da metodologia escolhida.

Pensando nos instrumentos de validação dos resultados, Creswell (2010), citando Yin (2003) sugere documentar todos os procedimentos do estudo de caso, sendo relatado o máximo de passos possíveis dos procedimentos realizados.

## **CAPÍTULO 4- A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) QUE SE REALIZA NA UFSCAR**

Este capítulo abordou as percepções formativas dos estudantes de Pedagogia no que tange à Geografia evidenciada por meio da estruturação e organização do curso e da disciplina de MPEHG.

### 4.1 Formação do(a) estudante de Pedagogia

Para iniciar, este subcapítulo apresentou a organização do curso e apontou seus aspectos formativos. Para isso, inicio apresentando brevemente o contexto do curso de Pedagogia na Educação Superior no Brasil.

O curso de Pedagogia se encontra entre o primeiro em números de matrículas de cursos de licenciatura, sendo um dos cursos que mais formam professores no Brasil, já que sua taxa de conclusão superou os 47% no ano de 2016 se comparado com os demais cursos, segundo dados do INEP (BRASIL, 2018). É o terceiro maior em número de matrículas, superado apenas pelos cursos de Administração e Direito. Já em número de concluintes ocupa a segunda posição.

Mesmo diante do aumento expressivo das IES privadas e de cursos EAD, ainda é significativa a parcela da população que não angariaram lograr em curso superior.

A promoção do acesso ao ensino superior não se trata apenas de promover políticas de expansão das IES, criação de novas vagas, redução de taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas, abertura de cursos noturnos, mas acima de tudo, de acesso à formação de qualidade.

Em 2007, por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), fruto de políticas públicas, seu objetivo está diretamente relacionado ao investimento na expansão da educação superior pública por meio da dotação de recursos em universidades públicas federais, com o intuito da ampliação do acesso e permanência no ensino superior. Com isso, foram criadas universidades federais e

novos campi de universidades já existentes.

A necessidade de ampliação do acesso da população aos níveis mais elevados de ensino, contemplado pelo artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como estipulado pelas diretrizes do REUNI (BRASIL, 2007) promoveu um avanço significativo pensando em acesso e permanência dos estudantes em cursos de graduação.

Segundo informações contidas no site da instituição a instalação do campus UFSCar- Sorocaba em 2006 teve início nesse contexto de expansão do ensino superior público oportunizado pelo programa de expansão das universidades públicas REUNI.

De início a universidade ocupava espaço nas dependências da Faculdade de Engenharia de Sorocaba (FACENS) e da empresa NCH. Apenas em 2008 as atividades do novo campus foram transferidas no seu próprio espaço físico, situado na Rodovia João Leme dos Santos (SP- 264) próximo ao km 100. Inicialmente contava com os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Bacharelado em Turismo e Engenharia de Produção, criados em 2006, logo após, em 2007, passou a ofertar o curso de Engenharia Florestal, em 2008, prosseguiu iniciando os cursos de Ciências da Computação e Ciências Econômicas. A universidade seguiu em ritmo de crescimento e expansão, e em 2009 inaugurou novos cursos, como o de Pedagogia e Geografia. Hoje o campus conta com 14 cursos de graduação e 16 cursos de pós-graduação reunidos em 12 programas.

Em termos de estrutura organizacional e de representação acerca das dinâmicas de implantação, criação, expansão e melhoramento da universidade. O curso de Pedagogia integra o departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) que está incorporado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) criado em 13/12/2013, que junto a outros departamentos e coordenações de cursos de graduação e pós-graduação integram o sistema organizativo da instituição, fundamentado na articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão.

O curso de Licenciatura em Pedagogia fez parte do contexto de expansão da Universidade Federal de São Carlos- Sorocaba, em consonância ao programa de expansão das universidades, REUNI, como bem colocado anteriormente, com proposta aprovada no ano de 2007 para início das atividades no ano de 2009 com a disponibilidade de 60 vagas iniciais. A criação do curso vem ao encontro da existência de uma demanda na região de Sorocaba por ensino público e de qualidade, de acordo

com Projeto Pedagógico (2014) da instituição.

O curso funciona na modalidade de licenciatura plena, sendo ofertado no período noturno e de forma presencial. Possui carga horária de 3410 horas, com regime de funcionamento semestral/crédito, respeitando a proposta estabelecida pelos meios legais, que orienta a carga horária mínima de 3200 de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1 (BRASIL, 2006). A duração do curso é de 5 anos, sua integralização curricular ocorre quando o(a) estudante contempla no mínimo 10 semestres e no máximo 16 semestres, com acesso ao curso, hoje, por meio de processo seletivo garantido pelo SiSU (Sistema de Seleção Unificada) por meio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Em consonância com a Resolução do CNE/CP nº1 (BRASIL, 2006) o curso propõe uma formação diversificada contemplando a formação do pedagogo:

que poderá atuar na docência, na organização e gestão de instituições e projetos educativos e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares, a partir de abordagens interdisciplinares sobre o fenômeno educacional, sobre seus fundamentos histórico-culturais, políticos, sociais e ambientais (UFSCAR, 2014, pg. 04).

Esse modelo de formação vem ao encontro dos apontamentos explicitados por Gatti (2010) em que a autora argumenta sobre as variadas demandas que têm sido atribuídas aos cursos de Pedagogia ao longo de sua coexistência.

A formação no curso se dá por meio da composição das atividades que englobam conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, trabalhos de Conclusão de Curso –TCC, estágios e outras atividades complementares. Como salienta o Projeto Pedagógico (UFSCAR, 2014, pg. 4) essas atividades se articulam entre si por meio do fomento à articulação entre ensino, pesquisa e extensão tendo como pressuposto o enfrentamento à dicotomia teoria e prática na busca de aprendizagem que valorize os processos de ação-reflexão-ação na formação dos(as) estudantes, que serão capazes “de atuar na área de educação e nos processos de transformação social, com o potencial de enfrentar as problemáticas do mundo contemporâneo, e com foco na construção de sociedades sustentáveis”, que desenvolvam a sensibilidade ética e estética diante da sociedade, que estimule o trabalho coletivo e a ampliação de redes, bem como “para a construção de conhecimento e reflexão crítica sobre as questões educativas presentes nas diversas

políticas educacionais em âmbito municipal, estadual e federal”.

As atividades curriculares de cunho científico-cultural, expressas no parágrafo acima, são constituídas por três vertentes em consonância com as DCNs para a formação de professores pedagogos: a) estudos básicos; b) aprofundamento e diversificação de estudos e c) estudos integradores.

Os componentes curriculares que compõem o núcleo de estudos básicos (a) comportam as aulas de cunho teórico e prático, Trabalho de Conclusão de Curso e atividades práticas previstas pelos conteúdos abordados. O núcleo de aprofundamento e diversificação (b) compreende os estágios curriculares; o estágio priorizará a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Gestão escolar e a Educação de Jovens e Adultos. Já os estudos integradores (c) correspondem ao desenvolvimento de atividades de aprofundamento em áreas de interesse dos alunos: atividades de extensão, iniciação científica, monitoria, “iniciação à docência, participação em eventos científicos externos e internos e outras atividades promovidas por instituições de ensino, de pesquisa, além de órgãos e instituições não-governamentais e de movimentos sociais, desde que elas sejam de cunho científico, cultural e artístico” (UFSCAR, 2014, pg. 5).

A preocupação com a articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão, um elemento sempre presente no documento, neste aspecto, preconiza uma formação diversificada e integralizada, orientada na composição de diversificados componentes curriculares que se articulam por eixos simpatizantes; na utilização de diferentes espaços da universidade como laboratórios didático de pesquisa, salas de aulas teóricas, biblioteca, laboratório de informática; em ambientes educativos formais e informais através da prática de docência e gestão educacional; nos estágios curriculares e apoio pedagógico; nas atividades de monitoria; iniciação científica e extensão.

Os componentes curriculares que compõem a matriz curricular do curso são compostos por eixos definidos por suas aproximações teóricas e práticas, conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1: Eixos disciplinares

<b>Núcleo de ensino básico</b>	
<b>Eixos disciplinares</b>	<b>Breve descrição</b>
1- Ciências humanas e sociais da educação <sup>10</sup>	Disciplinas voltadas para o campo das linguagens, da sociologia, da psicologia e dos fundamentos da educação
2- Aspectos Filosóficos da Ciência e da Educação	Disciplinas voltadas para o campo da filosofia educacional e da ciência
3- Didática e Metodologias de Ensino	Disciplinas voltadas para o campo do estudo da didática e da metodologia e prática de ensino
4- Política, Gestão Educacional e Estrutura curricular	Disciplinas voltadas para o estudo da política educacional em sua forma de estrutura e de funcionamento, da organização curricular e pedagógica e da gestão escolar
5- Eixo Integrador Pesquisa e Prática Pedagógica (eixo integrador geral)	Disciplinas voltadas para o campo da pesquisa e prática pedagógica
6- Eixo TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	Disciplinas voltadas para a realização do trabalho de conclusão de curso
7- Eixo – Optativas <sup>11</sup>	Disciplinas elegidas pelo(a) estudante
<b>Núcleo de aprofundamento e diversificação de ensino</b>	
Estágio Supervisionado	Refere-se a aplicação do estágio docente
<b>Núcleo de Estudos Integradores<sup>12</sup></b>	
Trabalhos Supervisionados Trabalhos complementares	Diz respeito a atividades desenvolvidas de acordo com o interesse do(a) estudante: monitoria, extensão e iniciação científica, participação em atividades acadêmico-científicas, artístico-culturais, etc.

Fonte: Figura elaborada pela autora com base no Projeto Pedagógico (2014) da universidade

Apontado os eixos que compõem a formação do(a) pedagogo(a) na UFSCar-

<sup>10</sup> Houve divergência no Projeto Pedagógico entre a quantidade de horas constante na descrição do eixo e a quantidade relativa a somatória das disciplinas que compõem esse eixo. No documento o eixo conta com 844 h, somadas com os restantes dos eixos descritos teria um total de 2820 h, porém realizando a contagem das disciplinas curriculares deste eixo tem-se o total de 900 h. Assim, totalizando 2.850 horas somando os eixos. Desta forma, optou-se por não incluir neste quadro o quantitativo de horas distribuído para cada eixo.

<sup>11</sup> Houve divergência em relação ao quantitativo de horas expresso por este eixo no documento Projeto Pedagógico. No quadro demonstrativo dos eixos consta com 150 h, porém no quadro geral que apresenta a integração curricular este eixo consta de 120 h.

<sup>12</sup> Houve divergência na quantidade de horas que compõe o núcleo de estudos integradores. No quadro explicativo dos eixos que compõem esse núcleo é mencionado 100 h, porém no quadro demonstrativo da integralização curricular este mesmo eixo aparece com 200 h.

Sorocaba apresentou logo abaixo a tabela 5 que exemplifica a integralização curricular do curso.

Tabela 5: Integralização curricular do curso

<b>Integralização curricular</b>		
<b>Conteúdos a serem cumpridos</b>	<b>Créditos</b>	<b>Carga horária</b>
Disciplinas Obrigatórias	168	2.520
Disciplinas Optativas	8	120
Disciplinas Eletivas	0	-
Disciplinas de Libras	4	60
Estágio Curricular	26	390
Atividades Complementares	-	200
Monografia TCC	8	Não especificado
<b>Total</b>	<b>214</b>	<b>3.410</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no Projeto Pedagógico (2014) da universidade

De acordo com a tabela 5, a integralização curricular do curso vem ao encontro do que é preconizado pelas DCNs (BRASIL, 2006) em que determina a carga horária mínima para a realização dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil. De acordo com a resolução os cursos terão carga horária mínima de 3.200 horas formadas pelos núcleos diversificados a) núcleo de estudos básicos, b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e c) núcleo de estudos integradores, distribuídas da seguinte forma:

I- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p. 4)

A formação diversificada do(a) estudante de pedagogia sugere a construção de um perfil de profissional que ora pode atender demandas de caráter social ora atender demandas meramente mercantilista, a depender do tipo de formação que se objetiva oferecer e do modelo institucional que a oferta.

