



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS -CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGeo
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL - DINTER UFPE/ UERN

BRÍGIDA LIMA BATISTA FÉLIX

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA PRÁTICA DOCENTE DE PEDAGOGOS

Recife
2019

BRÍGIDA LIMA BATISTA FÉLIX

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA PRÁTICA DOCENTE DE PEDAGOGOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Regionalização e Análise Regional.

Linha de Pesquisa: Educação, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

F316a Félix, Brígida Lima Batista.
Alfabetização cartográfica na prática docente de pedagogos / Brígida
Lima Batista Félix. – 2019.
171 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2020.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Geografia. 2. Pedagogos. 3. Docência. 4. Geografia (Ensino
fundamental). 5. Alfabetização cartográfica. I. Santos, Francisco Kennedy
Silva dos (Orientador). II. Título.

910 CDD (22. ed.)

(BCFCH2020-129)

BRÍGIDA LIMA BATISTA FÉLIX

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA PRÁTICA DOCENTE DE PEDAGOGOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em geografia.

Aprovada em: 26/11/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos (Orientador – Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Antonia Batista Marques (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Zacarias Marinho (Examinador Externo)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico à minha família de sangue e de fé.

AGRADECIMENTOS

À DEUS, a quem rendo toda honra e toda glória. Sem a Sua intervenção, não teria chegado até aqui.

A DEUS, que me concedeu nascer de meus pais, Pedro Batista de Melo e Maria de Lourdes Lima de Melo, in memoriam, que de tão amorosos e altruístas, se foram prematuramente.

A meu orientador, prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos, pela clareza das orientações, pela paciência e tranquilidade transmitidas ao longo desse percurso. Receba minha gratidão prof. Kennedy.

A meu esposo, Raimundo Félix Bezerra, pelo carinho, disponibilidade e confiança em mim, sempre presentes.

Aos meus filhos, Micael, Priscilla, Miquéias e Ester, que trouxeram, cada um, ao nascer, uma bênção especial em minha vida e de nossa família. Meus amores.

Aos meus genros, Terceiro e Júnior, à minha nora Lismara, meu carinho, amor e reconhecimento pelo valor de vocês.

As minhas netas, Sofia, Lilian, Dunamis, Eliza, Laura, Eloah, Olivia, e Káris, por ordem de nascimento, bênçãos dobradas de Deus na minha vida. Numa certa ocasião, sabendo que eu sou professora da área da Pedagogia, minha neta Lilian perguntou: “Vovó, geografia é quase pedagogia?”

A meu irmão Demócrito, por participar tão solidariamente em minha vida,

A minha irmã Edna, e meus irmãos Heráclito, Demócrito, Dirceu e Celso, minhas sobrinhas e sobrinho, pelo amor que nos une e pelas orações em meu favor.

A minha irmã Edna, professora Especialista em Língua Portuguesa, pela revisão deste texto.

Ao pastor Marcus Limeira, pelo incentivo.

Aos primos Etevaldo e Antônio Junior, amigos que me acolheram em sua casa, hospedando-me como se fizesse parte de sua família.

A coordenadora do DINTER na UERN, Profa. Dra. Silvana Gurgel, pela assistência institucional, amizade e tranquilidade na resolução das demandas do curso.

Ao coordenador substituto do DINTER na UERN, prof. Dr. Rodrigo, pela providência oportuna;

Aos professores do DINTER, Dr. Antonio Carlos de Barros Correa, Dr. Francisco

Kennedy Silva dos Santos, e Dr. Caio Augusto de Amorim, em nome dos quais agradeço a todos os docentes do Dinter em Geografia da UFPE.

À Profa. Dra. Antônia Batista Marques, da UERN, pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Ao prof. Dr. Zacarias Marinho, da UERN, pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares, pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À Profa. Dra. Priscilla Karoline de Menezes, da UFPE, pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Aos professores Doutores e Doutoradas da banca examinadora desta tese, por aceitarem participar e contribuir com seus olhares para a finalização desta tese.

Aos queridos e queridas colegas do DINTER em Geografia, Adonias, Adriana, Alcedo Galvão, Alexandre, Demétrius, Etevaldo, Fabiano, Jaime, Laercio, Maria José, Raimundo, Sérgio Freire, Sérgio Pedrosa, por tantos momentos bons compartilhados juntos.

Às professoras pedagogas, pioneiras da primeira turma do curso de Pedagogia do PARFOR na UERN, colaboradoras desta pesquisa.

Às professoras que me oportunizaram observá-las em seu cotidiano de sala de aula e dialogar com elas sobre suas práticas.

Às estagiárias do curso de Pedagogia Dyalla Naara, Mariana Crisostomo, Fabiana, pela ajuda voluntária e valiosa. Minha gratidão e meu abraço.

Às Diretoras, coordenadoras e supervisoras das Escolas que cooperaram com esta pesquisa cedendo espaços de suas escolas para a realização das oficinas pedagógicas.

Aos professores e professoras que participaram das oficinas pedagógicas.

Às crianças, motivo maior do trabalho dos pedagogos.

AGRADEÇO.

“Só a prática faz o artífice.” (COMENIUS, 2002, p .249)

RESUMO

O presente texto apresenta a tese intitulada ‘Alfabetização Cartográfica na Prática Docente de Pedagogos’, expressão de minha vivência profissional no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, mais especificamente na atuação como membro do Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, de julho de 2011 a agosto de 2014, como coordenadora do Curso de Pedagogia do PARFOR/ UERN, desde 2010, e supervisora de Estágio Supervisionado (anos iniciais) de 2001 a 2018. O Objetivo Geral desta tese é verificar se a alfabetização cartográfica ocupa lugar na prática dos pedagogos egressos da UERN que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de levantamento junto a egressos do curso de Pedagogia da UERN. O referencial teórico inclui os autores Santo Agostinho (389 a.C.), Comenius (1657), Rousseau (1762), Pestalozzi (1801), Durkheim (1917), Ferrière (1928) e autores contemporâneos como Almeida (2011;1989), Cavalcanti (2016), Passini (2007) Gauthier (2006), Oliveira (2017), Henneberg (1992), Cubberley (1971); Soetard (2010), Santos (2011), Silva (2003), dentre outros. A pesquisa, de natureza colaborativa, conforme argumentação de Pimenta (2006), constou de levantamento bibliográfico, avaliação do curso sob a ótica das egressas, dados das entrevistas com professoras egressas do PARFOR, observação participante junto a professoras colaboradoras de estágio não obrigatório, e dados relativos às produções de TCCs de egressas. A análise dos dados foi realizada com o aporte do método hermenêutico-dialético, referenciado em Minayo (2011), Carvalho (2003) e Oliveira (2011). As respostas à entrevista, ocorrida em três momentos com egressos do PARFOR, revelou tratamento genérico aos conteúdos de Geografia, limitados à utilização parcial do livro didático; A observação participante, em uma sessão por turma, em aulas de geografia, apresentou uma situação similar às respostas dos egressos do PARFOR, excetuando tratamento diferenciado por uma professora que otimiza as avaliações da Província Brasil. A análise de livros didáticos utilizados nas salas observadas, identificou sequências didáticas que abordam a alfabetização cartográfica, e sugerem uma gradualidade nos temas geográficos, no entanto essas orientações não foram observadas nas sessões realizadas e nas entrevistas. Os resultados indicam que a ação desses pedagogos relativa à alfabetização cartográfica é inexistente, sem planejamento intencional e sistemático, o que reflete essa lacuna no universo pesquisado. Concluo que há emergência de formação específica sobre alfabetização cartográfica para docentes dos anos iniciais.

Palavras-Chave: Pedagogos docentes. Anos iniciais. Aprendizagem espacial.

RESUMEN

El presente texto presenta la tesis titulada ‘Alfabetización Cartográfica en la Práctica Docente de Pedagogos’, fruto de mi vivencia profesional en el Curso de Pedagogía de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte - UERN, más específicamente en la actuación como miembro del Programa de Consolidación de las Licenciaturas - PRODOCENCIA, de julio de 2011 a agosto de 2014, como coordinador del curso de Pedagogía desde 2010, así como actuando como profesora supervisora de Etapa Supervisionada (años iniciales) de 2001 a 2018. El objetivo central es verificar si la alfabetización cartográfica ocupa lugar en la práctica de los pedagogos egresados de la UERN que actúan en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. El referencial teórico incluye San Agustín (389), Comenius (1657), Rousseau (1762), Pestalozzi (1801), Durkheim (1917), Ferrière (1928) e autores contemporáneos como Almeida (2011;1989), Cavalcanti (2016), Gauthier (2006), Oliveira (2017), Henneberg (1992), Cubberley (1971); Soetard (2010), Santos (2011), Silva (2003), y otros. La metodología, un estudio colaborativo consistió en una encuesta bibliográfica, evaluación del curso desde la perspectiva de las salidas, datos de entrevistas con maestros egresados de PARFOR, observación participante con maestros colaboradores de pasantías no obligatorias, y datos relacionados con la producción de TCC de las salidas. El análisis de datos se realizó utilizando el método hermenéutico-dialéctico, referenciado en Minayo (2011), Carvalho (2003) y Oliveira (2001). La observación participante, con egresadas de la oferta regular presentó una situación similar a el grupo de egresadas do PARFOR, exceptuando tratamiento diferenciado por una profesora que optimiza las pruebas de la Provinha Brasil /SAEB. La analisis de los libros didácticos utilizados en las salas de aula observadas, señalan para una secuencia didáctica quanto a alfabetización cartográfica, y presentan una gradualidad en los términos geográficos presentados, sin embargo, estas pautas no se observaron en las sesiones realizadas y en las entrevistas. Los resultados indican que la acción de pedagogos respecto a alfabetização cartográfica es inexistente, sin planificación intencional y sistemática en la práctica pedagógica de estos maestros pedagogos, lo que refleja el tratamiento incipiente dado a esta cuestión en el universo buscado. Concluyo que hay una emergencia de capacitación específica en alfabetización cartográfica para maestros en los primeros años.

Palabras claves: Pedagogos docentes. Años iniciales. Aprendizaje espacial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	MAPA 1: Campo da observação participante.....	23
Figura 2-	Montagem Metodológica.....	25
Figura 3-	Crianças brincando com um globo inflável.....	71
Figura 4-	Quebra- cabeça com mapa do Brasil.....	146
Figura 5-	Imagem de icosaedro de Fuhler.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Monografias da Especialização em Educação / Faculdade de Educação	85
Gráfico 2-	Monografias da graduação em Pedagogia – Ano 2012.....	86
Gráfico 3-	Monografias da graduação em Pedagogia – Ano 2013.....	87
Gráfico 4-	Monografias da graduação em Pedagogia – Ano 2014.....	88
Gráfico 5-	Monografias da graduação em Pedagogia – Ano 2015.....	89
Gráfico 6-	Monografias da graduação em Pedagogia – Ano 2016.....	90
Gráfico 7-	Monografias. Campus Central e NAESC – Ano 2016.....	91
Gráfico 8-	Monografias da graduação em Pedagogia – Ano 2017.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pedagogas A. Grupo Focal/ Entrevistas coletivas.....	21
Quadro 2	Pedagogas B. Observação participante.....	23
Quadro 3	Evolução do curso de Pedagogia no Brasil. 1939-atual.....	55
Quadro 4	Síntese da peregrinação pedagógica de Pestalozzi.....	67
Quadro 5	Ingressantes em Pedagogia/ Campus Central, a partir de 2007. Ano de referência 2018.....	73
Quadro 6	Demonstrativo histórico do curso de Pedagogia da UERN/ Campus Central.....	83
Quadro 7	Quadro síntese de monografias na oferta regular do curso.....	92
Quadro 8	Quadro síntese de monografias na oferta Especial do PARFOR – Concluintes de Apodi/RN.....	94
Quadro 9	Quadro síntese de monografias na oferta especial do PARFOR – Concluintes de Mossoró/RN.....	94
Quadro 10	Respostas ao questionário 1. Egressas em Pedagogia/PARFOR. Turma de Apodi 2013.2.....	118
Quadro 11	Respostas ao questionário. Egressas em Pedagogia/PARFOR. Turma de Mossoró. 2013.2.....	122
Quadro 12	Respostas ao questionário 1. Egressas da turma regular.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
EDAPE	Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau
EGEORN	Encontro Estadual de Geografia do Rio Grande do Norte
EPEG	Encontro de Práticas de Ensino de Geografia
GF	Grupo Focal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/ 1996 - MEC
NAESA	Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi/UERN
NAESC	Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas/ UERN
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRODEMA	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFORMAÇÃO	Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC/Mossoró/RN	Secretaria de Educação e Cultura de Mossoró/RN
SEMAPED	Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia/FE/UERN
SIMPOSEDUC	Simpósio de Pós-Graduação em Educação
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, ESCOLAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM HISTÓRICO PRELIMINAR.....	28
2.1	PONDERAÇÕES CONTEXTUAIS	28
2.1.1	Sobre a educação	29
2.1.2	Sobre a Pedagogia	38
2.1.3	Sobre a escola ou forma escolar	41
2.1.4	Sobre a formação de professores.....	43
2.2	O ASSENTO DA PEDAGOGIA NA CIÊNCIA	48
2.3	A TRILHA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	52
3	CORRELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA E A GEOGRAFIA: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS	57
3.1	O TRIVIUM E O QUADRIVIUM	59
3.2	A PEDAGOGIA EM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DA GEOGRAFIA	60
3.3	A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA COMO ELO ENTRE A PEDAGOGIA E A GEOGRAFIA.....	62
3.4	O LUGAR DA GEOGRAFIA NA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE PESTALOZZI.....	64
4	O LUGAR DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UERN.....	73
4.1	A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS.....	82
4.2	AS PRODUÇÕES DE TCCS NO CURSO DE PEDAGOGIA, A PARTIR DA ÚLTIMA REFORMULAÇÃO CURRICULAR, DE 2012 A 2017.....	86
4.3	OS LIMITES DA POLIVALÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	95
4.4	UMA APRECIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/ BNCC E REPERCUSSÕES NA PEDAGOGIA	98
5	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA PRÁTICA DOCENTE DE PEDAGOGOS	103

5.1	INGRESSANTES DO PARFOR	103
5.2	A PEDAGOGIA DO PARFOR: A FILOSOFIA FORMATIVA DO PLANO	105
5.3	PERFIS DOCENTES: UMA LEITURA.....	107
5.3.1	A turma de Apodi em destaque	108
5.3.2	A turma de Mossoró em destaque.....	111
5.3.3	Leitura dos perfis: culminância e achados.....	112
5.4	EGRESSOS DO PARFOR HOJE	115
5.4.1	As egressas da turma de Apodi.....	117
5.4.2	As egressas da turma de Mossoró	121
5.5	PEDAGOGAS EM EVIDÊNCIA.....	128
5.5.1	Grupo de entrevistas	128
5.5.1.1	Grupo entrevistado em foco	134
5.5.2	Cenários docentes em observação.....	136
5.6	A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA EM LIVROS DIDÁTICOS	139
5.7	OFICINAS PEDAGÓGICAS	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICE A - Questionário aplicado com egressas do PARFOR.....	161
	APÊNDICE B - Questionário aplicado com egressas da oferta regular.....	162
	APÊNDICE C - Roteiro das entrevistas realizadas com egressas do PARFOR.....	163
	APÊNDICE D - Slide Título da oficina pedagógica.....	164
	APÊNDICE E - Roteiro das oficinas pedagógicas.....	165
	ANEXO A - Imagem da Capa do Livro de Geografia. 2º Ano. Coleção Liga Mundo.....	166
	ANEXO B – Imagem da Capa do Manual do Professor. 2º ano. Coleção Ápis.....	167
	ANEXO C – Imagem da Capa do Livro de Geografia. 2º ano. Coleção Buriti Mais.....	168
	ANEXO D - CARTAS DE PESTALOZZI SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL	169

1 INTRODUÇÃO

Retrospectiva do encontro com o objeto de pesquisa

Costumo defender que o surgimento de uma pesquisa é proveniente do impacto de um dado fenômeno ou fato na subjetividade do pesquisador. No caso específico desta tese, deparar-me com a ausência de saberes da geografia escolar básica no processo de formação das nossas alunas de Pedagogia por ocasião de minha participação na equipe gestora do Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, edição 2012, na meta da Faculdade de Educação do Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, fez-me retornar à minha origem na docência do ensino superior em 1987, enquanto professora concursada para a área de Metodologia dos Estudos Sociais, cujo conteúdo programático incluía conhecimentos básicos para o ensino de História e Geografia à época, para formar professores para a Escola Normal. Permaneci lecionando essa disciplina até 1993.

Com a reformulação do currículo do curso em 1994, assumi a disciplina Metodologia do Ensino de 1º grau III, desta feita relativa ao ensino de matemática nos anos iniciais, não mais voltada para o ensino normal. A atração pelo conhecimento do espaço e do meio ambiente me aproximou do Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente do PRODEMA em 1995 e novamente adentro em questões geográficas, voltando-me para a problemática da Educação Ambiental. Após a conclusão do mestrado, passei a atuar no estágio supervisionado obrigatório do Curso de Pedagogia e na disciplina de Didática, sempre orientando no sentido de as estagiárias perceberem o trabalho pedagógico que ia sendo feito em relação à educação ambiental nas escolas. Também atuando na Especialização em Educação, orientei trabalhos voltados à educação ambiental.

Com nova reformulação do nosso Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em vigor desde 2007, permaneço atuando no Estágio Supervisionado nos anos iniciais, desta feita, estando desde 2017 no estágio não obrigatório, com estagiários remunerados pela Prefeitura de Mossoró/RN.

Apesar de todo esse percurso ter compatibilidade com meu objeto de tese, considero que a atuação junto ao PRODOCÊNCIA tenha sido o pivô para a pesquisa que ora descrevo.

No entanto, as reflexões do retorno a minha trajetória inicial na docência do ensino superior, revendo as abstrações e práticas daquele meu momento histórico, fez-me ponderar sobre muitas questões relativas à condição do pedagogo, mormente considerar a ausência de formação básica para a polivalência, *métier* de seu trabalho, que foram se acumulando ao longo

da história do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN.

