

# ONDE ESTÁ A GEOGRAFIA? ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM JUIZ DE FORA/MG

Cassiano Caon Amorim\*  
Flávia Calvano\*\*

## Resumo

Esta pesquisa elabora um breve diagnóstico sobre a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de Juiz de Fora (MG). Usou-se, como referencial teórico, a produção dos autores que abordam a temática do ensino de Geografia nessa etapa do ensino escolar. Além de se analisarem as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores do município, procedeu-se a entrevistas com graduandos e professores das redes pública e privada, com o intuito de identificar como a Geografia é tratada dentro dos cursos de formação desses profissionais.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Formação de professores. Geografia nas séries iniciais.

A aceleração das transformações globais sinalizam um novo momento de apropriação dos conhecimentos. De acordo com Prigogine (1996, p. 25), de certo modo, estamos chegando “ao fim da ciência”, porque não é mais possível continuar falando unicamente de “leis universais extra-históricas” e defendendo-as. É preciso acrescentar o temporal e o local, implicando, portanto, o afastamento dos ideais da ciência tradicional. A partir de constatações como estas, faz-se necessário a revisão dos conceitos sobre as leis da natureza, sobre a sociedade, sobre o significado das instituições de produção de conhecimento, bem como sobre o indivíduo e sua noção de igualdade e de diferença. Nessa perspectiva, Morin (2001) acrescenta importantes reflexões, apresentando um duplo problema na produção do conhecimento no mundo contemporâneo:

O desafio da globalidade, isto é, a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre um saber fragmentado em elementos desconjuntados e compartimentados nas disciplinas, de um lado e, de outro, entre as realidades multidimensionais, globais, transnacionais, planetárias e os problemas cada vez mais transversais, polidisciplinares e até mesmo transdisciplinares. A não-pertinência, portanto, de nosso modo de conhecimento e de ensino, que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas uma das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte de um ‘mesmo tecido’. A inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas. Assim, quanto mais os problemas tornam-se multidimensionais, maior é a incapacidade para pensar sua multidimensionalidade; quanto mais eles se tornam planetários, menos são pensados enquanto tais. Incapaz de encarar. O contexto e o complexo planetário, a inteligência torna-se cega e irresponsável. (MORIN, 2001, p. 14)

No momento em que vivemos, muitos estão empenhados em compreender e explicar as situações, os acontecimentos e as rupturas, assim como as relações, os processos e as estruturas que se formam e se transformam com

\* Doutorando em Geografia pela USP. Professor do CES/JF e Professor substituto da UFF. cassianoamorim@hotmail.com

\*\* Mestre em Serviço Social pela UFJF. Professora do CES/JF e Professora substituta do Colégio de Aplicação João XXIII. fcalvano@oi.com.br

a sociedade global, uma sociedade na qual se há um certo enfraquecimento das sociedades nacionais, em seus segmentos locais e em arranjos regionais. No dizer de Otávio Ianni (1998, p. 166),

a sociedade global, vista em suas implicações simultaneamente econômicas, políticas e culturais, demográficas, religiosas e lingüísticas, constitui-se como nova, abrangente e contraditória totalidade, uma formação geo-histórica na qual se inserem os territórios e as fronteiras, as ecologias e as biodiversidades, os povos e as nações, os indivíduos e as coletividades, os gêneros e as etnias, as classes sociais e os grupos sociais, as culturas e as civilizações. Uma 'totalidade' simultaneamente histórica e teórica, ou seja, uma forma social e uma categoria que adquirem predominância crescente sobre umas e outras formações sociais: locais, nacionais e regionais. (IANNI, 1998, p. 166).

