FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCOLA, CONHECIMENTO, LINGUAGEM E ENSINO DE GEOGRAFIA

TRAINING OF TEACHERS OF THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: CONSIDERATIONS ABOUT SCHOOL, KNOWLEDGE, LANGUAGE AND TEACHING OF GEOGRAPHY

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DES PREMIÈRES ANNÉES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE: CONSIDÉRATIONS SUR L'ÉCOLE, LA CONNAISSANCE, LA LANGUE ET ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas
Departamento de Educação
jorge.barcellos@unifesp.br

Resumo: O presente trabalho apresenta breve considerações sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Enfatizamos que para a construção de saberes necessários para a atuação docente nessa etapa educacional um movimento é central ao longo do percurso formativo. A explicitação de problematizações que assinalem: a razão de ser da escola básica, o dimensionamento do significado do conhecimento no contexto das proposições pedagógicas, o papel das linguagens no contexto escolar e o reconhecimento de identidades dos saberes curriculares. Além disso, destacamos aspectos que identificam os fundamentos e o papel do ensino de Geografia na formação dos professores, assim como assinalamos ponderações propositivas para se trabalhar com esse componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras chaves: Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, escola, conhecimento, linguagem, ensino de Geografia.

Abstract: This paper presents a brief consideration of the training of teachers of the early years of elementary school. We emphasize that for the construction of knowledge needed for teaching practice at this stage of education is central to a movement along the formative path. The explicit problematization which point: the reason for the elementary school, the design of the meaning of knowledge in the context of the education proposals, the role of languages in the school context and the recognition of identities of curricular knowledge. In addition, we highlight aspects that identify the rationale and the role of geography teaching in teacher training, as well as purposeful weights noted for working with this component of the curriculum in the early years of elementary school.
Keywords: Teacher of the early years of elementary school, school, knowledge, language, teaching of geography.

Résumé: Ce document présente un bref examen de la formation des enseignants des premières années de l'école élémentaire. Nous soulignons que c'est la construction des connaissances nécessaires pour enseigner la pratique à ce stade de l'éducation est au cœur du mouvement le long de la voie formative. La problématisation explicite Quel est le point: la raison pour laquelle l'école primaire, la conception de la signification de la connaissance dans le contexte de l'éducation propositions, le rôle des langues dans le contexte scolaire et la reconnaissance des identités de la connaissance du curriculum. En outre, nous mettons en évidence les aspects qui permettent d'identifier la raison d'être et le rôle des enseignement de la géographie dans la formation des enseignants, ainsi que des poids motivantes relevées pour travailler avec cette composante du programme d'études dans les premières années de l'école élémentaire.
Mots-clés: enseignants des premières années de l'école, l'école élémentaire, la connaissance, la langue, l'enseignement de la géographie.

INTRODUÇÃO

> [...]O ensino de Geografia na escola primária, como nas demais esferas, é um dos ensinos sobre o qual menos ideia precisas possuímos. Todo mundo sabe que geografia faz parte da bagagem da instrução elementar, e pensa que é fácil a sua explicação e que não exige amplas reflexões. Alguns nomes na cabeça das crianças, algumas noções indispensáveis para que o futuro soldado ou eleitor não pareça demasiado ignorante do seu país. Não é isso tudo o que, no fundo, sugere à maior parte das pessoas o termo geografia? Deveria, penso eu, sugerir outra cousa distinta. Este ensino deveria servir para desenvolver e aclarar certas ideias no espírito das crianças; deveria associar-se às suas primeiras impressões e despertar nelas o espírito de observação [...] (Paul Vidal de La Blache, 1943, p.18)

> [...] Então eu acho assim... mesmo dentro das escolas, alguns professores **negligenciam um pouco tanto geografia, quanto história, quanto ciências e focam só em português e matemática, que é o foco na nossa formação na pedagogia**... né... então eu acho sim que deveria sim ter alguma coisa relacionada sim não só em geografia, mas nessa áreas história, ciências, artes para que o professor também seja capacitado pra dar essas aulas porque... **são disciplinas diferenciadas as de português e matemática** então acabo ficando muito em uma coisa e pouco em outras que são também importantes pras crianças[...] (depoimento de uma professora da rede pública do município de São Paulo, out 2011) (Apud Cerqueira, 2011, p. 47,grifo do autor)

As duas citações nos inspiram em nossas ponderações ao longo desse trabalho.

Na primeira delas o geógrafo Vidal de La Blache que está em destaque. Nessa passagem ele, já no início do século XX, assinalava um desconforto no que tangia ao ensino de Geografia na formação inicial das crianças na escola francesa. Identifica um desconhecimento do que ocorria nessa etapa de ensino, disserta sobre como era o entendimento da maior parte das pessoas do que era Geografia e expõe com clareza meridiana sua concepção sobre esse saber na escola.

Na segunda citação são as palavras de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, já na segunda década do século XXI. Ela indica a existência de uma hierarquia envolvendo os componentes curriculares. Tece considerações sobre a trajetória de boa parte da formação inicial de professores e, embora assinale a importância de se trabalhar com as áreas do conhecimento como Geografia, Artes, e História, reconhece que alguns componentes curriculares são considerados mais importantes que outros.

Essas considerações mostram no que se refere ao ensino de geografia para crianças, grosso modo, o não entendimento sobre os sentidos que os conteúdos adquirem na dinâmica escolar. E isso não é uma situação exclusiva a esse saber.

Em função dessa constatação dimensionamos que investigar o quê ocorre durante a formação inicial do professor, dos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil é um procedimento importante. A temática é rica e nos permite estabelecer raciocínios levando em conta como os sujeitos, em seus trajetos formativos, constroem os nexos de cada etapa educacional na escola, assim como aqueles relativos ao ensino de Geografia.

É nesse ínterim que os futuros docentes, de forma mais sistematizada, estabelecem diálogos com elementos que são importantes na sua construção epistêmica, tencionando suas intervenções no mundo. Embora saibamos da

importância da formação em serviço, investigar o que ocorre na transformação do sujeito em professor dos anos iniciais do ensino fundamental é o foco desse trabalho.