O Parecer CNE 05 que aborda as DCNs para a formação de Pedagogos(as), em seu caráter histórico, preconiza a formação diversificada:

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. (BRASIL, 2005, p. 4)

Neste sentido, amparado pelo decreto REUNI, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional o perfil de formação do profissional egresso do curso de Pedagogia preconizado pela UFSCar-Sorocaba fundamenta-se, a partir do princípio de autonomia universitária, na formação de profissionais não apenas para atender o mercado de trabalho “mas também para a formação de cidadãos críticos, que atuem de modo ético, contribuindo com a solução dos problemas da vida pública e para a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária” (UFSCAR, 2014, p. 07), e que, portanto, a universidade vê na formação diversificada a possibilidade de uma formação profissional “mais abrangente, flexível e integradora para o desenvolvimento da capacidade de trabalhos interdisciplinares”.

O pedagogo formado na UFSCar- campus Sorocaba terá como base o conhecimento da escola como promotora da cidadania, podendo atuar na docência, na organização e gestão de instituições e projetos pedagógicos e educativos, na produção, aplicação e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares, numa abordagem interdisciplinar do fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais e suas implicações para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis. (UFSCAR, 2014, p. 07)

Como visto, o curso oferece uma formação ampla com diversas perspectivas de atuação do(a) pedagogo(a), desta forma, constitui-se na confluência de saberes plurais dos quais espera-se a apropriação por parte dos estudantes e que se articulem ao longo do curso de modo que essa formação propicie conhecimentos necessários à prática docente.

A seguir abordou-se mais especificamente como está sendo organizada e

apresentada a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia na UFSCar-So por meio da análise do Projeto Pedagógico do curso e a percepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre o conhecimento da Geografia, na perspectiva do conhecimento específico, presente na formação desses sujeitos através da análise do questionário aplicado.

## **CAPÍTULO 5- A DISCIPLINA DE METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA UFSCAR SOROCABA: ORGANIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DISCENTE**

Como visto no capítulo anterior foi apresentado como se dá a organização da formação de pedagogos(as) na UFSCar-So. Pensar a organização curricular e estrutural dos cursos no atendimento coerente demandado por essa profissão é fundamental, pois como afirma Zaidan (2014, p. 38) “melhoras substantivas na educação dependem de maior investimento”. Nessa perspectiva, este capítulo apresentou a organização da disciplina e as percepções dos estudantes que a cursaram.

### **5.1 Aspectos organizacionais disciplinar**

Como vinha sendo apresentado, as disciplinas de metodologias específicas proporcionam aos futuros docentes as bases metodológicas e procedimentais para trabalharem com os AIEF as disciplinas presentes no currículo escolar.

Não se trata de pensar a formação de professores(as) com base meramente nos campos disciplinares, como apontado por Zaidan (2014) e Sousa (2014) essa perspectiva mostra-se limitante, mas sim por uma perspectiva que vislumbre a formação voltada para as práticas sociais que serão vivenciadas por esse profissional.

O professor tem o papel central de ensinar a novas gerações o conhecimento que se seleciona do que se acumulou social e academicamente, mas tal ensinamento se dá em contextos específicos de vivência e condições que precisam ser conhecidas e consideradas, envolvendo saberes e relações que são igualmente formativas, devendo desenvolver valores e práticas coerentes com uma vida social democrática. Por isso, tal tarefa não se mostra simples. (ZAIDAN, 2014, p. 45)

Esse aspecto social da formação do(a) professor(a), de acordo com Sousa (2014, p. 1) se realiza por meio de duas premissas: “determinadas referências apontadas pelas instituições formadoras e os próprios espaços de sua atuação profissional”. O autor ainda traz a ideia de que as instituições, enquanto instâncias

formativas, são responsáveis pela mediação entre os licenciandos e o saber sistematizado e expressam “por meio de suas práticas curriculares, determinadas percepções acerca do fenômeno educativo e do alcance do trabalho do professor para a sociedade” (SOUSA, 2014, p. 4).

Nesta ótica, a formação de licenciados(as) em Pedagogia também pressupõe a relação com o conhecimento geográfico enquanto prática pedagógica de cunho social promotora de conhecimento a realizar-se nos espaços escolares.

Neste sentido, baseado nos estudos de Gatti e Nunes (2009), esta pesquisa direciona atenção especial para a formação profissional específica do(a) professor(a) pedagogo(a) na área do conhecimento da Geografia, por entender que dela deriva conhecimentos relativos aos conteúdos escolares e aqueles relativos às metodologias ou didáticas de ensino.

Gatti e Nunes (2009) argumentam que os conteúdos substantivos de cada área do conhecimento não são alocados em disciplinas específicas nos currículos, comumente são atrelados implicitamente às disciplinas relativas às metodologias de ensino, além de suas ementas não traduzirem o que de fato deveria ser ensinado nessas disciplinas.

A ementa pode trazer elementos importantes sobre a forma como esses conhecimentos estão distribuídos e organizados. Segundo Gatti (2009), ela representa um texto resumido que permite o acesso ao estudante, pesquisadores(as) e demais interessados à intenção formativa do curso, e neste sentido, precisa ser bem redigida, para que pesquisadores(as) se aproximem de forma mais rigorosa do objeto de estudo, os projetos pedagógicos.

A disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia, de acordo com a distribuição dos componentes curriculares, é ofertada no sétimo semestre do curso, como pode ser observado no quadro 2:

Quadro 2: Distribuição dos componentes curriculares por semestre

Semestre	Componentes curriculares	Semestre	Componentes curriculares
1º	Introdução à Sociologia	6º	Metodologia e Prática do Ensino Fundamental
	Leitura e Produção de Texto I		Educação e Antropologia Cultural
	Psicologia da Educação		Pesquisa e Práticas Pedagógicas VI
	Pesquisa e Práticas Pedagógicas I		Educação, Comunicação e Tecnologias

2º	Metodologia de Pesquisa em Educação I	7º	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil
	Didática I		Optativa 1
	Sociologia da Educação		Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização e Letramento
	Escola e Currículo		<b>Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia</b>
	Língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental		Estágio Supervisionado II - Ensino Fundamental
	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano		Metodologia e Prática do Ensino de Arte
	Pesquisa e Práticas Pedagógicas II		Práticas Inclusivas e Ensino de Libras
	Metodologia de Pesquisa em Educação II		
	Introdução à Filosofia		Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental
	História da Educação		Metodologia e Prática de Ensino de Matemática
3º	Didática II	8º	Metodologia e Prática de Ensino do Ensino de Ciências
	Política Educacional I: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira		Políticas Públicas em Educação
	Pesquisa e Práticas Pedagógicas III		Introdução à Educação Não-Escolar
			Optativa 2
4º	Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano	9º	Concepções e Princípios da Educação de Jovens e Adultos
	Filosofia da Educação		Estágio Supervisionado IV – Educação de jovens e Adultos
	Política Educacional II: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira		Organização do Trabalho pedagógico e Gestão Escolar I
	Pesquisa e Práticas Pedagógicas IV		TCC I
	Didática III		Desenvolvimento psicossocial de adolescentes
			Intr. a Língua Brasileira de Sinais (OPT. 3)
	Educação, Sociedade e Meio Ambiente	10º	Estágio Supervisionado V – Gestão Escolar
	Educação Infantil		Orientação Educacional e Processos Grupais
	Educação, Corpo e Movimento		

5º	Pesquisa e Práticas Pedagógicas V		Organização do Trabalho pedagógico e Gestão Escolar II
	Fundamentos da Educação Especial		Educação Não Escolar e Movimentos Sociais
			Optativa 4
			TCC II

Fonte: Dados organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no Projeto Pedagógico do curso (2014)

Sobre essa distribuição curricular Silva e Leão (2021) em seu estudo sobre o ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais, observaram que as disciplinas específicas nesses cursos eram trabalhadas ao final do curso, o que dificulta que os estudantes possam fazer relações entre elas e outras áreas do conhecimento, necessárias para a formação docente.

Entende-se que, se trabalhadas ao decorrer dos cursos formadores, essas disciplinas poderiam dar subsídio teórico-metodológico às reflexões em diferentes momentos. Munidos desse conhecimento, os graduandos poderiam com mais facilidade ter práticas interdisciplinares, bem como análises mais direcionadas quanto ao tratamento dado à Geografia durante o estágio supervisionado e mesmo intervenções pedagógicas em ambientes escolares. (SILVA e LEÃO, 2021, p. 08).

A ementa do curso também permite dizer que as disciplinas de Metodologias e práticas de ensino<sup>13</sup> compreendem o Núcleo de Ensino Básico trazido pela Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e constam do eixo três do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSCar-So.

De acordo com a ementa do curso o eixo três corresponde a um total de dez disciplinas, retiradas as disciplinas mencionadas na nota de rodapé número 13, tem-se na Tabela 6 um total de cinco disciplinas. Todas estão distribuídas com horário de sessenta horas<sup>14</sup>, ou seja, quatro créditos. São elas:

<sup>13</sup> De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSCar (2014) as disciplinas de Didática I, II e III, se encontram agrupadas no eixo 3: Disciplinas de Didática e Metodologias, porém, por guardarem maior correspondência com o campo da Pedagogia, Gatti e Nunes (2009) categorizou essas disciplinas em um subgrupo dentro da categoria Fundamentos Teóricos da Educação, já as disciplinas Educação Infantil e Metodologia e Prática do Ensino Fundamental também representadas no eixo 3, foram categorizadas pelas autoras no agrupamento Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas, desta forma, justifica-se a retirada dessas disciplinas do quadro acima para apresentar mais fidedigno as disciplinas que correspondem a formação profissional específica docente.

<sup>14</sup> De todas as disciplinas mostradas na matriz do curso, a grande maioria se realiza no formato de 60 h, o que equivale a 4 créditos. Exceto as disciplinas de Leitura e Produção de texto I e II, que

Tabela 6: Disciplinas de metodologias e prática de ensino

<b>Eixo 3: Disciplinas</b>	<b>Total de créditos/horas</b>
Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização e Letramento	4 créditos/ 60 h
Metodologia e Prática do Ensino de Matemática	4 créditos/ 60 h
Metodologia e Prática do Ensino de Ciências	4 créditos/ 60 h
Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia	4 créditos/ 60 h
Metodologia e Prática do Ensino de Arte	4 créditos/ 60 h

Fonte: Dados organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no Projeto Pedagógico do curso (2014)

Essas disciplinas, de acordo com Gatti e Nunes (2009), fazem parte da categoria Conhecimentos Relativos à Formação Profissional Específica, concentram disciplinas que fornecem conhecimento instrumental para a atuação docente que contemplam: conteúdos do currículo da Educação Básica (Alfabetização e Letramento, Educação Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências, Artes e Geografia,); didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino.

Ainda neste contexto, dentre os campos de conhecimentos previstos nessas disciplinas, as relacionadas aos conhecimentos da História, da Geografia e das Ciências são as mais fragilizadas “por não explicitarem os conteúdos referentes” (GATTI e NUNES, 2009, p. 55).

Para Gatti e Nunes (2009) os conteúdos que são desenvolvidos durante o curso devem ser estudados também por uma vertente prática com profundidade e particularidade desses campos, de forma que possa construir competências para ensinar. Neste sentido, questionam sobre a possibilidade de uma formação com aprofundamento nos conhecimentos específicos ser possível em uma disciplina de 60 h, ou mesmo, se a formação panorâmica encontrada nos currículos é suficiente para que o professor aprenda a planejar, ministrar e avaliar um ensino calcado em conhecimentos disciplinares, mas que adote uma perspectiva interdisciplinar, proposta pela DCNs (BRASIL, 2006).

