

**O ENSINO DE GEOGRAFIA
NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE DOS
DESCOMPASSOS ENTRE A
FORMAÇÃO DOCENTE E AS
ORIENTAÇÕES DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS***

*THE TEACHING OF GEOGRAPHY
IN THE INITIAL GRADES OF BASIC
EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE
DISHARMONY BETWEEN
TEACHING FORMATION AND
PUBLIC POLICIES
RECOMMENDATIONS*

*LA ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA EN LAS SERIES
INICIALES DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA: UN ANÁLISIS DE LA
DISONANCIA ENTRE LA
FORMACIÓN DOCENTE Y LAS
RECOMENDACIONES DE LAS POLÍ-
TICAS PÚBLICAS*

**MARIA CLEONICE B.
BRAGA**

Profª Adjunta da Universidade
Estadual de Feira de Santana
nicebraga@ig.com.br

* O presente texto se constitui (com poucas alterações) num dos capítulos da tese de doutorado da autora intitulada “Aprender e Ensinar Geografia: a visão dos egressos do curso de Geografia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana)”. São Carlos: EDUFSCar, 2006.

Resumo: O presente artigo tem como preocupação central o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental tomando como parâmetro as demandas formativas dos docentes postas pelas políticas educacionais a partir da década de 90 do século passado. O objetivo é analisar as possibilidades dos professores desse nível de ensino para desenvolverem uma Geografia Crítica considerando suas formações para o trabalho com a referida disciplina. A referida reflexão exigiu uma incursão em alguns estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a realização de uma breve revisão pelos fundamentos da ciência geográfica e sua relação com o ensino, revisão essa que resultou no estabelecimento de uma classificação das atuais tendências do ensino de Geografia em dois grupos: as Geografias Instituídas e as Geografias Instituintes.

Palavras-chaves: Ensino de geografia; Séries iniciais; Formação docente; Políticas públicas; Ensino *instituído* e Ensino *instituinte*.

Abstract: The present article has as a central concern the teaching of geography in the initial grades of basic education taking as parameter the formative demands to the teachers imposed by the educational policies from the decade of 1990 of the last century. The objective is to analyze the possibilities for the teachers of this level of education to develop a Critical Geography considering their formations to work with the related discipline. Such reflection demanded an incursion in some studies on the National Curricular Parameters, as well as the accomplishment of one brief revision for the fundamentals of geographic science and its relation with education, which resulted in the establishment of a classification of the current trends of the teaching of Geography in two groups: Instituted Geographies and Instituting Geographies.

Keywords: Teaching of Geography; Initial grades; Teaching formation; Public policies; Instituted and Instituting teaching.

Resumen: El actual artículo tiene como preocupación central la educación de la geografía en las series iniciales de la educación básica que toma como parámetro las demandas formativas de los profesores impuestas por la política educativa a partir de la década de 90 del siglo pasado. El objetivo es analizar las posibilidades de los profesores de este nivel de la educación para desarrollar una geografía crítica, considerando sus formaciones para el trabajo con la citada disciplina. Esta reflexión exigió una incursión en algunos estudios sobre los parámetros básicos del plan de estudios nacionales, así como la realización de una breve revisión de los fundamentos de la ciencia geográfica y de su relación con la enseñanza, revisión que dio lugar al establecimiento de una clasificación de las tendencias actuales de la educación de la geografía en dos grupos: las Geografías Instituidas y las Geografías Instituyentes.

Palabras claves: Enseñanza de la geografía; Series iniciales; Formación del profesorado; Políticas públicas; Enseñanza instituida y enseñanza instituyente.

Introdução

Os avanços capitalistas das últimas décadas do século XX vêm comandando uma série de transformações, (re)adaptações, nas esferas econômicas, sociais, políticas, culturais, no mundo e, em especial, nos países da América Latina. A difusão dos ideais *neoliberais* foi e continua sendo necessária para garantir sua expansão e consolidação de forma harmônica e a escola, enquanto responsável pela educação formal da sociedade, incluindo importantes aspectos da formação para o trabalho, tem sido tratada como instituição de grande relevância nesse processo. Isto não significa que ela (a escola) absorva, incorpore e desenvolva essa função (de difusora da ideologia *neoliberal*) de forma simples e harmônica. Seu caráter social lhe confere uma complexidade de interesses que são plurais e contraditórios. Ao mesmo tempo em que desenvolve a função de reproduzir os interesses hegemônicos ela também pode apresentar resistência a eles. Parafraseando Pérez Gómez (2000), a escola possui espaços de relativa autonomia que podem ser usados para combater a tendência conservadora de reprodução dos interesses das classes dominantes.

O Estado, apesar de ter o seu papel redimensionado frente ao avanço transnacional do capital, se mantém como estrutura política responsável pela criação das condições necessárias para a implantação e movimentação desse capital nos mais variados territórios (SANTOS, 2003). No Brasil, a aliança do Estado com o *neoliberalismo* tem sido evidenciada pela criação de incentivos vultuosos a empresas estrangeiras que pleiteiam a instalação de filiais no nosso espaço, pela privatização de empresas estatais, pela *flexibilização* de direitos dos trabalhadores, pela redução dos investimentos na área social e pela liberdade controlada do processo educacional.

É nesse contexto de expansão das políticas *neoliberais* e das formas como as mesmas vêm influenciando a organização do espaço brasileiro em todos os seus aspectos e sentidos, inclusive no educacional, que procuro analisar o ensino de Geografia desenvolvido no nosso país nas últimas décadas, em especial o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A referida análise tomou por base referências teóricas produzidas nas últimas décadas, a experiência da autora como docente de cursos de Pedagogias voltados para a formação de alunos que já atuam como professores nas séries iniciais na Universidade Estadual de Feira de Santana, Ba (UEFS) e em pesquisa realizada na mesma instituição nos anos de 2000 e 2001 intitulada “A problemática da alfabetização geográfica nas séries iniciais”.

A participação do Estado no direcionamento do ensino de Geografia nas séries iniciais: breves considerações

A atuação do Estado na área de educação pode ser analisada por vários vieses. Aqui, limito-me a destacar essa influência no direcionamento do processo de ensino básico.

A esse respeito vale a pena retroceder um pouco no tempo para entender o contexto em que são criados os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Spósito (2002), durante a década de 70 do século XX ocorreu a universalização do ensino. Com o crescimento rápido da população brasileira, cresce, também rapidamente, a demanda por mais escolas e mais professores, principalmente para as séries iniciais do ensino fundamental. E “[...] sem uma proporcional qualificação dos seus recursos humanos, aviltados pelo rebaixamento dos salários, tornou-se imperiosa a necessidade de um currículo mínimo que orientasse a ação docente no ensino fundamental e médio” (p. 298). (Destaque da autora).

