

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

HELISNAY PINHEIRO DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM UMA ESCOLA RURAL DE MIRACEMA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Miracema do Tocantins, TO

2016

Helisnay Pinheiro da Silva

**O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola rural de
Miracema e a formação do pedagogo**

Monografia apresentada a Fundação Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Miracema, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Miranda de Oliveira.

Miracema do Tocantins, TO

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S586e Silva, Helisnay Pinheiro da.
O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola rural de Miracema e a formação do pedagogo. / Helisnay Pinheiro da Silva. – Miracema, TO, 2016.
99 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2016.
Orientador: Antonio Miranda de Oliveira
1. Formação docente. 2. Escola rural. 3. Alfabetização geográfica. 4. Pedagogia. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE APROVAÇÃO

**“O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA RURAL DE
MIRACEMA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO”**

Por

Helisnay Pinheiro da Silva

Monografia defendida e aprovada no Curso
de Pedagogia/Licenciatura – da
Universidade Federal do Tocantins, para
obtenção do Título de Licenciado.

Dr. Antonio Miranda de Oliveira
Presidente da Banca e Orientador

Dr. Francisco Gonçalves Filho
Professor Avaliador

Msc. Ricardo Ferreira Miranda
Professor Avaliador

Miracema do Tocantins, 11 de julho de 2016.

p/ Suzano Brunel C. da Rocha
Prof. Msc. Samuel Correa Duarte
Coordenador do Curso de Pedagogia

Dedico este trabalho a toda minha família, que amo de coração, que souberam compreender a importância desta formação em minha vida, principalmente ao meu esposo e filho, companheiros incansáveis, que souberam compreender minha ausência durante estes anos de estudo.

Ao meu amado tio “IN MEMORIAN” José dos Reis Lopes da Silva, que infelizmente não pode participar deste momento tão feliz da minha vida, mas não poderia deixar de dedicar a ele, pois enquanto esteve presente sempre contribuiu com conselhos, ensinamentos e valores passados, os quais me levaram onde hoje estou.

Á todos que me ensinaram a trilhar por caminhos de valores, honestidade, humildade, compreensão e amor.

Obrigada por tudo! Saudades eternas!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e da sabedoria, concedendo-me força, determinação, paciência, perseverança e ousadia em todos os momentos da minha vida, para que eu chegasse até aqui, pois sem ele nada seria possível.

Aos meus pais José Luis Lopes da Silva e Maria Rosimar Pinheiro da Silva, que me deram o dom mais precioso que tenho: a vida.

Ao meu esposo Wesley Alves de Oliveira e ao meu filho Luiz Henrique Rodrigues Pinheiro, que de forma especial e carinhosa me deram força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, e principalmente pela compreensão e companheirismo durante minha caminhada acadêmica.

Aos meus colegas de curso, que nesta caminhada se fizeram presentes em minha vida, uns com mais frequência, outros nem tanto, mas de qualquer forma contribuíram para que este sonho pudesse ser concretizado. Agradeço em especial aos mais próximos Suzane Pereira da Silva, Fernanda Rodrigues de Melo e Alciléia Rezende dos Santos, meu muito obrigado pelo bom convívio, companheirismo e amizade demonstrada a mim no decorrer desta jornada.

Á todos os professores que me acompanharam durante o curso, pela amizade, carinho, dedicação, companheirismo e pelas contribuições de cada um na minha vida e na minha formação.

Ao meu orientador, professor Dr. Antônio Miranda de Oliveira e ao Grupo de Pesquisa EDURURAL, pela sua contribuição, dedicação, carinho e compromisso concedidos no decorrer da construção deste trabalho, principalmente pela paciência e respeito às minhas limitações, pois se cheguei onde estou foi graças ao seu apoio, meu muito obrigado.

Aos professores, funcionários e discentes da escola pesquisada, muito obrigada.

A todos familiares e amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram ao longo da minha jornada acadêmica.

RESUMO

Esta monografia é fruto dos debates de minha formação no Curso de Pedagogia-UFT/Campus de Miracema, no contexto do conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão das quais participei, mas principalmente das reflexões e práticas articuladas com o estágio e a prática de ensino, com as atividades do PIBID, nas atividades do Prodocência, bem como dos debates oriundos de minha participação no Grupo de Pesquisa EDURURAL. Seu objetivo consistiu em investigar o Curso de Pedagogia e os processos de minha formação neste curso, buscando entendimento de como se desenvolve o ensino de Geografia nos anos iniciais na Escola Municipal Boanerges Moreira de Paula, localizada no Assentamento Brejinho, no município de Miracema do Tocantins. É uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica e fundada em uma pesquisa de campo com dados coletados junto a docentes da escola pesquisada e discentes egressos do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema. Esses dados foram coletados a partir de entrevista semi-estruturada e de análise do Projeto Político Pedagógico da Escola e articulados com a literatura estudada. Trabalhar com conteúdos geográficos nos anos iniciais é um desafio para os pedagogos. Percebeu-se que há muito esforço individual dos docentes em tornar possível um processo de formação que articule as experiências e saberes das crianças e seus familiares com o mundo da escola. No entanto, compreendemos que há questões que não são possíveis porque a escola não foi e não é pensada para que isso aconteça.

Palavras-chave: Formação docente. Escola rural. Alfabetização geográfica. Pedagogia.

ABSTRACT

This monograph is the result of the debates of my training in the Pedagogy Course-UFT/Campus de Miracema, in the context of the set of teaching, research and extension activities in which I participated, but mainly of the reflections and practices articulated with the internship and the practice of teaching, with the activities of PIBID, in the activities of Prodocência, as well as the debates arising from my participation in the EDURURAL Research Group. Its objective was to investigate the Pedagogy Course and the processes of my formation in this course, seeking to understand how the teaching of Geography is developed in the early years at the Boanerges Moreira de Paula Municipal School, located in the Brejinho Settlement, in the municipality of Miracema do Tocantins. It is a qualitative research, with a bibliographic basis and based on a field research with data collected from teachers of the researched school and students from the Pedagogy Course at UFT/Campus de Miracema. These data were collected from a semi-structured interview and analysis of the Political Pedagogical Project of the School and articulated with the studied literature. Working with geographic content in the early years is a challenge for pedagogues. It was noticed that there is a lot of individual effort from teachers to make possible a training process that articulates the experiences and knowledge of children and their families with the world of school. However, we understand that there are issues that are not possible because the school was not and is not designed for this to happen.

Keywords: Teacher training. Rural school. Geographic literacy. Pedagogy.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 08 |
| 2 | REFLEXÕES ACERCA DO CURSO DE PEDAGOGIA | 11 |
| 2.1 | O Curso de Pedagogia no Brasil | 11 |
| 2.2 | O Curso de Pedagogia no debate da Anfope | 16 |
| 2.3 | O Curso de Pedagogia da UFT e as novas exigências legais | 23 |
| 2.3.1 | O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia atual | 25 |
| 3 | BUSCANDO ENTENDIMENTO DE GEOGRAFIA | 38 |
| 3.1 | As teorias da Geografia | 38 |
| 3.2 | O Pedagogo e a Geografia | 48 |
| 4 | RETOMANDO O DEBATE DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: A ESCOLA RURAL E O ENSINO DE CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NOS ANOS INICIAIS..... | 54 |
| 4.1 | Algumas experiências de formação vividas no Curso de Pedagogia | 54 |
| 4.2 | Pensando alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.... | 62 |
| 4.3 | Escola rural e ou do campo e assentamento | 70 |
| 4.4 | A escola a partir do seu Projeto Político Pedagógico | 78 |
| 4.5 | O ensino de Geografia nos anos iniciais | 80 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 87 |
| | REFERÊNCIAS | 91 |
| | ANEXOS..... | 97 |

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia é fruto dos debates de minha formação no Curso de Pedagogia-UFT/Campus de Miracema, no contexto do conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão das quais participei, mas principalmente das reflexões e práticas articuladas com o estágio e a prática de ensino, com as atividades do PIBID, nas atividades do Prodocência, bem como dos debates oriundos de minha participação no Grupo de Pesquisa EDURURAL.

Seu objetivo consiste em investigar o Curso de Pedagogia e os processos de minha formação neste curso, buscando entendimento de como se desenvolve o ensino de Geografia nos anos iniciais na Escola Municipal Boanerges Moreira de Paula, localizada no Assentamento Brejinho, no município de Miracema do Tocantins.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica e fundada em uma pesquisa de campo com dados coletados junto a docentes da escola pesquisada e discentes egressos do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema. Esses dados foram coletados a partir de entrevista semi-estruturada e de análise do Projeto Político Pedagógico da Escola e articulados com a literatura estudada.

Atualmente as discussões em torno da temática do Ensino de Geografia, tem se fortalecido como objeto de estudo nas academias e escolas, embora esta não se trate de uma problemática nova no processo educacional, pois este problema já vem se mostrando evidente há muito tempo dentro da educação, porém se torna ainda recente no sentido de ser trabalhado e discutido pelos profissionais da educação, que buscam articular suas reflexões acerca do saber geográfico na formação das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental e, neste caso a temática torna-se central na formação do pedagogo.

A história da Geografia como disciplina escolar vem passando ao decorrer do tempo por muitas mudanças no que diz respeito á diversos aspectos dentro da Geografia, fatores estes que devem e precisam ser revistos, tais como formação docente, os métodos, metodologias, recursos, enfim, de um modo geral trata-se de estudar e compreender também o papel ideológico da Geografia na escola, começando assim a ganhar espaço para debate.

Na década de 1980, principalmente no contexto da abertura política, tornou-se possível expor de maneira mais clara as demandas sociais, e com isso, os temas que antes eram discutidos de maneira reprimida passaram a se destacar e a serem debatidos pelos estudos geográficos mais abertamente, abarcando também novas questões relacionadas a esta área de conhecimento e a sua história no ensino. Deste modo, foram feitas diversas propostas de mudanças no ponto de vista das abordagens e nos conteúdos trabalhados na geografia escolar.

Estes estudos geraram diversos debates neste período, e se tornaram referência para a história da Geografia, bem como estudos e pesquisas realizadas em torno da formação docente e da história da Geografia como disciplina escolar.

Ao falarmos de Geografia, surge a ideia de uma disciplina ministrada na escola, e que serve somente como princípio de localização (construção e decodificação de mapas cartográficos). No entanto, a Geografia possibilita diversos entendimentos e finalidades no seu estudo, e que não são acessíveis a uma boa parte dos educandos do Ensino Fundamental, especialmente os dos anos iniciais.

Segundo Helena Copetti Callai (2005), “Presente em toda educação básica mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de Geografia, de quais objetivos lhe cabem.” (p. 229). Essa é uma questão muito importante não somente em relação a esta área do conhecimento, mas a todas as áreas do saber no mundo escolar.

O texto está organizado em três capítulos: “Reflexões acerca do Curso de Pedagogia”; “Buscando entendimento de Geografia” e “Retomando o debate da formação do Pedagogo: A escola rural e o ensino de conteúdos geográficos nos anos iniciais”.

No primeiro capítulo, a partir da leitura de documentos e normativas do MEC/CNE, Forumdir, Anfope e das obras de Silva (1999), Dourado (2015), Freire (2002), Freitas (1996), além de outros, apresentamos uma leitura histórica da formação do curso de pedagogia no Brasil, como uma das principais referências para a formação de quadros para o magistério da educação ao longo dos anos, situando brevemente as principais mudanças vividas, do ponto de vista de sua construção legal, a partir do MEC e os enfrentamentos a este modelo de formação a partir do pensar dos pesquisadores e organizações criadas para tal fim. Num segundo momento, mostramos como se formou o curso de pedagogia da UFT, especificamente o do Campus Universitário de Miracema e, como o mesmo se situa no contexto dessa discussão nacional acerca do curso, além de buscar fazer alguns apontamentos acerca das mudanças que se anunciam, a partir de novos marcos legais que fundamentam a formação de professores no Brasil.

No segundo, a partir da leitura de algumas obras: Callai (2005), Moreira (2008), Moraes (2007), Cavalcanti (2004), Castrogiovanni (2003), Libâneo (2009), buscamos construir um entendimento acerca do que vem a ser Geografia como área de conhecimento, suas origens históricas, bem como o debate de suas diversas abordagens no tratamento dos problemas geográficos e enfatizamos sua condição de disciplina trabalhada no espaço escolar e as suas contribuições para o entendimento dos aspectos educacionais e espaciais na vida das pessoas.

E no terceiro capítulo, referenciada pelas leituras de Cavalcanti (2004), Dourado (2015), Freitas (2007), Oliveira (2013) e do PPC do Curso de Pedagogia e do PPP da Escola do Brejinho, retomamos o debate da formação do pedagogo apresentando brevemente algumas experiências formativas que vivemos no Curso no contexto de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apresentamos também algumas breves reflexões sobre as mudanças que estão sendo pensadas na formação docente e no Curso de Pedagogia do Campus de Miracema, duas entrevistas realizadas com discentes egressos do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema, além dos dados de nossa pesquisa de campo realizada com três docentes da Escola Municipal de Educação do Campo, localizada no Assentamento de Reforma Agrária denominado Brejinho, que fica a 36 km da sede do município. A discussão dos dados foi mediada pelo debate do ensino de conteúdos geográficos para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola supracitada.

O processo de formação docente no Brasil vive problemas graves, e, em particular, a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no âmbito do curso de pedagogia, na medida em que o curso tem dificuldades na definição de sua identidade formativa. No caso específico do Curso de Pedagogia da UFT no Campus de Miracema, isto se evidenciava nas constantes críticas feitas por docentes e discentes ao projeto formativo do curso e ao mesmo tempo pelo movimento de discussão para construir outro projeto de curso.

2 REFLEXÕES ACERCA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo nosso objetivo é apresentar uma leitura histórica da formação do curso de pedagogia no Brasil, como uma das principais referências para a formação de quadros para o magistério da educação ao longo dos anos, situando brevemente as principais mudanças vividas, do ponto de vista de sua construção legal, a partir do MEC e os enfrentamentos a este modelo de formação a partir do pensar dos pesquisadores e organizações criadas para tal fim. Num segundo momento, vamos mostrar como se formou o curso de pedagogia da UFT, especificamente o do Campus Universitário de Miracema e, como o mesmo se situa no contexto dessa discussão nacional acerca do curso, além de buscar fazer alguns apontamentos acerca das mudanças que se anunciam, a partir de novos marcos legais que fundamentam a formação de professores no Brasil.

2.1 O Curso de Pedagogia no Brasil

Sempre houve um intenso debate acerca da formação docente (principalmente do pedagogo), seja através de pesquisas nesta área ou do movimento articulado pela Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE) por um lado e, de outro o Conselho Nacional de Educação e o MEC que segue apresentando novos instrumentos legais sobre o curso e a formação docente em geral, é importante situar historicamente a discussão sobre o curso de pedagogia.

O Curso de Pedagogia que conhecemos hoje, com suas diferentes abordagens de formação e tendo como objetivo principal a formação para a docência, foi sempre assim?

Em que momento histórico, político o curso teve sua origem? E quais as principais mudanças de concepção formativa viveu ao longo de sua história?

Minha intenção não é contar a história do curso de Pedagogia no Brasil, mas apresentar alguns elementos que contribuíram para a sua construção e conseqüentemente para os problemas de sua identidade.

As origens do curso de pedagogia estão localizadas lá na década de 1930, em um período denominado de “Estado Novo” que compreende de 1937 a 1945, quando o Brasil era governado por Getúlio Vargas. O Estado Novo foi um período de autoritarismo, época de consolidação de poder na história brasileira e teve início com o golpe de Estado, que deu a Getúlio Vargas a garantia de continuar no poder tendo apoio das lideranças políticas e militares. Nosso objetivo não é discutir as razões do estado novo ou o estado centralizador formado no interior das lutas

políticas e sociais que deram origem a este período. Mas compreendemos que é importante para situar as discussões que estavam ocorrendo naquele contexto no setor educacional e que podem ter contribuído para que o curso de Pedagogia tenha assumido essa dupla identidade que até hoje lhe acompanha. Vou tomar como referência duas importantes obras¹, uma específica do campo da história, Fausto (1995) e a outra da área de história da educação, Romanelli (1982).

Uma das grandes mudanças sócio-econômicas do período de 1890 a 1930 estão associadas ao conflito da primeira guerra mundial, período em que o Brasil recebe “cerca de 3,8 milhões de estrangeiros, principalmente em função da forte demanda de força de trabalho para a lavoura de café”, conforme explica Fausto (1995, p. 275). O autor diz ainda que:

Nas últimas décadas do século XIX até 1930, o Brasil continuava a ser um país predominantemente agrícola. Segundo o censo de 1920, dos 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões se dedicavam à agricultura, 1,2 milhão à indústria e 1,5 milhão aos serviços (FAUSTO, 1995, p. 283).

Outro fator importante em termos de contribuição para o desenvolvimento do Brasil, além da forte presença de imigrantes e do fortalecimento da agricultura, “foi à urbanização e no rastro desta, a industrialização”. Na compreensão de Fausto (1995), essas mudanças sócio-econômicas também contribuem para o acirramento das contradições internas, principalmente no caso de uma sociedade que está em formação como a brasileira. O autor afirma que é “neste período que ocorre a formação da classe média urbana, nos centros urbanos, do colonato no meio rural e dos movimentos sociais no campo” (p. 282).

O crescimento das cidades, o investimento na industrialização e as contradições da classe média nas cidades e os problemas do meio rural somado a um estado e a um governo autoritário centralizador contribuíram enormemente para a constituição de inúmeros movimentos sociais. De acordo com Fausto (1995), esses movimentos sociais estão divididos em três grandes grupos:

1. Os que combinavam conteúdo religioso com carência social. Canudos e o movimento em torno do Padre Cícero são exemplos desse primeiro grupo; 2. os que combinavam conteúdo religioso com reivindicação social, e o movimento do Contestado é um exemplo de movimento desse grupo; 3. os que expressaram reivindicações sociais sem conteúdo religioso e as greves por salários e melhores condições de trabalho ocorridas nas fazendas de café em São Paulo, são exemplo desse terceiro grupo (FAUSTO, 1995, p. 295).

¹Os interessados podem verificar: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 3. ed. Vozes: Petrópolis, 1982. E ainda: FAUSTO, Boris. História do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

Esses elementos foram exigindo mudanças no modo como o governo, as classes políticas e o estado brasileiro foram dando respostas aos problemas nacionais. A leitura da obra de Fausto (1995) indica que para entender o Estado Novo é preciso “voltar num tempo histórico e no movimento político social que ocorreu não somente no Brasil, mas também em outros espaços”, portanto, diz o autor, o que acontece no Brasil nos anos de 1930 guarda relação com a Primeira Guerra Mundial, com o que acontece na Itália governada por Mussolini, com o nazismo na Alemanha sob o governo de Hitler, com o poder de Stálin na União Soviética, com as crises do capitalismo.

Apesar do autoritarismo e do centralismo do Estado Novo, Fausto (1995, p. 367) afirma que este não é fruto somente da ação do estado, pois:

Podemos sintetizar o Estado Novo sob o aspecto socioeconômico, dizendo que representou uma aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum imediato era o de promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais. A burocracia civil defendia o programa de industrialização por considerar que era o caminho para a verdadeira independência do país; os militares porque acreditavam que a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia – um componente importante de segurança nacional; os industriais porque acabaram se convencendo de que o incentivo à industrialização dependia de uma ativa intervenção do estado. (FAUSTO, 1995, p. 367).

Este autor sinaliza que o interesse do Governo Vargas em promover a industrialização do país, “a partir de 1937, refletiu-se no campo educacional” (p. 367).

Ao tratar da questão da educação, Fausto (1995, p. 337) informa que “a política educacional ficou essencialmente nas mãos de jovens políticos mineiros. (...) É o caso de Francisco Campos, Ministro da Educação entre novembro de 1930 e setembro de 1932”. Condizente com sua postura autoritária, “o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade”. Uma das questões importantes deste período foi a criação de universidades, como a Universidade de São Paulo, em 1934. O debate que passa a ocorrer no interior das universidades coloca em evidência diferentes formas de pensar a educação e conseqüentemente os distintos grupos que lutam por mudanças no país.

É neste contexto de mudanças e continuidades no quadro político, econômico e cultural que se situa a origem do Curso de Pedagogia. O Curso foi criado no ano de 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, por Getúlio Vargas (CASTRO, 2005).

Para Silva (1999), na sua origem, o Curso de Pedagogia tinha a dupla função de formar bacharéis e licenciados em diversas áreas, sendo uma delas a área de educação.

Esta dupla função definida em sua origem acompanha a história do curso ao longo dos anos e tem contribuído para a formação de uma identidade que se apresenta sempre em crise, particularmente nos períodos mais recentes com o volume de cursos criados por instituições privadas de ensino superior.

Na compreensão de Castro (2005, p. 19):

Esse primeiro Decreto-lei manteve a formação do professor primário na escola normal e a formação do professor secundário – 3 anos de bacharelado acrescidos de um ano de Didática – no Ensino Superior, e estabeleceu ainda que o bacharel em Pedagogia fosse reconhecido como “técnico em educação”, embora sua função nunca tenha sido bem definida. O licenciado, cuja licenciatura se completava com um ano a mais após o bacharelado, dirigia-se para o magistério nas antigas Escolas Normais.

Na verdade, o que vemos é um processo de indefinição da identidade do curso que coloca em jogo o pensar sobre o que é necessário para a formação do pedagogo e de outro lado a questão do mercado de trabalho e valorização desse profissional frente ao seu papel na sociedade.

A década de 1960 foi um período de muitas mudanças para a sociedade brasileira em todos os setores, pelo menos em sua primeira metade, pois em 1964 o país começa a viver um processo de longos vinte anos de ditadura.

Os militares presentes no governo procuram adequar o sistema educacional de modo que este respondesse aos desafios esperados pelo modelo econômico ancorado no desenvolvimentismo praticado na época, o que gerou em termos de política interna um processo de concentração de renda empurrando para a pobreza a grande maioria do povo brasileiro. Para cumprir seus objetivos, os militares fazem reformas no sistema de ensino que passam a ser implementadas a partir de 1968.

Neste sentido, o governo implanta o que ficou conhecido como “Reforma Universitária” através da Lei nº 5.540/68. Na visão de Castro:

Esta reforma constituiu, talvez, a mais importante reformulação do modelo, uma vez que desmanchou a situação vigente desde a década de trinta. Essa reformulação previa a participação da área de educação no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na forma como estava organizada, ou seja, bacharelados acrescidos da formação pedagógica (3 + 1) e o curso de pedagogia. (CASTRO, 2005, p. 20).

Estes foram elementos que afetaram bastante a educação brasileira e principalmente o Curso de Pedagogia, que até antes da votação e aprovação das novas diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação em 2006, suportou o dilema da sua estrutura formativa dentro do modelo “3+1”, embora a dinâmica da produção do conhecimento nesta área e as experiências práticas

de projetos formativos, de outro lado, foram apontando outro curso de pedagogia, mas não livre de problemas.

Depois de 30 anos de sua criação no ideário da Reforma Universitária da Lei 5.540/68, o Conselho Federal de Educação (CFE), aprova em 1969 o parecer nº 252/69 instituindo o “currículo mínimo para o curso de pedagogia e suas tradicionais habilitações”: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção escolar.

Quais foram as consequências do parecer 252/69 para o curso de pedagogia? O curso passa a formar o especialista, nas funções específicas da escola e da educação, tornando-se um curso profissionalizante, conforme exigia o mercado de trabalho e as concepções políticas dominantes naquele momento. A partir então do parecer 252/69 o Curso de Pedagogia assume a responsabilidade prioritária de formar o especialista para as escolas de 1º e 2º graus em detrimento da formação do professor e do trabalho docente nas séries iniciais e no 2º grau – magistério (Castro, 2005).

Neste contexto, o curso de pedagogia assume a função de formar o especialista fragmentando ainda mais a formação do educador. Freitas (1996, p. 63) indica que neste período era necessário superar as discussões que colocavam em disputa especialistas versus generalistas e, citando Saviani (1980), a autora vai dizer que:

(...) ao invés de especialista em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida formação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios de nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente acometida aos cursos superiores de Educação, sejam eles denominados de pedagogia ou não. (SAVIANI, 1980, apud FREITAS, 1996, p. 63).