Para as autoras “a perspectiva interdisciplinar é complexa e requer aprofundamento disciplinar e lógico-conceitual para que a construção do diálogo interdisciplinar não se mostre casuístico e sem os nexos necessários para

---

representam 30 h cada uma, equivalendo a 2 créditos cada; Política Educacional I e II: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira com 120 h, sendo 8 créditos (estão representadas juntas na matriz); as disciplinas de Estágio Supervisionado com 390 h e Trabalhos Supervisionados e Complementares com um total de 100 h.

compreensão de um tema, um objeto” (GATTI e NUNES, 2009, p. 37) e isso requer um olhar cuidadoso de cada disciplina.

Observando o quadro 3, a seguir, notou-se essa fragilidade na ementa do curso na disciplina de MPEHG. É essa disciplina que contemplará os conhecimentos relativos à Geografia e História no curso, ainda que de forma superficial, como pode ser observado, pois não são contemplados nesse documento quais os conteúdos que servem de referência para o ensino da área de História, tão pouco para a de Geografia, e não versam sobre o objeto de análise de ambas as áreas. Seu conteúdo é apresentado de forma bem genérica.

Quadro 3: Ementa disciplina de MPEHG

<b>Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia</b>	
Ementa	Traços gerais da evolução da História e da Geografia. Conceitos básicos da História e da Geografia. As principais propostas metodológicas para o ensino da História e da Geografia. Produção de material didático. Planejamento e sistematização de aula em História e Geografia.
Bibliografia básica	BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. PENTEADO, H. Metodologia do ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 2001.

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no Projeto Pedagógico do curso (2014)

A ementa não sinaliza a preocupação com o caráter científico de ambas as áreas, apenas apresenta de forma genérica aspectos relativos a evolução das áreas. Segundo Braga (2006, p. 30) isso é relevante pois a medida em o professor aprende sobre o processo de construção da epistemologia da ciência “ele passa a entender a disciplina e seus conteúdos de forma mais articulada aos contextos científico e histórico gerais”, e ainda, “a história da Geografia, como de todas as ciências, é parte da história da nossa sociedade, dos seus conflitos, dos interesses contraditórios, etc. e o professor precisa compreender essas relações para se posicionar frente a disciplina Geografia e frente ao seu espaço, ao seu mundo” (BRAGA, 2006, p. 30).

A ementa também aponta o interesse em apresentar os principais conceitos das áreas e as metodologias, bem como sinaliza a intenção prática da disciplina com a elaboração de planejamento e sistematização de aulas voltadas para esses dois campos e a produção de material didático. Entretanto, essa apresentação acontece em forma de lista, e não há a relação entre os elementos que aparecem descritos na

ementa, como se fossem atividades desconexas umas das outras, são sucintas e não abordam de fato qual o objetivo da disciplina, quais são os conteúdos que serão abordados, tampouco, como serão abordados.

As categorias de paisagem, região, território, lugar e o próprio conceito de espaço geográfico são conceitos estruturantes para a formação nos AIEF de acordo com documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História e Geografia e a BNCC, no entanto elas não aparecem em nenhum momento no currículo do curso.

Ao longo do projeto pedagógico, na matriz do curso, não foram encontradas disciplinas específicas que abordassem os conceitos da Geografia, fundamentais para os anos iniciais. Isso permite dizer que não houve a oferta de outras disciplinas obrigatórias com essa função, porém, há a autonomia da universidade em ofertar disciplinas optativas, fato este que culminou na oferta da disciplina Geografia escolar no ano de 2016 aos estudantes.

Foi observado apenas um pequeno enxerto sobre a educação ambiental na disciplina de Pesquisas e Práticas Pedagógicas III, contendo a seguinte escrita na ementa da disciplina: “Educação e impactos sócio-ambientais.” Com uma bibliografia que traz em seu título a temática educação ambiental; também na disciplina Educação, Sociedade e Meio ambiente apareceu a menção a educação ambiental e sustentabilidade dando ênfase a seu caráter de tema transversal, porém, em ambas, sem apresentar a forma que se abordará ou se se utilizará das categorias de análise da Geografia para apresentá-la aos estudantes.

Os créditos das disciplinas de formação específicas do curso são distribuídos entre o ensino da teoria e o ensino prático conforme tabela 7, abaixo:

Tabela 7: Distribuição dos créditos nas disciplinas de formação específica

<b>Disciplinas</b>	<b>Créditos teóricos</b>	<b>Créditos práticos</b>
Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização e Letramento	3	1
Metodologia e Prática do Ensino de Matemática	3	1
Metodologia e Prática do Ensino de Ciências	3	1
Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia	3	1
Metodologia e Prática do Ensino de Arte <sup>15</sup>	3	1

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no Projeto Pedagógico do curso (2014)

De acordo com a ementa, representada pela tabela 7, são distribuídas às disciplinas de conhecimentos específicos a mesma carga horária destinada a outras disciplinas do currículo, excetuando as já mencionadas na nota de rodapé 14. Observando separadamente cada disciplina nota-se que a disciplina Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia converge conhecimentos relativos a dois campos do conhecimento distintos, neste sentido, a disciplina não só é responsável por abordar conteúdos que abranjam os conhecimentos específicos relativos à História, como também aos conhecimentos relativos à Geografia. Neste sentido, a problemática consiste na concepção que a universidade tem em relação a esses dois campos de conhecimentos adotadas em sua proposta de formação.

Para Silva e Leão (2021) essa abordagem encontra respaldo nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2013), que se organiza por áreas do conhecimento, no caso, Ciências Humanas, no entanto os autores reconhecem que nessa etapa de ensino exige-se uma abordagem específica dos conteúdos, e que deve haver um trabalho interdisciplinar nos cursos de formação docente.

Em outra perspectiva, esse modelo integrado remete ao modelo instituído no

---

<sup>15</sup> Na distribuição dos eixos disciplinares do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia UFSCar-So (2017, p. 18) encontra-se o nome da disciplina de Metodologia e Prática de Arte-educação. Mais para a frente a mesma disciplina está nomeada de Metodologia e Prática do Ensino de Arte (p. 22). Para esta pesquisa será usado o nome Metodologia e Prática do Ensino de Arte. O mesmo acontece com a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Ciências (p. 18) que ficou redigida para Metodologia e Prática de Ensino do Ensino de Ciências (p. 23), será usado o nome Metodologia e Prática do Ensino de Ciências, assim como a disciplina Metodologia e prática de História e Geografia redigida na matriz como Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia (p. 22), será usado o nome Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia.

período militar quando fundiram as duas áreas do conhecimento com o chamado modelo de Estudos Sociais, o que culminou na desvalorização da Geografia, como afirma Braga (2006). Ademais, os créditos são distribuídos entre as duas áreas do conhecimento, e neste sentido, essas duas áreas acabam dividindo a mesma carga horária, comparadas às outras disciplinas específicas do currículo, como Português, Matemática, Ciências, Arte e Alfabetização.

Outro fator importante a ser considerado é o fato de o(a) professor(a)-formador(a) ser diplomado na área de Geografia e precisar lecionar conteúdos específicos da área de História, como visto no quadro 4, o que remete a resposta de um(a) estudante quando afirmou não ter tido contato com os conhecimentos da área de História.

Por meio de dados obtidos pela coordenação do curso de Pedagogia e em pesquisa ao Currículo Lattes pode-se observar a formação dos professores formadores na disciplina de MPEHG, conforme demonstrado no quadro 4.

Quadro 4: Formação do(a) professor(a) formador(a)

Professor(a)-formador(a)	Formação do(a) professor(a)- formador(a)			Modelo de contratação
	Graduação	Mestrado	Doutorado	
Professor(a) 1	Geografia	Geografia	Educação	Temporário
Professor(a) 2	Geografia	Geografia Humana	Geografia Humana	Temporário
Professor(a) 3	Geografia	História Social	Geografia	Titular
Professor(a) 4	Geografia	Geociências	Geografia Humana	Titular

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no currículo Lattes

Neste sentido, o curso avança (ainda que minimamente) no reconhecimento do diálogo e intercâmbio entre os cursos ofertados pela universidade, promovendo a articulação, ainda que timidamente, das graduações: Pedagogia e Geografia.

Vale destacar que a exposição da organização curricular do curso de Pedagogia, assim como das disciplinas de formação específica e da disciplina de MPEHG foram referências para que se pudesse compreender a maneira como o currículo do curso está disposto e também a maneira como essas disciplinas estão organizadas no currículo do curso de Pedagogia da UFSCar-So e, desta forma, poder compreender melhor as percepções formativas dos estudantes, analisado no subcapítulo subsequente.

## 5.2 Percepções discentes acerca da Geografia presente na formação inicial

Dando continuidade à análise dos dados, esse subcapítulo será destinado a análise dos questionários aplicados, versando a percepção dos estudantes acerca da sua formação, especificamente no que concerne à formação específica em Geografia ministrada na disciplina MPEHG.

Como forma de organização, a análise se dividirá em três categorias: a) Concepção de Geografia, na tentativa de compreender qual concepção de Geografia está sendo formada por esses estudantes, pois é por meio dela que se revelará a sua prática e serão formados os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) Percepção teórico-metodológica em relação à disciplina de MPEHG e a formação para a docência referente aos conhecimentos geográficos, c) Percepção da valoração da Geografia para a formação dos(as) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta categoria se fundamentou na perspectiva de contribuir com um ensino de Geografia de qualidade, portanto, perceber se os futuros docentes compreendem essa área de conhecimento como uma parte importante da formação dos seus futuros educandos, vislumbrando um olhar de interesse para essa disciplina no cotidiano do contexto escolar.

### a) Concepção de Geografia

Foi perguntado inicialmente aos estudantes como eles avaliam a qualidade do acesso aos conhecimentos referentes à Geografia em sua formação inicial na disciplina de MPEHG, conforme tabela 8.

Tabela 8: Qualidade do acesso aos conhecimentos geográficos na formação inicial

<b>Grupos</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Boa</b>	<b>Muito boa</b>	<b>Excelente</b>
G1			02		01
G2	01				
G3		02	02	02	
G4	01				

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido

Como visto na tabela 8, as percepções são bem distintas, mesmo entre estudantes do mesmo grupo, o que leva a pensar sobre as reais motivações que os levaram a essa percepção, desta forma, a próxima questão (justificativa) importa no sentido de contribuir para o entendimento desse resultado. Vale ressaltar que o grupo G3 é formado por várias turmas, isso justifica as distintas percepções do grupo.

Foi pedido aos estudantes que justificassem a resposta, logo, pode-se compreender a motivação da resposta dada anteriormente. De acordo com o(a) estudante do G2 a nota dada é representada pelo fato de a disciplina não ter contemplado os aspectos dos conteúdos geográficos e tão pouco da prática. Para o(a) estudante do G4 a disciplina trabalhou pouco os aspectos dos saberes da Geografia e deu muita ênfase para o currículo. Neste caso específico, não dá para saber o que necessariamente foi abordado sobre o currículo, pois não há um aprofundamento da justificativa. Ambos os estudantes são professores, talvez essa condição tenha contribuído para as respostas dadas, uma vez que já atuam em sala de aula e por esse motivo necessitam da mobilização de saberes para a sua prática.

No G3 observou-se duas situações: de um lado estudantes que apontaram para a falta de uma abordagem que valorizasse o conteúdo e a prática docente (a grande maioria), de outro lado o uso de diversificadas abordagens teóricas e práticas culminando para a valorização da Geografia nos AIEF e a importância de se ensinar essa disciplina nesse nível de ensino. Foi apontado também nesse grupo o foco da disciplina na área de conhecimento da Geografia. Esse apontamento pode ser explicado pelo fato de todos os professores que lecionaram essa disciplina terem sua formação voltada para a área da Geografia como visto no quadro 4; justificativa também apontada por um(a) estudante do G4 em questão posterior.

