



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

BRUNA COELHO DE OLIVEIRA
DARLA ALCÂNTARA DOURADO SILVA
MIRIAN LOULA DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ALFABETIZAÇÃO
CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

**BRUNA COELHO DE OLIVEIRA
DARLA ALCÂNTARA DOURADO SILVA
MIRIAN LOULA DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ALFABETIZAÇÃO
CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito final para obtenção do título de Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas Campus IV.

Orientadora – Professora Mestre Ione Oliveira Jatobá Leal

Jacobina – Bahia

2009

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – DCH – Campus IV, como parte dos requisitos para obtenção de grau como Licenciado em Geografia.

Composição da Banca Examinadora:

Orientadora, professora Ms. IONE OLIVEIRA J. LEAL

Professora Ms. ELIÃ SIMÉIA M. DOS S. AMORIM

Professora JOSEANE GOMES DE ARAÚJO

Aprovado em _____ de _____ de 2009.

Dedicamos este trabalho aos nossos pais, amores, irmãos, filhos e a todos os professores que lecionam nas séries iniciais...

Railda, Roberto, Marconi, Priscilla, Jaene, em especial a Valdamir Ricardo, Jussene, Elvira, Bethânia, Pablo e Ana Bartira por estarem conosco em todos os instantes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter nos guiado em todos os instantes.

À Professora Mestre Ione Oliveira Jatobá Leal pela disponibilidade em orientar este trabalho e pela paciência e gentileza em acompanhar sua elaboração.

Aos Professores das séries iniciais do Colégio Gilberto Dias de Miranda pela valiosa contribuição para o resultado desta pesquisa.

À Universidade do Estado da Bahia, Campus IV que nos acolheu tornando-se nosso segundo lar durante a realização deste trabalho.

A todos os Professores do Curso de Licenciatura Plena em Geografia do Campus IV que direta ou indiretamente contribuíram para esta produção, em especial a José Alves.

Também à Mayra Alcântara e Mateus Alves pela colaboração...

Aos colegas de curso pelas horas de estudo e pela inesquecível companhia durante esse período, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho em especial Pedro Genézio, Danilo Ribeiro, Carlinhos, Arinei, Andréa Paiva, André Lima, Fabiana, Hadson Bertoldo e Roberto Rios pelas palavras de incentivo e companhia constantes.

Finalmente agradecemos a nossa família pelo suporte e amor dedicados.

À mãe Railda Coelho e pai Roberto Ferreira, Ana Luísa, Priscilla, Ramone, Rebeca, Lucas, Robertinho pelo afeto e amizade absoluta, a meu amor Marconi, pela constante presença, amor dedicado e pelos incentivos nos momentos de desânimo.

À vó Germana e vô Ismael pelo carinho e incentivos diários.

Aos meus filhos Maria Bethânia, Pablo Emerson e Ana Bartira pelas palavras de incentivo e por serem a razão da minha vida. A Ademilde e filhos e Erisvaldo pelo inestimável apoio e solidariedade sem limites.

Aos meus pais Jaene Alcântara e Justiniano Dourado, ao meu irmão Eduardo Alcântara e minha avó Elvira Dourado, e em especial a minha irmã Jussene Alcântara essencial para a minha formação, e ao meu filho Valdamir Ricardo, essencial em minha vida.

RESUMO

O presente trabalho discute a importância de se aprender Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental e aborda a necessidade de se iniciar, nessa fase, um processo de alfabetização cartográfica. Considera também com igual importância a formação dos professores que atuam neste nível de ensino, apontando algumas carências e melhorias. Além disso, são feitas recomendações no sentido de incentivar a discussão das hipóteses levantadas e buscar formas de se agir efetivamente em direção à deficiência no ensino da alfabetização cartográfica.

Palavras-chaves: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização Cartográfica, Formação dos Professores.

ABSTRACT

This work discuss the importance of learning Geographic at the first grades of the High School, as well as approach the necessity to began at this period an literacy's process about cartography. It is equally important to regard the teacher's qualification which teach at the first grades demonstrated their needs and improvements. Apart from, some recommendations are make in order to stimulate the discussion about the hypotheses developed and to look for forms to act in the deficiency of the literacy's process at the cartography's area.

Key words: first grades, literacy's process at the cartography's area, teacher's qualification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Jacobina.....	30
Figura 2 – Foto da área de estudo	31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de serviço dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	32
Gráfico 2 – Séries Iniciais do Ensino Fundamental que os professores ensinam	33
Gráfico 3 – Assuntos estudados na disciplina Metodologia da Geografia	34
Gráfico 4 – Leitura e representação do espaço geográfico nas aulas.....	34
Gráfico 5 – Recursos disponibilizados pelo Colégio e sua utilização	35
Gráfico 6 – Dificuldade na aplicabilidade dos conteúdos para as Séries Iniciais	36
Gráfico 7 – Definição dos conteúdos de Geografia nas Séries Iniciais	37
Gráfico 8 – Melhoramento do ensino da Geografia nas séries iniciais.....	37
Gráfico 9 – Metodologia utilizada para minimizar as dificuldades dos alunos das séries iniciais	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	13
1.1 A GEOGRAFIA ESCOLAR E O ENSINO SUPERIOR	15
2 – DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO E UMA ABORDAGEM DOS PCNs	20
2.1 – O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS	23
2.2 – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA	25
3 – CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JACOBINA	29
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	31
3.2 DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	32
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICES	42

INTRODUÇÃO

A formação de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental tem se mostrado deficiente no que tange aos conteúdos geográficos e em especial aos conteúdos de cartografia, fazendo-se necessário a busca de novas técnicas, metodologias e cursos de educação continuada, com a proposta de reestruturação dos conceitos básicos para o aprendizado da alfabetização cartográfica.

Nos últimos anos, essa temática vem recebendo várias contribuições científicas e partindo do pressuposto de que estas, muito raramente chegam para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, escolhemos como tema de trabalho “A Formação dos Professores e a Alfabetização Cartográfica nas Séries Iniciais.” A escolha do tema deve-se à importância da cartografia para o temário geográfico – nossa área de estudo –, uma vez que esta se constitui a base da representação e compreensão do objeto de estudo da geografia: o espaço geográfico. A mesma importância atribuímos ao estudo da formação dos docentes por ser um ponto de partida para a realização da alfabetização cartográfica com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa busca respostas ou encaminhamentos para a questão: de que maneira a formação dos professores interfere ou influencia nas práticas educativas voltadas para a alfabetização cartográfica nas séries iniciais?

Tentando encontrar caminhos para esta pergunta, buscamos professores que nos auxiliassem na compreensão e elucidação deste questionamento e trabalhamos com as seguintes hipóteses:

- Deficiência na formação inicial dos professores para o ensino de Cartografia;
- Deficiência na metodologia aplicada referente à alfabetização cartográfica nas séries iniciais;
- Má utilização dos recursos didáticos voltados para o ensino da representação do espaço.

Os principais objetivos deste trabalho são analisar a relação que se estabelece entre a formação docente e a alfabetização cartográfica nas séries

iniciais e identificar que saberes o docente mobiliza para a prática da alfabetização cartográfica.

Trabalhamos com pesquisa de campo, aplicando questionário aos professores do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda. Utilizamos o enfoque qualitativo na pesquisa bibliográfica, na tentativa de detalhar os significados e características situacionais apresentados pelos entrevistados e o enfoque quantitativo que contribuiu na verificação de informações e reinterpretações das observações qualitativas, permitindo conclusões menos objetivas.

Buscando atingir os objetivos propostos, estruturou-se o corpo do trabalho em quatro capítulos.

No primeiro, identificou-se o referencial teórico sobre a Formação de Professores, a Geografia Escolar e o Ensino Superior, utilizando autores como Veiga (2002), Cunha (2005), Pontuschka (2007), Amorim (2004), entre outros.

O capítulo seguinte trata dos Desafios e Perspectivas no Ensino da Geografia com uma abordagem dos PCNs (1997), além de dar enfoque ao ensino de Geografia nas séries iniciais e a alfabetização cartográfica buscando referências em Callai (1999), Passini (1994), Almeida (2004), Simielli (2004).

O terceiro capítulo apresenta a caracterização do município de Jacobina - BA e da área de estudo o Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda seguido do desenvolvimento da pesquisa dentro da abordagem da metodologia investigativa quantitativa e seu respectivo resultado.

O quarto e último capítulo deste trabalho trata das considerações finais, nas quais teceremos comentários sobre o resultado e a importância da pesquisa desenvolvida, a qual veio confirmar parcialmente as hipóteses levantadas.

1. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

No mundo globalizado em que vivemos é necessário discutir sobre a importância da formação de professores. Várias são as análises realizadas nesta área, considerando a necessidade de não abordar apenas os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também rever os aspectos humanos do trabalho docente, onde percebemos que os sistemas educacionais não atendem às necessidades dos alunos e da sociedade.