Castro expressa assim sua compreensão da crise de identidade do Curso de Pedagogia:

Vê-se então, diante deste quadro, que o Curso de Pedagogia, desde sua gênese até a década de setenta, foi marcado, entre outras questões, pela procura de definição de seus conteúdos e de sua função, isto é, de sua identidade. O curso não era percebido como um campo de conhecimento, mas, sim como um espaço de preparação de profissionais em educação, o que instaurou uma dicotomia entre o fato de não ter conteúdo próprio, mas formar os profissionais em educação, situação que levou ao extremo de pretender-se extinguir o curso. (CASTRO, 2005, p. 21).

Em 1975, o mesmo autor do parecer nº 252/69, Valmir Chagas, retoma as discussões em relação ao curso de pedagogia e apresenta três novas regulamentações e conforme assinala Castro (2005; p. 22) dizem respeito: “(...) às áreas pedagógicas (CFE nº 67/1975) a preparação dos especialistas em educação (CFE nº 70/1976) e uma outra que discorria sobre a formação do

professor das séries iniciais em nível superior (CFE nº 68/1975)”. Para esta autora essas medidas significavam a extinção do curso de pedagogia”.

Diante da possibilidade do fim do curso de pedagogia, pois o MEC estava disposto a retomar o Parecer 252/69 para regulamentar o curso, docentes e pesquisadores do Brasil inteiro se manifestaram durante a realização da I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo em 1980 e criam o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com o objetivo de mobilizar professores e alunos dos cursos de pedagogia, que desde 1975, colocavam em debate e confrontavam os pareceres de Valnir Chagas (ANFOPE, 2000).

2.2 O Curso de Pedagogia no debate da ANFOPE

O Curso de Pedagogia tem sua história construída no interior das Faculdades de Educação e Centros de Educação em todo o país e na perspectiva desta entidade, “o Curso de Pedagogia, nos anos 90, emergiu como o principal lócus de formação docente dos educadores para atuar na educação básica, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (ANFOPE, 1998).

Ao discutir a história e a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil, Silva (2003) assinala que é possível identificar quatro períodos importantes na formação do curso: o primeiro está articulado com o “Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, que instituiu o Curso no interior da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil”; o segundo marco importante “foi o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251 de 1962, que estabeleceu o currículo mínimo e duração do curso”; o terceiro marco legal importante na organização do curso de pedagogia “foi o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 de 1969, que fixa o currículo mínimo e a duração do curso”; e o quarto que apresenta a história mais recente do Curso de Pedagogia que “é a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 1, de 10 de abril de 2006, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia”.

Como em nossa compreensão já apresentamos em nosso texto três destes marcos referenciais da criação do Curso de Pedagogia, vamos agora centrar nossa atenção no quarto período que é marcado exatamente pela ação do movimento dos educadores organizados em torno da ANFOPE que tomam para si a responsabilidade de repensar a identidade do curso de pedagogia e da formação do educador no Brasil.

A luta política dos educadores fazendo o enfrentamento das posições do MEC é fortalecida quando estes passam a utilizar-se das conferências brasileiras de educação como espaço privilegiado para a discussão das reformulações e da identidade do curso de pedagogia.

Freitas (1996, p. 67) assinala que, durante a III CBE, realizada em Niterói em 1984, no calor das discussões sobre a formação do educador “é a primeira vez que a categoria chama para si a função de modelar o Curso de Pedagogia e a formação dos licenciados”, conforme (Jesus, 2008).

Em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE -, que substituiu o Comitê Nacional criado em 1980 é transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, fazendo com que o movimento dos educadores adquirisse mais consistência teórica podendo assim, contribuir qualitativamente com a discussão da problemática da formação do profissional da educação no Brasil (FREITAS, 1996).

Esse movimento docente, além da luta política mais ampla em prol da democratização da sociedade brasileira, organiza-se e fortalece a luta na “defesa das concepções de base comum nacional na formação dos profissionais da educação e da docência como base de formação do educador”². Em todos os documentos da ANFOPE que tivemos acesso, aparece essa idéia de docência como base da formação e essas concepções foram se fortalecendo no interior do movimento docente, mas principalmente em algumas Faculdades de Educação que começaram a rever o currículo de seus cursos e passam a “suprimir as habilitações referentes aos especialistas” e centram sua atenção “na formação do professor, incluindo o das séries iniciais do ensino fundamental” como informa o documento da ANFOPE (2006).

O que se viu na sequência, foi que o Conselho Federal de Educação, a partir das pressões do movimento dos educadores, passou a receber propostas curriculares que apresentassem alternativas aos instrumentos legais existentes, especificamente o Decreto nº 252/69. As universidades foram, na prática concentrando seus cursos de pedagogia na formação para a docência na educação, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e como diz Tanuri (2006), “aos poucos, as licenciaturas em Pedagogia voltadas para a docência foram tornando-se mais numerosas do que as dirigidas à formação do especialista” (p. 74).

Estamos percebendo que o curso de pedagogia foi criado no contexto do estado novo, especificamente em 1939 e tendo como objetivos “formar bacharéis para atuarem como técnicos de educação e licenciados nas, então denominadas Escolas Normais”, conforme assinala Castro (2005, p. 18).

²A este respeito confira o Documento Gerador do 13º Encontro nacional da ANFOPE, que foi realizado de 16 a 18 de setembro de 2006, na UNICAMP.

Embora os tempos sejam outros e as discussões sobre a formação do educador tenham passado por mudanças, inclusive em função das mudanças sociais e políticas porque passou a sociedade brasileira, até pouco tempo, no final da década de 1980 haviam cursos de licenciatura estruturados conforme este modelo do 3 + 1.

Embora a crise de identidade esteja presente no foco das discussões, (BRZEZINSKI, 1996, p. 86, citado por Jesus, 2008) informa que “(...) as universidades federais brasileiras adotam, desde o final da década de 1980, a docência como base de formação do pedagogo, com ênfase na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental”. Embora isto não tenha impedido a existência de cursos que reforçam essa dicotomia já apontada acima.

Mais recentemente, particularmente na segunda metade da década de 1990 e até 2006, as discussões em torno da redefinição do curso de pedagogia são retomadas, agora mediadas por outros elementos que influenciam decisivamente esse processo.

Um desses elementos foi o apoio dado, através das ações do MEC, no período dos dois mandatos do Governo FHC³ que contribuiu para a criação de alguns instrumentos legais normativos (LDB/Pareceres) que funcionam na lógica de um Estado que se distancia do compromisso com uma educação pública de qualidade.

O que diz a LDB⁴ sobre estas questões? Basicamente três artigos e seus incisos tratam desta questão, que são os artigos 62, 63 e 64. No Título VI que trata “Dos Profissionais da Educação”, no Artigo 62, a LDB estabelece que:

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

Em seu artigo 63 e incisos, a LDB informa que cursos serão mantidos nos institutos superiores de educação:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

³Fernando Henrique Cardoso foi Presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos, no período de 1995 a 1999 e de 1999 a 2003.

⁴LDB é a Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União nº 248, seção 1 de 23 de dezembro de 1996. A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A LDB retoma ainda a discussão da formação dos especialistas, pois em seu artigo 64 define que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Esta legislação trouxe consequências negativas para a formação docente, principalmente para o caso do curso de pedagogia. Alguns desses artigos se desdobram ou exigem pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação para que se efetive na prática em termos de projetos de cursos nas instituições de ensino superior no Brasil inteiro.

Neste período o MEC separou a formação dos professores dos demais profissionais da educação. Do ponto de vista prático propôs que a formação dos professores para atuar nas séries iniciais e na educação infantil, deveria acontecer nos “Institutos Superiores de Educação no Curso Normal Superior” e deixar para o curso de pedagogia o bacharelado. Isto significou a retomada das antigas habilitações, como assinala Freitas (1996).

Isto significa que neste período, as iniciativas do MEC, a partir do que afirmou a LDB sobre formação de professores e especificamente em relação ao curso de Normal Superior e Pedagogia, induziram a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado e, em instituições públicas estaduais, tomou corpo a idéia da formação em serviço, para profissionais dos sistemas estaduais e municipais, em cursos de Normal Superior e Pedagogia, no formato bacharelado, o que só contribuiu para a redução da qualidade da educação básica no país.

O movimento dos educadores acompanha de perto o que acontece com a formação do educador e a partir de 1998 realiza uma série de Encontros Nacionais, Regionais, via Anfope⁵ visando fazer o enfrentamento do quadro de política de formação de professor instalado após a aprovação da LDB e a instituição de alguns pareceres e decretos regulamentando estas propostas de formação.

A leitura de vários documentos da ANFOPE deixa claro que, mesmo havendo várias entidades envolvidas não há consenso em torno de uma única concepção de formação para o curso de pedagogia, no entanto, também percebemos que desde o início da década de 1980, à

⁵ É importante salientar que além da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, outras entidades formam um bloco na luta pelo fortalecimento de uma discussão nacional em prol da formação dos profissionais da educação: FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; ANPAE – Associação Nacional de Administradores Educacionais; ANPEd – Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

ANFOPE foi a principal entidade responsável pelo movimento de renovação do curso de pedagogia levantando a bandeira de “um Curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, como enfrentamento a uma outra concepção que articula a identidade do pedagogo a partir de sua habilitação como especialista”.

Kuenzer e Rodrigues (2006), ressaltam esta idéia da existência de um debate não consensual no interior do movimento de renovação do Curso de Pedagogia, quando afirmam:

Apesar de prevalecer a concepção que toma a docência como o núcleo forte da pedagogia, pelo menos duas outras circulam no debate. Em síntese, as três concepções podem ser assim formuladas: pedagogia centrada na docência (licenciatura – professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado – pedagogo); e pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integralmente o professor e o pedagogo (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 194).

Cada uma destas concepções tem seus teóricos defensores. Libâneo (2006a; 2006b) é um forte defensor da concepção “*da pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado – pedagogo)*” e a base de sua argumentação está na distinção entre “trabalho pedagógico e trabalho docente”. Libâneo parte de uma compreensão da pedagogia como campo de reflexão teórica acerca das práticas educativas, considerando a docência, mas não se restringindo a ela. Argumenta o autor que pedagogia e docência são termos que apresentam distinções conceituais apesar de se inter-relacionarem, devendo, portanto, contar com formações diferenciadas. Neste caso, defende que as Faculdades de Educação tenham o Curso de Pedagogia e os demais Cursos de Licenciaturas para formar o professor da educação básica.

O autor parte do pressuposto de que a natureza do trabalho pedagógico transcende o da docência no sentido de que favorece o exercício profissional em diversas práticas educativas, enquanto que a natureza do trabalho docente representa uma das formas possíveis de trabalho pedagógico, assumindo o contexto da sala de aula como lócus privilegiado dessa prática. Para o autor, subjaz a essa concepção a ideia de que o “trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Portanto a “base da identidade profissional do pedagogo deve ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, e não apenas a docência”.

Este debate de diferentes concepções de formação também está presente no interior do intenso debate da história do Curso de Pedagogia, por um lado e de outro os debates que deram origem à LDB e no seu interior como ficou a formação docente e ainda ao enfrentamento que o movimento docente está fazendo no sentido de repensar a identidade do Curso de Pedagogia é que serão construídas as atuais diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, aprovadas

através da Resolução, nº 1 de 10 de abril de 2006 e dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 (Jesus, 2008).

Segundo Scheibe (2007), a proposta de diretrizes oriunda do trabalho desta comissão e encaminhada ao CNE em maio de 1999, levou em conta as sugestões das coordenações de cursos das instituições de ensino superior e as proposições do processo de debate nacional que envolve as entidades da área (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE e CEDES). Diz ainda que o documento regulador das diretrizes curriculares do curso defendeu o princípio de que o pedagogo deveria ser:

(...) um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades escolares e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CEEP, 1999, apud SCHEIBE, 2000, p. 13).

Esta perspectiva de formação formulada pela Comissão de Especialistas entra em choque com as definições da LDB (já mencionado anteriormente), pois introduz o Curso de Normal Superior como espaço de formação do professor. Ou seja, a LDB não extinguiu o Curso de Pedagogia, mas criou uma situação complicada na medida em que definiu o Curso Normal Superior como responsável pela formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental.

O intenso debate prossegue e foi importante para afirmar a concepção que identifica a pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que ficou assegurado nas diretrizes, embora saibamos que considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo não é algo consensual⁶.

Na verdade, o documento final das diretrizes do Curso de Pedagogia sintetiza os debates do movimento docente, mas também as posições que disputam maior influência na construção da identidade do curso e neste caso ficaram evidentes duas posições distintas: uma posição a favor de que a espinha dorsal do curso seja a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, defendida pela ANFOPE; e a outra posição que se opõe a esta e que propõe que a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos sejam assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo, defendida por Pimenta, Libâneo e outros.

Pimenta e Libâneo ao se manifestarem sobre o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que antecede a terceira proposta de Resolução divulgada pelo CNE, afirmam que o mesmo, apesar das grandes vertentes do pensamento que se encontram presente no debate, o mesmo

⁶Sobre esta discussão ver: Franco, Libâneo e Pimenta, 2007.

ainda sustenta a idéia reducionista de que o pedagogo é professor, quando sabemos que é o contrário, e continua Pimenta:

Meu ponto de vista é de que o Curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que *lato sensu*, todos os professores são pedagogos. Por isso mesmo importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola (PIMENTA, 2001, p. 109-110).

O que temos hoje, em termos de concepção de formação do pedagogo tornada legal pelas diretrizes aprovadas em maio de 2006, é a ideia de docência como base da formação e fator identitário do profissional em pedagogia. Nos debates para definir a proposta final das diretrizes venceu a proposta do movimento docente que vem sendo construída pela ANFOPE durante os últimos vinte e cinco anos. Na concepção da ANFOPE o pedagogo é caracterizado como o profissional da educação que seria antes de tudo um professor. No entanto o que vemos na Resolução CNE/CP nº 1/2006 é que a docência é a base da formação, mas a estrutura curricular do curso de pedagogia proporcionará ao pedagogo a possibilidade de vislumbrar a realidade educacional como um todo, tanto em ambiente escolares e não escolares, formais e não formais (o Artigo 4º, parágrafo único, inciso terceiro da Resolução assegura isto).

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, prevê que as habilitações em cursos de pedagogia, existentes até então, entrarão em extinção, a partir da publicação das diretrizes. Em seu Artigo 4º esta Resolução afirma:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Uma leitura mais atenta das Diretrizes aponta que a crise de identidade do pedagogo não é solucionada com a aprovação destas, aliás, as diretrizes, a nosso ver, continuam apontando que o debate deve continuar e que, além disso, a identidade passa por questões que se relacionam não somente com a formação, com o avanço do conhecimento, mas também com o exercício profissional em espaços mais adequados para a sua compreensão e formação e, em minha compreensão um espaço privilegiado para isto ainda é a escola pública de educação

básica nos distintos sistemas de ensino, além das experiências educativas em organizações não-escolares.

As Diretrizes apontam, em seu Artigo 6º, que a estrutura do Curso de Pedagogia, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deve se constituir de três núcleos de estudos, cada um com uma formatação própria, mas com o objetivo de fazer a formação de forma articulada. Os núcleos são os seguintes:

- I. *um núcleo de estudos básicos* que, sem perder vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas;
- II. *um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportuniza, entre outras possibilidades;
- III. *um núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreende a participação (destaque nosso).

2.3 O Curso de Pedagogia da UFT e a novas exigências legais

Neste item nossa intenção é apresentar um histórico do Curso de Pedagogia da UFT – Campus de Miracema, situando-o no contexto dessa discussão e da própria Universidade Federal do Tocantins.

Quando ocorre o movimento pela implantação de uma Universidade Federal no Tocantins, o Campus de Miracema, enquanto unidade da UNITINS (Universidade do Estado do Tocantins) está próximo de sua extinção. Conta com dois cursos: Pedagogia e Normal Superior, mas sem vestibular, não há entrada de novos alunos, aguardando-se apenas a conclusão das turmas.

O movimento político vitorioso, coordenado pelo movimento estudantil da então UNITINS, que levantou a bandeira de luta pela criação da UFT foi de fundamental importância para a permanência do ensino superior público nesta região através do Campus de Miracema.

O movimento que deu origem a criação e implantação da UFT, a partir da estrutura herdada da Universidade Estadual (UNITINS), defendia que a nova universidade, agora federal, deveria ter uma estrutura multicampi nas mesmas condições da UNITINS, mas para surpresa dos miracemenses o Campus Universitário de Miracema não constava como um dos campus da recém criada Universidade Federal do Tocantins, pois a Reitoria da UNITINS no processo de negociação que informava todos os bens móveis e imóveis e ainda as questões de ordem acadêmica com o MEC, enviou relatório informando que o Campus de Miracema estava em

processo de extinção e, portanto, foi necessária outra luta da comunidade estudantil e política de Miracema até que o Campus fizesse parte da estrutura da UFT.

E o que a UFT encontrou em Miracema? Um Curso de Pedagogia com um projeto de curso que anunciava uma formação de bacharel tendo como foco principal a administração e a supervisão educacional, com um corpo docente que se esforçava para fazer a formação do docente; e o Curso de Normal Superior para formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental, profundamente desacreditado, ao ponto de os alunos que concluíram este curso cobrarem da universidade “uma complementação para se tornarem pedagogos”, como os mesmos diziam.

E o que aconteceu? A primeira providência foi o fortalecimento da ideia de negar esses cursos existentes no Campus, a partir de reuniões dos Colegiados e com a Pró-Reitoria de Graduação da UFT. Foram encaminhadas duas medidas, ainda em 2003: a primeira foi à decisão de reabrir vestibular, agora para cursos da UFT, no Campus de Miracema; a segunda e que guarda uma relação direta com todas as discussões que apresentamos aqui, foi a decisão de encerrar o Curso de Normal Superior na UFT.

Estas decisões tiveram impactos direto na vida dos alunos que já estavam matriculados no curso de Normal Superior, pois todos tiveram de ser transferidos para o Curso de Pedagogia; mas também exigia outro esforço dos docentes, pois era a oportunidade para corrigir os problemas com a formação do pedagogo e negar (não ofertar) o Curso de Pedagogia para formar bacharel. Foi neste contexto que os docentes retomaram o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia existente e propuseram alterações. Como as condições de emergência para a oferta do curso não permitiam pensar uma nova proposta de formação de acordo com as discussões, experiências e concepções dos docentes e discentes do curso, uma alternativa encontrada foi emendar o projeto do curso de pedagogia herdado da Unitins.

O que o corpo docente acrescentou ou retirou do projeto de Curso de Pedagogia herdado da Unitins? Como a grande crítica estava centrada na formação de um pedagogo não professor, uma alternativa foi acrescentar disciplinas articuladas com a identidade docente. No Projeto Político Pedagógico do Curso, a matriz curricular é assim apresentada:

A matriz curricular do curso de Pedagogia de Miracema, respeitada a necessária diversidade no âmbito nacional, está organizada de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002 e abrange: 1) um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática; 2) tópicos de estudos de aprofundamento, articulados da seguinte forma: para a habilitação Administração Educacional o eixo é o trabalho pedagógico constituído no Projeto Político Pedagógico, além do que a Teoria Geral das Organizações é considerada base da gestão; para a habilitação Supervisão Educacional o eixo é a Teoria e Planejamento Curricular; para a habilitação da Docência o eixo é a Organização do Trabalho Didático Pedagógico; 3) estudos complementares e

optativos, além das atividades acadêmico-científico-culturais fixadas na Resolução CNE/CP 02/2002 (PPP Pedagogia, 2004, p. 02).

Do ponto de vista da elaboração teórica do projeto formativo do curso estava anunciado que o mesmo era um curso de licenciatura, mas a dubiedade e a crise de identidade manifestada numa proposta de curso que estava muito mais próximo do bacharelado do que da licenciatura. O próprio documento do PPP demonstra isto ao afirmar: “Portanto, o curso de Pedagogia (Licenciatura) de Miracema, forma, também, professores ou docentes para a primeira fase do ensino fundamental e habilita profissionais da educação” (p. 2).

É preciso considerar que esta discussão coloca para os docentes formadores e discentes em formação, particularmente para os primeiros, a responsabilidade de compreender a formação docente no contexto do movimento de luta pela democratização da sociedade, da educação e da escola na sociedade brasileira e tocantinense.

Na sequência, nosso objetivo é apresentar as principais características do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, que está em vigor, e que fundamentou minha formação como pedagoga até agora. Buscou-se fazer essa reflexão em dois momentos: primeiro, tomando como referência o documento Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFT, 2007), aprovado pelo CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFT, em 2007 e que está sendo praticado; e em um segundo momento, como desdobramento dos debates acerca das práticas de formação do curso, apresenta-se, mesmo que brevemente algumas reflexões sobre as possibilidades de se pensar em alterações no projeto do Curso de Pedagogia à luz das novas normativas do Conselho Nacional de Educação.

2.3.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia atual

Quando decidi fazer o vestibular para o Curso de Pedagogia, não tinha clareza do que era ser professora, especialmente de pessoas na fase em que estão iniciando sua vida, inclusive do ponto de vista temporal, biológico. Por outro lado, minhas experiências com o mundo da escola, como estudante, me informaram que parecia que não era um trabalho com tantas exigências. No entanto, a convivência com a formação durante a realização do curso, me fez revelar medos, insegurança, algumas certezas e ao mesmo tempo, superar a visão simplista inicial que pensava acerca do trabalho docente como sendo um trabalho como qualquer outro. Estou na fase final de conclusão do curso e ainda bem que continuo com algumas dúvidas.

Neste período de nossa formação em pedagogia na UFT/Campus de Miracema percebemos que toda formação em curso superior é antecedida, planejada e exposta na forma

de um projeto e que é neste projeto de formação do curso que também se revelam os dilemas dos debates da formação docente, bem como das possibilidades de construção, reconstrução, afirmação, para uns, negação para outros, de nossas identidades como docentes. Confesso que tenho entendido que não se constrói identidade a partir do “nada”. Ou seja, no caso do docente formador de crianças, o espaço privilegiado de formação de sua identidade como docente é o espaço do trabalho com as crianças. Neste sentido, tem sido muito válida a experiência de trabalho em uma sala de aula de educação infantil quando comparado com a experiência do estágio do curso, pois ali tenho outra leitura do curso e do trabalho docente bem distinta da formalidade do estágio.

A UFT, em razão da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), em maio de 2006, instituiu o processo de reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos dos seus Cursos de Pedagogia. Criou uma Comissão Institucional responsável pela condução das atividades de reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos que levou em conta a criação de uma estrutura curricular comum para seus quatro cursos de pedagogia, considerando que as Diretrizes determinam que todos os Cursos de Pedagogia devem adequar-se à mesma, pois as habilitações atualmente existentes nos Cursos de Pedagogia entraram em regime de extinção (UFT, 2007)

O debate visando alterações no projeto dos cursos iniciou-se a partir de 2004, quando no âmbito da UFT desencadeou-se um processo de reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de todos os cursos da UFT, a partir do I Seminário de Reformulação Curricular dos Cursos de Graduação da UFT e da Resolução Consepe nº 05/2005, os Colegiados dos Cursos de Pedagogia⁷ deram sequência às discussões internas acompanhando as discussões que se realizavam em âmbito nacional acerca das Diretrizes Curriculares para o Curso. Em Setembro de 2006, a Pró-Reitoria de Graduação convocou os coordenadores dos quatro Cursos de Pedagogia da UFT e mais um membro das comissões do PPP de cada colegiado para formar uma Comissão Institucional para construir as diretrizes norteadoras da reformulação dos currículos do curso⁸. O objetivo destas diretrizes foi estabelecer uma organização curricular mínima comum aos quatro cursos, obedecendo aos princípios, objetivos e concepções já estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais, conforme o constante no PPC do Curso (UFT, 2007).

⁷ Na UFT existem quatro Cursos de Pedagogia que estão sediados nos campus de Arraias, Miracema, Palmas e Tocantinópolis.

⁸ Essa proposta deu origem a uma Resolução (nº 20/2006) do CONSEPE que teve a finalidade de construir as Diretrizes Norteadoras para a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFT. Esta Resolução tomou como base a Resolução do CNE/CP n 1 de 15 de maio de 2006 (que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em vigor).

Na sequência apresentam-se algumas questões centrais que constam deste projeto de curso que é o projeto que está em vigor atualmente e ele que tem mediado nossa formação no curso de Pedagogia.

De acordo com o Documento Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFT, 2007, p. 21), os objetivos do curso estão assim organizados: “é um curso que trata do campo teórico-prático investigativo da educação, do trabalho pedagógico, dos processos de ensino-aprendizagem, que se realizam na práxis social”.