É nesse contexto que o governo passa a investir mais sistematicamente na elaboração de documentos oficiais para servir de apoio para a grande massa de professores leigos e semileigos que ingressavam na profissão docente. Portanto, desde essa década, os documentos oficiais passaram “a orientar a formulação dos projetos pedagógicos escolares, os planos de ensino, as práticas educacionais e a elaboração dos materiais pedagógicos de apoio, sobretudo o livro didático.” (SPÓSITO, 2002, p. 24)

Na década seguinte do referido século, anos 1980, deu-se o fim do regime militar e, concomitantemente iniciou-se um período considerado de abertura política, de maior liberdade de pensamento e expressão, enfim, de maior democracia. Na educação, foi época de bastante efervescência teórico-prática, de questionamentos sobre os rumos seguidos até aquele momento pelas diversas áreas de ensino e sobre os caminhos que poderiam ser trilhados dali em diante. Muitas secretarias de educação estaduais promoveram, em convênio com as universidades, grandes encontros, onde professores refletiam, estudavam, elaboravam os novos rumos do ensino em seus municípios. Foi um período de progresso, com um claro processo de descentralização política e de formulação de currículos básicos para o ensino fundamental e médio (ACRE, 2004; SPÓSITO, 2002).

Mas esse foi um período curto. Já na década de 90 do mesmo século, o governo, agora civil, retomou o comando das políticas curriculares com a proposição dos PCNs. Desde então, o ensino básico (fundamental e médio) que substituiu os antigos ensinamentos de 1º e 2º Graus, tem como referência os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

A cada disciplina foram dedicados parâmetros gerais para servir de orientação para o ensino. Os rumos apontados para a disciplina Geografia, nos PCNs, na visão dos críticos educacionais da referida área, são bem mais que rumos, considerando a precária formação e condição de trabalho dos professores, principalmente os das séries iniciais. Frente a essa realidade, em vez de tomá-los como parâmetros, os professores, por falta de conhecimento para compreendê-los em profundidade, tendem a adotá-los de forma superficial e, até mesmo, equivocada, o que pode vir a ter conseqüências várias como, por exemplo, a prática de um ensino tendencioso porque acrítico, desenvolvido com base numa dependência técnico-burocrática (do livro didático, de condições precárias de trabalho etc.) e não numa

efetiva assunção esclarecida da sua postura teórico-metodológica.

Entretanto, a efervescência de discussões, críticas e propostas acerca do ensino de Geografia, desencadeadas, também¹, pelo lançamento dos PCNs, é bastante positiva, pois

é um processo que tem alimentado o debate na área e, pela diversidade teórica nele presente, tem trazido contribuições bastante plurais que estão promovendo, no mínimo, inquietações naqueles que são os responsáveis diretos pelo desenvolvimento da disciplina, os professores. Isso significa que, ao falar de ensino de Geografia, há dois movimentos a considerar: o ensino desenvolvido de fato nas escolas (que não é *uno*), aqui denominados ensinios *instituídos*, e os ensinios *instituintes*, representados pelas propostas ou tendências teórico-metodológicas que, na atualidade, combatem o ensino tradicional e que lutam para se tornarem *instituídos*.

Em outras palavras, os ensinios *instituídos* são formados pelo conjunto das práticas já desenvolvidas com os alunos; aqueles que conseguiram sair da condição de projeto ou proposta pedagógica e se estabelecer enquanto prática. A luta por esse estabelecimento é que caracteriza os ensinios *instituintes*, luta essa que é dinâmica e histórica. Em cada momento histórico existiu e existirá ensino(s) *instituído(s)* e *instituintes*, os primeiros estabelecidos e os últimos tentando se estabelecer.

Na prática, essa divisão entre *ensinios instituídos* e *instituintes* não é algo identificável empiricamente, facilmente percebível no exercício docente, até porque eles coexistem em maior ou menor grau. O ensino tradicional de Geografia, predominantemente desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental (aqui tratado como o *instituído*), convive com alguns traços das propostas *instituintes*, sejam as oficiais (como os PCNs, que apresentam uma visão mais humanista e que se autodenominam ecléticas do ponto de vista teórico filosófico), sejam as não-oficiais (que apresentam uma visão mais crítica da Geografia, fundamentadas em referenciais marxistas e neo-marxistas).

O ensino de Geografia nas últimas décadas: caracterização e fundamentos (onde os *instituintes* começam a serem *instituídos*)

Ao se falar em ensino de Geografia no Brasil, faz-se referência, geralmente, a duas grandes tendências: as tradicionais e as “atuais tendências”, que por sua vez são mais conhecidas na literatura geográfica como Geografias críticas.

De uma forma geral, não existem muitas polêmicas quanto às características do ensino tradicional de Geografia e nem quanto às suas funções políticas e ideológicas no

¹ Na verdade, o movimento de crítica ao ensino de Geografia já vinha sendo construído nas universidades, desde a década de 80.

nosso meio teórico. Embora também esteja adotando o uso do referido termo, considero importante o desenvolvimento de estudos que questionem e investiguem com mais profundidade a *pseudo* homogeneidade metodológica com que o ensino tradicional é, em geral, mostrado. Afinal, se entendemos o ensino como uma atividade que envolve sujeitos sociais (alunos e professores), é importante atentarmos para o seu caráter plural e

contraditório. Ou seja, tanto pode reproduzir interesses hegemônicos (como o fez!), quanto pode combatê-los, contestá-los. Entretanto, devido à insuficiência de tempo e de espaço para a realização de uma investigação no interior desse recorte me contento em apresentar alguns traços do que já foi produzido para construir um perfil (bastante sintético) do que tem se convencido a chamar de ensino tradicional de Geografia.

Carvalho (1998) chama a atenção para a função ou o papel político da Geografia, através da forte relação entre o seu surgimento como disciplina no final do século XIX, a formação dos Estados nacionais e a emergência do capitalismo industrial na Europa. Segundo a autora, nesse contexto a Geografia tornou-se uma disciplina importantíssima. E indaga:

Qual além dela (Geografia) deteria melhor escopo teórico – metodológico para cientificamente auxiliar na criação e no fortalecimento do sentimento nacionalista, tão necessário para a consolidação dos estados nacionais? (E mais): a idéia de país deveria vir a fazer parte do imaginário coletivo, e nesse sentido a escola e a Geografia foram muito eficientes. É a Geografia que vai veicular conceitos importantes como o de país, apresentado basicamente no seu aspecto territorial e como se tudo fosse eterno. (CARVALHO, 1998, p.29)

Com relação à criação do sentimento nacionalista vale lembrar que os recém-criados Estados-nações “necessitavam” envolver as populações em torno de ideais comuns, de sentimentos comuns em relação aos espaços que acabavam de serem reunidos para formar os novos Estados. Nesse sentido, a escola foi um dos instrumentos fundamentais na divulgação desses ideais e formação dos valores nacionalistas. A participação da Geografia como disciplina foi importante para inculcar o sentimento patriótico através do ensino de um espaço homogêneo, delimitado territorialmente, despolitizado nos seus diversos aspectos (sociais, políticos, físicos, culturais). Se, por exemplo, o Hemisfério Norte é mais desenvolvido do que o Sul as causas são naturais, não políticas.