De acordo com Santos (1992) apud Veiga (2002), nos primeiros anos da década de 1980, o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes sociais.

A década de 1990 caracterizou-se pela tendência teórica desenvolvida em grande parte por pesquisas sobre formação docente que indicam um rumo sobre o qual preponderam concepções e valores, contribuindo significativamente para o avanço das práticas formadoras e recuperando a compreensão de que a docência se constitui de múltiplos saberes, que são os inspiradores da formação.

Veiga, (2002, p.71), analisa questões referentes ao conteúdo das mudanças propostas na política de formação de professores, e aponta possibilidades presentes nas discussões desencadeadas pelos movimentos dos educadores. Compreendendo as perspectivas de análise de formação de professores que oscilam entre o tecnólogo do ensino e o agente social. Veiga procura caracterizar a identidade profissional do professor, organizadas tanto pelo governo com seus órgãos competentes, como também pela sociedade civil, ambos comprometidos com a defesa da educação básica brasileira, propiciando uma nova cultura política para se trabalhar a educação. O professor como tecnólogo do ensino está centrado nas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, elaborada a partir das prescrições legais oriundas da reforma educacional por meio da lei nº9.394/96 e de seus inúmeros instrumentos reguladores.

O professor como agente social tem a sua formação profissional voltada para uma “política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria” (VEIGA, 2002, p. 82), sendo capaz, tal formação, de proporcionar uma educação de qualidade.

Num período em que o mundo está mais complexo, e em constantes transformações, faz-se necessário uma nova forma de organização do trabalho das instituições nos processos de formação inicial de professores, visto que a problemática enfrentada pelos professores em sala de aula está relacionada com a diversidade cultural e social dos alunos.

No que concerne aos formadores interligados ao espaço acadêmico, os desafios principais estão relacionados a uma concepção de formação que vincule teoria e prática e incorpore o princípio da indissociabilidade do ensino com a pesquisa.

A relevância da pesquisa nos cursos de formação docente e na prática pedagógica vem sendo associada à concepção de professores reflexivos e críticos, estabelecendo uma relação intrínseca entre a prática reflexiva e a prática por ela orientada. (LÜDKE, 2001 apud PONTUSCHKA, 2007, p.95)

Embora as reflexões que abordam as relações entre ensino e pesquisa e teoria e prática sejam ainda pertinentes. Segundo Cunha o governo brasileiro, com forte influência das políticas globalizadas, desencadeou alguns processos de impacto sobre as instituições acadêmicas e escolares e sobre a formação de professores:

As repercussões na formação de professores se explicitam por alguns indicadores contemporâneos, tais como a preponderância da formação continuada sobre a formação inicial, o aligeiramento da formação dos docentes em comparação com as outras carreiras e a legitimação dos saberes específicos como suficientes para o exercício da docência (CUNHA, 2005, p.54)

Pensando numa perspectiva mais ampla e contemporânea, percebe-se que as mudanças na área da educação e da formação profissional em geral, têm respondido às demandas da própria sociedade. Porém, existem preocupações e inquietações quanto a esse conjunto de políticas públicas, que dizem respeito ao entendimento de que essas mudanças fazem parte de uma concepção mais geral de articulação entre educação e projeto econômico do país. Outra preocupação refere-se à pouca discussão no âmbito da universidade sobre a formação de professores de Geografia com um projeto metodológico de licenciatura para a atualidade em nosso país, pois é um equívoco acreditar que atualmente, para ser bom professor

basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar. Deve-se priorizar a formação teórica e a formação prática de forma homogênea.

O geógrafo é um profissional que tem relevância social quando domina o conjunto de proposições teóricas e metodológicas de sua disciplina, quando detém as informações e conhecimentos por ela produzidos e reflete sobre suas finalidades políticas e sociais.

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. (PONTUSCHKA, 2007, p. 95).

No entanto, observa-se que a prática pedagógica requer do professor a reflexão crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que precisa ser apreendida e valorizada.

1.1 - A GEOGRAFIA ESCOLAR E O ENSINO SUPERIOR

A busca pela melhoria da qualidade de ensino deve ser uma constante na vida dos educadores. Partindo desta concepção entende-se que repensar a ação docente é um desafio cotidiano, principalmente quando se almeja formar um aluno cidadão, consciente, crítico, ético, criativo e atuante na sociedade em que vive. Esse desafio se intensifica diante das rápidas transformações nos mais variados setores da vida contemporânea, acentuadas com a Terceira Revolução Técnico-Científica, acelerando a produção e disseminação de novos produtos e informações. Portanto, pôr em discussão a formação de professores universitários nos remete à compreensão de que as concepções presentes quanto à docência, por serem múltiplas, geram perspectivas do que deve ser privilegiado quando se pensa sobre o que constitui o processo de formar um docente. Neste sentido, a docência, por excelência, é uma profissão de alta responsabilidade técnica, política e social, mas, como em qualquer área da ação humana formar-se não significa dominar um dado campo do conhecimento por que todo processo de formação deixa uma zona de

lacuna que constitui o motor do desenvolvimento das práticas humanas. A formação superior não é garantia de um desempenho elevado e regular das atitudes profissionais.

Segundo Severino e Fazenda (2002, p. 187) *“formar professores adquire, a cada momento histórico, níveis e formatos diferentes e remete a opções feitas no interior das relações sociais de produção”*.

Discutir a formação do professor universitário é atentar para as exigências sociais quanto ao profissional a ser formado, compreendendo em que circunstâncias históricas são exigidas as habilidades técnicas articuladas às posturas éticas.

Notadamente, o cenário educacional denuncia dicotomias existentes na prática educativa, as quais comprometem profundamente o alcance dos objetivos mais amplos da educação, especialmente quando se deseja uma educação para a formação do sujeito consciente no exercício de sua cidadania almejando a transformação qualitativa da sociedade em que vive.

Segundo Revista Olhares e Trilhas (2000) nesse contexto, pode-se citar como dicotomias existentes: teoria X prática, ensino X pesquisa, ensino superior X ensino fundamental e médio, conteúdo específico X conteúdo pedagógico, dentre outras.

Percebemos que é uma constante a denúncia de que os cursos de licenciatura não incluem satisfatoriamente, entre seus elementos de estudo, os problemas das escolas públicas de ensino fundamental e médio, ou seja, a relação ensino e pesquisa nem sempre privilegia a relação teoria e prática.

Se a percepção destas dicotomias gera, por um lado denúncias contra as dificuldades que elas criam, inquietando os educadores com vistas à procura de possíveis alternativas ou caminhos que conduzam à equalização das mesmas, por outro lado elas trazem à tona as constatações relativas ao despreparo dos professores para enfrentar as exigências da escola, particularmente a pública de ensino fundamental e médio, que tem como clientela a maioria desprivilegiada da população brasileira. Este despreparo dos professores, por sua vez, denuncia a existência de possíveis “fendas” nos cursos de formação de professores (licenciaturas), já que são eles que estão formando estes profissionais.

No caso específico da disciplina Geografia percebe-se que a mesma tem sido vista como uma disciplina inútil e decorativa, principalmente por parte dos alunos do ensino fundamental e médio. Observamos o quanto se tem ignorado os processos

sociais e os contextos da ação e produção do homem no espaço e priorizado fatos e exposições voltadas apenas para a ação humana e recursos naturais.

No mundo da escola, a sensação de inutilidade advém do senso comum e do fato de muitos professores de geografia não terem conseguido, ainda, desvencilhar-se do papel através do qual essa disciplina consagrou-se: o da descrição dos fenômenos, sobretudo físicos e paisagísticos. (PEREIRA, 2000, p.48).

Em seus escritos, Vlach (1991, p. 173), afirma que tal situação demonstra que, com todas as discussões acentuadas a partir da década de 1970 no Brasil, especialmente no meio acadêmico com o surgimento da Geografia Crítica, questionando a Geografia Tradicional e a Geografia Quantitativa de raízes positivistas e pragmáticas, não alcançamos, ainda, o desdobramento desejável no nível de sua aplicação no ensino, especialmente nos níveis fundamental e médio, muito embora essa nova perspectiva ressaltasse a necessidade de se fazer uma crítica permanente, seja quanto ao propósito político, seja quanto ao epistemológico e metodológico da Ciência Geográfica.

A esse respeito, Amorim (2004) trata a Geografia Crítica como uma geografia de denúncia, ressaltando:

Todavia, percebemos que esta geografia de denúncia não consegue romper em termos metodológicos com a visão mística da Geografia Tradicional arraigada no senso comum, presa aos livros didáticos e na postura de muitos profissionais que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. (AMORIM, 2004, p. 24).

