

## Formação e prática docente do pedagogo no ensino de Geografia

Training and teaching practice of teachers in Geography education

Formación y práctica docente del pedagogo en la enseñanza de Geografía

Recebido: 11/05/2022 | Revisado: 19/06/2022 | Aceito: 24/06/2022 | Publicado: 04/07/2022

### **Diana Nara da Silva Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-1904>  
Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
E-mail: [dianasilvaa3@hotmail.com](mailto:dianasilvaa3@hotmail.com)

### **Edna Ribeiro de Castro**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1196-6591>  
Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
E-mail: [edna-rc@hotmail.com](mailto:edna-rc@hotmail.com)

### **Luís Távora Furtado Ribeiro**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>  
Universidade Federal do Ceará, Brasil  
E-mail: [luistavora@uol.com.br](mailto:luistavora@uol.com.br)

### **Carlos Rochester Ferreira Lima**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9141-1494>  
Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
E-mail: [rochesterlima@hotmail.com](mailto:rochesterlima@hotmail.com)

### **Jucelio Regis da Costa**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6994-450X>  
Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
E-mail: [regis.costa@uece.br](mailto:regis.costa@uece.br)

### **Resumo**

Este artigo tem o objetivo de realizar reflexões acerca da formação inicial de professores dos Cursos de Pedagogia a partir da implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica- Resolução CNE/CP nº 2/2019, construindo uma parametrização com a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, esta última, fruto de lutas históricas na área educacional. A construção do problema de pesquisa gira em torno da constituição profissional e dos saberes disciplinares/epistemológicos necessários aos pedagogos para lecionarem a disciplina "Ensino de Geografia". Nesse sentido, analisa os programas de disciplinas de três instituições públicas do componente de Ensino de Geografia. Para debater acerca do embasamento sobre o Ensino de Geografia, ancora-se em Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009). As considerações evidenciam que as implicações, de maneira específica, no Componente Ensino de Geografia, e no geral, na formação pedagógica da(o) Pedagoga(a), trazidas pela BNC-Formação de 2019, pauta-se em uma concepção produtivista de educação que dá prosseguimento ao ideário neoliberal, pautado na epistemologia da prática, o que esvazia os aportes dos conhecimentos socialmente constituídos, além, é claro, do fortalecimento das ideias da escola dualista, da redução do papel do professor a executor de scripts elaborado por terceiros e da culpabilização dos docentes pelos maus resultados dos índices educacionais estandardizados a partir das avaliações/provas em larga escala.

**Palavras-chave:** Ensino de geografia; Formação do pedagogo; BNC-FI; Políticas públicas educacionais neoliberais.

### **Abstract**

This article aims to make reflections about the initial training of teachers of the Pedagogy Courses from the implementation of the Common National Base for the Initial Training of Teachers of Basic Education- Resolution CNE/CP nº 2/2019, building a parameterization with the CNE/CP Resolution Nº 1/2006, is the latest fruit of historical struggles in the educational area. The construction of the research problem revolves around the professional constitution and the disciplinary/epistemological knowledge needed by the Pedagogues to teach the discipline "Teaching Geography". In this sense, we analyzed the disciplines programs of three public institutions of the Geography Teaching component. To debate about the foundation on Geography Teaching we align ourselves with Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009). Our considerations show that the implications, in a specific way/ in the Component Teaching of Geography, and in general/ in the pedagogical formation of (o) Pedagogy(a), brought by BNC-Training 2019, is based on a productivist conception of education that continues the neoliberal ideology, based on the epistemology of practice which empties the contributions of socially constituted knowledge. In addition, of course, to strengthening the ideas of the dualistic school, the reduction of the role of the teacher to execute scripts

prepared by third parties and the blaming of teachers for the poor results of standard educational indices based on large-scale evaluations/tests.

**Keywords:** Geography education; Pedagogue training, BNC-FI; Neoliberal educational public policies.

### **Resumen**

Este artículo tiene el objetivo de realizar reflexiones acerca de la formación inicial de profesores de los Cursos de Pedagogía a partir de la implementación de la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica- Resolución CNE/CP n° 2/2019, Construyendo una parametrización con la Resolución CNE/CP N° 1/2006, está última fruto de luchas históricas en el área educativa. La construcción del problema de investigación gira en torno a la constitución profesional y los saberes disciplinarios/epistemológicos necesarios para que los Pedagogos impartan la disciplina "Enseñanza de Geografía". En ese sentido, analizamos los programas de disciplinas de tres instituciones públicas del componente de Enseñanza de Geografía. Para debatir acerca del fundamento sobre Enseñanza de Geografía nos alineamos con Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009). Nuestras consideraciones evidencian que las implicaciones, de manera específica/ en el Componente Enseñanza de Geografía, y en el general/ en la formación pedagógica de la(o) Pedagoga(a), traídas por la BNC-Formación de 2019, se pauta en una concepción productivista de educación que da prosecución al ideario neoliberal, pautado en la epistemología de la práctica lo que vacía los aportes de los conocimientos socialmente constituidos. Además, por supuesto, del fortalecimiento de las ideas de la escuela dualista, de la reducción del papel del profesor a ejecutor de scripts elaborado por terceros y de la culpabilización de los docentes por los malos resultados de los índices educativos estandarizados a partir de las evaluaciones/pruebas a gran escala.

**Palabras clave:** Enseñanza de geografía; Formación del pedagogo; BNC-FI; Políticas públicas educativas neoliberales.

## **1. Introdução**

Neste momento em que a formação de professores no Brasil vem se tornando um tema recorrente nas pesquisas acadêmicas, em virtude das profundas transformações postas pela Resolução CNE/CP n° 2/2019 - que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a formação dos pedagogos para atuar nas diversas áreas do conhecimento encontra-se em vias de sofrer um profundo fracionamento e conseqüente retrocesso, tanto na sua forma quanto sua essência. Mediante esta perspectiva, é necessário que tanto a formação deste profissional quanto a sua prática docente seja avaliada e discutida pelo contraste entre a proposta atual da Resolução CNE/CP n° 2/2019 e a Resolução CNE/CP N° 1/2006, que definia diretrizes específicas para o curso de Pedagogia.

A formação dos pedagogos frequentemente é tema de debates entre os especialistas, pois costumeiramente questiona-se a competência do pedagogo para atuar em áreas específicas como, por exemplo, na área da História, Geografia, Matemática, Português, Ciências, pois conforme previsto nas diretrizes, o pedagogo atua como um profissional polivalente, ministrando todas as disciplinas do currículo escolar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, além de atuar na gestão escolar.

A grande questão que gera debates é se o pedagogo está apto para ministrar essas disciplinas específicas, assim o intuito dessa produção é discutir o processo formativo desse profissional, corroborando a ideia de que o pedagogo recebe uma formação didática, científica e metodológica para o ensino de disciplinas específicas nos anos iniciais. Assim, o pedagogo aprende a ensinar as noções históricas, geográficas, matemáticas e das demais áreas, para que de acordo com o desenvolvimento da criança e progresso nos níveis educacionais ela seja capaz de ir construindo os diversos saberes almejados pela Educação Básica com os especialistas das diversas áreas.