As referidas relações da Geografia disciplina com a formação dos Estados nacionais e com o desenvolvimento do capitalismo industrial, é que justificaram o surgimento da disciplina antes mesmo da criação oficial da ciência. Esse caminho inverso trilhado pela Geografia só corrobora a importância que o estado conferia à sua presença nos currículos das então nascentes escolas públicas. Portanto, é preciso não esquecer que a Geografia

sempre desempenhou um papel educativo-político, como, no mais, o saber escolar em geral.

As relações entre o contexto político e econômico da Europa no final do século XIX e o surgimento da disciplina Geografia também dão sentido a algumas das principais marcas do ensino tradicional ressaltadas em trabalhos de vários geógrafos brasileiros (VESENTINI, 1992, 2004; CARVALHO, 1998, PEREIRA, 1989 entre outros): prioridade dada aos estudos de aspectos físicos do espaço e da localização (de aspectos naturais, capitais, países etc.), em detrimento dos aspectos sociais; tratamento isolado dos elementos do espaço ou o estudo dos elementos da Terra separados em diversas “gavetas”; desarticulação dos conteúdos com a vida dos alunos e o ensino do espaço como uma ordenação natural.

Essa breve retrospectiva pela história do ensino de Geografia foram feitas pela influência que esse modelo de ensino europeu exerceu no desenvolvimento da disciplina no nosso país, principalmente na primeira metade do século XX. Apesar da diferença de contexto sócio-econômico, a Geografia desenvolvida nas escolas fundamentais do Brasil foi, predominantemente, a tradicional até algumas décadas atrás. Portanto, as características apontadas anteriormente como sendo típicas do ensino tradicional de Geografia, são aceitas como traços do ensino da referida disciplina no país.

Embora ainda hoje continue presente nas escolas brasileiras, o ensino tradicional tem enfrentado sérias críticas e começado a conviver com outras tendências geográficas que podem ser classificadas em duas vertentes: a Nova Geografia, que teve suas origens após a Segunda Guerra Mundial, e as Geografias Críticas, mais atuais.

O movimento de combate à Geografia Tradicional começou na academia (OLIVEIRA, 1994; CAVALCANTI, 1998)², já a partir de meados do século XX, com questionamentos sobre os fundamentos da ciência; depois acabou por envolver também a disciplina, que já há algum tempo vinha sendo questionada sobre sua relevância ou função na sociedade.

Inicialmente questionava-se a Geografia ciência com base nos critérios da ciência moderna. Defendia-se a busca da cientificidade, a superação do empirismo presente nos estudos geográficos clássicos e a utilização dos novos instrumentos de trabalho colocados à disposição da pesquisa, graças ao progresso tecnológico. Essa busca resultou no surgimento da Nova Geografia, tendência sustentada no neopositivismo³ que também ficou conhecida como Geografia Quantitativa pelo fato de utilizar sobremaneira a Matemática e a Estatística como recursos de análise e de construção de modelos para os estudos geográficos.

² J. W. Vesentini (2004) discordou, em trabalho recente, desta hipótese. Segundo ele, os movimentos de renovação da Geografia tiveram os professores de ensino fundamental e médio como pioneiros.

³ Doutrina que se notabilizou por aprimorar o positivismo através da recuperação das discussões acerca do que é ou não científico a partir do uso da linguagem matemática (SPOSITO, 2004).

O uso da matemática e da estatística e a aplicação de modelos teóricos aos quais a realidade deveria se submeter é o que de mais marcante a disciplina Geografia aproveitou da corrente teórica denominada Nova Geografia. Os elementos do espaço passaram a ocupar os livros didáticos acompanhados de muitas tabelas, gráficos, percentuais, enfim, números. Essas características deveriam conferir a cientificidade tão almejada pela Geografia, pela exatidão dos dados, pelo controle na aplicação dos modelos e pelo rigor teórico.

Pedagogicamente, o ensino de Geografia continuou embasado na concepção de ensino centrada no professor que, por sua vez, é responsável apenas pelo repasse dos conteúdos, já que a produção do conhecimento ensinado é responsabilidade da academia, dos pesquisadores. Aprender, nessa perspectiva, continua sendo sinônimo de decorar (VESENTINI, 1994; KAERCHER, 2003; STRAFORINI, 2004).

Em outras palavras, a Nova Geografia parece ter tido pouca influência na forma como os processos de ensinar e aprender eram tratados, principalmente no ensino fundamental⁴. Segundo Vesentini (1994), a Nova Geografia não foi criada para a escola, mas para as grandes empresas públicas e privadas que necessitavam se reorganizar espacialmente visando à reprodução dos seus capitais. Pontuschka (1999) também concorda, mas ressalta que naquele período (de regime militar) medidas ligadas à política educacional do país

[...] levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em conteúdos escolares, desvinculados da realidade então vivida e descaracterizados pelas propostas de estudos sociais, introduzidos pela Lei 5692/71, sendo muitos os livros que realizavam colocações de cunho altamente ideológico, valorizando as grandes obras dos militares como as hidrelétricas e as chamadas rodovias de integração [...]. (PONTUSCHKA, 1999, p.121)

Ou seja, até pode ser que a Nova Geografia não tenha sido pensada, inicialmente, para o ensino, mas ela foi usada, sim, para divulgar a ideologia dos governos militares brasileiros.

A desvalorização da Geografia como disciplina (que foi anexada à História quando da criação dos Estudos Sociais) e os questionamentos sobre o seu papel na formação do cidadão se intensificam a partir de 1960. As funções para as quais a Geografia havia sido criada já não eram mais tão importantes. O contexto havia mudado. As fronteiras, os limites dos Estados nacionais eram cada vez mais tênues, o processo de globalização econômica enfraquecera-os; os ideais burgueses respaldados nos ideais iluministas haviam sido desmascarados; o capitalismo começava a viver sua Terceira Revolução (técnico-científica) e a ciência moderna vivia o seu limiar (alguns teóricos até já anunciam sua

⁴ Nas universidades ainda houve inserções dos estudos relacionados ao desenvolvimento tecnológico, como as fotografias aéreas, o geoprocessamento de dados, dentre outros.

superação) (VESENTINI, 1994).