Apesar do esforço em preparar conteúdo programático voltado à fundamentação do ensino da geografia nos anos iniciais, falta ao pedagogo docente o conhecimento elementar para alavancar níveis adequados de alfabetização cartográfica nessa modalidade de ensino.

Para efeito de uma análise suplementar, fizemos um levantamento sucinto dos conteúdos de cinco coleções de livros didáticos da 1ª a 5ª série, para verificar-se a questão da alfabetização cartográfica nesses livros. Verificamos que os conteúdos das coleções **Liga Mundo**, Geografia (2017), **Buriti Mais: Geografia**, **Ápis Geografia**, e **Ápis Interdisciplinar – Ciências, Geografia e História**, e da **Série Ligados.com: Geografia** abordam as etapas da alfabetização cartográfica, com apresentação gradual dos conteúdos geográficos e espaços conhecidos e a serem conhecidos e vividos pelas crianças, principalmente com atividades lúdicas.

As respostas das entrevistas pelos pedagogos forneceram dados sobre se e como utilizam os mapas para explorar temáticas sobre a localidade, que conhecimentos possuem sobre a linguagem cartográfica, que dificuldades enfrentam com o ensino de elementos cartográficos, que práticas têm construído nesse sentido, como selecionam textos, recursos, e como organizam o seu trabalho diário em sala de aula para promover o ensino de Geografia. Todas as respostas colhidas sinalizam para uma secundarização dos conteúdos de geografia no processo ensino-aprendizagem dos anos iniciais na prática docente das egressas de Pedagogia, sem um planejamento intencional voltado para a alfabetização cartográfica.

Essa secundarização foi se configurando na medida em que os primeiros anos da educação escolar foram priorizando a tríplice necessidade de ‘ler, escrever e contar’, assumida como prioridade, reforçando a prerrogativa do ensino de língua portuguesa e matemática nessa direção. A exclusão da alfabetização cartográfica nesse contexto também revela a precariedade do conhecimento do que significa ‘leitura’, cujo termo, se autenticado em sua natureza epistemológica e pedagógica, pressupõe aprender a ler o mundo em seus variados aspectos, e não apenas na decodificação de palavras e de números isolados ou complexos.

Objetivos

O Objetivo Geral desta tese é verificar se a alfabetização cartográfica ocupa lugar na prática dos pedagogos egressos da UERN que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de levantamento junto a egressos do curso de Pedagogia da UERN. Os objetivos específicos são: 1. Conhecer a contribuição do curso de Pedagogia na prática docente de egressos do curso, sob a ótica dessas egressas; 2. Reconhecer a presença da alfabetização cartográfica na formação desses pedagogos, e 3. Analisar a abordagem à alfabetização cartográfica nos livros didáticos adotados por egressos de pedagogia da UERN.

Pergunta:

A alfabetização cartográfica faz parte do exercício docente de pedagogos egressos da UERN/ Campus Central que lecionam nos anos iniciais na rede municipal de ensino?

Categorias de investigação

Polivalência do pedagogo; Alfabetização geográfica; Saber cartográfico dos Pedagogos

Construção do referencial teórico:

As técnicas de coleta incluíram aplicação de entrevistas e questionários (GIL, 2008). Nesse sentido, a pesquisa se identificou com a perspectiva colaborativa (PIMENTA, 2005). As referências teóricas nesse sentido convergem para produções sobre essas técnicas qualitativas, que subsidiaram a argumentação dos instrumentos metodológicos adotados nesta tese.

Para a análise do curso de Pedagogia no Brasil, há hoje uma vasta bibliografia que permite um bem fundamentado aporte epistemológico, desde suas raízes históricas à sua condição atual. Além de autores como Silva (2003), Nosella (2005), Ghiraldelli (2007), foi realizada uma revista a documentos oficiais, dentre os quais cito LDB 9.394/96, PCNs, DCNCP, e a BNCC, para organizar os argumentos em favor da vocação docente para a educação escolar inicial que este curso enseja.

Na perspectiva de contextualizar o debate em torno da formação docente, Santos, (2011) apresenta aspectos importantes da prática docente que produz saberes.

O material bibliográfico para argumentação acerca do lugar e da pertinência da alfabetização cartográfica na concepção pestalozziana, em que se apresenta o método intuitivo, situa esse clássico da pedagogia como pioneiro na consideração ao ensino de noções geográficas para crianças a partir do método intuitivo, proposto para empreender a educação das mãos, da mente e do coração. Dentre as leituras já feitas e textos de autores que tratam do método intuitivo, cito (OLIVEIRA, 2017; SOETARD, 2010; HENNEBERG, 1992; CUBBERLEY, 1971; FERRIÈRE. 1928; PESTALOZZI, 1801; 1819); dentre outros.

Para o mapeamento atual da trajetória de ensino de noções cartográficas para crianças, além de consulta à dissertações e teses de doutorado sobre iniciação cartográfica, cito (LOPES; MELLO, 2017; PENTEADO, 2011; CASTELLAR, 2010; ALMEIDA, 2007, 2011; PASSINI, 2007; CALLAI, 2005; CAVALCANTI, 2003; ROSA, 2000; ALMEIDA; MARTINELLI, 1999) dentre outros.

Os textos e documentos oficiais para identificar os conteúdos de Geografia na formação docente revelaram uma visão panorâmica do curso de Pedagogia no Brasil, sem registros específicos do tratamento aos ensinamentos.

O levantamento bibliográfico da produção teórica, pedagógica, metodológica e

educacional referente à alfabetização cartográfica no curso de pedagogia e na prática docente dos pedagogos, sujeitos da presente pesquisa, considera matrizes conceituais de abordagem em torno dessa categoria de análise, enquanto elemento curricular que ocorre na prática docente dos pedagogos que atuam nos anos iniciais. O levantamento dessa produção refere-se às monografias produzidas no período de 2010 a 2017, disponíveis na Sala de Leitura da Faculdade de Educação, Campus Central da UERN.

Percurso metodológico

Em relação ao tipo de pesquisa, a forma de abordagem é qualitativa, por oportunizar “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis” (GIL, 2008, p.27). O objetivo geral é exploratório e descritivo.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (ibid.).

Em seu nível descritivo, podemos justificar que

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Ibid., p.28).

A abordagem ao objeto através de entrevistas, se deu a partir da experiência com a coordenação do PARFOR e da supervisão de estágio supervisionado não obrigatório do Curso de Pedagogia, que impulsionou as estratégias para o percurso metodológico desta tese. O projeto de pesquisa inicial propôs uma investigação sobre os conceitos geográficos na prática docente dos egressos do curso de Pedagogia, 2013.2, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, que estivessem atuando nos anos iniciais, mas as leituras e levantamentos empíricos iniciais canalizaram para a questão da alfabetização cartográfica, também em relação a egressos da oferta regular.

O projeto de pesquisa também previu a utilização da técnica de grupo focal, mesmo considerando que:

...é preciso assinalar que, assim como quaisquer outras técnicas, a de grupos focais não é capaz de iluminar por si própria os caminhos metodológicos de uma pesquisa social, nem tampouco condicionar ou influenciar a escolha de seus objetos e objetivos. Ao contrário, sua escolha encontra-se condicionada à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto de investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletados (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 3).

No entanto, o contexto do levantamento empírico impossibilitou a efetivação da técnica por dificuldades no registro e unidade do grupo. Como alternativa, a opção de coleta dos dados foi a da pesquisa colaborativa, com sistematização das discussões desencadeadas por ocasião das entrevistas, da observação participante e da realização das oficinas. Neste modelo de pesquisa, identificada com princípios da pesquisa-ação, “Um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola” (PIMENTA, 2005, p. 529). Estar vinculada às escolas pesquisadas por meio da atividade com o estágio supervisionado não obrigatório possibilitou essa interação no ambiente escolar.

A pesquisa contou com a colaboração de dez (10) egressos do curso de pedagogia, sendo cinco egressos do PARFOR e cinco egressos da oferta regular. Dos egressos do PARFOR que estão atuando nos anos iniciais, sete (7) foram localizados e consultados acerca da participação na pesquisa, e cinco (5) participaram das entrevistas. Vale considerar que

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Assim, as entrevistas com o grupo de egressos do PARFOR foram aplicadas com essas professoras para reconhecer se havia em suas práticas um trabalho voltado à alfabetização cartográfica. Esse grupo (Quadro 1) formado com cinco egressas do curso de Pedagogia do PARFOR/ Campus Central e NAESA, com a primeira entrevista em junho e a última em agosto/2018, conforme a disponibilidade das pedagogas. Denominamos esse grupo de Pedagogas A.

O primeiro contato com essas professoras foi através de um questionário *on line*, composto de seis questões, na perspectiva de aproximação com suas práticas e preparo das condições para a realização das entrevistas. Com esse objetivo, enviamos o formulário *on line* (Apêndice A) e recebemos o retorno de 13 alunos, dos quais seis da turma de Apodi e cinco da turma de Mossoró.

A pesquisa realizou as entrevistas em três sessões, para reconhecer as práticas pedagógicas em torno do objeto de estudo. O grupo foi abordado “de forma articulada com as

entrevistas e com o questionário” aplicado com as pedagogas, “com a finalidade de ampliar as informações obtidas por meio desses instrumentos, de captar, a viva voz, [...] traços” (GUIMARÃES, 2006, p.158) da prática profissional dessas egressas. Um outro aspecto considerado nesta perspectiva foi o de que “é exercitando a reflexão sobre a prática como algo significativo e inerente ao próprio trabalho, que o professor poderá, além de dialogar com sua prática, realizar esse exercício com outros professores” (SANTOS, 2011, p. 115).

No reforço à importância da entrevista como dispositivo de coleta de dados, Lüdke e André (1986, p. 34) assinalam que “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

As pedagogas do Grupo entrevistado, composto por docentes com idades que variavam de 45 a 57 anos, foram identificadas com as cores e tons Neon, Rosa, Lilás, Violeta e Turquesa.

Quadro 1 - PEDAGOGAS A (Oferta especial do PARFOR). Entrevistas.

Pedagogas A/ localidade e séries em que lecionam.		Cronograma de entrevistas individuais			
PEDAGOGAS EGRESSAS DO PARFOR/ Mossoró e Apodi	1º aos 4º anos	Junho/2018 Local: Faculdade de Educação/UERN Duas Pedagogas do Bairro Nova vida/ Mossoró/RN. (2).	Julho/2018 Local: Faculdade de Educação/UERN Duas Pedagogas de Itaú e Apodi. (2).	Agosto/2018 Local: Faculdade de Educação/UERN Uma Pedagoga do Alto do Sumaré/ Mossoró/RN. (1)	

Elaborado pela autora

Santos (op. cit.) argumenta em favor da importância desse movimento de reflexão na revisão e retroalimentação das práticas docentes. O diálogo a que o autor se refere tem uma dimensão dialética, própria de um fazer reflexivo. E, nesse sentido, as questões que compuseram a entrevista foram direcionadas na perspectiva de “coletar dados com ênfase não nas pessoas, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo”. (GUIMARÃES, 2006, p. 157). Nisso, cabe destacar que a prática docente em foco nesta tese não diz respeito só a fazeres isolados, mas também ao contexto de ensino em que se insere essas práticas.

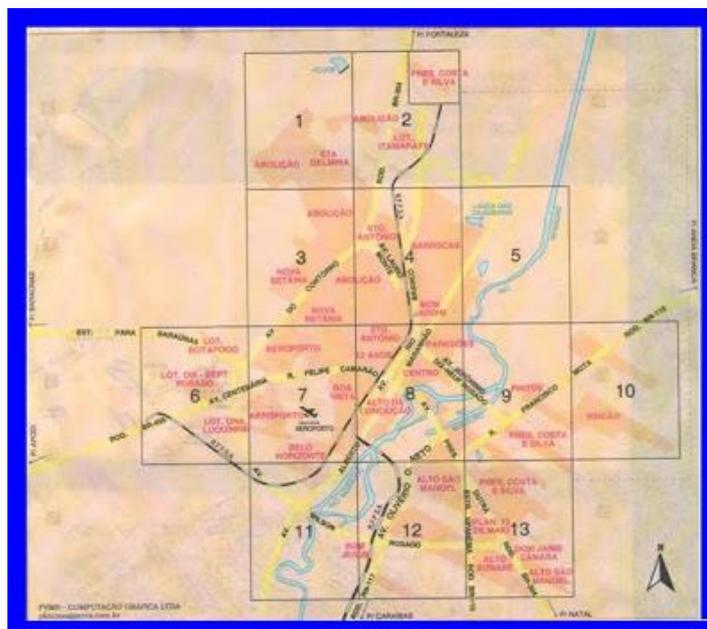
O grupo B, de cinco (5) pedagogas, identificadas por nomenclaturas da área da geografia (Professoras **Planeta, Paisagem, Cidade, Maré e Cultura**) pertencem ao quadro de docentes da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, colaboradoras do estágio não-obrigatório. A ampliação no número de sujeitos participantes na pesquisa se deu pela possibilidade de incluir

egressas da oferta regular do curso de Pedagogia, ampliando a visão do objeto investigado.

Como as alunas estagiárias de Pedagogia que acompanhei à época nas cinco escolas selecionadas para pesquisa, estavam contratadas por um ano, renovável, junto à Secretaria de Educação do Município-SEC, conforme convênio estabelecido entre a SEC e a UERN, e como sou supervisora de estágio de sete estagiárias que estão atuando junto às crianças com NEE nos anos iniciais nessas escolas, decidi incluir essas professoras pedagogas egressas da UERN, docentes efetivas das salas que receberam essas estagiárias, na pesquisa de campo. Esse contexto identifica esta investigação com a pesquisa colaborativa, “entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados” (PIMENTA, *et al.*, 2006).

Essas pedagogas têm tempo de serviço diferenciados, variando de dez a vinte e quatro anos de docência, e atuam em 4 escolas de 3 bairros diferentes, conforme Mapa 1, que segue, onde temos um panorama dos bairros em que estão localizadas as escolas campo da observação participante realizada. O mesmo questionário (Apêndice B), aplicado com o grupo de egressas do PARFOR, foi respondido por esse grupo de cinco professoras que possibilitou a realização da observação participante.

Figura 1 - MAPA 1: Campo da observação participante.



Fonte: FVMN computação gráfica LTDA. IN: <http://jotamaria-bairrosdemossoro.blogspot.com/> Mossoró/RN, 31/05/2011.

A aplicação das entrevistas (Apêndice C), com as pedagogas do grupo A, ocorreu com professoras atuantes nas áreas 11 e 13, nos bairros Nova Vida, Bom Jesus e Alto do Sumaré, zona sul e sudeste da cidade, e com duas professoras egressas da turma de Apodi. A observação participante junto à prática das pedagogas do grupo B ocorreu nas áreas 1, 2, 8 e 13, respectivamente em escolas dos Bairros Abolição IV, Redenção, Santo Antônio, zona norte da cidade, e bairro do Sumaré, localizado na zona sul. Essas escolas receberam bolsistas de estágio não obrigatório, cujo termo de estágio estabelece período de contrato com duração de um (01) ano letivo. O quadro a seguir apresenta um resumo representativo da observação participante.

Quadro 2: PEDAGOGAS B¹ (Oferta regular). Observação participante e aplicação de questionários.

Pedagogas/ séries em que lecionam		Cronograma					
Cinco pedagogas egressas da UERN, colaboradoras de estágio não obrigatório.	2º ao 5º anos.	Maio/2018	Junho/2018	Julho/2018	Agosto/2018	Setembro/18	Outubro/18
		Apresentação da proposta de investigação/ Aplicação dos questionários.	Sessão de Observação – Escola 1 Professora Planeta	Sessão de Observação – Escola 2 Professora Paisagem	Sessão de Observação – Escola 4 Professora Cidade	Sessão de Observação – Escola 1 Professora Maré	Sessão de Observação – Escola 3 Professora Cultura

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

¹ O grupo de docentes que colaborou no processo de observação participante foi identificado com os nomes dos fenômenos geográficos Planeta, Paisagem, Cidade, Maré e Cultura.

O processo de observação participante foi articulado com a presença das estagiárias de estágio não obrigatório nessas escolas, proporcionando uma melhor perspectiva do acesso às professoras, considerando que, enquanto supervisora de estágio, as visitas que faço ao campo de estágio são regulares e fazem parte do processo de acompanhamento da atuação das estagiárias. Além disso, em todas essas escolas, a maioria das professoras dos anos iniciais foram alunas no Curso de Pedagogia da UERN, contexto que favoreceu a minha fase de observação e aplicação de questionários em cada escola.

As pedagogas da oferta regular que participaram do processo de observação estavam colaborando com o Estágio Supervisionado não obrigatório². A estratégia de abordagem dos docentes foi planejada a partir dos indicadores da observação participante, subsidiados pela aplicação de questionários.

Em relação ao método de análise dos dados, esta investigação se enquadra na perspectiva hermenêutico-dialética³. Tal constatação é baseada na consideração de que:

O círculo hermenêutico-dialético (CHD) pode ser utilizado como técnica, para coleta de dados, por meio de entrevistas, questionários, como ferramenta, numa sequência didática interativa. Este processo facilita a vivência de uma experiência dinâmica, mediante um processo interativo de comunicação entre os participantes da temática em estudo (OLIVEIRA, 2011).

A 1ª etapa da análise dos dados foi a sistematização das respostas das egressas do Grupo A, quanto à avaliação do processo de formação destas no curso de Pedagogia, e quanto às suas práticas pedagógicas voltadas à alfabetização cartográfica.

A 2ª etapa da análise dos dados se deu na compilação e argumentação dos aspectos observados quanto às práticas pedagógicas em torno da alfabetização cartográfica no Grupo B.