Desse modo, o artigo tem o objetivo de realizar reflexões acerca da formação inicial de professores dos Cursos de Pedagogia a partir da implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica-Resolução CNE/CP n° 2/2019, construindo uma parametrização com a Resolução CNE/CP N° 1/2006, esta última, fruto de

lutas históricas na área educacional, bem como refletir sobre os saberes necessários para a atuação de pedagogos no ensino de Geografia na Educação Básica.

## 2. Metodologia

Em termos metodológicos, esse trabalho é de cunho qualitativo apoiando-se sobre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Utilizamos de revisão bibliográfica, tomando por base Pontuschka, et al., (2009), como embasamento sobre ensino de Geografia e formação de professores e pesquisa documental, pois, como afirma Freitas e Aquino (2020, p. 4), “a pesquisa documental assemelha-se à bibliográfica, porém a primeira pauta sua análise em materiais que não receberam um tratamento analítico”, tendo como referência macro as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e BNC-Formação (Res. CNE/CP Nº 1/2006 e Res. CNE/CP Nº 2/2019), e como referências específicas analisamos os programas de disciplinas de três instituições públicas: o programa da disciplina de ensino de Geografia do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, campus da Universidade Estadual do Ceará localizado em Limoeiro do Norte-Ceará, o programa da disciplina ensino de História e Geografia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC e o programa do curso de pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA.

A escolha pelas instituições se deu a partir do vínculo empregatício dos autores do trabalho com as instituições, sendo que cada um deles atua em uma das instituições e conhece de perto os aspectos internos aos cursos, que não são identificáveis nos programas das disciplinas ou nos projetos pedagógicos.

Para alcançar o objetivo deste escrito, estruturamos o trabalho em seis partes, sendo introdução, onde apresentamos a propostas a ser discutida, bem como a metodologia, em seguida realizamos uma discussão sobre a base legal para formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, dando enfoque na BNC - Formação de 2019. Posteriormente, realizamos uma análise exploratória das ementas das disciplinas de três instituições públicas, apresentando o que há no currículo dos cursos de Pedagogia, em seguida, tecemos considerações sobre o Ensino de Geografia e os saberes disciplinares necessários aos pedagogos. Logo em seguida, analisamos como se constrói o processo de aprendizagem na educação infantil e séries iniciais no ensino de Geografia e, por fim, trazemos as considerações finais sobre os documentos pesquisados, bem como as reflexões sobre o estudo.

## 3. Resultados e Discussão

### 3.1 Base legal para formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental: BNC - Formação

A formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental está normatizada pela LDB 9394/96, art. 62, que admite como formação mínima para anos iniciais o curso Normal de nível médio, e também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia Licenciatura, Res. CNE/CP Nº 1/2006, que define os princípios, as habilidades necessárias ao perfil de saída do pedagogo, áreas de atuação, eixos formativos, dentre outros aspectos mais específicos. Complementando a normatização, tem-se mais recentemente a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de licenciatura e apresenta a Base Nacional de Formação de Professores - BNC Formação, articulando o processo formativo à Base Nacional Curricular Comum - BNCC.

Para compreendermos como se dá o processo formativo dos professores para atuação na Educação Básica, iremos analisar a formação de professores a partir da Base Nacional Comum (BNC- formação), documento instituído em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (Res. CNE/CP Nº 2/2019). De acordo com Ministério da Educação- MEC, a BNC-formação é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial dos docentes de todo o país: *conhecimento, prática e engajamento*.

De tal modo, na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), o artigo 4º apresenta os três eixos para formação de professores no país. De forma que “as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente- sendo elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional e III - engajamento profissional” (Brasil, 2019).

Sendo assim, detalharemos os três eixos no intuito de compreender quais as habilidades necessárias apontadas pelo documento para um professor da Educação Básica. O primeiro eixo diz respeito ao *conhecimento profissional*, que compreende as seguintes competências: onde o professor necessita atender a quatro competências, sendo elas: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (Brasil, 2019). As competências propostas evidenciam a necessidade do professor se apropriar minimamente dos conhecimentos e signos socialmente construídos para poder exercer sua profissão, através de uma formação integral<sup>1</sup> que articule conhecimentos teóricos e práticos e propiciem assimilação dos conceitos-chave de cada disciplina que ele irá ministrar.

O segundo eixo refere-se à *prática profissional*, nesse quesito aponta quatro objetivos que a prática docente deve alcançar, sendo eles: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (Brasil, 2019). Assim, percebe-se que o professor além de dominar os conhecimentos científicos apreendidos durante sua formação inicial e continuada deve ainda ser capaz de gerir o ambiente escolar, sendo corresponsável pelo planejamento, gestão de sala de aula e dos recursos didáticos e metodológicos utilizados durante o processo de docência e criação de possibilidades de aprendizagens e de avaliação.

O terceiro eixo apresentado no documento diz respeito ao *engajamento profissional*. De acordo com o texto, é necessário ainda que o profissional da educação seja capaz de: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019). Nesta perspectiva em que o papel do professor perpassa as quatro paredes da escola, torna-se imperativo que o mesmo promova articulações entre os múltiplos saberes, conhecimentos e sujeitos, tendo em vista que ele não é somente um mediador do conhecimento, é também um agente político, sendo necessário que ele assuma uma postura ética e seja capaz de indignar-se com situações de injustiça, exclusão e desigualdade entre os sujeitos e comunidade escolar.

Ao mesmo tempo em que a BNC-formação enfatiza a importância da formação docente para o alcance de índices mais elevados de aprendizagem na Educação Básica focalizando os aspectos técnicos, expõe a urgência de contrapormos um processo formativo que extrapole as fronteiras das normatizações legais, por meio de um currículo escolar articulado à produção do conhecimento crítico e valorização dos saberes populares e extraescolares. Tendo em vista a importância da atuação do pedagogo nos anos iniciais para a formação dos novos cidadãos, sua formação precisa acontecer de forma crítica e emancipatória para assim promover uma educação holística, indispensável para a transformação do modelo escolar vigente.

Partindo destas considerações, para análise dos documentos (Resoluções CNE/CP Nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2019), nos apoiamos em Rabelo (2005, p. 50), compreendendo os objetivos que esses documentos trazem em seu bojo, bem como as

---

<sup>1</sup>[...] concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais” (Crei, [s.d.], [s.p.]).

concepções de uma educação orientada pelos ideais neoliberais. Conforme a autora, “as concepções que embasam a assim chamada pedagogia das competências, subsidiária das pedagogias consignadas no modelo “aprender a aprender”, integram hoje ampla corrente educacional que domina o campo da formação docente”, nesse sentido, as resoluções incitam que o processo de formação inicial seja guiado por essa pedagogia. Ainda buscando compreender os objetivos dessas normativas que visam desenvolver competências e habilidades para o docente cumprir as demandas das reformas educacionais, utilizamos Rafael, et al., (2016, p. 383), onde reiteram o que Rabelo traz, afirmando que,

A educação nos moldes do capital atende aos anseios da produção e do consumo, conseqüentemente, a formação docente nesses moldes tende a reproduzir os interesses capitalistas na relação professor-aluno, todavia, o que resguardamos é uma formação docente que vai contra essa concepção, embasada criticamente e que desenvolva uma prática que leve ao desenvolvimento da criticidade nos educandos.