Em síntese, as funções que haviam justificado a sua criação como disciplina escolar difusora dos ideais burgueses já não existiam mais e, por outro lado, os críticos do ensino tradicional de Geografia alegavam sua total falta de importância como disciplina escolar, o que justificava as iniciativas de construção de novas propostas para o ensino da referida disciplina (CARVALHO, 1998).

A partir da década de 70 do século XX ganham espaço as Geografias Críticas, cuja denominação se deveu à forma crítica como foram tratadas tanto a Geografia Tradicional clássica, quanto a também considerada tradicional Nova Geografia. Segundo Oliva (1999, p. 34), “A Geografia brasileira vem convivendo com impulsos renovadores há pelo menos vinte anos”. São impulsos que se traduzem em novas propostas teóricas de explicação do mundo e que partem do pressuposto de que são as transformações sociais do nosso espaço-tempo que estão exigindo da ciência geográfica, posturas teórico-metodológicas que consigam mostrar a realidade espacial para além da sua aparência.

Para Pontuschka (1999, p.125), algumas dessas novas tendências que começaram a se destacar no meio acadêmico e que ficaram conhecidas como Geografias Críticas, “[...] têm como elemento unificador o materialismo histórico como método de investigação da realidade, buscando superar os diferentes dualismos que a Geografia sempre teve desde que se constituiu em um corpo sistematizado de conhecimento.”

Ou seja, na visão da autora, apenas algumas dentre as várias tendências da Geografia que se reuniram no movimento de crítica à Geografia Tradicional possuíam esse elo comum, o materialismo histórico.

Vesentini (1994, p. 36) vai mais além afirmando que as fontes de inspiração teórica das Geografias Críticas “[...] vão desde o marxismo (especialmente o do próprio Marx), até o anarquismo (onde se recupera autores como Elisée Réclus e Piotr Kropotkin) passando por autores como Michel Foucault, Cornélius Castoriades, Henri Lefrèbvre e outros.”

Como vemos, Vesentini (1994) apresenta uma origem plural das Geografias classificadas como críticas. Para ele, todas as Geografias, marxistas e não-marxistas que surgiram ou re-surgiram combatendo a corrente Tradicional, passaram a integrar o grupo das Geografias Críticas. Já para Gardenal (apud CARVALHO, 1998, p. 46), a Geografia atual possui três “movimentos de ponta” que ele classificou como sendo: “Geografias interdisciplinares dialético–marxistas; Geografias interdisciplinares dialético–fenomenológico–existencialistas; Geografias transdisciplinares multiformes articuladas embrionariamente via paradigmas da complexidade [...]”

O que parece é que, desde o início, os teóricos perceberam a existência de tendências ou propostas diferentes reunidas em torno do conceito de Geografia Crítica. Cada vez mais se firma a compreensão de que as propostas de renovação da Geografia que ganharam vulto a partir da década de 70 do século passado formaram um movimento bastante

heterogêneo do ponto de vista teórico e metodológico, o que vem demandando um olhar mais crítico sobre o uso indiscriminado do conceito em pauta.

Na verdade, o uso comum do adjetivo “crítica” parece ser, numa certa acepção, pertinente para todas as Geografias que se manifestaram contrárias às práticas e concepções tradicionais dessa ciência e do seu ensino. E essa é a única razão pela qual optei por utilizar o conceito de Geografia Crítica como uma denominação geral que designa todas as atuais tendências teórico-metodológicas *instituintes* presentes na Geografia e no seu ensino. Entretanto, também considero que existem outros referenciais, que não apenas o dialético marxista sustentando esse movimento de renovação da Geografia e que, por isso, o conceito Geografias Críticas precisa de divisões internas, tal como afirmou Gardenal (apud CARVALHO, 1998). Ou seja, para usar o termo Geografia Crítica preciso do procedimento classificatório para identificar quais são essas tendências que estão reunidas sob esse rótulo.

Ciente dessa necessidade e também ciente do risco de limitação, de empobrecimento, que representa qualquer tipo de classificação é que classifico as *tendências instituintes* do ensino de Geografia a partir de duas grandes perspectivas: Geografia Crítica Marxista (GeoCM) e Geografia Crítica Humanista (GeoCH).

Apesar dos vários desdobramentos que sabemos serem ramificações dessas matrizes, pode-se afirmar que foram elas, as Geografias Críticas Marxistas e Humanistas que, nas décadas de 80 e 90 do século passado, impulsionaram o que ficou conhecido como movimento de renovação da Geografia. Em comum, as mesmas possuem o posicionamento teórico permanentemente crítico em relação às correntes Tradicionais⁵, consideradas obsoletas quando se pensa nas necessidades dos novos tempos.

Como podem ser caracterizadas essas duas tendências Críticas? Quem são os seus principais expoentes? Como e qual deveria ser o ensino de Geografia, nas suas perspectivas? E finalmente, quais são as influências e perspectivas dessas tendências da Geografia no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais, que se constituem na preocupação mais específica do presente trabalho? É o que apresentarei a seguir. Apenas ressalto que, pela grande quantidade de propostas e também pela grande repetição de idéias, o que tentei foi elaborar uma síntese das que, no meu entendimento, melhor as caracterizam.

A *Geografia Crítica Marxista (GeoCM)* é formada por todas as propostas que utilizam como referencial teórico o marxismo. Alguns nomes se destacam na construção dessa tendência no ensino, como o de Milton Santos e o de Ariovaldo Umbelino de Oliveira, considerados pioneiros desse processo. A obra “*Para onde vai o ensino de Geografia*” da Editora Contexto (1994), organizada por Oliveira é uma referência bibliográfica em cursos e concursos para professores em todo o Brasil e expressa a natureza pluralista das GeoCM.

⁵ O uso do termo no plural se justifica pela existência de diversas Geografias embasadas nos mesmos preceitos teóricos, mas com métodos de análises diferentes. Ex: Geografia Clássica, Nova Geografia, Geografia Comportamentalista, entre outras.

Milton Santos, por seu turno, é um pensador que se sobressaiu nos estudos e produções acerca da construção de uma Geografia Crítica de base dialética marxista. Algumas de suas obras (1990, 1994, 1999) são marcos na história da construção do que está sendo denominado de GeoCM.