A análise da realidade geográfica advinda dessas transformações possibilita destacar muitas questões, das quais Santos (2002) menciona três no contexto da problemática que estamos abordando:

O espaço geográfico assim remodelado é, considerado como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações. No plano global, as ações, mesmo 'desterritorializadas', constituem normas de uso dos sistemas localizados de objetos, enquanto no plano local, o território, em si mesmo, constitui uma norma para o exercício das ações. A partir dessas duas ordens, se constituem, paralelamente, uma razão global e uma razão local que em cada lugar se superpõem e, num processo dialético, tanto se associam, quanto se contrariam. É nesse sentido que o lugar defronta o mundo, mas, também, o confronta, graças à sua própria ordem. (SANTOS, 2002, p. 332)

Esses destaques de Milton Santos reforçam o pensamento de que uma das grandes contradições do mundo contemporâneo é aquela que opõe, de um lado, o acelerado desenvolvimento técnico e, de outro, o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e territoriais. Este e outros processos fazem parte, como já mencionamos, da lógica de acumulação capitalista que, a um só tempo, cria a abundância e a escassez, divide e

especializa o trabalho na unidade de produção, na sociedade e no território, fundamentando-se no desenvolvimento desigual e combinado.

A técnica, compreendida como um "híbrido" de materialidade e intencionalidade, revela-se como mediação necessária na constituição do espaço geográfico. Através dela, podemos dar conta, por um lado, do global, do geral, isto é, do abstrato que caracteriza o mundo e, por outro lado, do local, do particular, ou seja, daquilo que existe concretamente e se materializa num ponto da superfície terrestre. Desse modo, chegou-se a definir a geografia como uma *filosofia das técnicas* (SANTOS, 1988). Hoje, o lugar, espaço da concretização das possibilidades do mundo, não pode mais ser explicado por si mesmo, mas somente dentro de uma lógica que envolve as relações globais mediadas por objetos e sistemas técnicos (SANTOS, 2002).

Antigamente, na ausência de sistemas técnicos complexos e integrados, os limites físicos e sensíveis do homem e dos grupos sociais, providos apenas de ferramentas simples, impunham um relativo isolamento e independência aos lugares e, conseqüentemente, aos grupos sociais. A complexificação das relações sociais e de troca, além do aprofundamento da divisão social e territorial do trabalho são acompanhados de um desenvolvimento técnico que aumenta gradativamente a escala de atuação social, com implicações na política, no campo jurídico, na cultura, na ideologia, na economia e, em particular, na Geografia. Hoje, esse desenvolvimento mostra-se tão espetacular que os sistemas técnicos, sofisticados pela ciência, especialmente aqueles da produção e transmissão de informações, tornaram-se imprescindíveis tanto para a ação, tornada hierárquica, quanto para a explicação dos fenômenos sócio-espaciais. Trata-se de objetos que nos rodeiam em todos os lugares, produtos de técnicas impregnadas de pensamento científico, da história do saber fazer com intenção.

Dessa forma, dada a complexidade das múltiplas "geograficidades" que se superpõem no espaço, novos métodos e metodologias de leitura da realidade são exigidos.

Historicamente, a Geografia é vista como a disciplina responsável pela leitura do mundo, do espaço ocupado (e transformado) e não ocupado pelo homem. Na sociedade moderna, a ciência geográfica tem a tarefa de entender as relações sócio-espaciais que emergem em um contexto complexo e dinâmico.

O avanço das técnicas, a maior e mais acelerada circulação de capital, mercadorias, pessoas e ideias distanciam os homens da natureza, ao mesmo tempo que torna híbridos os espaços geográficos e provocam um certo “encolhimento” entre eles.

São processos que aceleram o ritmo de vida e modificam a representatividade da vida cotidiana, ao que Harvey (1989, p. 219) chamou de “compressão tempo-espaço”:

Por haver indícios de que a história do capitalismo tem se caracterizando pela aceleração do ritmo de vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nos (...). À medida que o espaço parece encolher numa “aldeia global” de telecomunicações e numa “espaçonave Terra” de interdependências ecológicas e econômicas – para usar apenas duas imagens conhecidas e corriqueiras –, e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de compressão dos nossos mundos espacial e temporal. (HARVEY, 1989, p. 219)

Os discursos da nova realidade de produção dos saberes, atrelados aos da globalização questionam a validade dos conhecimentos geográficos engessados nos currículos oficiais, nos livros didáticos e nos discursos dos professores. A realidade espacial do mundo contemporâneo muda, transforma-se em ritmo acelerado, enquanto a leitura dessa realidade mutável, elaborada pelos geógrafos e professores da Geografia é lenta ou feita com métodos e recursos que não conseguem abordar as mudanças trazidas pela “compressão do tempo-espaço”.