Nesse sentido, confrontando as informações mencionadas anteriormente sobre as resoluções e a fala dos autores, trazemos dados do mesmo documento que contradizem os objetivos das diretrizes (Resoluções CNE/CP Nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2019), que acenam para uma formação de caráter mais holística da formação do professor. No capítulo IV, art. 11, a BNC-Formação, ao se referir sobre a organização curricular dos cursos de licenciatura, apresenta a seguinte orientação para formação desse profissional:

**I - Grupo I:** 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

**II - Grupo II:** 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

**III - Grupo III:** 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos **Grupos I e II**, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 06).

Fazendo uma análise dos dados acima, podemos inferir que as orientações das Diretrizes Curriculares (Resoluções CNE/CP Nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2019) priorizam uma formação técnica fundamentada da epistemologia da prática<sup>2</sup> em detrimento de uma epistemologia da práxis<sup>3</sup>, pois ao se estabelecer 1.600 horas para apreensão dos conhecimentos específicos das áreas de atuação do profissional entende-se que: para atender as demandas e competências das normativas que regem a Educação Básica como a BNCC, ficando claro o caráter técnico da formação, associado a isso, soma-se a carga horária de 800 horas para a prática dos conhecimentos técnicos adquiridos durante a formação nas atividades de estágio supervisionado e mais 400 horas para a prática dos componentes curriculares, totalizando 1.200 horas voltadas especificamente para formação prática do professor.

---

<sup>2</sup>Epistemologia da prática: análise de processos formativo cujo objeto seja a prática própria ao ensino, considerando sua situação e movimento. [...] Concebi epistemologia da prática como uma forma de entender-se com a prática, essa como sendo fruto das tensões e conquistas próprias da condição humana. Coloco essa investigação no âmbito da Didática por entendê-la como sendo o estudo do ensino em situação, ou dito de outra forma, a prática de ensino. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/5\\_em\\_busca\\_de\\_conceitualizacao\\_de\\_epistemologia\\_da\\_pratica.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/5_em_busca_de_conceitualizacao_de_epistemologia_da_pratica.pdf).

<sup>3</sup> A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática (Silva, 2017, p. 126).

Assim, podemos contabilizar que a carga horária estabelecida pelas normativas priorizam 2.800 horas para a formação técnica do docente, restando apenas 800 horas para a formação integral<sup>4</sup>/omnilateral<sup>5</sup> do profissional que atuará em diversos espaços além da sala de aula, essa carga horária mínima será responsável para a apreensão de conhecimento político, social e cultural desse docente. Nesse sentido,

Compete [...] aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. [...] o educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação (Nosella, 2007, p. 150).

Dessarte, estamos diante de uma questão importante para a formação de professores do Brasil, pois é necessário refletir sobre que profissional queremos formar. É necessário refletir se estamos formando professores capazes de transformar a escola em um ambiente onde a construção do conhecimento seja primordial, onde o conhecimento esteja a serviço da sociedade ou se estamos formando professores para reproduzir a lógica mercantil nas escolas, profissionais que têm como função treinar alunos para responder provas externas. Nesse sentido, sendo nosso objeto de estudo discutir o processo formativo do pedagogo para o ensino de disciplinas específicas nos anos iniciais, analisaremos as ementas da disciplina de Geografia referentes a três cursos de pedagogia do Nordeste.

### **3.2 O que há no currículo dos cursos de Pedagogia quanto ao ensino de Geografia**

Os programas da disciplina de Geografia do curso de Pedagogia das IES apresentadas a seguir estão inseridos<sup>6</sup> nos projetos pedagógicos de curso- PPC, normatizados pelas Resoluções CNE/CP Nº 1/2006 e Nº 2/2015, que regulamentam o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura, respectivamente.

A elaboração do PPC do curso de pedagogia da FAFIDAM é resultado de um longo processo de debates e estudos realizados entre alunos e professores do Curso que foram iniciados na metade da década de 1990, nas Semanas de Educação. O currículo do Curso de Pedagogia da FAFIDAM tem como desafio a formação de um educador que, compreendendo a importância da Educação Básica no desenvolvimento da sociedade brasileira e cearense, seja protagonista de uma prática pedagógica de qualidade, com engajamento na luta pela elaboração e efetivação de políticas educacionais voltadas para a maioria da população excluída do usufruto da produção material (UECE, 2019).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi reconhecido pelo Decreto nº 73.651, de 14 de fevereiro de 1974, oito anos depois da criação da Faculdade e um ano depois da fundação da UECE, pela Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, assim, o PPC incorporou as determinações contidas nas Resoluções nº 3907/2015 e nº 3908/2015 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2019). A partir desse documento, extraímos a ementa da

---

<sup>4</sup>Formação integral discorre sobre o fortalecimento do indivíduo em sua formação integral, ou seja, trata-se de uma educação completa, de qualidade e quantidade, que valoriza o indivíduo por inteiro e em toda a sua complexidade. Defende um ensino que ultrapasse os limites de conteúdos sistematizados e uma formação que colabore com as tomadas de decisões diante das circunstâncias vivenciadas no dia a dia (Torre; Timbo, p. 40 2015). Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2258?locale=es>.

<sup>5</sup> [...] A omnilateralidade refere-se à humanização do homem, formando um homem que nega ser apenas trabalhador ou intelectual, que se compreende como um ser de constante mudança e formação, que está em um devir dialético, e que parte de uma práxis transformadora. A formação omnilateral representa essa formação ampla do homem enquanto ser livre que se constrói nas relações livres e emancipadoras (grifos do autor). (Duarte, 2016).

<sup>6</sup>Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, campus da Universidade Estadual do Ceará localizado em Limoeiro do Norte. Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC e do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA.

disciplina *Ensino de Geografia* para analisar. A disciplina em questão é ofertada em caráter obrigatório, contém 68 horas e representa 4 créditos no currículo, como demonstramos no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1.** Ensino Geografia no Curso de Pedagogia da FAFIDAM.