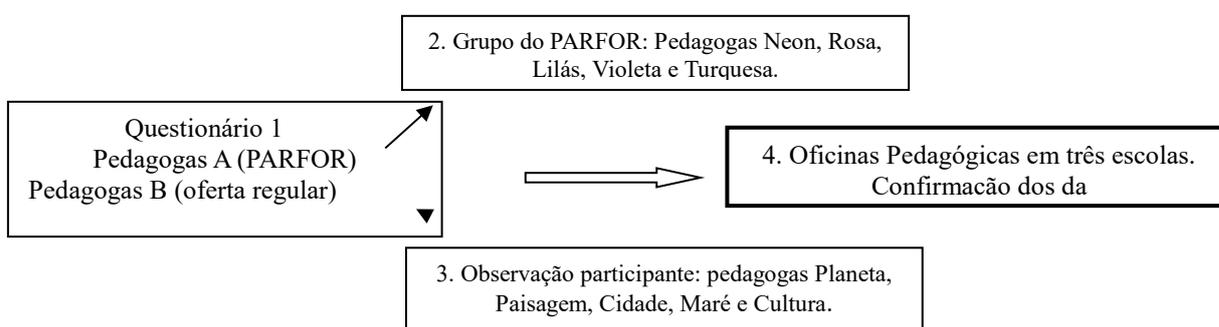
A 3ª etapa se deu na organização dos dados obtidos por ocasião da realização de três oficinas pedagógicas em três escolas diferentes, que integraram conteúdos e metodologia, com exposição das etapas da alfabetização cartográfica e confecção de materiais didáticos. A ausência de manuseio de mapas nas salas de aula observadas e as demandas identificadas nos grupos A e B, determinaram o conteúdo das atividades desenvolvidas, com ênfase na elaboração de mapas conceituais e mapas físicos, tendo como referência os locais das escolas e a utilização da rosa dos ventos.

² O estágio não-obrigatório, previsto no artigo 2º, § 2º, da Lei nº 11.788/2008, é uma opção do aluno, e não da universidade. No entanto, há um acompanhamento pedagógico feito por professores dos Departamentos acadêmicos, responsáveis pelo curso em que esses estagiários estão ligados, e desde 2017 eu faço parte dessa equipe de professores do curso de Pedagogia

³ “Este procedimento metodológico resultou na construção de um novo método de pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, e passou a ser denominado de Metodologia Interativa, um processo hermenêutico-dialético. Essa metodologia já está publicada em livro pela Editora Vozes e está circulando em terceira edição com o título como fazer pesquisa qualitativa “ (OLIVEIRA, 2011)

Desse modo, e seguindo esse percurso metodológico, esta tese utilizou a pesquisa qualitativa com a análise de dados baseada neste modelo. Sobre esta base se levanta a interligação entre o curso das etapas do método em questão, e os processos de pensamento que se referem primordialmente às ações que o pesquisador deve realizar de acordo com esses momentos, em seus correspondentes ajustes. A figura 1 resume o quadro metodológico que possibilitou a coleta e análise dos dados:

Figura 2 – Síntese da Montagem metodológica



Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, os dois grupos de pedagogas representam oferta regular e oferta especial do curso de Pedagogia da UERN, em períodos distintos, ou seja, egressas da oferta regular sob a reformulação curricular de 1994 e sob a reformulação atual iniciada em 2007, e pedagogas egressas da oferta especial do PARFOR que foram graduadas em 2013.2, sob as diretrizes do Projeto Pedagógico em vigor.

Estrutura dos capítulos

Os capítulos deste trabalho estão organizados no sentido de proporcionar uma visão conjuntural da pedagogia e do curso de Pedagogia, desde sua gênese, na perspectiva de desembocar-se na centralidade da temática no contexto brasileiro, até a sua situação no contexto mais imediato da prática docente dos graduados neste curso no Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN. A caracterização das bases e da atualidade da formação docente no curso vão delinear o cenário da alfabetização cartográfica nesse processo formativo.

O primeiro capítulo, esta introdução, apresenta o cenário teórico-metodológico da pesquisa, inicia a exposição do objeto investigado, justifica sua pertinência, explicita os objetivos, e demarca a base teórica, bem como aspectos fundantes da metodologia adotada, na

perspectiva de situar o contexto da presente tese.

O segundo capítulo ‘Educação, Pedagogia e formação de professores’, trata de expor uma análise dos primeiros movimentos institucionais para formação de professores, seguindo-se a uma análise da posição da pedagogia nesse processo de formação, relacionando-os à criação deste curso no Brasil, na tessitura de linhas dessa trajetória a partir de sua gênese, aludindo às reformulações pelas quais passou, culminando na apreciação de impactos da Base Nacional Comum Curricular na natureza do curso. Esse capítulo apresenta algumas conclusões sobre a identidade do curso, culminando na repercussão da inserção dos espaços não escolares na consecução de um modelo de formação do pedagogo, em primeira instância responsável pela educação formal nos primeiros anos de escolaridade. Os autores (PONTYNEN, 2018; NASSER, 2015; GADAMER, 2011; SANTOS, 2011; CARVALHO, 2009; GHIRALDELLI, 2006; GAUTHIER, 2006; TARDIF, 2002; CAMBI, 1999; SAVATER, 1997; PESTALOZZI, 1801; COMENIUS, 1657; SANTO AGOSTINHO, 354-430), dentre outros referendam os argumentos deste capítulo.

O terceiro capítulo apresenta o ensino de geografia em sua dimensão didático-pedagógica, fazendo menção à contribuição do *Trivium e Quadrivium*⁴ para o ensino da astronomia na proposta de educação clássica da Idade Média. Apresentamos, outrossim, o método intuitivo, de Pestalozzi, como identificado com a educação através dos sentidos para uma leitura racional e intuitiva da realidade sócio-espaço-temporal. Tratamos ainda, de demarcar o elo entre a pedagogia e a geografia, para esclarecer essa ligação que, *in continuum*, agrega natureza e sentidos nas duas áreas. Zanatta (2005) e Chassot (2003) figuram entre os autores citados.

O quarto capítulo, trata da análise do levantamento realizado sobre os conteúdos de geografia na formação de pedagogos na UERN. Do período de 1984 a 2007, tivemos sete (7) projetos de curso de Pedagogia, em ofertas regular e especial, sendo a reformulação de 2007 a que está em vigor, e cada uma dessas ofertas expressa uma concepção de ensino e indicadores de abordagem geográfica em conteúdo específico. Nesse sentido, esse capítulo faz uma apreciação desses projetos, localizando princípios da alfabetização ou iniciação cartográfica que estiverem evidenciados em tais documentos, análise subsidiada pelos programas das disciplinas de ensino de geografia e/ou correlatas, constantes nesses planos de trabalho docente.

O quinto capítulo apresenta os dados da pesquisa realizada junto aos pedagogos egressos

⁴ Proposta pedagógica da educação na idade média, elaborada a várias mãos, como as de Raimundo Lúlio, Comenius, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, dentre outros.

do PARFOR na UERN (seis responderam ao questionário, dos quais cinco responderam às entrevistas) destacando um diagnóstico da situação funcional atual destes, bem como dos cinco professores colaboradores do estágio não obrigatório, trazendo um destaque quanto à questão da polivalência do pedagogo, especificando as particularidades dos conteúdos que devem nortear a iniciação cartográfica e que deveriam estar presentes na formação do pedagogo e em sua atuação no contexto dos anos iniciais. Neste capítulo, há o registro do que identificamos em relação ao que essas pedagogas realizam quanto ao ensino dos conceitos cartográficos e geográficos, resultado do questionário, das entrevistas, e da observação participante. Ainda registro os resultados das oficinas sobre alfabetização cartográfica, realizadas em 3 escolas em que atuam as pedagogas colaboradoras desta pesquisa.

As considerações finais fazem uma análise conjuntural dos dados coletados, tecendo as conclusões preliminares acerca da tese apresentada.

2 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, ESCOLAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM HISTÓRICO PRELIMINAR

Este capítulo objetiva uma breve retrospectiva da relação entre as áreas da educação, pedagogia, escolas e formação de professores, traçando uma linha de tempo através de nuances relativas a essa correlação. Do escravo *pedagogos* que conduzia às crianças aos locais de aprendizagem na Grécia Antiga, ao contexto atual de formação docente, a educação, a pedagogia e a formação de professores se inter-relacionam, formando um entrelaçamento não só teórico, mas sobretudo prático. Nesse cenário, a escola desponta como *lócus* de aprendizagem formal, sendo alvo comum e sistemático de questionamentos e investidas em estratégias que conduzam melhor os processos que lhe cabem encaminhar e produzir.

A questão da alfabetização será inicialmente mencionada no item sobre escolas. Especialmente considerando o conceito original e as mudanças ocorridas no significado do termo, abordamos uma perspectiva equilibrada entre os dois sentidos atribuídos à questão hoje.

A dimensão teórica de que trata este capítulo inicial, apesar de abundante e densa nessas áreas anunciadas, nem sempre corresponde à dimensão prática, que é mais diretamente relacionada aos saberes produzidos no cotidiano secular, informal, e na atuação docente. Ou em se tratando de saberes da experiência, no dizer de Tardif (2008) ou de Gauthier (2006), importa considerar que o universo profissional e informal em que circulam essas áreas, se produz e se reproduz continuamente, constituindo um *ethos*⁵ (ἔθος) que se materializa nas relações sociais.

Um povo, enquanto nação, constrói sua identidade a partir da educação, da cultura e do modo pedagógico, ou o saber fazer, como concebem e realizam os processos educativos formais – em que se inclui a formação de professores –, e processos educativos informais. Esse entendimento passa necessariamente pela concepção de dever que um povo adote em relação a sua necessidade de conhecimento.

2.1 PONDERAÇÕES CONTEXTUAIS

Este item trata de expor questões subjacentes à educação, Pedagogia, Escola e formação de professores, na perspectiva de apresentar uma análise resultante de leituras formais, de observações empíricas, e leitura de mundo sob o ponto de vista de minha formação e atuação

⁵ Ethos, palavra de procedência grega, possui como definição a relação aos hábitos adquiridos por uma comunidade, distinguindo um grupo social e cultural dos outros, sendo assim uma identidade social. <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/significado-de-ethos/50285>

profissional como docente, subsidiada por bibliografia pertinente.

2.1.1 Sobre a educação

Conforme Savater (1998, p.29), “ em algum lugar, Graham Greene⁶ diz que ‘ser humano também é um dever’”.

Pressupondo o dever como inerente à condição humana, este tópico propõe a concepção de educação como um dever social. Essa proposição pressupõe que, paralelo ao direito, a educação é um dever de todos, mormente sermos todos remetentes e destinatários deste processo necessário. Ao mesmo tempo em que alguém educa, também é educado, senão numa, mas em outras ocasiões. Nesse sentido, a questão do direito à educação tem negado a prerrogativa do dever de outrem que vai prover esse direito. Assim,

A ideia de que a educação é um direito é uma das mais esquisitas que já passaram pela mente humana. É só a repetição obsessiva que lhe dá alguma credibilidade. Que é um direito, afinal? É uma obrigação que alguém tem para com você. Amputado da obrigação que impõe a um terceiro, o direito não tem substância nenhuma. É como dizer que as crianças têm direito à alimentação sem que ninguém tenha a obrigação de alimentá-las. A palavra ‘direito’ é apenas um modo eufemístico de designar a obrigação dos outros (CARVALHO, 2009, p. 1).

Se, pois, deve-se só esperar que os outros nos ‘forneçam’ a educação, qual o nosso papel então? Onde se enquadra nesse paradigma o princípio mais elementar da aprendizagem como condição cognitiva, portanto individual, subjetiva? Não se enquadra, pois, a educação é um dever coletivo, não de uma parte apenas, e o ato de estudar, em sua conotação formal e informal, é parte desse dever, fundamental à satisfação das necessidades coletivas e individuais.

De fato, os próprios fins e metas, da educação, pressupõem um esforço de assimilação, decodificação, que foge completamente à dimensão do direito, estando imediatamente identificado com o dever pessoal e coletivo.

Analisando a educação, tanto escolar como informal, do ponto de vista do dever de todos, encontramos no discurso em torno das necessidades educativas especiais uma conotação altamente inclusiva, que corresponde a um sem número de tarefas a serem desenvolvidas. Nesse conjunto de necessidades, objetivas e subjetivas, incluir o ato de estudar como necessidade de conhecimento requer o esforço de entender essa atitude como subjetivamente intrínseca ao

⁶ Henry Graham Greene mais conhecido como Graham Greene, foi um jornalista e escritor britânico, com uma obra composta de romances, contos, peças teatrais e críticas literárias e de cinema

sujeito, embora, que este não tenha, necessariamente, consciência disso.

Para dar conta dessa complexidade, docente e aprendiz devem assumir deveres. Partindo de uma definição preliminar, o termo ‘estudar’ do latim *studere*, significa aplicar a inteligência a, para aprender; dedicar-se a apreciação, análise ou compreensão de; analisar, observar atentamente, examinar (MIRANDA, net, s/d). Aplicar, analisar, observar são em primeira instância, atitudes que se constituem deveres na condição de estudar um determinado conteúdo ou contexto.

Prerrogativa, condição, e ao mesmo tempo, capacidade e necessidade, o ato de estudar é possibilitado pela capacidade cognoscitiva do sujeito, ou seja, sua capacidade de conhecer lhe confere a condição de estudar, e ao mesmo tempo, a necessidade de conhecer aponta para a necessidade de estudar. Essa condição pode ser facilmente percebida na curiosidade comum às crianças desde a mais tenra idade. Uma dificuldade é rapidamente seguida da manifestação de busca por conhecimento e informação para capturar o objeto em questão.

A educação formal, tal qual é concebida hoje, é por excelência, um processo de construção contínua na medida em que a complexidade das relações sociais e de mercado se intensificam e as condições humanas influenciam na criação e recriação de novas emergências e espaços educativos. Nesse contexto, o trabalho escolar se depara com novos desafios que se somam aos já antigos, demandando contribuições ao debate na busca de soluções e alternativas. Na abordagem a essa complexidade de desafios, queremos nominar a crise do conhecimento escolar quanto a sua prerrogativa de lidar com a aprendizagem efetiva dos alunos, a partir do condicionamento destes aos estudos, cujo processo é precedido pela condição preliminar de preparar estudantes para exercerem sua condição de estudantes.

Nas esferas do direito e do dever, é pertinente colocar esses termos em seus devidos lugares. Ao menos no que tange aos conteúdos preliminares do termo, o direito de se apropriar dos códigos sociais que dão acesso ao mundo civilizado, cumprido através do dever das pessoas e instituições que realizam a tarefa de transmitir tais códigos, é proporcional ao dever da contrapartida individual, ou seja, o indivíduo deve reconhecer a obrigação de fazer sua parte nesse contexto, no mínimo, entendendo essa apropriação como uma necessidade pessoal, intransferível.

Antes da necessidade de se beneficiar da educação escolar, ou melhor dizendo da instrução formal, que está intimamente relacionada à tarefa de estudar, o sujeito deve incorporar a necessidade de educação como compatível com sua condição de sujeito cognoscente, cabendo-lhe a obrigação, a partir do momento que consiga passar a compreender esse dever, de ir se apropriando dessa responsabilidade, ao menos sendo estimulado a treinar as condições

subjetivas para que tal ocorra.

A consciência da necessidade de aprender é uma dessas condições, que aliada à consciência da contrapartida pode instrumentalizar o sujeito na direção dessa conquista, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. Savater (1998, p.24) considera que ‘a educação é valiosa e válida, mas também que é um ato de coragem, um passo à frente da valentia humana’ o que de fato, se constitui uma premissa, se analisamos bem todas as implicações desse processo de ambas as partes, do educando e do educador. Há um ônus a ser pago até que a aprendizagem ocorra, mas o bônus é compartilhado por todos.

Numa sociedade do descartável, como a da presente era, o esforço para conservar e construir valores e conteúdos alusivos à convivência social humana é descaracterizado nas facilidades da comunicação virtual, que estimula o *ctrl c* (copiar) e o *ctrl V*(colar)⁷, na institucionalização do *fast food* informacional, no acesso via net à informações globais acessíveis em tempo real – Facebook, Twitter, WhatsApp - que coexistem paralelamente na disseminação de manuais virtuais que vão desde como cuidar dos bebês até como conseguir um(a) parceiro(a).

Queremos tudo pronto, fácil, imediato, para não termos trabalho, para não ‘perdemos tempo’. Nesse emaranhado de elementos surge uma inquietação: E esse tempo poupado será gasto com o quê, se as coisas mais importantes nós estamos negligenciando, entregando nas mãos de terceiros as nossas obrigações mais preliminares, mais primárias? Antes, as jovens aprendiam como pregar um botão numa roupa, remendar uma roupa rasgada, ou realizar tarefas domésticas triviais, úteis à coletividade doméstica. Hoje, tem sido uma exceção encontrar adolescentes e jovens que realizem essas tarefas como um hábito, e assim, a primeira expressão de coletividade que é a convivência familiar, tem sido descaracterizada, em relação a muitos aspectos. Um desses aspectos é a consciência do *dever fazer* como necessidade de convivência. A consciência de que se tem deveres intrínsecos à condição da existência é outra dessas condições subjetivas referidas aqui.

É inevitável admitir que se apropriar das condições subjetivas que vão garantir a aprendizagem é um dever, não possibilitado automaticamente apenas pelo acesso ao direito. Que aprender a tomar banho é um dever, não um direito. Que aprender a cuidar do próprio corpo e das próprias necessidades é um dever e não um direito. Que desejar aprender a ler as condições existenciais é um dever, antes de um direito. A questão crucial é: em que idade essas noções de dever devem ser ensinadas, e aí entramos na dimensão do direito. A criança tem o

⁷ Comandos de softwares que atualmente estão incorporados à cultura digital.

direito de ser instruída e educada, mas não o direito de aprender, pois seria um contrassenso impor um direito que é condição natural, que é inato ao sujeito, como, em primeira mão, capaz de impulsionar o cumprimento desse suposto direito.

Pode-se confirmar, aludindo-se a sociologia durkheimiana, que a educação é um processo social sim, mas, do ponto de vista da análise que fazemos aqui, é também um processo impulsionado pela necessidade individual que se coletiviza. Educar e educar-se se complementam na medida em que, tanto educador quanto aprendiz se movem na direção da satisfação de necessidade de conhecimento formal e até informal. E esse movimento é um dever intransferível. Para o filósofo alemão Hans Georg Gadamer (2011), “Educar-se é um verbo reflexivo que designa a ação autônoma que se recusa a colocar em mãos alheias ou de outros, a aspiração ao aperfeiçoamento constante da pessoa humana”, argumentando que a maior responsabilidade sobre nossa educação recai sobre nós mesmos, embora as crianças precisem de intervenção e mediação dos adultos no período da educação escolar.