Lacoste (2002) chama nossa atenção para o fato de que a atualidade é feita de uma sucessão de acontecimentos ocorridos nos quatro cantos do mundo, e sua evocação

obriga a recolocá-los nos países onde acabaram de se produzir, mas também numa cadeia mais ou menos complexa, de causalidades, constituindo-se em raciocínio geopolítico.

Ser professor, ensinar, falar, pesquisar, é um enorme privilégio e, ao mesmo tempo, um desafio, neste momento de aceleração, fragmentação e globalização. Lacoste (2002) nos ajuda a entender um pouco esse processo de transformação da sociedade, refletido nas práticas dos professores de Geografia:

Sem dúvida, no caso da Geografia a relação pedagógica veio a ser transformada, pois o mestre não tem mais, como outrora e como ainda acontece, com outras disciplinas, o monopólio da informação. Antigamente o curso de Geografia, mesmo com um discurso-catálogo que pareceria agora uma caricatura inventada por estudantes esquerdistas, suscitava interesses, porque ele era o único a trazer informação; hoje, mestre e alunos recebem ao mesmo tempo, simultaneamente com as atualidades, uma massa de informações geográficas, caóticas. Geografia em pedaços, o ocasional, o espetacular, sem dúvida, mas geografia de qualquer forma. Por que em classe os alunos não querem mais ouvir falar de Geografia? Por causa da repetição, do “já dito?” Seguramente, não. (LACOSTE, 2002, p. 182).

A revolução científica, tecnológica informacional (Santos, 2005) produz “lentes” poderosas de interpretação da realidade, acessadas em sua maioria pelas classes mais abastadas da sociedade. No entanto, esse acesso não ocorre somente no espaço escolar, mas sim nos espaços de vivência de cada indivíduo, o que torna a geografia escolar dos livros didáticos, dos discursos dos professores e dos currículos desatualizada.

Por mais que a Geografia se proponha a elaborar sua interpretação do real, se o método utilizado para a análise não abarcar o movimento, ao final de um processo de investigação, o resultado já estará desatualizado. Assim, como em relação ao ensino de geografia, o uso de metodologias que não derem conta de desvelar a concretude do real não contribuirá com o objetivo primeiro desta disciplina, que é formar pessoas capazes de ver e interpretar o mundo por múltiplos olhares.

Como o ensino de Geografia deve encarar o paradigma de mundo globalizado? Qual Geografia devemos ensinar? A Geografia que, segundo Milton Santos, manipula e transforma o espaço, de acordo com os interesses do capitalismo globalizado, ou a Geografia que busca investigar e desmascarar a padronização e alienação amparada pelo capital hegemônico no século XXI?

Para responder a essas questões, seguimos o exemplo de Milton Santos, ao apresentar uma concepção de ensino chamada por ele de “Geografia Cidadã”. Mas o que é uma Geografia Cidadã? Como primeira observação, Milton Santos (1996) diz

que a cidadania se dá segundo diversos níveis. Sobre tudo neste país, todos não são igualmente cidadãos, havendo os que nem são cidadãos e os que não querem ser cidadãos, aqueles que buscam privilégios e não direitos. Duas questões aqui se colocam do ponto de vista da nossa disciplina: a primeira é como ajudar construir a Geografia através da idéia da cidadania, e a segunda como construir a geografia cidadã, tarefas inseparáveis. O que seria esta geografia do cidadão? Seria uma geografia engajada? (...) Quando utilizamos a expressão “geografia engajada”, estamos falando de uma geografia decidida a encetar a tarefa da crítica, mesmo antes de concluir a tarefa de análise, capaz de oferecer instrumentos para enfrentar a dura tarefa de interpretar a realidade social. (SANTOS, 1996, p. 7-8).

Milton Santos aprofunda suas reflexões sobre a questão da Geografia Cidadã dizendo que o ensino de Geografia deve ser um exercício da produção da cidadania, pois o espaço geográfico retrata a realização da sociedade. No processo educativo, há uma constante interação entre educadores e educandos, em que cada um procura absorver, numa perspectiva processual, os conhecimentos e as experiências de vida trazidas por ambos.