<b>IES</b>	FAFIDAM/UECE
<b>Disciplina/CH</b>	Ensino de Geografia. CH 68
<b>Ementa</b>	O ensino de Geografia numa perspectiva crítica da educação, objetivando fazer uma discussão sobre a transformação social destacando a função social da ciência da educação e da Geografia e a luta de classe numa sociedade capitalista. Estudar aprofundar e analisar o modelo de educação vigente nessa sociedade, os <i>Conteúdos Programáticos</i> na prática escolar, a função do educador, as ideologias e os conteúdos vinculados na sala de aula e na escola, como a geopolítica interfere no contexto escolar e social, questões relacionadas à natureza, tempo/espaço, problemas sociais e ambientais.
<b>Objetivos</b>	Compreender os diferentes aspectos que constroem a ação docente como uma prática profissional, fundamentada em saberes historicamente construídos, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem, no contexto escolar da sociedade do capital, possibilitando, dessa forma, a aquisição de base teórico-metodológica que assegure ao professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, conhecimentos fundamentais para a prática docente.

Fonte: Programa da disciplina de Geografia FAFIDAM/UECE, 2017. Org. Autores.

O curso de Pedagogia da FAFIDAM apresenta a disciplina de Ensino de Geografia com uma ementa na forma de objetivos, indicando a perspectiva de uma abordagem crítica de conteúdos e temas, inserindo o conhecimento geográfico na perspectiva da luta de classes, fundamentando, assim, o futuro professor para a construção de um olhar crítico sobre as ideologias presentes nos materiais de ensino e a realidade do aluno. O teor geral da ementa abarca uma amplitude e profundidade de assuntos que sugere um programa de conteúdos que requer do licenciando uma sólida bagagem de conhecimentos prévios para que sejam alcançados os objetivos propostos. No entanto, o detalhamento do conteúdo programático da disciplina apresenta unidades que contemplam elementos mais específicos dos anos iniciais, tais como: I - noções gerais sobre o ensino de Geografia, que aborda a ciência da Educação e da Geografia, Geografia e interdisciplinaridade e as propostas curriculares para o ensino de Geografia e ensaios para uma abordagem histórico-crítica; II - a construção da aprendizagem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, onde são abordadas as noções espaciais; e III - Procedimentos didático-metodológicos do ensino de Geografia, tais como planejamento, recursos didáticos, avaliação, dentre outros aspectos.

No curso de pedagogia do CESC/UEMA, a disciplina de Geografia, bem como as demais disciplinas que compõem a estrutura curricular dos anos iniciais do ensino fundamental, é concebida como um desdobramento da disciplina de Didática, que anteriormente à Res. Nº 1/2006, dividia-se em Didática Geral, e Didática I e II, onde eram trabalhados os fundamentos, as metodologias de ensino, o planejamento e microaulas, totalizando 180 horas. Com o desmembramento da Didática em disciplinas metodológicas específicas, intentou-se abordar os fundamentos e conceitos básicos das áreas específicas e suas metodologias de ensino, especialmente através de oficinas de recursos didáticos. No caso da Geografia, inicialmente foi ofertada em conjunto com História, com uma carga horária de 60 horas. Após a unificação curricular, ocorrida em 2012, houve um desmembramento e cada disciplina ficou com uma carga horária de 60 horas, possibilitando desenvolver a ementa com maior liberdade de tempo e abordagem, como podemos observar a seguir (Quadro 2).

**Quadro 2.** Ensino Geografia no Curso de Pedagogia do CESC/UEMA.

<b>IES</b>	CESC/UEMA
<b>Disciplina/CH</b>	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia. CH 60
<b>Ementa</b>	Referenciais teórico-metodológicos para o ensino de Geografia. O ensino de Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular. Metodologia de projetos didáticos para o ensino de Geografia. Avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia.
<b>Objetivos</b>	Discutir os referenciais teórico-metodológicos que orientam o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental propostos pela BNCC, problematizando-os a partir de referenciais teóricos críticos. Pesquisar metodologias de projetos didáticos para o ensino de Geografia, passíveis de contextualização para a realidade local, que desenvolvam criativamente habilidades de leitura, interpretação e representação da paisagem de espaços próximos e distantes. Elaborar critérios de avaliação da aprendizagem na perspectiva de uma avaliação emancipatória.

Fonte: Departamento de Educação CESC//UEMA, 2021. Org. Autores.

No curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão, a nomenclatura da disciplina traz uma clara indicação de sua essência, que é, dentro do espaço de 60 horas, abordar fundamentos e metodologia do ensino de Geografia. Isso pressupõe, de um lado, conhecer um pouco da história da Geografia enquanto ciência e suas respectivas categorias de estudo, bem como a habilidade de interpretar e realizar representações espaciais para além de uma perspectiva meramente descritiva e ilustrativa, haja vista que, para ensinar os rudimentos da localização espacial nas séries iniciais é preciso compreender para que servem e como se faz as muitas formas de representações espaciais e, sobretudo, perceber a paisagem como um espaço construído e em mutação constante. Por outro lado, a metodologia enseja o desenvolvimento da habilidade didática quanto ao planejamento, ou seja, a definição de objetivos, abordagem de conteúdo, criação, adaptação e utilização de recursos e situações de aprendizagem em sala de aula e avaliação da aprendizagem. Vale lembrar que os parâmetros curriculares de Geografia do ensino fundamental apresentaram um pouco desses elementos históricos e metodológicos. A ementa proposta para a disciplina apresenta-se alinhada às orientações da BNCC, acrescentando ainda a perspectiva de trabalho com metodologia de projetos e parâmetros de avaliação da aprendizagem sob um viés crítico.

Por sua vez, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará- FAGED/UFC, a disciplina de Geografia é ofertada em conjunto com a disciplina de História em uma carga horária de 96 horas, ficando reservada apenas 48 horas para cada área. A ementa propõe apresentar o processo de constituição da História e da Geografia enquanto campo científico no âmbito das Ciências Sociais e como disciplina escolar, que é uma das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais. Apresenta ainda a abordagem dos conceitos de espaço e tempo, fundantes de ambas as áreas e ainda os conteúdos básicos das séries iniciais, acrescidos da abordagem de aspectos históricos e geográficos locais sobre a cidade e o estado. Este último tópico revela-se um ponto positivo no preparo de professores para o ensino fundamental, considerando-se a importância de abordar conteúdos de espaço e tempo a partir da realidade próxima do educando.

A seguir, trazemos o Quadro 3 onde fazemos considerações sobre o programa da disciplina da terceira instituição analisada.



**Quadro 3.** Ensino Geografia no Curso de Pedagogia da UFC.

IES	FACED/UFC
Disciplina/CH	O ensino de História e Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. CH 96
Ementa	Geografia e História como ciências; o ensino de História e Geografia nas escolas de 1º grau; desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança, conteúdos básicos nas séries iniciais do 1º grau, o município de Fortaleza, o estado do Ceará.
Objetivos	Analisar o ensino de História e da Geografia através de uma postura crítica diante dos conteúdos e metodologia desenvolvidos e oferecer alternativa de como se trabalhar esses conteúdos relacionando-os com a realidade cognitiva e social do aluno

Fonte: Programa da disciplina de História e Geografia - FACED/UFC, 2007. Org. autores.