Apesar dos esforços provenientes do debate das tendências de renovação da geografia é preciso ressaltar que a visão e prática tradicional, pragmática e positivista não acabou, sendo ainda forte tais concepções no seio da ciência geográfica ensinada nas escolas. Tal é a resistência que ainda continua como disciplina fundamental dos currículos escolares ou como subsídios do planejamento estatal, configurando-se como instrumento de pensamento, trabalho e ação de muitos profissionais.

De acordo com o exposto, Callai (2000) afirma que o conteúdo da geografia escolar tem sido na atualidade, o de descrever alguns lugares e problemas, não conseguindo dar conta de pensar o espaço, visto que:

Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumento tal que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania (CALLAI, 2000, p. 69).

Entendendo o conceito de espaço na abordagem da Geografia Crítica como um tema que merece muita atenção, Amorim (2004) recomenda analisá-lo com fundamento nos autores Yves Lacoste e Milton Santos, por serem eles os que mais explicitam esta temática. “*Tornar o espaço inteligível é, principalmente, para os geógrafos, a tarefa inicial*”. (LEFEBREV 1974, apud AMORIM 2004, p. 25).

Porém, é notável a existência de professores inconscientes e despreparados, a exemplo dos que lecionam geografia e nunca cursaram a licenciatura na área, ministram esta disciplina por falta de opção ou apesar de serem professores graduados não receberam cursos de aperfeiçoamentos de qualidade.

O que se pretende fundamentar é que tal prática da Geografia escolar que ainda ocorre na atualidade tem muito a ver com a própria historicidade da geografia bem como da própria formação que se tem nas universidades; o problema perpassa desde sua crise epistemológica, evidenciada na clássica divisão entre Geografia Humana e Geografia Física até as dicotomias entre teoria X prática, conteúdo específico X conteúdo pedagógico, ensino X pesquisa, ensino superior X ensino fundamental e médio, já apontadas anteriormente.

Diante disso, frente ao despreparo dos professores para enfrentar as exigências da escola pública provenientes do mundo atual globalizado, torna-se necessário interrogar sobre o compromisso assumido pela universidade quanto à questão da formação do professor de geografia.

Durante muitos anos, a formação docente no Brasil representou uma posição secundária na ordem das prioridades educacionais, caracterizando um processo de desvalorização da profissão marcada pela consolidação da tutela político-estatal sobre o professorado. A prática profissional dos professores expressa-se, muitas vezes, de forma ordenada e racionalizada pelas instâncias técnicas e administrativas dos sistemas de ensino, situação em que o professor dispõe de pouca autonomia diante das decisões sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar o que se ensina e o que se aprende. (PONTUSCHKA, 2007, p. 90).

No que concerne à educação cartográfica, observa-se a existência de linhas de pesquisa voltadas para teorias e práticas cartográficas, como também técnicas de produção e uso de mapas e, no entanto, identificam-se deficiências nas grades curriculares de cursos que formam professores de Geografia, tal como a ausência de componentes curriculares que auxiliem os professores a ensinarem cartografia para crianças do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental I. Existe, portanto, uma distância entre a produção acadêmica e o Ensino Fundamental e Médio. Muitas práticas pedagógicas do ensino de Geografia estão ultrapassadas,

O que ocorre via de regra é que o professor não está preparado para desempenhar esse papel na sala de aula, devido à formação deficitária que recebeu, que nem lhe propiciou o acesso aos conhecimentos necessários ao domínio do componente curricular que leciona, nem lhe deu oportunidades de desenvolver sua condição de sujeito produtor desses conhecimentos e responsável por seu avanço. (ANDRÉ, 1990 apud KATUTA 2001, P. 66).

Entretanto, cabe ressaltar que esta situação está mudando. Tanto em nível nacional quanto internacional, há um movimento de valorização da formação e da profissão docente, encarando a formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96 apontou inovações no âmbito da formação do profissional docente, criando o Instituto Superior de Educação, além de prever que a formação de professores para todas as etapas da educação básica se realize, prioritariamente, em nível superior. Ao mesmo tempo, foram definidos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico e elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos superiores de graduação. (PONTUSCHKA, 2007, p 92).

2. DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E UMA ABORDAGEM DOS PCNS

Baseados nos PCNs (1997), as práticas atuais da geografia no ensino fundamental sofreram e sofrem influências das principais tendências que emergiram da geografia tradicional.

No Brasil, o ensino da geografia surge na década de 1940, com forte influência da escola francesa de Vidal de La Blanche. Esse ensino pautava-se nas relações do homem com a natureza de forma objetiva e formulando leis gerais de interpretação.

Nesse contexto, o ensino abordava a relação homem-natureza sem levar em conta às relações sociais, ou seja, todo o processo dinâmico de transformação da sociedade nos seus aspectos naturais, econômicos e culturais destituindo assim o homem do seu caráter inerente, que é o social. Nessa abordagem de ensino era comum a memorização, a descrição das paisagens humanizadas e naturais, sem, contudo, fazer uma relação com a produção e a organização do espaço.

Posteriormente, ao final da Segunda Guerra Mundial, com o avanço do capitalismo, o cenário mundial passa por diversas transformações. Começam a surgir as grandes metrópoles, e com elas, todos os problemas decorrentes da urbanização e do crescimento populacional. No campo, a mecanização e a expansão de áreas agricultáveis também é uma realidade.

Nessa perspectiva, fazia-se necessário explicar como ocorreu todo esse processo de transformações, e a geografia tradicional já não era suficiente para responder a contento todos estes questionamentos. Era necessário uma análise das relações mundiais de ordem social, ideológica, econômica e cultural.

Com o advento da globalização, surgem novas tecnologias para o estudo do espaço geográfico como os sistemas geográficos de informações (SIG), as fotos de satélites, sensoriamento remoto e dados analisados por computador.

Já na década de 1960, sob forte influência do marxismo, as críticas em relação à geografia tradicional começam a se intensificar e a preocupação dos geógrafos era estudar como ocorria o processo relacionando a sociedade, natureza e trabalho e como estes influenciam a natureza do espaço geográfico. Desse modo,

observa-se que, só explicar o mundo não era o bastante, era preciso que houvesse uma transformação.

Atualmente a geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando e reatualizando alguns outros, questionando métodos convencionais e postulando novos métodos. Desde então muitos caminhos foram escolhidos para se fazer uma análise crítica da fundamentação teórico-metodológica da ciência geográfica e para se propor alternativas ao modelo de se trabalhar essa ciência como matéria escolar. É verdade que as discussões teóricas propostas para o ensino de geografia tem tido pouca penetração na prática desse ensino ou tem demorado muito a chegar a essa instância, mas já é possível observar alterações no cotidiano das aulas de geografia, alterações essas que são fruto de experiências fundamentadas por teorias críticas da Geografia que já foram realizadas. Desse modo a prática alimenta a reflexão teórica que, aliada ao avanço da própria teoria, tem permitido novos entendimentos e novos encaminhamentos da problemática do ensino da Geografia.

Propostas atuais de um ensino crítico de geografia são pautadas pela necessidade de se trabalhar com conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua integração e seu confronto com outros saberes,

Essa escolaridade tem que ser fundamentada no ensino não mais “técnico” como na época do fordismo e sim “construtivista”, no sentido de levar as pessoas a pensar por conta própria, aprendendo a enfrentar novos desafios, criando novas respostas em vez de somente repetir velhas fórmulas. (VESENTINI, 1999 apud CAVALCANTI, 2002, P.31).

Vale lembrar que a construção de um repertório de conhecimentos geográficos possibilita ao aluno desenvolver valores e atitudes que lhe permitem realizar mais conscientemente as tarefas do seu dia-a-dia, ingressar no mundo do trabalho com maior autonomia, interpretar e avaliar as informações veiculadas pela mídia, participar de decisões políticas relacionadas aos problemas de sua comunidade e de seu país. Enfim, formar-se como cidadão consciente e atuante.

As mudanças ocorridas no mundo, no final do século XX, criaram a necessidade de um novo olhar sobre a realidade, de uma análise que nos levasse a

compreensão desses processos e à construção de uma outra relação do homem com o meio natural e social.

Com as mudanças tecnológicas, as noções de tempo e espaço alteraram-se, e as paisagens sofreram transformações num ritmo mais intenso.

Durante algum tempo, acreditou-se que o desenvolvimento científico e tecnológico seria suficiente para elevar as condições de vida de toda a humanidade e novos patamares de bem estar. Esta crença foi destruída pelo panorama de um mundo em que as desigualdades tanto entre as camadas de uma população quanto entre os países ou continentes, tornam-se cada vez mais profundas.

Em decorrência da globalização, as fronteiras foram perdendo importância econômica e a vida das pessoas passou a ser afetada por decisões e fatos ocorridos no mundo todo. Nesse mundo, cresce a complexidade das relações, seja entre os homens, seja entre o homem e a natureza ou entre Estados-nação.