Comumente confunde-se educação com ensino, o que também precisa ser melhor qualificado. Educação não é ensino, e vice e versa. A educação contém o ensino, mas está acima disso. É o que compreendemos quando conhecemos o conteúdo do Trivium e do Quadrivium⁸, o parâmetro de educação clássica, gerado na idade média, época em que surgiram as universidades. Esse conhecimento e as informações que emanam desse período, da época medieval, foi sendo obscurecido pela concepção educativa do iluminismo e do renascimento, notadamente relativa a busca de valores e práticas que se contrapusessem à perspectiva idealista, identificada com os ideais religiosos da igreja medieval. Nos pressupostos do Trivium e do Quadrivium, o aprendiz deveria alcançar uma instrução primorosa, de padrão culto, qualificada nos ideais do conhecimento clássico, original das ciências.

Conforme Pontynen (2018) tanto no Ocidente quanto no Oriente, já foi comumente entendido que, em nossa vida pessoal, social e profissional, ser cultos se constituía um dever. Ser culto evidencia um caráter superior, e a chave para se alcançar um bom caráter é a educação dedicada à busca da sabedoria. No Ocidente, a tradição clássica / judaico-cristã, uniformemente, confirma a importância de buscar o conhecimento do que é verdadeiro e bom na realidade e na vida. No Oriente, os exames nos clássicos confucionistas foram institucionalizados na dinastia Han (206 A.C a 220 D.C) e continuaram até 1905. O objetivo cosmopolita da educação em busca da sabedoria era facilitar que nos tornássemos pessoas melhores (na China, tornar-se *wenren* ou pessoas cultas) em nossos papéis privados, sociais e profissionais. A educação com

⁸ Ou as Sete Artes Liberais, ou seja, conhecimentos que ensejam a liberdade própria desses saberes.

vistas a formar pessoas cultas, tendo como base a instrução formal, era considerada essencial para estabelecer uma sociedade moral na qual a humanidade pudesse alcançar níveis desejáveis de desenvolvimento.

Pontynen (2018) também destaca que, até recentemente, as principais universidades do Ocidente postulavam currículos que serviam ao mesmo propósito. O objetivo da educação era produzir pessoas instruídas capazes de governar a si mesmas e aos outros. A Carta da Universidade de Harvard reforça essa visão da educação, assim como o selo da Universidade da Pensilvânia, que retrata as Artes Liberais - o *'trivium e o quadrivium'* - acompanhados pelo lema *Leges sine Moribus vanae* (Leis [ou aprendizado] sem caráter são vãs).

Assim, educação está relacionada a modos de vida segundo padrões sistemáticos ou assistemáticos de conduta, permeados pela tradição do dever pessoal e coletivo.

Quanto à diferença entre educação e ensino, a partir da origem desses termos, é possível estabelecer distinção central entre estes. José Monir Nasser (youtube, 06/08/2015), em entrevista on line, considera que educação é um processo contínuo, que envolve fundamentos e valores morais e éticos absolutos, que tanto podem ser identificados com o bem como com o mal. A educação está relacionada com a própria dinâmica da sociedade. Já o ensino é um processo que visa instrução e/ou doutrinação em torno de um objeto específico, embora enseje educação também. Vê-se, portanto, que a educação é mais ampla e o ensino é mais restrito, embora ambos os processos possam se utilizar das bases e fundamentos um do outro para o alcance dos seus objetivos formais.

Quanto à instrução, mencionada aqui em associação com o ensino, seu sentido na língua portuguesa refere-se aos saberes ou ao resultado da instrução. Uma pessoa é instruída conforme demonstrar um volume de saberes quantificados e até qualificados. Conforme Gauthier (2006) a instrução se caracteriza como transmissão de conteúdos formais, previamente estabelecidos, estando mais identificada com os saberes escolares, de acordo com a origem do uso do termo na língua inglesa, *instruction*, que tem o sentido de 'meios usados para fazer os alunos aprenderem'. Quanto à expressão *'theory of instruction'* não "há equivalente na língua portuguesa" (Gauthier, 2006, p. 133). Em ambos os repertórios, tanto na língua inglesa quanto na língua portuguesa, se limita mais aos saberes, não considerando valores, intrínsecos à educação.

Na perspectiva de educação como dever, e considerando o conceito de instrução abordado por Gauthier (2006), seria mais conveniente o jargão "instrução formal é direito de todos" do que "educação é direito de todos", como nossa Carta magna tem estabelecido. O máximo que se pode fazer para 'dar' educação a alguém é fornecer-lhe os meios para que

aconteça, sem a garantia de que o sujeito vá aproveitar essa oportunidade ou essa ‘dádiva’. A educação, enquanto valor, foge ao controle das presilhas institucionais, é uma conquista subjetiva, mas a instrução é mais manipulável, conquanto ser objetivamente posta.

A alfabetização, considerada na via da instrução, é a porta de entrada no mundo letrado⁹, apresentando-se hoje em várias dimensões. Uma dessas faces é a alfabetização cartográfica. No entanto, os exercícios práticos com mapas eram e ainda são atividades subutilizadas nas escolas. Hoje em dia, essa questão tem sido considerada como preocupação fundamental para o ensino de geografia, pois noções importantes como a própria localização espacial, são tratadas com o auxílio de mapas. Para o intento de concretizar a leitura sistemática do espaço, especialistas da área tratam da metodologia, da teoria e da prática da construção do espaço geográfico, assim como da sistematização da cartografia temática.

À pedagogia, cabe a tarefa de encaminhar, de forma preliminar, esse conteúdo de aprendizagem de acordo com a especificidade da situação escolar da criança.

O legado do dever na educação tradicional: um resgate aproximado.

Em todas as comunidades de que se tem notícia, o dever é uma ferramenta objetiva inquestionável. Originado do latim *debere*, a palavra dever significa ‘Ter obrigação (legal, moral, social etc.)’ e ‘Obrigação de fazer alguma coisa imposta por lei, pela moral, pelos usos e costumes ou pela própria consciência; encargo’¹⁰.

O direito e o dever de ir à escola na Grécia Antiga, privilégio dos meninos, era possibilitado pelo dever do pedagogo de conduzi-lo aos locais de aprendizagem. Aos homens era concedida a condição de cidadãos, excluídos desse *status* os escravos e as mulheres, cabendo a estas “[...] cumprir funções como obediência e fidelidade aos seus pais e maridos e a reprodução” (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 24). Embora se saiba que as famílias ricas, especialmente em Atenas, concediam educação reservada às meninas em seus domicílios, na instrumentalidade de tutoras, as mulheres não tinham acesso à educação 'extrafamiliar'.

A partir das formulações teóricas de Comenius (1592-1670), em sua *Didática Magna* (1657), a questão do acesso universal à educação, enfatizando o direito das mulheres à escola, passou a ser tratado sob outra dimensão, especialmente considerando o sentido da igualdade espiritual. Mesmo com o advento da renascença e do iluminismo, que procurou abolir o lugar e o valor do divino nas relações sociais, as ideias de Comenius continuam influenciando e

⁹ Provém do **vocabulo** em latim *litteratus*, que significa "que leva letras". Portanto, considerando a via da instrução, a palavra letrado se refere à **pessoa** que conhece, estuda e sabe usar esta ferramenta essencial de comunicação dos seres humanos. Este termo é usado em dois contextos diferenciados. Por um lado, é sinônimo de advogado ou jurista. Por outro lado, equivale ao **indivíduo** que se destaca pelo manuseio da escrita.

¹⁰ <https://www.dicionarioweb.com.br/dever/>

inspirando processos pedagógicos na atualidade. Para Comenius, todos são iguais espiritualmente, e por isso, têm as mesmas necessidades subjetivas, em que se incluem a necessidade de conhecimento.

Hoje, na atual contemporaneidade, ‘todos têm direito à educação’, mas não se tem a devida compreensão que esse direito pressupõe deveres, que são anteriores. A capacidade de conhecer, natural no ser humano, lhe impõe o dever de aprender para socializar-se e sobreviver em meio à coletividade. O direito à educação não exime o sujeito de buscar se informar sobre fatos e fenômenos que não são processados na educação formal. Educar para a era do conhecimento é educar para assumir deveres, em que se inclui o dever de aprender.

Um dos fatores que se colocam como um desafio à educação científica formal, é o entretenimento virtual gerando confusão na educação das crianças, potencializando o acesso ao direito, mas acentuando crise de dever.

Atribui-se à Rousseau (1712-1778), considerado por Cambi (1999) o “pai da pedagogia contemporânea” (p. 342), a máxima de que a “criança é o centro da educação” (p. 343), tal como a ‘mosca’ é o alvo da flecha. Para esse clássico da pedagogia, a educação só gera sentido se for iniciada na infância e tiver como principal foco a criança. Em outras faixas etárias, esse processo pode ser chamado de ensino, de instrução, mas só na infância a educação encontra o alvo certo.

Na atual modernidade, é consenso afirmar que a maioria das crianças antes dos sete anos de idade já têm acesso ao mundo virtual através de celulares, tablets e outras ferramentas tecnológicas. Observa-se que, na maioria das vezes, os pais têm evitado se enfadar com os filhos lhes entretendo com o celular, com filmes na Netflix¹¹, na TV a cabo¹² ou na própria TV convencional. É muito comum o se deparar com situações públicas em que pais ou responsáveis por uma criança, impeçam o incômodo do choro ou outra demanda desta, lhes entregando um celular para se entreterem e não incomodarem.

Uma rápida busca sobre acesso de crianças à tecnologia, reforça que as crianças que têm acesso às tecnologias não acessam sites e canais que lhes forneçam informações úteis para seu conhecimento intelectual como aulas de inglês, geografia, história, e outros conteúdos escolares no youtube. Em pesquisa realizada por Barra (2004, p. 6), concluiu-se que “As crianças

¹¹ O Netflix é um dos maiores serviços de transmissão (streaming) de vídeos no mundo. Lançado em 1997 nos EUA, o serviço conta atualmente com um catálogo de milhares de filmes e séries de TV que podem ser acessados através de várias plataformas, como notebooks, tablets, smartphones, videogames, e claro, pela TV.

¹² É um sistema de distribuição de conteúdos audiovisuais de televisão, de rádio FM e de outros serviços para consumidores através de cabos coaxiais fixos, em vez do tradicional e antigo sistema de transmissão via antenas de rádio (televisão aberta).

procuram muito os jogos na Internet”. e “As crianças não procuram, na maior parte das vezes, os ‘Sites Infantis’ . A quase totalidade usa o youtube para seguir *youtubers* famosos, que em sua maioria, fazem do entretenimento fútil seu principal conteúdo. Consumismo irracional, desperdício, deseducação alimentar, estímulo à independência em relação aos pais, às respostas rebeldes prontas, ‘trolagem’ (brincadeiras de mau gosto), ao uso corrente de palavras de baixo calão, são algumas das influências percebidas na maioria desses canais.

Com exceção de alguns *youtubers* que ensinam a criança através de jogos educativos ou de brincadeiras a reaproveitar materiais, criar coisas úteis e fazer alguns tipos de alimentos passo a passo, a maioria é para entretenimento sem a menor preocupação com a educação dos sentidos¹³. Nessa perspectiva, os modos de entretenimento e brincadeiras convencionais da infância vão se tornando obsoletos, causando a diminuição de movimentos motores que repercutem negativamente no desenvolvimento integral do indivíduo.

É necessário ter claro em mente que a aptidão para a imersão na virtualidade do mundo digital, extraído daí a construção e reconstrução permanente de si e da sociedade, só pode ser obtida através de processos contínuos e inesgotáveis de aprimoramento e de educação pessoal, que em muito extrapolam as facilidades do mero manuseio instrumental, irrefletido e trivial das complexas possibilidades comunicacionais das redes digitais (PASSARELLI, *et al.*, 2014, p. 175).

Querer se apropriar de uma informação para utilização avulsa, circunstancial e momentânea, como se caracteriza a maioria das buscas em meios digitais hoje, é muito diferente de querer aprender. Com relação aos meios de informação atuais, Ghiraldelli (2006) alerta sobre outra questão fundamental no trato com a infância, quando declara:

se os meios de comunicação de massa podem transformar crianças em símbolos sexuais, em gerentes de empresa e – as pobres, preferencialmente em potenciais vítimas de punições que até então só cabiam aos adultos, então tudo isso é sinal que a noção moderna de infância já não produz o mesmo impacto emocional que antes. (p.40)

Paradoxalmente, boa parte dos alunos da escola pública chegam ao 5º ano do Ensino fundamental sem saberem ler e escrever corretamente. O Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, “O baixo rendimento dos alunos no Ensino Fundamental é algo preocupante que vem empecilhando o desenvolvimento educacional e que precisa de medidas urgentes para a sua minimização” (BASTOS; SILVA; SANTOS *et al.*, 2017, p.8). Como desdobramento dessa situação tem-se um rendimento discente insuficiente nos anos iniciais¹⁴.

¹³ Para Pestalozzi (1801), a educação dos sentidos é o suprasumo para o êxito na formação do caráter.

¹⁴ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2653091>.

Considerando que os exames que medem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado em 2007, tem valor de 0,0 a 10,0, os índices obtidos ainda estão aquém do nível de qualidade desejável, embora se veja um pequeno avanço entre as notas dos três últimos IDEBs, 2013 a 2017, nas redes estadual e municipal. Considere-se ainda, que algumas escolas da rede municipal de Mossoró/ RN, realizam aulões, extra oficiais, para os alunos dos anos iniciais antes da realização desse exame.

Para além do aspecto técnico da aprendizagem dos conteúdos escolares, como parece ser a prioridade do IDEB, Pestalozzi (1907) chamou a atenção dos educadores à sua época para a necessária educação das mãos, da mente e do coração. Através de seu método intuitivo, elaborou uma proposta educativa que incluía trabalhos manuais, cuidados com a natureza através da plantação de hortaliças, elaboração de cartas expressando espaços (cartografia preliminar), cultivo da esperança e do amor como recurso didático crucial na aprendizagem e no ensino. As crianças maiores, já treinadas no método intuitivo, eram motivadas a ajudar as crianças menores e recém chegadas aos orfanatos que Pestalozzi e sua família administravam. O sentido do coletivo e do dever permeava as práticas educativas desenvolvidas por Pestalozzi. A respeito de seu método, informamos melhor no capítulo II.

Na atualidade, o excesso de ‘direitos’ pode ser percebido no conteúdo das políticas públicas e na educação familiar de modo geral. À criança é outorgado o direito de contestar, exigir, denunciar e enfrentar pais e professores, mas não pode ter obrigações, ser contrariada nem disciplinada. O Estatuto da Crianças e do Adolescente – ECA, estabelece:

ART. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Essa defesa é justa, mas com exceção do Título III do ECA, que trata da ‘Prática de Ato Infracional’ que discrimina algumas ações corretivas, em nenhuma parte deste documento se lê que as crianças e adolescentes têm deveres para com a sua própria existência e com a coletividade.

Em parte, estamos dizendo para as crianças que elas não tem obrigação com a coletividade que as mantêm, nem têm a obrigação de dar continuidade aos processos educativos que construíram a sociedade em que elas vivem e se mantêm. Ter todo o direito e nenhuma contrapartida é o princípio da insustentabilidade.

Na educação tradicional, apesar de todas as acusações que lhe são imputadas, as crianças

e adolescentes cresciam sabendo que tinham deveres, mesmo que não o soubessem explicar, e a sociedade evoluiu a partir do princípio de que o dever não poderia ser questionado. Em tese, falamos muito em direito, mas de fato, exigimos o dever das pessoas e das instituições, porque é o dever que nos movimenta.

Pode-se considerar, pois, que o grande legado da educação tradicional é o princípio do dever fazer e do querer fazer como fundamento para o construto social de que todos fazemos parte. A alfabetização, requisito preliminar para a educação formal, enquanto direito pessoal e necessidade social, tem experimentado mudanças de concepção através dos tempos, a partir da visão dos teóricos, assim como ocorre com outras estruturas conceituais. Do alfabetizado funcional ao alfabetizado digital, a condição de ser alfabetizado pressupõe outros conhecimentos demandados do contexto educacional atual. Para Soares (2003, p. 24).

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

A partir daí, o processo de letramento figura entre essas demandas de conhecimento. “O conceito de letramento surgiu de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização” (SOARES, 2003, p. 47).

Na imprensa e em muitas pesquisas, a expressão alfabetismo funcional é usada como sinônimo da palavra letramento (ibid., p. 48). De qualquer maneira, o termo alfabetização evoca sempre uma aquisição de habilidade para acesso preliminar ao conhecimento em todas as suas nuances.

2.1.2 Sobre a Pedagogia

A pedagogia, enquanto processo de condução de crianças ao saber remonta à Antiga Grécia, mas se meditarmos em sua natureza epistemológica e não somente etimológica, veremos que seu ‘espírito’ já pairava desde tempos mais remotos. Os processos de transmissão de conteúdos existenciais pressupunham uma pedagogia, pois quaisquer que fossem as motivações e propósitos dessas orientações, se supunham intencionais.

A intencionalidade no ensino é uma das prerrogativas de uma pedagogia que se coloca em dado contexto. Consciente ou não, os conteúdos culturais eram comumente comunicados de uma geração para outra. A definição clássica de educação formulada por Durkheim (1952)

dá conta desse pressuposto pedagógico intrínseco à prática educativa. Para ele, a educação pode ser compreendida como o conjunto de ações exercidas das gerações adultas sobre as que ainda não alcançaram o estatuto de maturidade para a vida social, portanto, um processo que pressupõe uma pedagogia, uma condução pedagógica, tal qual entendiam os gregos sobre a natureza da função do pedagogo.