A proposta do programa da disciplina apresenta um conjunto de assuntos coerente com as necessidades dos anos iniciais e em acordo com os PCN 's de Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, a oferta conjunta de duas disciplinas tão importantes dentro de uma carga horária proporcionalmente exígua compromete o alcance do objetivo proposto, podendo sobrecarregar o professor e alunos com atividades intensas para cumprir devidamente o programa.

Considerando-se os prejuízos já conhecidos causados pela unificação do ensino de História e Geografia, sob a denominação de Estudos Sociais, com a respectiva redução de carga horária, promovida pela Lei 5.692/71, e ainda a desobrigação legal da oferta destas disciplinas no âmbito da atual reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017, é surpreendente que a Geografia ainda seja ofertada de modo integrado à História em cursos de formação docente.

Diante da limitação de tempo que a disciplina impõe ao pedagogo para se apropriar de algumas noções elementares de Geografia e seu respectivo ensino, é preciso considerar que o mesmo irá atuar nos anos iniciais e que lhe será exigido o domínio de habilidades e competências específicas de leitura e interpretação do espaço vivido pelo educando. A abordagem crítica de conteúdos, ainda que não esteja evidenciada na ementa ou no conteúdo programático, poderá ser apontada nos objetivos e desenvolvida na metodologia, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem que suscitam o questionamento e o debate. Nesta perspectiva, concordamos com Cavalcanti quando observa que:

Na formação inicial, nos cursos universitários, considero necessário que seja garantido aos alunos o direito de conhecer as diferentes concepções sobre a ciência geográfica, de participar da reflexão sobre o papel pedagógico da Geografia, para que compreendam que a presença da Geografia na escola não é neutra, não é gratuita; ao contrário, ela deve estar presente na escola com propósitos políticos e pedagógicos bem definidos e conscientes (Cavalcanti, 2002, p. 103).

A observação da autora aponta para um ensino de Geografia que centralize a atenção nos aspectos humanos, o que requer do professor uma formação crítica que oriente na leitura e interpretação da paisagem e da sociedade para além dos aspectos físicos e visíveis, superando práticas de memorização de informações desarticuladas do fator humano. Ao abordar sobre a pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente, Diniz-Pereira (2002), com base em Carr e Kemmis (1986), apresenta três tipos de formação de professores: *modelos técnicos*, *modelos práticos* e *modelos críticos*, sendo os primeiros hegemônicos com base em Dewey e Piaget, e o último, contra-hegemônico, com base no pensamento de Paulo Freire. Assim, na perspectiva crítica freiriana, cabe ao professor progressista problematizar criticamente as situações de aprendizagem, pois “o professor é visto como alguém que levanta um problema” (Diniz-Pereira, 2002, p. 29). Em relação aos demais modelos, o autor ressalva:

]

Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente; os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto.

Neste sentido, o ensino de Geografia necessita de professores com uma formação sob um viés crítico, o que poderá não ser contemplado a partir da resolução nº 2/2019, quando prioriza a formação prática do docente. Esse docente crítico deve ser capaz de desocultar a aparente neutralidade política que permeia a realidade. Partindo deste pressuposto, a análise exploratória dos documentos evidenciou diferenças significativas entre os programas das disciplinas de ensino de Geografia, algumas priorizando uma formação mais crítica e integral do professor, outras priorizando uma perspectiva mais prática vinculada à epistemologia da prática e outras embasando-se pelo ensino sob uma perspectiva mais instrumental. Assim, consideramos que a formação do pedagogo está em constante reconfiguração, pois formar professores para atender as exigências de uma educação mercadológica a partir das orientações de normativas atuais e anteriores não contribui para a transformação social que necessitamos, uma vez que, como afirmam Rafael, Ribeiro e Mendes Segundo (p. 382, 2016), “[...] compreendemos que é preciso ir além de uma formação de mão de obra, é preciso buscar a formação omnilateral<sup>7</sup>, tendo como meta a necessidade de transformação na educação como um todo”.

Nesse sentido, Frigotto nos instiga a refletir sobre os processos educativos que estão sendo desenvolvidos no âmbito da educação escolarizada, pois em sua maioria esses “[...] processos educativos não imediatistas que concorram para a formação omnilateral e, portanto, para os processos de emancipação humana, a busca do sentido ‘radical’ de escola unitária, no plano do conhecimento e no plano político-organizativo, é fundamental” (1995, p. 176).

Outro aspecto percebido na análise é que a diferença de perspectiva do ensino de Geografia no curso de Pedagogia decorre de diferentes concepções da inserção desta no currículo em cada IES pesquisada e da forma como estão organizados os departamentos e a oferta desta. Na FAFIDAM/UECE, a oferta do ensino de Geografia (assim como os demais ensinamentos História, Português, Ciências e Matemática) é realizada prioritariamente por professores do próprio curso de Pedagogia, priorizando aqueles que tenham formação inicial em Pedagogia, História ou Geografia no caso do ensino desta. Por sua vez, no CESC/UEMA, o ensino de Geografia é requisitado ao Departamento de História e Geografia, assim como as demais disciplinas específicas são requisitadas aos departamentos dos respectivos cursos e somente na impossibilidade de se atender à requisição, é ministrada por pedagogos. Por sua vez, o curso de Pedagogia da FACED/UFC é atendido por docentes vinculados ao próprio curso de pedagogia.

Na primeira (FAFIDAM) e na última IES (FACED/UFC) entende-se que pedagogos detêm com maior propriedade um repertório de conhecimentos pedagógicos e científicos necessários à formação em disciplinas específicas para as séries iniciais, não sendo necessário requerer professores de outros cursos para ministrar as disciplinas. Na segunda IES, o foco é que o aluno de Pedagogia possa adquirir conhecimentos específicos em Geografia e demais disciplinas, priorizando-se que sejam ministradas por professores da área, por considerar-se que alunos de Pedagogia já possuem habilidade com o trato pedagógico, necessitando apropriar-se dos fundamentos que constituem e caracterizam cada área de conhecimento.

As diferentes concepções sobre o ensino de Geografia, identificadas nos programas das IES pesquisadas, evidenciam os múltiplos olhares sobre a formação do pedagogo para os anos iniciais do ensino fundamental, construídos a partir de contextos distintos. Isto posto, entendemos que a diversidade de experiências contribui para reflexão sobre os aspectos que

---

<sup>7</sup>Para Manacorda, a omnilateralidade é “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (Manacorda, 2007, p. 89).

devem permear a formação docente, tendo em vista que “o ensino como prática social pressupõe não apenas o domínio dos conhecimentos específicos pelo professor, mas uma mediação intersubjetiva de ações comunicativas e dialógicas que afetam as percepções, ações e a identidade dos sujeitos envolvidos no ato educativo” (Silva et al., 2021, p. 224).

Nesse sentido, entendemos que é necessário um extenso debate sobre as modificações exigidas pela CNE/CP nº 2/2019 no processo formativo dos pedagogos e demais profissionais da educação, pois pensar uma formação de qualidade e completa vai além de estimular a vivência da prática de ensino, vai além de treinar docentes para dar aulas, envolve uma concepção de sociedade e de educação, uma vez que uma formação para emancipação das classes só será construída quando o trabalhador dominar os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos do trabalho que atuam contra a alienação (Marx, 1988).