Para tanto a Geografia tem lugar privilegiado na construção, pelo aluno, do conhecimento do espaço historicamente produzido. E o estudo da Geografia será fator fundamental na formação de um aluno cidadão, na medida que permitir a ele apropriar-se desse conhecimento e compreender criticamente sua realidade e suas possibilidades de agir na transformação de um mundo com relações mais justas e solidárias. O ensino de geografia nas séries iniciais por sua vez, possui especificidades didáticas e pedagógicas as quais podem tanto dificultar como aproximar o processo de ensino-aprendizagem ao universo vivido e percebido, pelos educandos, para conceber um espaço geográfico mais humanitário.

Callai (1999) ilustra que primeiro é preciso possuir clareza do por que estudar Geografia. Para a autora há três razões para ensinar essa disciplina na sociedade contemporânea: “conhecer o mundo e obter informações; conhecer o espaço produzido pelo homem e contribuir na formação do cidadão”. Dessa forma, desde as séries iniciais precisa desenvolver nos educandos a capacidade de observar, analisar, interpretar e raciocinar criticamente o espaço geográfico e as suas transformações. O ensino de Geografia precisa, portanto, ressaltar a espacialidade do universo vivido e percebido pelos educandos para evidenciar as contradições da sociedade contemporânea a partir do seu lugar vivido, pois é dessa forma que o educando passa a obter o esclarecimento e a criar inquietações.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1997, p. 127), no primeiro ciclo, o estudo de geografia deve abordar principalmente questões relativas

à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico, o que nos faz crer que a paisagem local e o espaço vivido são as principais referências para que os professores realizem um bom trabalho inicial com as crianças.

Desde o primeiro ciclo é importante que os alunos conheçam alguns procedimentos que podem aprender a utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e orientação do professor” (PCNs, 1997, p.128).

O ensino e a prática contínua de tais procedimentos consequentemente aumentará a chance de os alunos, ao final do primeiro ciclo, alcançar os objetivos de geografia propostos pelos PCNs.

Um grande desafio do ensino de geografia nas séries iniciais é ultrapassar a geografia descritiva e enciclopédica. Entretanto, é necessário que as discussões metodológicas e teóricas sejam debatidas e refletidas com os profissionais da educação nas séries iniciais, por acreditar que estes são capazes de apreender as novas metodologias e práticas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as políticas públicas e investimentos privados precisam propiciar condições de trabalho para que esses profissionais continuem, ou melhor, se insiram nos processos de formação continuada.

Em contrapartida, a geografia já se destaca desde as séries iniciais ao oferecer a alfabetização cartográfica no plano oficial do ensino público e privado. Assim os educandos, conforme as habilidades e competências dos educadores podem também perceber e compreender o espaço vivido, através do trabalho com a alfabetização cartográfica.

2.1 – O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS

Mesmo antes do ingresso na escola, a criança observa, pergunta e procura explicar os fenômenos sociais e naturais que observa em seu dia-a-dia. Na escola é importante que o aluno possa ampliar, rever, formular e sistematizar as noções que construiu (e constrói) de forma espontânea, por meio da aprendizagem de conteúdos da geografia.

Esse processo de ampliação, reformulação e sistematização não se consolidam nesse seguimento da escolaridade. É uma construção gradativa que ocorre à medida que os alunos aprendem a observar, descrever, comparar, explicar, representar e espacializar acontecimentos sociais e naturais de forma cada vez mais genérica, considerando dimensões de tempo cada vez mais amplo, para além do tempo presente.

Por isso mesmo o ensino de geografia não se restringe à exposição do professor, a leitura do livro didático, a memorização de conceitos ou as respostas de um questionário. É algo muito mais complexo e desafiador. Envolve a compreensão de um modo de pensar e explicar o mundo pautado em noções, conceitos, procedimentos e princípios pelos quais essas duas áreas constroem os seus próprios saberes.

Desse modo, torna-se necessário ao docente oferecer um conjunto de situações de aprendizagem que suscitem problemas relacionados ao cotidiano dos alunos, sempre considerando diferentes escalas de tempo e espaço.

Destacam-se ainda conteúdos relacionados à observação, descrição e comparação dos componentes das diversas paisagens, seja ela a paisagem do lugar em que os alunos vivem ou paisagens urbanas e rurais de diferentes cidades e regiões brasileiras.

O estudo das manifestações da natureza em suas múltiplas formas, presente na paisagem local, é ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza. É possível analisar as transformações que esta sofre por causa de atividades econômicas, hábitos culturais ou questões políticas, expressas de diferentes maneiras no próprio meio em que os alunos estão inseridos (PCNs, 1997, p. 127).

O enfoque privilegia as percepções dos alunos, considerando suas possibilidades de observar a interação entre aspectos sócio-culturais e naturais na composição de uma paisagem.

É preciso considerar que um dos aspectos mais importantes do ensino da geografia é a capacidade dos alunos de observar, escrever, fazer perguntas e formular explicações sobre as relações entre a sociedade e a natureza.

Por isso mesmo as atividades devem promover a aprendizagem desses procedimentos, incentivando os alunos a registrarem e comunicarem aquilo que

descobriram ou aprenderam em situações de conversação, discussão ou elaboração de textos escritos.

Vale lembrar que esse ciclo é, na maioria das vezes, o momento de ingresso da criança na escola. Ensinar os alunos a ler uma imagem, a observar uma paisagem ou ainda ler um texto – mesmo que a leitura não seja realizada por eles – para pesquisar e obter informações faz parte do trabalho do professor desse ciclo. (...) assim, mesmo os alunos estando em processo de alfabetização, fontes escritas devem estar presentes nos estudos realizados da mesma forma que o conhecimento construído expresso por meio de texto. Propor que os alunos registrem por escrito individual ou coletivamente, aquilo que observaram ou aprenderam é uma maneira de aproximá-los de procedimentos essenciais – ler e escrever – não apenas para o campo da geografia, mas também para o desenvolvimento de procedimentos importantes na vida de todo estudante. (PCNs, 1997, p. 128 – 129).

Desenvolver a maioria dessas habilidades é fundamental para um ensino eficiente, essencial para a aprendizagem da linguagem cartográfica, tão importante na educação contemporânea no que se refere à leitura e interpretação da realidade.

2.2 – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

Segundo Rigonato,

A alfabetização cartográfica consiste na construção de conhecimentos, signos e representações, referentes à compreensão e leitura de legenda, tabelas, gráficos, mapas, cartas, imagens (fotografias e imagens de satélites). (1996, p. 28).

Acreditamos que o ensino de Geografia precisa cultivar de forma mais significativa a alfabetização cartográfica desde as séries iniciais na perspectiva de ampliar e possibilitar uma leitura mais abrangente da realidade espacial do mundo contemporâneo.

Consideramos que a leitura do mundo é fundamental para o exercício da cidadania em sociedade. Uma forma de prática cidadã é a leitura e observação do espaço, no que concordamos com o exposto por Callai:

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens (...) ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais (...) fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mapa da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. (CALLAI, 1999, p. 228).

Desse modo, toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas. Saber ler as informações do espaço vivido significa explorar a observação da paisagem e, assim, não se restringir à percepção das formas, mas perceber o significado de cada uma delas. Quando parte do processo de alfabetização, utilizando a linguagem cartográfica, o ensino de geografia se torna mais significativo, pois se criam condições para a leitura das representações gráficas que a criança faz do mundo. A capacidade de representação do espaço vivido, se esta for desenvolvida assentada na realidade concreta da criança, pode contribuir em muito para que ela seja alfabetizada para ler o mundo. Através de sucessivas alternativas, a criança constrói o seu próprio espaço, após muitas experiências resultantes da ação sobre o ambiente.

A esse respeito Piaget (1981) apud Passini (1994), afirma que a construção progressiva das relações espaciais pela criança se processa em dois planos distintos:

- a) No plano perceptivo ou sensório-motor;
- b) No plano representativo ou intelectual, este que é diferenciado em representação mental e representação gráfica.

Em ambos os planos, as primeiras relações espaciais que as crianças constroem são as relações topológicas: vizinhança, proximidade, separação, envolvimento, interioridade/exterioridade. Posteriormente elas evoluem para as relações projetivas: coordenação de pontos de vista, descentração, lateralidade, apoiadas em esquemas próprios. Acrescenta-se que a atividade perceptiva vai

evoluindo à medida que a criança vai ampliando seus conhecimentos do espaço, desde o mais próximo para o mais distante.

As ações que os alunos organizam para essas construções podem explicar o funcionamento do seu pensamento para a leitura do espaço e sua representação.