A *Geografia Crítica Humanística (GeoCH)* é constituída pelas tendências com visões mais fenomenológicas, que buscam apreender o espaço geográfico a partir da sua própria manifestação que é, para o sujeito conhecedor, “plena de sentido”. Nessa perspectiva, o espaço vivido ou o lugar é referência central de análise. No ensino, a expressão maior da tendência geográfica Crítica Humanista aparece na relevância que tem sido dada ao estudo do lugar, como espaço “revelador das práticas sociais” (SPOSITO, 2004). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1997) defendem o conhecimento do espaço a partir da “subjetividade do imaginário” e das dimensões “singulares” da relação do homem com a sociedade.

Vale ressaltar que essas duas grandes tendências (GeoCM e GeoCH) não se encontram tão claramente definidas nos trabalhos e práticas dos geógrafos, sejam professores ou técnicos. No ensino, então, é comum perceber o entrelaçamento de ambas.

Uma das características presentes nas propostas Críticas, principalmente na GeoCM, é “[...] o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados para os interesses das classes populares.” (CAVALCANTI, 1998, p. 20)

A crença de que não existe ciência e nem ensino neutro fez florescer muitos trabalhos que, de forma clara ou implícita, defendem uma prática que tenha por objetivo a construção de um mundo menos injusto, mais igualitário. Callai e Callai (1998, p. 65), por exemplo, afirmam que:

[...] Ao invés de conhecer e descrever para se adaptar, se ajustar, devemos procurar entender o espaço como resultado de uma dinâmica e, então, dar condições ao aluno para que se situe nesse processo. Deve-se reconhecer que é possível construir o espaço, e que a forma como ele se apresenta, no momento atual, é o resultado da história de quem vive nele e como vive.”

Também Vesentini (1994, p.36) defende uma “[...] Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais [...] No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em arrolar fatos para que ele memorize”.

Esta é mais uma característica das *tendências instituintes*, tanto da GeoCM, quanto da GeoCH: a crítica e o combate ao ensino como sinônimo de repasse de conteúdos e de aprendizagem como simples memorização. O ensino construtivista, onde o conhecimento é elaborado a partir da participação ativa do aluno, orientado ou mediado pelo professor, é mais uma característica comum. Essa concepção é responsável pela postura metodológica

de valorização do saber do aluno e, por conseguinte, do seu lugar no processo de construção dos conhecimentos trabalhados pelas escolas. Isso fica patente nesses pensamentos textualizados:

O ensino de Geografia no século XXI, portanto, deve ensinar - ou melhor, deixar o aluno descobrir, o mundo em que vivemos. (VESENTINI, 1995, p. 10)

O conteúdo da Geografia [...] é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes [...], o seu conhecimento. (CALLAI, 2000, p.92).

[...] O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência [...]. Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições. (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Com relação ao conteúdo a ser ensinado pela Geografia, também existem novidades. Alguns autores consideram que antes de se pensar em ensinar qualquer conteúdo é imprescindível para o professor saber o que é e para que serve a Geografia. Em outras palavras, pensar o conteúdo a ser ensinado não pode estar desvinculado de pensar que cidadão queremos ajudar a formar, para qual sociedade. De acordo com Kaercher (2002, p. 224), “sem saber o que queremos com nossa ciência, não há aluno que vá nos ouvir interessadamente”. Eu acrescento ainda: sem saber os objetivos de ensinar Geografia acabamos por praticar o ensino Tradicional no seu formato apolítico, por não se preocupar com qualquer tipo de mudança e que, portanto, pode se tornar hegemônico.

O espaço vivido, entendido a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, vem sendo muito valorizado por ambas as tendências críticas da Geografia. Na visão de Kaercher (1998, p. 13), “[...] a Geografia existe desde sempre; e nós a fazemos diariamente. (È importante) romper então com aquela visão de que Geografia é algo que só veremos em aulas de Geografia”. Assim sendo, a aula de Geografia passa a ser defendida como espaço onde o aluno têm a oportunidade de discutir, analisar, compreender melhor o mundo em que vivem, os seus espaços de convivência, de sobrevivência, de lazer etc.

Aliás, o espaço ganha *status* de categoria principal da ciência e da disciplina. O que muda são as formas de interpretação da sua ordenação. A Geografia Crítica Marxista prioriza a explicação da ordenação espacial da realidade, que existe objetivamente, a partir de fatores econômicos e políticos; sua fundamentação marxista também é responsável pela relevância dada à questão do entendimento do espaço para a sua transformação.

Já na perspectiva humanística o espaço é visto muito mais como lugar, como realidade

subjetiva, ou seja, “[...] como espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido do experienciado” (CAVALCANTI, 1998, p. 89). Embora as explicações ligadas a fatores econômicos e políticos também estejam presentes como viés de análise, elas adquirem uma leitura mais subjetivista, que está associada à relação do indivíduo com o lugar.

Enfim, em se tratando de referenciais teóricos são muitas as propostas de mudanças, tanto nos conteúdos quanto no tratamento dos mesmos. A pluralidade epistemológica é um aspecto que está posto como desafio para os pesquisadores interessados em entender mais profundamente essas diferenças presentes nas atuais tendências do ensino de Geografia.

No ensino de Geografia esses movimentos de oposição à Geografia Tradicional e de construção das Geografias Críticas também começam a se manifestar, inicialmente nas universidades e depois, com bem menos vigor, nas escolas básicas (VLACH, 1995).

Ou seja, essa discussão mais teórica sobre o ensino de Geografia, as diversas tendências que se destacaram, por que se destacaram, as posições teóricas mais recentes, nem sempre está presente no cotidiano dos professores de Geografia, licenciados em cursos de nível superior e que militam na escola básica de 5^{a.} à 8^{a.} séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Se essas análises permeiam as conversas dos professores que formam esses profissionais docentes, nem sempre são feitas nos cursos de formação básica. Se isso é assim, nesse nível de formação e em cursos da área específica de Geografia, que se dirá sobre os cursos de formação e sobre a atuação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental? Essa é a discussão que comporá o próximo item.

Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e o ensino de Geografia

Falar de formação de professores para ensinar Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma tarefa difícil. Isto porque essa é uma discussão que não tem sido muito visada pelos pesquisadores, talvez pela própria complexidade que é encontrar soluções para o problema da locação dos conteúdos das áreas específicas na formação desses docentes. Nos cursos destinados à formação desses professores (Magistério e Pedagogia) não têm sido contemplados dois aspectos fundamentais para o desempenho de suas funções frente à disciplina: o “o que” e “como” ensinar Geografia.

Essa característica da maioria dos cursos de formação de Pedagogia de não contemplar a aprendizagem dos conteúdos curriculares a serem ensinados nas séries iniciais, mas apenas as suas metodologias, é um dos fatores que contribui para que a discussão não se coloque nos âmbitos universitários. É também, talvez, um dos motivos pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos e priorizam a leitura, a escrita e a matemática.