Um(a) estudante sinalizou que “a disciplina trouxe uma compreensão profunda sobre diferentes dimensões da História e Geografia para além da atuação do professor polivalente”. Não é possível compreender de qual dimensão se trata a sua resposta, pois a resposta foi sucinta e não especifica essa dimensão, muito menos sobre o que quis dizer com “para além da atuação do professor polivalente”, pois a finalidade da disciplina é justamente para a formação desse profissional.

Na resposta da estudante é importante quando traz sobre a disciplina também ter favorecido a abordagem na área específica de História, o que pode ser justificado pelo fato do professor- formador ter sua formação de mestrado em História social, como mostra o quadro 4, favorecendo maior embasamento para a sua atuação.

Já o G1 trouxe justificativas que contemplam diversos aspectos da disciplina: adequações possíveis de conteúdo perante a quantidade de horas da disciplina, o fator de serem áreas do conhecimento integradas História / Geografia havendo a necessidade de separá-las, a possibilidade de ampliação do conhecimento sobre as áreas de História e Geografia, discussões sobre didática “adequada para poder transmitir esse conhecimento aos alunos”, utilização de bibliografia indicada na disciplina para planejamento de aula, ter gostado da disciplina e das aulas.

De modo geral, pode-se pensar a justificativa para a questão em duas vertentes: de um lado a da ainda necessidade de uma formação teórico-metodológica bem estruturada, de modo a contemplar uma formação que vislumbre o “o que” e “como” ensinar; uma formação que assuma uma postura crítica e reflexiva sobre o ser docente e que dialogue com todas as áreas envolvidas na formação do professor e, que, acima de tudo, promova a indissociabilidade entre teoria e prática. E de outro, do que já vem sendo construído nesse sentido, de uma formação que de fato, contemple os aspectos didático-metodológicos e de conteúdo, que incute nos(as) futuros(as) professores(as) a reflexão sobre a importância e valorização da Geografia enquanto conteúdo disciplinar essencial para a formação dos estudantes dos AIEF.

A pergunta seguinte, de acordo com o quadro 5, diz respeito à conceituação da Geografia para esses estudantes. O objetivo da questão foi entender qual é a concepção de Geografia que os formandos estão construindo em sua formação. Essa concepção fundamentará sua ação docente por meio de seu plano de trabalho, das propostas pedagógicas, dos materiais utilizados em sua aula, da observação e reflexão acerca da aprendizagem dos educandos, do tipo de avaliação proposta, ou seja, permeará sua prática docente.

Quadro 5: Concepção de Geografia

<b>Grupos</b>	<b>Respostas</b>
G1	“É uma ciência que trata de estudos biológicos, físicos e humanos e suas relações com o meio ambiente.”
	“Gosto de pensar a geografia como o estudo do meio em que vivemos.”
	“Geografia é o estudo da descrição da Terra, dos fenômenos físicos, biológicos e humanos que nela ocorrem, suas causas e relações.”
G2	“A ciência que estuda os aspectos biológicos, humanos, políticos e sociais do planeta.”
G3	“É o espaço que ocupamos, é o estudo das ações e consequências das ações que impactam o ambiente e as pessoas.”

	“Estudo da geopolítica e coisas da terra.”
	“Uma ciência que trata da Terra e do estudo dos fenômenos físicos, biológicos e humanos que nela ocorrem, suas causas e relações.”
	“A área do conhecimento que dialoga com a existência humana no tempo e espaço e em sua construção técnica e cultural.”
	“Geografia é uma ciência humana que se propõe a analisar, refletir e questionar as diversas relações que ocorrem no espaço terrestre, desde as formações rochosas que geologicamente se desenvolveram até conhecermos como são hoje até os impactos sociais dos avanços tecnológicos para a cura de doenças mundialmente alarmantes, como no caso do covid-19.”
	“Geografia é o estudo das relações e transformações que acontecem em determinado espaço e determinado tempo, assim como o estudo em si do próprio espaço e do próprio tempo.”
G4	“Estuda os aspectos subjetivos e objetivos das relações entre os seres e a natureza.”

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido pelos(as) estudantes

Conhecer a ciência de referência a qual servirá de base para o trabalho docente é primordial, de acordo com autores como Libâneo (2010), Braga (2006) e Silva e Leão (2021). Para Silva e Leão (2021, p. 13) “considera-se fundamental que eles conheçam a Ciência de referência e seus conceitos estruturadores, para que, cada vez mais e melhor, possam compreender a importância de seu ensino na Educação Básica”. E ainda:

é salutar saber que eles devem guardar estreita relação com o objeto de estudo da Geografia. Os professores atuantes nesse ensino precisam ter clareza de que esses conteúdos e as categorias mais gerais do conhecimento geográfico carregam em si a estrutura lógica dessa ciência. Reforça-se, assim, a inegável importância de haver nessas disciplinas a relação entre os elementos teóricos da ciência e os procedimentos metodológicos. Nesse contexto, há de se desenvolver um ensino-aprendizagem pautado na articulação entre Teoria e Prática para além da racionalidade técnica, para que a opção entre uma ou outra não incorra em uma formação superficial e sem densidade, que não contribui efetivamente para a formação docente almejada. (SILVA e LEÃO, p.13).

Compreender a Geografia enquanto ciência permite reconhecer que o seu objeto de estudo é o espaço geográfico e que ele está intimamente ligado às demais categorias de análise pertencentes a essa ciência possibilitando a realização da leitura dos fenômenos produzidos social e historicamente no mundo, dessa forma, dando subsídios para que o(a) professor(a) promova uma prática que favoreça em seus

alunos a compreensão do espaço geográfico na sua complexidade, assim como, dá subsídios para que o(a) professor(a) reconheça de fato o conhecimento que pertence à Geografia e ter mais clareza e segurança para trabalhar esses conhecimentos. Como pode ser visto na resposta de uma professora em relação às dificuldades encontradas para o ensino de Geografia nos AIEF na pesquisa de Silva e Leão (2021, p. 7) “saber o que é Geografia. O que é História. Temos dificuldades. A gente não sabe muito bem o que é o quê”, e como pode ser vista também na resposta de um(a) respondente do questionário em outra questão da pesquisa: “acredito que ao compreender as relações entre os objetos de estudo da disciplina nos auxiliem a compreender melhor a sociedade e as transformações que nela acontecem” e “a disciplina me preparou para atuar como professora de forma que eu me sinto segura em ministrar qualquer conteúdo de geografia para os anos iniciais”.

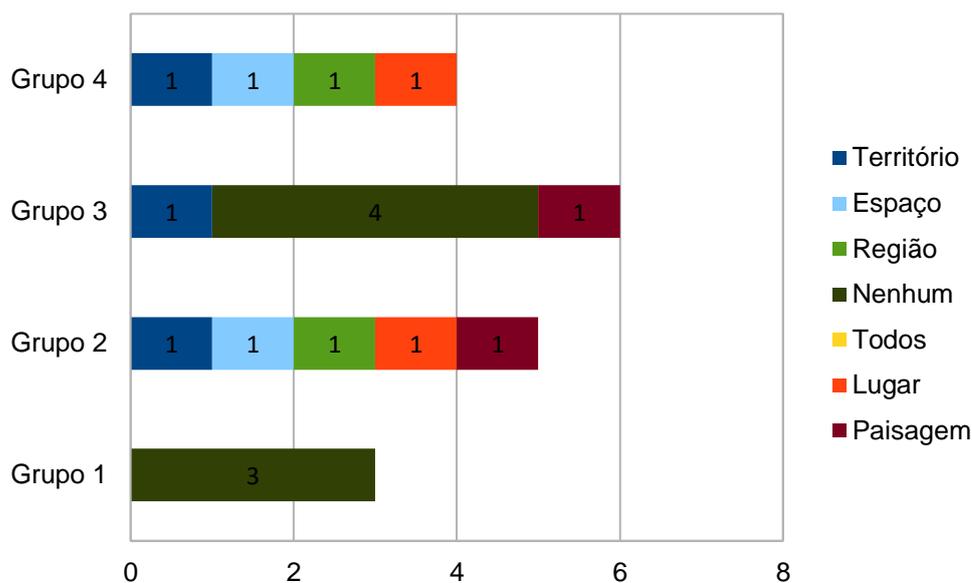
B) Percepção teórico-metodológica em relação à disciplina de MPEHG e a formação para a docência referente aos conhecimentos geográficos

Uma das primeiras questões tratadas nessa categoria foi relacionada aos estudantes apresentarem ou não alguma dificuldade em conceitos que são estruturantes da Geografia. Para a elaboração dessa questão foi pensado em conceitos<sup>16</sup> que são ensinados na disciplina de Geografia nos AIEF.

---

<sup>16</sup> A Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019 estabelece que a nova Diretriz Curricular para a formação inicial de professores terá destinado em sua carga horária de formação um total de 1.600 h para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento presentes na BNCC, e para o domínio desses conteúdos.

Gráfico 6: Dificuldades conceituais



Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido pelos(as) estudantes

Em relação à questão que considera a presença de alguma dificuldade em relação aos conceitos geográficos, representada no gráfico 6, ficou evidente que em quase todos os grupos os estudantes demonstraram dificuldades de conhecimento em conceitos que são específicos e próprios da Geografia. Como visto, serão por meio desses conceitos que os educandos construirão seu raciocínio espacial. Os conceitos da questão proposta foram utilizados de acordo com o que orienta os documentos oficiais como a BNCC (2018) e o PCNs (1998) em relação aos conceitos básicos da Geografia que são fundamentais para a aprendizagem nos AIEF.

Importante pensar em relação à questão aplicada sobre as dificuldades encontradas na aprendizagem das categorias de análise da Geografia (paisagem, território, lugar, etc.), pois essas categorias permitem uma análise mais profunda da concepção espacial enquanto totalidade, por isso, a necessidade de também compreendê-las. Quando há a falta dessas, a compreensão do espaço geográfico torna-se deficitária. Segundo Santos (2006) a compreensão da realidade só é possível pensada através da associação e encontro dos conceitos anteriormente observados da realidade existente, e que a posteriori, serão reutilizados para a explicação/entendimento do real em movimento.

Essa fragilidade vem sendo apontada por diversos estudiosos, como apontado

em capítulo anterior. Braga (2006, p. 32) tece um questionamento relevante sobre isso: “onde os professores das séries iniciais aprenderão os conhecimentos das áreas específicas que precisarão ensinar ou que já ensinam?” e ainda “Como se aprende a ensinar o que é e como são construídos os territórios geográficos quando não se sabe o que são e nem como são formados os referidos territórios?” (BRAGA, 2006, p. 58-59).

Isso porque como visto, uma parcela desses estudantes já tinha formação no magistério, abrindo a possibilidade de já estarem atuando como docentes, ministrando esses conteúdos.

Essa questão importa, haja vista, que, como apresentado por alguns autores: Libâneo (2009), Saviani (2009), Gatti e Nunes (2009) e Braga (2006) os conhecimentos específicos dos estudantes se resumem naqueles adquiridos durante a sua formação na Educação Básica, o que de certa forma, como bem argumentam, não são suficientes. Neste sentido, há uma fragilidade na formação desses estudantes que os acompanham em sua formação superior.