Nesse sentido esse trabalho enfatiza a necessidade de resgatarmos ao longo do trajeto de formação inicial alguns elementos, constitutivos da formação do professor. São problematizações que assinalam: a razão de ser da escola básica, os sentidos do conhecimento no contexto das proposições pedagógicas e o reconhecimento das distinções entre os saberes curriculares. Por fim, ainda no delineamento do movimento tornar-se professor dos primeiros anos de escolarização, vale destacar alguns aspectos que identificam os fundamentos e o papel do ensino de Geografia na formação docente assim como ponderações propositivas para se trabalhar com esse componente curricular na escola básica.

DE ONDE FALAMOS

Tomamos como referências para elaboração desse trabalho, as ações relacionadas ao ensino na graduação, pesquisas e atividades extensionistas que temos desenvolvido visando a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto de um departamento de Educação de uma universidade pública.

Esse movimento tem fomentado um conjunto de dúvidas cujo resultado inicial é a intensificação de tentativas de sistematizações que identifiquem como ocorre nos percursos formativos os diálogos entre os saberes acadêmicos e escolares. A isso tem se somado as referenciações de leituras e debates públicos que vinculam a formação inicial do professor e as práticas cotidianas como campo de pesquisa. Nesse direcionamento, em especial, pautamo-nos na compreensão de que o ensino e aprendizagem de Geografia se constituem em ferramentas para a formação docente.

A PROBLEMATIZAÇÃO

O ponto de partida é a constatação de que o lugar reservado no currículo ao ensino de Geografia (e de História) nos anos iniciais do ensino fundamental apresenta mudanças.

A reunião de áreas de estudo como Geografia e História em torno de uma disciplina chamada Estudos Sociais (CONTI, 1976) (SEABRA, 1981), identificada na Lei 5692/71 apresentou marcas indeléveis na formação básica brasileira. *Sua institucionalização como disciplina retirou praticamente do ensino de 1º grau*

os conteúdos sistematizadores de História e Geografia (NADAI, 1988, p.12). A falta de preocupações epistêmicas no trato de cada um desses componentes curriculares associada ao distanciamento dos objetivos pedagógicos resultou numa forte descaracterização da área.

O reposicionamento curricular de disciplinas como Geografia e História para os primeiros anos do ensino fundamental pode ser associado às mudanças das políticas educacionais ocorridas ao longo da década de 1990, *quando a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (FONSECA, 2009:243) preconizou de forma distintiva as respectivas áreas como elementos estruturantes no processo educacional. Essas distinções entre os dois campos do saber também podem ser identificadas pelas exigências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que [...] desde o início dos anos 2000 [...]passou a exigir nos editais de livros didáticos para os anos iniciais a inscrição, avaliação e aquisição de livros didáticos distintos para as duas disciplinas: História e Geografia [...] (op cit, 2009, p.46)

Vale ressaltar ainda que essas diferentes áreas do saber receberam *input* significativo, no sentido de retomada com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em Pedagogia, a partir de 2006 (BRASIL, 2006). Desde então os referidos documentos diretivos apresentam as distintas áreas do conhecimento Geografia e História como elementos estruturantes da formação docente.

Contudo é importante delinear que essas deliberações não avançaram no que tange a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Se por um lado as deliberações do Estado assinalando o que deve ser trabalhado na escola assim como as orientações dos currículos da formação inicial do docente dos anos iniciais demarcam encaminhamentos diferentes daqueles dos anos 70 e 80, por outro a maneira de se pensar a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental se configurou (e permanece) calcada em generalizações envolvendo os objetivos pedagógicos, os conteúdos e, essencialmente, uma forma de pensar que vê o mundo pelas dicotomias.

Concordamos com Libâneo (2010:580): *não se assegura ao futuro professor o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças, articulados com metodologias de ensino adequadas*. Os professores chegam ao final de sua formação inicial pouco sabendo identificar e dialogar com o que aprenderam e muito menos pensar no encaminhamento de suas intervenções pedagógicas. Os sentidos e problematizações das áreas do conhecimento voltadas para o ensino e aprendizagem dos diferentes componentes curriculares nem sempre ficam evidentes (GATTI, B.A. NUNES M., 2009). A formação do professor dos anos iniciais (e finais)

do ensino fundamental tem se apresentado, na prática e nos seus resultados, com uma frágil identidade profissional.

Sobre essa questão, a relação entre a construção da distinção profissional e a apropriação de saberes, destacamos que, em grande parte dos cursos de Pedagogia as matrizes curriculares apresentam uma organização que nos permite indagar como são trabalhados as fundamentações dos profissionais em formação.

Nesses cursos as áreas consideradas teóricas (Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação...) estão posicionados na primeira metade do curso, ficando as diferentes metodologias - consideradas como "somente práticas"... - situadas para o segundo momento do curso.

Mesmo que tenhamos a clareza de que a existência de uma matriz com outra natureza e articulação não é a garantia de uma vigorosa formação docente, a questão que salta aos olhos é a concepção de teoria e prática apartadas. Onde (e como) se formam os futuros professores dos anos iniciais, o significado de diálogos entre os diferentes campos do saber não está no cerne das discussões formativas.

Diante desse quadro é que assinalamos a importância de se aumentar o leque de discussões, observando que a problematização sobre a razão de ser da escola não pode ficar de fora. As preocupações relacionadas com o que o professor necessita equacionar no contexto de seu trabalho (identificar onde ele está... quem são seus alunos... colegas... gestores educacionais... quais são meus objetivos pedagógicos... o que devo ensinar... como os alunos aprendem... qual o sentido de se trabalhar os conteúdos dos diferentes componentes curriculares...) estão na base da prática escolar e nesse sentido, compreendemos que essa instituição se caracteriza como uma parte substancial na formação docente.

PENSANDO A RAZÃO DE SER DA ESCOLA BÁSICA COMO TEMA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma boa parte das escolas que conhecemos tem colocado como referência de existência a disciplina do corpo e do pensar. Desenvolve-se nesse processo maneiras de pensar o mundo que a cada dia comprovamos suas limitações. O que salientamos como uma possibilidade para se tencionar a discussão sobre os sentidos da escola na formação inicial do professor aponta para outros encaminhamentos.