Com isso, os professores das séries iniciais permanecem bastante distanciados das discussões teóricas e propostas mais recentes para o ensino da Geografia. Suas aprendizagens da disciplina foram construídas, em geral, a partir do ensino que tiveram

como alunos do ensino básico e da disciplina de Didática ou Ensino de Geografia, feitas no curso de Magistério e, no caso dos que possuem formação superior, de Pedagogia.

As mudanças na prática de ensino desses professores são ainda mais sutis do que as dos professores das demais séries do Ensino Fundamental e Médio, podendo, mesmo, serem denominadas de preocupações ou inquietações, apenas. A principal delas, no meu entendimento, é a insatisfação com o ensino desenvolvido associada à frustração de não saber como praticá-lo de forma diferente.

Minha experiência junto a esses professores me induz a afirmar que nos últimos anos eles têm tido conhecimento do surgimento de muitas “idéias” norteadoras de como ensinar Geografia: através de livros, artigos, dos PCNs, de cursos etc. Essas são as formas através das quais as Geografias Críticas vêm sendo apresentadas aos professores *polivalentes*. Esses contatos, bastante superficiais na maioria dos casos, aliados à insatisfação para com a prática de ensino desenvolvida, são responsáveis pela inquietação de uma parcela dos docentes com relação ao ensino que praticam. Eles sabem da existência de outras “formas” de ensinar Geografia, diferentes da que eles ensinam (quando ensinam!). Mas seus conhecimentos sobre elas são muito incipientes (ou mesmo inexistente) para que as coloquem em prática com autonomia e segurança. Na visão de Marcelo García (1999), essa inquietação é uma característica positiva, pois um dos fatores determinantes no processo de mudança na prática docente é a autoconsciência da fragilidade do ensino desenvolvido.

Na ausência de uma fundamentação clara e segura de como ensinar uma Geografia Crítica os professores optam, geralmente ou por permanecerem ensinando a Geografia que aprenderam quando alunos, mesmo que insatisfeitos, ou por mesclarem esse ensino com algumas práticas por eles traduzidas das *atuais tendências*. O problema dessas interpretações é, novamente, a falta de embasamento teórico específico, que “constitui um dos principais inibidores do trabalho dos professores que atuam nessa fase do ensino, determinando, assim, o exercício de uma prática em que os conteúdos são ensinados sem uma articulação com os objetivos maiores da disciplina” (BRAGA E SILVA, 2001, p. 123).

Ou seja, mesmo querendo mudar, os professores se ressentem com suas formações que, via de regra, enaltecem os conhecimentos pedagógicos e didáticos em detrimento dos específicos da matéria. Em função disso, e também da inexistência de uma formação continuada que possa minimizar essa carência, suas tentativas de praticar um ensino de Geografia de mais qualidade, menos estático, acaba se constituindo apenas num ensino diferente, que suprime algumas características da abordagem considerada tradicional, mas que ainda está longe de se constituir num ensino crítico.

Todavia, os tipos de conteúdos ensinados sofreram algumas alterações. Em geral, não se pautam mais, apenas, em nomenclaturas dos aspectos geográficos (naturais) considerados importantes e em dados matemáticos dos aspectos populacionais e econômicos;

agora já são ressaltados aspectos da vivência cotidiana do aluno, como por exemplo, o bairro, a escola, o município, a cidade, a comunidade etc. Em outras palavras, os conteúdos já não exclusivamente aqueles mostrados em fotografias nos livros didáticos, mas também os aspectos espaciais mais próximos das crianças.

Os livros didáticos, fortes direcionadores do ensino, também sofreram algumas transformações em relação aos tipos de conteúdos abordados. Alguns deles já incentivam os docentes a incluírem aspectos do espaço mais próximo do aluno, da escola, do bairro etc. Os manuais do professor oferecem orientações de como os conteúdos devem ser tratados e através deles é possível perceber que o aluno está sendo mais requisitado a mostrar o que sabe sobre o espaço geográfico. Ou seja, tanto pelos livros didáticos, quanto pela descrição que os professores fazem de suas aulas é possível visualizar uma pequena mudança na relação do aluno frente aos conteúdos de aprendizagem. Estes já não são mais tão artificiais, tão alheios aos alunos quanto o eram. Mas o que isso pode significar? Essa é uma questão que precisa ser mais aprofundada para que se possa afirmar seu verdadeiro sentido.

Apesar de adotar como conteúdo os espaços de vivência do aluno (a família, o bairro, a cidade...) os professores parecem não ter clareza do para quê (finalidade) e do como esses espaços devem ser ensinados. Ou seja, por falta de referencial teórico e metodológico, as tentativas de realizar um trabalho crítico acaba se tornando, no mais das vezes, num mero estudo de paisagem, ou seja, do visível, do exposto à visão de todos. A paisagem, segundo Santos (1999), é a forma congelada do espaço geográfico, num dado momento. Entendê-la pressupõe descongelá-la, ir além dela, buscar sua(s) função(ões) para a sociedade que a mantém. E isso só é possível fazer com o mínimo de conhecimento acerca das bases teóricas e metodológicas que constituem a disciplina.

Em síntese, é difícil falar do ensino de Geografia praticado nas séries iniciais, quando o objetivo é caracterizá-lo a partir do surgimento das *atuais tendências* ou propostas *instituintes*. As pesquisas são bastante escassas, o que dificulta ainda mais o trabalho. As propostas *instituintes* oficiais ou as diretrizes governamentais para o ensino de Geografia (PCNs), chegaram às escolas ainda no final da década de 90 do século passado. Nesse material já é defendida uma concepção de Geografia

[...] que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; (mas) que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico. (BRASIL, 1997, p. 106)

Como vemos, a concepção dos PCNs expressa nessa citação é bastante eclética, dando margem para o ensino do espaço geográfico tanto numa perspectiva GeoCM, quanto na GeoCH. Se alguma dessas concepções de Geografia está ou não sendo perseguida,

como isso está sendo feito, até onde esse processo já caminhou, são questionamentos que ainda estão postos e que precisam ser contemplados pelos pesquisadores, a fim de que tenhamos mais sustentação para falarmos de qual(is) ensin(s) de Geografia está(ão) sendo praticado(s) nas séries iniciais do ensino fundamental.

Frente a isso, as colocações que faço sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental são resultantes, em grande medida, da minha própria experiência profissional, o que só serve para aumentar o desejo de conhecer melhor e de forma mais profunda essa realidade.