Na formação dos conceitos cartográficos, os desenhos das crianças, são o ponto de partida para explorar o conhecimento que elas têm da realidade e dos fenômenos que querem representar.

Ao desenhar, a criança está desenvolvendo a sua percepção sobre o espaço do papel. No início ela explica oralmente o seu desenho. Esta explicação é a ligação significante (desenho) significado (pensamento) que ela constrói. É necessário levar em conta que a criança cria e recria o mundo em sua mente através de uma concepção própria e a sua representação do espaço tomará como base a sua própria leitura.

Segundo Almeida, (2004, p. 27), quando a criança percebe que seus rabiscos servem para representar objetos, e que é ela quem estabelece a relação entre ambos, inicia-se a construção de um amplo sistema gráfico de representação, no qual engendram-se a escrita e outras formas de representação gráfica, como os mapas.

Entretanto, antes de avançar em propostas para o ensino de mapas, é importante considerar o desenvolvimento dos conhecimentos espaciais na infância.

A aprendizagem da criança se fundamenta na exploração e descoberta de si mesmo e do mundo exterior. É vivenciando situações, descobrindo-se, movimentando o seu corpo, deslocando-se, comparando-se com outras crianças, manipulando objetos, visualizando o seu dia-a-dia que a criança percebe e constrói conceitos e estabelece relações de espaço.

Almeida e Passini (2000, p.30) afirmam que *"a análise do espaço deve ser iniciada com a criança primeiramente com o corpo, em seguida com os olhos e finalmente com a mente"*.

Nesse enfoque, o domínio do espaço ocorre a partir do momento em que a criança nasce através das experiências obtidas em seu entorno, a exemplo de quando a criança é aconchegada no colo, iniciando assim o seu processo de apreensão do espaço.

Simielli (2000, p. 97 - 98) opina que, através e depois do encaminhamento e da particularização de aspectos da alfabetização cartográfica, devemos iniciar nossa

prática pedagógica oferecendo os elementos necessários às crianças do 1º ciclo para que compreendam os processos necessários para a realização das representações gráficas – sobretudo mapas –, educando o aluno para a visão cartográfica. O ideal é aproveitar o interesse natural da criança pelas imagens e oferecer recursos visuais, desenhos, fotos, maquetes, imagens de satélite, figuras, tabelas, jogos e representações feitas por crianças, acostumando o aluno à linguagem visual. Para a autora a cartografia de 1º ciclo do ensino fundamental deve abordar o estudo do espaço concreto do aluno, a exemplo do espaço da aula, da escola, do bairro, para nos próximos ciclos se falar em espaços maiores, já que neste ciclo a alfabetização cartográfica deve ser o objetivo básico.

“Essa alfabetização supõe o desenvolvimento de noções de:

- Visão oblíqua e visão vertical;
- Imagem tridimensional e imagem bidimensional;
- Alfabeto cartográfico: ponto, linha e área;
- Construção da noção de legenda;
- Lateralidade/ referências e orientação”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a alfabetização cartográfica é fundamental para que os alunos possam continuar sua formação iniciada nas primeiras séries e, posteriormente, trabalhar com a representação gráfica. Portanto, o aluno precisa aprender os elementos básicos da representação gráfica/cartográfica para que possa efetivamente ler mapas e desenvolver capacidades relativas à representação do espaço.

A capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo geografia, envolve também o desenvolvimento de esquemas lógico-matemáticos, o que pode ser um exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender simplesmente.

Dizemos então que esse é o papel da geografia na escola e pensando assim, o ensino de geografia no processo de alfabetização, torna-se significativo uma vez que apresenta clareza do que se pretende e de quais objetivos lhe cabem.

3. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JACOBINA – BAHIA

Resultado de um assentamento às margens do Rio Itapicuru Mirim no Piemonte da Chapada Diamantina, o município de Jacobina (localizado entre as coordenadas geográficas de 11° 10' de latitude sul e 40° 30' de longitude oeste), dista de Salvador aproximadamente 330 km, possui uma área de 2.319 quilômetros quadrados e se encontra a uma altitude média de 485m acima do nível do mar.

A origem do município teve forte ligação com o ciclo mineiro no país, a partir do século XVII. O sítio inicial foi se constituindo por cabanas distribuídas de maneira desordenada paralelas ao rio e foi crescendo pela expansão da pecuária e pelo impulso da exploração das minas de ouro. Foi a atividade mineira, mesmo considerando suas oscilações a maior responsável pelo crescimento populacional da cidade. De acordo com os dados do ultimo censo demográfico (IBGE; 2000). O município de Jacobina apresenta uma população de 76.492 habitantes, sendo que deste total 52.088 corresponde à população urbana e 24.404 à população rural.

Na página seguinte, apresentaremos o mapa contendo a localização do município de Jacobina no estado da Bahia.

POSICIONAMENTO GEOGRÁFICO DA CIDADE DE JACOBINA NO ESTADO DA BAHIA

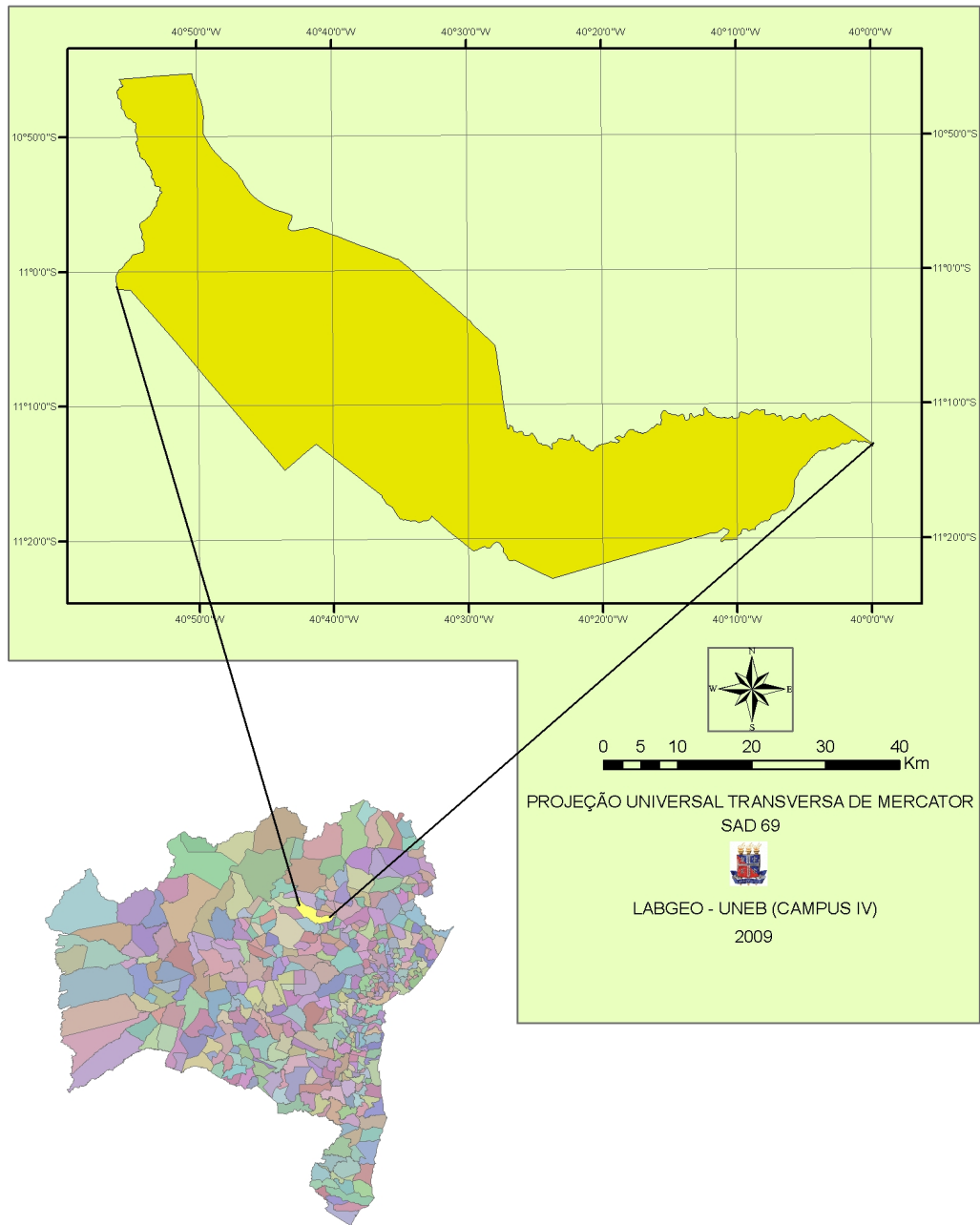


FIGURA 1 – Localização do município de Jacobina.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Sendo instalado no Bairro Félix Tomaz, Rua Antônio Vieira Mesquita s/n, em um terreno doado pelo então prefeito da época Professor Doutor Gilberto Dias de Miranda, foi construído e inaugurado há 35 anos, o Colégio Municipal de Jacobina. Hoje, Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda que vem crescendo junto com a população de Jacobina e região.