De lá para cá, a complexidade social foi impetrando mudanças na perspectiva da educação, especialmente do ponto de vista das forças religiosas que dominavam a época medieval, e a Pedagogia ficou praticamente incógnita por todo o intervalo entre a Grécia Antiga e o século XVIII, quando foi reconhecida como ciência. As teorias educacionais produzidas ao longo desse intervalo, não consideravam diretamente a criança como alvo do processo educativo, com exceção para algumas formulações como as de Comenius. No entanto, a idade média é bastante complexa, pois apesar da má fama, foi o período em que surgiram as universidades e houve grande produção científica em todas as áreas. Embora essa avaliação negativa da idade medieval tenha se popularizado através dos humanistas e continuado com os iluministas, a produção intelectual desse período tem um peso histórico e pedagógico inegável.

Nessa direção, a teoria educacional de Santo Agostinho (354-430), referência singular nesse período em que Deus é o fundamento da ação pedagógica, é uma produção digna de registro. Santo Agostinho, também conhecido como Agostinho de Hipona, foi um filósofo, escritor, bispo e importante teólogo cristão do norte da África, hoje Argélia, durante a dominação romana. Suas concepções sobre as relações entre a fé e a razão, entre a Igreja e o Estado, dominaram toda a Idade Média.

Seu trabalho destinado à educação é um pequeno livro intitulado **“Magistro” (389)** (Do Mestre), em que apresenta uma forma platônica de diálogo entre Agostinho e seu filho Adeodato que na época contava com 16 anos de idade. Na obra ‘Do Mestre’ Santo Agostinho desenvolveu a ideia de que toda necessidade humana, inclusive a aprendizagem, em última instância só pode ser satisfeita por Deus. Refere-se à teoria da iluminação, em que o homem receberia de Deus o conhecimento das verdades eternas, pois Deus ilumina a razão do homem e torna possível o pensar correto. A verdade vem de Deus, de quem a alma humana carrega diretamente a marca criadora, já que é feita à sua imagem e semelhança.

Na educação, inclusive tendo contribuído para elaboração do Trivium e do Quadrivium, Santo Agostinho colabora para o reconhecimento de que, paralelamente à exposição dos conteúdos, o aluno (discípulo) necessita ser orientado a fim de poder relacionar esse conhecimento a uma realidade maior, conjuntural, a qual se torna indispensável à formação de valores que defendem a verdade. As questões filosóficas da educação que formam a base para

a construção da chamada filosofia agostiniana, incluem a teoria do conhecimento, ou epistemologia do saber, a sabedoria e a amizade.

Em sua teoria educacional, Agostinho afirma que a educação é um caminho difícil e de muita insistência. No entanto, é um processo indispensável pois torna o ser humano consciente de seu dever como tal, desenvolvendo um ser mais responsável e compromissado consigo mesmo e com os outros. Não basta só interpretar o mundo, pois é preciso transformá-lo. No entanto, não é o bastante conhecer, não basta falar, é preciso aprender a fazer, praticar; é preciso agir. Saber fazer, aplicando o conhecimento à realidade, é a síntese dos pressupostos agostinianos.

Neste viés, é plausível identificar a natureza pedagógica de sua visão educacional no sentido que deu ao *aprender a saber fazer*, implicando no exercício do dever.

Educar enseja o sentido do serviço a si mesmo e ao outro, traduzido em ajudar as pessoas a adotarem atitudes formativas que possam conduzi-las até o final de suas vidas. Santo Agostinho defende que não são as palavras do mestre exterior que conduz o discípulo à verdade, ao aprendizado, pois através das palavras só se aprende palavras, vez que elas podem ser mal interpretadas, portanto não passam de meios pelos quais expressamos a verdade que está dentro de cada um de nós. É preciso envolvimento com a verdade interior que reside em cada um de nós, a qual cada ser humano deve descobrir e reconhecer como seu único e verdadeiro Mestre. Em realidade, esse mestre interior representa a consciência espiritual.

Quanto ao método para alcançar o conhecimento, Santo Agostinho argumenta que:

... é através das interrogações que se ensina. Mas quando falamos não significa que queremos ensinar qualquer coisa. Santo Agostinho diz, que quando falamos temos o intuito de ensinar ou relembrar algo aos outros ou a nós mesmos, visto que, as palavras são sinais os quais são utilizadas como meios para o ensino e a educação. Porém, as palavras trazem a mente às coisas de que são sinais. Por isso, exortam a procurar as coisas, sem, entretanto, poder mostrá-las, pois as palavras não mostram as coisas. Visto que o mestre exterior somente admoesta, desafia e desperta o desejo de conhecer no discípulo; quem ensina é o mestre interior. Por isso, a verdade não pode ser transmitida, pois somente o Mestre interior pode ensiná-la (GONÇALVES, 2006, P.2).

Os princípios pedagógicos propostos por Santo Agostinho provocam a curiosidade de se rever a educação como direito, mormente ser preciso considerar que a instrução formal é que deveria se constituir um direito das pessoas em geral a ser outorgado pelo estado. O princípio de dever na perspectiva educativa é perfeitamente justificável, inclusive na caminhada do aprendiz até os locais de aprendizagem, ou mesmo na execução de deveres de casa que pressupõem a ação primária do aprendiz em se mover nessa direção, seja para responder questões em seu caderno, escrevendo manualmente as respostas, seja para acessar um

computador e pesquisar.

Em termos gerais, o processo de ensino-aprendizagem acontece na ação dos sujeitos envolvidos, fruto da intermediação entre a didática (saberes dos conteúdos) e a gestão pedagógica de um grupo de alunos, a classe (Pedagogia). E a sala de aula é o cenário em que a pedagogia escolar atua, e onde o pedagogo media a aprendizagem, favorecendo o intercâmbio entre os alunos e o saber.

2.1.3 Sobre a escola ou forma escolar

Ao longo da trajetória escolar, o aprendiz formal se depara com inúmeras situações que constituem/perfazem o contexto da instrução cultural e intelectual. Uma situação é comum: o ensinar e o aprender se entrelaçam, perpassando, invariavelmente, todas as dimensões dessa trajetória. A escola, ou ‘forma escolar’ “...enquanto configuração histórica surgida no século XVI nas sociedades europeias” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 8), cumpre um papel socializador inquestionável, ao mesmo tempo em que revela seu lado de instituição que conquistou uma forma de exercício de poder. Conforme Frago (1993, p.22), a escola é “um lugar” no espaço social e que ocupa um espaço enquanto instituição. Seria oportuno, pois, olhar o fenômeno escolar em sua totalidade, mesmo sendo uma tarefa gigantesca, pois a escola é

Un lugar estable y fijo. Tal tendencia han sido reforzada en el tiempo, por otra paralela: aquella que concibe la escuela no sólo como un espacio determinado y rotulado como tal, sino además, como un espacio con naturaleza propia. En otras palabras, la institución escolar y la enseñanza sólo merecen tal nombre cuando se ubican o llevan a cabo en un lugar específico (FRAGO, 1993, p.22).

Nessa perspectiva, a escola enquanto lócus em que acontece a educação formal, tem sua natureza construída enquanto instituição social. Não se reduz a seu lado cultural ou ao lado instrucional, mas é considerada como um lugar instituído e institucional. Esse lugar, a escola, é único e singular. Mesmo que se aprenda em outros espaços educativos, a escola vai continuar sendo o lugar em que se pode aprender tudo ao mesmo tempo. Se considerarmos que, nesse momento, milhares de escolas espalhadas pelo mundo estão cumprindo a tarefa de tentar ensinar tudo que é necessário para seus aprendizes, com base nos códigos de conduta desses povos e em suas necessidades de perpetuá-los, além de terem que ensinar os conhecimentos das ciências acumulados pela sociedade, veremos que essa tentativa de ensinar tudo a todos é uma realidade concreta.

Comenius (1997, p. 11) afirmou que a “didática é a arte de ensinar tudo a todos” se referindo a um método capaz de realizar essa façanha. Para Comenius (ibid.), esse método se baseia em três princípios:

1. Analogia com o método natural, ‘ou seja, estudo das coisas em seu estado causal,
2. Caráter gradual e cíclico do ensino (que deve ser o das escolas, dos livros e das crianças), e
3. Vínculo entre palavras e coisas: tudo deve partir do sensível e do sabido, indo do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do concreto ao abstrato, da parte ao todo, finalmente retornando de geral para o particular.

A reforma do século XVI, influenciada pelos pressupostos comenianos, tinha como princípio balizador a redenção de todas as áreas da vida, e a educação como foco essencial. Martinho Lutero (1483-1546), na Alemanha, e João Calvino (1509-1564) em Genebra, Suíça, estabeleceram escolas para atender às necessidades dos que viam a Bíblia como Palavra de Deus que se aplicava a todas as áreas da vida (DEMAR, 2014, p.46). A partir de então, outras matrizes de pensamento, constituídas e em constituição, foram formulando seus conceitos e representações de escola, e à medida da ocupação deste espaço no tempo e sua utilização, foi-se estabelecendo a escola como lugar. Esse salto qualitativo, de espaço a lugar, faz parte do processo de construção da escola e sua constituição como lugar institucionalizado. Um espaço que se converteu historicamente em lugar e vice-versa.

Falar desse lugar hoje é muito complexo, pois sua constituição está permeada com a pressuposição e avaliação de uma infinidade de matrizes filosóficas. No entanto, sua *episteme* é singular, não podendo ser alterada, ao menos até o momento. Essa base epistemológica nos apresenta a escola como um espaço de aprendizagem de conhecimentos formais.

É importante mencionar que algumas das teorias contemporâneas tem dado ao jogo e à brincadeira na escola um lugar de destaque, subordinando-lhes os conteúdos formais com o argumento de que o lúdico é um suporte metodológico indispensável. A esse respeito Savater, (1998, p. 124) destaca que “A escola é o lugar para aprender que se mostra amor à vida não apenas brincando, mas também cumprindo atividades socialmente necessárias e, sobretudo, desenvolvendo uma vocação, por mais humilde que seja, aparentemente. ”

Todas as investidas, geralmente partindo de cosmovisões materialistas no sentido de transformarem o princípio epistemológico da escola, lugar em que se deveria ensinar a pensar e não o que pensar, exploram a igualdade de diálogo entre professor e aluno como pressuposto de uma educação ideal, transformadora, de qualidade. Acerca disso, é pertinente enfatizar que a autoridade é um valor que está em jogo nessa investida. Savater (1998) cita como argumento de Hannah Arendt que:

As crianças não podem rechaçar a autoridade dos educadores como se fossem oprimidas por uma maioria composta de adultos, embora os métodos modernos de educação tenham tentado, de fato, pôr em prática o absurdo de tratar as crianças como uma minoria oprimida que tem necessidade de se libertar (ARENDDT, 1968, *apud* SAVATER, 1998, p. 128).

E essa suposta liberdade inclui libertar-se dos pais, dos professores, e de todos que, direta ou indiretamente, lhes impeçam de fazerem as coisas que lhes interessem e que atendam seus egos. Esse é cenário que se projeta hoje para a escola, um lugar em que a doutrinação ideológica está ocupando o espaço da dimensão de apropriação dos saberes científicos convencionais, independentemente de suas matrizes.

Prever e discutir aspectos da aprendizagem, considerando as nuances do conhecimento é tarefa da escola e não dos alunos, como se vê hoje. Os alunos, nas fases iniciais dos anos escolares, não têm maturidade para decidirem o que aprender, embora estes possam se engajar na natureza reflexiva do conhecimento através da curiosidade e da observação das coisas pelos sentidos.

2.1.4 Sobre a formação de professores

Conforme Benito (1982), a história das instituições dedicadas à formação de professores acontece paralelamente ao desenvolvimento e organização de sistemas nacionais de educação, isto é, no nível primário, com o processo de institucionalização do aparelho escolar no campo da educação elementar obrigatória, ou seja, para atendimento à população em idade escolar inicial à época, no velho mundo. “Até o século XIII, os colégios são apenas asilos para estudantes pobres e só a partir do século XV, eles se convertem em instituições de ensino” (KOHAN, 2002, p. 3). Embora haja registros de iniciativas isoladas, especialmente localizadas, relativas a povos em particular, e outras voltadas para atendimento às crianças oriundas das classes de maior poder aquisitivo, só a partir do século XIX é que a escola se populariza e se expande sob a influência de educadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Herbart.

Como se sabe, os estados europeus, após as guerras napoleônicas, e ao longo do século XIX, vão assumir entre seus objetivos, a implementação, supervisão e controle dos sistemas de ensino da população infantil, como mecanismo de disseminação da nova ordem liberal burguesa e afirmação contra os poderes pedagógicos da sociedade do *Ancien régime*¹⁵, encarnado

¹⁵ O Antigo Regime refere-se originalmente ao sistema social e político aristocrático que foi estabelecido na

fundamentalmente na Igreja. A decolagem da escolaridade gerou fortes demandas de professores, que não se satisfizeram com os antigos sistemas de aprendizagem e habilitação corporativistas, insuficientes tanto pelos critérios profissionais reducionistas, quanto pelos métodos empíricos de formação que empregavam.

O estabelecimento de um sistema escolar amplo e modernizado exigia, no sentido de atender tais demandas, a criação de um corpo docente formado em instituições pedagógicas emergentes, promovidas e controladas pelo próprio Estado. Para Benito (1982, p. 55), “Estos son, pues, los condicionantes que explican *la génesis y proliferación de las escuelas normales a lo largo del siglo XIX*”.

A jornada percorrida antes do século XIX, no entanto, apresenta Comenius¹⁶ (1592-1670) e outros teóricos da educação e da pedagogia como propulsores desse avanço dos sistemas escolares nos séculos XVIII e XIX. Para educadores como Gilberto Luiz Alves (2005), professor Sandino Hoff (2008) e professor João Luiz Gasparin (1992), “o estudo dos clássicos é a base para o entendimento do ensino na atualidade” (NEVES; GASPARIN, 2010, p.216). Para Neves e Gasparin (2010, p. 216),

O nascimento da Pedagogia Moderna leva à percepção de que em João Amós Comênio encontram-se dispositivos fundantes das novas relações educativas relacionadas à simultaneidade, à graduação e à universalização. A Didática Magna foi uma tentativa de Comênio responder aos desafios postos à educação pela Modernidade.

Estudos também revelam que Wolfgang Ratke ¹⁷(1571-1635) com sua “Arte de Ensinar” (traduzido por Sandino Hoff, 2008), tenha inspirado as ideias de Comenius, mas sem dúvida, este monge da Morávia foi quem sistematizou a proposta de “Arte universal de ensinar tudo a todos” em sua Didática Magna. Para Neves e Gasparin (2010, p. 216).

Permeadas pela religiosidade e pelo pensamento burguês, a ‘Nova Arte de Ensinar’ de Wolfgang Ratke e a ‘Didática Magna ou Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos’ de João Amós Comênio representam as primeiras modificações do modelo educativo característico do sistema feudal para um novo modelo educativo mais próprio para nova sociedade burguesa.

Benito (1982) considera que a primeira revolução escolar, aquela originada nos tempos modernos como consequência das estratégias de moralização empreendidas pelo

França. Trata-se principalmente de um regime centralizado e absolutista, em que o poder era concentrado nas mãos do rei. Organização, sistema ou modo de agir não mais prevalente.

¹⁶ Jan Amos Komenský 1592-1670), foi um bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna.

¹⁷ Wolfgang Ratke foi um reformador educacional alemão.

reformadores protestantes e católicos, deram origem às primeiras iniciativas promotoras de instituições que visam a formação de professores. Alguns príncipes alemães, talvez sob a influência do movimento didático conduzido por Ratke e Comenius, criaram a *seminaria scholastica* para a preparação de professores. Da mesma forma, Francke, o promotor do movimento religioso-pedagógico pietista¹⁸, estabeleceu em Halle¹⁹ um *seminarium praeceptorum*, um estágio destinado à formação de professores para suas instituições de ensino. Sob a inspiração deste modelo, a ideia de seminários ou escolas normais espalhou-se por toda a Alemanha.

A primeira escola normal com caráter oficial foi criada em 1732 pelo rei da Prússia, o alemão Frederico Guillermo I (1688-1740), a quem se atribui também a criação de várias escolas por todo seu país. Mais adiante, em 1748, o reverendo doutor John Julius Hecker fundou uma escola particular para o ensino de professores em Berlim. e, sob sua influência, quase todos os estados alemães estabeleceram centros semelhantes ao longo do século XVIII.

Em sua longa jornada rumo à integração universitária, reconhecidamente precária, a história das escolas normais está repleta de acidentes administrativos, ambivalências, avanços e regressões: tentativas de suposição, períodos de negligência e acomodação, longa convivência com outros sistemas de educação. empoderamento de professores, deslocamento para o ensino médio, involuções drásticas nos níveis culturais de acesso às instituições, instrumentação ideológica, atitudes demagógicas e utópicas em relação à mídia oferecida ... Uma história, claro, não muito estimulante, embora exemplificando comportamentos a serem evitados.

Neste processo, foi se construindo os princípios pedagógicos para formação de professores no século XX, mais precisamente em 1902, data e contexto em que as faculdades passam à pertencer à universidade e na qual a formação acadêmica é estendida para três anos.

No Brasil, não se pode separar a educação do contexto da condição brasileira de colônia portuguesa, não havendo registros anteriores a essa conjuntura. Para Caleffi (2004, p. 33), “a educação autóctone (indígena)” não foi contada pelos colonizadores com fidelidade, contemplando sua originalidade cultural. Foi contada a partir da visão etnocêntrica européia, que deu uma interpretação pejorativa à forma de vida e portanto, de educação, dos indígenas.

¹⁸ Pietismo é um movimento oriundo do Luteranismo que valoriza as experiências individuais do crente. Tal movimento surgiu no final do século XVII, como oposição à negligência da ortodoxia luterana para com a dimensão pessoal da religião, e teve seu auge entre 1650-1800

¹⁹ Halle (Saale) é uma cidade localizada no estado da Saxônia-Anhalt, na Alemanha, sendo a maior do estado, localiza-se a cerca de 150 km a sudoeste de Berlim. O nome "Halle" provém do grego *halós* que significa "sal", e a cidade é cortada pelo rio Saale.

As conclusões a que chegou Américo Vespúcio sobre os índios não ‘terem lei nem fé alguma’ (op cit, p. 34), revelam a concepção da separação entre educação e cultura, desconhecendo a premissa da tradição oral e dos saberes próprios dessa comunidade. O ofício de ensinar era responsabilidade de toda a comunidade indígena, não havendo figuras específicas de ‘professores’.