Na sequência, tecemos considerações em relação aos saberes necessários para atuação do pedagogo em sala de aula, dando enfoque ao ensino de Geografia numa perspectiva crítica de formação e ensino.

### **3.3 Saberes necessários aos pedagogos para o ensino de Geografia na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**

O documento *BNC- formação* traz uma série de prescrições para a formação inicial dos professores que precisam ser avaliadas e muitas vezes superadas, tendo em vista que o documento não se enquadra para todas as realidades e deveria servir de orientação em lugar de imposição. Porém, cabe aos cursos de formação de professores questionar essas normativas e adequar às necessidades locais e profissionais dos sujeitos que estão formando, pois, de acordo com a Resolução, as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura precisam se adequar à resolução independente da sua particularidade, primando pela homogeneidade do processo formativo com vistas à avaliação do professor e sua consequente responsabilização.

Nesse ínterim, voltamos às questões abordadas acima para o ensino de Geografia, tentando compreender quais os conhecimentos necessários ao pedagogo para ministrar as disciplinas de ensino de Geografia nos anos iniciais. Assim, movidos por questões norteadoras, apresentamos alguns questionamentos que nos ajudam a pensar qual o papel da Geografia no processo de ensino-aprendizagem das crianças e como o professor em formação vai adquirindo essas habilidades ao longo do processo formativo. Então, concordamos que a pergunta que deve ser colocada é no sentido de *como preparar pedagogos para ensinar geografia nas séries iniciais* tendo em vista que o campo da Geografia é muito amplo, tendo em vista que apoia-se em múltiplas linguagens e conhecimentos. O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses sujeitos com a natureza a partir das atividades de trabalho e lazer. Assim, com base em Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009, p. 24) indagamos: Para que ensinar Geografia? O que ensinar em Geografia? Como ensinar Geografia às crianças? Que recursos didáticos selecionar e como utilizá-los? Como fazer da Geografia parte da vida dos nossos alunos? Como trabalhar de forma interdisciplinar a partir da Geografia?

Buscando responder a essas indagações, iremos nos apoiar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, que apontam que o professor em formação deve compreender e manter o diálogo permanente com o espaço geográfico, a fim de conhecer seu papel na sociedade tecnológica, econômica e cultural no mundo atual. Sendo assim, ensinar Geografia requer uma compreensão do espaço geográfico e as múltiplas relações estabelecidas nesse espaço. Desse modo, ampliar a carga horária das disciplinas no sentido da assimilação do conhecimento técnico e específico da área do conhecimento não é a saída, pois assim estaríamos ensinando/formando professores para reproduzir conceitos específicos, para *aprender a fazer*, limitando a formação crítica do professor, porque tornara-se apenas um mero seguidor de rotinas pedagógicas para alcançar as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC, conforme afirmam Silva e Nunes (2020 p. 12), “Ou seja, o saber técnico se sobrepõe aos saberes pedagógicos, que contemplam questões referentes à didática e aos fundamentos históricos, psicológicos, epistemológicos e socioculturais da educação, dentre outros”.

Concordamos que é necessário ampliar as possibilidades para uma formação integral do professor, na qual ele possa articular os saberes técnicos das áreas de conhecimento, saberes experienciais vinculados ao seu contexto e de seus alunos e históricos e científicos construídos e referendados socialmente.

Assim, almeja-se que o professor de Geografia ou o Pedagogo seja capaz de criar e planejar situações em que o estudante conheça e utilize procedimentos que promovam esse diálogo, utilizando-se da problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que se encontram em interação nessa situação (PCN's, 1998).

Para Pontuschka, et al., (2009, p. 27), o perfil docente para o professor que leciona a disciplina de Geografia deve atender a quatro itens:

- 1- Dominar o conhecimento historicamente produzido no âmbito da ciência de referência e da disciplina a ser ensinada, além de reconhecer o significado social da sua profissão e o papel que a geografia cumpre na formação dos alunos;
- 2- Saber atuar, individualmente ou grupo, com muita criatividade, flexibilidade e cooperação entre alunos e companheiros de profissão;
- 3- Comprometer-se com a construção de seu conhecimento mediante a preocupação contínua de articular teoria e prática, sabendo que sua formação como profissional docente não se esgota nos conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e bacharelado;
- 4- Ter como princípio a interação entre pesquisa e ensino, e permitir que o processo investigativo esteja presente, articulado aos conhecimentos já produzidos historicamente e à realidade do aluno.

É importante destacar que essas habilidades devem ser adquiridas ao longo de todo processo formativo, de modo que o professor, ao atuar na Educação Básica, tenha uma prática docente fundamentada em saberes historicamente construídos, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem, no contexto escolar da sociedade e do capital, pois, como afirmam Sbardelotto, Francischett (2018, p. 27) “passa a ser um desafio metodológico integrar os conhecimentos específicos de cada área curricular nos anos iniciais e de formar professores para desenvolver essa tarefa”.

### 3.4 Construção do processo de aprendizagem na educação infantil e séries iniciais

Uma pergunta indispensável para que o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e séries iniciais possa ocorrer é: Como as crianças aprendem? Embora essa não seja uma questão muito considerada por diversos profissionais e especialistas, para os pedagogos essa pergunta é fundamental tendo em vista que esses profissionais serão responsáveis pelas primeiras aprendizagens escolares das crianças, ficando sob sua corresponsabilidade a construção das primeiras noções científicas que serão desenvolvidas posteriormente com o avanço nos níveis de escolarização. Assim, nos apoiamos em Vygotsky (1998) para compreender como esse processo de aprendizagem acontece com as crianças menores.

Vygotsky (1896-1934) dedicou boa parte de sua obra aos estudos e análise do desenvolvimento cognitivo e ao problema da formação dos conceitos em crianças e jovens; é enfático ao afirmar que a apropriação dos conceitos científicos é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, que contraria Jean Piaget, as crianças são capazes de apreender os conhecimentos científicos, porém necessitam de um ambiente formativo para que aconteça. Ele vai destacar que a formação dos conceitos se dará pela interação entre *conceitos espontâneos* (conhecimento prévio) e *conceitos científicos*. Assim, é importante que o graduando/a possa compreender o papel dos conhecimentos trazidos pelas crianças nesse processo. Vygotsky (1998) ainda considera fundamental nas apreensões conceituais, as dimensões **historicamente** e **culturalmente** elaboradas pelo homem, de modo que não é possível desvincular a vida do estudante do currículo escolar. Esse processo irá se concretizar através da linguagem (fala), pois é considerada como intercâmbio social para formação conceitual,

de modo que o autor vai considerar que o processo de aprendizagem dos conceitos científicos se dará mediante três ideias principais, sendo elas: *desenvolvimento cognitivo*, *amadurecimento intelectual* e as *condições socioculturais da vida cotidiana*.