A escola é um lugar onde se desenvolvem práticas educativas. Isso significa assinalar que ela deve ter como premissa o entendimento de que trata de relações sociais que envolvem o ser humano. O aluno deve ser visto como

o centro das atenções, isto é, ele é o agente mais importante do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa assertiva de que há um sujeito no processo educacional, é importante assinalar algumas mediações. Vejamos a primeira. Referencia-se num fragmento das idéias de Paracelso : [...] a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender [...] (apud Meszáros, 2008, p.21)

O que fica evidente é que aprendemos o tempo todo. Na escola, no trabalho, no clube, no estádio de futebol, nas festas ou ainda sozinhos vamos experimentando situações cotidianas que nos proporcionam aprendizagens. O que destacamos é que nesse processo não há uma obrigatoriedade de que tudo que se aprende está diretamente correlacionado as questões postas pelas nossas vivências.

A segunda mediação: nos atos educativos existem muitas varáveis que o determinam. Isso significa assinalar que não há como prevê-las na sua integralidade. A aula ministrada pelo professor aciona elementos que ele não tem controle. Sabemos exatamente o que provocamos para os alunos quando ensinamos como são os diferentes movimentos do planeta Terra e suas implicações na vida de um determinado grupo social? Ou ainda quais são as relações entre ao êxodo rural e a reorganização das áreas urbanas nas grandes cidades do Brasil?

Por essa razão a aprendizagem aqui é considerada como um movimento contraditório na sua essência (não podemos controla-la). Quem educa participa de ações sabendo que esse movimento exige sempre a busca da ultrapassagem, isto é, aquilo que foi aprendido é combustível para se chegar a outro patamar da aprendizagem. Isso denota no mínimo a ideia de que não é possível assinalarmos a finitude do ato de conhecer (SANTOS 2008).

Terceira (e última) mediação: nesse contexto em que estamos ponderando, os professores não sabem exatamente o que foi aprendido pelas crianças. A ação do educador nos representa ser um elemento que ao participar dessa intensa relação reorganiza as experiências que os educando portam. Vale ressaltar que nesse movimento de se reposicionar as vivências, os ensinamentos de Paulo Freire (2001) são valiosos: aquele que ensina, coloca-se como alguém que também aprende.

Evidenciadas essas breves considerações sobre a importância da aprendizagem, devemos enfatizar que os alunos (crianças, adolescentes e adultos) chegam à Escola com inúmeras vivências de mundo, e isso é fundamental. São experiências que, por sua vez, foram construídas nas mais diferentes relações cotidianas e não podem ser desprezadas.

Por essa razão todas as experiências que os alunos portam devem ser

elementos da pauta do trabalho daqueles que ensinam. É condição sine qua non para a realização do trabalho do professor, no contexto educativo, considerar que o sujeito - parte da relação de ensino aprendizagem - é detentor de vivências e, portanto carrega algum tipo de experiência de mundo.

Ainda sobre as experiências de mundo, vale realçarmos que na escola ou fora dela ocorre um movimento riquíssimo que nem sempre é captado. A possibilidade que os seres humanos possuem de se apropriar do que já conhecem. As ações cotidianas (as experiências) vão revelando inúmeras necessidades no processo de transformação do mundo. Isso implica lançar mão de ferramentas para reconhecê-las, distingui-las, organizá-las e principalmente ressignificá-las. (Amapá, 2000)

A escola nesse processo de desenvolvimento de estruturas de raciocínio pode ser um lugar diferenciado, permitindo ao aluno retomar as experiências de mundo de maneira cada vez mais dotada de atributos. Dessa maneira cada experiência já se trata de um conhecimento (em movimento) que a criança porta.

O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA ESCOLA. DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Para nos ajudar nessa inflexão sobre o conhecimento construído na escola, recorremos inicialmente a Lefebvre (1983, p.49):

> [...] O conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata a mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos e seres humanos. É possível – e mesmo indispensável – examinar e discutir os meios de aumentar esse conhecimento, de aperfeiçoá-lo, de acelerar seu progresso; mas o conhecimento em si mesmo deve ser aceito como um fato indiscutível. Em termos filosóficos, o sujeito (o pensamento, o homem que conhece) e o objeto (os seres conhecidos) agem e reagem continuamente um sobre o outro, eu ajo sobre coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las. O sujeito e o objeto estão em perpétua interação; essa interação será expressa por nós com uma palavra que designa a relação entre dois elementos opostos e, não obstante, partes de um todo, como numa discussão ou num diálogo [...]

O filósofo francês demarca com exatidão que o conhecer do sujeito é uma das resultantes possíveis da relação sujeito-objeto. E isso se dá no contexto da vida prática. Entendemos que esse movimento de um sujeito que está em algum lugar no mundo, já está conhecendo. Poderemos até questionar a profundidade

desse ato de conhecer, (pois vai depender de como ele concebe o mundo) mas não podemos negar ao sujeito o fato de que ele já está conhecendo alguma coisa ao estabelecer relações como os mais diferentes elementos de sua cotidianidade.

A nossa experiência nos permite saber de acontecimentos. Há uma revelação que se dá em movimentos. São ações permitidas ao sujeito na sua relação com o objeto, mas não são os acontecimentos na totalidade.

Por essa razão há a necessidade de chamarmos a atenção de que o conhecimento sempre é um processo em construção (e ele não pode ser finito). Isso deixa claro que o saber, como a citação de Lefebvre enfatiza, não é uma revelação que se dá lá no final do movimento... É necessária uma ação.

Vivenciar a sala de aula nos seus diferentes aspectos já implica um tipo de reconhecimento. Há sujeitos/objetos em intensas relações. O conhecimento não pode ser visto como uma situação que vai ser atingido no final do ato de investigar, mas sim um processo que, no caso, o sujeito que averigua dialoga com o objeto. Reconhecer formas, orientações, distâncias e conexões, por exemplo, implica um dialogo permanente. Isso exige ressignificações em todo percurso, isto é, o conhecimento não se realiza no fim, mas sim ao longo do processo.