Transformar o ensino de Geografia e a escola num espaço de criação, investigação, participação e, lembrando Paulo Freire, de fomento da autonomia, sendo essas questões necessárias para que os alunos possam entender o mundo em que vivemos. É preciso, ainda, propiciar aos alunos o desenvolvimento de um modo de pensar dialético, que é pensar em movimento e por contradição.

Nesse sentido, transformar a Geografia escolar significa criar meios para se construírem não só habilidades e potencialidades de aprendizagem com o aluno, mas de entendimento da realidade e do caminho a ser percorrido em sua vida. Caminho que se inicia, formalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para Callai (2005, p. 228), “a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania” e é na/ pela leitura do espaço, onde o olhar espacial, a leitura da paisagem, o estudo do lugar e a cultura de cada povo são construídos, que a criança será apresentada ao estudo formal da Geografia no início de sua escolarização.

No entanto, é também Callai (2005) que, entre vários outros geógrafos que discutem a questão do ensino da Geografia na escola, expõe a preocupação de como tal disciplina escolar tem sido tratada nos primeiros anos da educação básica dentro do Brasil.

É certo que, da forma como a Geografia tem sido tratada na escola tradicionalmente, ela não tem muito a contribuir. Aquela Geografia chamada tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto, que é o mundo da vida. (CALLAI, 2005, p. 229)

É dentro dessa mesma questão, envolvendo o ensino de Geografia das séries iniciais do ensino fundamental, que Bonfim (2006) expõe vários problemas da Geografia escolar no Brasil. Para o autor, tais questões estariam profundamente relacionadas com

a escolha e a aplicação dos conteúdos, à pertinência ao nível de ensino, às questões concernentes à psicologia infantil, ao conhecimento da disciplina e os estatutos epistemológicos desse conhecimento, aos objetivos da sociedade e à utilização de instrumentos didáticos que facilitem a aprendizagem. (BONFIM, 2006, p. 114)

Conforme sugere Bonfim (2006), são problemas que devem ser descortinados com muita atenção, na medida em que desvelam questões bastante complexas den-

tro da história recente da educação brasileira, passando por ideologias e políticas, as quais não serão aqui analisadas, devido à complexidade que os envolvem.

Desse modo, é dentro de um dos fatores apresentados por Bonfim (2006) que este artigo ganha corpo: o do conhecimento da disciplina e de seus estatutos epistemológicos de conhecimento, porque cremos que as demais questões, levantadas pelo referido autor (escolha e aplicação dos conteúdos, pertinência ao nível de ensino e utilização de instrumentos didáticos) estariam direta ou indiretamente relacionadas com a formação dos profissionais que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

É muito comum o ensino de Geografia ainda se apresentar dentro das salas de aulas das escolas públicas e privadas brasileiras de uma forma conteudista, livresca, em que a decoreba ainda é a base do ensino e do aprendizado escolar; em que o pouco interesse e a desvalorização por parte não só dos alunos, mas também de seus familiares, coloca a ciência em um plano inferior na “escala de interesses” da formação educacional das crianças que cursam entre a 1ª e a 4ª série do ensino fundamental. Não esquecendo, claro, a Educação Infantil, em que a disciplina, raramente, aparece nas estruturas de planejamento. Callai & Callai (2003) definem muito bem o problema quando identificam que

nas séries iniciais do ensino fundamental a ênfase do trabalho docente é a alfabetização, na maioria das vezes compreendida como aquisição da leitura e da escrita, secundariamente o domínio das quatro operações – somar, diminuir, multiplicar e dividir. Muito raramente, de forma difusa e confusa, há lugar para estudos sociais. (CALLAI, 2003, p. 65)

Tal afirmação remete-nos, então, a alguns questionamentos:

1. Qual a formação acadêmica desses professores?
2. Qual a importância dada à ciência dentro dos programas de formação acadêmica desses professores?
3. Como o pensamento geográfico (seus referenciais teóricos, metodológicos e práticos) se constrói

dentro do processo de formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental?