De acordo com Vygotsky (2005, p. 115), “os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem [...]”, ou seja, por meio da consciência reflexiva, a criança torna-se capaz de centrar sua atenção em seu ato de pensamento, percebendo a atividade de sua mente, para além do objeto da consciência.

Klein (2007), sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, entende que o processo de apropriação-objetivação desses conceitos demanda situações pedagógicas específicas, disponibilizadas majoritariamente no contexto da escola, pois seu desenvolvimento requer que essas situações sejam sistematizadas e intencionalmente organizadas. A sistematização e organização de situações de aprendizagem requer fundamentação teórica; pois é preciso saber o que está sendo proposto e para qual finalidade, conforme corrobora Freire “a teoria **sem** a **prática** vira 'verbalismo', assim como a **prática sem teoria**, vira ativismo. No entanto, quando se une a **prática** com a **teoria** tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p. 25), compreendendo-se que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, ocorrendo em diversas fases do desenvolvimento do aluno. É, portanto, indispensável que durante o processo de formação inicial do professor ele possa ter acesso às teorias educacionais e históricas que irão subsidiar sua prática.

A respeito da necessidade de se promover uma práxis transformadora, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação nos chama a atenção para a formação do indivíduo como ato político, tendo os seguintes pontos de referência:

Formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; à docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (Anfope, 2000, p. 37).

Neste sentido, a formação do ser social vai para além da aquisição de competências e habilidades, o processo de ensino-aprendizagem deve partir inicialmente de uma formação do indivíduo enquanto sujeito de direitos, assim, nessa perspectiva, podemos destacar três importantes princípios que norteiam a relação ensino-aprendizagem na Geografia: o primeiro diz respeito ao conhecimento e apropriação dos conceitos e categorias de análises geográficas, o segundo se refere à experiência pedagógica do professor da disciplina; o terceiro princípio diz respeito ao conhecimento do aluno no que concerne ao desenvolvimento do seu raciocínio e ao ambiente social, ou seja, a partir do espaço vivido, do seu cotidiano.

O trabalho docente é práxis, fundamentando-se em teoria e prática para realizar a transformação social conjugada à ação humana, sobre a realidade vivida que ocorre através da reciprocidade entre teoria e prática (Pimenta, 2001).

A Geografia se ocupa dos estudos da transformação do espaço, das relações dialéticas e das mudanças que ocorrem no contexto mundial. Assim, refletir sobre o ensino de Geografia na atualidade implica pensar num processo complexo e com múltiplas determinações, sobretudo pelas rápidas transformações que ocorrem nas várias dimensões, a saber: Política, Econômica, Social, Ambiental e Cultural. Assim, cabe ao professor de Geografia acompanhar e evidenciar tais transformações no âmbito escolar (Silva, 2012).

É importante propiciar ao educando uma análise do espaço geográfico, através da compreensão das categorias geográficas a partir de sua realidade, bem como a compreensão de diferentes formas de intervenção do espaço vivido, pois, a

partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local conseguirá compreender o contexto regional, nacional e global, a partir de uma perspectiva de totalidade. Assim, a utilização dos saberes geográficos no cotidiano dos alunos contribuirá para melhorar os resultados da prática docente (Silva, 2012).

Ainda nesse tema, Callai (2005) destaca que os conceitos são fundamentais para que se possam analisar os territórios em geral e os lugares específicos e que eles vão sendo construídos pelos sujeitos ao longo dos processos de análise. Segundo a autora, ao se apropriar dessa linguagem conceitual, a criança desencadeará um processo de leitura do mundo, com um “olhar espacial”. Nesse sentido, o papel do professor vai para além das habilidades estabelecidas pela BNCC, pois o processo de ensino-aprendizagem na escola não cabe nas normativas.

Logo, podemos compreender que o professor que está atuando na educação infantil e séries iniciais deve ter acesso a uma formação integral, tendo em vista que, além de ter que dominar conhecimentos específicos de cada área de atuação, ainda deve saber como ensiná-los, bem como manusear os múltiplos recursos didáticos e metodologias disponíveis no ambiente escolar, além de contribuir para a transformação do contexto em que está inserido.

Sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais, a Base Nacional Comum Curricular (2017) destaca que, nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos, por exemplo: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo.

Segundo Corrêa (2000), o objeto de estudo da ciência geográfica é o espaço geográfico, ou, simplesmente, o espaço. É no espaço geográfico, segundo esse autor, onde se estruturam os cinco conceitos-chave que dão suporte à Geografia como Ciência - Natureza, Paisagem, Lugar, Território e Região - os quais, segundo Santos (1982), permitem a compreensão da dialética da cidade:

Como espaço, entendemos basicamente - não exclusivamente - o espaço humanizado e, no geral, urbanizado. Nossa preocupação inicial é, sobretudo, com o espaço vizinho, ou seja, seu espaço “vivido” (casa, escola, bairro, cidade) sem esquecer do contexto maior país-mundo. Isso não significa necessariamente trabalhar na sequência rígida espaço próximo - espaço distante (tipo casa, escola, bairro, cidade, estado, país, continente), pois não raras decisões que afetam nosso espaço imediato são tomadas em outros continentes (Kaercher, 2003, p.12).

Para Corrêa (2000), o ensino da concepção de “espaço” não necessita seguir rigorosamente a hierarquia da relação próximo-distante, haja vista que um tema de interesse geral, embora tenha origem em um local distante, pode afetar o ambiente próximo, como uma pandemia, um campeonato esportivo mundial, etc. Assim, ainda que explorar a compreensão desta categoria a partir do ambiente vivido seja um caminho mais acessível para a aprendizagem, nada impede a abordagem de temas relativos a locais distantes que tenham relação com o espaço próximo, pois o aluno irá paulatinamente estabelecer relações de amplitude e construir uma compreensão interdisciplinar deste.

Em suma, o ensino da Geografia possibilita aos educandos a compreensão de sua posição nas relações da sociedade com a natureza; bem como suas ações, individuais ou coletivas, emitem consequências tanto para si como para a sociedade.

#### **4. Considerações finais**

Pensar a formação de pedagogos para ensinar Geografia e demais disciplinas do núcleo comum na educação infantil e séries iniciais norteadas pelas Diretrizes Curriculares (Res. CNE/CP N° 1/2006 e Res. CNE/CP N° 2/2019) é um grande desafio, tendo em vista que reconhecemos que o processo de formação inicial acontece de forma fragilizada, pois compreendemos que o professor em formação não dispõe de tempo (carga horária) e disciplinas que propiciem a apreensão e

amadurecimento dos conhecimentos e a construção de uma práxis docente, bem como de uma práxis pedagógica, pois esse processo formativo precisa contemplar os conhecimentos específicos das áreas de conhecimento, o domínio teórico metodológico e recursos didáticos, além da apropriação dos conhecimentos históricos e científicos e das teorias educacionais.