Relacionando essa questão com o que foi apresentado sobre a ementa da disciplina de MPEHG, é possível estabelecer uma conexão com o que foi apresentado por Braga (2006). Para esta autora, “por mais competente que seja o docente da disciplina Didática da Geografia, ele jamais conseguirá trabalhar conteúdos e metodologias do ensino num nível necessário para que os professores- alunos desenvolvam suas atividades com segurança e autonomia, dado o número de horas de que dispõe” (BRAGA, 2006, p. 33), sendo a mesma preocupação apresentada por Gatti e Nunes (2009). Por isso, se faz necessário o investimento na formação continuado do(a) professor(a) ou até mesmo pensar em formas possíveis de transformação dos cursos de Pedagogia, de tal forma que esses, possam atingir o seu objetivo primordial, que é o de formar esses profissionais com qualidade.

Isso não significa um posicionamento favorável a uma formação meramente conteudista, essa não deve ser a intencionalidade da formação docente, como bem destacado por Tardif (2014), principalmente no que tange aos conhecimentos específicos, entretanto, como bem apresentado por Braga (2006, p. 33) parafraseando Callai (2002) “a relação teoria- prática na formação do professor de Geografia deve conter a perspectiva pedagógica e científica para que não incorramos no erro do puro conteudismo e nem da capa metodológica sem conteúdo” ou mesmo o apontamento feito por Freire (2001) quando afirma que o professor só ensina aquilo que aprende.

Como bem especifica Silva e Leão (2021, p. 13):

Entende-se que, para um professor ensinar Geografia, é necessário saber Geografia, sobretudo seu objeto de estudo e categorias de análise. Afinal, a prática é fundamentada na epistemologia. Assim, o reconhecimento do objeto de estudo da Geografia é o primeiro passo para uma reflexão teórica sobre fundamentos e métodos dessa ciência

Na questão seguinte foi perguntado sobre como os estudantes avaliam a disposição da disciplina de MPEHG. Para a análise dessa questão foram consideradas as respostas como um todo, sem a divisão por grupo. Com as respostas dadas foi possível observar os seguintes aspectos:

Tabela 9: Avaliação da disposição da disciplina

Conteúdo das respostas	Vezes em que aparecem				
	1	2	3	4	5 ou mais
Ter mais diálogo entre teoria e prática	X				
Áreas do conhecimento separadas / A disciplina deveria ser separada se ensinasse todos os conceitos apresentados acima, assim como os de História			X		
Aprofundamento dos conceitos da Geografia	X				
Transposição didática	X				
A disposição está de acordo com a proposta do curso		X			
Não teve metodologia do ensino de História	X				
Não teve base em História para trabalhar com o EF	X				
Respostas que não puderam ser avaliadas				X	
Não entendeu a pergunta	X				

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido

Como visto, conforme tabela 9, os(as) estudantes vão percebendo a sua própria formação e por meio de suas análises podem apontar caminhos possíveis de melhoramento. Conseguem observar quais aspectos necessitam de diferentes abordagens, principalmente voltadas ao currículo, quando apontam a necessidade de separação entre as duas áreas do conhecimento: História e Geografia; ou mesmo o aprofundamento dos conceitos de Geografia; a necessidade de se trabalhar os conhecimentos práticos e metodológicos relativos a História, assim como uma abordagem que vislumbre o diálogo entre a teoria e a prática, além de apontarem a

necessidade de se pensar uma formação que contemple a necessidade de orientação da prática docente para os AIEF, de maneira que os conteúdos e metodologias sejam voltados para sua aplicação no contexto escolar.

Importante salientar nessa questão o que foi apontado por um(a) estudante sobre a organização da disciplina: “a disciplina deveria ser separada se ensinasse todos os conceitos apresentados acima, assim como os de História”. Esse(a) estudante apontou na questão anterior que não tinha nenhuma dificuldade nos conceitos geográficos apresentados, porém, afirma que esses conceitos não foram trabalhados na disciplina, nem os relativos à História. Isso leva a pensar a formação na educação básica desse(a) estudante, que possivelmente lhe ofertou conhecimentos que lhe serviram de base para a universidade e se somaram a esses novos saberes, o que também leva a pensar que muitos dos que apontaram terem dificuldades em algum conceito não tiveram a mesma oportunidade de aprendizagem na educação básica e levaram essa dificuldade também para a sua vida profissional.

Como apontado por Tardif (2014, p. 14) “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional”, esses profissionais se valem dos saberes que obtiveram em sua formação na educação básica como fonte de conhecimento para o seu trabalho profissional.

Em relação ao item “respostas que não puderam ser avaliadas” foram elencadas respostas que foram muito sucintas e não passíveis de se fazerem uma avaliação mais concreta, como: fraca, boa disposição, complexa e ser mais específica.

A contribuição da disciplina para a formação teórica a respeito da Geografia foi uma questão abordada que trouxe diversificados olhares para a formação docente, porém muito do que foi trazido pelos(as) estudantes foi tratado nos capítulos da pesquisa. São discussões que já vêm sendo abordadas por teóricos que tratam da temática da formação de professores(as).

Tabela 10: Contribuição da disciplina para a formação teórica

	Teve quase nenhuma contribuição (1)	Teve pouca contribuição (2)	Teve uma contribuição regular (3)	A contribuição foi suficiente (4)	Teve muita contribuição (5)
G1				2	1
G2	1				
G3		1	2	2	1
G4			1		

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido

Conforme apresentado na tabela 10, dentre as justificativas para as avaliações com peso 1, 2 e 3 encontram-se: a pouca carga horária destinada para a disciplina, problemática apresentada por Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2010); a falta de trabalhar conteúdos específicos da Geografia, neste sentido, Silva e Leão (2021, p. 10) traz que “há de se considerar o papel irrefutável da formação inicial desses professores, ao passo que a presença/ausência desses conceitos durante sua formação pode comprometer a qualidade de sua atuação”; aulas confusas e complexidade teórica, nesse quesito, uma justificativa, seria o fato da disciplina convergir duas áreas do conhecimento em um mesmo momento, permitindo uma abordagem interdisciplinar, Silva e Leão (2021) argumentam que:

Muitas vezes, a falta dessa clareza teórico-metodológica interfere negativamente no tratamento dessas áreas na Escola Básica, sobretudo nos Aief; ainda mais quando, no momento da formação inicial, essas diferenciações entre uma e outra são ignoradas. (SILVA e LEÃO, 2021, p. 7-8)

Um(a) estudante disse não conseguir responder a contento por não estar lecionando, segundo sua resposta.

A respeito dos apontamentos trazidos levou a observação de como os próprios estudantes enxergam as fragilidades de sua formação já em sua formação inicial. Assim como observam a necessidade desses saberes para a sua prática docente diante do desafio de assumirem uma sala de aula a qual terão a responsabilidade de ensinar.

Em relação ao apontamento do(a) estudante sobre as aulas: “são confusas e não tem sido suficientemente boas”, não há como traçar uma análise, pois o(a)

estudante não traz argumentos concretos sobre a sua resposta.

Aos que apontaram “a contribuição foi suficiente” ou “teve muita contribuição” justificaram suas respostas apontando que a disciplina “ampliou o conhecimento”, abordou diferentes teorias acerca da ciência cartográfica, concepções filosóficas até estudos de geopolítica o que contribuiu “para uma prática docente pautada num conhecimento científico de qualidade”, assim como:

“aprendemos conceitos importantes que podem ser trabalhados em sala de aula com os alunos, para que possam conhecer não somente aspectos de conteúdo (como explicar o que é uma cidade, país, região, etc.) mas também utilizar a Geografia no dia a dia, reconhecendo seus bairros, percebendo o espaço que ocupam, etc.”

Outros apontaram que foi possível “compreender os diferentes aspectos que a Geografia está implicada em nosso cotidiano”, e ainda, se posicionaram em relação a sua prática e de como a disciplina contribuiu para isso:

“Considerando que a partir da minha formação inicial eu consigo ministrar os conteúdos sem grandes dificuldades, penso que a contribuição da disciplina foi o suficiente para me preparar para buscar informações que são necessárias para que eu possa auxiliar no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes”.

E ainda: “Antes da disciplina não havia pensado na prática e no ensino de Geografia, nas metodologias de discussão sobre abordar os conteúdos. Só havia pensado na disciplina como aluna e não como docente”.

Como observado, a disciplina contribuiu significativamente para a consolidação de conhecimentos, reflexão sobre a prática docente, sobre o como e o que ensinar, assim, como pretendeu um olhar sobre a ciência geográfica para boa parte dos estudantes. Como aponta Braga (2006), esse reconhecimento da Geografia enquanto uma ciência e de seus processos históricos importa para a valorização dessa disciplina no âmbito do contexto escolar.

Cabe ressaltar que, para boa parte dos estudantes, ainda há diversos entraves em seu processo formativo, derivados da estruturação curricular e a forma como as disciplinas específicas são abordadas no currículo da universidade.

Na pergunta seguinte, os(as) estudantes responderam sobre suas percepções em relação a contribuição da disciplina MPEHG à sua formação prática em relação à Geografia.

Em relação à formação prática é possível observar alguns apontamentos em relação à fragilidade nesse campo formativo.

Tabela 11: Contribuição da disciplina para a formação prática

	<b>Teve quase nenhuma contribuição (1)</b>	<b>Teve pouca contribuição (2)</b>	<b>Teve uma contribuição regular (3)</b>	<b>A contribuição foi suficiente (4)</b>	<b>Teve muita contribuição (5)</b>
G1				2	1
G2	1				
G3	1	2	1	2	
G4	1				

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido

Observou-se, pela tabela 11, que a maioria das respostas se concentrou entre os níveis 1 ao 3. O que indica maior fragilidade em respeito à formação prática do(a) professor(a).

Para entender essa dinâmica faz-se necessária uma análise também sobre as duas perguntas posteriores que refletem, respectivamente, sobre: a disciplina, da maneira que está organizada na Matriz Curricular, ter favorecido a articulação entre a teoria e prática em relação à Geografia, e na seguinte, sobre o desenvolvimento de aulas de campo e nos laboratórios voltadas para a Geografia.

Tabela 12: Articulação entre teoria e prática na disciplina

	<b>Quase nenhuma (1)</b>	<b>Pouco (2)</b>	<b>Regular (3)</b>	<b>Suficiente (4)</b>	<b>Muito (5)</b>
G1				2	1
G2	1				
G3		3	2	1	
G4		1			

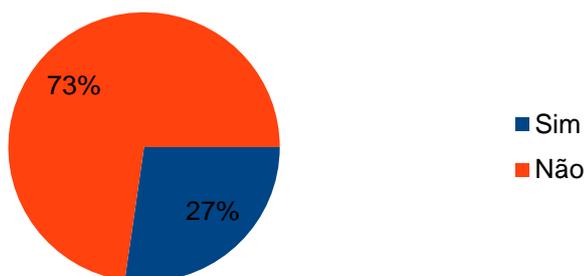
Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido

Como observado na tabela 12, de acordo com a percepção dos estudantes, a relação entre teoria e prática durante a formação na disciplina não foi suficientemente trabalhada em algumas turmas, o que justifica a concentração das respostas entre os

níveis 1 e 3 da tabela 11.

Atrelado a essa questão pode-se observar que a grande maioria respondeu que não participou de atividades desenvolvidas por meio de trabalho de campo e nos laboratórios, como verificou-se no gráfico 7, abaixo. Para essa questão não foi feito o agrupamento dos(as) estudantes.

Gráfico 7: Atividades de trabalho de campo e em laboratórios



Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no questionário respondido pelos(as) estudantes

O gráfico 7 e a tabela 12 estão na contramão do que é preconizado pelo Projeto Pedagógico do curso, em que direciona a formação docente em seu aspecto interdisciplinar com a possibilidade de utilização dos diversos espaços da universidade e diversificados instrumentos de estudo, comprometendo um processo pedagógico participativo e reflexivo, e ao contrário do que traz o documento, desfavorece “ações de planejamento, capacitação e trocas entre diferentes sujeitos e espaços sociais, fundamentais para o desenvolvimento de atitudes e valores” (UFSCar, 2014, p. 4).