Para responder a esses questionamentos, foi feito um levantamento, por amostragem, junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental do município de Juiz de Fora (MG) e dos cursos de formação superior que permitem a atuação de profissionais nessa faixa de escolaridade do município.

No município de Juiz de Fora (MG), a grande maioria dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental tem como sua origem de formação o Magistério. No entanto, em resposta às exigências do Governo Federal, diante da necessidade de formação acadêmica de nível superior dos professores em questão, um número expressivo desses profissionais ingressaram e ainda ingressam, nestes últimos anos, nos cursos de Normal Superior (que acabaram entrando em extinção a partir de 2006, segundo resolução CNE/CP no 1/2006) e de Pedagogia (que adequaram seus programas tanto para habilitação em Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, quanto para a supervisão escolar), os quais vêm se multiplicando devido à demanda existente atualmente. No entanto, cabe aqui ressaltar que, também hoje, o número de profissionais que vêm buscando habilitação em cursos de licenciatura, não só em Geografia, mas de Letras, História e outros, tem crescido bastante.

Diante desse quadro de busca de qualificação dos profissionais que atuam não só no município de Juiz de Fora, como nos municípios vizinhos, podemos destacar:

- em Juiz de Fora, uma universidade pública federal, que oferece curso de Pedagogia;
- cinco faculdades particulares, três delas que oferecem os cursos de Pedagogia e apenas uma de Normal Superior (devido à extinção do curso prevista pela resolução do MEC).

Deve-se ressaltar que essas instituições não serão identificadas.

Assim, entrevistando professores e graduandos dos cursos aqui destacados, chegamos à resposta do questionamento a respeito da formação acadêmica dos professores que atuam nas redes públicas e privadas do município de Juiz de Fora. A formação acadêmica desses professores é de predominância no Magistério de nível médio e/ou Pedagogia ou Normal Superior. Sendo que, em alguns casos, em consequência da extinção do curso de Normal Superior, alguns profissionais, já formados neste curso, ingressam nos cursos de Pedagogia a fim de complementarem seus currículos, ampliando, assim, suas possibilidades no mercado de trabalho, ao terem permissão para atuarem em Supervisão Escolar.

No que cabe analisar a importância dada à Geografia dentro dos programas de formação desses professores e da forma como os referenciais teóricos, metodológicos e práticos da Geografia se constroem dentro do processo de formação, optamos por trabalhar não só com relatos de alguns profissionais que já atuam no mercado ou ainda estão se graduando, mas também com as ementas e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, em que a formação dos professores responsáveis por ministrar as disciplinas de conteúdo geográfico acabou por se tornar também um fator relevante.

Assim, ao levantarmos os aspectos referentes ao “espaço” dado à Geografia dentro dos cursos de Normal Superior e de Pedagogia, nos detivemos, em um primeiro momento, na análise de suas matrizes curriculares e suas respectivas ementas nos referidos cursos para, posteriormente, analisarmos as contribuições dadas pelas pessoas que participaram de nossa pesquisa. Dessa forma, apresentamos logo abaixo, de forma parcial, as matrizes curriculares dos cursos que disponibilizam ao público seu material para análise, o que justifica a ausência de uma das seis matrizes que deveriam ser aqui expostas e analisadas. Cabe ressaltar, também, que as matrizes dos cursos D e E não disponibilizaram todas as disciplinas do período, e sim, apenas as disciplinas de conteúdo geográfico.

### Disciplinas de Geografia do curso A:

Opção 1. Supervisão escolar, magistério das matérias pedagógicas no ensino médio e magistério no ensino fundamental

#### 5º Período

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Fundamentos, metodologia e prática de ensino de Geografia/História	T 05      CRF 01

Fonte: Pesquisa de campo, Cassiano Caon Amorim e Flávia Calvano.

Opção 2. Supervisão escolar, magistério das matérias pedagógicas no ensino médio e magistério na educação infantil.

Teoria, metodologia e prática de Geografia não são explicitadas em nenhuma disciplina desta proposta curricular.

### Disciplinas de Geografia do curso B:

#### 5º Período

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Conteúdo e metodologia da ensino da Geografia	04

Fonte: Pesquisa de campo, Cassiano Caon Amorim e Flávia Calvano.