A primeira figura identificada com o ofício de professor no Brasil, conforme os moldes modernos, surge na função dos jesuítas, e outras ordens como franciscanos, beneditinos, carmelitas, oratorianos e outras ordens menores. A história registra que o padre português José de Anchieta foi o primeiro professor em solo brasileiro com a missão de ensinar o cristianismo aos índios e filhos dos colonos. Para Silva (S/d, p. 71).

Um fato determinante no processo de colonização do Brasil foi a influência esmagadora da cosmovisão católica portuguesa sobre todos os aspectos do agir humano. A cultura portuguesa da época norteava-se pela ideia de sacralidade da sociedade: tudo pertencia à esfera do sagrado e se submetia ao governo do Rei e do Papa. Não havia separação entre a fé e o poder político. No dizer de José Maria de Paiva, estudioso da educação colonial, na sociedade quinhentista portuguesa a religião não era uma forma de comportamento social; era a forma de todos os comportamentos.

No entanto, os padres também ensinavam a ler, escrever, contar e soletrar, mas os nativos não respondiam com satisfação a execução desses exercícios. Um processo de resistência coerente, pois se tratava da imposição de regras de dominação estrangeira dentro do domicílio natural dos nativos. Compare-se a alguém invadir e dominar a casa do outro e ainda mudar todas as regras existentes na residência. Apesar da provável boa intenção dos padres, esse processo ficou identificado como violação de propriedade e e privacidade, sob o pretexto de uma investida educacional centrada nos colonizados.

Saviani (2004, pp. 126 a 129, *apud* SILVA, s/d, p. 74) divide a “educação colonial no Brasil” em quatro fases distintas;

1. A Primeira Fase corresponde ao período heroico e abrange o período de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, até a morte do Pe. Manuel da Nóbrega, em 1570. Esta fase foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega²⁰ que se iniciava com o aprendizado de português (para os indígenas) e dando continuidade com a doutrinação cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental, culminando, de um lado,

²⁰ Conforme declarou Saviani (2005, p. 4), “nessas condições bastante favoráveis, a pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasileira”, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia, e depois, na versão do *Ratio Studiorum*, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro”.

com o aprendizado profissional e agrícola, e do outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam a realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra).

2. A Segunda Fase abrange o período de 1570 a 1759 e corresponde à época do domínio da educação colonial pela Companhia de Jesus. O plano educacional dessa fase era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas e elitista porque se destinou aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas. O conteúdo reeditava o *trivium* da idade Média (sobre que nos deteremos no capítulo sobre o ensino de Geografia), isto é: a Gramática (4 series) com objetivo de assegurar a expressão clara e precisa; a Dialética (1 serie) com o objetivo de assegurar a expressão rica e elegante; e Retórica (1 serie) que buscava garantir uma expressão poderosa e convincente. O eixo do trabalho pedagógico era de caráter catequético.

3. A Terceira Fase, de 1759 a 1808, corresponde ao período sob influência da reforma educacional do Marquês de Pombal. As reformas pombalinas objetivaram colocar Portugal ‘a altura do século’, isto é, do século XVIII caracterizado pelo iluminismo. As reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas na versão dos jesuítas e, com base nas ideias laicas inspiradas no iluminismo, instituem o privilégio de Estado em matéria de instrução.

4. A Quarta e última Fase abrange o período joanino, de 1808 a 1822. Teve início com a chegada de D. João VI ao Brasil. Do ponto de vista educacional, a transformação do Brasil em sede do império português teve como resultado a criação de cursos superiores, antes vetados pela polícia metropolitana. Surgiram assim, os cursos de Engenharia da academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1808), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura 1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817, e o curso de Desenho Técnico (1818).

Quanto à formação de professores no Brasil, Tanuri (2000, p. 62) informa que:

...antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 (Bastos, 1997) – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de ‘professores adjuntos’.

Em 1827, a Lei de 15/10/1827, estabelece a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, mas “Era então deplorável o estado

das escolas primárias em todas as capitâneas do Brasil, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado” (D’Azevedo, 1893, p. 148, *apud* TANURI, 2000, p. 62). Apesar dessa mesma Lei determinar que houvesse seleção de mestres e mestras para exercerem tal ofício, houve polêmica entre os parlamentares que tentaram rejeitar a seleção para mulheres. Ao fim, a determinação de incluir mulheres foi aceita.

2.2 O ASSENTO DA PEDAGOGIA NA CIÊNCIA

Assim como na história da Filosofia, recorrer à história da pedagogia para compreendermos o desenrolar dos processos educativos, também é uma tarefa indispensável e insubstituível, pois:

...se nos dedicarmos ao ensino da Filosofia buscando o processo do filosofar nos esquecendo do historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (História da Filosofia), que é a única maneira de manter viva a história, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos, se não a tomarmos como ponto de partida. (GALLO, S/D, p.25-6).

Pois bem, vamos à história. O século XVIII marcou a entrada da Pedagogia no rol das ciências. Conforme Durães (2011) os princípios educativos postulados por Pestalozzi, Froebel e Herbart mudaram definitivamente as visões de professor, de ensino e de método, inaugurando a condição científica da Pedagogia. Com a pedagogia moderna, consolidada com essas teorias, ocorre um divisor de águas desde o percurso que se inicia na Grécia Clássica²¹ com o papel do παιδαγωγός (pedagogo na língua portuguesa), escravo grego que atuava como preceptor, guia, aio, mestre, aquele que conduzia o menino aos locais de aprendizagem. Embora, “[...] os egípcios, os babilônios, os persas, os indianos, os chineses e muitos outros povos do próximo e Extremo Oriente já tinham desenvolvido antes dos gregos formas de educação complexas e eficientes” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1957, p.23), o modelo educativo grego se sobressaiu e se notabilizou como um parâmetro, constituindo-se um marco na história da pedagogia.

No longo intervalo de tempo entre a Paideia, sistema educativo da Grécia clássica, e a pedagogia consolidada como área de estudo no século XVIII, a Filosofia da Educação foi atuando no construto de uma formatação educacional que redundou no que conhecemos como pedagogia moderna.

²¹ A Grécia Antiga corresponde ao aspecto político e regional, e a Grécia Clássica ao aspecto cultural, intelectual, do saber social produzido.

Pode-se considerar, numa analogia ao sistema circulatório, que a Filosofia da Educação, hegemônica nesse interregno, era o sistema sanguíneo e a pedagogia, periférica, embora interrompida²², era o sistema linfático, coadjuvante deste primeiro. A exemplo desses fluidos do sistema circulatório, sangue e linfa, vitais à existência do organismo humano, os conceitos e valores dessas áreas se constituem como vitais ao processo educativo, se complementando e interagindo mutuamente.

É certo considerar então, que a pedagogia sempre coexistiu com a Filosofia da Educação, até porque a origem é de formulação grega, mesmo não estando mencionada diretamente nos escritos sobre educação até o século XVIII. Nessa origem, o que está na base do conceito de pedagogia é o ‘cuidado com a criança’ (GHIRALDELLI, 2007, p. 33) e sendo a infância denominador comum entre todos os povos e setores sociais, a pedagogia foi se constituindo com base nessa premissa, sob o entendimento de que a educação começa na infância e deve ser o principal alvo desta.

Apesar do termo grego παιδαγωγός (pedagogo) ter sido atribuído aos escravos que conduziam os meninos à escola, ou seja, *didascaléia* (escola de instrução, onde receberiam as primeiras letras) e ao *gymnasion* (local de cultivo do corpo, da estética), considera-se que o filósofo grego Platão tenha sido o primeiro pedagogo da história. Enquanto aqueles desempenhavam um papel de condutores diretos, Platão formulou um tratado pedagógico. Com seus pressupostos idealistas, discorreu sobre a supremacia do espírito sobre o corpo, destacando a necessidade de 'conversão' da alma para libertar a pessoa de seus prazeres corporais, cujos vícios decorrentes representam um empecilho ao alcance do conhecimento pleno, da eternidade. Uma das premissas de sua proposta educativa sustentaram que “a aprendizagem é um processo de busca e de aperfeiçoamento ético e epistemológico. A passagem do conhecimento sensível para o conhecimento mais alto é concomitante ao processo de formação moral e intelectual.” (PAVIANI, 2011, p.258).

Discípulo de Sócrates e professor de Aristóteles, Platão desenvolveu uma visão pedagógica para pensar a racionalidade pedagógica da educação, chamando a atenção para a natureza imaterial do pensamento e para sua observância para além das letras. Embora seu ideal educacional não tenha sido seguido por seu discípulo Aristóteles, que preferiu a vertente materialista, Platão inspirou outras tendências idealistas e é figura proeminente entre os mestres da Pedagogia.

²² *Mientras la educación han estado siempre presente, la pedagogia han sido “intermitente” en la historia de la humanidad.* <http://durkheimylaeducacion.blogspot.com.br/>.

Da Grécia Clássica à Idade Média, o papel do escravo pedagogo foi sendo interrompido e reafirmado pelos filósofos, quer sofistas ou não, e a filosofia dominou o cenário educativo, incorporada aos ideais da escolástica e da dominação religiosa, que perdurou até a revolução francesa.

Mais precisamente no século XVIII, o filósofo genebrino Jean Jacques Rousseau (1712-1778) promoveu na pedagogia a considerada “revolução copernicana” (CAMBI, 1999, p. 343), colocando a criança no centro de sua teorização. Rousseau amplia e aprofunda o sentido da educação iniciada pelo pedagogo escravo da Grécia Clássica. Já a tradição sociológica na pedagogia tem sua raiz na Sociologia da Educação do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917). De qualquer maneira, e sob qualquer análise, a pedagogia sempre se configurou como correlata à educação, embora tenham sentidos distintos. A educação, pode-se dizer, é a matéria da pedagogia, e a pedagogia, um saber apropriado para refletir sobre as coisas da educação.

Embora a pedagogia moderna tenha se aproximado mais da psicologia, sobretudo sob os pressupostos do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), a Filosofia da educação tem um lugar de honra nessa história, sob a influência do norte americano pedagogo, filósofo e psicólogo John Dewey (1859-1962).

Essa relação com a educação, que assume, portanto, um caráter muito amplo, tem dificultado a consolidação de uma identidade própria, específica para a pedagogia. Alguns a consideram “ciência da, e para a educação, teoria e prática da educação” (KOVARZIK *apud* LIBÂNEO, 2007, p.30), e Gauthier (2006, p. 136) define a pedagogia como ‘o ensino’. No entanto, identificar-se com a educação não é suficiente, conquanto ser nuclear para prover a pedagogia de uma identidade própria, considerando a grandeza e complexidade da questão educativa.

O século XVIII inaugura a condição da pedagogia como ciência, nos pressupostos teóricos de Johann Friedrich Herbart (1776-1884), inspirado nas ideias de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), “... de quem tomou os fundamentos para desenvolver sua concepção pedagógica, valorizando especialmente a intuição. Para Zanatta,

Herbart foi pioneiro em propor a pedagogia como ciência sistematizada com fins e método de ensino bem definidos. A proposta educativa de Herbart fundamentou-se em três conceitos ligados à moralidade como finalidade da educação, quais sejam: governo, instrução e disciplina. Apresentou o método de ensino que tem como passos formais a preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

Em seu percurso epistemológico, o que entendemos hoje por Pedagogia, foi se

delineando e se construindo a partir da necessidade de se pensar a teoria e a prática educativa, enquanto matéria prima de seu estudo. Quanto ao campo de estudo, portanto, a pedagogia já é ciência consolidada, mas ainda não há consenso acerca da natureza do curso de Pedagogia, problemática sem desfecho à vista, ao menos em termo universal. A França, por exemplo, substituiu o Curso de Pedagogia pelo curso de Ciências da Educação, e em Portugal, “as ciências da educação tiveram significativa expansão nas duas últimas décadas, devido a um conjunto de inovações nos aspectos institucionais” (PIMENTA, 1997).

Vale ainda ressaltar que no contexto da evolução da pedagogia como área de estudo da educação, o lugar da criança também foi sendo reconfigurado. Para Ghiraldelli (2006, p. 12) “a pedagogia que nasce com os tempos modernos, em certo sentido, objetiva apartar a criança do lar, do trabalho, enfim, da chamada realidade”. Além da provável preocupação deste autor com a questão da contextualização, essa configuração educacional é facilmente constatada na atualidade brasileira, em que a Lei estabelece a obrigatoriedade de escolarização a partir dos quatro anos de idade²³, e as creches, especialmente privadas, recebem crianças antes de completarem um ano de vida. Além disso, o sistema de creche integral absorve um contingente cada vez maior de crianças. Crianças que já ingressam na escola, alvos da expectativa de pais e até professores quanto ao iminente processo de alfabetização.

A identidade da pedagogia com a educação de crianças foi se consolidando nas últimas décadas no Brasil, e a alfabetização constitui um dos eixos desse processo, senão o mais importante por ser o pivô dos processos de aprendizagem anteriores e posteriores. A perspectiva proposta por Ferreiro (2017), amplia os horizontes da alfabetização, tratando como reducionista o ato mecânico de ler e escrever letras. É nesse contexto reflexivo, proposto por essa pesquisadora argentina, que se insere a alfabetização cartográfica, materializada por representações do espaço pela criança através do desenho.

Desenhar faz parte da expressividade da criança, sendo atividade corriqueira na educação formal, que em primeira instância, configura o cenário em que a pedagogia atua, sendo este o principal fundamento em que se firma o seu caráter científico. O assento da pedagogia na ciência é, pois, a própria prática educativa em sua complexidade, e a aplicação desse saber sistemático extrapola as fronteiras dos anos escolares iniciais e do cenário escolar.

²³ A Lei nº 12.796/2013 também estabelece que a educação infantil — contempla crianças de 4 e 5 anos na pré-escola — será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser, no mínimo, de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral.

2.3 A TRILHA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Muitos autores têm dado ênfase à história e à questão do curso de Pedagogia no Brasil, evidenciando aspectos importantes de sua identidade. Dentre eles destacamos Libâneo (2007), que discute o campo de estudo da pedagogia, sua relação com o fenômeno educativo, trazendo uma importante análise sobre o que é ‘pedagógico’. Em sua retrospectiva, Silva (1999) apresenta análise dos documentos legais que regulamentaram o curso de Pedagogia desde seu início no Brasil, e Ghiraldelli (2007) faz referência às principais conceituações e tendências, distinguindo os termos filosofia da educação, educação, didática e pedagogia, enfatizando o modo como se tem pensado a reflexão e a prática educacional no Brasil.

Brzezinsk (1996) aprofunda detalhes da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, enquanto Sheibe e Aguiar (1999) antecipam a discussão sobre a problemática do curso ante a iminente implantação das novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de pedagogia, que ocorreu em 15 de maio de 2006. Pimenta (2002), que disponibiliza elementos para apreciação e ressignificação da didática, enquanto campo afim da pedagogia, apresentada como ciência da educação em sua análise. ‘Ciência da educação’, bem lembra o pensamento Herbartiano. Muitas outras pesquisas têm dado destaque à trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, e podem ser encontradas no Banco de teses e dissertações da CAPES.

Em sua origem no Brasil, algumas particularidades do curso de pedagogia precisam ser mencionadas, embora já tenham sido consideradas em vários outros textos. O contexto de sua criação é a escola novista, considerando que sua entrada no cenário universitário se deu através do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira, no ano de 1932 - por sua vez aluno do mentor da Escola Nova, John Dewey. Esse histórico gerou consequências, que para Saviani “(...) foram mais negativas que positivas...” pois “aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (*apud CUNHA et al.*, 1997, p.28).

O fato do curso de pedagogia no Brasil ter nascido com uma estrutura de bacharelato, destinado a formar técnicos especialistas para o Ministério da Educação, se compatibiliza com essa análise, considerando que sua gênese estava distante da necessidade educativa imediata da população. Criado pelo Decreto Lei nº 1.190 de 1939, atendia a uma dupla função: formar o bacharel em pedagogia, em 3 anos, cuja atuação seria ocupar cargos técnicos da educação para o Ministério da Educação, e formar o licenciado, destinado à docência, voltado à Escola Normal, através de um curso de didática ofertado em um ano. Esse esquema foi chamado 3+1.

Aparentemente havia uma separação entre as disciplinas do bacharelato e as da licenciatura, provocando assim uma separação, como se os dois não fossem

dependentes um do outro, sendo que o curso de Didática foi reduzido à forma de ensinar a se dar aulas. Possivelmente daí vem a origem da ‘famosa’ dicotomia teoria x prática (ANDRADE, 2008, p. 3865).

No contexto de criação da Faculdade de Filosofia e Letras, que vai ser um dos pilares da Universidade brasileira, ocorre também a criação do curso de Pedagogia no Brasil através do decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. No percurso posterior a esse fato, o curso de Pedagogia vivenciou vários períodos na perspectiva de sua identidade. Conforme Silva (2003) houve o Período das Regulamentações (1939-1972), com Decretos e Pareceres, momento chamado de identidade questionada, o Período das Indicações (1973-1978), chamado de identidade projetada, e o Período das Propostas (1979-1998), considerado um período de identidade em discussão.

Todos esses períodos indicavam ajustes e reformulações na natureza do curso, objetivando alcançar uma identidade que lhe desse um caráter próprio. De início, se estabeleceu sua condição de bacharelato, formando técnicos de educação, acrescida da possibilidade de licenciamento para a docência com um ano de estudos adicionais de didática. A dupla função de formação atribuída ao curso, gerou a dificuldade de estabelecer a dimensão técnica do trabalho do pedagogo. Este era um tema recorrente à ocasião. Conforme Silva (2003, p. 52),

O currículo do curso de Pedagogia era o outro tema de polarização das insatisfações dos estudantes na época. Esse currículo era geralmente visto como ‘enciclopédico’, ‘teórico’ e ‘generalista’ por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização do aluno para o exercício das funções de técnico de educação.

Ou seja, as discussões se delineavam em dois polos: para que a formação e como desenvolvê-la com os elementos curriculares propostos. Se de início, o bacharel em pedagogia com formação para a docência poderia se destinar a lecionar nas escolas normais, destinadas à formação de professores para a escola primária ou séries iniciais, o acréscimo de estudos em didática também favoreceu à docência em outras áreas.