No nível da reflexão, entretanto, alguns teóricos da área (PONTUSHCKA, 1999; SPOSITO, 1999; OLIVEIRA, 1999) têm se debruçado sobre os PCNs de Geografia e realizando análises bastante críticas dos mesmos, apesar de não negarem os avanços que eles representam. Essas críticas são direcionadas para vários elementos componentes das diretrizes: concepção de Geografia, grau de complexidade das orientações metodológicas frente à formação dos docentes, vinculação aos interesses políticos internacionais, dentre outros.

As críticas aos PCNs de Geografia para o ensino fundamental são originadas, dentre outras razões, do descontentamento de uma parcela de geógrafos com os rumos teóricos assumidos (às vezes, implicitamente) pelas referidas diretrizes, bem como a forma centralizada como se deu sua elaboração que, segundo eles, desconsideram o trabalho que já vinha acontecendo em alguns estados (São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Acre etc.) de construção de propostas curriculares participativas e inovadoras, cujos fundamentos eram marxistas. Para esse grupo, aqui tratado como defensor do ensino *instituinte* não oficial, embora os PCNs se autodenominem ecléticos (permitirem interpretações teóricas bastante plurais), sua análise revela que em vários trechos do seu texto são feitas defesas de abordagens teóricas que valorizam as dimensões subjetivas, individuais, dos sujeitos, em detrimento das explicações socioeconômicas (SPOSITO, 1999).

A falta de correspondência entre as suas propostas e a realidade dos professores que atuam na maioria das nossas escolas é outra acusação que pesa sobre as *diretrizes* oficiais para o ensino de Geografia. Na visão de Pontuschka (1999, p. 16) o texto dos PCNs, de natureza eclética, construído por geógrafos de pensamento teórico diversos, é acessível apenas a uma

[...] minoria de professores bem-formados, que com maior ou menor intensidade, já conhecem a bibliografia geográfica mais atualizada e acompanham a trajetória percorrida pela ciência geográfica em suas diferentes vertentes e também seu ensino como disciplina escolar nas últimas décadas. O texto é teórico demais para o professor que ainda utiliza o livro didático como a sua única ou principal bibliografia.

A autora está se referindo aos professores de Geografia das séries finais do ensino

fundamental que, com muito mais frequência, possuem uma licenciatura nessa área ou em Estudos Sociais. Ou seja, mesmo que de forma deficiente, esses professores já estiveram em contato por três ou quatro anos com os conteúdos geográficos. Pensando nesse público, é que ela considera os PCNs da Geografia complexos demais. Então me reporto para a realidade do nosso ensino das séries iniciais, onde a maioria dos professores possui o curso de Magistério em nível médio e uma minoria tem formação em Pedagogia ou Normal Superior. O conhecimento do conteúdo específico dessa disciplina, da sua teoria, do seu ensino, oferecido nessas formações é mínimo ou mesmo ausente.

Eu me recordo, nesse momento, de algumas turmas de alunos de Licenciatura em Geografia da UEFS, que, chegando à disciplina Metodologia do Ensino, demonstravam carências teóricas básicas como o domínio de categorias conceituais, dentre as quais sempre aparecia a de *território*. E isso acontecia após três anos de formação superior onde os conteúdos curriculares são quase unicamente específicos.

No caso dos professores das séries iniciais que têm apenas o curso de Magistério, essa formação específica fica limitada a uma Didática da Geografia, cujo objetivo é ensinar as formas como os conteúdos podem ser trabalhados junto às crianças. Como é possível que em cursos destinados a formar professores possa haver tamanha indiferença para com essa contradição? Como se aprende a ensinar o que é e como são construídos os territórios e as regiões geográficas quando não se sabe o que são e nem como os mesmos são formados? Essas questões não serão respondidas nesse trabalho, mas revelam uma das preocupações que deu origem a ele.

Por outro lado, os currículos dos cursos superiores continuam cometendo a mesma falha. No caso específico da licenciatura *Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental* da UEFS foi ofertada, no último ano do curso, a disciplina *Ensino de Geografia*, com uma carga horária de 90 horas anuais. Pela ementa da disciplina⁶, percebe-se uma preocupação em suprir em parte essa carência teórica associando conteúdo com possibilidades de tratamento didático. Apenas a título de exemplo, consta na ementa “Correntes do pensamento geográfico: características e influências no ensino da Geografia brasileira”, o que demonstra a intenção de que fosse abarcado na disciplina um mínimo de teoria acerca das suas principais tendências teóricas. Mesmo assim convém ressaltar que 90 horas⁷ é um tempo bastante reduzido para se trabalhar conteúdo específico (inclusive a teoria da ciência) e metodologia do ensino. E isso representou um grande avanço frente ao currículo do curso de Pedagogia da UEFS que contempla uma única disciplina, Fundamentos do Ensino de Geografia, cuja carga horária era de 60 horas!

Analisando os PCNs de Geografia destinados ao ensino das séries iniciais é possível

⁶ Vale esclarecer que fui uma das professoras a participar da construção da referida ementa.

⁷ A carga horária total foi aumentada para 150 horas, a partir de 2002, distribuídas em duas disciplinas de 75 horas cada.

entender a preocupação expressa por Pontuschka (1999) com o nível de exigência teórica dos mesmos. Vejamos alguns trechos do texto do referido documento:

Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos [...] (BRASIL, 1997, p.10).

O território é uma categoria importante quando se estuda sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho social que qualifica o espaço, gerando o território [...] (BRASIL, 1997, p.10).

Para estudar essa categoria (território) é necessário que os alunos compreendam que os limites territoriais são variáveis e dependem do fenômeno geográfico analisado. [...] Além disso, compreender o que é território implica também compreender a complexidade da convivência em um mesmo espaço, nem sempre harmônica, de diversidades de tendências, idéias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias (BRASIL, 1997, p.111).

Esses são apenas alguns poucos dos muitos exemplos de momentos em que o texto dos PCNs dá mostras de que os conhecimentos teóricos específicos exigidos para que um professor siga suas orientações estão muito além do que é oferecido nas nossas formações. Assim, a carência de uma formação consistente para a docência da disciplina faz com que muitos professores das séries iniciais desenvolvam um ensino com significado bastante restrito, onde os conteúdos são trabalhados de forma mecânica, técnica, isolados dos contextos sociais dos alunos (BRAGA e SILVA, 2001).

Diante dessa realidade é precisamos questionar a formação dos professores de Geografia das séries iniciais frente aos currículos oficiais e pensarmos no que, de fato, é possível (e desejável) ser contemplado em suas trajetórias formativas a fim de que os mesmos possam proporcionar às crianças o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam apreender a realidade a partir do seu viés espacial, pois como disse Cavalcanti (1998, p. 24), “[...] se tem a convicção de que a prática da cidadania, sobretudo nessa virada de século, requer uma consciência espacial”. Portanto, o ensino de Geografia tem um papel importante na formação das crianças e adolescentes da atualidade, que vivem numa realidade complexa, conflituosa, contraditória e injusta. É sua função provê-los de conhecimentos que lhes permitam compreender essa realidade (espacial) para poderem exercer verdadeiramente suas cidadanias. E essa consciência espacial é responsabilidade da escola e, em especial, dos professores de Geografia.