Por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão o curso propõe uma formação centrada no processo de ação-reflexão-ação, porém como apontado pelos(as) estudantes esse processo acaba, muitas vezes, se limitando à práticas formativas que não evidenciam a articulação entre teoria e prática, como aponta Gatti (2013, p. 96) “a concepção curricular integrada proposta não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas”, porém, como bem explicitado por Saviani (2010) essa relação deve ser indissociável.

Para Gatti (2013):

Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivista, como, tópicos em vasos não comunicantes; tem-se, então, o conhecimento “da ciência” isolado do conhecimento “pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor.” (GATTI, 2013, p. 97).

Partindo dessas colocações, as duas questões seguintes ajudam a complementar essas percepções de formação docente.

Foi perguntado aos estudantes o sentido, para eles(as), em ter a disciplina de MPEHG, apresentado no quadro 6.

Quadro 6: Sentido em ter a disciplina MPEHG

---

Nos preparar para refletir sobre a forma como vamos ensinar esses conteúdos para nossos educandos.

---

Extremamente importante, pois faz com que os estudantes tomem contato com um docente da área de ensino de história/ geografia. Discutir metodologia e práticas de ensino de conteúdos que não são dominados e nem devem ser, mas que são essenciais para o desenvolvimento das aulas é uma das bases que devem ser oferecidas a todos os cursos de pedagogia.

---

Necessário, pois faz parte do trabalho do professor de educação básica 1 trabalhar essas disciplinas na escola

---

Pois trabalharemos essas disciplinas nos anos iniciais

---

É preciso além de compreender as disciplinas no ensino para os anos iniciais, uma compreensão sobre o ser humano e seu espaço técnico de um modo geral

---

Não faz sentido. Pois, não foi integrada, sei que a ideia era de que fosse dessa forma, porém o que acontece é que os professores não têm formação para ambos, portanto se prioriza apenas o ensino de geografia.

---

Considero muito importante, pois abarca uma formação prévia do tema que é essencial para um trabalho de fato comprometido com o entendimento da ciência geográfica nas aulas e na vida dos alunos, da comunidade escolar e toda uma visão de mundo que é geograficamente disputada cotidianamente.

---

Como a Pedagogia é uma disciplina polivalente, acredito que seja importante conhecer um pouco dos conceitos essenciais de cada disciplina, no caso, a Geografia, tratando de espaço, tempo, território, região, etc. Voltando o olhar para a formação individual do professor, acredito que ao compreender as relações entre os objetos de estudo da disciplina nos auxiliem a compreender melhor a sociedade e as transformações que nela acontecem.

---

Penso que é essencial, foi participando da disciplina que compreendi como posso trabalhar com a geografia e com a história de forma que os conteúdos sejam significativos aos estudantes.

---

Essa disciplina configura-se como um campo importante da educação, porque possibilita a leitura crítica do espaço, bem como possibilita o aluno ser crítico e reflexivo acerca dos fatos e acontecimentos da realidade.

---

Relevante

---

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no Projeto Pedagógico do curso (2014)

Reconhecer a finalidade da disciplina MPEHG é fundamental, pois ela que dará suporte ao professor para a sua formação inicial e conseqüentemente para a sua prática no contexto escolar.

Nas respostas observadas no quadro 6 é possível perceber que os(as) estudantes tomam consciência de que a aprendizagem dos conhecimentos didático-metodológicos, o “como” ensinar, é fundamental para sua formação enquanto profissional que lecionará a disciplina de Geografia na escola.

No entanto, a formação diversificada e ampla do(a) Pedagogo(a) faz com que a própria percepção formativa desses estudantes compreenda que não é fundamental que se tenha o domínio sobre os conteúdos que irão trabalhar, isso se mostra claro nas respostas expressas por esses estudantes quando sinalizam “conhecer um pouco dos conceitos essenciais de cada disciplina”, “formação prévia” e ainda “Discutir metodologia e práticas de ensino de conteúdos que não são dominados e nem devem ser”.

Essa percepção formativa se fundamenta no modelo de formação discutido por Saviani (2009), Oliveira (2013), Gatti e Nunes (2009), Gatti (2010) e Libâneo (2010) em que revelam o distanciamento na formação de professores para os anos iniciais da prática educativa e da necessidade de relação entre os conteúdos-culturais que serão ensinados atrelado a prática pedagógica.

As DCNs (2006) também preconizam que esses conhecimentos precisam estar vinculados e intimamente relacionados entre si. Porém, como afirma Gatti (2010), mesmo que haja uma orientação mais integralizadora dos conteúdos disciplinares quanto à relação para a formação de professores, esta ainda se apresenta arraigada aos modelos de formação anteriores, apontados por Saviani (2009) como modelos dualistas de formação. Neste caso, presume-se que com a prática cotidiana o(a) professor(a) absolverá os conteúdos necessários para aplicá-los.

A questão seguinte, representada no quadro 7, questiona sobre como o(a) estudante espera que a disciplina MPEHG contribua para sua atuação como docente.

Quadro 7: Contribuição da disciplina para a atuação docente

Esperava que a disciplina me desse mais bagagem para refletir sobre como ensinar, como refletir com meus alunos, como tornar o aprendizado significativo e relevante a eles.

Como já disse anteriormente, a nossa formação é em pedagogia. Pela minha formação sou apta a lecionar para educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) e sei que em um curso de pedagogia serei formada de maneira integral e multidisciplinar. Os conteúdos são necessários para trabalhar o ensino/ aprendizagem, estudar conteúdos também faz parte de minha instrução, mas também é necessária em minha formação questões que se direcionem a metodologia e prática de ensino.

Me mostrando a amplitude do alcance da disciplina sobre a vida das pessoas.

Contribuir para dar mais propriedade e domínio sobre os assuntos referentes a essa disciplina.

Sendo um polo norteador.

Um primeiro ponto é entender os conceitos aprendidos na análise da condição humana e no contexto social em que estamos inseridos, um segundo ponto é compreender com os conceitos de geografia e história, podem trazer novas formas de ler o mundo para os alunos, a luz dos conceitos trabalhados.

Que me desse bases conceituais e experiências práticas, para refletir minha prática pedagógica.

Espero que seja proveitosa num sentido de levar aos estudantes questões relevantes às suas próprias vidas e realidades, possibilitando discussões de impactos globais sobre seus cotidianos locais e contribuir, junto a eles, numa compreensão minimamente crítica do olhar geográfico sobre as relações existentes no mundo, seja num recorte natural, cultural, social, econômico ou político.

Espero que a Geografia contribua me auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico, compreendo os eventos que ocorrem no espaço, e qual a importância que cada um tem.

A disciplina me preparou para atuar como professora de forma que eu me sinto segura em ministrar qualquer conteúdo de geografia para os anos iniciais.

Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental tem importante papel em construir referências espaciais a partir de uma alfabetização cartográfica, permite a relação estudantes e natureza, fazendo com que o estudante passe a observar e compreender seu espaço. História contribui para a construção de um aluno crítico e reflexivo acerca dos fatos e acontecimentos da realidade.

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no Projeto Pedagógico do curso (2014)

Observando as respostas a essa pergunta é possível destacar que apesar de apresentarem na questão anterior que o sentido em ter a disciplina não significa necessariamente que ela precisa abarcar os domínios dos conteúdos que são essenciais para a atuação na disciplina escolar de Geografia, todavia, ao serem questionados sobre o que esperavam da disciplina, entendem que ela tem por finalidade embasar o(a) futuro(a) professor(a) por meio de conhecimentos não só dos conteúdos pertinentes a essa disciplina, mas também de questões que envolvem a metodologia e prática do fazer docente, por meio de reflexão sobre um ensino que seja crítico e reflexivo em relação à construção do conhecimento geográfico dos educandos, ou seja, práticas que “favoreçam a compreensão de noções e conceitos considerados essenciais para a alfabetização espacial e temporal dos alunos nos primeiros anos de escolarização” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 15).

Foi possível notar, por meio das respostas dos(as) estudantes, a existência de duas ideias acerca da formação inicial de professores em relação a suas percepções de formação. De um lado, uma percepção atrelada a própria estruturação do curso, que é fundamentada por meio dos dispositivos legais que orientam essa prática organizativa, como as DCNs e o próprio projeto pedagógico do curso. O que assegura a carga horária do curso, a disposição e organização das disciplinas, a ementa que será trabalhada, a avaliação, os usos dos espaços e equipamentos, entre outros.

Por outro lado, a percepção formativa, essa por sua vez, atrelada ao entendimento desses estudantes sobre o que vislumbram em relação a formação docente. Essa ideia é fundamentada pela compreensão dos estudantes sobre a profissão docente e seus aspectos relativos à formação profissional específica em Geografia.

#### C) Percepção da valoração da Geografia para a formação dos(as) estudantes dos AIEF

As questões seguintes refletem sobre a valoração que os futuros docentes dão à Geografia enquanto disciplina do currículo formal dos AIEF. Essa análise importa, pois através dela é possível compreender a relação que esses futuros professores farão entre a sua formação e a importância do ensino de Geografia para os anos iniciais.

Quando se entende a relevância dessa disciplina enquanto um componente curricular importante e fundamental para a formação integral do sujeito, a prática pedagógica se pauta de maneira a potencializar a aprendizagem dos sujeitos e coloca a Geografia também como uma disciplina fundamental, delegando a ela a função de formação de cidadãos. Neste sentido, em sua prática, a Geografia não será renegada a mera expectadora, como muito tem acontecido, no contexto escolar, como menciona Straforini (2004), Silva (2017) e Braga (2006).

A tabela 13, a seguir, mostra a percepção dos estudantes em relação a possibilidade de reflexão sobre a importância do ensino de Geografia nos AIEF na disciplina de MPEHG.

Tabela 13: Reflexão sobre a importância do ensino de Geografia na disciplina

	<b>Quase nenhuma (1)</b>	<b>Pouco (2)</b>	<b>Regular (3)</b>	<b>Suficiente (4)</b>	<b>Muito (5)</b>
G1				1	2
G2		1			
G3		2	2	2	
G4		1			

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no Projeto Pedagógico do curso (2014)

Para melhor compreensão das repostas dadas na tabela 13, foram apresentadas outras questões.

Abaixo, na tabela 14, tem-se o grau de importância da Geografia nos AIEF para os estudantes:

Tabela 14: Importância da Geografia nos AIEF

	<b>Não é importante (1)</b>	<b>Pouco importante (2)</b>	<b>Regular (3)</b>	<b>Importante (4)</b>	<b>Muito importante (5)</b>
G1					3
G2					1
G3				3	3
G4					1

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no Projeto Pedagógico do curso (2014)

Como observado na tabela 14, para os(as) estudantes o ensino da Geografia nos AIEF tem real importância. Eles compreendem que essa disciplina escolar é fundamental para a formação desses sujeitos. De fato, essa percepção importa. Quando os(as) professores assumem essa postura o ensino de Geografia nos AIEF pode ter como pressupostos “a promoção de uma educação voltada para a formação de sujeitos autônomos, conscientes, críticos e reflexivos sobre o real” (SILVA, 2017, p. 40).