Os licenciados até 1965, conforme Portaria MEC n. 478/54, além do direito ao registro nas chamadas cadeiras de educação, possuíam também esse direito em relação a outras disciplinas do Ensino Médio: em filosofia, história geral e do Brasil – no ciclo em que fosse ministrado o ensino da disciplina ou nos dois ciclos – e ainda em matemática, apenas no primeiro ciclo (SILVA, p. 22).

De 1966 a 1968, conforme prescrito na Portaria MEC n. 341/65, esses licenciados passaram a ter o direito de lecionar psicologia, sociologia ou Estudos Sociais, direito condicionado a estudos adicionais²⁴. Só a partir de 1969, com o Parecer/ CFE n. 252/69 é que

²⁴ A Portaria estabelece que, no caso de Psicologia e Sociologia, o licenciado terem-nas cursado por 160h/aula

foi retirado o direito em relação à filosofia, história e matemática. Nesse contexto, a Reforma Universitária, sob os auspícios da Lei n. 5.540/ 68, demarcou especificidades dos cursos superiores, o que foi estabelecendo os limites das áreas. Ainda assim, o curso de Pedagogia mantém uma dupla função: a de formar técnicos em educação, desta feita para atuação técnica nas escolas e sistemas escolares e o licenciado para atuar como docente em escolas normais, na formação de professores para a escola primária.

Assim, o curso passa a atender a demanda do magistério dos cursos normais e as atividades de orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar. Vale salientar que, para os legisladores à ocasião, apenas o pedagogo é considerado educador. O parecer n. 672/69 deixa claro que os demais licenciados não se enquadram na formação pedagógica específica do Curso de Pedagogia, bastando-lhes 'o domínio de algumas técnicas de dinamização intraclasse' (Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas- Regional de São Paulo, 1981, *apud* SILVA, 2003, p. 38). Nesse sentido, além de negar a complexidade do ato educativo, o Parecer n. 672/69 evidencia pouca ou, para algumas análises, nenhuma consistência epistemológica traduzida numa proposta ambivalente de formação do pedagogo.

Pode-se considerar, diante disso, que o Curso de Pedagogia padece de uma agonia identitária desde sua criação. Ainda hoje, o pedagogo não é distinto de outros profissionais do ensino e da educação, o que não faz jus à especificidade de sua formação. Como destaque no quadro 3, abaixo, a trajetória do curso transpira instabilidade. A criação do curso de pedagogia, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, evidencia que os legisladores distinguiram o trabalho do 'técnico do Ministério da Educação' do trabalho do docente, este último reservado apenas à formação complementar para a docência. O objetivo principal do curso de pedagogia era a formação de um profissional apto para atuar na administração pública da educação, o que fica estabelecido no Art. 51. "A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: [...] c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia"

Assim, A docência era, pois, um apêndice do curso, vinculada ao bacharelato. Embora tenhamos que considerar a especificidade entre a Pedagogia enquanto campo científico de produção de teorias educativas e pedagógicas e o curso de graduação em pedagogia, limitado ao campo da formação de professores, considera-se que:

Dewey e Durkheim foram os grandes responsáveis pela maneira como montamos o

ou por dois anos e no caso de Estudos Sociais, terem cursado duas disciplinas pelo mínimo de 160h/aula.

conceito e em determinada medida, o modo pelo qual elaboramos – tenso, mas não de modo errado, ao menos no início – a grade curricular dos nossos cursos de Pedagogia, nascidos a partir de 1939 (GHIRALDELLI, 2007, p.31).

Conforme anunciado, o quadro abaixo retrata a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, evidenciando essa instabilidade nos aspectos legais.

Quadro 3: Evolução do Curso de Pedagogia no Brasil. 1939-atual

CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	
<p>CRIAÇÃO: O curso foi criado na mesma ocasião em que foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939.</p>	<p>NATUREZA: Bacharelado, para formar técnicos especializados para o Ministério de Educação e Cultura/MEC. O curso complementar de didática conferia o título de licenciado para lecionar filosofia, história e matemática.</p>
EVOLUÇÃO/PERÍODOS	
<p>Período das Regulamentações (1939-1972) - Identidade questionada.</p>	<p>1. Decreto-lei de criação nº1.190 de 4 de abril de 1939.</p> <p>2. Parecer CFE nº 251/62: Controvérsia quanto à manutenção ou extinção do curso; previsão de redefinição do curso antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas; referência vaga ao campo de trabalho desse profissional. Imprecisão na identidade.</p> <p>3. Parecer CFE nº 252/69: Fixa currículo e duração do curso, visando à formação de professores para o ensino Normal e de especialistas para orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Concepção tecnicista e fragmentada, sob o clima do regime militar.</p>
<p>Período das Indicações (1973-1978) - Identidade projetada.</p>	<p>1. Indicação CFE nº 22/73: Traça normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de licenciatura.</p> <p>2. Indicação CFE nº 67/75: Prescreve a orientação básica a ser seguida por essas licenciaturas, as quais deveriam se consubstanciar em quatro outras indicações, a saber:</p> <p>2.1. Indicação CFE nº 68/75: Redefine a formação pedagógica das licenciaturas;</p> <p>2.2. Indicação CFE nº 70/76: Regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação;</p> <p>2.3. Indicação nº 71/76: Regulamenta a formação superior de professores para a educação especial;</p> <p>2.4. Indicação prevista, mas não encaminhada, que deveria regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização e da pré-escola.</p>
<p>Período das Propostas (1979-1998) – Identidade em discussão</p>	<p>Vários documentos foram produzidos pelo movimento que visava reformular o curso de Pedagogia, revelando a dificuldade quanto ao entendimento das funções a serem preenchidas por ele. Entidades como a ANFOPE, Comissão de especialistas e outros foram marcantes nessas discussões.</p>
<p>Período dos Decretos (1999 – 200?)</p>	<p>Documentos que representam um deslocamento do poder de decisão do âmbito do Conselho Nacional de Educação(CNE) para a Presidência da República. Pela tentativa de resolver o conflito em torno da identidade do Curso de Pedagogia pela via autocrática, constitui-se na fase de <i>Identidade Outorgada</i>.</p>
<p>Atualmente</p>	<p>Resolução 01/2006-CP/CNE, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de licenciatura em Pedagogia, colocando a docência na educação infantil e nos anos iniciais como base da formação do pedagogo, ampliando seu campo de atuação para os espaços não escolares. Projetos pedagógicos em constante adaptação para atender demandas emergenciais.</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir do livro de Carmem Silvia Bissoli da Silva (2003).

No período das indicações, o curso de Pedagogia está subentendido, mas não diretamente explicitado. De conteúdo genérico, essas indicações obscurecem o curso de

Pedagogia, evidenciando a omissão em relação ao seu papel no contexto da formação de professores.

A identidade da Pedagogia com a educação de crianças só foi consolidada oficialmente a partir da Resolução 01/2006 de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNCP. O Artigo 2º determina que “As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]”, embora amplie a atuação do pedagogo a outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação para licenciatura em Pedagogia tem a docência como prioridade, mas amplia as possibilidades de trabalho pedagógico dessa área em espaços escolares e não escolares.

A educação escolar de crianças, segundo esse documento oficial, que tem se cumprido nas escolas, é prerrogativa do curso de licenciatura em pedagogia no Brasil, estando a cargo deste curso a tarefa de formar professores para a instrução formal dessa clientela.

3 CORRELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA E A GEOGRAFIA: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

Este ponto pretende uma análise pedagógica da relação entre a Pedagogia e a geografia, enquanto áreas de ensino, considerando o denominador comum da epistemologia escolar que aproxima essas áreas. A primeira tentativa diz respeito às prováveis origens desses saberes, em seus conteúdos afetos ao ensino. Nessa direção, a escola é o lugar comum para onde convergem esses saberes.

Embora as crianças na Grécia Antiga frequentassem a *Scholé* (lugar do ócio, frequentado apenas nas horas livres), esses espaços não eram como as escolas de hoje. Cada filósofo fundador de uma *Scholé*, concentrava seus ensinamentos em uma área apenas, geralmente eloquência, educação física, a arte da guerra, havendo diferenças entre a educação Espartana e a Ateniense. Esta última menos rígida, inclusive na questão de efetivar o direito de meninas irem à escola, privilégio dos meninos em Esparta. As disciplinas específicas concentradas só surgiriam no século XIX.

A pedagogia já se fazia representar na figura do escravo pedagogo que conduzia as crianças às escolas, espaços de aprendizagem. A origem ocasional, talvez casual, sem qualificação específica, característica do escravo pedagogo na Grécia Antiga, que conduzia os meninos ao ginásio para aprenderem com os filósofos, imprimiu nessa figura uma condição desvalorizada, inclusive em relação aos próprios servos domésticos. Geralmente, os escravos designados para esta função, estavam inutilizados para o trabalho doméstico, ou por alguma deficiência física ou pelo empecilho da idade mais avançada em relação aos demais.

Assim, é pertinente ressaltar que a dificuldade de localizar a centralidade da profissão do pedagogo hoje, sendo este comumente associado à condição de apenas professor, tem suas raízes nessa origem grega, que lhe impunha um status de apenas 'condutor de crianças'. A cauterização dessa condição foi sendo consolidada pela pouca importância dada às crianças no período histórico das épocas subsequentes à idade antiga. No período da alta e da baixa idade médias, o pedagogo foi praticamente extinto, sendo dos filósofos da educação a prerrogativa do processo educativo formal, especialmente nos mosteiros.

Nesse contexto, o da idade medieval, surgem as universidades e são elaboradas duas ferramentas pedagógicas arrojadas, o Trivium e o Quadrivium, abordando as chamadas sete Artes Liberais. Em relação a esses instrumentos, Greggersen afirma:

Se quisermos formar uma sociedade de gente educada, preparada para preservar a sua liberdade intelectual em meio às pressões da sociedade moderna, teremos que voltar a roda do tempo quatro ou cinco séculos atrás, até fins da Idade Média. Teríamos que

voltar ao precioso ponto em que a educação começou a perder de vista o seu real objetivo (2010, p. 193).

Apenas no século XVIII, a “revolução copernicana” (CAMBI, 1999, p. 343) na Pedagogia, atribuída a Rousseau, coloca a criança no centro da educação, antes considerada um adulto em miniatura. A partir daí, iniciativas pedagógicas foram sendo empreendidas no sentido de favorecer à aprendizagem formal de crianças. Fruto desses esforços, as primeiras escolas com multitemas, conforme modelo atual de classe com professores e crianças só foram criadas nos séculos XIX e XX.

Ainda no século XVIII, a Pedagogia ganha status de ciência, a partir da instrumentalidade do filósofo alemão católico Johann Friedrich Herbart (1776-1841), contexto em que sua teoria postulou a psicologia como eixo da educação, elevando cientificamente a Pedagogia, sobriamente organizada, abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos.

O cenário pedagógico da época também nos apresenta o pedagogo Pestalozzi (1746-1827), cujos pressupostos centralizam na educação dos sentidos os fundamentos para a aprendizagem da geografia, matemática e outras ciências. A “história da prática pedagógica da geografia escolar” (ZANNATA, 2005, p. 165) não pode ignorar a participação desse mestre da pedagogia na compreensão da trilha educativa desencadeada a partir de então. Referindo-se a repercussão do método pestalozziano, Capel (1998, P. 90-1, *apud* ZANNATA, 2005, p. 168) afirma ‘(...) a aplicação dos métodos pestalozzianos permitia converter facilmente a geografia local ou regional (*Heimatkunde*) em um ensino ativo e em contato com a natureza’. Isso porque seu método se movia na direção de extrair lições das coisas através dos sentidos, desenvolvendo todas as faculdades da natureza humana, potencial que “as crianças já têm em si” (CAMBI, 1999, p. 418).

Em nível de Europa, as ideias de Pestalozzi, postas em prática nas instituições criadas por ele para atender crianças e jovens em situação de abandono e marginalidade, revolucionaram as tendências pedagógicas da época, século XVIII e XIX.

A perspectiva pedagógica influenciada por este educador é o fundamento do ensino que interliga saberes, especialmente geografia e aritmética, constituindo um método baseado na educação dos sentidos.

Para início de conversa, pois, temos uma perspectiva interdisciplinar em cena, muito antes de se teorizar sobre essa possibilidade, ainda hoje difícil de se pôr em prática.

3.1 O TRIVIUM E O QUADRIVIUM

Os conceitos fundamentais da astronomia, enquanto área correlata à geografia, estão bem explicitados no Quadrivium, mas tanto este compêndio quanto o Trivium representam um conjunto de conteúdos formatados ao longo da história da educação clássica. Essas produções perfazem as chamadas sete artes liberais, sendo o Trivium, as três artes da mente, composto por retórica, lógica e gramática, e o Quadrivium, 'arte das coisas' (NASSER, 2013) formado por conhecimentos fundamentais da Aritmética (que lida com números descontínuos, portanto discretos), a Música e sua aplicação, a Geometria (que lida com números contínuos), e a Astronomia e sua aplicação. A conquista desses saberes por parte das pessoas que o detinham não era a garantia de um diploma, nem de emprego nem de status social, mas tão somente o acesso a uma grau maior de consciência da realidade.

Uma linha de tempo elementar, situa os gregos antigos como precursores, influenciados por **Pitágoras**, do reconhecimento de que “na natureza tudo é número” (BOYER, 1996). Esses estudiosos consideravam 4 formas básicas de estudar os números: pela Aritmética, Geometria, Música e Astronomia e o conjunto dessas disciplinas foi chamado de Quadrivium que, juntamente com as disciplinas do Trivium, que são: a Gramática, Dialética e Retórica, compõem as 7 artes liberais e eram a base da educação carolíngia²⁵.

O quadrivium, associado “às coisas, ao mundo das coisas em torno da pessoa” (NASSER, 2013), tem na astronomia o estudo do número no tempo e no espaço. Entenda-se espaço como conceito geográfico, mais especificamente tratando das proporções na natureza.

Um aspecto importante a se considerar é a integração dos conceitos espaciais, estudados à época, com a materialidade dos números. Teoria e prática se entrelaçando, para além da simples memorização de conteúdos. Quanto ao conhecimento da astronomia pelas crianças, Comenius afirma que “ a astronomia terá início quando a criança souber o que é céu, sol, lua, estrelas, observando todos os dias seu surgimento e seu desaparecimento” (COMENIUS, 1997, p. 326). Na visão clássica de Comenius, surge desse exercício, o sentido de pertença e de pertinência na perspectiva de enquadramento simultâneo na realidade espacial como um todo.

Em sua teoria pedagógica, Comenius considerou a vida presente como preparação para a eternidade, colocando o conhecimento sobre as coisas e fenômenos naturais e espirituais como a melhor ocupação nesse percurso. Cuidou de abordar os saberes necessários à vida humana

²⁵ O currículo das escolas na Idade Média estava organizado pelas chamadas artes liberais, divididas em trivium - gramática, retórica, dialética - e quadrivium - aritmética, geometria, astronomia e música. Ou seja, o ensino se constituía pelas matérias humanistas e realistas, além do estudo dos Evangelhos ou Teologia.

combinando de forma sincronizada a ternura e a seriedade próprias de sua maestria. Menciona o ensino do saber geográfico com simplicidade e propriedade. “ No que se refere à geografia, as crianças terão noções básicas quando entenderem o que é um monte, um vale, uma planície, um rio, uma aldeia, uma cidadezinha, uma cidade, segundo o lugar em que recebem a instrução” (COMENIUS, 1997, p. 326). Para o contexto local em que viveu, antiga Morávia, atual república Tcheca, a indicação dos espaços e paisagens sugere a prerrogativa de um ensino que considere os conteúdos específicos.

3.2 A PEDAGOGIA EM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DA GEOGRAFIA

Tomando por base as categorias conceituais de espaço, lugar, território, paisagem e região enquanto conceitos basilares da ciência geográfica, fez-se necessário traçar uma aproximação entre esse campo de estudo, a geografia, e a Pedagogia, ciência *métier* na educação. Tal aproximação busca encontrar espaços de intercessão que possam contribuir para a compreensão do fenômeno educativo em sua dinâmica espacial cotidiana, ampliando as possibilidades do processo ensino aprendizagem em sua construção contínua.

O lugar, o espaço e o território podem ser particularmente importantes nesse esforço na medida em que, enquanto a geografia os focaliza e os descreve em suas complexidades, a pedagogia os absorve e é absorvida por estes. A geografia faz os enquadramentos e aberturas necessárias à racionalidade dessas categorias, e a Pedagogia trabalha no sentido de facilitar e mediar as linguagens de acesso a esses saberes por parte das crianças. Falar desses conceitos também nos remete ao cenário que constitui a prática educativa. Há um lugar, há um espaço e um território próprios da pedagogia onde se gera e se dissemina estratégias essenciais na assimilação do conhecimento por parte das crianças pequenas.

Diante da nova realidade da rede global, “conceitos velhos aparecem sob forma nova e conceitos novos aparecem renovando conceitos velhos” (MOREIRA, 2007, p. 56). Essa complexidade espacial pressupõe revisitar práticas didático-pedagógicas voltadas para elucidar os conteúdos das diversas áreas, ao menos lhes emprestando a linguagem didático pedagógica mais condizente. É prerrogativa da Pedagogia fomentar esses debates e criar formas de atendimento pedagógico às novas demandas de conhecimento. A Pedagogia, pode-se dizer, é responsável por ser um lugar onde o saber educativo e pedagógico se constrói de forma sistemática.

O lugar na Pedagogia evoca ocasião de estar, de pertença pessoal e coletiva. Um lugar

pode evocar tanto uma situação longínqua quanto uma situação próxima. A escola é o lugar onde ocorre o intercâmbio entre a pedagogia e os saberes da instrução formal.

O espaço na Pedagogia é o próprio mundo, que inclui lugares, contextos, territórios. Mundo que deve ser entendido e vivido. A inserção da criança no mundo é a base de cálculo do trabalho da pedagogia. O modo como essa inserção gradativa ocorre depende do labor educativo e esse labor é compartilhado entre pais, escola, professores, comunidade. Todos exercem um tipo de dever nessa inserção da criança no mundo geograficamente projetado por todos, direta ou indiretamente.