Nesse ponto podemos fazer menção aos problemas que a racionalidade iluminista construiu e até os dias de hoje que se fazem presentes na nossa maneira de pensar. Por hora basta pelo menos assinalar o fato de que a revelação da verdade no contexto iluminista ocorre no final do processo. MORAES (2003)

Pensar dessa maneira nos representa a perspectiva de trazer a discussão da construção do conhecimento, na escola, para o sujeito. Dá-se vida a algo que nem sempre é tomado como referência. Ao centrarmos o processo de aprendizagem no aluno estamos dimensionando o que ele porta de vivências e como ele interage com o mundo.

Quando há uma preocupação de se construir o reapropriar-se das experiências para a partir delas superar o entendimento do que aquilo significa há um movimento relacionado a elaboração de perguntas. Isso associado a busca do significado da indagação é um ponto importantíssimo, como veremos mais adiante .

Acontece que ao tratarmos de conhecimento é preciso, ao menos, pontuar sobre como ele é construído pelos seres humanos.

DA EXPERIÊNCIA À SIMBOLIZAÇÃO, DA LINGUAGEM AO CONTEXTO ESCOLAR

Para iniciarmos nossa exposição nessa seção do trabalho recorremos a um fragmento da obra de Karl Marx (1983, p.149-50):

> [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente[...]

Nessa passagem a comparação demonstra uma situação que em nosso entendimento nos diferencia dos outros seres vivos. Somos capazes de transformar nossas ações em símbolos. Somos aptos a pensar nossos movimentos antes de executá-los. Os seres humanos são capazes de antever, organizar e planejar seus movimentos antes de agir.

Isso é importante colocar porque os seres humanos no seu dia-a-dia vão reconhecendo, ao mesmo tempo, a existência de necessidades e a busca de respostas para tais indagações. Nesse movimento de responder essas questões, os seres humanos são capazes de transformar cada ato de vivência num conjunto de símbolos, que entendemos como a elaboração de códigos específicos de linguagens. Nesse sentido vale buscar apoio nas considerações de Elias (1994, p.71)

> [...] A linguagem, que é meio pelo qual um ser humano pode comunicar e, de facto, agir com os membros do seu grupo, é indispensável ao pleno desenvolvimento de um ser humano com a capacidade de usar o conhecimento e o raciocínio como meio de orientação sob a forma de símbolos linguísticos. Todos eles possuem funções humanas que são dirigidas de umas pessoas para as outras. Eles são tornados possíveis pela forma específica que caracteriza a vida conjunta dos seres humanos em grupos e, por seu lado, possibilitam esta forma específica [...]

Nessa citação a criação de símbolos – estruturas simbólicas – estabelece a necessidade de construção da ideia do outro, Ela também permite inferir que sem a construção de códigos específicos de linguagem a relação não acontece.

Essas relações que envolvem aprendizagens de como transformar as experiências em símbolos é que oportunizam aos seres humanos se constituírem como humanos. É nesse contexto que entram as linguagens. Elas cumprem o papel de possibilitar não só a construção da alteridade (quem é o outro e, por isso mesmo, quem sou eu), mas também de organizamos a nossa maneira de pensar e agir no mundo.

Não é possível pensar que os seres humanos possam viver, isto é, executar ações voltadas a suprir suas necessidades para a manutenção da vida, se não levarmos em conta a capacidade de interagirem.

As relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza têm a característica inexorável de modificar o mundo de forma contínua. São infinitas experiências de mundo que acontecem desde que os seres humanos surgiram no planeta. Os diferentes saberes que emanam dessas vivências distinguem os grupos sociais ao longo da história da humanidade.

Os saberes, aos serem articulados, tornam-se uma ferramenta importante para as ações humanas, pois a cada demanda que surge nas vivências sociais, as respostas partem do que já se conhece para refletir sobre o novo. Surge assim, no acúmulo de vivências organizadas mentalmente e sistematizadas, maneiras diferenciadas, a cada momento, de se compreender e atuar.

Cada grupo social elabora seus hábitos alimentares, suas expressões religiosas, artísticas, linguísticas etc. Trata-se do fato de que cada povo constrói sua cultura e essa distinção é fundamental para parametrizar a vida nas sociedades.

Exatamente nessa dinâmica de se (re) tomar para si os conhecimentos construídos social e historicamente é que ocorre o que nos representa o mais importante: a sistematização de experiências vem acompanhada de ressignificações.

É nesse movimento, de cotejamento e sistematizações de diferentes experiências de mundo que dimensionamos a possibilidade de oferecer – para aqueles que experimentam o contexto escolar, práticas educativas de ressignificações das nossas vivências de estar no mundo, visando intencionalmente agir sobre ele.

Diante desse quadro é que pensamos o contexto escolar. O lugar escola, além de dar tratamento as sensações que marcam o cotidiano, deve trabalhar a possibilidade de reordenar/sistematizar o conhecimento que os alunos carregam.

SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA

Na formação inicial de professores temos encontrado muitos adeptos da compreensão de que há uma correlação direta entre o que se produz de conhecimento na universidade e o que se vai desenvolver como ensinamentos na escola.

Diante dessa postura a respeito sobre a natureza e organização do conhecimento na escola assinalamos duas indagações que nos ajudam a explicitar um raciocínio, visando ampliar a discussão. Que tipo de saber a escola produz? Como isso se relaciona com a escolarização?

Ao apresentarmos questões dessa natureza estamos delineando

apontamentos sobre a organização curricular. Nesse sentido nos ajuda a refletir sobre o currículo a ponderação de SACRISTAN (1998, p.17) que assinala: *é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado*. Trata-se de um processo para além de um elenco de assuntos e formas de encaminhamento de práticas escolares.

Ele deve expressar como as experiências desenvolvidas pela sociedade se articulam no interior da escola. Os desenhos curriculares exigem o envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola. São professores, gestores educacionais, alunos e segmentos da sociedade que participam da sua construção.

Isso significa reinterar que essa forma de organização escolar está carregada de correlações de forças sociais (ARROYO, 2011) - por conseguintes políticas - e por essa razão é compreendida como um processo que se modifica a cada momento.