Neste sentido, cabe elencar as justificativas trazidas por esses(as) estudantes ao afirmarem que o ensino da Geografia é “importante” ou “muito importante” para os AIEF. De acordo com o quadro 8, segundo esses(as) estudantes a Geografia é importante/ muito importante, pois:

Quadro 8: Justificativa dos(as) estudantes sobre a importância da Geografia nos AIEF

Principais conteúdos das respostas	Conseguir se localizar, conhecer o espaço, o tempo. Através dessa disciplina é possível iniciar processos de formação dentro de uma educação crítica
	A Geografia por si só se faz de modo interdisciplinar, o que dialoga com a Pedagogia. Traz importantes reflexões para uma visão de mundo crítica e uma leitura política das relações humanas e ambientais.
	Geografia e História são indispensáveis para compreender o mundo. É importante para a leitura de mundo.
	A criança enquanto um ser de direito e possuidora de liberdade: para compreender, estudar, questionar e transformar a sociedade.
	Formação para a cidadania comprometida com as realidades local e global.
	Fazer com que a criança tenha as principais noções de tempo espaço.
	Trabalhar com conteúdos significativos para a criança (espaço, território, bairro, rua, etc.) e até mesmo outros mais abstratos. A Geografia é presente em todas as vivências dos estudantes. Pode ser trabalhada desde a Educação Infantil.
	Inserir a criança desde cedo no caminho do conhecimento geral. Faz parte do conhecimento macro.
	Ao estudar os conteúdos posso ampliar e problematizar questões que interferem diretamente na minha vida e na vida das outras pessoas, podendo atuar ou não para transformar o lugar que vivo.
	Proporciona o entendimento do nosso cotidiano.
Promove a reflexão sobre a realidade em seus diversos aspectos. Deve ser trabalhada como ferramenta de emancipação.	

Fonte: Dado organizado por Edineuza Oliveira Silva com base no Projeto Pedagógico do curso (2014)

Proporcionar uma formação crítica e reflexiva da realidade, que promova a cidadania e a emancipação dos sujeitos por meio da leitura de mundo e com ela a leitura do espaço geográfico em suas diferentes escalas, são os principais argumentos trazidos pelos(as) estudantes. De fato, essa formação é a que se busca para os estudantes dos AIEF, como bem preconizado por Callai (2012), Straforini (2004), Cavalcanti (1998), Braga (2006) e Silva (2017).

Entretanto, é imprescindível que esses futuros docentes tenham acesso “aos conceitos, procedimentos e linguagem própria do conhecimento geográfico”, como afirma Silva (2017, p. 40), assim como, em sua formação, sejam levados a refletirem sobre o ensino da Geografia no AIEF e da sua importância para esse nível de ensino. Essa fragilidade é observada na tabela 13, a qual foi apontado por grande parte dos respondentes haver pouca ou insuficiente reflexão em sua formação inicial a esse

respeito.

Ora, se pressupõe-se que o estudo do espaço geográfico e algumas categorias de análise da Geografia sejam trabalhadas desde o início da escolarização, e que a formação em Pedagogia habilite o estudante a lecionar neste nível de ensino, é fundamental que essa perspectiva formativa seja pensada em sua formação inicial, portanto, a universidade falha quando promove poucos ou insuficientes espaços de reflexão acerca da importância dessa disciplina para os AIEF e do papel que a Geografia tem na formação desses sujeitos.

Tendo em vista as reflexões realizadas nesse capítulo e nos anteriores, o texto segue trazendo as considerações da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia nos AIEF, como visto, pressupõe uma formação que assegure a constituição de uma cidadania crítica da realidade, que promova a construção de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e conscientes do seu lugar no mundo, isso só se realiza por meio de uma consciência espacial geográfica, que compreenda a complexidade histórica e social da sociedade que se constitui espacialmente.

Muito se tem debatido a respeito das fragilidades na formação específica do(a) professor(a), especificamente no que concerne à formação para ministrar aulas de Geografia nos AIEF. O que leva a observar como os próprios estudantes enxergam as fragilidades de sua formação já em sua formação inicial. Assim como observam a necessidade da construção de saberes para a sua prática docente diante do desafio de assumirem uma sala de aula a qual terão a responsabilidade de ensinar.

Diante da questão inicial abordada pela pesquisa sobre a percepção dos estudantes de pedagogia da UFSCar-So em relação à Geografia enquanto conhecimento profissional específico, tendo como referência a organização da disciplina MPEHG, foi possível compreender que os estudantes elaboram percepções sobre a sua formação inicial. A estruturação curricular e a maneira como as disciplinas estão dispostas interferem nessa percepção, assim como a abordagem que é dada pelo professor- formador.

Ao mesmo tempo que o professor- formador também é influenciado pela estruturação curricular do curso, isso porque, no caso da UFSCar, a disciplina de MPEHG tem uma carga horária muito pequena e compartilhada com a área de conhecimento da História. Mesmo que o professor- formador queira lecionar de forma a contribuir significativamente para a formação docente, ele esbarra nessa formulação curricular.

A universidade tem autonomia na distribuição/ organização de sua grade curricular, porém, ainda encontra desafios na formulação de seus currículos, uma vez que processos legais para a construção dos cursos de Pedagogia são sobrecarregados de demandas para dar conta da formação ampla de professores pedagogos.

Essa formação ampla reflete na formação inicial do professor e na própria

percepção que esses estudantes têm da sua formação, pois é nítido que reconhecem quais são as demandas formativas, as necessidades de melhoramentos, reconhecem o que precisam aprender e sobre a importância dessa formação para a prática docente; entretanto, também reconhecem quais são os entraves presentes em sua formação no que tange os conhecimentos profissionais específicos.

Neste sentido, foram sinalizadas a estruturação e organização curricular do curso e da disciplina, o que torna possível o entendimento de que existe uma percepção formativa desses estudantes que é representada pelo modelo de formação existente na universidade, assim como, é possível observar que há uma percepção de formação já definida por esses estudantes do que deveria ou venha a ser concebido enquanto formação docente.

A primeira está intimamente relacionada à organização curricular estabelecida pelo curso e pela disciplina de MPEHG. Ou seja, acerca de como o curso foi estruturado e de como a disciplina tem se organizado para o atendimento dessa demanda formativa.

De acordo com a ementa do curso, a formação do(a) Pedagogo(a) na UFSCar-So contempla uma carga horária além do estabelecido pelas DCNs, essa carga horária é distribuída entre as disciplinas obrigatórias e optativas, estágio obrigatório entre outras demandas. Como orientado pelos mecanismos legais, o curso propõe uma formação ampla e diversificada do(a) Pedagogo(a).

Apesar de o Projeto Pedagógico apontar para a utilização de diversos espaços da universidade, ficou claro o uso restrito desses espaços para a realização de atividades de ensino para esses formandos.

A distribuição das disciplinas específicas ocorre no oitavo semestre do curso dificultando a possibilidade de articulação com outras áreas do conhecimento. À disciplina de MPEHG é atribuída uma carga horária compartilhada com a área de conhecimento de História, nesse sentido, o conhecimento específico da Geografia, assim como da História se realizam em apenas um semestre ao longo do curso.

Outro aspecto relevante observado é de que o professor- formador é responsável pela formação desses estudantes não só na área de Geografia, como também na área de História, sendo apontado pelos estudantes como prejuízo à formação desses futuros professores, pois todos os professores- formadores são formados em Geografia, com seus respectivos diplomas de mestrado e doutorado também na área de Geografia, excetuando pela formação em “História social” em nível

de mestrado de um(a) professor(a)- formador(a).

Além das limitações impostas pela carga horária destinada à disciplina que formará os futuros professores que lecionarão a disciplina de Geografia nos AIEF, a ementa não apresenta de forma clara quais conceitos serão trabalhados, objetivos e nem como serão abordados. Não são apresentadas as categorias analíticas da Geografia e da História, importantes para a formação nos AIEF. Essas categorias analíticas não foram vistas em outras disciplinas obrigatórias do curso. Isso não significa que elas não possam aparecer em outros momentos formativos, em 2016 foi ofertado uma disciplina optativa de “Geografia escolar” aos estudantes, no entanto, nem todos tiveram acesso a ela, ou mesmo que não possam estar presentes no planejamento dos(as) professores(as)- formadores(as) uma vez que cada professor(a) tem a autonomia para planejar suas aulas.

Essas observações levantadas por meio da análise da ementa, também foram presentes nas respostas dos estudantes, como já mencionado, por isso suas percepções são carregadas de sentido que se congregam com o observado na ementa do curso. Além das apresentadas, somam-se a elas, a percepção dos(as) estudantes acerca da formação dos professores- formadores serem voltadas exclusivamente para a área da Geografia comprometendo o processo teórico-metodológico específico da área de conhecimento da História, com o enfoque da disciplina concentrada na Geografia, e que, apesar de se concentrar a aprendizagem na Geografia ainda há uma reduzida carga horária destinada a aprendizagem de conteúdos e conceitos específicos dessa área, por conseguinte, o acesso a conceitos específicos dessa área e que são objeto de trabalho nos AIEF se tornam deficitários, assim como contribui para a fragilidade da articulação entre os conhecimentos teóricos e os práticos, e ainda, apontaram para a falta de realização de trabalhos de campo.

Assim, fica evidente que esses estudantes enxergam as fragilidades de sua formação em seu processo formativo, assim como percebem a sua potencialidade.

As respostas apontadas pelos estudantes, vem ao encontro dos estudos teóricos trazidos por autores abordados por essa pesquisa. No entendimento desses estudantes a disciplina escolar de Geografia é de extrema importância para a formação integral e cidadã dos indivíduos, assim como, para promover nas crianças uma consciência espacial através da leitura de mundo, mas para que ela aconteça é importante uma formação docente consciente do seu papel social na promoção e

desenvolvimento de uma educação com qualidade.

É imprescindível que os docentes sejam bem formados não apenas nos conhecimentos pedagógicos, que também são essenciais para a profissionalização docente, mas também, sejam bem instruídos no quesito formação específica, no caso, a Geografia, para que consigam trabalhar com essa disciplina no contexto escolar. Os estudantes apontaram para a necessidade de uma formação que contemplem os conteúdos específicos dessa disciplina, e a forma como desenvolverão esses conceitos com os estudantes, ou seja, é pertinente que se tenha uma boa base teórico-metodológica até mesmo para que consigam dar continuidade aos estudos, como foi apontado por uma respondente, e ainda, que esses conhecimentos precisam ser articulados, que há a necessidade de se dar atenção às atividades práticas e que elas aconteçam já no início da disciplina junto a teoria, o que de fato acaba sendo prejudicado devido a distribuição de créditos da disciplina.

Entretanto, para uma parcela, a formação específica do professor, não é necessariamente uma formação que pressuponha o domínio sobre esses conhecimentos, já que o curso não forma professores específicos e sim Pedagogos. Ora, como é possível que se tenha uma boa prática docente sem ter o domínio dos conteúdos que serão ensinados? Essa percepção pode ter cunho de base na formação ampla do(a) pedagogo(a), que por seu caráter de formação em áreas diversas do conhecimento, produz uma formação fragmentada, de pouca ou quase nenhuma articulação com a prática e ainda, uma formação deficitária no quesito formação específica, como apontaram os autores estudados.

Esses conhecimentos são apresentados de forma genérica e superficial nas propostas de disciplinas de formação específica do professor, o que permite dizer que essa formulação formativa ultrapassa os limites formativo e adentra ao nível das percepções dos estudantes quando apontam não haver a necessidade de domínio dos conceitos necessários para sua formação e atuação.

Esse é um cuidado que se deve ter para que na prática docente a disciplina de Geografia não seja pensada como uma disciplina que se pode encaixar datas comemorativas, exposições escolares ou outras demandas presentes na dinâmica escolar em sua carga horária curricular. Como visto pelos autores trazidos na pesquisa, é necessário o domínio dos conteúdos específicos e o preparo pedagógico-didático para a atuação docente, ambos articulados entre si, com destaque para o seu caráter social, distanciando-se de práticas meramente reprodutivistas.