Assim, prossegue o documento:

Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia forma o licenciado em pedagogia, que deverá ter uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, balizada nos fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, políticos e sociais que condicionam o fenômeno educativo, bem como nos conhecimentos didático-pedagógicos e da gestão dos processos educativos que tenham como objeto o trabalho pedagógico, que fundamenta a docência (UFT, 2007, p. 21).

O documento anuncia ainda que o projeto de formação em pedagogia está amparado numa concepção de “docência ampliada”, fruto dos debates políticos e acadêmicos dos pesquisadores da área e de entidades de representação dos profissionais da educação, como afirma com a citação a seguir, embora durante nossa formação vimos que há muitas divergências acerca dessa posição.

A docência, como a estamos compreendendo, possui dois sentidos: um sentido amplo, que a caracteriza como ação educativa e processo pedagógico sistemático e intencionalmente construído nas relações sociais, e um sentido estrito, que a toma como expressão articulada do conhecimento, do ensino e da aprendizagem, ou concretização dos procedimentos didático-pedagógicos em sala de aula. Tomar a docência como fundamento do trabalho pedagógico, significa considerar, segundo o Forumdir (1998), que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum, que são os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre o qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento. (UFT, 2007, p. 21).

Percebe-se que o projeto anuncia uma concepção de docência articulada com o constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, pois neste documento, a docência compreende as diferentes dimensões do trabalho pedagógico: o ensino (educação infantil, educação fundamental, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do/no campo, etc.), as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, o planejamento, a avaliação e o acompanhamento das políticas públicas em educação, bem como a produção e difusão do conhecimento na área educacional. Durante todo o período de formação ouvi mencionar essa perspectiva na formação, no entanto fico pensando que isso foi mais um

desejo dito, na letra do projeto, do que efetivamente o que a instituição vem conseguindo efetivar no cotidiano da oferta da formação.

Na minha maneira de ver e agora olhando um pouquinho para trás em disciplinas que cursamos e refletindo acerca de algumas opções que fizemos ou que fizeram por nós durante os semestres, compreendemos que nem tudo que se apresenta no projeto foi vivenciado. Penso que o nosso foco foi o mundo da escola e com muita desarticulação⁹. Eu mesma cursei disciplinas obrigatórias em um período sem nenhuma articulação com outras.

Embora haja dificuldades em definir categoricamente as habilidades e conhecimento pertinentes ao pedagogo na sua formação e exercício profissional, o Projeto Pedagógico do Curso anuncia que

(...) a identidade do Pedagogo define-se no exercício das atividades docentes que compreendem funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, de processos educativos e produção e difusão de conhecimento do campo educacional além de outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos (UFT, 2007, p. 22).

Além disso, o mesmo documento aponta “o perfil do egresso do curso”, baseado no que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia e no Parecer CNE/CP nº 05/2005, quando diz que para traçar o perfil do egresso, há que se considerar que:

O curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
A docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
Os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
O professor é agente de educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamento das funções pedagógicas e de gestão da escola. (UFT, 2007, p. 22).

Do ponto de vista dos campos de atuação do pedagogo, o que é muito importante na constituição e organização da oferta da estrutura curricular, o PPC do Curso aponta para as seguintes dimensões de atuação profissional:

⁹ Minha participação no PIBID ajudou a ter mais clareza de como fazer algumas articulações entre o trabalho de sala de aula com minhas leituras e o trabalho na escola básica.

Docência na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UFT, 2007, p. 24/25).

Em relação a estrutura curricular, atendendo ao constante nas Diretrizes Nacionais, o Projeto Pedagógico do Curso apresenta uma organização curricular que segundo os autores “dará conta da formação do pedagogo para atuar no ensino, na gestão e na pesquisa educacional baseia-se na concepção de que a formação deverá proporcionar uma visão ampla e aprofundada dos processos educativos, buscando a unidade teoria-prática. Para tal adotar-se-á uma estruturação curricular organizada em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores” (UFT, 2007, p.19).

O Núcleo de Estudos Básicos tem como foco a formação básica, contemplando os fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação do pedagogo: conhecimento da sociedade, da cultura, da educação, do homem, da escola, da sala de aula, da gestão educacional, do ensino-aprendizagem, da produção e apropriação de conhecimento (UFT, 2007, p. 19-20).

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos volta-se para as áreas de atuação profissional, permitindo o aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo, através de disciplinas ou outros componentes curriculares, tais como: seminários de pesquisa, elaboração e defesa do TCC e a vivência do estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental contemplando as dimensões do ensino, da gestão e da produção e difusão do conhecimento (UFT, 2007, p. 19-20).

E o Núcleo de Estudos Integradores, proporcionará enriquecimento curricular, compreendendo disciplinas optativas de livre escolha dos alunos, a participação em atividades práticas em diferentes áreas do campo educacional e nas atividades integrantes, tais como: participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, estágios extracurriculares, diretamente orientadas pelo corpo docente da instituição, assim como as atividades complementares acadêmico-científico-culturais: participação em simpósios, congressos, conferências, debates, colóquios, cursos, oficinas e outras atividades de comunicação e expressão nas áreas da cultura, da ciência e das artes. (UFT, 2007, p. 19-20).

O curso tem seu currículo organizado na forma disciplinar, estruturado em nove semestres e com uma carga horária de 3.225 horas, distribuídas da seguinte forma: “2.820 h de atividades formativas; 300 h de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articuladas á gestão de processos educativo-pedagógicos e à pesquisa educacional; e 105 horas de Atividades Complementares” (UFT, 2007, p. 25).

A seguir apresenta-se a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, por Núcleo de formação, conforme exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia e como aparece no Projeto Pedagógico do Curso que está em vigor:

Quadro 1 - Componentes Curriculares do Núcleo de Estudos Básicos

| DIMENSÕES DO NÚCLEO | DISCIPLINAS | CRE D. | C.H |
|--|--|-------------------|------------|
| a) Dimensão da reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola | Leitura e Produção de Texto | 04 | 60 |
| | Introdução à Pedagogia | 04 | 60 |
| | Sociedade, cultura e educação | 04 | 60 |
| | Sociologia da Educação | 04 | 60 |
| | Teorias Pedagógicas | 04 | 60 |
| | História da Educação Brasileira | 04 | 60 |
| | Psicologia do Desenvolvimento | 04 | 60 |
| | Psicologia da Aprendizagem | 04 | 60 |
| | Infância, cultura e sociedade | 04 | 60 |
| | Introdução à Filosofia | 04 | 60 |
| | Filosofia da Educação | 04 | 60 |
| | Antropologia e Educação | 04 | 60 |
| | Ética e Educação | 04 | 60 |
| | Arte e Educação | 04 | 60 |
| | Educação e Tecnologias | 04 | 60 |
| Educação Ambiental | 04 | 60 | |
| Total de Créditos/Horas | | 64 | 960 |
| b) Dimensão da formação didático-pedagógica para a docência na educação infantil | Didática | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do ensino de Geografia | 04 | 60 |

| | | | |
|---|--|------------|--------------|
| e nos anos iniciais do ensino fundamental | Fundamentos e Metodologia do ensino de História | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do ensino de Arte e do Movimento | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do ensino de Matemática | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do ensino de Linguagem | 04 | 60 |
| | Alfabetização e Letramento | 04 | 60 |
| | Educação de Jovens e Adultos | 04 | 60 |
| | Literatura Infanto-juvenil | 04 | 60 |
| Total de Créditos/Horas | | 44 | 660 |
| c) Dimensão da organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar | Políticas Públicas em Educação | 04 | 60 |
| | Planejamento e Gestão da Educação | 04 | 60 |
| | Organização do Trabalho Pedagógico | 04 | 60 |
| | Teorias do Currículo | 04 | 60 |
| | Avaliação da Educação Básica | 04 | 60 |
| Total de Créditos/Horas | | 20 | 300 |
| Total de Horas do Núcleo | | 128 | 1.920 |

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – UFT (2007, p. 26).

Quadro 2 - Componentes curriculares do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos

| DIMENSÕES DO NÚCLEO | COMPONENTES CURRICULARES | CRE D. | C.H. |
|--|--|---------------|-------------|
| a) Dimensão Teórico-Prática da Docência | Projeto de Estágio | 04 | 60 |
| | Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) | 08 | 120 |

| | | | |
|--|---|-----------|------------|
| | Estágio dos Anos Iniciais da Educação Fundamental | 08 | 120 |
| | Projeto de TCC | 04 | 60 |
| | TCC | 08 | 120 |
| | Seminário de Pesquisa I | 04 | 60 |
| | Seminário de Pesquisa II | 04 | 60 |
| | Seminário de Pesquisa III | 04 | 60 |
| Total de Créditos/Horas | | 44 | 660 |
| b) Dimensão de Diversificação de Estudos | Educação e Cultura Afro-Brasileira | 04 | 60 |
| | Educação Especial | 04 | 60 |
| | Educação Não-Escolar | 04 | 60 |
| Total de Créditos/Horas | | 12 | 180 |
| Total de Horas do Núcleo | | 56 | 840 |

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – UFT (2007, p. 27).

Quadro 3 - Componentes curriculares do núcleo de estudos integradores

| DIMENSÕES DO NÚCLEO | COMPONENTES CURRICULARES | CRE D. | C.H. |
|--|------------------------------------|---------------|-------------|
| a) Dimensão das Atividades Complementares | Atividades Complementares | 07 | 105 |
| | Componentes Curriculares Optativos | 08 | 120 |
| b) Dimensão Integrante | Atividades Integrantes | 16 | 240 |
| Total de Créditos/Horas do Núcleo | | 31 | 465 |

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – UFT (2007, p. 28).

Ainda focando a estrutura do projeto de formação do Curso de Pedagogia, nos quadros a seguir apresenta-se: algumas atividades descritas como “Integrantes” e que compõem o currículo do curso; o quadro de disciplinas optativas que podem ser ofertadas e, ainda a estrutura curricular, com as disciplinas distribuídas por semestre e suas respectivas cargas horárias.

Quadro 4 – Atividades de ensino, pesquisa e extensão

| Atividades | Carga horária mínima semestral (quando ofertada a atividade) |
|---|---|
| ATIVIDADES DE ENSINO | |
| 1. Grupo de estudos | 30h |
| 2. Seminários temáticos | 30h |
| 3. Monitoria escolar (projeto com sistema de ensino) | 30h |
| 4. Apoio pedagógico e confecção de material didático | 30h |
| 5. Monitoria acadêmica | 30h |
| 6. Outras atividades propostas pelo Colegiado | 30h |
| ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO | |
| 5. Participação em grupo de pesquisa (com relatório) | 30h |
| 6. Projetos de Iniciação Científica (com relatório final) | 60h |
| 7. Projetos de pesquisa institucionais (com relatório final) | 60h |
| 8. Autoria e execução de projetos ou cursos de extensão (com orientação docente) | 30h |
| 9. Estágios extracurriculares em área congênere à formação do curso. | 30h |
| 10. Grupo de estudos pedagógicos em instituição escolar ou não-escolar. | 30h |
| 11. Estudo e produção artístico-cultural | 30h |
| 12. Assessoria e acompanhamento de programas e projetos educativos desenvolvidos em espaços escolares ou não escolares. | 30h |

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – UFT (2007, p. 29-30).

Quadro 5 - Disciplinas Optativas do Curso de Pedagogia

| CÓDIGO | DISCIPLINAS OPTATIVAS | Créditos | CH Total |
|---------------|------------------------------------|-----------------|-----------------|
| | Fundamentos Econômicos da Educação | 04 | 60 |
| | Formação de Professores | 04 | 60 |

| | | | |
|--|--|----|----|
| | Gestão Democrática e a Multidimensionalidade das Instituições Educativas | 04 | 60 |
| | Educação Rural | 04 | 60 |
| | Educação e Desenvolvimento Rural | 04 | 60 |
| | Educação Indígena | 04 | 60 |
| | Psicopedagogia | 04 | 60 |
| | Educação Sexual e Formação do Educador | 04 | 60 |
| | Educação Matemática | 04 | 60 |
| | Educação e Envelhecimento Humano: Perspectivas Pedagógicas | 04 | 60 |
| | Distúrbios de Aprendizagem | 04 | 60 |
| | Fundamentos Teóricos da Motivação Escolar | 04 | 60 |
| | Jogos e Brinquedos na Educação | 04 | 60 |
| | Educação, Nutrição e Saúde | 04 | 60 |
| | Saúde Vocal | 04 | 60 |

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, UFT (2007, p. 32).

Quadro 6 - Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, organizada por semestre e respectiva carga horária:

| Código | Componentes Curriculares | CR | CH Total |
|--------|---------------------------------|----|------------|
| | 1º PERÍODO | | |
| | Leitura e Produção de Texto | 04 | 60 |
| | Introdução à Pedagogia | 04 | 60 |
| | Introdução à Filosofia | 04 | 60 |
| | Sociedade, Cultura e Educação. | 04 | 60 |
| | Seminário de Pesquisa I | 04 | 60 |
| | Sub total | | 300 |
| | 2º PERÍODO | | |
| | História da Educação Brasileira | 04 | 60 |
| | Sociologia da Educação | 04 | 60 |
| | Antropologia e Educação | 04 | 60 |
| | Psicologia do Desenvolvimento | 04 | 60 |

| | | | |
|--|--|----|------------|
| | Seminário de Pesquisa II | 04 | 60 |
| | Sub total | | 300 |
| | 3° PERÍODO | | |
| | Teorias Pedagógicas | 04 | 60 |
| | Psicologia da Aprendizagem | 04 | 60 |
| | Didática | 04 | 60 |
| | Infância, Cultura e Sociedade | 04 | 60 |
| | Seminário de Pesquisa III | 04 | 60 |
| | Atividades Integrantes | 04 | 60 |
| | Sub total | | 360 |
| | 4° PERÍODO | | |
| | Filosofia da Educação | 04 | 60 |
| | Alfabetização e Letramento | 04 | 60 |
| | Organização do Trabalho Pedagógico | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do Ensino de História | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia | 04 | 60 |
| | Atividades Integrantes | 04 | 60 |
| | Sub total | | 360 |
| | 5° PERÍODO | | |
| | Arte e Educação | 04 | 60 |
| | Planejamento e Gestão da Educação | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática | 04 | 60 |
| | Projeto de Estágio | 04 | 60 |
| | Atividades Integrantes | 04 | 60 |
| | Sub total | | 360 |
| | 6° PERÍODO | | |
| | Avaliação da Educação Básica | 04 | 60 |
| | Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais | 04 | 60 |

| | | |
|--|------------|--------------|
| Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e do Movimento | 04 | 60 |
| Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil | 04 | 60 |
| Estágio Dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 08 | 120 |
| Sub total | | 360 |
| 7° PERÍODO | | |
| Educação de Jovens e Adultos | 04 | 60 |
| Políticas Públicas em Educação | 04 | 60 |
| Teorias do Currículo | 04 | 60 |
| Literatura Infanto-Juvenil | 04 | 60 |
| Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) | 08 | 120 |
| Sub total | | 360 |
| 8° PERÍODO | | |
| Educação e Cultura Afro-brasileira | 04 | 60 |
| Ética e Educação | 04 | 60 |
| Educação Ambiental | 04 | 60 |
| Optativa I | 04 | 60 |
| Projeto de TCC | 04 | 60 |
| Atividades Integrantes | 04 | 60 |
| Sub total | | 360 |
| 9° PERÍODO | | |
| Educação e Tecnologias | 04 | 60 |
| Educação Especial | 04 | 60 |
| Educação Não-Escolar | 04 | 60 |
| Optativa II | 04 | 60 |
| Trabalho de Conclusão de Curso – TCC | 08 | 120 |
| Sub total | | 360 |
| SUB-TOTAL GERAL | | 3.120 |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES | 07 | 105 |
| TOTAL GERAL | 215 | 3.225 |

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, UFT (2007, p. 31/32).

Compreendemos que este esforço de organização do curso é fundamental para a instituição responsável pela formação, mas também para os sujeitos envolvidos nesta formação, principalmente os discentes que fazem a opção de participar desse processo. Os docentes são um elo essencial nesta dinâmica, mas vivem uma relação com a instituição que tem caráter distinto daquela dos discentes, haja vista que são os mediadores e coordenadores desse processo de formação por força de relações de trabalho, o que traz outras implicações a esta realidade.

Durante esse período de minha formação, mediada por esse projeto, vimos que ela também tem sua dinâmica articulada a outro conjunto de atividades vividas e que fazem parte da formação acadêmica, como é o caso da pesquisa, extensão e das atividades de administração e que todas tem implicações positivas e negativas na efetivação do cotidiano da formação do curso.

Por outro lado, percebeu-se também, que nem sempre a instituição formadora garante a oferta desse projeto de formação na forma em que ele aparece planejado, pois foi normal durante o curso, a oferta de disciplinas previstas para um determinado semestre não se concretizar e ser substituída por outra de outro semestre, não importando se estava prevista para antes ou depois. No caso da oferta das disciplinas de fundamentos e didática, todas previstas para o 4º, 5º e 6º períodos, isso nunca se confirmou e, em muitos casos tivemos de fazer observação/estágio na escola sem leituras dessas disciplinas, além de via de regra serem disciplinas que são ministradas por professores substitutos.

A seguir apresentam-se os resultados de algumas leituras e reflexões que fizemos no sentido de fazer um diálogo com a área da geografia, pensando a questão do ensino de conteúdos geográficos nos anos iniciais, que será retomado no texto três.

3 BUSCANDO ENTENDIMENTO DE GEOGRAFIA

Neste capítulo nosso objetivo é buscar o entendimento acerca do que vem a ser Geografia como área de conhecimento, suas origens históricas, bem como o debate de suas diversas abordagens no tratamento dos problemas geográficos e procurando enfatizar sua condição de disciplina trabalhada no espaço escolar e as suas contribuições para o entendimento dos aspectos sociais.

3.1 As teorias da Geografia

Discutir Geografia não é algo fácil, principalmente quando não se tem um embasamento teórico específico com esta área (formação em Geografia). O curso de Pedagogia proporciona uma formação que busca capacitar profissionais para trabalhar com uma variedade de conhecimentos, dentre eles o geográfico.

De acordo com Puntel (2007), foi com os grandes clássicos modernos da Geografia no século XIX, tais como: Humboldt (1845-1926), Ritter (1779-1859), La Blache (1845-1918), Ratzel (1844-1904), Troll (1899-1975) que o conhecimento geográfico começou a adquirir seu estatuto científico. Para esta autora

Foi com esses clássicos que o conceito de paisagem começou a ser usado na Geografia, como método e como transcrição de dados sobre determinadas áreas do planeta. Os estudos baseavam-se na relação homem e natureza, e as técnicas de análise eram basicamente de observação, de descrição e de representação. Prevalecia a sobreposição dos fatos, não a integração dos mesmos. Apreciava-se muito a relação homem – natureza na perspectiva da paisagem. (PUNTEL, 2007, p. 291).

Tatham (1959, apud MOREIRA, 2008, p. 13) situa o nascimento da Geografia moderna na segunda metade do século XVIII, alimentada pela filosofia do Iluminismo e do Romantismo Alemão. Para este autor, a Geografia moderna se estruturou em três fases representadas pelos seguintes paradigmas: “o paradigma holístico da baixa modernidade, o paradigma fragmentário da modernidade industrial e o paradigma holístico da hipermodernidade (ou pós-modernidade) como tendência atual”. No entanto, sabemos que outras correntes do pensamento filosófico também contribuíram com as reflexões na constituição da epistemologia da Geografia, como é o caso das correntes do positivismo, da fenomenologia e do pensamento marxista.

Para Moreira (2008), “Forster e Kant são os sistematizadores da Geografia moderna, essencialmente iluminista – Forster no plano teórico-metodológico e Kant no plano epistemológico” (p. 16).

Forster, geógrafo de formação, retomou a produção geográfica da antiguidade clássica e reconstruiu o sentido sistemático-regional dessa Geografia do passado, atualizando-a para os parâmetros científicos e filosóficos do século XVIII, pelo lado da face prático-empírica (MOREIRA, 2008). Este autor compreende ainda que:

Kant estabelecerá as bases epistemológicas da geografia moderna, completando o trabalho de sistematização teórico-metodológica de Forster. Interessa ao seu sistema de ideias descobrir como a geografia pode ajudar na tarefa de constituição do entendimento da natureza. Forma de saber que nos põe em relação direta com o mundo exterior por meio das percepções externas, a geografia abre para o casamento da sensibilidade e entendimento, as duas categorias essenciais do conhecimento para Kant e tema que atravessa o debate epistemológico dos iluministas – Kant o maior deles. (MOREIRA, 2008, p. 16).

Immanuel Kant, filósofo de formação, tem um papel diferente. Ele vê na geografia que lecionou durante quarenta anos, na Universidade de Königsberg, a oportunidade de exercitar e confirmar os conhecimentos empíricos que necessita transpor para a constituição do seu sistema de ideias, que têm os conceitos de sensibilidade e entendimento, entrelaçados com o conceito de espaço, como importantes para o conjunto do seu sistema (MOREIRA, 2008).

Kant, em sua obra *Estética Transcendental* (que é a primeira parte da obra *Crítica da Razão Pura*, de 1781), concebe o espaço como uma categoria do conhecimento sensível, como uma forma pura de sensibilidade. Moreira (2008, p. 18) diz que na tradição que chega a Kant, “o conceito de espaço é visto junto com o de recorte da paisagem, em que espaço é o todo e a região o recorte (...)” E o que faz Kant? “Substitui a superfície terrestre pelo conceito do espaço, como referência da geografia, produzindo uma quebra entre superfície terrestre e espaço na sequência da tradição, que até hoje tem seus efeitos”.

Nessa perspectiva, conhecimento para Kant é uma combinação da sensibilidade e do entendimento. Na sensibilidade, manifestam-se os juízos sintéticos. Os juízos sintéticos são aqueles em que o predicado acrescenta qualificações ao sujeito. Por isso são juízos a posteriori. No entendimento, manifestam-se juízos analíticos. Os juízos analíticos são aqueles em que o predicado nada acrescenta de novo ao sujeito, limitando-se a dizer o que já é próprio dele. Por isso são julgados a priori. (MOREIRA, 2008).

A perspectiva teórica de Kant vai consagrar naquele contexto o saber geográfico como um saber centrado na sensibilidade e não no entendimento. Esta abordagem significou uma concepção da teoria e da prática da Geografia como uma área que deveria fazer a descrição da realidade. Daí o peso que teve e tem, ao longo de sua história, a descrição física dos elementos da natureza e da realidade, inclusive a humana, embora hoje a ciência geográfica esteja em outra direção.

Kant tratou sobre o espaço na Seção Primeira da Estética Transcendental e afirmou:

O espaço é uma representação a priori necessária que subjaz a todas as intuições externas. Jamais é possível fazer-se uma representação de que não haja espaço algum, embora se possa muito bem pensar que não se encontre objeto algum nele. Ele é, portanto, considerado a condição da possibilidade dos fenômenos e não uma determinação dependente destes; é uma representação a priori que subjaz necessariamente aos fenômenos externos. (KANT, 1991, p. 41).

Nesta mesma perspectiva, discutindo o conceito de tempo, disse Kant:

O tempo é uma representação necessária a todas as intuições. O tempo é, portanto, dado a priori. Só nele é possível toda a realidade dos fenômenos. (...) O tempo não é algo que subsista por si mesmo ou que adere às coisas como determinação objetiva, e que, por conseguinte restaria ao se abstrair de todas as condições subjetivas da intuição das mesmas. (...) O tempo nada mais é do que a forma do sentido interno, isto é do intuir a nós mesmos e a nosso estado interno. Com efeito, o tempo não pode ser uma determinação dos fenômenos externos; não pertencem nem a uma figura ou posição, etc. determinando ao contrário a relação das representações em nosso estado interno. (KANT, 1991, p. 44-45).

Este pensador demonstra a existência e a validade dos juízos sintéticos a priori nas ciências, considerando que o conhecimento da realidade nada mais é do que a maneira como a razão, através de sua estrutura universal, organiza de modo universal e necessário os dados da experiência.

Derivada do vocábulo grego “Geographía”, o termo é composto dos radicais gregos “Geo” (terra), “Graphein” (descrever) tomando assim como significado, “descrição da terra”. Vemos assim, que em sua origem, o termo geografia traz a idéia de descrição o que reduz a ciência geográfica ainda hoje a ser um tipo de saber que tem como objeto a descrição da terra. Sabemos que esta é apenas uma das maneiras de se compreender a geografia.