O colégio na época de sua inauguração, começou a funcionar com apenas oito salas e com os cursos de ginásio, primário e básico, também com os cursos de datilografia, corte, costura e culinária, oferecidos para a comunidade.



Figura 2 – Foto da área de estudo

Fonte: pesquisa de campo 2009

3.2 – DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Apresentaremos a seguir o resultado da entrevista realizada com seis professores que atuam nas séries iniciais do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda.

Quando questionados sobre a sua formação 100% dos docentes responderam que são habilitados em Magistério e estão cursando Pedagogia (REDE UNEB 2000), curso oferecido pela prefeitura do município, em parceria com a UNEB Campus IV.

Com relação ao tempo que os professores lecionam e em quais séries do Ensino Fundamental, 17% responderam que prestam serviço a 09 anos; 17% a 20 anos; 33% a 21 anos e 33% a 26 anos. Percebe-se que todos os entrevistados já possuem experiência profissional como professor.

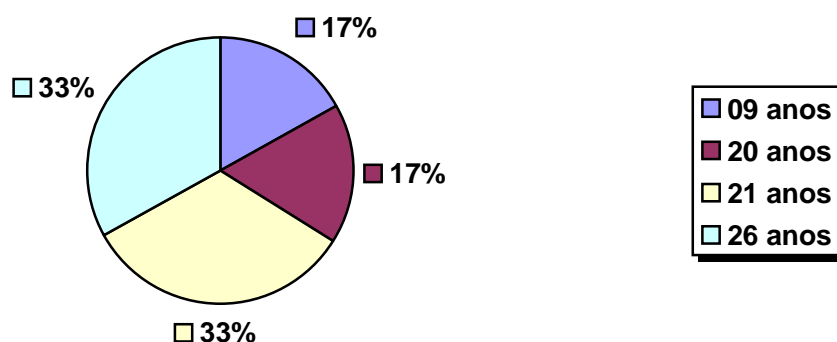


Gráfico 1 – Tempo de serviço dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: pesquisa de campo 2009

No que tange as séries que lecionam, conforme gráfico 2, 33% responderam que ensinam no 1º ano; 50% no 2º ano; 17% no 3º ano.

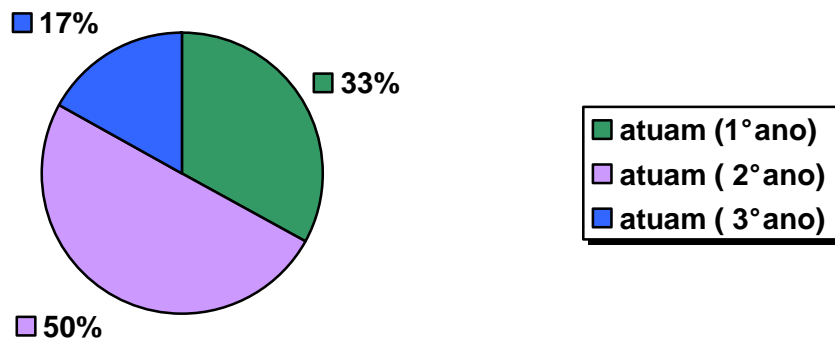


Gráfico 2 – Séries Iniciais do Ensino Fundamental que os professores ensinam
Fonte: pesquisa de campo 2009

Sobre a disponibilidade de disciplinas específicas referentes ao ensino de geografia oferecidas em seu curso de formação, 100% afirmaram ter estudado Metodologia da Geografia.

Temos conhecimento que o Programa REDE UNEB 2000 oferece a disciplina Metodologia da Geografia durante dois períodos letivos. Diante disso, acreditamos que esse tempo seja insuficiente para a apreensão de todos os conteúdos relacionados à Geografia por parte dos professores, o que pode causar deficiências para o ensino da alfabetização cartográfica. Em função disso, faz-se necessário o aumento desses períodos letivos para que não ocorra com os docentes o que afirma André apud Katuta (2001) em citação do capítulo 1.1. “A Geografia Escolar e o Ensino Superior, sobre a falta de preparo do professor para atuar em sala de aula devido à formação deficitária que recebeu em seu curso de formação”.

Quando questionados sobre que assuntos foram estudados na disciplina Metodologia da Geografia, relacionados aos conteúdos da Alfabetização Cartográfica, 100% disseram que foi oferecido noções de orientação, leitura de mapas e lateralidade; 50% mapas da cidade, visão bidimensional e tridimensional e construção de legenda; 33% trabalharam com globo terrestre, escala cartográfica e visão oblíqua e vertical.

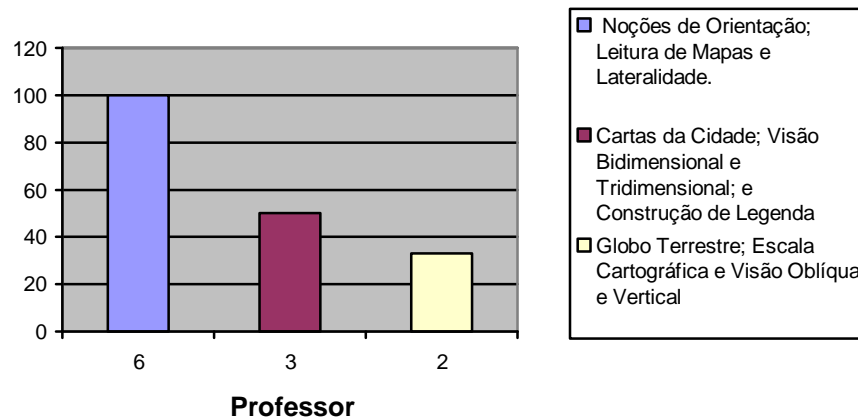


Gráfico 3 – Assuntos estudados na disciplina Metodologia da Geografia

Fonte: pesquisa de campo 2009

Percebemos aqui que os professores confirmaram não ter estudado todos os conteúdos citados na entrevista. Partindo deste pressuposto, é interessante reafirmar a importância de tais conteúdos serem aplicados no curso de formação por serem imprescindíveis para o ensino da alfabetização cartográfica como afirma Simielli no capítulo 2.2 sobre esta temática.

Na questão referente à abordagem da leitura e representação do espaço geográfico em suas aulas, 100% dos professores responderam que utilizam dinâmicas e livros didáticos; 83% ministram aulas expositivas; 33% recursos audiovisuais e 67% outros recursos.

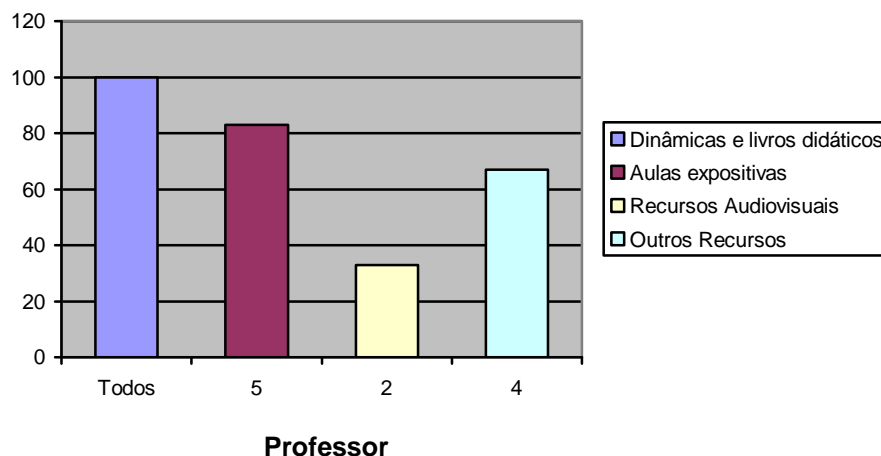


Gráfico 4 – Leitura e representação do espaço geográfico nas aulas

Fonte: pesquisa de campo 2009

Para uma melhor compreensão da leitura e representação do espaço nas séries iniciais, Simielli (2000) sugere o trabalho que priorize as habilidades naturais

das crianças, acostumando-as a fazer uso de imagens, tabelas, fotos, desenhos e outros, fazendo com que o aluno continue o seu processo de alfabetização cartográfica.

Sobre a escolha dos conteúdos e a abordagem utilizada na contextualização com o cotidiano do aluno, 100% dos professores entrevistados afirmaram que fazem a correlação dos conteúdos cartográficos com a realidade em que os alunos se inserem.