Soma-se a essa compreensão o fato de que os componentes curriculares são também difusores do processo de construção do conhecimento dentro da escola. Assim vale perguntar quais são os sentidos atribuídos aos assuntos que são trabalhados na Escola e como isso se relaciona com o ato de educar.

Grosso modo quando falamos em Matemática, Português, Artes, Educação Física, História, Ciências e Geografia essas disciplinas são identificadas fora e dentro da escola, pelos assuntos que a elas são atribuídos tradicionalmente.

Podemos afirmar que, de maneira geral, os conteúdos tem sido a razão identitária de cada uma delas. Eis o ponto de inflexão: pouco temos nos perguntado sobre as razões desse ou daquele conteúdo estar consagrado no interior de cada disciplina. Pouco indagamos sobre as razões que levaram a tais escolhas.

Isso é importante assinalar por que é uma possibilidade muito rica de se demonstrar que os conteúdos consagrados na verdade são resultados de tensões que a cada momento expõem como cada grupo social foi pensando e, fundamentalmente, decidindo o que as novas gerações deveriam conhecer.

Vale ressaltar que as pesquisas sobre a história das disciplinas escolares , como demarca Gasparello (2009, p.74) [...] *um olhar orientado para a compreensão da escola como lugar de produção do conhecimento escolar em interação com as demandas e interesses de um contexto histórico* **[geográfico]** *e social* [...] (grifo nosso), potencializam um campo investigação que entendemos como fundamental para se pensar a formação inicial dos professores. Por meio desse tipo de indagações pode-se tencionar, por exemplo, como os conteúdos e as maneiras de ensino foram se consagrando.

As metodologias de ensino que fazem parte da formação docente

apresentam uma dinâmica bastante peculiar: em muitos casos, os futuros profissionais são instigados a terem os conteúdos específicos de cada disciplina em si. Isso, num efeito cascata, cria a idéia de que estamos preparando um docente dos anos inicias do ensino fundamental que necessita ser um especialista. Ao mesmo tempo não se estabelecem as condições para que esse sujeito questione quais os sentidos desse conhecimento à luz do processo de desenvolvimento cognitivo que as crianças apresentam.

O que se desdobra dessa situação é que o conjunto de conteúdos, quando se apresenta como base e objetivo do processo de aprendizagem, obriga o professor a partir de definições (premissa maior) que devem ser testadas na realidade, confundindo o que se pensa sobre o mundo com o próprio mundo e, assim, a experiência vivida serve somente como exemplo (premissa menor). Temos, então, um movimento circular: o professor fala como é o mundo tendo as definições como o "apriori" que servem para "vestir" a realidade, isto é, para transformar o conjunto de fenômenos do mundo na simples demonstração de uma ou mais definições.

Essa maneira de agir revela muitas coisas sobre como pensam alguns professores dos anos iniciais do ensino fundamental em formação. O entendimento é de que os alunos, no início de seus processos de escolarização, já têm suas estruturas cognitivas formadas e, portanto podem pensar como os adultos ou como um especialista da área. É isso que dimensionamos ao perceber que o tratamento de muitos assuntos, nos anos iniciais do ensino fundamental – também nas demais etapas da educação básica – tem sido realizado com conceitos prontos, revelados de antemão... Mesmo que não se tenha as condições de amadurecimento para compreendê-los.

Nesse contexto é o movimento de se observar o mundo para construir conceitos (e não mais definições ou conhecimentos fechados) é que deveria estar disponível para novas observações. No entanto as adequações que as novas experiências exigem, não é uma pauta central nas intervenções pedagógicas. As mediações em muitos casos não são realizadas na prática escolar.

O obstáculo que enxergamos para a construção do conhecimento está situado na maneira como aprendemos a pensar sobre o mundo, isto é como concebemos a articulação das disciplinas na escola. Isso não significa desconhecer as decisões políticas que vão desde como o corpo docente é formado, assim como se dá a escolha dos objetivos pedagógicos, quais linguagens serão desenvolvidas assim como os conteúdos (tanto aqueles que os alunos portam como aqueles que são consagrados pelas disciplinas)

Vale retomar que a falta de problematização sobre o papel que os

conteúdos têm no processo de ensino-aprendizagem tem causado efeitos de várias ordens, sendo aquele que nos mostra ser o responsável pelo distanciamento das experiências que o aluno carrega, isto é aquele que desconsidera o sujeito, o mais pernicioso.

Por essa razão é deveras importante assinalar que componentes curriculares como Português e Matemática, por exemplo, ao trabalharem com a ortografia e as operações fundamentais o façam preocupados com a elaboração e decodificação de mensagens, isto é, atrelem significados para o entendimento das palavras que usam ou à maneira correta de armar as parcelas de uma operação. Que História e Geografia, como um segundo exemplo, ao trabalharem com os acontecimentos, levem em conta as identidades de cada saber, dimensionando as abordagens específicas bem como as linguagens que caracterizam cada uma delas.

Nesse ponto é que enfatizamos a importância de pensar os papéis que os componentes curriculares cumprem dentro da Escola. Se quisermos sistematizar as vivências transformando-as em mensagens, teremos de dar condições para que os alunos tenham o domínio dos códigos linguísticos vinculados ao conhecimento dos assuntos (conteúdos) que são tratados em cada componente.

Os componentes curriculares tomarão outro sentido no contexto de formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quando estes compreenderem que os conhecimentos que hoje dispomos foram construídos no transcorrer da História humana e que a cada momento a humanidade se viu obrigada a responder as questões que lhe foi imposta pelo desenrolar da vida. Identificar motivos, assim como reforçar a compreensão de que o conhecimento se constrói no interior de movimentos contextualizados é o primeiro passo para se pensar os sentidos que os componentes curriculares apresentam. O segundo movimento é não perder de vista que a construção do saber é um processo que exige observação dos acontecimentos e a construção conceitos para os quais se devem dominar estruturas simbólicas (linguagens). Isso nos permite organizar mentalmente o que estamos vivenciando.