Considero que a contribuição maior que esse estudo deixa para os leitores é a reflexão acerca da estrutura curricular dos cursos que formam professores para as séries iniciais e da importância do trabalho dos professores formadores que ensinam as didáticas específicas (da Geografia, da História, da Matemática etc). Como aliar conteúdos

específicos e didáticos na formação desses docentes? É possível (e viável) incluir nas grades curriculares desses alunos disciplinas de conteúdos específicos? Quando defendo o aumento da carga horária das disciplinas em pauta defendo um trabalho que procure reunir, partindo dos conhecimentos e experiências desses alunos, o conteúdo específico ao didático ou *o como* ao *o que*. Essa relação poderia contribuir não apenas para uma otimização maior do tempo dedicado a essas disciplinas, mas também para munir o professor de saberes fundamentais para sua prática, os didáticos e os dos conteúdos específicos.

Considerações finais

O ensino de Geografia tem recebido um aumento considerável das atenções dos pesquisadores nas últimas décadas. São vários os trabalhos que tem se dedicado a tratar do tema, sejam propondo formas de abordagens dos conteúdos (CASTROGIOVANNI, 2000, 1998; CALLAI e CALLAI, 1998), sejam discutindo teorias e defendendo posicionamentos metodológicos críticos (CALLAI, 2000; CAVALCANTI, 2002, 1998; KAERCHER, 2000). Entretanto, ainda são poucos os que têm se voltado para o ensino nas séries iniciais, principalmente quando se trata de focar a questão da formação do docente que aí atua.

O presente trabalho buscou mostrar um pouco dessa carência.

As análises acerca da formação dos professores que atuam nas séries iniciais e do ensino que desenvolvem apontam para a grande discrepância existente entre as orientações presentes nas políticas governamentais (PCNs) e as suas reais formações teóricas e metodológicas para ensinar Geografia. Por um lado o governo espalha pelas escolas de todo país orientações curriculares para o ensino nessas séries, orientações essas que demandam conhecimentos específicos e didáticos que a maioria dos docentes não possuem. Por outro lado, a formação desses docentes para ensinar Geografia ainda continua muito tênue, mesmo quando se dá em nível superior (BRAGA, 2006).

Frente a esse quadro urge a necessidade de estudos que diagnostiquem a situação do ensino e da aprendizagem de Geografia nas séries iniciais e que possam assim, servirem de base para reflexões e possíveis orientações curriculares que, de fato, venham contribuir para a melhoria da formação dos docentes, condição imprescindível para o aumento da qualidade do processo de aprendizagens das crianças, qualidade essa entendida como compreensão da realidade espacial para além do visível, da sua mera descrição e representação.

Referências

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Gerência Pedagógica de Ensino Fundamental. Referencial curricular para o ensino de Geografia. Rio Branco, 2004.
- BRAGA, M. Cleonice B. Aprender e Ensinar Geografia: A visão de egressos do curso de Pedagogia da UEFS. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. 247p.

- (Tese, doutorado em Educação: Metodologia do Ensino).
- BRAGA, M. Cleonice B. SILVA; Célia R. B. Alfabetização na disciplina Geografia: Uma discussão necessária. *Revista Sitientibus – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, n° 25, p. 117 – 128, julho/dezembro 2001.*
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI (Org.). *Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano.* Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.
- _____. O ensino de Geografia: Recortes Espaciais para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.* Porto Alegre: AGB, 1998.
- CALLAI, Helena C.; CALLAI, Jaeme L. Grupo, Espaço e Tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.* Porto Alegre: AGB, 1998.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.* Porto Alegre: AGB, 1998.
- CAVALCANTI, L. de Souza. *Geografia e práticas de ensino.* Goiânia, GO: Alternativa, 2002.
- _____. *Geografia, Escola e Construção de conhecimentos.* Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CARVALHO, Maria Inêz. *Fim de século: a escola e a Geografia.* Ijuí: UNIJUI, 1998.
- _____. *A geografia é o nosso dia a dia.* In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.* Porto Alegre: AGB, 1998.
- KAERCHER, N. André. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia N. *Geografia em Perspectiva.* São Paulo: Contexto, 2002.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora Ltda, 1999.
- OLIVA, Jaime Tadeu. *Ensino de Geografia: Um retrato desnecessário.* In: CARLOS, Ana F. Alessandri (org.). *A Geografia na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1999.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. *Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão.* In: CARLOS, Ana F. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia.* São Paulo: Contexto, 1999.
- OLIVEIRA, A.U. de; BRABANT, Jean M. et al. *Para onde vai o ensino de Geografia?* 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- PEREIRA, Raquel M. F. *Da gênese da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna.* Florianópolis, Ed. UFSC, 1989.
- PEREZ GÓMEZ, Angel. *Ensino para a compreensão.* In: SACRISTÁN, J. GIMENO e PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* 4ª ed. Porto Alegre, 2000.
- PONTUSCHKA, Nídia N. *Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola.* In: CARLOS, Ana F. e OLIVEIRA, Ariovaldo U de (Orgs). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia.* São Paulo: Contexto, 1999.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção.* 3ª edição, São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. *Metamorfoses do espaço habitado.* 3ª edição, São Paulo: Huceitec, 1994.
- _____. *Por uma geografia nova.* 3ª edição, São Paulo: HUCITEC, 1990.
- SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e Filosofia: Contribuição para o ensino do pensamento*

geográfico. São Paulo: Unesp, 2004.

SPÓSITO, M^a. Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. Umbelino (Orgs.) Geografia em Perspectiva. São Paulo, SP: Contexto, 2002.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana F. e OLIVEIRA, Ariovaldo U de (Orgs). Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

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

VLACH, Vânia R. Sociedade moderna, educação e ensino de Geografia. In: VEIGA, Ilma P. e CARDOSO, Maria H. F. (orgs.). Escola fundamental: currículo e ensino. Campinas: Papyrus, 1995.

VESENTINI, José W. O ensino de Geografia no século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. O ensino de Geografia no século XXI. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n° 17, 1995.

_____. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, A.U. de; BRABANT, Jean M. et al. Para onde vai o ensino de Geografia? 4^a edição, São Paulo: Contexto, 1994.

_____. Para uma Geografia Crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.

Recebido para publicação dia 16 de Abril de 2007

Aceito para publicação dia 20 de Julho de 2007