De acordo com Dermival Ribeiro Rios (2010), a Geografia é a “Ciência que tem por objetivo o estudo da terra em sua forma, acidentes físicos, clima, produções, populações, divisões políticas...”

Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1999), o termo geografia significa “Ciência que tem por objetivo a descrição da superfície da terra, o estudo dos seus acidentes físicos, climas, solos e vegetação, e das relações entre o meio natural e os grupos humanos”.

Esses dois autores apontam praticamente o mesmo significado para o termo “Geografia”, o que de um lado ajudará numa melhor compreensão acerca desta temática e de outro apresenta uma concepção restrita desta área do conhecimento.

O estudo da geografia possibilita uma variedade de conhecimentos fundamentais para o entendimento da existência de tudo que está ao nosso redor, e que pelo fato de vivermos em

uma sociedade com muitas contradições e criação inclusive de teorias e ideologias que podem dificultar nossa leitura mais real das relações sociais, muitas vezes, não percebemos as transformações ocorridas nesse meio ou então concentramos nossas energias apenas nos fenômenos que vemos, daí a idéia de descrição que restringe o saber geográfico.

Buscando melhor entendimento acerca da Geografia e suas origens, a seguir apresenta-se uma breve síntese de leitura da obra de Moraes (2007): Geografia: pequena história crítica. Obra muito utilizada, inclusive nos períodos iniciais dos cursos de Geografia para permitir aos discentes ter contato com uma literatura que lhes apresente as origens do saber geográfico e sua constituição enquanto disciplina científica.

O autor começa o texto com uma discussão em torno da crise enfrentada pela Geografia tradicional, crise esta que possibilitou um movimento de renovação da Geografia, na busca de novos caminhos e horizontes de reflexão sobre a Geografia, e aponta as razões que levaram a essa crise.

Um dos motivos foram as mudanças sociais que ocorreram, assim produtos e saberes que não acompanharam o ritmo das mudanças foram deixados para trás. Com isso, muitos outros setores também sofreram mudanças, tais como o desenvolvimento do modo de produção capitalista que agora atingia a era do monopólio do grande capital, houve também uma revolução tecnológica, e o fim do liberalismo econômico, desse modo havia a necessidade de intervenção do Estado no planejamento econômico, e como a Geografia tradicional não apontava nessa direção, aí se deu a sua crise, diz (Moraes, 2007).

Outra razão foi que, com o desenvolvimento capitalista houve o processo de urbanização, muitas comunidades desapareceram, e assim o espaço terrestre foi se globalizando no processo de integração entre a economia e as sociedades de vários países, assim a realidade local passou a ser apenas uma pequena parte ligada ao planeta. O que estabeleceu grande impacto no instrumental de pesquisa da Geografia levando-a à crise das técnicas tradicionais de análise, pois o instrumental utilizado para explicar as comunidades locais já não abarcava o espaço da economia mundializada.

E por fim, na visão de Moraes (2007) com todos esses impasses o próprio fundamento filosófico que fundamentava o pensamento geográfico tradicional havia se corrompido, assim a Geografia permanecia apenas como suporte de apoio do positivismo clássico, e este outro também havia sofrido algumas renovações, das quais a Geografia passava longe. Desta forma, o fato da realidade e dos instrumentos de pesquisa se tornarem mais complexos causou a decadência das formulações do positivismo clássico. E já que a Geografia se fundamentava nele, a crise deste levou a crise da Geografia também.

O movimento de renovação da Geografia apresenta diferentes aspectos da Geografia tradicional, o mesmo advém da diversidade de métodos de interpretações e de posicionamentos dos autores que a compõem, a busca pelo novo foi desenvolvida por diversos caminhos, o que resultou em diferentes propostas e exclusão de algumas perspectivas, ou seja, a nova Geografia abrange um amplo espaço de concepções.

O movimento de renovação da Geografia se divide em duas vertentes, a crítica pragmática e está baseada na polaridade ideológica das propostas efetuadas.

A Geografia Pragmática critica apenas a insuficiência da análise tradicional, e não trata a respeito de seus fundamentos e não chega a sua base social. O que se discute é o fato da disciplina sempre ter tratado de fatos passados, de conhecimentos e situações já superados, de forma que não operava como instrumento de intervenção na realidade. Com isso os defensores da corrente pragmática propõem uma visão futurista, um conhecimento voltado para o futuro. Desse modo seu objetivo geral é a “renovação metodológica”, o que implica em buscar novas técnicas e nova linguagem que atenda as novas tarefas impostas no planejamento. Dessa forma, é visto que o planejamento também é uma nova função que se põe para as ciências humanas pelas classes dominantes, ou seja, o planejamento é um instrumento de dominação a serviço do Estado burguês.

A Geografia pragmática desenvolve uma tecnologia de intervenção na realidade, o que implica dizer que ela atua como uma arma de dominação para os detentores do Estado. Em si mesma, é apenas um conjunto de técnicas que se transforma em ideologia ao tentar esconder sua característica e sua eficácia política, ou seja, é um conjunto de técnicas baseadas numa teoria política e econômica.

No entanto, existe aí uma forma de empobrecimento da Geografia pragmática, relacionada ao espaço geográfico, ela se torna mais distante da realidade uma vez que, rompe com os procedimentos em função da prática da observação direta, ou seja, a pesquisa de campo, pois nesse sentido a concepção de espaço na Geografia tradicional era mais rica e se aproximava mais do existente.

A outra vertente do movimento de renovação do pensamento Geográfico é a Geografia crítica. Esta denominação resulta de uma crítica radical feita em relação à Geografia existente seja ela tradicional ou pragmática, o que designa a crítica diz respeito a uma postura frente à realidade.

Os autores da Geografia crítica defendem a transformação da realidade social, tendo o saber como uma arma desse processo, e com a proposta de uma sociedade mais justa. Estes pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem, e fazem uma

profunda avaliação das razões da crise, buscando suas raízes sociais. Ao nível acadêmico, criticam o empirismo exacerbado da Geografia Tradicional, que manteve suas origens presas ao mundo das aparências, e todas as outras decorrências da fundamentação positivista. Criticam ainda, a estrutura acadêmica que permitiu a reprodução de idéias errôneas, o apego às velhas teorias, a restrição da criatividade dos pesquisadores, o isolamento dos geógrafos e a má formação filosófica. E por fim, a despolitização ideológica do discurso geográfico, que afastava as discussões das questões sociais do contexto da disciplina, como menciona Moraes (2007).

Outra questão importante é compreender o movimento de renovação da Geografia em virtude do rompimento dos geógrafos com a perspectiva Tradicional. De fato, a Geografia Tradicional está em crise e busca uma maior liberdade de criação e reflexão.

Por volta de meados da década de 1950, a crise da Geografia Tradicional começou a se manifestar. Já por volta dos anos de 1970, essa disciplina passa por um tempo de críticas e propostas em volta da mesma. A partir de então, os geógrafos começam a discutir e buscar novas metodologias. O lado positivo sobre essa crise está no fato de que associado a esta mesma crise, estava a possibilidade de construção de uma nova Geografia.

Vale ressaltar que existem vários motivos para esta considerável crise. Em primeiro lugar, está o fato de que a base social havia sofrido mudanças. O capitalismo cedeu lugar ao monopólio. Assim, as ciências humanas precisavam de uma feição mais tecnológica. Diante desse quadro de mudanças a Geografia Tradicional não estava nessa direção, assim a mesma entrou em crise.

O segundo motivo dessa crise se refere ao grande desenvolvimento do capitalismo. A urbanização crescia e, junto a esse crescimento apareciam às megalópoles. No que se refere ao mundo agrário, o mesmo tendia a desaparecer devido à industrialização e a mecanização das atividades agrícolas. Todos esses fatores implicaram nas técnicas de análises da Geografia que precisavam se adequar às mudanças sociais ocorridas.

O terceiro motivo está relacionado à crise do pensamento filosófico do qual se assentava a Geografia. Tratava-se da crise do positivismo clássico. A complexa realidade e os instrumentos de pesquisa haviam envelhecido as formulações do positivismo clássico e, com isso, provocou uma crise na Geografia que nele se fundamentava.

E, ainda existem outros pontos apontados pela crise desse conhecimento. E, entre esses estão a indefinição do objeto de análise da disciplina, a generalização. Todos esses fatores contribuíram para a crise.

Assim, o movimento de renovação da Geografia contribuiu para que essa renovação se dividisse da seguinte maneira: Geografia Pragmática e Crítica. O critério adotado para isso foi

decorrente basicamente de dois fatores de suma relevância: o posicionamento social bem como os engajamentos políticos.

A Geografia Pragmática critica principalmente o caráter não prático da Geografia Tradicional. A corrente Pragmática argumentava que os seguidores da Geografia Tradicional possuíam uma ótica retrospectiva, ou seja, ficavam no passado e, em assuntos já superados. Não havia um conhecimento que ficasse na intervenção da realidade.

Visto que o planejamento é uma maneira de manter a dominação das classes, a Geografia Pragmática passa a contemporizar este campo do conhecimento sem romper seu conteúdo de classe. Propõe uma mudança de forma, mas sem mudar seu conteúdo social. Os fundamentos da Geografia Pragmática estão ligados ao desenvolvimento capitalista. Dessa maneira, a Geografia Pragmática e a Geografia Tradicional possuem uma continuidade no que se refere ao seu conteúdo de classe.

No processo de sofisticação da Geografia, tornam-se mais complexas a linguagem e as técnicas empregadas. Também, esse novo pensamento geográfico usa diferentes formas. Uma dessas é o uso da Geografia Quantitativa que se refere a explicar os diferentes temas geográficos através de métodos matemáticos.

Outra proposta se refere à Geografia Sistêmica ou Modelística, que propõe o uso de modelos de representação e explicação dos temas da Geografia. Esses modelos seriam representações das estruturas fundamentais da organização do espaço.

Mais uma objetificação da Geografia Pragmática é a Geografia da Percepção ou Comportamental, que se aproxima da Psicologia. Esta busca entender como os homens percebem o espaço por ele vivenciado, e como reagem frente às condições e aos elementos da natureza ambiente e como todo esse processo reflete na sua ação sobre o espaço.

Os autores defensores da vertente da Geografia Crítica se posicionam para a transformação da realidade social, fazendo a crítica da sociedade capitalista e usam o saber como um instrumento para isso. Propõem uma Geografia de forma militante, que lute por uma sociedade mais justa.

Fazem a crítica do empirismo acentuado da Geografia Tradicional, o apego às velhas teorias, o cerceamento da criatividade dos pesquisadores, o isolamento dos geógrafos etc. Os geógrafos críticos apontaram a relação entre a Geografia e a superestrutura da dominação de classe, na sociedade capitalista.

Em trabalho realizado pelo autor Lacoste, com a obra: Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra, deixa explícito que o saber geográfico se manifesta em dois planos: a Geografia dos Estados-Maiores e a Geografia dos Professores. A dos Estados-Maiores torna o

conhecimento geográfico inútil e desinteressante. Na Geografia dos Professores serve para levantar dados para a Geografia dos Estados Maiores e também tornar o conhecimento geográfico inútil.

Lacoste ainda declara que o estado, ou seja, os detentores do poder possuem uma visão integrada do espaço. O que torna uma arma de dominação sobre o cidadão comum que possui uma visão fracionada do espaço, pois só conhece os ambientes que pertencem ao seu cotidiano. Assim, o autor argumenta que é necessário construir uma visão integrada de espaço numa perspectiva popular.

Dessa maneira, a postura da Geografia Crítica é de um conteúdo inteiramente político explícito. É usar o conhecimento geográfico como uma prática social. É uma postura de oposição a uma realidade social e espacial que se contradiz e é injusta, fazendo do conhecimento geográfico uma arma que combata esse quadro existente. Os geógrafos da vertente Crítica assumem o compromisso de transformação da ordem social. Desejam um espaço que seja mais organizado e justo em função dos interesses dos homens.

Segundo Antonio Carlos Robert Moraes (2007), a origem da Geografia “(...) remonta à Antiguidade Clássica, especificamente ao pensamento grego.” (p.49).

Ficando apenas ao nível do pensamento grego, aí já se delinham algumas perspectivas distintas de Geografia: uma com Tales e Anaximandro, privilegia a mediação do espaço e a discussão da forma da terra, englobando um hoje definido como da Geodésia; outra, com Heródoto, se preocupa com a descrição dos lugares, numa perspectiva regional. (MORAES, 2007, p. 49).

Ambas as perspectivas são interessantes para o entendimento da Geografia, por abordarem discussões e descrições da espacialidade, em âmbito global (terra) e em âmbito regional.

Procuramos desenvolver neste trabalho uma reflexão de âmbito mais local, buscando entendimento acerca do ensino de Geografia em uma escola localizada em um assentamento de reforma agrária, no município de Miracema do Tocantins.

Santos (2014) em pesquisa realizada em Miracema do Tocantins, diz que “A primeira tendência chegou ao Brasil por volta de 1940, denominada Geografia Tradicional, com forte influência do Geógrafo francês Vidal de La Blache”. Ainda segundo o autor,

Essa Geografia fundamentada na escola francesa tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva, isto é, [...] “apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da produção do espaço geográfico, estudar a relação homem-natureza sem priorizar as relações”. (BRASIL, 2001 apud SANTOS, 2014).

Cavalcanti (2004) apresenta uma importante concepção acerca dessa disciplina. Concordamos com essa concepção. Para esta autora,

(...) geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma geografia das coisas e da vida cotidiana. Essa geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano, sendo que cada tipo de conhecimento tem suas características próprias, mas sem um corte rigoroso entre eles. (CAVALCANTI, 2004, p. 122).

Segundo Oliveira (2005, p. 17), “A geografia é antes de tudo a disciplina que permite, pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram.” Nisto percebe-se que a geografia apresenta uma amplitude de conhecimentos, e cabe ao homem como ser humano, indagar, conviver e trabalhar esse meio. Acreditamos que o ensino de geografia em uma pequena cidade, em uma comunidade rural, onde se confunde o urbano e o rural deve priorizar uma visão crítica acerca dos conflitos e da formação da cidade, e dos lugares que ocupam seus cidadãos nesta cidade e nesta comunidade.

No entanto, compreendemos também como Cavalcanti (2004) que

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço. (CAVALCANTI, 2004, p. 24).

Nesta perspectiva, Geografia é todo e qualquer movimento, que promove e analisa as transformações físicas, econômicas, políticas e sociais, ocorridas em determinados espaços (cidade, bairro...), de maneira que possibilita ao homem ser visto como principal componente desse processo, trabalhando, modificando e adaptando-se à natureza. Nesta perspectiva, geografia não se limita a descrição, até porque compreendemos como Callai que,

Ler o mundo da vida, ler o espaço, é compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. (CALLAI, 2005, p. 229).

Ainda segundo Cavalcanti (2004): “O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço nas práticas sociais.”

Entender este espaço é reconhecer que a geografia nos permite, como seres sociais, ser vistos no processo, e não como participantes distantes do processo. Ou seja, acompanhar passo a passo as modificações ocorridas no espaço, enquanto e durante o convívio social.

Segundo Callai (2005, p. 236), “esta é a perspectiva para se estudar o espaço: olhando em volta, percebendo o que existe, sabendo analisar as paisagens como o momento instantâneo de uma história que vai acontecendo”.

São várias as possibilidades de se trabalhar a geografia local na escola. Desenvolver um ensino de geografia diferenciado do que consta nos livros didáticos, que por sua vez chegam nas escolas “pronta e acabada”, com princípios que não coincidem com a realidade local em que o sujeito do processo (crianças, professores e familiares) vivenciam. Ou seja, não quero e nem pretendo dizer “pra rasgar o livro didático”, mas, ir um pouco além do didático. Retirar todas as barreiras que impossibilitam a criança no acesso dos aspectos naturais e sociais que a região tem a oferecer, a partir das relações de trabalho engendradas no local onde se vive.

Desse ponto de vista, concordamos com Cavalcanti (2004), quando coloca que “A finalidade de se ensinar geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de ajudar a formar raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do espaço”. (p.24).

A autora ressalta ainda a importância do convívio familiar para o conhecimento dos aspectos geográficos, pois na sua compreensão, com a qual concordamos

A participação de crianças e jovens na vida adulta, ou seja, no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática-política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica. (CAVALCANTI, 2004, p. 24).

Conhecer os fatores geográficos construídos e que se desenvolvem em um determinado espaço, não necessita basicamente de o sujeito estar inserido diretamente na escola. O próprio sujeito aluno poderá desenvolver tais habilidades a partir do convívio social, com os mais experientes (com os pais, avós, tios, vizinhos...). A escola, neste processo, auxilia no como compreender os diversos elementos da geografia, desenvolvendo a teoria-prática, como surgiu a geografia como ciência e como ensino, e quais perspectivas promove na sociedade.

Nesta perspectiva, Cavalcanti (2004, p.11.) diz que “(...) o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local, a regional, a nacional e a mundial.” Callai também aponta um modo importante de pensar a geografia como possibilidade de ser uma reflexão que capta os problemas humanos em seu contexto mais amplo.

Esta é a nossa especificidade – por intermédio do olhar espacial, procurar compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações / condições / possibilidades econômicas e políticas que interferem. (CALLAI, 2005, p. 237).

3.2 O pedagogo e a geografia

Antes de adentrarmos na discussão “Ensino de Geografia”, é de fundamental importância entendermos o que é Pedagogia, e o verdadeiro papel do pedagogo (profissional formado em Pedagogia) na sociedade.

Dermival Ribeiro Rios (2010) define a Pedagogia como “Ciência da educação e do ensino; Aptidão para bem ensinar”. (p.392). Segundo José Carlos Libâneo, “Há uma ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, de que Pedagogia é o modo como se ensina, o modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino” (2009, p.29). Este último autor ressalta ainda que:

(...) a Pedagogia ocupa-se de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2009, p. 29-30).

Pensar a Pedagogia como um Curso de Licenciatura, que tem como principal objetivo a Formação de Professores, é algo de fundamental importância. E quando esta formação ocorre por meio da Universidade, a discussão acerca do conhecimento apresenta um sentido mais amplo na prática educativa. No entanto,

(...) o que se propõe para os cursos de formação de professores é que estes profissionais não devem se restringir ao conhecimento instrumental e técnico. Em outras palavras, que o processo de construção do conhecimento e o da formação profissional docente seja um produto (de um processo) da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na Universidade. (PASSOS apud SOUZA; MAGALHÃES, 2011, p. 67).

A autora destaca o ensino, a pesquisa e a extensão como fatores essenciais para a formação de professores. E que estes três processos devem caminhar juntos para que o conhecimento tenha maior ênfase no ensino- aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor desenvolverá habilidades para trabalhar com diversas temáticas em sala de aula, trazendo assim inovações para sua prática educativa, e promovendo, nesse processo, meios de intervenção nos diferentes contextos de uma sociedade.

Segundo Libâneo (2009),

(...) educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2009, p. 30).

Nisto, trabalhar esse campo vasto de conhecimentos, pesquisando, ensinando e promovendo ações nos espaços educacionais, em especial a escola, é parte fundamental do trabalho do professor formado em Pedagogia. No entanto é por meio dessa instituição social que ocorre as intervenções educativas, onde os alunos socializam uns com os outros e junto com os educadores, constroem conhecimentos que irão desenvolvê-los enquanto e durante o seu convívio social. Desse ponto de vista, este mesmo autor apresenta uma compreensão de que o,

(...) pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos da formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2009, p. 33).

Assim, ao analisarmos o processo de escolarização no Brasil, percebemos que há uma exigência do cumprimento de várias disciplinas curriculares (história, português, matemática, geografia e outras) e que tais disciplinas participam efetivamente na construção de conhecimentos que desenvolvemos durante e após a formação escolar.

Segundo Leite (2002), o processo de escolarização foi estabelecido como alavanca para o progresso do país, ao citar na sociedade brasileira da época, um projeto de vida que, na verdade, era uma utopia. Ou seja, um sonho irrealizável da república, espalhando as luzes da instrução para todo povo brasileiro e a democratização da sociedade, ou o sonho de que a partir da instrução, formaria cidadãos civilizados de maneira a colaborar para que o Brasil se transformasse em uma nação a altura das mais progressivas civilizações do século XX. A história se encarregou de demonstrar que continuamos com muitos problemas no campo da oferta de educação pública, principalmente para as camadas mais pobres da população e ainda que o acesso a ela não é garantia de solução para as contradições de uma sociedade dividida em classes como a nossa.

Entre tais disciplinas, surge o ensino de Geografia que, de acordo com Cavalcanti (2004), foi introduzido nas escolas com a finalidade de contribuir com a formação dos cidadãos a partir da difusão ideológica do nacionalismo patriótico.

Trabalhar a geografia em sala de aula é algo que os profissionais formados na área (geógrafos) desenvolvem com habilidade. É um curso que oferece uma especificidade de conhecimento, e que o licenciado irá trabalhar somente com esta disciplina. No entanto, estes profissionais geralmente lecionam em escolas de ensino fundamental II, ensino médio e instituições de ensino superior que promovem um padrão único de ensino (cada professor leciona conforme as suas habilidades e formação).

Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), não há uma exigência de um profissional específico habilitado em cada área. Estas disciplinas são lecionadas por um único profissional: o pedagogo, que é

O profissional responsável pela alfabetização das crianças nas diversas áreas do saber. Por isso, conforme alguns pensadores, a pedagogia é uma ciência da educação, e tem como principal função a instrução. Ou seja, apontar caminhos para que os educandos adquiram conhecimento, preparando as crianças para a fase adulta da vida.

Em contrapartida, verificamos que nem sempre esses profissionais (pedagogos) sentem-se à vontade para trabalhar com um leque tão vasto de áreas do conhecimento, além de claramente não receberem em seus cursos de origem a devida formação em todas essas disciplinas (especificamente). O caso da situação dos pedagogos e do ensino de geografia é parte desse contexto, pois como sabemos é o pedagogo que assume a tarefa de ensinar essa gama de conteúdo das diversas disciplinas, dentre elas a Geografia.

Por este profissional lidar com diversos conhecimentos (matemática, português...) e por serem impostos a respeitar um currículo da escola, ministram o que tem nos livros didáticos, pouco introduzindo os aspectos sociais, vivenciados pelos educandos. Um ensino totalmente tradicional ligado ao desenvolvimento capitalista com início e fim de aulas cronometradas, não exigindo das crianças e dos próprios professores um processo de pensar mais amplo acerca dos aspectos políticos, econômicos e sociais da sociedade onde vivem.

Nessa perspectiva, a história da Geografia na escola tem sido uma história de valorização dos grandes projetos governamentais, "... de modo a ir construindo na mente das crianças conceitos de Estado, nação, governo, território, país, como realidades definidas e definitivas do ponto de vista do Estado capitalista" (OLIVEIRA, 2001, p. 135).

Segundo Brabant (apud OLIVEIRA, 2002, p. 15), "na época da abertura da escola para o mundo contemporâneo, a geografia deveria ser uma das disciplinas melhor equipadas para despertar o interesse dos alunos".

Ainda segundo Brabant (apud Oliveira, 2002, p.15.), "A geografia escolar, apesar de uma predisposição aparente a tratar do mundo que nos rodeia, acabou se desenvolvendo no mesmo plano das outras disciplinas, um plano antes de tudo marcado pela abstração". O que tem significado dificuldades maiores para o aprendizado, principalmente das crianças.

Segundo Paulo Freire,

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença

no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. (FREIRE, 1996, p.54).

Na compreensão de Helena Copetti Callai apud Castrogiovanni, et al (2003),

A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele perceba como participante do espaço que estuda, que os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida, do trabalho dos homens, e estão inseridos num processo de desenvolvimento. (CALLAI apud CASTROGIOVANI et al, 2003, p. 58).

De acordo com a autora, transformar a geografia em uma disciplina interessante, que venha trazer contextos da vida dos educandos para discussão (estudo), e não ficar limitado ao livro didático é uma das tarefas do trabalho docente, especialmente na fase inicial do processo formativo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva o incentivo a pesquisa é de fundamental importância para que os professores possam ter mais diálogo com a turma, trazendo inovações para sua prática educativa. Pois,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenção, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Com estas palavras de Paulo Freire, percebo que “ensino-pesquisa” são fatores que devem caminhar juntos em toda prática educativa. Tratando da disciplina de Geografia, não adianta ensinar aquilo que não sei, mas por meio da pesquisa poderei indagar acerca de determinados conhecimentos, e mediá-los com os educandos. É neste sentido que, mesmo sendo uma experiência pontual, decidimos colocar no próximo texto algumas experiências que tivemos com essas atividades durante nossa formação.