Nesse sentido, quando o professor dos anos iniciais do ensino fundamental apresenta um assunto aos alunos está dando condições para, a partir da confrontação do que já se conhece, ocorra os momentos de reordenação e ampliação das simbolizações. Transformar esse ato de (re) conhecer em mensagens é a missão precípua. O professor deve ter claro que esse movimento de reorganização e aprofundamento de simbolizações é um processo de alfabetização que não para nunca.

PONDERANDO SOBRE OS SENTIDOS DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Criar condições para que os futuros professores dos anos iniciais vivenciem e sistematizem a possibilidade de pesquisar, organizar e ministrar aulas de Geografia tem colocado para todos nós constantes questionamentos.

Os encaminhamentos de cópias de mapas, descrições exaustivas de relevos, continentes e cidades, exercícios de coordenadas de longitude e latitude jogos de localização e ainda jograis que identificam o nome dos países e suas respectivas capitais, embora sejam já há muito bastante discutidos e considerados inoperantes, pois se fundamentam na junção de dados e na perspectiva mnemônica, sem que se façam as ponderações sobre as adequações e relações que envolvem cada uma dessas situações, são ainda muito presentes nessa etapa do ensino fundamental.

Soma-se a isso, outra prática constante: quando se fala em organizar o ensino de Geografia a perspectiva de se iniciar pela comunidade mais próxima, a escola e a família; passando pelo município e depois o estado; aparece como os conteúdos a serem desenvolvidos. Acontece que essa sequencia linear, ancorada na teoria dos círculos concêntricos, também tem recebido críticas contundentes (CALLAI, 2005), em função da desarticulação das partes e fundamentalmente por que não contribui na construção de se ver o mundo como um processo.

Nesse seguimento de muitas dúvidas há também o movimento de municiar os professores com diversas fontes de informação e novas tecnologias de comunicação. São mapas, letras de música, poesias, textos literário, infantis assim como computadores, softwares, lousa digital etc. para a realização do trabalho. Uma infinitude de materiais e ferramentas que nem sempre são devidamente compreendidas e vinculadas aos porquês de cada ação pedagógica, apresentando falsas questões e tênues resultados na relação ensino - aprendizagem.

De fato encontramos carências, de várias ordens, que têm atingido a formação dos professores e, por conseguinte suas aulas.

Mas, se as ações de memorizar e acumular informações não devem ser os nossos únicos objetivos, qual seria, então, a finalidade de se ensinar Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental?

Em oposição ao ensino de Geografia que tem uma de suas bases na perspectiva de que aprender Geografia é decorar o nome dos lugares ou ainda

conceber os lugares de forma isolada, o que está em discussão é outra perspectiva. Busca-se, ao ensinar Geografia, evidenciar como o sujeito responde às perguntas: *onde eu estou?*(FOUCHER, 1989) *onde estão as coisas que me ajudam a entender o onde estou?* Isto é, como ele pensa e dialoga com o mundo tendo como referência os lugares e, assim, como ele constrói o sentimento de pertencimento, levando em conta tais identificações.

Trata-se de dimensionar metodologicamente o ensino de Geografia para crianças como uma leitura geográfica de mundo. Isso significa ponderar que ler e escrever em Geografia leva em conta suas vivências, suas ponderações e os significados que atribuem aos lugares (isto é a localização e distribuição dos objetos e processos).

Mas o que é o lugar que estamos falando?

O lugar é a expressão das relações que os homens têm entre si e com a natureza na produção das condições materiais (e simbólicas) da vida. Usamos a noção de lugar com o objetivo de identificar localizações. Assim, a Terra é um lugar no sistema solar e a sala de aula é um lugar da escola. Conceitualmente, pode-se afirmar que o lugar é a identidade topológica dos processos. Os reconhecimentos dos lugares estão relacionados às nossas experiências vivenciadas em cada um deles e depende da escala de referência que iremos utilizar.

Deste modo o lugar se caracteriza por apresentar a posição relativa dos elementos que o compõem. Uns estão em relação aos outros e suas maneiras de ser atribuem significados aos lugares. Quando trocamos a posição dos elementos de um lugar estamos criando novas redes de significações. A identidade do lugar muda. Experimente mudar a localização da prefeitura de seu município e a posicione em outro lugar. As relações de poder ali serão as mesmas? Ou se ainda pensarmos em outro contexto, como por exemplo, numa história infantil, que sempre acontece em algum lugar... Experimente mudar a localização da casa da vovozinha de chapeuzinho vermelho. O fim da história será o mesmo?

Podemos trabalhar com esse conceito para qualquer acontecimento em diferentes escalas, isto é, em diferentes posicionamentos. Podemos ver um lugar chamado Brasil de longe, de perto... Podemos ver um lugar chamado Zona Franca de Manaus de longe, de perto... Podemos ver o lugar onde estudamos de longe, de perto... Podemos ver o lugar onde moramos de perto, de longe... Enfim, podemos considerar o lugar como o local onde acontecem as relações, numa rede de interdeterminações (local/global). Concordamos com CAVALCANTI (2009, p.144) que assinala: [...] o lugar sintetiza de uma maneira específica o mundo, expressa relações mais gerais, mais globais, em sua complexidade e em suas contradições [...]

Nesse sentido salientamos que não basta ao aluno saber que está num lugar chamado escola, se não entendermos o que significa escola e onde ela se encontra em relação às demais, assim como não basta identificar o bairro descontextualizado do município a que ele pertence. Entre reconhecer os lugares a partir das vivências e ser capaz de construir uma sistematização é preciso que reflitamos sobre o significado dessas vivências nesses lugares. Por outro lado caberá à escola oferecer ao educando a experiência de se apropriar de ferramentas intelectuais que viabilize o adensamento dessa reflexão.

Então, tal como veremos mais adiante, assinalamos que aprender a ler e escrever sobre a [...] geograficidade [...] (DARDEL 2011, p.1) do mundo tendo como referência o papel da linguagem – [...] linguagem e realidade [que] se prendem mutuamente [...] (FREIRE, 2001) - é aproximar-se do processo de alfabetização que caracteriza a escola básica. Ou ainda, em outras palavras, é dar condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos, se reconheça tomando como referência as localizações, dialogando como sujeito geográfico com os processos que estuda.