De acordo com a afirmação unânime, em relação ao questionamento, percebemos que os docentes estão fazendo jus às afirmações de Almeida (2004), Simielli (2000), e Passini (1994), que explicitam em suas obras a importância dessa correlação para o ensino da alfabetização cartográfica.

Quanto aos recursos que a escola disponibiliza e os professores utilizam em sua prática pedagógica 100% utilizam o livro didático; 83,3% TV, DVD, e mapas; 33,3% retro-projetor e data show; 50% globo terrestre, mapa da cidade e outros.

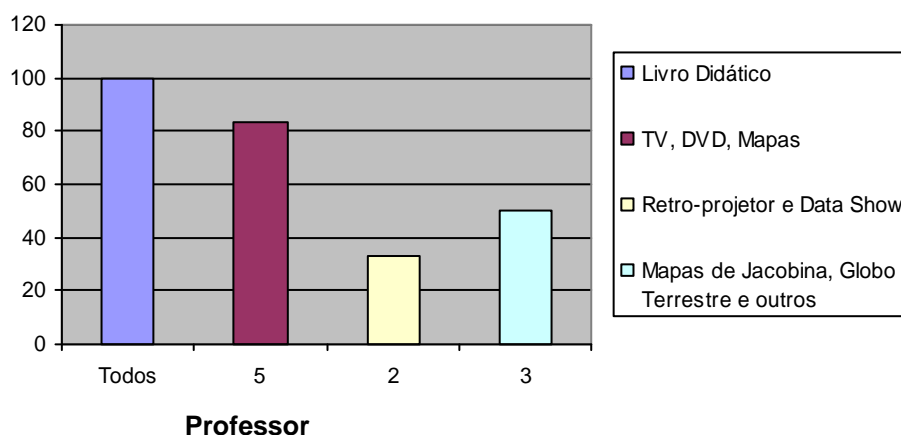


Gráfico 5 – Recursos disponibilizados pelo Colégio e sua utilização

Fonte: pesquisa de campo 2009

Percebemos nesta questão que além da utilização dos outros recursos, o professor ainda se encontra preso ao livro didático. Consideramos que nem sempre este recurso oferece conteúdos que venham a desenvolver no educando as habilidades necessárias para a aprendizagem da alfabetização cartográfica, pois nessa fase é necessário priorizar o trabalho de construção das relações espaciais partindo do espaço próximo para o espaço distante do aprendiz.

Questionados sobre as principais dificuldades na aplicabilidade dos conteúdos de Geografia para as séries iniciais, 50% disseram ter muita dificuldade na escolha dos conteúdos e dos recursos didáticos, 17% não encontram dificuldades e 33% não responderam.

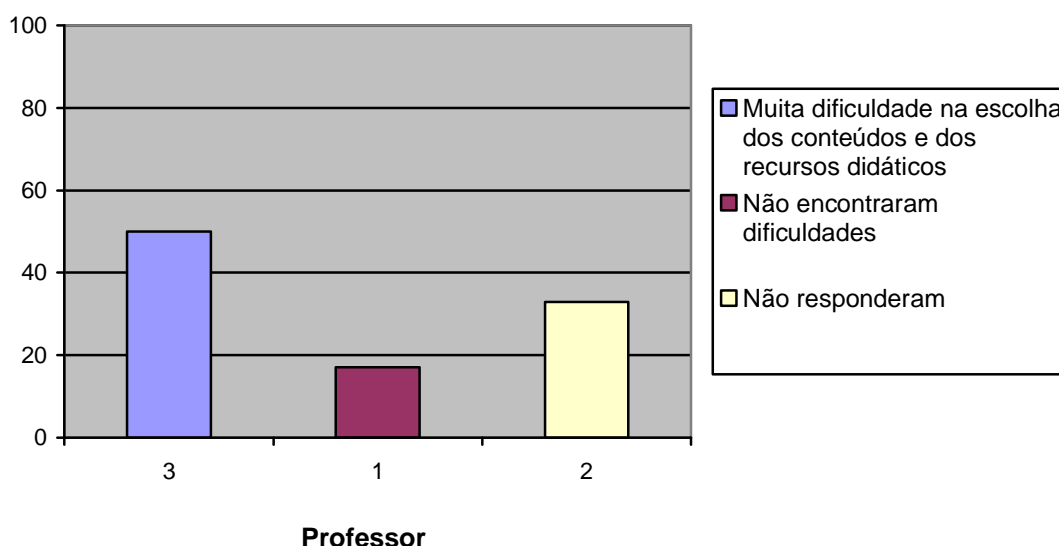


Gráfico 6 – Dificuldade na aplicabilidade dos conteúdos para as Séries Iniciais

Fonte: pesquisa de campo 2009

Nesse sentido, voltamos a questão sobre como vem sendo desenvolvidos os conteúdos de educação cartográfica nos cursos de formação de professores e destacamos a necessidade de se articular teoria, prática e pesquisa nos estudos, uma vez que os professores devem ser profissionais investigativos se almejarem mudanças positivas no âmbito educacional.

Sobre como o professor definiria os conteúdos de Geografia nas séries iniciais 83% responderam que é complementar a outras disciplinas como Matemática e História e que tais conteúdos são necessários para reconhecer o seu espaço de vivência, 17% não responderam.



Gráfico 7 – Definição dos conteúdos de Geografia nas Séries Iniciais

Fonte: pesquisa de campo 2009

Ao serem questionados sobre o que falta para melhorar o ensino da Geografia nas séries iniciais, 67% afirmaram que é necessário acompanhamento pedagógico por professor da área de geografia e curso de capacitação, 33% afirmam que é necessário fazer graduação em Pedagogia e 17% disseram que gostariam de trabalhar com aulas de campo, mas que estas se tornam inviáveis por conta das classes numerosas.

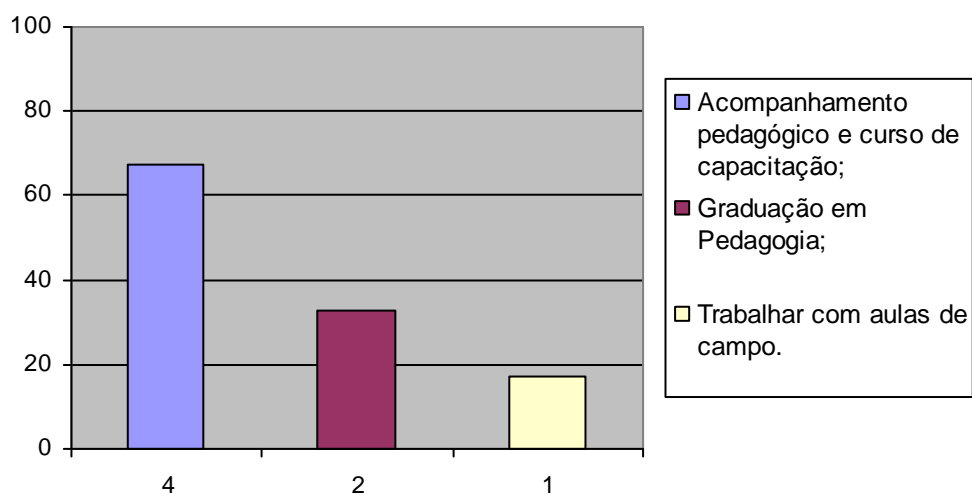


Gráfico 8 – Melhoramento do ensino da Geografia nas séries iniciais

Fonte: pesquisa de campo 2009

Ao serem questionados sobre a metodologia que utilizam para minimizar as dificuldades demonstradas pelos alunos segundo gráfico 9: 50% afirmaram

relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, sendo que 33% não responderam e 17% utilizam dinâmicas.

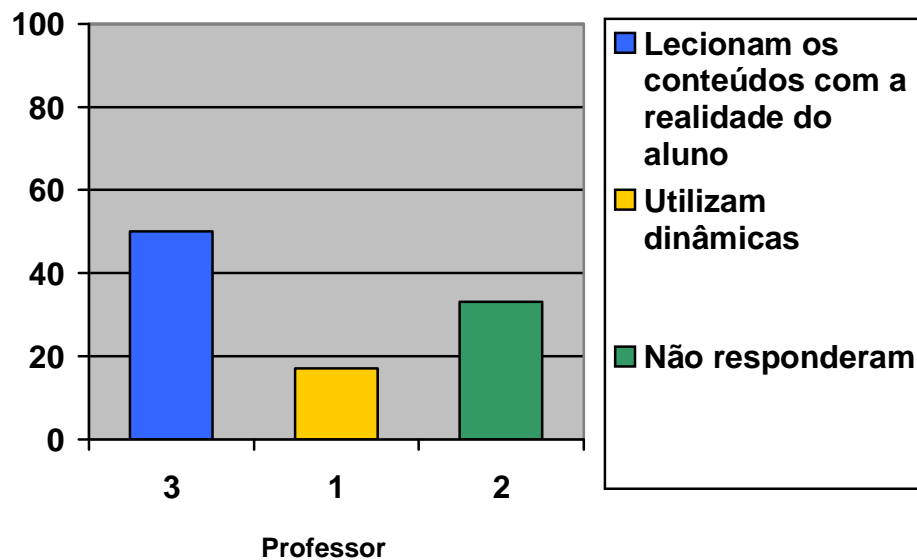


Gráfico 9 – Metodologia utilizada para minimizar as dificuldades dos alunos das séries iniciais

Fonte: pesquisa de campo 2009

Referindo-se as aulas ministradas semanalmente três docentes as oferecem em uma aula, e três docentes dividem em duas aulas semanais.