Callai apud Castrogiovanni et al, (2003), diz:

Este é o desafio que temos: fazer da geografia uma disciplina interessante, que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade, como resultado da interligação entre o espaço natural, com todas as suas regras e leis, com o espaço transformado constantemente pelo homem. (CALLAI apud CASTROGIOVANI et al 2003, p. 58).

Na compreensão de Cavalcante (2004.p.20), “o ensino de geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na sua maioria imposta a “memória” dos alunos e sem interesse por parte

destes)”. Ressalta ainda que o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições. E uma das formas de fazer isso é começar pelo que está mais próximo do aluno: o lugar onde ele vive, seu bairro, sua cidade, mas em estreita relação com o mundo global.

A partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos. (CALLAI, 2005, p. 237).

Nesta perspectiva, é de essencial importância que a escola promova estes conhecimentos geográficos aos alunos a partir dos primeiros anos de escolaridade, promovendo conhecimentos sociais do lugar onde a escola está inserida. Assim, conhecer os aspectos históricos, a economia, a paisagem natural e humana, que mediam a formação escolar e não escolar do lugar onde está localizada.

A autora ressalta que “Ao ler o espaço, a criança estará lendo a sua própria história, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e, particularmente, pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente.” (CALLAI, 2005, p. 237.).

Segundo Callai apud Castrogiovanni, et al, (2003, p. 62), “ a seleção dos conteúdos a serem estudados deve considerar a realidade dos alunos da escola, para que se alcance aqueles que são o motivo primeiro do processo de educação: os estudantes.”

Quando se trata da primeira fase do Ensino Fundamental, fica complicado o educador querer explicar os fatores geográficos de uma região desconhecida “é o que geralmente vem impresso nos livros didáticos”, que os educandos provavelmente ficarão excluídos das possibilidades de uma melhor compreensão do seu mundo. Trazer o meio em que o educando vive é de essencial importância para que se entenda de fato o que é Geografia.

No entanto, é de fundamental importância que a escola trabalhe um currículo voltado para a amplitude da disciplina, não desenvolvendo o “discurso vago” de que o ensino de geografia aconteça somente nas quatro paredes da escola. Ou seja, possibilitar que estes educandos, a partir do seu convívio com a terra, com a família, com o lugar mais próximo onde vivem (a cidade, o bairro...), consiga captar os elementos que fundamentam o ensino de geografia. Segundo Callai (2005, p. 237), “compreender o lugar em que vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece”.

É importante compreender que o educador precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

(Freire, 1996, p. 47). É fazer uma leitura dos aspectos geográficos a partir de elementos da convivência adquirida dia pós dia.

Segundo Callai,

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todos os marcos da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas, por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura da vida, construindo cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturas, políticas, econômicas). (CALLAI, 2005, p. 228).

Callai ressalta ainda que “(...) a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania.” (2005, p.228). Enfatiza ainda que o estudo da Geografia poderá ocorrer na alfabetização. Segundo a autora, “(...) a geografia, nos anos iniciais da escolarização, pode e muito, contribuir com o aprendizado da alfabetização uma vez que encaminha para aprender a ler o mundo”. (CALLAI, 2005, p. 247).

No próximo capítulo apresenta-se dados da pesquisa de campo realizada em uma escola municipal do município de Miracema e as reflexões que construímos no diálogo com os dados e autores do campo da educação e da geografia objetivando construir uma compreensão mais adequada acerca do trabalho do pedagogo no campo da alfabetização geográfica nos anos iniciais do ensino fundamental e vamos retomar o debate acerca da formação do pedagogo.

4 RETOMANDO O DEBATE DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: A ESCOLA RURAL E O ENSINO DE CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NOS ANOS INICIAIS

Neste capítulo vamos retomar o debate da formação do pedagogo apresentando brevemente algumas experiências formativas que vivemos no Curso no contexto de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apresentamos também algumas breves reflexões sobre as mudanças que estão sendo pensadas na formação docente e no Curso de Pedagogia do Campus de Miracema, duas entrevistas realizadas com discentes egressos do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema, além dos dados de nossa pesquisa de campo realizada na Escola Municipal de Educação do Campo, localizada no Assentamento de Reforma Agrária denominado Brejinho, que fica a 36 km da sede do município. A discussão dos dados será mediada pelo debate do ensino de conteúdos geográficos para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola supracitada.

4.1 Algumas experiências de formação vividas no Curso de Pedagogia

Logo que cheguei à universidade, tudo aqui era novidade, no entanto fui percebendo que os professores nas aulas, nos seminários realizados, estavam sempre se referindo a outras atividades de formação que não se restringiam ao mundo da sala de aula e que boa parte delas se tornava a partir do interesse dos alunos, mas sempre com algum tipo de acompanhamento de docentes. Demorei para entender a importância, até mesmo pelas dificuldades enfrentadas, o tempo, outros afazeres, aos poucos fui percebendo que eu poderia ter ganhos na minha formação participando de algumas dessas atividades.

Foi assim que aos poucos fui decidindo construir algum envolvimento com atividades de extensão, participar de Grupo de Pesquisa, participar do PIBID, do Prodocência e isso culminou com a elaboração desta monografia.

Sobre minha participação no PIBID: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa institucional do MEC que tem sido desenvolvido com a finalidade de contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos da escola básica e para o fortalecimento da formação de discentes de cursos de licenciaturas. Aqui na UFT/Campus de Miracema o programa continua em desenvolvimento, mas minha participação ocorreu durante o ano letivo de 2014. As atividades foram realizadas na UFT e na Escola Estadual Girassol Manoel Messias – Tempo Integral, localizada no Setor Novo Horizonte.

A partir dos diagnósticos realizados anteriormente tivemos uma base de como iríamos iniciar o trabalho semanal na escola com os alunos. Sob a orientação da coordenadora de área nos organizamos em grupos para realizarem as atividades em equipe, formamos grupos de quatro bolsistas e a partir daí demos início às nossas atividades.

Realizamos diversos encontros e reuniões de planejamento na Universidade nas quais estavam presentes todos os bolsistas, as supervisoras da Unidade de Ensino e a coordenadora de área do programa, as reuniões foram realizadas com o intuito de planejar as atividades a serem realizadas posteriormente na Unidade de Ensino, e esclarecer questões pertinentes relacionadas ao programa e a nós bolsistas na função de educadores.

Demos início às atividades trabalhando o meio ambiente a partir da temática água, dando início aos exercícios com a música “fui ao tororó” conforme tínhamos elaborado no plano de aula. Trabalhamos a música de diversas maneiras, primeiro apresentamos a música e cantamos todos juntos, em seguida fizemos a leitura individual e coletiva da letra da música, realizamos também atividades como brincando com as palavras, ou seja, o ditado com algumas palavras da música, realizamos também atividades no caderno de completar as palavras com as sílabas que estavam faltando também com palavras retiradas da letra da música, e por fim recortamos as sílabas da música para os alunos juntarem e formarem as palavras.

Essas atividades tinham o objetivo de desenvolver nos alunos a interpretação da escrita e o raciocínio, bem como desenvolver a leitura e a escrita, e possibilitou também trabalhar as sílabas e a formação de palavras. Assim, demos continuidade ao tema, e foram realizados múltiplos exercícios acerca desta temática, com o objetivo de estimular nos educandos a capacidade de interpretação e raciocínio lógico, e assim o nosso trabalho foi bastante produtivo despertando o interesse e o empenho dos alunos.

Realizamos algumas aulas centradas em atividades de recorte e colagem que estimulou a oralidade e a coordenação motora das crianças. Elas entraram em contato com revistas e jornais, cortaram palavras e formaram frases com as palavrinhas. Além disso, eles ainda leram em voz alta a sua frase, vimos o desempenho e esforço de cada um em realizar a atividade.

É relevante lembrarmos que logo no início das atividades percebemos uma grande dificuldade dos alunos com relação à leitura e a escrita, mais no decorrer das aulas foi possível conhecermos mais a fundo cada aluno e identificar o grau de dificuldade de cada um, percebemos também uma outra dificuldade na escrita dos alunos em relação ao uso das letras maiúsculas e minúsculas. Dessa forma trabalhamos bastante a leitura e a escrita com os alunos, a fim de contribuir para solucionar tais dificuldades apresentadas pelos alunos. De modo que desenvolvemos diversas atividades todas com o intuito de suprir as dificuldades de

aprendizagem de cada aluno e assim contribuir com o processo de aprendizagem destes, mas também com nossa formação.

É importante destacar que o trabalho que vem sendo realizado no Pibid tem contribuído não só para a aprendizagem dos alunos nas escolas, mas contribui também para a minha formação docente, pois o programa possibilitou o meu contato com a prática educacional, ou seja, uma articulação entre a teoria e a prática necessárias para a formação do professor.

O Programa Pibid foi um instrumento importante para nos mostrar a partir da nossa prática um pouco do que é ser um professor, o programa tem como finalidade promover a articulação entre a teoria e a prática em relação à formação docente, insere o acadêmico no cotidiano escolar a fim de estimular no acadêmico uma reflexão pedagógica sobre o processo de ensino e aprendizagem e mesmo com limitações, foi muito importante o meu contato com essa experiência, pois ela articula ensino, pesquisa e extensão.

O Pibid também nos mostra que a tarefa de ensinar não é tão simples como aparenta ser, trata-se de um trabalho muito complexo que exige disposição e paciência daqueles que se dispõem a ser educador, tal tarefa não se limita apenas a transmissão de saberes, ela exige um olhar atento ao modo de lidar com cada criança, pois é cabível que existem diversos fatores sociais que influenciam no processo de aprendizagem das crianças.

Enfim, de forma sucinta, o Pibid nos proporcionou realizar um trabalho dinâmico e criativo atendendo às dificuldades de aprendizagem dos alunos e desenvolvendo a nossa capacidade de criação e reflexão da nossa prática como educadores, já durante a formação e isso foi muito bom.

Sobre o Estágio supervisionado: O estágio é uma atividade obrigatória na formação em pedagogia e deve ser efetivado na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Em nosso caso, realizamos esta atividade durante o ano de 2014, quando estávamos cursando o 5º e 6º período do curso. Esse estágio foi realizado com os alunos da turma divididos em dupla¹⁰.

O estágio supervisionado teve como objetivo principal colocar em prática nossos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, pela Universidade Federal do Tocantins, no Campus de Miracema do Tocantins.

A escola que realizamos o estágio integra a rede municipal de ensino, e é chamada de Escola Municipal Vilmar Vasconcelos Feitosa, localizada na Avenida Salomão Tomaz de Matos, no Bairro Universitário, na cidade de Miracema do Tocantins. Essa unidade escolar

¹⁰ Realizamos nossa prática de ensino juntamente com a acadêmica Suzane Pereira da Silva.

oferece aulas para a Educação Infantil, do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, durante os turnos matutino e vespertino. A escola funciona no período matutino das 7:15h às 11:30h, e no período vespertino das 13:15h às 17:30h. Atende cerca de 600 alunos no total, com uma variação de trinta a trinta e cinco alunos por sala. Estes alunos são de classe média baixa, a maioria moradores próximos à escola. E alguns residem em fazendas e chácaras pertencentes ao próprio município, estes últimos se deslocam até a escola através de transporte escolar, próprio para isso.

Desenvolvemos as atividades do estágio em uma sala de 3º ano, no horário vespertino, composta por 28 alunos. Vale ressaltar que esta foi a mesma turma em que realizamos a observação da prática docente, quando estávamos no 5º período.

Quanto à estrutura física da sala, podemos dizer que não é bem estruturada. Não só a sala em que realizamos o estágio, mas a escola. As salas não possuem, por exemplo, ventiladores, vidro nas janelas e lâmpadas, o que dificulta o trabalho do professor. Pois, nas tardes quentes a agitação das crianças era intensa devido ao calor, e nos dias que choviam a sala molhava, impossibilitando a realização de um bom trabalho.

Ainda sobre os materiais para o trabalho do professor, a escola dispõe de um laboratório de informática, com 9 computadores em funcionamento, uma sala de vídeo em que os alunos são levados para lá uma vez na semana para assistir filmes, uma biblioteca, e uma brinquedoteca. Porém apresenta a ausência de uma quadra de esportes, para a realização das aulas de Educação Física e outras atividades.

A prática de ensino, no contexto do estágio, é antecedida de um planejamento que supõe processo de observação da escola; observação das práticas docentes; a elaboração dos respectivos relatórios e, por fim, a elaboração do planejamento das ações de intervenção didática na sala de aula. Após a elaboração desse planejamento, fez-se o trabalho de ministrar conteúdos assumindo a coordenação dos trabalhos na sala de aula e em seguida, elaborava-se o relatório dessa prática de ensino. A seguir vamos apresentar a parte relacionada a nossa prática de ensino na escola que foi realizada durante uma semana.

O primeiro dia de aula foi segunda-feira. Ao chegarmos à sala, a professora e os alunos já estavam lá, entramos e nos apresentamos para a turma, conversamos um pouco com os alunos e em seguida começamos uma atividade de ciências sobre a dengue. A princípio a turma estava muito agitada, mas foi possível trabalhar o conteúdo com sucesso. Explicamos o que é a dengue, quais suas causas e sintomas, e como prevenir a doença, em seguida passamos uma atividade relacionada à explicação. Para a explicação usamos slides. Enquanto estávamos explicando o conteúdo, algumas crianças faziam questão de falar o que já sabiam sobre a dengue. Depois que

concluímos a atividade, fizemos a correção junto com a classe. Esse momento de correção foi de suma importância para os alunos, pois percebemos que puderam socializar as informações da atividade e perceber o que tinha ficado da nossa explicação sobre o conteúdo.

Apesar do nosso nervosismo, e certa insegurança, a aula foi interessante, pois pudemos observar o envolvimento dos alunos nas atividades que propomos. Em seguida as crianças foram para o recreio, e após o término do recreio foram para a aula de recreação no pátio da escola. Nessa aula, os alunos estavam bastante envolvidos, pois foi um momento de distração para os mesmos. Visto que já estavam cansados da rotina daquele dia na sala, e que era uma tarde com bastante calor. As meninas fizeram questão que nós participássemos da aula com elas, inclusive na hora do intervalo. Cada uma pulava até errar, segundo a concepção delas, ou cansar, e para melhor organização, as mesmas fizeram questão de ficarem em fila. Os meninos foram brincar de bola, em um campo de areia, apesar da falta de estrutura do campo a aula era divertida, pois se notava muitos sorrisos nas faces das crianças. No entanto, pensamos que se a escola tivesse uma quadra de esportes, essas atividades poderiam ser mais proveitosas ainda.

Terça feira foi nosso segundo dia de estágio e já estávamos mais tranquilas. Iniciamos a aula com uma atividade de Português. Nesta atividade, os alunos deveriam responder sobre o lugar que moravam. Deviam responder sobre algumas características que conseguiam se lembrar sobre sua rua, sua casa e os lugares próximos a sua casa, ou seja, os alunos foram convidados a pensar sobre o espaço social no qual vivem. Ao final, deveriam elaborar um texto seguindo o roteiro das respostas dadas às perguntas. Nesta atividade os alunos precisaram muito de nossa ajuda, o que pode revelar problemas com o tratamento dado aos temas geográficos nos anos iniciais ou problemas com a experiência da escrita.

Alguns tinham dificuldade de escrita e compreensão das respostas. Pensamos que essa não seja uma dificuldade apenas da primeira fase do ensino fundamental, pois até muitos acadêmicos apresentam tal dificuldade. Após a conclusão, os alunos foram para o recreio. Depois do recreio, passamos uma atividade para resolver continhas e problemas de multiplicação, pois em aulas anteriores a professora regente já havia explicado sobre esse conteúdo. Essa atividade ficou para finalizar em casa, visto que já estava chegando o horário da saída, e o próprio ambiente da sala já não permitia continuar a escrever, pois a sala já estava escura, e as lâmpadas não acendiam.

Quarta feira foi nosso terceiro dia de aula. Quando estava perto da hora da entrada dos alunos na escola, estava se formando um temporal de chuva. Não demorou muito para começar a chover, com isso a servidora que controla a entrada e saída das pessoas da escola, colocou todos os alunos para dentro da escola, mas teriam que ficar nos corredores. Porém, como os

corredores não eram suficientes para todos, os alunos correram para as salas na chuva e na lama, pois o acesso às salas não tem nenhuma passarela. Nós também fomos para sala na chuva, pois precisávamos organizar os alunos nas cadeiras longe das janelas, pois as mesmas não tinham vidro e a água da chuva molhava a sala.

Neste dia a primeira aula foi de Português. Demorou iniciar devido à chuva e nesta aula trabalhamos os sinônimos. Explicamos o que são sinônimos, apresentamos alguns exemplos de sinônimos, trabalhamos o conteúdo e em seguida passamos uma atividade referente à sinônimo no quadro para a turma copiar e responder. Em seguida a turma foi para o recreio. Depois, seguindo as exigências do currículo e distribuição de aulas em cada dia, passamos a trabalhar com a disciplina de Geografia e História, trabalhando o conteúdo sobre relevo. Neste conteúdo, mencionamos alguns exemplos de relevo para os alunos, exemplos esses relacionados ao cotidiano dos alunos. Pensamos que é muito importante quando associamos o conteúdo com a realidade do dia-a-dia de cada aluno, pois, isso proporciona um aprendizado significativo. E o aluno pode perceber que aquilo que ele estuda em sala, está integrado com o seu dia-a-dia.

Quinta feira foi nosso quarto dia de trabalho em sala. As aulas foram de Matemática e História. Na aula de Matemática, fizemos alguns problemas para os alunos responderem. Percebemos muita dificuldade na maioria dos alunos, pois foi necessário que as estagiárias e a professora regente ajudassem os alunos na resolução das atividades. Após os alunos tentarem responder, corrigimos no quadro. Pensamos que essa socialização da atividade no quadro pudesse permitir um retorno para o próprio aluno, pois o mesmo pode conferir seus erros e acertos. Após a correção, os alunos foram para o recreio. Como na quarta-feira, nós havíamos introduzido o conteúdo sobre relevo. Passamos uma atividade sobre relevo e vegetação. Tal atividade tinha o propósito de verificar o que os alunos tinham aprendido sobre o conteúdo. Esta atividade nós a corrigimos no caderno individual de cada aluno.

Sexta feira foi nosso quinto dia de estágio. As aulas foram de Geografia e Ciências. A professora regente responsável por essas duas disciplinas não estava na escola, havia deixado o material para usarmos na biblioteca. Tratava-se de um cartaz que auxiliaria na resolução de uma atividade. Porém, o cartaz não foi encontrado, pois a supervisora da biblioteca não estava na escola, e quem estava não tinha conhecimento dos materiais ali presentes. Até ajudamos a pessoa que estava na biblioteca a procurar o cartaz, mas não o encontramos. Então, decidimos usar a aula de Geografia para corrigir a atividade de Matemática que tínhamos passado para casa na terça-feira. Corrigimos essa atividade no quadro chamando um aluno por vez para responder uma continha. Foi muito boa essa correção, pois foi um momento de socialização e participação das crianças em aula.

Na aula de Ciências encerramos o conteúdo que tínhamos iniciado na segunda. Como atividade de encerramento, desenvolvemos um trabalho no qual os alunos teriam que representar em forma de desenho o que aprenderam sobre a Dengue na aula de segunda-feira. Foi uma aula boa e divertida, pois os alunos puderam exercitar o seu lado criativo. As produções foram ótimas, houve desenhos muito bons. Depois do recreio, houve a aula de recreação, esta aula, com a supervisão da professora regente, foi realizada na própria sala de aula. Nesta aula os alunos estavam bastante agitados, foi necessária a intervenção da professora regente. Algumas brincadeiras-dinâmicas foram sugeridas pelos próprios alunos. Pensamos que a agitação foi em grande parte devido ao calor do dia e ao cansaço da semana. Finalizando a aula, cada aluno fez questão de se despedir de nós, dizendo o que acharam da semana que estávamos com eles em sala. Todos queriam falar de uma só vez, mas a professora regente organizou a turma para que ninguém ficasse sem falar o que queriam.

Sobre minha participação no Grupo de Pesquisa e no Programa Prodocência. Não imaginei que na universidade, fazendo um curso superior, fosse encontrar espaço para pensar sobre educação e mundo rural. A partir do 3º período do curso fui percebendo nas falas dos professores que cada um faz pesquisa e extensão relacionado a um tema específico e que os mesmos criam grupos de pesquisa para realizar essas atividades. Foi assim que tive contato com o Grupo de Pesquisa, Educação, Cultura e Mundo Rural – EDURURAL¹¹ e suas atividades.

Um grupo de pesquisa é um instrumento instituído para tornar possível a atividade da pesquisa em áreas do interesse dos pesquisadores e das instituições. É formado por pesquisadores, organizados em torno de linhas comuns de pesquisa. As linhas de pesquisa são criadas para tornar possível o trabalho do grupo. Essas pessoas (professores, estudantes, técnicos) compartilham saberes, experiências, instalações, equipamentos. Do trabalho da pesquisa organiza-se as atividades de extensão. O EDURURAL está instituído e cadastrado no CNPq desde 2007.

Como integrante desse grupo de pesquisa pude participar de várias atividades formativas programadas que não se restringiam ao trabalho de sala de aula: seminários discutindo temáticas específicas; encontros quinzenais para debates e leituras da área do interesse de estudo do grupo; palestras; atividades de extensão articuladas com atividades de ensino como são os casos das disciplinas integrantes do curso de pedagogia (docentes integrantes do grupo oferecem essas atividades tendo como foco os debates estudos do grupo). Participar do grupo me permitiu

¹¹ Grupo de Pesquisa que tem como objetivo desenvolver pesquisa e extensão na área da educação pensando os processos de transformação já efetivados e que estão em curso no espaço rural do Tocantins, resultantes do avanço do capitalismo e tendo como foco principal as populações camponesas.

construir uma visão mais real do trabalho docente na universidade e ao mesmo tempo pude vivenciar a experiência de durante minha formação inicial ter contato com o universo da pesquisa e da extensão, mesmo com limitações.

No contexto dessas atividades, o Grupo de Pesquisa EDURURAL participou do Prodocência que é um programa do MEC/Capes (Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA) que tem o objetivo de apoiar ações nas instituições formadoras de professores em articulação com escolas de educação básica que fortaleçam a qualidade do ensino e da formação docente.

No âmbito da UFT o Programa Prodocência teve como objetivo geral: “Contribuir para a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura em Artes, Matemática e Pedagogia, por meio do ensino, pesquisa e extensão a fim de fomentar melhorias na formação didático-pedagógica dos profissionais do magistério da educação básica em laboratórios de ensino e em seu campo de trabalho”. E os seguintes objetivos específicos: “Conhecer e vivenciar a realidade da formação e da prática dos professores das escolas envolvidas no projeto; Conhecer a realidade sócio educacional da região dos municípios de Arraias, Miracema e Palmas; Promover espaços de vivências entre professores da Educação Básica, docentes e discentes dos cursos de Licenciaturas para troca de conhecimentos teóricos e práticos; Proporcionar formação pedagógica com a contribuição dos cursos de Artes, Matemática e Pedagogia na construção de metodologias e práticas inovadoras”.

No Câmpus de Miracema a proposta de trabalho do Prodocência, denominada: “Ações do Prodocência no Campus de Miracema: Estudo das práticas pedagógicas na educação infantil e anos iniciais em escolas municipais e estaduais” foi assumida pelo Colegiado do Curso de Pedagogia¹². Onde me inserir neste processo? Como parte das ações do Prodocência o Grupo de Pesquisa EDURURAL, decidiu ofertar um curso de extensão, no formato de atividade integrante e voltada aos objetivos do Prodocência e que deveria ocorrer como formação continuada com a participação de docentes, alunos e professores da UFT e da Escola do Assentamento Brejinho (a metade da carga horária desse curso ocorreu na escola com os professores dos anos iniciais e eu participei dessas atividades).