### Disciplinas de Geografia do curso C:

#### 3º Período:

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Conteúdo e metodologia do ensino da Geografia I	02

Fonte: Pesquisa de campo, Cassiano Caon Amorim e Flávia Calvano.

#### 4º Período:

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Conteúdo e metodologia do ensino da Geografia II	04

Fonte: Pesquisa de campo, Cassiano Caon Amorim e Flávia Calvano.

### Disciplinas de Geografia do curso D:

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	PERÍODO
Geografia	02	1º
Metodologia da Geografia	02	2º
Metodologia da Geografia	04	4º

Fonte: Pesquisa de campo, Cassiano Caon Amorim e Flávia Calvano.

**Disciplinas de Geografia do curso E:**

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	PERÍODOS
Geografia para o ensino fundamental	04	3º
Metodologia e prática do ensino de Estudos Sociais (teoria)	04	6º
Metodologia e prática de ensino de Estudos Sociais (prática)	45 horas	6º

Fonte: Pesquisa de campo, Cassiano Caon Amorim e Flávia Calvano.

Observamos que nas cinco matrizes curriculares que nos foram acessíveis, são poucos os créditos, número de horas/aula destinados ao ensino/aprendizagem da Geografia, mesmo quando estas se propõem a oferecer duas ou três disciplinas ao longo do curso. Um destaque deve ser dado à matriz do curso E, por ser o único a apresentar uma disciplina de Metodologia e prática de Estudos Sociais com 45 horas de estágio. No entanto, conforme explicado pela assessoria da coordenação do curso, tanto a parte de teoria, quanto a de prática, nesta disciplina, é composta de conteúdos de Geografia e História para o Ensino Fundamental, os quais são trabalhados por um docente da Pedagogia.

Quanto às ementas oferecidas pelos cursos apresentados, todas abordam o ensino da Geografia numa perspectiva histórica e apresentam os principais conceitos norteadores da ciência. Apesar dessa abordagem, percebemos que apenas um dos cursos analisados existe separação entre conteúdo e método, o que defendemos ser mais próximo de uma formação mais completa dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

No que se refere à formação dos profissionais responsáveis por ministrar as aulas destinadas ao conteúdo de Geografia, nos outros cursos, constatamos, através do contato com graduandos e profissionais dos próprios cursos, que dos outros cinco cursos aqui analisados, dois deles não dispõem, em seu quadro de professores, de profissionais formados em Geografia. Logo, as disciplinas de conhecimento geográfico são ministradas, também, por Pedagogos ou historiadores.

Finalmente, quanto ao conhecimento teórico, metodológico e prático da Geografia, podemos perceber, na fala de boa parte dos profissionais que estão atuando no mercado de trabalho, que o desconforto em trabalhar com a disciplina foi maior nos cursos em que esta não foi oferecida, do que nos cursos em que esta esteve presente na grade curricular. Desse modo, os professores que se graduaram em cursos em que a disciplina não foi oferecida ou foi ministrada por profissionais de outras áreas, foi comum o relato da dificuldade de se trabalhar com o conteúdo proposto nos programas das escolas. Fato que pode ser percebido no depoimento de duas das entrevistadas: Depoimento 1: “Meu conhecimento é de 2º grau, quando fiz o antigo científico. Era simplesmente decorar e responder nas provas. Há exatamente dois anos, ministrei aulas de Geografia na rede municipal (1ª a 4ª série), sinceramente, me sentia muito mal em dar uma matéria que eu não tinha conhecimento”. Depoimento 2: “Não tive a disciplina de Geografia. Foi uma pena, pois penso que o ensino de Geografia nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental é fundamental, já que tem como objetivo levar o aluno a tomar consciência de sua individualidade e a reconhecer a individualidade do outro, condições necessárias e indispensáveis para a sua inserção participativa no mundo. Sendo assim, se o futuro Pedagogo não tiver consciência de tal importância não terá condições de trabalhar esta disciplina”. Depoimento 3: “No momento não tenho dificuldades, pois trabalho com Educação Infantil (Maternal I e II)”. Esse depoimento evidencia que o profissional da educação não conhece as exigências e possibilidades do trabalho com a Geografia na educação infantil, como vem sendo debatido e enfatizado por Lopes & Vasconcellos (2005).