Acreditamos que esse número de aulas seja insuficiente para a compreensão dos conteúdos pelos alunos referentes à alfabetização cartográfica, apesar de ser uma prática no ensino básico, eram necessárias duas aulas semanais.

Ao serem questionados sobre relacionarem as aulas de Geografia com outras disciplinas, 100% disseram que promovem a interdisciplinaridade em suas aulas. Sobre esse aspecto os PCNs abordam a necessidade dessa interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento como Literatura, Ciências e História (p.117 e 130).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa desenvolveu-se com a finalidade de contribuir para as discussões acerca da formação dos professores com relação ao ensino da alfabetização cartográfica, no sentido de obter uma melhoria da qualidade do ensino da disciplina de Geografia nas séries iniciais.

Consideramos esse trabalho de grande relevância para que o estudante possa desenvolver habilidades referentes à representação do espaço em que está inserido. Diante disso, a elaboração da pesquisa buscou compreender o processo de formação do professor e dos conhecimentos geográficos referentes a alfabetização cartográfica, mediante a aplicação de questionário aos professores envolvidos neste segmento de ensino.

Nesse contexto, após os resultados obtidos constatamos que, a formação dos professores entrevistados necessita de uma maior reestruturação no que se refere aos conteúdos de cartografia voltados para as séries iniciais oferecidas pela instituição de ensino na qual estão sendo graduados.

Verificamos que o curso de Pedagogia do Programa Rede UNEB 2000 oferece a disciplina Metodologia da Geografia em dois períodos letivos. Em função disso acreditamos que esse período é insuficiente para que os graduandos possam abstrair com eficácia todos os conteúdos que servem de base para o ensino da alfabetização cartográfica explicitados como fundamentais por Simielli (2000) no capítulo 2.2 deste trabalho. Porém acreditamos também que os dois semestres letivos de aula contribuíram para a melhoria no ensino-aprendizagem, uma vez que os mesmos têm noções sobre orientação, leitura de mapas, lateralidade, cartas da cidade, visão bidimensional e tridimensional, construção de legenda, globo terrestre, escala cartográfica e visão oblíqua e vertical, conceitos essenciais para o ensino da cartografia nas séries iniciais.

Entendemos que existe uma deficiência na articulação entre o conhecimento teórico oferecido pela instituição e a prática pedagógica exercida pelo professor refletindo nos problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos, uma vez que a construção das relações espaciais pelas crianças começa a ser adquirida neste nível de ensino.

Contudo, independente do período letivo em que a instituição de ensino ofereça os conteúdos de alfabetização cartográfica é imprescindível que o professor seja investigador, esteja sempre se atualizando e repense constantemente a sua prática docente, tendo sempre em mente que não existe um manual pronto para que a prática se torne coerente e condizente com a realidade dos alunos.

No capítulo I desta pesquisa, Pontuschka reafirma a importância do processo investigativo a que os professores devem recorrer visando o enriquecimento dos seus conhecimentos para obtenção de melhores resultados no ensino.

Desse modo a instituição de ensino superior deve servir como base para o desenvolvimento das habilidades para o ensino da alfabetização cartográfica e não ser a única responsável pela formação integral do docente.

Com relação à utilização dos recursos didáticos, percebemos que mesmo a escola disponibilizando-os, os professores ainda sentem insegurança quanto à sua funcionalidade, optando algumas vezes pelo livro didático com maior frequência que os demais recursos, que são de grande valia para o entendimento pelos alunos dos conteúdos de cartografia nas séries iniciais. Outro fator preponderante para esta apreensão pelos alunos é a correlação feita pelos professores entre os conteúdos e a realidade em que eles se inserem.

Finalmente, com os resultados obtidos na nossa pesquisa, pudemos confirmar a veracidade em parte das hipóteses levantadas anteriormente e acreditamos que existe a necessidade de uma formação permanente e contínua que conduza o docente a uma prática eficiente voltada para o ensino da alfabetização cartográfica. Para isso, os educadores precisam aguçar sua sensibilidade na busca de práticas e metodologias significativas para os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. (Orgs). **O espaço Geográfico**: Ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2000. p.26 – 45.
- _____. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9 – 41.
- AMORIM, Eliã Siméia Martins dos Santos (org). **Por uma Geografia Cidadã**. Salvador: EdUNEB, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. História, Geografia / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org). **Ensino de Geografia**: Práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.69 – 134.
- _____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para a análise. In: CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Edufrgs/ AGB – (Seção Porto Alegre), 1999 p. 227 – 247.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 29 – 120.
- CUNHA, Maria Isabel da (org). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e o livro didático**: uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 1994.
- PEREIRA, Diamantino. **Geografia escolar**: uma questão de identidade. In: Cadernos CEDES. Campinas, 2000. vol. 39..
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 87 – 103.
- REVISTA OLHARES E TRILHAS. **Dicotomias no ensino da Geografia**. Uberlândia: UFU, 2000. Vol. 1.
- RIGONATO, Valney D. **O ensino de Geografia nas séries iniciais**. In: Cadernos CEDES. Campinas, 1996. vol. 39, p. 28 – 46.
- SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs). **Formação Docente**: Rupturas e Possibilidades. São Paulo: Papirus, 2002. p. 185 – 220.
- SIMIELLI, Maria Elena Ramos. A cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org). **A Geografia na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 43 – 108.
- SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e Conhecimentos Geográficos**: A cartografia no movimento de renovação da Geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: UNESP, 2001. p. 31 – 80.
- VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In____. VEIGA Ilma Passos A.; AMARAL, Lúcia. (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.
- VLACH, Vânia Rúbia Farias. Sociedade Moderna, educação e ensino de Geografia. In: VEIGA, Ilma Passos A.; CARDOSO, Maria H. F. (Orgs.). **Escola Fundamental, Currículo e Ensino**. Campinas: Papirus, 1991. p. 171 – 184.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
COLEGIADO DE GEOGRAFIA

Roteiro de entrevista:

1. Qual a sua formação?

() Magistério () Pedagogia () Outro curso

2. Quanto tempo leciona? Qual a série?

3. Atualmente faz algum curso de graduação ou capacitação?

() Sim () Não

Cite o nome do curso:

4. Seu curso disponibilizava (disponibiliza) de disciplina específicas referentes ao ensino de geografia (ex.: metodologia da geografia)?

() Sim () Não

5. No caso de resposta afirmativa, que assuntos você lembra que estavam relacionados à geografia para séries iniciais?

Orientação Leitura de mapas Trabalho com globo terrestre Mapas da cidade Visão bidimensional e tridimensional Construção de legenda Lateralidade escala cartográfica Visão oblíqua e visão vertical Não lembro nenhum.

6. Como você aborda a leitura e representação do espaço em suas aulas?

Recursos audiovisuais;
 Aulas expositivas;
 Dinâmicas;
 Livro didático;
 Outros.

7. Você faz uma correlação dos conteúdos cartográficos com a realidade em que os alunos se inserem?

Sim Não

8. Que recursos a escola que você trabalha disponibiliza e você utiliza em sua prática pedagógica?

TV;
 DVD;
 Retro-projetor;
 Data-show;
 Globo terrestre;
 Mapas;
 Bússola;
 Livros didáticos;
 Mapas da cidade;
 Outros.

9. Quais as principais “dificuldades” referentes aos conteúdos de geografia nas séries iniciais?

10. Como você definiria os conteúdos da geografia nas séries iniciais:

- Não interfere na aprendizagem;
- Desnecessário;
- É complementar a outras disciplinas como Matemática, História;
- É necessário para reconhecer o seu espaço de vivência.

11. Em sua opinião o que falta para melhorar o ensino da geografia nas séries iniciais?

- Curso de capacitação Fazer graduação em Pedagogia
- Acompanhamento pedagógico por professor de Geografia.

Cite outra possibilidade:

12. Que metodologia você utiliza para minimizar as dificuldades dos alunos?

13. Como dividem as aulas semanalmente:

- 1 aula 2 aulas

14. De que forma você relaciona suas aulas com outras disciplinas? Se sim, quais disciplinas?