Essa formação continuada/atividade integrante foi denominada “Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais”, com 60 horas e teve como objetivo: “Discutir as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental e instituir espaço para debate e elaboração de material de

¹² As ações do Prodocência no Campus de Miracema foram assumidas pelos docentes: Antonio Miranda de Oliveira, José Carlos Freire, Viviane Drumond, Vitor Antonio Cerignoni Coelho, Brigitte Ursula Haertel e Layanna Giordana, além do Grupo de Pesquisa EDURURAL e seus membros.

apoio pedagógico ao trabalho nos anos iniciais em escolas públicas de Miracema buscando o fortalecimento das atividades de formação do Estágio Curricular do Curso de Pedagogia em articulação com as ações dos Programas Prodência e Laboratório de Práticas Pedagógicas – LIFE”.

Na programação desta proposta de trabalho constavam as seguintes temáticas a serem abordadas: “Prática pedagógica nos anos iniciais; alfabetização e letramento; elaboração de material de apoio pedagógico alternativo para o trabalho nos anos iniciais; alfabetização em linguagens (sistema alfabético de escrita) alfabetização matemática; alfabetização geográfica em escola rural e análise do material didático utilizado pelos docentes”.

Participamos de vários debates na escola do Assentamento Brejinho onde foi possível estabelecer diálogo entre os docentes da escola e os docentes formadores de pedagogos da UFT. De certo modo essa pesquisa monográfica é fruto desse contexto. Durante meu curso participando dessas diversas atividades de formação fomos compreendendo a complexidade da formação e do trabalho docente, mas ao mesmo tempo também fomos percebendo que essa é uma questão que demanda muito esforço, investimento intelectual e trabalho.

Estas reflexões nos colocam a necessidade de apresentar um pouco do debate, já em curso, sobre a necessidade de alterações no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia.

4.2 Pensando alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

Essa é uma reflexão muito provisória, pois não tenho condições de elaborar debate buscando leituras de maior aprofundamento dessa questão, no entanto em razão da discussão que venho fazendo considero importante evidenciar esse movimento de idéias sobre o curso de pedagogia.

Em primeiro lugar compreendo que mudar um projeto pedagógico não é uma ação que se liga diretamente ao desejo de pura e simplesmente fazer adequação às normas legais, mas diz respeito à necessidade de avaliar o que vem sendo realizado e buscar o atendimento de demandas que historicamente vem sendo afirmadas e ou negadas pelos movimentos organizados da sociedade no que diz respeito à formação docente, inclusive sendo muito importante ouvir que fez sua formação baseada no projeto que se deseja mudar.

Novamente, assim como explicitamos em item anterior ao apresentar o histórico do processo de construção do projeto atual do Curso (que já conta com 10 anos de existência), a UFT toma a iniciativa de tornar oficial o debate que visa criar condições para que cada curso faça o trabalho necessário de avaliar a formação que está ofertando e ao mesmo tempo ir

apresentando à comunidade universitária e externa os resultados dos debates que culminaram na elaboração de outro projeto pedagógico para seus cursos de graduação.

Os cursos nas universidades públicas federais seguem normativas elaboradas e aprovadas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, além de outros organismos. Assim, a Presidência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), publicou a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, que normatiza o Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação nas universidades. Conforme o seu artigo 1º: “O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”. O artigo segundo, desta Resolução, apresenta as atribuições do NDE:

Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. (BRASIL, 2010).

Considerando essa perspectiva normativa em novembro de 2015 a UFT, através da Pró-Reitoria de Graduação, elaborou uma “Nota Técnica” que tem como “objetivo uniformizar o entendimento acerca das atribuições dos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos de Graduação” O artigo 2º desta Nota Técnica, informa o que é o NDE, “O Núcleo Docente Estruturante – NDE – é o órgão de caráter consultivo, propositivo e de acompanhamento, responsável pela formulação, implementação, desenvolvimento, atualização e consolidação do Projeto Pedagógico do curso”. (UFT, 2015).

A partir desses encaminhamentos acadêmico-normativos, no âmbito do Câmpus de Miracema, o Colegiado do Curso de Pedagogia formalizou a composição do seu NDE que vem trabalhando para cumprir sua tarefa em relação ao entendimento e mudanças no curso. Essa prática está em toda a universidade, ou seja, todos os cursos de graduação têm seus NDEs formados e o debate acerca da formação docente vem acontecendo e mobilizando todos os cursos da universidade.

O debate sobre o acompanhamento e avaliação da formação levou a Pró-Reitora de Graduação da UFT, a realizar o II Fórum das Licenciaturas: Os novos desafios curriculares: a formação de professores em discussão, em Palmas, nos dias 26 e 27 de abril deste ano, quando todos os cursos de licenciatura estiveram presentes. No encontro houve debates acerca dos

novos e velhos desafios para a formação de professores; debate sobre a base nacional comum e a Resolução do CNE/CP nº 02 de 2015 que exige mudanças na atual política de formação de professores no Brasil; e ainda espaço para debates entre os NDEs de todos os cursos de formação de professores da universidade.

O NDE do Curso de Pedagogia – Campus de Miracema vem trabalhando, desde sua formação em 2013, mais recentemente, a partir deste ano, os membros do NDE definiram uma agenda de trabalho com dia e horário de reunião¹³ e com temáticas específicas que são tratadas nestas reuniões. Dentre as atividades já realizadas podemos citar: o estudo comparativo de duas Resoluções: a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia; a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; discussão sobre o Relatório de Avaliação Institucional UFT (ano 2014/2015); avaliação do curso a partir dos dados do ENADE acerca do Curso de Pedagogia de Miracema, além da leitura de textos elaborados por docentes pesquisadores da área.

À medida que as atividades e os debates acerca do curso acontecem, o NDE vai ao mesmo tempo informando e levando esse debate para o Colegiado do Curso, que é a instância responsável pela elaboração e aprovação das mudanças no Projeto do Curso no âmbito do Campus.

Para permitir melhor desenvolvimento dos debates e envolvimento de outros segmentos, como discentes, professores do curso e de outros cursos da UFT e do Campus, professores das escolas básicas, egressos do curso de Pedagogia, o NDE decidiu instituir um espaço denominado de Ciclo de Debates com o objetivo de aprofundar o envolvimento da comunidade interna e externa no processo de avaliação e elaboração do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia. Neste sentido, encaminhou convite a toda a comunidade acadêmica para o Primeiro debate que será realizado no dia 22 de junho, no Auditório do Campus, como consta no convite enviado à comunidade:

Para iniciar os debates, o NDE convidou o Professor Dr. Márcio Antônio Cardoso Lima (integrante do Colegiado do Curso de Pedagogia-UFT/Campus de Miracema) para realizar o lançamento de seu último livro: “O ensino de Filosofia e a pesquisa-ação” e, junto com o lançamento da obra, abrir as atividades do nosso Ciclo de Debates, discutindo conosco o tema: Relação Teoria-Prática no Trabalho Docente (UFT, 2016).

¹³ O NDE definiu a terça-feira (a tarde) como dia de reunião de trabalho.

Outra questão importante é situar o debate da reformulação dos projetos dos cursos de formação de professores no debate nacional acerca dessa questão. Assim buscamos algumas leituras: Dourado (2015); Freitas (2007; 2012). Dourado (2015, p. 300) indica que, nas últimas décadas, o debate da formação docente foi assumido por “vários movimentos e que se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica”. Este autor cita vários documentos legais elaborados e publicados, nesta direção, como: deliberações da CONAE; aprovação do Plano Nacional de Educação, debates e pesquisas realizadas no âmbito de organismos como Anfope, Anpae, Anped, Forumdir, além de vários pareceres e resoluções aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação.

Para este autor (Dourado, 2015), são muito importantes as deliberações da Conae quando destacam a necessidade de articular um Sistema Nacional de Educação e, no interior do mesmo, políticas de valorização dos profissionais da educação (p. 301).

Vale destacar ainda o que aponta Dourado ao mencionar questões acerca da necessidade de se repensar

(...) a formação inicial e continuada, cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo, portanto, eixo nucleador dessa formação. Importante ressaltar que tais concepções, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área, especialmente, Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir (DOURADO, 2015, p. 301).

Compreendemos que esta é uma perspectiva importante para pensar concepções de formação de professores e que no caso do Curso de Pedagogia isso não elimina os conflitos, pois como afirmamos em parte anterior do texto, o curso existe desde o início da década de 1940 e mesmo com muitos debates não eliminou conflitos na formação desse tipo de profissional e até da nossa identidade enquanto pedagoga, haja vista que também existe a defesa de que pedagogia que não é um curso que forma um determinado tipo de profissional e sim uma área do conhecimento no campo da educação.¹⁴

Ainda neste texto, corroborando com o que afirmamos acima, Dourado afirma:

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas,

¹⁴ Em vários momentos durante minha formação esse debate apareceu, no entanto por conta da opção das diretrizes normativas que embasam o curso de pedagogia, o foco sempre foi o mundo da escola e da docência.

currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de repensar a formação desses profissionais. (DOURADO, 2015, p. 304).

Vários pesquisadores têm dado contribuições de qualidade e propositivas aos processos de pensar a formação docente e vamos aqui, brevemente, tomar como referência dois textos da professora Helena de Freitas: “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada” (2007) e “Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural” (2012).

No primeiro texto, Freitas (2007, p. 1203) examina as políticas e programas no campo da formação do atual governo, identificando linhas de uma política marcada por ações de formação focalizada, de cursos à distância, pela Universidade Aberta do Brasil. Analisa ainda as mudanças que transformaram a CAPES em agência reguladora da formação de professores. Toma como referência a base comum nacional e indica as condições para uma política global de formação dos profissionais da educação, conforme as concepções defendidas pela Anfope.

Sobre a situação atual da formação, diz Freitas:

A necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. (FREITAS, 2007, p. 1204).

Temos, pelo menos, dois elementos importantes a destacar nesta fala da autora: primeiro a defesa da necessidade de uma política de formação de professores que contemple a formação inicial e a continuada, articulada a uma concepção sócio-histórica do educador e, segundo, a idéia de que esta é uma defesa histórica dos educadores brasileiros há mais de 30 anos. No entanto, a autora aponta que “A ação do Estado nas políticas de formação, vem se caracterizando pela fragmentação” (p.1206).

Para Freitas, a defesa de uma política global de formação do profissional da educação, que leve em conta o caráter sócio-histórico e que responda às necessidades atuais, implica:

1. Uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada;
2. A revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada;
3. O estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, as entidades organizadas dos

trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional. (FREITAS, 2007, p. 1220-1221).

Refletindo acerca do constante destas três implicações para tornar possível uma formação global, percebe-se que certamente não é do mesmo que os documentos e normativas do Estado estão falando, pois Freitas diz ainda que é preciso dar “centralidade ao trabalho pedagógico com os alunos” (Freitas, 2007, p. 1222) e que tornar a sala de aula central, “requer processos de rupturas com as políticas atuais, nas seguintes direções”:

- a) *A revisão total da LDB e de seu arcabouço legal*, em especial as diretrizes de formação de professores, assumindo e instituindo a *responsabilidade acadêmica das faculdades e centros de educação da IES*, na formação dos educadores;
- b) Firmar a centralidade dos estudos no campo das Ciências da Educação e das teorias pedagógicas, nos processos formativos em desenvolvimento, na formação inicial, nos cursos de nível médio, na graduação, licenciaturas plenas e na formação continuada dos educadores, organicamente articulados e incorporando os princípios da *base comum nacional* nos cursos de formação;
- c) Estabelecimento de comissões próprias para os processos de criação, credenciamento e reconhecimento dos cursos de formação dos profissionais da educação, com a participação das entidades científicas e acadêmicas da área.
- d) Aprovação das diretrizes carreira do magistério, prevendo jornada única em uma escola, jornada integral e dedicação exclusiva, instituição do piso salarial, prevendo metas de proporção de 50% de horas com atividades em aula e 50% às demais atividades, com tempo para o estudo, para a investigação, análise e interpretação de seu trabalho, estabelecendo também políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política (Grifos da autora). (FREITAS, 2007, p. 1222).

O segundo texto de Freitas: “Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural” (2012), aborda os principais desafios para a formação de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. A autora afirma que “Tardamente e só a partir de 2006, após dez anos de vigência da LDB, o MEC chamou para si a responsabilidade central pela formação de professores” (p. 212).

Referindo-se a vários documentos e aos debates do Plano Nacional de Educação, Freitas diz que “estamos diante da possibilidade histórica de construir um sistema nacional de formação dos profissionais da educação” (p. 214). No entanto, ela acredita que a idéia de sistema precisa ser qualificada e a mesma aponta os debates da Anfope como importantes neste processo e dialoga com Saviani (2008), para indicar que uma concepção democrática e emancipadora de sistema tem sentido unitário, ou seja, supõe um todo orgânico, com articulação e coerência entre as várias instâncias, municipais, estaduais e a união, e modalidades, entre os diferentes níveis de ensino. Para Freitas (2012, p. 214, apud Saviani, 2008), a existência desse sistema, de caráter plural, concretiza-se, portanto na organização da educação e da formação nas diversas

instâncias e níveis de ensino em regime de colaboração e corresponsabilidades, explicitando mecanismos democráticos de decisão e participação, e combinando em cada um deles, concepção e execução, centralização e descentralização.

A esse intenso debate sobre a formação de professores e as possibilidades de implantação de um sistema de formação de profissionais da educação, o Estado brasileiro respondeu com a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 2, de 01 de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Essa normativa não revogou a Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, mas aponta algumas alterações que precisam ser realizadas nos projetos desses cursos.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Diretrizes Curriculares da Pedagogia) informa que o curso tem uma carga horária total de 3.200 horas, sendo 2.800 de atividades de formação; 300 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades de aprofundamento teórico-prático. E o que propõe a Resolução nº 02/2015?

Esta Resolução informa em seu artigo 12 que os Cursos de formação inicial devem se organizar em três núcleos:

1. Núcleo de Estudos de Formação Geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
2. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;
3. Núcleo de Estudos Integradores para enriquecimento curricular. (BRASIL, 2015, p. 9-10).

No artigo 13 é onde aparece mudanças quando comparamos com as Diretrizes Nacionais da Pedagogia. A carga horária total do curso é 3.200 horas, com duração de no mínimo quatro (4) anos, sendo assim distribuída essa carga horária:

400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto da instituição; pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos de formação e, 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2015, p. 11).

Outras questões que significam alterações na concepção de formação de professores também se fazem presentes no texto da Resolução, como: a idéia de que toda IES que ministra

curso de formação de professores deve fazer constar no seu projeto de curso de formação inicial, também o programa de formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado), e que esses projetos devem ser elaborados com a participação dos trabalhadores das escolas básicas.

Pensando na possibilidade de apresentar alguma contribuição para esse debate incluímos em nossas reflexões acerca do Curso de Pedagogia, as respostas dadas a três questionamentos que fizemos a duas discentes egressas do Curso (turma 2014/2). As questões se articulam com a identificação de problemas e situações consideradas relevantes pela formação ofertada pelo curso e ainda sobre o estágio e prática de ensino do curso.

A primeira pergunta era: “Pense acerca do Curso de Pedagogia que você cursou e aponte problemas com essa formação”. As egressas responderam assim:

Algumas disciplinas deveriam ser trabalhadas de forma mais prática, de modo a colocar o acadêmico do curso de pedagogia em contato com situações vivenciadas no contexto escolar. Não afirmo que a teoria não seja importante, mas quero dizer que se fazem necessárias mais aulas práticas no decorrer do curso de pedagogia (Egressa A). Dessa forma, um dos problemas enfrentados com a formação é que em muitos casos o curso não prepara para atuar no espaço escolar e nem em ambiente não escolar (Egressa B).

Como se vê fica muito evidente no conteúdo das respostas que as egressas reproduzem no seu discurso a dicotomia teoria-prática na formação, mas também o problema da identidade docente, como aponta a “Egressa A” afirmando que “o curso não prepara para atuar no espaço escolar e nem em ambiente não escolar”. O que é sintomático, pois o tempo todo ouvimos no curso que o seu objetivo é preparar docentes para o mundo da escola.

Em relação ao segundo questionamento: “Pense acerca do Curso de Pedagogia que você cursou e aponte situações consideradas relevantes dessa formação”. As respostas foram as seguintes:

O curso proporcionou leituras e reflexões importantes acerca do contexto escolar, como também da organização social que vivemos hoje, entre outras questões relevantes. Todas essas leituras contribuíram de forma significativa para minha formação como profissional e como pessoa (Egressa A). Uma das situações importantes dessa formação é que o curso de pedagogia contribuiu de forma unânime nas nossas vidas. Muitos dos professores com sua dedicação e compreensão nos ensinaram a ser, um cidadão crítico sendo capaz de questionar, criticar, interpretar, refletir e dentre outros, o curso nos favoreceu diversos suportes favoráveis (Egressa B).

Pensando nas afirmações informadas pelas egressas, percebemos que as mesmas têm compreensão do lugar do curso para a formação delas como profissional. No tocante ao terceiro

questionamento: “Para você quais os principais problemas do Estágio e Prática de Ensino no Curso de Pedagogia”, as respostas são:

O estágio compreende um período curto com respeito a formação do pedagogo. Penso que esse momento deveria ser mais priorizado, visto que é o processo que coloca o futuro profissional em contato com o seu possível ambiente de trabalho após sua formação. Com respeito à prática de ensino do curso, penso que algumas disciplinas deveriam ser trabalhadas de modo a tentar fazer relação entre teoria e prática (Egressa A).

Faz-se necessário abordar que um dos principais problemas em relação ao estágio foi muita teoria para pouca prática, ou seja, tivemos um tempo curtíssimo para estagiar. Outro problema é que as disciplinas de Fundamentos e Metodologia deveriam ser ofertadas antes do estágio (Egressa B).

Buscou-se um questionamento específico sobre estágio e prática de ensino em razão da importância dessas questões para a formação docente e também porque é nesta área que se apresentam os graves problemas da formação do pedagogo. A “Egressa A” apresenta uma concepção de que o tempo do estágio é curto e que em relação à prática de ensino o trabalho deveria ocorrer “de modo a tentar fazer relação entre teoria e prática”. Já a “Egressa B” vê como principal problema do estágio “foi muita teoria e pouca prática” e adverte que o melhor seria “que as disciplinas de Fundamentos e Metodologia deveriam ser ofertadas antes do estágio”.

Pelo exposto compreendemos que as egressas do Curso construíram durante o curso um diálogo com a formação, pois apresentam problemas que são centrais para o trabalho docente.

A seguir apresenta-se uma breve discussão sobre escola do campo e assentamento, para em seguida trazer o debate acerca do ensino de conteúdos geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental.

4.3 Escola Rural e ou do Campo e Assentamento.

Em nosso modo de pensar “Sempre” existiram escolas no campo, no meio rural, mas a escola e a educação que é denominada como sendo do campo é fruto das lutas dos movimentos sociais e tem uma história de uns vinte anos (contados a partir da primeira Conferência de Educação do Campo realizada em 1988).

Sem sombra de dúvida que a origem da educação do campo está marcada por processos históricos de luta pela terra em todas as regiões do Brasil. Essas lutas são parte daqueles movimentos que ocorrem em nosso país desde sua primeira invasão pelos europeus colonizadores. De lá pra cá muita coisa mudou, mas existe uma característica que marca profundamente a sociedade brasileira que é o modo como se definiu, ao longo da história, acerca

da apropriação e do uso da terra entre nós. Por isso que ainda hoje, os trabalhadores pobres em todo Brasil, lutam e conquistam espaços importantes, como é o caso dos assentamentos.

O Assentamento Brejinho fica localizado há aproximadamente 36 km da sede do município de Miracema. É um espaço fruto da luta dos trabalhadores por terra e a partir dessa luta o governo respondeu assentando 74 famílias, que depois que conquistaram a terra continuam lutando por outras conquistas.

Oliveira apresenta uma concepção de assentamento com a qual concordamos, pois para ele:

A noção de assentamento envolve uma concepção de fixação do homem à terra, pela oferta de condições para sua exploração, mas também a necessidade de incentivos à vida comunitária. Neste sentido, não é correto pensar um assentamento apenas como uma questão econômica, pois o uso desse espaço conquistado coloca importantes desafios para os participantes desse processo. Esses desafios vão além da luta e da conquista da terra. Por outro lado, é preciso reconhecer que os camponeses quando conquistam a terra para trabalhar não produzem somente mercadorias-produtos, coisas materiais, também criam e recriam, no lugar onde passam a viver – um assentamento – cultura, festas, religiosidade, bens simbólicos que contribuem para situá-los no contexto da sociedade nacional as referências simbólicas e a tradição desse segmento tão importante para a formação sócio-histórica da sociedade brasileira. (OLIVEIRA, 2013, p. 99).

Pelo exposto, o assentamento é um espaço complexo, com muitos problemas, mas também com muitas possibilidades. Pensando especificamente sobre as origens do Assentamento Brejinho, local que escolhemos como base empírica para nosso estudo, Oliveira, fala assim:

Os trabalhadores se organizaram em grupos dispostos a enfrentar a situação de busca pela terra, fizeram contato com outros trabalhadores de Miracema e cidades vizinhas, “na base da conversa do boca a boca”, como eles dizem e no ano de 1996, o primeiro grupo decidiu fazer a ocupação “pacífica” da fazenda e como atestam “começamos logo a trabalhar e daqui a pouco tinha roça pra todo lado dentro desses matos”. (OLIVEIRA, 2013, p. 173).

O mesmo autor diz ainda que “Vários trabalhadores em conversas e entrevistas indicam o ano de 1996 como o início da relação deles com essa terra, como diz uma trabalhadora e um trabalhador assentados” (OLIVEIRA, 2013, p. 173):

(...) Começamos a entrar aqui, a invasão mesmo foi em 1996. Entrava um e saía, entrava outro e saía, mas em novembro de 2001, foi loteado mesmo e cada um ganhou sua parcela.

A gente mudou pra cá mesmo foi interessado num pedacinho de chão, num pedaço de terra. A gente tinha muito sonho em ter um pedaço de terra, na época, eu era solteiro né, depois eu casei e vim pra cá. Em 1996, nós entramos aqui, nós fomos assim um pouco meio pisado, mas nós vencemos com muita luta, nós vencemos e estamos aí até hoje. Era mais de 40, mais ou menos, nos reunimos lá em Miracema, viemos num

caminhão, aí descemos ali (e mostra a direção com a mão), andamos um pouco e fizemos acampamento na beira da grota que depois descobrimos que seca. (OLIVEIRA, 2013, p. 173).

Oliveira (201, p. 90) diz ainda que “a existência de assentamentos rurais em Miracema, como política de estado, tem seu início na década de 1990 e não é um movimento isolado, mas se articula com a luta histórica dos camponeses em todo o Brasil”.

No processo de luta pela terra, os trabalhadores pobres e que muitas vezes não tiveram o direito de ter acesso a escola, vivem aprendizados importantes para organizar suas vidas no assentamento. Em relação à comunidade do Assentamento Brejinho, diz Oliveira:

No assentamento Brejinho, os trabalhadores ao longo desses anos têm demonstrado um importante aprendizado político que revela uma dimensão importante para o uso do território que eles estão construindo. Trata-se do aprendizado e da prática da solidariedade interna e externa como elemento importante para a afirmação e conquista de bens de uso coletivo que qualifiquem a vida no assentamento e para fora dele. Afirmando claramente que a conquista de determinados bens coletivos representam laços importantes com a terra por eles conquistada. (OLIVEIRA, 2013, p. 97).

Oliveira citando fala de um assentado, em reunião na Escola Municipal Boanerges Moreira de Paula quando era discutido o papel desta para ajudar a melhorar a vida no assentamento, disse:

Acho que todo mundo que mora aqui no assentamento tinha que tá aqui, até aqueles que moram nos arredor fora daqui, nas fazendas. Nós num pode pensar que essa escola vai trazer benefício só pra quem tá aqui dentro. Tudo que nós já conseguimos: essa escola, água, poço artesiano, luz elétrica, posto de saúde com doutor pra atender nós tudo, as casas de tijolo e teia, as estradas nas chácaras e outras coisas que não me lembro agora. Isso tudo ajuda a melhorar a vida não só aqui no assentamento, mas em toda a região dessas fazendas, que antes de ter esse assentamento isso aqui era um lugar difícil de viver. Se num tivesse esses benefícios era complicado viver nesse lugar. Mas a escola pode ajudar muito, porque ela é importante né, mas quem tem que se mexer é nós que vive por aqui. (OLIVEIRA, 2013, p. 97).