Assim, entendemos que não é suficiente apenas aumentar a carga horária das disciplinas vinculadas à prática como componente curricular e as disciplinas vinculadas ao fazer prático, como no caso os estágios supervisionados, pois adotar essa lógica é legitimar as ideias de uma escola/universidade dualista que separa o trabalho manual do trabalho intelectual, escola/universidade disponível para a classe trabalhadora, educação essa que forma indivíduos para reprodução dos conhecimentos dominantes, como afirma Saviani (2002, p. 22), “É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista de educação” que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX”.

Formar professores a partir da perspectiva da epistemologia da prática é servir ao modelo neoliberal, é esvaziar os conhecimentos socialmente construídos, transformando professores em meros cumpridores de rotinas pedagógicas pensadas por técnicos em seus gabinetes; é transformar a profissão docente em laboratório para o acúmulo do capital, sendo um eixo central para disseminação dos ideais do capitalismo, onde a escola funciona como termômetro do gerencialismo e do mercado educacional.

Diante da legislação atual que, ao mesmo tempo em que amplia as expectativas quanto ao papel do professor, responsabilizando-o pelo desempenho do aluno nas avaliações de larga escala, ainda flexibiliza e precariza os padrões de formação docente, quer seja na forma, no conteúdo e no tempo de formação inicial, cabe aos formadores de professores proporcionar uma formação alicerçada em sólida fundamentação teórico-metodológica, sobretudo no debate crítico e na problematização dentro do espaço-tempo da formação inicial. É pela problematização que poderá exercitar o debate tanto na formação inicial quanto nos anos iniciais em que o pedagogo irá atuar. Considerando-se que pela atual reforma do ensino médio o ensino de Geografia tornou-se facultativo, é fundamental aproveitar ao máximo o espaço que ainda lhe resta nos anos iniciais para problematizar as razões que levaram agora, como outrora, à restrição ou flexibilização do ensino de uma área do conhecimento tão relevante e necessária à formação humana.

Por fim, diante da análise exposta ao longo desse escrito, consideramos que o objetivo foi cumprido, tendo contribuído com o debate sobre a formação do pedagogo a partir da discussão sobre a implementação das resoluções CNE/CP Nº 1/2006 e CNE/CP Nº 2/2019 e a atuação desses profissionais no ensino de Geografia, corroborando com as pesquisas bibliográficas sobre a temática, tendo em vista a baixa produção científica que inter-relacionam formação do pedagogo e atuação em áreas específicas do ensino. Desse modo, almejamos que esse trabalho possa servir de base teórica para outras produções no Brasil, tendo em vista sua relevância ao discutir a formação a partir de três instituições públicas de ensino na região Nordeste.

## Referências

- Anfope. (2011). *Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, 1992 a 2000.
- Brasil. (2006). Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1/2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura*. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020). Resolução CNE/CP 2/2019. *Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49*.
- Brasil. Secretaria de educação fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas. 25(66), 227-47. <http://www.cedes.unicamp.br>.

- Cavalcanti, L. S. (2002). *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, GO: Alternativa.
- Corrêa, R. L., & Rosendahl, Z. (2000). “Apresentação: Geografia cultural: um século”. In R. L. Corrêa & Z. Rosendahl (orgs.). *Geografia cultural: um século*. Rio de Janeiro, Editora UERJ.
- Crei. Centro de Referências em Educação Integral. [s.d.]. *Conceito*. <https://educacaointegral.org.br/conceito/>.
- Diniz-Pereira, J. E. (2002). A pesquisa os educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In J. E., Diniz-Pereira & K. M. Zeichner. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*: Autêntica.
- Duarte, E. S., Oliveira, N. A., & Koga, A. L. (2016). *Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação*. [https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/3192/1/TCC\\_ProcessoFormativoNarrativas.pdf](https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/3192/1/TCC_ProcessoFormativoNarrativas.pdf).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra (coleção leitura).
- Freitas, S. R. de., & Aquino, F. A. de. (2020). A pedagogia das competências no Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará: uma breve análise. *Research, Society and Development*, [S. l.], 9(3), e100932607, 2020. 10.33448/rsd-v9i3.2607. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2607>.
- Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*: Cortez.
- Kaercher, N. A. (2003). A Geografia é nosso dia a dia. In A. C. Castrogiovanni et al. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. (4ª ed.): UFRGS.
- Klein, L. R. (2007). *Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo*. Campo Largo, PR: PM/SED.
- Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramosde-Oliveria: Alínea.
- Marx, Karl. (1988). *O Capital*. (3ª ed.): Nova Cultural, volume 1.
- Nosella, P. (2007). Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: Para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED; Campinas: Autores Associados, 12(34), jan./abr.
- Pimenta, S. G. (2001). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* (4ª. ed.): Cortez.
- Pontuschka, N. N., Paganelli, T. I., & Cacete, N. H. (2009). *Para ensinar e aprender Geografia*. (3ª. ed.): Cortez.
- Rabelo, J. J. (2005). *A Pedagogia do Movimento Sem Terra: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST?* Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil.
- Rafael, I. M. D. S. C., Ribeiro, L. T. F., & Segundo, M. D. D. M. (2016). A Crise do Capital e a Relação com a Educação Brasileira. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, 4(21), 375-386, maio/ago. <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/19221/pdf>.
- Saviani, D. (2002). Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In *Capitalismo, Trabalho e Educação*. (Orgs.) Lombardi, J. C., Saviani, D., Sanfelice, J. L. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR.
- Sbardelotto, V. S., & Francischetti, M. N. (2018). A formação do pedagogo para o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Para Onde!?*, 10(1), Porto Alegre. p.24-29. Edição Especial: XII ENANPEGE <http://seer.ufrgs.br/paraonde>.
- Silva, D. C., et al. (2021). Saberes necessários ao ensino de geografia: reflexões discentes iniciais. *Revista Humanidades e Inovação*, 08(41).
- Silva, K. C. P. C. (2017). Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Rev. Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, RS. 18(2) [31]. set./dez. p. 121 – 135. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468/2545>.
- Silva, J. M. N., & Nunes, V. G. C. (2020). Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). *Research, Society and Development*, [S. l.], 9(8), e353985150. 10.33448/rsd-v9i8.5150. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5150>.
- Silva, M. S., Ferreira, S., Gomes, E. (2011). O ensino da geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. In VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão, Sergipe. [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_05/PDF/6.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/6.pdf).
- Universidade Estadual do Ceará-UECE. (2019). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Limoeiro do Norte (CE): Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos.
- Universidade Federal do Ceará-UFC. (2007). *Programa das disciplinas do Curso de Pedagogia*. Fortaleza (CE): Faculdade de Educação.
- Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. (2021). *Programa das disciplinas do Curso de Pedagogia*. Centro de Estudos Superiores de Caxias- Departamento de Educação- Maranhão.
- Vygotsky, L. S. (2005). Pensamento e linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo. (3ª. ed.): Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. (6ª. ed.): Martins Fontes.