Longe de ser considerada conclusiva, essa pesquisa certamente contribuirá para novos olhares e perspectivas acerca da formação do(a) pedagogo(a), e, que possa promover a discussão da Geografia voltada para os AIEF tanto em seu aspecto de formação docente quanto da formação dos educandos. Assim como, apontar para a necessidade e importância da formação continuada na área da Geografia para esses profissionais. Contribua para a promoção de políticas públicas de fortalecimento, apoio e valorização da docência, e da mesma forma, possa colaborar com o curso de Pedagogia da UFSCar na contínua busca de uma formação docente crítica e reflexiva.

Essa pesquisa abre possibilidades de se pensar a formação docente orientada por disposições objetivas e subjetivas. Essas disposições se concretizam por meio das relações históricas sociais, culturais e econômicas estabelecidas ao longo da vida do indivíduo e ao longo de sua formação.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, M. C. B. **Aprender e ensinar Geografia: A visão de egressos do curso de Pedagogia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana)**. 2006. 251 p. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BRASIL. **Decreto 6096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinópsese Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acessado em: set/2019

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 26 jun 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> .

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 15 de maio de 2006.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares

nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Geografia / **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, H. C. A Geografia no início da escolaridade. **Observatório Geográfico de América Latina. Disponível em:** <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza>. Visitado em 21/05/19:

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227- 247, mai/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em março de 2019.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (ORG.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Cap. I. Porto Alegre: Mediação, 2000 p. 11 – 79.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1998. 192 p.

CRESWELL, J. W. Métodos qualitativos. In: **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Em novo recorde, Brasil registra 4.249 mortes por Covid-19 em 24 horas. DW Made for minds. 08/04/2021. Seção notícias. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/em-novo-recorde-brasil-registra-4249-mortes-por-covid-19-em-24-horas/a-57139302>

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores- Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos avançados**, 2001, p. 259-268.

GATTI, B. A e NUNES, M. M. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, dez. 2010, Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>>. Acesso 10 de abril de

2018.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set. 2012.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos da geografia crítica**. Tese de doutorado do Programa de Doutorado em Geografia Humana. São Paulo, 2004.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Atlas, 2008. 312 p.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, **Editora Pedagógica e Universitária**, 1986. 99p. Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986.

MARANGONI, A. M. M. C. **Questionários e entrevistas: algumas considerações**. In: VENTURI, Luis Antonio Bittar. Praticando geografia: técnicas de campo e laboratório. São Paulo: Oficina de Textos, 2009. p.167-174

MARÇAL, M. da P. V. ; MOREIRA, S. A. G. As representações sociais sobre o conceito e a importância do ensino de Geografia. **Caminhos da Geografia**. Uberlândia. V.12, n. 40. Dez. 2011, p. 119- 128

MARÇAL, M. da P. V. As representações sociais sobre o conceito e a importância do ensino de geografia. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 11, p. 34-46, jul-dez 2012.

MELO, I. B. N. de. **Proposição de uma cartografia escolar no ensino superior**. Tese (Doutorado em Geografia). 157 f. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2007.

OLIVEIRA, A. R. G. de. **Formação do professor no curso de pedagogia da UERN: um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2013. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

OLIVEIRA, A. U. de. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2003, pg. 135-144

OLIVEIRA, C. L. de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Travessias. 4 ed. 2008.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017

PINHO, P. S. et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 259 p.

SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. 176 p.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão.** 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. 176 p.

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

SEFERIAN, A. P. G. **A formação inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos:** contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. USP. São Paulo, s.n., 2018.

SILVA, S. M.; LEÃO, V. P. A geografia na formação dos professores: tempos e espaços nos cursos de pedagogia. **Geosp**, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2021.

SILVA, S. M. da. **A presença dos conceitos estruturados do conhecimento geográfico nos cursos de Pedagogia em Minas Gerais**. 2017. 150 p.. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de São João del Rei, São João del-Rei, 2017.

SOUSA, J. V. de. Faculdade de educação e formação docente: Novas proposições para velhos desafios. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (ORGs.). **Faculdades de Educação e políticas de formação docente**. Campinas: Atores associados, 2014. cap. Introdução. p. 01- 11.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 325.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 13. 2000.

TREVISOL, J. V. e TREVISOL, M. T. C.. Políticas de dinâmicas do ensino superior em Santa Catarina: Análise dos indicadores do INEP (1991- 2004). **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UFSCar. UFSCar campus Sorocaba: Um pouco de nossa breve história. Disponível em: <http://www.cchb.ufscar.br/cchb/historia>

UFSCar. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Sorocaba, 2014. Disponível em: [http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/PPCPedagogia\\_atualizado\\_v\\_2014.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/PPCPedagogia_atualizado_v_2014.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: **Para uma Geografia crítica na escola**. Editora do autor, 2008.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAIDAN, S. O papel da Faculdade de Educação na formação docente. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (ORGs.). **Faculdades de Educação e políticas de formação docente.** Campinas: Atores associados, 2014. cap. Parte I. p. 37- 48.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) participante, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada “Geografia e Ensino: Desafios Na Formação Inicial de Licenciados/as em Pedagogia”, desenvolvida por Edineuza Oliveira Silva, aluna do Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de São Carlos- Campus Sorocaba, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr. Rita de Cássia Lana e coorientação do Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares. A pesquisa tem por objetivo compreender qual a percepção dos estudantes de Pedagogia da UFSCar Sorocaba sobre a Geografia enquanto conhecimento profissional e específico ministrado na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia.

Sua participação como respondente do questionário é voluntária, ou seja, não é obrigatória. Contudo, ela é muito importante para a realização da pesquisa.

Informo que os dados informados são sigilosos, e que somente a pesquisadora terá acesso a eles. Em hipótese alguma os dados poderão ser utilizados para outras finalidades que não sejam a da pesquisa citada, sendo que os resultados da pesquisa poderão ser publicados. Todo e qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido da pesquisa. A qualquer momento (durante ou após a pesquisa) você poderá deixar de participar ou retirar o seu consentimento sem precisar se justificar e não sofrerá quaisquer penalidades por isso. Não haverá despesa alguma por parte do participante, tampouco receberá algum valor econômico ao participar da pesquisa.

A participação na pesquisa consistirá em: aceitar, eletronicamente, participar da pesquisa por meio do aceite ao TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido); responder ao questionário, que será realizado online por meio do Microsoft Forms, e encaminhado à pesquisadora. O tempo estimado para as respostas será de aproximadamente 15 min. A qualquer momento, durante ou após a pesquisa, você poderá solicitar à pesquisadora informações referentes à sua participação e ou sobre a pesquisa.

Pelo presente estudo, entende-se que os riscos ao realizar a pesquisa são mínimos e correspondem: a possível desconforto ou constrangimento ao responder as perguntas e possível cansaço ao responder o questionário.

Os principais benefícios da pesquisa são promover discussões e reflexões sobre como a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia tem contribuído para a percepção dos estudantes sobre a Geografia ensinada nessa disciplina na formação inicial de professores no curso de Pedagogia; discussões que são relevantes para a comunidade científica, para a instituição de Ensino Superior no que diz respeito ao currículo do curso, para o magistério e comunidade no geral, no sentido de pensar sobre a Geografia no curso de Pedagogia; oportunizando a possibilidade de continuidade de estudos tendo como base a formação de professores para o ensino de Geografia, inclusive da possibilidade de formação continuada.

Ao final da pesquisa, a dissertação ficará armazenada no banco de dados online da Universidade Federal de São Carlos- Campus Sorocaba, sendo de livre acesso aos interessados na pesquisa.

Caso ocorra algum dano comprovadamente de sua participação na pesquisa, poderá ser compensado conforme determinação da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde- Ministério da Saúde.

Desde já agradeço a sua atenção e declaro estar à disposição para quaisquer esclarecimentos relacionados à pesquisa. Qualquer dúvida entrar em contato com a pesquisadora Edineuza Oliveira Silva por meio do e-mail [edineuza22@hotmail.com](mailto:edineuza22@hotmail.com).

Eu, abaixo assinado, declaro ter lido e compreendido as informações acima, não tendo dúvidas a respeito, concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita.

125

( ) Aceito participar da pesquisa

( ) Não aceito participar da pesquisa

Nome do(a) participante:

**APÊNDICE B – Questionário final**

- Idade:
- Gênero:
- Turma:
- É egresso do curso de Pedagogia? Sim/ Não
- Professor (a) que ministrou a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia:
  - Onde cursou a Educação Básica?  
( ) Escola pública ( ) Escola particular ( ) Ambas
  - Possui magistério? ( ) Sim ( ) Não
  - Atua como professor/a? ( ) Sim ( ) Não
  - Possui outra formação superior além da Pedagogia? ( ) Não ( ) Sim .
  - Se a resposta a pergunta anterior for sim, qual o curso?
  - Como você avalia a qualidade do acesso aos conhecimentos referentes à Geografia durante sua formação inicial na Educação Superior na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino História e Geografia no curso de Pedagogia? (Sendo os valores crescentes de 1 a 5: Ruim equivale a 1 e 5 equivale a excelente)
    - ( ) Ruim
    - ( ) Regular
    - ( ) Boa
    - ( ) Muito boa
    - ( ) Excelente
  - Justifique a resposta anterior.
  - Para você, o que é Geografia?
  - Você considera ter alguma dificuldade nos conceitos geográficos listados abaixo?
    - ( ) Nenhum
    - ( ) Espaço
    - ( ) Paisagem
    - ( ) Território
    - ( ) Região
    - ( ) Lugar
    - ( ) Todos

- Como você avalia a disposição da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia?
- Qual o sentido para você em ter a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia no curso de pedagogia?
- Como você espera que a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia contribua para a sua atuação como professor na Educação Básica na disciplina específica de Geografia?
- A disciplina possibilitou a reflexão sobre a importância do ensino da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental? (Sendo os valores crescentes de 1 a 5: quase nenhuma equivale a 1 e 5 equivale a muito)
  - ( ) Quase nenhuma
  - ( ) Pouco
  - ( ) Regular
  - ( ) Suficiente
  - ( ) Muito
- Dentre as alternativas abaixo, indique o grau de importância que a Geografia tem para você nos anos iniciais do Ensino fundamental. Justifique sua resposta. (Sendo os valores crescentes de 1 a 5: não é importante equivale a 1 e 5 equivale a muito importante)
  - ( ) Não é importante
  - ( ) Pouco importante
  - ( ) Regular
  - ( ) Importante
  - ( ) Muito importante
- Justifique a resposta anterior.
- Qual a sua percepção da contribuição que a disciplina cursada de Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia teve para a sua formação TEÓRICA a respeito da Geografia? (Sendo os valores crescentes de 1 a 5: Teve quase nenhuma contribuição equivale a 1 e 5 equivale a teve muita contribuição)
  - ( ) Teve quase nenhuma contribuição
  - ( ) Teve pouca contribuição
  - ( ) Teve uma contribuição regular
  - ( ) A contribuição foi suficiente
  - ( ) Teve muita contribuição
- Justifique a resposta anterior.
- Qual a sua percepção da contribuição que a disciplina cursada de Metodologia e Prática

de Ensino de História e Geografia teve para a sua formação PRÁTICA a respeito da Geografia? (Sendo os valores crescentes de 1 a 5: Teve quase nenhuma contribuição equivale a 1 e 5 equivale a teve muita contribuição)

Teve quase nenhuma contribuição

Teve pouca contribuição

Teve uma contribuição regular

A contribuição foi suficiente

Teve muita contribuição

➤ Justifique a resposta anterior.

➤ A disciplina na forma como está organizada na Matriz Curricular favoreceu a articulação entre a formação teórica e prática relacionadas à Geografia? (Sendo os valores crescentes de 1 a 5: quase nenhuma equivale a 1 e 5 equivale a muito)

Quase nenhuma

Pouco

Regular

Suficiente

Muito

➤ Justifique a sua resposta.

➤ Foram desenvolvidas aulas em campo e nos laboratórios voltadas para a Geografia durante a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia?

Agradeço a sua colaboração!!