Concordamos com Oliveira (2013, p. 106) quando diz que os movimentos de luta pela terra no Brasil, em particular aquela que deu origem ao Assentamento Brejinho (com 74 famílias assentadas), são elos de um processo mais amplo e estrutural característico do tipo de sociedade capitalista dependente, expressando as contradições de uma histórica dominação de uma classe, a burguesia agrária e a industrial sobre o campesinato no campo e nas cidades, bem como o conjunto dos trabalhadores, que com suas lutas e conquistas comprovam a existência de uma sociedade profundamente desigual.

Compreendemos que esse processo de desigualdade não é somente relacionado com as questões das relações de produção, com o trabalho e a renda, mas também com relação à escola e a educação. E neste sentido, entendemos que é muito importante o debate que nos informa

acerca da natureza da escola na sociedade brasileira hoje, embora a crise da escola rural seja mais aguda, pois insistimos em negar a necessidade de mudanças nesta instituição.

No meio rural, assim como nas cidades, não há uma escola única, a escola é plural e diversa, assim como são as populações atendidas por ela. Precisamos compreendê-las, ouvi-las e dialogar com essas populações, para que possamos ir produzindo mudanças na escola, mas conscientes dos limites da escola burguesa que nós e o estado inventamos. O debate no interior das escolas e a pressão dos trabalhadores, camponeses, universidades, movimentos sociais, têm construído políticas públicas e alguns princípios dessa escola (Oliveira, 2013).

Em primeiro lugar, o termo campo não é apenas um substituto do termo rural, pois para Fernandes:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso tudo, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. (FERNANDES, 2005, p. 137).

Este é um modo de pensar a educação e a escola como resultante das contradições vividas pelos diferentes sujeitos que vivem no campo. Neste sentido, ela é do campo, por que é pensada juntamente com estas populações. A antiga escola rural que ainda é atual é limitada neste sentido. A escola no / do campo é diferente da escola rural (OLIVEIRA, 2013).

As crianças filhos de pobres, de camponeses, brincam, estudam e trabalham. Compreendemos que a escola precisa conhecer essa realidade. Concordamos com Soares (2004) quando adverte que é urgente e necessário fazer o processo de alfabetização caminhar na direção do letramento, ou seja: o saber ler e escrever supõe ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita nos distintos contexto de relações sociais em que vivemos. E isto é muito importante para as populações do campo, pois coloca o trabalho educativo da escola, como instrumento de transformação dos espaços onde essas pessoas estão. O professor tem uma tarefa importantíssima neste processo.

Neste contexto, como pensar a alfabetização e o letramento de crianças do campo? Como dizem Shimazaki e Menegassi:

A apropriação da língua escrita e o seu uso não são espontâneos, e o professor não é um espectador passivo. Ou seja, aprender a utilizar a leitura e a escrita exige parceria construída culturalmente a partir do mundo escrito no qual o indivíduo vive, já que são habilidades que devem ser ensinadas. (SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2015, p. 74)

Estas são questões importantes no contexto do trabalho de uma escola que já encampou no seu projeto de formação a vida e a identidade das pessoas que vivem neste espaço e que por isso, ela própria sabe que precisa reconstruir sua identidade como espaço educativo.

A identidade da escola do campo nasceu das lutas políticas por direitos (terra e educação principalmente). As Diretrizes Operacionais, orientam a identidade da escola do campo em seu Artigo 2º afirmando que:

A educação do campo é uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições da existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e os espaços da floresta, da pecuária, da agricultura, das minas, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002, p. 2).

Compreendemos que esses marcos legais são importantes, mas não são suficientes para que os governos cumpram as suas obrigações com essas populações, pois muito facilmente temos direitos conquistados, mas uma dificuldade muito grande de vê-los efetivados.

Após, pelo menos, duas décadas de debates e muitos conflitos, os movimentos sociais e pesquisadores da área já garantiram alguns princípios da escola do campo (Brasil, 2014, p. 13-14) e que tem contribuído para fortalecer o debate acerca da construção de uma identidade para essa escola não somente do campo:

1. Gestão participativa e coletiva da escola;
2. A organização dos tempos e espaços escolares para além do já instituído;
3. A busca da relação da escola com a vida (o trabalho pedagógico é extraído da materialidade da vida real dos educandos);
4. O vínculo das escolas do campo com as lutas sociais;
5. A escola deve possibilitar o acesso ao conhecimento universal, contemplando as singularidades existentes na vida dos educandos. (BRASIL, 2014, p. 13-14).

Pelo exposto acima e refletindo acerca das escolas rurais de Miracema, vemos que ainda há muito por fazer, pois o modo como elas funcionam, as propostas pedagógicas praticadas estão distantes deste ideário.

Segundo Arroyo (2004) a educação do campo deveria estar comprometida com princípios que fortalecessem qualitativamente a formação do povo.

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (ARROYO, et al., 2004, p. 53).

De acordo com Oliveira (2013) os camponeses que vivem no Assentamento Brejinho compreendem e falam de lacunas importantes no modo de funcionar da escola pública que eles conquistaram e existe no assentamento. As falas evidenciam que eles sabem e compreendem que estranhamente a escola não se preocupa em levar em conta, em aproveitar, os conhecimentos que cada família tem e que podem contribuir no processo de formação das crianças, pois responderam assim quando questionados sobre se há interesse da escola em aproveitar os conhecimentos que cada família já tem, ou seja, a escola não consegue ou não quer mesmo misturar seus conteúdos com os traços da vida da comunidade e de seus alunos, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Interesse da escola em aproveitar os conhecimentos prévios das famílias e dos alunos, na visão dos assentados do Brejinho.

| Assentado 01 | Assentado 02 | Assentado 03 |
|---|--|--|
| Não. Isso é estranho porque todo mundo sempre tem alguma sabedoria. Os mais velhos sempre falam disso. | Sim e não. Ainda tem pouco interesse em conhecer os meninos e nós. Podia ser melhor. | Valoriza não. Só se interessa pelo mundo lá dela, da escola. Por exemplo, numa farinhada tem muita sabedoria nossa, mas ninguém aparece. |

Fonte: Pesquisa de Campo – (OLIVEIRA, 2013, p. 161).

Oliveira (2013) perguntou-se ainda a esses três trabalhadores assentados, com idade entre 30 e 60 anos, como a escola que existe no assentamento aproveita os conhecimentos que cada família e as crianças já possuem. As respostas estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2: Como a escola do Brejinho aproveita os conhecimentos prévios das crianças e famílias, na visão dos assentados do Brejinho.

| Assentado 01 | Assentado 02 | Assentado 03 |
|--|---|---|
| Não, num jeito muito isso não. Tem professor que até visita nós, mas é mais pra saber sobre falta de menino na escola. | Aqui já teve professor mais preocupado. Eles conhecem pouco da nossa história, a questão da terra, as plantações, né. | Lá em casa tem vez que os menino chega interrogando os mais velho sobre a nossa vida e isso é coisa mandada da escola. Acho que ajuda conhecer o lugar nosso. |

Fonte: Pesquisa de campo – (OLIVEIRA, 2013, p. 162).

Oliveira (2013, p. 179) em sua pesquisa solicita a um trabalhador que fale acerca das origens da escola. O trabalhador fala assim sobre o começo da escola como fruto de um trabalho coletivo, revelando que esta foi e é um espaço singular no processo de construção e fortalecimento de vínculos territoriais no lugar onde vivem:

Pois é, na época que foi pra fazer esse barracão que virou escola, falaram que era pra tirar umas tapas para cercar em volta do barracão, senão a menina num ia agüentar sol e chuva, sabe! Aí tiramos as tabas, as madeiras que precisava, veio uma carreta, quando chegou ali (e o trabalhador aponta com o braço a direção do local) a carreta virou, derrubou tudo. Nós reunimos o povo, juntamos tudo, levamos as palhas pra lá, ali pro lugar da escola. Quando chegou lá juntamos o pessoal, riscamos e batemos as palhas e cobrimos, tampamos em redor, dividimos as salas, o projeto ainda deu o cimento, aí fizemos o piso e aí tinha a escola (...). Meus meninos foram matriculados lá também e estudaram lá até a quinta série. Era um barracão feio, mas foi o que demo conta de fazer e os meninos num ficaram sem escola (OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Em relação à construção da primeira escola, uma trabalhadora assentada fala assim, revelando muito envolvimento para a conquista desse espaço de formação dos assentados e na sequência coloca-se a foto da primeira escola.

A primeira escola foi fundada em 2000 era um barracão de palha, com 2 salas e 1 cantina, funcionava só o ensino fundamental, que na época era de primeira a quarta série, era uma pobreza danada. E depois com a vinda das famílias, aumentou o número de alunos, aí foi necessário construir outra escola. Mas sendo um barracão de palha (...). Aí juntou a comunidade e fez aquele barracão muito grande, 5 salas de aula, a cantina, sala dos professores e a secretaria. Iniciou, aí teve início o ensino fundamental completo (OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Fotografia 1: Fotografia da primeira escola construída pelas famílias no Assentamento Brejinho em 2000.



Fonte: Oliveira (2013, p. 180).

Embora a citação seja longa, mas novamente cito Oliveira (2013, p. 183) que faz boa reflexão acerca das possibilidades e também das limitações da escola que temos, inclusive se referindo à escola do Assentamento Brejinho, no contexto de outras reflexões de sua pesquisa.

Diz o autor:

No meio rural brasileiro de fato existe uma escola contraditória que deve ser negada: é a escola rural que tradicionalmente foi pensada pelas elites rurais encasteladas no estado. No meio rural do município de Miracema é esta escola que existe, mas em mudança. No entanto é a partir das críticas a essa escola, que nasce a educação e a escola do campo, dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo. Essa perspectiva de pensar fez a *educação no campo*, a partir dos anos de 1990, avançar qualitativamente devido às reivindicações dos trabalhadores no contexto das lutas pela terra, que nesse movimento foi também instituindo outras concepções de educação e de escola. É desse avanço que nasce *a educação e a escola do campo* como conquista dos trabalhadores e é assim que se entende que não basta apenas negar a estrutura física da escola. A proposta pedagógica da escola do campo¹⁵ precisa ser conquistada, pensada e assumida pelos trabalhadores, do mesmo modo que conquistaram e estão assumindo sua terra. Neste processo buscam apoio de vários organismos, dentre eles a universidade que tem sido convidada pelos trabalhadores do assentamento e da escola a contribuir com o desenvolvimento da educação no assentamento. (OLIVEIRA, 2013, p. 183).

E para concluir meu diálogo com este autor que segue colocando questões importantes para nossas reflexões acerca da escola que atende a comunidade do Assentamento Brejinho, a seguir apresentamos imagem da nova escola construída no Assentamento:

Observa-se que no Brejinho, na proposta pedagógica, a nova escola continua velha e os assentados instituíram diferentes modos de se apropriar e territorializar-se das duas escolas. Uma contínua na memória, mas é negada por eles, porque era um barracão de palha, caindo aos pedaços, mas foi fruto de um trabalho inicial, que contribuiu para demarcar pertencimentos deles em relação à terra conquistada; a outra (a nova escola com estrutura física adequada) existe, é real, está lá em pleno funcionamento, mas nega os trabalhadores, na medida em que estabelece, via currículo formal, uma relação de distanciamento das questões mais problemáticas para a vida da comunidade apontadas pelos trabalhadores (OLIVEIRA, 2013, p. 183).

¹⁵Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (Arroyo, 2004, p. 53).

Fotografia 2: Fotografia da nova escola construída pelo Governo municipal a partir da luta dos trabalhadores em 2006.



Fonte: Oliveira (2013, p. 181).

Acreditamos que toda instituição educativa tem a obrigação de buscar um diálogo aberto com todos que estão relacionados com suas atividades. No caso de uma escola localizada em um assentamento de reforma agrária, com maior razão essa prática deve ser assumida como princípio fundante do processo de formação na escola-comunidade.

No próximo item vamos apresentar a escola com base em um documento importante que é o Projeto Pedagógico da escola e mediar esse diálogo com os dados da pesquisa de campo que se realizou com docentes da escola pesquisada e discentes egressos do curso de Pedagogia da UFT Campus de Miracema.

4.4 A Escola a partir do seu Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico é um documento construído de forma conjunta com a participação de todos os integrantes da escola: a comunidade interna (alunos, professores, e funcionários) que assumem essa função também em razão de suas relações de trabalho. Mas também a comunidade externa (a comunidade atendida pela escola e que via de regra é representada pelos adultos – pais e mães das crianças matriculadas na escola). Esse documento é quem norteia a organização da escola, haja vista que ali aparecem as potencialidades e os entraves que precisam ser enfrentados pela comunidade escolar para garantir a educação das crianças.

A escola que existe no Assentamento conta com a seguinte estrutura conforme o seu Projeto Pedagógico (2016, p. 8): “05 salas de aula; uma sala para secretaria; uma sala para direção; uma cantina; um banheiro masculino; um banheiro feminino; uma sala de professores; banheiro de funcionários; biblioteca; uma sala de depósito e um almoxarifado”. A escola conta ainda, neste ano de 2016, com o seguinte quadro de pessoal: 13 docentes; 02 vigilantes; 02 Técnicas em Alimentação Escolar; 04 Auxiliares de Serviço Gerais; uma Diretora e uma Secretária.

No PPP aparece uma descrição acerca da formação dos servidores da escola: cinco com formação em Pedagogia; Dois com formação em Normal Superior; dois cursando pedagogia; um cursando ciências biológicas; um licenciado em História; um licenciado em Letras; e um com licenciatura em Matemática, totalizando 25 servidores e oito carros locados para realizar o transporte dos alunos.

O PPP da Escola apresenta uma descrição sobre a história da escola bastante diferente da história contada pelos trabalhadores no processo de luta pela terra e pela escola:

A Escola Municipal de Educação do Campo Boanerges Moreira de Paula, que tinha o nome de escola municipal Brejinho, foi fundada no ano de 2000 na gestão do Prefeito Ernesto Rotta Giordani e do Secretário da Educação Genes Francelino de Alencar atendendo a 71 famílias (...). (PPP, 2016, p. 13/14).

Pelo que vemos a concepção acerca da origem da escola nega a história de luta do assentamento e das famílias e fica restrita à lógica oficial, burocrática que chega a negar o nome do Assentamento e colocar outro nome na escola, mesmo que haja apoio da comunidade para o novo nome, mas é uma prática comum em todo o Brasil os governos fazer homenagens a lideranças políticas e, neste contexto, reafirmando uma prática política que nega a importância de uma determinada comunidade. Até as pessoas da comunidade se referem à escola como escola do Brejinho e não com o seu nome novo.

O documento Projeto Político Pedagógico (2016) da escola indica como missão desta: “Proporcionar a formação do ser humano e a construção de uma cidadania, priorizando os quatro pilares da educação: aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer” (p. 18), Esse mesmo documento apresenta os valores da Escola assim:

A Escola Municipal do Campo Boanerges Moreira de Paula está inserida em um contexto local rural e idealiza a educação como um processo permanente de aprendizagem em que o educando se interage na construção de conhecimentos e os saberes éticos, morais e sociais voltados para o desenvolvimento ambiental e social, cultural (PPP, 2016, p. 18).

Sabemos que esta é uma escola situada em um assentamento de Reforma Agrária, portanto, espaço importante para o debate que busque a superação das práticas da velha escola rural, ainda muito presente, em todo o Brasil. No entanto, no Projeto Pedagógico da Escola (2016) aparece textualmente escrito, na parte da justificativa desse documento, a perspectiva de formação baseada na educação rural.

A Escola Municipal de Educação do campo Boanerges Moreira de Paula, procura relativamente desenvolver a autonomia e a capacidade de delinear sua própria identidade como espaço público, lugar de debate, e de diálogo fundado na reflexão coletiva, na perspectiva de novas ações, e tem como objetivo propiciar aos seus educando um ensino de qualidade, onde a integração entre equipe escolar, alunos e pais e outros agentes educativos possibilitem a construção de projetos visando a mais completa formação do aluno, ao mesmo tempo tendo em base uma educação rural conforme o direito já estabelecido na Constituição Federal, bem como uma política de educação rural que seja capaz de construir relações de igualdade, e seja também fundamentada na construção da proposta pedagógica, e que possa levar em conta as necessidades das pessoas que residem no meio rural, levando em consideração a necessidade de inclusão da população a uma política educacional sócio-político-cultural que percebe a realidade e as necessidades da educação do campo a partir de sua realidade (PPP, 2016, p. 16).

Pelo exposto neste documento elaborado pela comunidade escolar, ainda há desconhecimento acerca do debate da educação do campo, mesmo depois de mais de vinte anos de debates, como já mostramos neste texto. Há normativas criadas pelo Estado brasileiro e que são leis que deveriam ser respeitadas por todas as redes de ensino. Fico pensando se de fato é desconhecimento, confusão teórica ou trata-se mesmo de opção política em continuar defendendo a educação e a escola rural pensada contra seus principais interessados.

A seguir, apresenta-se algumas reflexões sobre o trabalho do pedagogo nos anos iniciais, dando foco ao trabalho com o ensino de conteúdos geográficos, nas práticas pedagógicas de docentes da escola pesquisada e de egressos do Curso de Pedagogia.

4.5 O ensino de Geografia nos anos iniciais

Compreendemos que a Geografia é um tipo de saber por meio do qual o homem se torna um ser mais crítico no espaço social onde vive. Pois, é a partir do momento em que passa a pensar, a analisar, a ter domínio de conceitos sobre diversos assuntos da área da geografia, passa a viver e pensar possibilidades de modificar o funcionamento da sociedade onde vive.

De acordo com Peres, citado por Rosa:

A Geografia é um instrumento importante para a compreensão do mundo. Pensar o ensino de Geografia a partir de sua função alfabetizadora é articular a leitura do mundo e a leitura da palavra, na perspectiva de uma política cultural entendida como relação do homem com o seu entorno. (PERES citado por ROSA, 2008, p. 38).

Conforme este contexto, a Geografia é uma ferramenta relevante para a abrangência ou entendimento do espaço. Percebe-se que a Geografia auxilia o homem a questionar; a fazer perguntas; interrogar algo sobre casa, bairro, cidade, rua, escola, lagos, rios, mapas e dentre outros aspectos, ou seja, acerca do que está próximo, do lugar onde vive, mas também acerca do que está mais distante, do mundo. Devido a isso, o indivíduo vai desejar questionar e compreender melhor sobre o espaço, tempo, grupo e o lugar onde vive.

Segundo Castrogiovanni (2009) estudos demonstram que boa parte dos professores que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental não teve uma boa formação geográfica. O que contribui para que as crianças também não tenham um bom conhecimento geográfico, e com isso originando muitas dificuldades para construir conhecimentos nesta área.

É bom notar, que a Geografia leva o indivíduo ao exercício do pensar, refletir e, assim despertar o senso crítico. E, conseqüentemente, auxilia a construir uma visão crítica de mundo. Compreendemos que os conteúdos geográficos por si só não permitem essa formação crítica, essa é uma questão mais ampla e que envolve outros elementos. Cavalcante diz que:

Quanto aos aspectos pedagógico-didáticos das propostas de ensino de geografia, persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria enfocado criticamente. Ou seja, para que o ensino de geografia contribua para a formação de cidadão crítico e participativo bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala de aula com conteúdos críticos baseados em determinados fundamentos metodológicos dessa ciência. (CAVALCANTE, 1998, p. 21).

Sabemos que há professores que ainda tem uma visão que para ministrar a disciplina de Geografia só é necessário estudar com antecedência o conteúdo. Mas, sabemos que só isso não basta, é preciso o professor se planejar, ser criativo, dinâmico para expor o conteúdo com clareza. Sabe-se que o ensino de geografia tem uma função extraordinária para a formação do indivíduo, a mesma faz com que o sujeito seja mais crítico. Além disso, é necessário ter domínio dos conceitos geográficos, pois isso contribui com o trabalho docente e com a formação das crianças.

Assim como qualquer outra ciência, a geografia também conta com um conjunto de conceitos que configuram sua linguagem enquanto disciplina específica. Neste caso, uma atitude importante é buscar conhecer essa linguagem. “Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica” (CAVALCANTI, 1998, p. 88).

A partir da compreensão dos principais conceitos que formam a linguagem geográfica a criança é capaz de fazer a sua leitura espacial. Lendo o espaço, ela vai construindo seu processo de conhecimento da realidade que é vivida cotidianamente.

O ensino de questões básicas de qualquer área do conhecimento humano é instigante e coloca para profissionais da área (professores) desafios importantes. Cavalcanti (2006) aponta alguns desafios:

A educação geográfica, realizada com os conhecimentos da geografia escolar, considera que os interesses, as atitudes e as necessidades dos alunos mudam em função da nova realidade espacial, sendo assim, a geografia não pode ficar alheia a essas mudanças. (...) é preciso ensinar aos alunos os conteúdos considerados relevantes para compreender a espacialidade atual, no entanto mais que lhes ensinar conteúdos, é necessário também ensinar-lhes modos de pensamento e ação, ou seja, por meio de atividades proporcionadas nas aulas, por meio do trabalho com os conteúdos, os professores devem propiciar o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades (CAVALCANTI, 2006, p. 32).

Foi pensando no tamanho dos desafios para o pedagogo trabalhar a formação geográfica das crianças que solicitamos a professores da escola do Brejinho e alunas egressas do Curso de Pedagogia que nos falassem sobre essa questão. Primeiro apresentaremos as respostas das duas egressas e, em seguida, colocaremos as respostas de três docentes da escola.

Questionou-se às egressas do Curso de Pedagogia: “Para que serve o ensino de conteúdos geográficos nos anos iniciais”, as respostas foram apresentadas assim:

Para ajudar o aluno a compreender o espaço em que o mesmo vive e outros espaços que ele talvez não conheça. Ajudar a entender as causas e consequências dos fenômenos sociais que já aconteceram e que ainda vão acontecer (Egressa A).
Ensinar conteúdos geográficos nos anos iniciais é poder oportunizar os alunos a fazer diferentes leituras de mundo, ou melhor, é mostrar um pouco a sua realidade (Egressa B).

As egressas apresentam boa concepção acerca da finalidade do ensino de geografia nos anos iniciais, haja vista que abordam uma questão muito importante que é o domínio e compreensão do espaço dele e o mundo, bem como poder realizar distintas leituras acerca desse espaço.

Quando questionadas sobre “Quais conteúdos geográficos priorizaria para crianças dos anos iniciais” as mesmas articularam respostas que colocam os alunos numa relação de busca do conhecimento acerca do que está mais próximo, do lugar vivido, mas também outros espaços, como vemos nas colocações das mesmas:

Os conteúdos relacionados, principalmente, com o cotidiano do aluno. Os conteúdos geográficos presentes na escola em que o mesmo estuda, no bairro onde mora e

lugares que frequenta (Egressa A).

Um dos conteúdos principais a ser trabalhado nos anos iniciais é sobre o bairro, rua, clima do dia a dia, ambiente escolar, a comunidade onde estamos inseridos, o cotidiano da criança e etc (Egressa B).

Questionadas sobre “Como abordar esses conteúdos com as crianças”, as respostas foram as seguintes:

De forma mais prática possível. Levando os alunos a conhecer a teoria, como também fazer relação com a prática. Se possível, com aulas fora da sala para que o aluno entre em contato direto com o que ele aprendeu nos livros didáticos (Egressa A).

Abordaria esses conteúdos trabalhando de forma dinâmica, com imagens, mapas e dentre outros (Egressa B).

Embora haja questões vagas nas respostas, acredita-se que as egressas estão com a preocupação de trabalhar um processo de aprendizagem que articule o campo teórico e as práticas e em razão disso expressam a idéia de que fariam uma abordagem dos conteúdos geográficos buscando o recurso da relação teoria-prática.

A seguir apresenta-se o diálogo das professoras que estão no seu cotidiano trabalhando em sala de aula dos anos iniciais na escola do Assentamento Brejinho. Entrevistamos três docentes. Dois docentes contam com formação inicial: uma em normal superior e a outra em pedagogia. Dois não são docentes concursados: um conta com mais de dez anos de trabalho na escola e o outro com três anos e não são assentados. A terceira professora está concluindo Pedagogia, tem mais de dez anos de trabalho na escola e não é assentada. Serão denominados de Docente A, Docente B e Docente C.