IDENTIFICANDO POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando o aluno chega à escola ele é detentor de um conjunto de experiências de várias ordens. Ao longo de suas vivências foram incorporados aprendizados que caracterizam um tipo de conhecimento. Um exemplo marcante, tomando é o da construção da fala (VIGOSTKI, 1998, p.150). As dinâmicas diárias entre os adultos que falam com a criança vão desencadeando uma série de estímulos que permitem aprender como se fala. Além disso, por exemplo, aprendemos quando crianças palavras como árvore, carro, homem, pedra, casa, coelho, porta etc. associando-as com imagens (de objeto, de animais ou de pessoas).

As palavras que são aprendidas ao longo das vivências das crianças revelam uma interação impressionante entre o som, a ação e/ ou o objeto codificado. Essa codificação é vital. Não é possível de ser estancada e não reconhecida quando pensamos quem são as crianças em fase de escolarização.

A entrada da criança na escola é realizada sob a condição de que ela já carrega interações que relacionam [...] estruturas da linguagem, do pensamento, do conhecimento com as funções que eles desempenham na e para a vida dos seres humanos em grupos [...] (Elias, 1994, p.70).

O papel da instituição escolar, referenciando-se nos conhecimentos que a criança já se apropriou - é o de alfabetizar e letrar (SOARES, 1999) o aluno ou, o que é o mesmo, proporcionar dia após dia a oportunidade ao aluno ser confrontado, isto é, exposto diante de outros saberes que irão dialogar com o que já é sabido. As linguagens devem servir para que o aluno possa, por meio de diferentes maneiras de codificação, como, por exemplo, a oralidade e a escrita a possibilidade de refletir sobre o que pensava e pensa sobre o mundo.

Dentro desse entendimento, quando o professor solicita ao aluno a redação sobre como foram as férias o que está em pauta não é a formalidade da escrita correta em si. Está em discussão a transformação da experiência em símbolo (as palavras) e os significados que lhes estão sendo atribuídos.

O que se busca é o exercício da ação da escrita assim como o reconhecimento dos componentes que farão parte de uma história que por sua vez, pode ser, por exemplo, desdobrada em operações matemáticas, identificação de um lugar falando das pessoas ou ainda a identificação dos elementos utilizados para a fabricação dos alimentos e roupas na nossa sociedade.

No ensino do componente curricular Geografia o movimento não é muito diferente.

O ponto de partida assinala a importância de se aprender a olhar e reconhecer as formas para que possamos identificar os lugares, isto é, identificar as paisagens.

Seja uma simples parede ou um conjunto de montanhas no horizonte, sejam as formas conhecidas que nos permitem identificar que chegamos à escola que trabalhamos ou na quitanda que compramos os mantimentos, ou na casa que moramos, ou ainda a uma forma jamais vista com a qual nos deparamos numa viagem de férias ou estudo do meio, a percepção das formas é, sempre, a construção em nossa mente de uma paisagem.

Vale lembrar que, quando falamos de paisagem, no contexto da escola básica, não se está indicando que a pauta seja discutir o conceito em si, como se fosse o ponto de partida do processo educativo. Entendemos como assinalamos anteriormente, que os conteúdos colocam o mundo como objeto a ser desvendado. A construção de conceitos é o resultado desse processo de aprendizagem (YOUNG, 2011, p.4004). O que se busca, nessa etapa de escolarização, é ressaltar a oportunidade de o aluno observar os elementos que fazem parte de seu mundo, reconhecendo-os a partir de suas formas. Tal reconhecimento tem as mesmas características da formação da linguagem tal como já foram observadas: trata-se de associar formas e significados com nomes (substantivos), qualidades (adjetivos) e ações (verbos). É, portanto, uma fusão entre o observar do mundo e a possibilidade de identificá-lo com o uso de símbolos (desenhos,

palavras faladas ou escritas, cores, gestos, sons, músicas etc.) para que, além de se viver no mundo sejamos capazes de pensar sobre ele.

Isso significa tornar maior a capacidade da descrição. O movimento dos alunos na direção da apropriação de palavras que estejam vinculadas aos objetos e ações que observa é vital.

Deve ficar claro que ter ciência do nome (dos elementos que caracterizam a paisagem) das coisas (além de suas qualidades e ações) não define o conhecimento de sua geografia. Os elementos compõem a distinção dos lugares. Além de reconhecer que elementos são esses, devemos localizá-los para se desvendar o sentido que possuem por estarem onde estão. Por essa razão é que se fala que a localização de quem observa interfere nos juízos de valor que resultam dessa experiência.

Assim as noções espaciais aqui, ali, acolá, perto, distante, esquerda, direita, acima ou abaixo, à frente ou atrás devem se tornar de uso organizado e, nesse contexto, o uso da linguagem cartográfica vai se tornar uma das ferramentas básica dessa aprendizagem. Se por exemplo as montanhas, conjuntos habitacionais, estradas, favelas, shopping center, aldeias, plantações de soja, fábricas, rios, continentes, encosta de morro, bairros, países, regiões do Brasil, florestas, escolas e pessoas têm seus lugares, conseguir representar tais localizações é uma das formas mais diretas e eficientes de compreender o significado geográfico que possuem.

Vale reforçar, ainda, que o ensino da Geografia não se resume a identificar o nome das coisas e representa-las cartograficamente (SOUZA, J.G. e KATUTA, A.M. 2001). É preciso que saibamos que a localização de todas as coisas é determinante na definição do significado que possuem. Longe ou perto, por exemplo, não é somente uma noção de distância métrica, mas poderá nos informar como os objetos sobre os quais estamos prestando atenção acabam influenciando uns aos outros.

Em Geografia tais distâncias não podem ser associadas somente a valores numéricos. Não é muito difícil reconhecermos que determinadas pessoas que vivem a muitos quilômetros de nós estão mais próximas de nossas vidas que alguns dos nossos vizinhos. Hoje em dia, a existência da internet e de todos os meios eletrônicos de comunicação acabaram por, definitivamente, revolucionar nossas noções de distância.