Já outros depoimentos de professores ou graduandos que tiveram ou estão tendo a oportunidade de trabalhar o conhecimento de Geografia dentro de seus cursos, com profissionais licenciados em Geografia, tiveram interpretações diferentes. Depoimento 4: “Agora que estou

tendo uma visão da Geografia, pois era só decoreba de mapas, símbolos. Agora está diferente o ensino”. Depoimento 5: “Hoje vejo que trabalhar a Geografia em nossa formação é fundamental. Me sinto muito mais segura em sala de aula, mas ao mesmo tempo, sinto que faltou muito a aprender. Perguntei ao coordenador se em outro momento do curso voltaríamos a trabalhar a disciplina”.

Como podemos perceber, através dos poucos depoimentos apresentados, essa situação ocorre em outros momentos/espacos como também observado por Callai & Callai (2003)

Na ausência de uma orientação clara e segura do que é ensinar estudos sociais, o professor se preserva, trabalhando nada ou muito pouco desta área de conhecimento, ou arrisca-se ensinando o que lhe parece mais adequado. O resultado em qualquer uma das hipóteses tem sido frustrante para alunos, para professores e, porque não, para os pais. Ou não se aprende nada ou se tem um esforço para “aprender” informações que, por serem isoladas, perdem o sentido e a sua significação. (CALLAI & CALLAI, 2003: 65)

Dessa forma, essa análise permite-nos dizer que o ensino de Geografia para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental ainda precisa de uma maior atenção dos responsáveis pela organização das propostas curriculares dos cursos de formação de professores, uma vez que constatamos uma grande variedade de proposições curriculares, com cargas horárias diferentes, com propostas pedagógicas distintas e com profissionais de outras áreas diferentes da Geografia, o que entendemos ser comprometedor ao desenvolvimento das discussões referentes ao ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Acreditamos que o desconhecimento da Geografia como campo de conhecimento a ser trabalhado na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma das explicações para a realidade observada. Assim, outras pesquisas se fazem necessárias nessa área, elaborando-se diagnósticos mais completos, a fim de que contribuam com novas propostas curriculares nos cursos de formação de professores, sendo estes

portadoras de conhecimentos geográficos que estejam em sintonia com o que vem sendo pesquisado sobre a Geografia da infância.

## WHERE IS GEOGRAPHY?

### ANALYSIS OF THE CURRICULAR MATRICES OF THE FORMATION COURSES OF BASIC EDUCATION'S TEACHERS IN JUIZ DE FORA /MG

#### Abstract

This research elaborates a brief diagnostic about the formation of teachers of the Infantile Education and the initial series in the city of Juiz de Fora (MG). It used, as theoretical referencial, the production of authors who approach the thematic of the Geography education in this stage of school education. Beyond analyzing the curricular matrices of the formation courses for teachers, it used interviews with final graduate students and teachers from public and private schools, to identify how Geography is dealt with inside the formation courses for these professionals.

**Key words:** Geography education. Teacher's formation. Geography in the initial series.

#### REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BONFIM, Natanael Reis. A imagem da Geografia e do ensino da Geografia pelos professores das séries iniciais. In: *Estudos Geográficos*, Rio Claro, 4(1): 107-116, Junho, 2006.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CALLAI, Helena Copetti & CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaco e tempo nas séries iniciais. In: *Geografia em sala de aula práticas e reflexões*. 4. Ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1989

IANNI, O. *A sociedade global*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

JAMESON, Frederic. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LACOSTE, Y. *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2002.

LOPES, Jader Janer Moreira & VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da infância. Reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: Feme, 2005.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MORIN, E. (Org.) *A religião dos saberes – o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PRIGOGINE, Y. O fim da ciência. In: SCHNITMAN, D. S. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.

\_\_\_\_\_. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

\_\_\_\_\_. *Técnica, espaço e tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1996.

VESENTINI, J. W. (Org.) *O ensino da geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

Enviado em 17 de novembro de 2008

Aprovado em 27 de fevereiro de 2009