Questionamos os docentes sobre “Como é a vida em um assentamento”. As respostas trazem duas perspectivas importantes em relação ao assentamento. Uma que olha o assentamento a partir do mundo da escola e seus problemas e, a outra, que coloca o assentamento como um lugar de trabalho, de produção, mas também não trabalho, não produção e que avança afirmando que “talvez falta alguma ajuda”. Do lado de cá, poderíamos dizer que talvez a escola pudesse ajudar a descobrir juntamente com a comunidade quem poderia ajudar. Outra professora expressa a concepção de esperança de melhoria de vida.

Ministrar aula no Assentamento Brejinho tem sido uma experiência ótima, pois quando planejo as minhas aulas levo em conta a realidade dos alunos, principalmente na escolha dos materiais didáticos, porém são alunos atualizados (alguns), outros são menos. Um das situações que tem atrapalhado o andamento das aulas são: a falta do transporte escolar (algumas vezes quebram) e a indisciplina de alguns alunos, que ocorrem devido a ausência dos pais na escola. Quanto aos recursos didáticos, temos o suficiente para ministrar as aulas, caso não tenha no momento a escola providencia. A comunidade também participa dos eventos educativos (Docente A).

Pelo que eu vejo, penso que eles acham a vida lá boa. Trabalham pouco, compram quase tudo que precisa na cidade. Eu vejo que o assentamento é assim um lugar de

muito trabalho. Nesse caso, era para eles venderem o que produzem para nós que vivem na cidade. Mas não é isso que acontece, talvez falte alguma ajuda (...) (Docente B).

Simples, e às vezes agitada com algumas dificuldades, mas ainda com esperança de melhora para uma vida digna (Docente C).

Questionados sobre “quais conteúdos de geografia trabalham com as crianças”, os docentes deram respostas que revelam dificuldade de maior compreensão e desenvoltura com os conteúdos, com as temáticas do campo da geografia, mas ao mesmo tempo acenaram com temas específicos, como é o caso da “Docente C”.

Os conteúdos são retirados dos Referenciais Curriculares Estaduais, pois não temos um próprio. Alguns conteúdos são incluídos e outros excluídos, considerando a relevância e a realidade dos alunos. Quanto ao livro, uso como apoio, pois nem todos os conteúdos contém nele, uso outras fontes: livros, internet, revistas, vídeos e documentários (Docente A).

Paisagem, vegetação, cerrado, mata, relevo, rios e outras coisas (Docente B).

Localização, conhecimento das paisagem do meio rural, agricultura familiar, espaço geográfico, entre outras (Docente C).

Quando questionados acerca de “como apresentam os temas da geografia para as crianças” os docentes responderam nos limites do que a formalidade com o trabalho na escola exige, mas ambos mencionam o fato de buscar relacionar o conteúdo com a realidade das crianças.

Os temas são apresentados aos alunos considerando os objetivos propostos na ementa da disciplina. Tendo sempre que relacionar a sua realidade (Docente A).

Primeiro a gente faz um trabalho de exposição; depois a gente vai fazendo um movimento de dialogar com eles sobre essas coisas, esses conteúdos, se isso está presente onde eles vivem, na casa deles, se na comunidade isso existe e como é (Docente B).

Através de mapas, vídeos, livros didáticos, relatos de atividades práticas, etc. (Docente C).

Questionamos aos docentes se os “conteúdos são importantes para a formação das crianças”. Todos apontam que são muito importantes. O Docente B indica inclusive a necessidade de aprofundamento teórico e prático acerca de alguns conteúdos quando diz que cerrado não é a mesma coisa, e que este apesar de existir em todas as regiões está sendo destruído. A Docente C realça a necessidade de conhecer o próprio lugar onde vive.

Sim. Pois são ferramentas essenciais para o desenvolvimento das habilidades e consequentemente na construção das competências, sendo que faço interferências na sua seleção, pois considero o contexto do qual os alunos estão inseridos (Docente A). São muito importante, pois isso ela a criança a perceber que cerrado, apesar de ter em tudo lugar, é muito destruído, mas não é tudo a mesma coisa; tem diferentes tipos de cerrado, de mata e em cada lugar desse tem também um tipo de organização da vida,

tem um bicho, uma água. Essas coisas só é possível ouvindo e perguntando pra eles (Docente B).

Sim eles tem que ter noção do meio em que vivem, da sua comunidade, sua região para poder valorizar mais o lugar deles (Docente C).

Na questão sobre “Qual é o papel do ensino de Geografia para as crianças dos anos iniciais (e para a segunda fase 6º ao 9º ano)”, os docentes responderam de forma significativa. A “docente A” faz uma argumentação de que o papel do saber geográfico é ajudar os alunos na leitura do mundo e das relações entre a sociedade e a natureza. Já o “docente B”, trouxe sua argumentação para problemas enfrentados no cotidiano das famílias camponesas, quando estas muitas vezes consideram que primeiro as crianças e adolescentes devem cuidar do trabalho e somente depois das coisas do mundo da escola. Isso revela como no meio rural, as condições de pobreza, impõem a estas populações a necessidade de colocar empecilhos para os estudos dos filhos e filhas. A Docente C traz uma argumentação que demonstra melhor conhecimento da área e articula essa ideia do papel da alfabetização geográfica com o conhecimento do espaço onde se vive e com a própria geografia e isso é muito bom.

O ensino de Geografia para a segunda fase, assim como para a primeira fase deve proporcionar aos alunos condições que os mesmos consigam fazer a leitura interpretativa, reflexiva e crítica do mundo, bem como das relações entre a sociedade e a natureza, podendo refletir, pensar sobre a realidade (Docente A).

Primeiro que toda criança que passa pela escola tem que saber, aprender essas coisas. Tem gente que acha que isso vai ser importante para ela (para a criança) só lá frente quando chegar na segunda fase, no segundo grau, mas na verdade isso é importante é agora na vida dela. Muitas vezes a gente descobre que tem pai que acha que primeiro o menino tem que trabalhar, só depois ele estuda. Por causa das dificuldades das famílias é difícil convencer os pais disso, mas a gente vai tentando cumprir nosso papel (Docente B).

Orientá-lo ou mostrar a relação entre o homem e a sociedade para se compreender melhor o espaço onde se vive e a própria geografia (Docente C).

E para concluir o diálogo com os docentes fizemos a seguinte pergunta: “a realidade vivida pelas crianças faz parte do trabalho com os conteúdos na escola, de que modo isso acontece ou porque não acontece”. Os docentes responderam assim:

A realidade vivida pelas crianças e adolescentes faz parte do trabalho com os conteúdos, isso se dá devido a relação conteúdo X realidade, pois utilizo as suas experiências de vida para a comparação, ou exemplo de fato (Docente A).

Todo mundo, principalmente os que não têm experiência de trabalhar com crianças, acham que isso é uma coisa muito simples, mas não é. Dá muito trabalho, preparar aula de olho na vida que o menino leva na comunidade; mas o caso é que não é só isso. Nós, professor, não podemos pensar que esses meninos já tão tudo com a vida resolvida, que o lugar deles é aqui mesmo seja na cidade ou na roça, num assentamento onde vive. O mundo é grande e nós temos que trazer outras experiências pra dentro dessa conversa com eles. A gente só consegue trazer o mundo deles pra dentro da escola se agente sair da escola e isso não é fácil, existe muita dificuldade (Docente B).

Sim. Nosso trabalho, ele traz a vivência do seu dia a dia para dentro da escola, na agricultura familiar, nos manejo com o gado e nas orientações sobre se deve ou não fazer queimadas (Docente C).

Refletindo acerca do conteúdo das falas fiquei pensando que há um esforço dos docentes no sentido de construir um o trabalho escolar numa relação de aproximação com a comunidade, com a vida das crianças no assentamento. A “Docente C” fala de questões centrais da vida da comunidade no assentamento: a produção agrícola, o fazer ou não fazer queimadas, a criação de gado.

Ao mesmo tempo, vemos na fala do “docente B” uma perspectiva coerente, na medida em que nos convida a refletir sobre o trabalho de formação das crianças e com a própria formação do professor. Melhor ainda é quando, em sua fala, diz que vamos entender melhor o mundo das crianças e da comunidade quando sairmos de dentro da escola. Essa é uma questão muito importante e que pode ajudar no processo de repensar o projeto político pedagógico da escola, mas também o projeto de formação de professores pelas universidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste trabalho consistiu em investigar o Curso de Pedagogia e os processos de minha formação neste curso, buscando entendimento de como se desenvolve o ensino de Geografia nos anos iniciais na Escola Municipal Boanerges Moreira de Paula, localizada no Assentamento Brejinho, no município de Miracema do Tocantins, dialogando com uma literatura da área e com os dados coletados com discentes egressas do Curso de Pedagogia e docentes que trabalham com os anos iniciais na escola supracitada.

Esta monografia é fruto dos debates de minha formação no Curso de Pedagogia-UFT/Campus de Miracema, no contexto do conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão das quais participei, mas principalmente das reflexões e práticas articuladas com estágio e a prática de ensino, com as atividades do PIBID, nas atividades do Prodocência, bem como dos debates oriundos de minha participação no Grupo de Pesquisa EDURURAL.

No primeiro capítulo “Reflexões acerca do curso de pedagogia” apresentamos uma leitura histórica da formação do curso de pedagogia no Brasil, como uma das principais referências para a formação de quadros para o magistério da educação ao longo dos anos, situando brevemente as principais mudanças vividas, do ponto de vista de sua construção legal, a partir do MEC e os enfrentamentos a este modelo de formação a partir do pensar dos pesquisadores e organizações criadas para tal fim. Num segundo momento, mostrou-se como se formou o curso de pedagogia da UFT, especificamente o do Campus Universitário de Miracema e, como o mesmo se situa no contexto dessa discussão nacional acerca do curso, além de buscar fazer alguns apontamentos acerca das mudanças que se anunciam, a partir de novos marcos legais que fundamentam a formação de professores no Brasil.

No segundo capítulo “Buscando entendimento de Geografia” procurou-se entender acerca do que vem a ser Geografia como área de conhecimento, suas origens históricas, bem como o debate de suas diversas abordagens no tratamento dos problemas geográficos e procurou-se enfatizar sua condição de disciplina trabalhada no espaço escolar e as suas contribuições para o entendimento da construção do espaço a partir do lugar onde as pessoas vivem.

No terceiro capítulo “Retomando o debate da formação do pedagogo: a escola rural e o ensino de conteúdos geográficos nos anos iniciais” retomou-se o debate da formação do pedagogo apresentando brevemente algumas experiências formativas que vivemos no Curso no contexto das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apresentou-se também algumas breves reflexões sobre as mudanças que estão sendo pensadas na formação docente e no Curso de

Pedagogia do Campus de Miracema, duas entrevistas realizadas com discentes egressos do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema, além dos dados de nossa pesquisa de campo realizada na Escola Municipal de Educação do Campo, localizada no Assentamento de Reforma Agrária denominado Brejinho, que fica a 36km da sede do município. A discussão desses dados foi mediada pelo debate do ensino de conteúdos geográficos para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola supracitada.

As leituras que fizemos no processo de elaboração dessa monografia nos levaram a fazer reflexões que antes não pudemos fazer. Menciono aqui nossa primeira impressão, no começo do curso, de que ser professora é uma coisa simples. Não posso continuar pensando assim, pois o trajeto da minha formação, a experiência do estágio e as exigências colocadas a mim mesma para tornar possível a conclusão do curso e esta monografia, me fizeram perceber que ser professor é uma tarefa extremamente exigente.

Refletindo acerca dos diálogos colocados pelas professoras da escola em relação ao trabalho com conteúdos geográficos nos anos iniciais percebemos que há muito esforço individual dos docentes em tornar possível um processo de formação que articule as experiências e saberes das crianças e seus familiares com o mundo da escola. No entanto, compreendemos que há questões que não são possíveis porque a escola não foi e não é pensada para que isso aconteça. Não se trata apenas de no cotidiano dos trabalhos na sala de aula dar exemplo de coisas, situações da vida da comunidade, mas procurar construir uma instituição educativa que fundamente sua lógica de funcionamento nesta premissa. A escola burocrática do estado, não deseja mudar para ficar parecida com a comunidade que lhe sustenta, ao contrário ela tenta burocratizar a comunidade.

Por outro lado, também vimos como os professores se desdobram, às vezes até adquirindo material pedagógico com recursos próprios, a fim de tornar possível o processo de aprendizagem das crianças. É preciso caminhar na direção de ir transformando a escola rural em escola do campo e neste caso, somente a mudança de nomenclatura não é suficiente, como revela o documento PPP da escola.

Há uma grande preocupação em trazer os conteúdos e valores da escola urbana para o campo e isso provoca distâncias consideráveis entre a escola, a família e o aluno. Com isso, a ênfase na alfabetização, entendida como o “ensino da leitura e da escrita”, aliado à precariedade das condições físicas e materiais, a deficiente formação do professor, alerta para uma divisão entre o mundo da escola e a vida das famílias do campo.

Os camponeses (assentados), do Brejinho já demonstrou que tem conhecimento, pois ao longo da história da luta pela terra que hoje são deles, foram capazes de também construir

alternativas políticas para buscar bens coletivos como a escola, o posto de saúde e como bem lembrou um entrevistado: o assentamento é um lugar de trabalho, de produção que devia acontecer de forma mais adequada.

No entanto, a escola tem dificuldade em incorporar sua cultura nos currículos escolares. Acredita-se que isso se processa por aspectos que envolvem desde políticas públicas para a educação como também, a aproximação do professor com o aluno e sua realidade. Esse é um avanço necessário para as escolas e a nosso ver ainda muito lento para a realidade do Tocantins e de Miracema.

Segundo Caldart (1995), defender uma proposta de educação do campo não significa dicotomizá-la o que se deseja, isto sim, é trabalhar com as suas especificidades. O rural e o urbano possuem formas de vida diferenciadas, sendo necessário um olhar pedagógico também diferenciado como forma de respeito e valorização ao espaço agrário. À medida que essas “diferenças” forem sendo trabalhadas torna-se mais acessível a superação dos conflitos, extinguindo as discriminações e preconceitos próprios do ensino rural. Conforme Caldart:

É a combinação entre estudo e trabalho, quer dizer que na ou através da escola, todos os alunos desde as primeiras séries, devem ter a oportunidade de realizar algum tipo de trabalho produtivo ou socialmente útil, como forma de complementar a educação de sua personalidade e combinado com o ensino da sala de aula. (CALDART, 1995, p. 8).

Mesmo que em alguns momentos as famílias pareçam exigir mais dedicação dos filhos e filhas ao mundo do trabalho, a escola precisa trazer essas questões para o seu interior e debatê-las, pois ela (escola) participa ativamente do processo civilizatório através dos conteúdos que ensina e deveria buscar atender aos anseios das populações do campo.

Nesse sentido, Moreira (1984), ressalta que

A educação das crianças e jovens das áreas rurais é fundamental para que possamos chegar, como povo integrado numa sociedade nacional, à compreensão da estrutura e dos aspectos operacionais da economia nacional e do lugar que a agricultura, a pecuária, e a produção extrativa, devem ocupar. Por isso, todo programa da educação rural da escola elementar aos demais níveis - deve procurar desenvolver nas populações do interior a noção mais exata e operacional possível dos caminhos a serem palmilhados pela evolução econômica, política e social das áreas rurais dentro do contexto das relações de toda a nossa sociedade, de modo a que possa participar inteligentemente para o levantamento do nível de vida dessa sociedade, o que significará o progresso e desenvolvimento do rurícola. (MOREIRA, 1982, p.102).

Acreditamos que todas essas questões são desafios colocados não somente para a escola pensada como espaço de formação das crianças, mas também para os professores e especialmente para as instituições responsáveis por processos de formação de professores. Não

podemos entender a escola e o trabalho docente nos distanciando dos espaços onde essas práticas acontecem.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Maria de Lourdes Fernández González. **A formação de professores para o ensino fundamental e médio na Universidade do Tocantins – uma avaliação preliminar do período 1988-96.** (Dissertação Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO: UFG, 1998.
- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais.** 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. **A Prática do Estagiando do Magistério na perspectiva da práxis educativa: uma análise do estágio supervisionado do CEFAM de Jales, 2001.** 227p. (Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas.)
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **IX Encontro Nacional: Documento Final.** Campinas, ANFOPE, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.). **O Educador: Vida e Morte: escritos sobre uma espécie em perigo.** 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1940 – **O que é educação** / Carlos Rodrigues Brandão. -- São Paulo: Brasiliense, 2004.—(Coleção primeiros passos;20)
- BRASIL, Governo Federal. Decreto n.º 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art.3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1.
- BRASIL, Governo Federal. Decreto n.º 2.302, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta sobre o Sistema Federal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da União** n.º 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997.
- BRASIL, Governo Federal. Decreto n.º 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** n.º 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo.** MEC, Brasília, SEB, 2014.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno 2: A criança no Ciclo de Alfabetização.** MEC, Brasília, SEB, 2015.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n.º 251/1962** – Institui o currículo mínimo e duração do curso de pedagogia.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 09, de maio de 2001.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Nacional de Educação**. LDB. Lei Nº 9.394/96. Brasília: Diário Oficial da União de 06 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº CNE/CP 009/2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº CNE/CP 28/2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº CNE/CP 2/2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP Nº 1/2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n.66, p. 227-247, maio / ago, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.Unicamp.br>>

CALDART, Roseli.(1995). **Os Movimentos Sociais e a Construção da Escola (do sonho) possível**. Porto Alegre.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: ed. Da Unesp, 1999.

CANDAU, Vera M. **Rumo a nova didática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CANDAU, Vera M; LELIS, Isabel. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Tecnologia Educacional: Rio de Janeiro, pp. 12-18, 1983.

CASTRO, Maria Fernanda Villena. **Do ensaio à encenação: o olhar dos alunos do 7º e 8º períodos do Curso de Pedagogia para o processo de articulação teoria/prática no estágio curricular supervisionado**. Itajaí: SC [s.n], 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos... [et al.]. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: editora da UFRGS/Associação dos geógrafos Brasileiros-seção Porto Alegre, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 6.ed. Campinas, SP: papirus, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
Coneaoto.com.br/2011/02/10/Joao-ribeiro-lanca-obra-de-duplicacao-da-br-153-em-miranorte-projeto-e-de-r-36-milhoes< acesso em 08 de abril de 2015, às 12:35.

CÓRIA, Sabini Maria Aparecida. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.- (Coleção Papyrus Educação.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008 (302 f).

CURY, Carlos Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação Básica: concepções e desafios. **Educ. e Soc.**, Campinas, SP: v. 36, nº. 131, p. 299-324, abril-junho de 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FÁVERO, M. de L. Análise das práticas de formação do educador: Especialistas e professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** nº 68 (160). 1987, pp.524-559.

FERNANDES, B. M. **A questão Agrária no Brasil Hoje: subsídios para pensar a educação do campo**. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR. Curitiba, 2005.

FERNANDES, Sonia de Sousa. **Sistematização da Prática de Ensino: experiências no campo da leitura, com alunos do 4º e 5º anos de uma escola pública municipal em Miranorte-TO**.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua Portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**.- 3.ed. totalmente revista e ampliada.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, Emília. **Novas perspectivas sobre o processo de leitura e escrita**. Porto Alegre Arte Médicas: 1987.

FONSECA, Selma Carvalho. **Análise de uma Proposta de Estágio na Formação de Professores:** possibilidades e limites. Campinas, SP: {s.n}, 2004.

FRACALANZA, Dorotéa Cuevas. **A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil.** 1982, 173 p. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

FREIRE, José Carlos da Silveira. **A formação de professores na Universidade do Tocantins – UNITINS:** limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFG/Faculdade de Educação: Goiânia, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FREITAS, Helena Costa L. de. **O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios.** Campinas – São Paulo: Papyrus, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.** Campinas, SP, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

JESUS, Deuselina Ribeiro de. **O papel do estágio supervisionado na formação do pedagogo:** limites e possibilidades. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFT/Campus de Miracema, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura.** Tradução de Valério Rohden e Udo Baldour Moosburger. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

KUENZER, Acácia Z.; RODRIGUES, Marli de F. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia:** uma expressão de epistemologia da prática. In: Encontro Nacional ed. Didática e Prática de Ensino, 12., Recife. Anais: UFPE, 2006.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. B. (org). **A prática e o estágio supervisionado.** Campinas: Papyrus, 1991 (p. 63-74).

LEITE, Celino Sérgio. **Escola Rural:** Urbanização e Práticas Educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11.ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão.** XIII ENDIPE. Recife, 2006b.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, vol 27, n. 96, out. 2006a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Et al. **INTERAÇÃO**: Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 1, 1975 – Goiânia: Editora da UFG, 1975 – v. 32, jan./jun./2007.

MELO, Márcia M. de O. **Pedagogia e Curso de Pedagogia**: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas DCNs sobre esse Curso. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**/ Antonio Carlos Robert Moraes- 21º Ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o Pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, José R. **Educação Rural e Educação de Base**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP, Brasília, 65(149):100-32, jan/abr.1984.

OLIVEIRA, Antonio Miranda de. **Territorialidades Camponesas na Educação de Assentados: Assentamento Brejinho em Miracema do Tocantins**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU-IG, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?**. 9.ed.- São Paulo: Contexto,2005.

OLIVEIRA, Carla K. M. Pedagogia em Crise de Identidade. **Presença Pedagógica**, v. 12, n. 71, set-out./2006.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. (coord.). **A Prática de Ensino**: e o Estágio Supervisionado – Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção docência em formação. Série de saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Textos de José Carlos Libâneo, et al; 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PUNTEL, Geovane Aparecida. A Paisagem no Ensino da Geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283-298, Jan./jun. 2007.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 3. ed. Vozes: Petrópolis, 1982.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, C. R. **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática.** São Paulo: Avercamp, 2005.

SANTOS, John David Ribeiro. **O ensino de Geografia: O pedagogo e sua formação geográfica.** 2014. 101p.;tab: 30 cm.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Nereide. O projeto nacional exige a edificação do sistema nacional de educação. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 94, p. 24-28, fev/mar. 2008.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica.** 11. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação: Jan/Fev, Mar/Abril, 2004, n. 25.**

SOUSA, R. C. C. Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange M. O. (organizadoras). Professores e professoras: formação: poiésis e práxis. In: PASSOS, Vânia Maria de Araújo. **Formação Docente como Projeto de Emancipação.** Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

TANURI, L.M. As diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas.** 1ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2006, v. pp. 73-86.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UFT/CAMPUS DE MIRACEMA. **Projeto de Prática de Ensino e Estágio do Curso de Pedagogia.** Miracema do Tocantins, 2005.

UFT/CAMPUS DE MIRACEMA. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Pedagogia: Supervisão Educacional.** Miracema do Tocantins, 2004.

UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. **Proposta de Implantação do Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação.** Pró-Reitoria Acadêmica. Palmas - TO, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Campus Universitário de Miracema. Miracema do Tocantins, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Campus Universitário de Miracema. Miracema do Tocantins, 2007.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

APENDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista aos docentes

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista aos egressos

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA RURAL DE MIRACEMA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Acadêmica: Helisnay Pinheiro
Orientador. Prof. Antonio Miranda

1. Identificar o/a informante: nome, formação, idade, onde mora, o que faz (se professor verificar se é concursado, quanto tempo trabalha nesta escola, se é assentado ou não)
2. Como é a vida em um assentamento
3. Que conteúdos de geografia você trabalha com as crianças
4. Como você apresenta os temas da Geografia para as crianças
5. Esses conteúdos são importantes para a formação das crianças
6. Qual é o papel do ensino de Geografia para as crianças dos anos iniciais (e para a segunda fase 6º ao 9º ano)
7. A realidade vivida pelas crianças faz parte do trabalho com os conteúdos na escola (de que modo isso acontece ou porque não acontece)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS EGRESSOS

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA RURAL DE MIRACEMA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Acadêmica: Helisnay Pinheiro
Orientador. Prof. Antonio Miranda

Respondendo a essas questões você participa da nossa pesquisa e nos autoriza a publicar as informações prestadas, no contexto de nossa pesquisa monográfica. Nós nos comprometemos a manter sigilo de sua identidade. Muito obrigada.

1. Pense acerca do Curso de Pedagogia que você cursou e aponte problemas com essa formação.
2. Pense acerca do Curso de Pedagogia que você cursou e aponte situações consideradas relevantes dessa formação
3. Para você quais os principais problemas do Estágio e Prática de Ensino no Curso de Pedagogia
4. Para que serve o ensino de conteúdos geográficos nos anos iniciais
5. Quais conteúdos geográficos você priorizaria para crianças dos anos iniciais
6. Como você abordaria esses conteúdos com as crianças.