Por último, depois de identificar a presença dos elementos, saber seus nomes, localizá-los de forma a posicioná-los uns em relação aos outros, o pensar geográfico estará articulado quando conseguirmos saber como a coexistência de posições define as dinâmicas e os significados dos lugares.

Na escola aprenderemos como organizar todos esses movimentos em mensagens faladas e escritas (assim como aprenderemos a ler as mensagens faladas e escritas dos outros campos do conhecimento).

É, portanto, tendo como referência o que acabamos de ver que se torna possível repetir a ideia de que o componente Geografia, assim como os demais saberes escolares que demarcam o currículo dos anos iniciais se articulam como processos alfabetizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA AMPLIAR O DIÁLOGO...

Esse texto buscou problematizar como se organiza a construção do conhecimento na formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. E isso, defendemos, deve ser mediado na trama articulada entre os sujeitos e os sentidos dos saberes que produzem.

Assim a perspectiva que não vê o mundo de forma metafísica busca evidenciar, não só, quem é o sujeito, mas também quais são seus vínculos no contexto das relações envolvendo a escola, os processo de ensino-aprendizagem e os fundamentos epistemológicos que orientam as respectivas práticas. Esse é o delicado ponto a ser equacionado.

Com essas preocupações conceber a escola como um tema necessário na problematização da formação docente se apresenta com uma potencialidade (obrigação?) imensa. Exige uma atitude de se levar em conta de onde se está falando. Isso demanda não só o sujeito reconhecer onde ele está, mas também dá condições do estabelecimento de uma postura que leva em conta as particularidades de cada escola, isto é não as vê como algo homogêneo.

É um movimento que amplia o caminho para pensarmos o papel dos componentes curriculares no contexto dos objetivos pedagógicos do professor de crianças de 6 a 10 anos.

É nesse ponto que as reflexões sobre o que são cada um dos diferentes componentes curriculares adquirem um papel instigador para a formação docente. Isso exige pensar nas suas distinções e articulações. Tenciona a reflexão epistemológica sobre como os professores em formação inicial (se mobilizam) dialogam e propõem suas intervenções pedagógicas sob o critério dos sentidos de se atuar em mais de uma área do conhecimento que demarcam os anos iniciais do ensino fundamental.

Dimensionamos que a ampliação de pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental potencializam reflexões sobre as questões referenciadas nas epígrafes desse trabalho.

Nesse sentido urge adensarmos as investigações durante os percursos formativos de professores. É necessário ouvir e identificarmos quem são os sujeitos, de quais escolas estamos falando, o que se compreende como componentes curriculares nos anos iniciais...

Enfim, cotejados com essas realidades, é importante lançarmos questões sobre os sentidos das arrumações curriculares no que se refere à mediação pedagógica e, especialmente, explicitar também as diferenciações de proposições relativas ao componente curricular em tela. Eis alguns dos desafios que necessitamos ampliar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis. Editora Vozes. 2011.

BLACHE, Paul Vidal de La Blache. *A Geografia na escola primária*. Rio de Janeiro. Boletim Geográfico nº1, p.18-24, abril,1943.

BRASIL Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Campinas. Cadernos Cedes nº 66, p.227-248, maio/ago . São Paulo: Cortez, Campinas.Páginas 227-248.

CAVALCANTI, Lana. Educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de Geografia. In: P. GARRIDO, M. (Editor) La espesura Del lugar. Santiado de Chile. Universidad Academia. 2009,p.135-151.

CERQUEIRA, Bruna de Carvalho. *Analise das concepções e práticas do ensino de geografia de professores dos anos iniciais*. Guarulhos. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). 2011.54 p.(Trabalho de Conclusão de Curso: Pedagogia)

CONTI, J.B. *A Reforma do Ensino de 1971 e a situação da Geografia*. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 58, p. 121-133, set.1981.

DARDEL, Eric. O Homem e a Terra - Natureza da Realidade Geográfica. Rio de Janeiro. Editora Perspectiva 2011.

ELIAS, Norberto. Teoria Simbólica. Oeiras. Celta,1994.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados,
São Paulo, v. 15, n. 42, p. 2, maio/ago. 2001.

FOUCHER, Michel. Lecionar a Geografia, apesar de tudo In: VESENTINI,J.W.(org) Geografia e ensino:textos críticos. Campinas .Papirus. 1989,p.19-21

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontro de sabres:as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria. ,

GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.) Ensino

de História. Sujeito, saberes e práticas. Rio de Janeiro. Mauad. 2009. 2ªed.

GATTI Bernadete. NUNES Marina. (orgs) Formação de professores para o Ensino fundamental: estudo de Currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências biológicas . Coleção de Textos Fundação Carlos Chagas. V 29, março de 2009.160p.

LEFEBVRE,Henri. *Lógica Formal/Lógica Dialética*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1987. 3ª edição.

LIBÂNEO,Jose Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MARX,Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização In: MARX,K. O Capital. V.1 – São Paulo. Editora Abril Cultural. 1983.

MESZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. São Paulo. Boitempo Editorial 2008.

MORAES, Maria Cecília Marcondes. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, Maria Cecília Marcondes (org.) Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. Revista Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988, p.1-17

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/AMAPÁ. Proposta Curricular. Macapá.Saka.2000,85p.

SANTOS, Douglas. O significado de escola. Revista Construção Psicopedagógica v. 16. nº.13. 2008, p. 22-61. Disponível <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542008000100003&script=sci_arttext>Acesso 14 de março, 2010.

SEABRA,Manuel F.G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino do 1º e 2 º graus. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 58, p. 121-133,set.1981.

SOARES,Magda. Letramento - um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica. 1999. 2ªEd.

SOUZA,Jose Gilberto. e KATUTA,Angela Massumi. Geografia e conhecimentos cartográficos. Editora Unesp,2001.

VIGOTSKI,Lev S. Pensamento e Linguagem.2ªEd. Martins Fontes.1998.

YOUNG,Michel. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel Pelotas [38]: 395 - 416, janeiro/abril 2011, p.404.