Na realidade, o campo da pedagogia se torna mais abrangente, notadamente na nova configuração espacial, o ciberespaço. A atualidade exige a adoção, criação e recriação de novas ferramentas pedagógicas que também acessem esse novo espaço de forma a transitar nele e com ele, em segurança conceitual e prática. Esse é um ponto de intersecção importante, na medida em que a pedagogia e a Geografia, enquanto áreas do ensino, compartilham do mesmo desafio.

Já o território é a expressão do domínio. O território na pedagogia é a prática educativa em todas as suas dimensões e nuances. Quando o assunto é educação, a Pedagogia entra em cena. Por ocasião da reformulação dos cursos de licenciatura da UERN, para se adequarem as Diretrizes Curriculares para formação de Professores, todos os departamentos acadêmicos agendaram uma consulta ao Departamento de Educação para se informar sobre as adequações pedagógicas requeridas. Na perspectiva de uma percepção pedagógica,

Trabalhar com alunos na construção de um conceito de território como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por ele percebidos (mais próximos – não fisicamente – do aluno) ; é trabalhar elementos desse conceito – territorialidade, nós, redes, tessitura, fronteiras, limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não material – no âmbito vivido pelo aluno (CAVALCANTI, 2016, P. 110).

O território da pedagogia, tanto é de caráter imaterial, no caso do processo educativo em sua natureza, quanto é palpável, hoje abarcando tanto a escola como ambientes extraescolares. Demarcar esse território e definir uma identidade consensual continua sendo um dos grandes desafios da Pedagogia. Por um lado, temos os defensores da formação do bacharel em Pedagogia (manifesto dos Educadores, 2005), de outro, temos a formação de pedagogo generalista – docente da educação básica, gestor, pesquisador (ANFOPE), e a Resolução 01/2006/ MEC, que estabeleceu as diretrizes para o curso definindo o curso como de licenciatura, da educação infantil ao ensino fundamental I, EJA, e atuação em processos educativos nos espaços escolares e não escolares, com a docência como base da formação.

Quanto ao desafio pedagógico da geografia,

Es pertinente reflexionar sobre el papel que ha cumplido, está cumpliendo y debe cumplir la geografía en este proceso formativo de científicos y de ciudadanos con conciencia espacial, ética y moral. La historia de la geografía puede considerarse parcialmente como la historia del concepto del espacio y de la conciencia espacial, por parte de la sociedad humana (VALBUENA, 2010, p.2).

Em ambas as áreas, os desafios se entrelaçam. O fenômeno da globalização conduz a um “ecossistema simbólico novo” (PASTIN, s/d) que consiste no controle do imaginário social, inicialmente a partir do consumo, matriz da dimensão econômica desse fenômeno, e posteriormente também através das trocas e influências culturais. Consideremos, nesse pressuposto, o desencadear de uma forma de etnocentrismo mundial, considerando que as culturas mais ‘dominantes’ ou mais ‘fortes’ absorveriam as culturas mais frágeis, uma vez que o poder das influências culturais modifica comportamentos e tradições. A influência da mídia, tv e internet, são veículos claros de transmissões culturais que tem gerado comportamentos agressivos em crianças, adolescentes e adultos no mundo inteiro.

Eis aí um emaranhado de informações que provoca na pedagogia e na geografia uma preocupação comum. Como instruir crianças e adolescentes para se inserir e interagir num mundo sem fronteiras?

Ou seja, o público estudantil infantil assistido pela Pedagogia, área que deve mediar o acesso ao conhecimento cartográfico de que necessitam, é o mesmo público a ter sua assistência continuada quanto aos conteúdos cartográficos, da adolescência em diante. A prerrogativa de mediação pedagógica na continuidade desse processo, pressupõe interdisciplinar esses conhecimentos na medida do possível.

3.3 A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA COMO ELO ENTRE A PEDAGOGIA E A GEOGRAFIA

Consideremos que “...ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo” (CHASSOT, 2003, p. 91). Com esta declaração, estabelece-se um argumento preliminar para o entendimento da relação entre a Pedagogia e Geografia, enquanto saberes que se desenrolam no currículo escolar e na produção de saberes nessas áreas. No entanto, há um consenso entre os estudiosos que a “formação de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental têm sido deficiente no que tange aos conteúdos geográficos” (ROSA, 2010, p. 1)

e não conhecemos relatos de iniciativas por cursos de formação continuada, em nível de município de Mossoró, que proponham uma revisão e sistematização dos conteúdos básicos para o aprendizado da alfabetização cartográfica.

Ao nível de UERN temos um Laboratório de Alfabetização Motora – LAM, na Faculdade de Educação Física, em estágio experimental, e não temos um laboratório de Alfabetização na Faculdade de Educação, embora tenhamos um Laboratório de Práticas Escolares, que auxilia na orientação aos estágios supervisionados, mas também não atua no sentido específico da alfabetização.

Apesar de não produzir a ciência propriamente dita, embora o possa por ser um laboratório por excelência, o saber que a escola dissemina é uma porta de entrada para a visão do universo pela criança. Um aspecto fundamental é o fato de que a geografia é um dos saberes escolares que mais possibilita a utilização do concreto como fator de aprendizagem da criança. Quanto mais palpável for o conteúdo, mais se aperfeiçoa a aprendizagem no nível de entendimento da criança. A própria natureza, da sala de aula aos arredores que se ampliam, os espaços, os lugares são reais e concretos, constituindo excelente fonte de conhecimento. Ao saber escolar, cabe o dever de conduzir a criança à leitura da conjuntura espacial, em níveis gradativos. À criança, o dever de ir assimilando esse contexto na medida das suas possibilidades.

Uma pedagogia para ensinar e uma didática para aprender o saber cartográfico se insere nesse contexto, pois:

A cartografia para e por crianças, assim como o desenvolvimento de habilidades para leitura e representação do espaço geográfico, têm despertado interesse de professores e pesquisadores, em diversos países do mundo (PASSINI; ALMEIDA; MARTINELLI, 1999, p. 125).

Nessa direção, a pedagogia é o mapa do conhecimento didático-pedagógico, tomado em sua epistemologia teórica e prática, onde há muitos tesouros a serem descobertos. Proporciona uma leitura de mundo, através de nuances didático-pedagógicas, não só para a área das ciências da natureza, mas também a todas as áreas que pressupunham a captura de elementos essenciais ao ensino propriamente dito.

A geografia com os conteúdos próprios do saber geográfico/ cartográfico e a pedagogia com os conteúdos próprios da dimensão pedagógica são as áreas mais diretamente relacionadas a tarefa de promover a alfabetização cartográfica, necessária ao desenvolvimento gradativo das noções espaciais pelas crianças.

Um outro elo que é fundamental nessa relação, de natureza mais concreta, é o desenho. A Pedagogia, enquanto área relacionada à educação formal de crianças, se utiliza da ação de desenhar como uma ferramenta usual no cotidiano docente, especialmente na educação infantil. A alfabetização cartográfica, porta de acesso ao conhecimento geográfico elaborado, preconiza o desenho como técnica principal para o traçado de trajetos, trilhas e espaços.

O desenho, bem usual na educação infantil, representado de desenhos livres a formalizados, perde sua força nos anos iniciais, algumas vezes gradativamente, e outras vezes de forma abrupta, dando lugar ao conteúdo da linguagem escrita padrão. O olhar do docente dos anos iniciais não tem percebido o lugar privilegiado do desenho no processo de aprendizagem nos anos iniciais.

Um outro fator que se coloca em meio a esse cenário é o acesso às mídias digitais pelas crianças.

3.4 O LUGAR DA GEOGRAFIA NA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE PESTALOZZI

A título de esclarecimento, não temos obras completas de Pestalozzi traduzidas para o português. As citações e notas utilizadas neste texto foram retiradas da obra “Como Gertrudes Ensina a seus filhos” em inglês e em espanhol, além de autores brasileiros e outras obras traduzidas que tratam do método intuitivo proposto por esse pedagogo.

Situada entre o período iluminista e o período romântico, portanto no auge da revolução francesa, situa-se a obra do “apostolado educativo e a reflexão pedagógica de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827),” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1968, p. 557), reformador da educação, de nacionalidade suíça-alemã, nascido em Zurique. Sua trajetória como educador lhe rendeu registros como o de Bowen (*apud* CAMBI, 1999, p. 419): “À época de sua morte, Pestalozzi era a mais importante personalidade europeia no âmbito educativo”. Suas teorias criaram os fundamentos do ensino primário moderno.

Os ideais humanitários e projetos de reformas jurídicas e sociais entusiasmavam Pestalozzi. Conforme Abbagnano e Visalberghi (1968), Pestalozzi era filho de cirurgião afamado e neto de pastor protestante, tendo renunciado à carreira eclesiástica, e empreendido tanto projeto de reforma agrária quanto escolas e orfanatos. Ativista político, “desde a década de 1760, com 17 anos, Pestalozzi fazia parte da ‘Sociedade Helvética’ ou ‘Patriotas’, como também eram conhecidos - movimento intelectual contra o poder aristocrático que clamava por reformas liberais na Suíça” (FERREIRA BRETAS, 2018, p. 417). Nascido em família italiana

nobre, de religião protestante, identificou-se com as necessidades dos mais pobres e dos órfãos abandonados.

Após anos de tentativas e peregrinações, frustradas no início, como a inaptidão para a vida política pela ingenuidade e credulidade de seu caráter, dedicou-se a projetos de reforma agrária, ensinando a jovens excluídos, objetivando a tornar terrenos estéreis produtivos, graças aos avanços da agronomia. O casamento com Anna Schulthess tornou financeiramente possível esses projetos que tinham como base o 'regresso à natureza' rousseuniana, e o espírito filantrópico de reeducação e de bem-estar do povo através do trabalho. Essa experiência foi realizada em terrenos áridos de limítrofe cantão de Argovia²⁶. O estabelecimento, construído em 1767, foi denominado *Neuhof*, mas fracassou devido a imperícia administrativa de Pestalozzi. No entanto, insistindo no aspecto filantrópico da sua empresa, fundou ali, em 1775, uma instituição para crianças pobres com o fim de prepara-las para a vida através do trabalho de fiação e tecelagem, sobretudo.

Em 1798, aos 52 anos, recusa a oferta de cargos políticos e a direção de uma escola do magistério para, a seu pedido, "assumir um lugar de simples mestre de um grupo de crianças órfãs, vítimas da guerra, em Stans, no Unterwalden²⁷" (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1968, p. 560). Essa experiência fecunda durou seis meses depois 'dos acontecimentos da guerra' "recorda Pestalozzi", 'arrancaram-me de Stans, onde eu tinha encontrado as minhas verdadeiras forças, as minhas fraquezas e os meus objetivos' (ibid.).

A antiga confederação Helvética, Suíça atual, concedeu a Pestalozzi o castelo de Burgdorf, junto de Berna, e nesse mesmo ano, em 1799, inaugurou uma escola para crianças, na qual durante vinte anos colocou em prática os seus métodos. Ali as crianças aprendiam por meio da prática e da observação, bem como da utilização natural dos sentidos. Enquanto Rousseau apenas projetou um tratado pedagógico, Pestalozzi efetuou uma revolução prática na educação. Pestalozzi postulou e projetou processos educativos com pessoas reais, necessitadas de acolhimento, enquanto Rousseau criou um menino imaginário, o Emílio, orientando-lhe as diversas fases da vida. Ampliando a visão rousseuniana de formação natural do homem, Pestalozzi procurou unir esse homem à sua realidade histórica.

Além de amigos, Pestalozzi foi conselheiro pedagógico de Karl Ritter, o qual afirmava que o ensino da geografia deveria ter como base as ideias desse mestre suíço. Outra referência que faz jus a grandeza de seus métodos pedagógicos vem de Piotr Kropotkin, geógrafo

²⁶ Argóvia é um cantão da Suíça, situado no norte do país, entre Basileia e Zurique.

²⁷ Stans já era a capital da seção conhecida como Unterwalden nid dem Kernwald, que se tornaria o meio cantão de Nidwalden.

anarquista, quando indaga:

Onde encontrar professores para levar a cabo essa imensa tarefa de educação? Esta é, nos retrucam, a grande dificuldade que todo plano de reforma do ensino encontra. Onde encontrar, de fato, várias centenas de milhares de Pestalozzis e Froebels***, que deem uma instrução verdadeiramente sólida às nossas pequenas crianças? “(KROPOTKIN *apud* VESENTINI).

O ponto de culminância do tratado pedagógico de Pestalozzi foi o ensinar as crianças e jovens a agirem e trabalharem com as mãos, com a mente e com o coração, agregando o afeto ao dever. Sem reducionismos, entendeu a magnitude da presença da atividade criadora no ato educativo. As lições das coisas, um fim do seu método intuitivo, só seria possível se as crianças pusessem seus instintos em ação. Conforme Zanatta, referindo-se ao método intuitivo de Pestalozzi:

O estudo da geografia local não se limitava a questões de topografia. Aos fatos da geografia física e à intuição da terminologia peculiar se alternavam noções de geografia política, ou seja, tudo que na terra é obra do homem como, por exemplo, comércio, indústria, governo, leis, país, estado, município. Inicialmente o objeto de atenção era a família, a aldeia, a igreja, a casa da escola, o cemitério, o caminho da cidade. Depois, descreviam-se os homens nas suas ocupações, o padre, o juiz de paz, em resumo, a vida social. (2005, p. 173).

Além de outras importantes obras, o livro *Como Gertrude instrui seus filhos* (1801)²⁸, ápice de sua carreira como educador, consiste em doze (12) cartas sobre seu método de instrução elementar, dirigidas por Pestalozzi ao amigo Gessner, editor em Zurique. A respeito do livro, Abbagnano e Visalberghi (1968, p. 560) informa “Gertrude não aparece senão no título, como símbolo do espírito materno e ao mesmo tempo do bom senso que devem penetrar toda a educação”. Uma das conclusões acerca desse método, pelos escritos postulados pelo mestre suíço, pressupõe que o instinto materno em ação é um elemento chave para promover ou não a intuição por parte da criança. Manacorda (1989, p. 261) declara a respeito da pedagogia pestalozziana: “Seu exemplo concreto e suas intuições de psicologia infantil e didática constituíram um dos pontos de partida de toda a nova pedagogia e de todo o novo engajamento educativo dos Oitocentos”.

Além do mais, “em que pese a pouca difusão no Brasil, Pestalozzi é o educador e filósofo da educação mais discutido no mundo” (FERREIRA BRETAS, 2018, p. 417). Como se vê, a proposta pedagógica de Pestalozzi marcou profundamente a área de estudo da educação

²⁸ Essa obra foi publicada nos Estados Unidos em 1894 com o título *How Gertrude Teaches Her Children*. Seu exemplar pode ser acessado em <http://studentzone.roehampton.ac.uk/library/digital-collection/froebelarchive/gertrude/Gertrude%20complete.pdf>.

e da Pedagogia, constituindo um tesouro a se redescobrir nesses tempos em que o ensino se torna cada vez mais complexo, pressupondo-nos revisitar as epistemologias para encontrar nelas as bases que sustentam esse conhecimento.

Antes, porém de analisar o método intuitivo em alguns pontos que elencamos, apresentamos no quadro abaixo, uma síntese que elaboramos com o que pudemos colher sobre a produção e criação do mestre Pestalozzi.

Quadro 4 - Síntese da peregrinação pedagógica de Pestalozzi.

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827)	
OBRAS PUBLICADAS	<p>1774: <i>Diário de um pai</i>, estudos psicológicos, em que registrou durante semanas o progresso de Jacquel, filho de três anos.</p> <p>1780: <i>Despertar de um solitário</i>. Tema ético-religioso.</p> <p>1781: <i>Leonardo e Gertrude</i>. Romance e obra pedagógica (natureza, família e moral)</p> <p>1782: Publica Christopher e Alice.</p> <p>1783, 1785, 1787 – Sequência do romance que amplia fama de Pestalozzi na Europa.</p> <p>1797: <i>Minhas pesquisas sobre o curso da natureza no desenvolvimento do gênero humano</i>.</p> <p>1798: Dirige o <i>Jornal do Povo Suíço</i>. Difusão de suas ideias. Ano de eclosão da Revolução Suíça.</p> <p>1801: <i>Como Gertrude instrui seus filhos</i>. No ensino, é necessário partir da intuição para extrair lições das coisas.</p> <p>1818-1819: escreve “Cartas sobre Educação Infantil”</p> <p>1826 – <i>O canto do cisne e Destinos da minha vida</i> – Obras autobiográficas.</p> <p>1827 – <i>Mãe E Filho</i>. Constituem um bom compêndio da sua doutrina.</p>
PROJETOS/ INSTITUIÇÕES CRIADAS/ EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS	<p>Anterior à 1767: Projetos de reforma agrária. Formação moral, espiritual e profissional.</p> <p>1767: Criou a feitoria denominada <i>Neuhof (cortenuova)</i>. Educação profissional da população agrícola.</p> <p>1798: Dirige um Instituto para órfãos em Stans. Desenvolve princípios fundamentais do seu ensino: Método Intuitivo e Ensino mútuo.</p> <p>1799: Castelo de Burgdorf, junto de Berna. Experiências pedagógicas em maior escala. Desenvolveu seu método de “educação elementar”, a partir da “lição das coisas”.</p> <p>1805: Yverdon. Escola internato com escola do magistério anexa. Aperfeiçoou seu método intuitivo.</p>

Fontes: Abbagnano e Visalberghi (s/d); Cambi (1999), Santos e Alves (2018).

Elaboração da autora

O método intuitivo e o ensino de geografia: em que consiste?²⁹

²⁹ Além do texto original de Pestalozzi em espanhol, os dados para este tópico foram consultados no texto de Jordi Martí Henneberg, professor de geografia humana da Universitat de Lleida, intitulado “Pestalozzi y la enseñanza de la Geografía en el canton de Vaud (Suíça) durante el siglo XIX”, 1992, acesso digital em novembro de 2018.

As principais fontes de informação deste tópico são Pestalozzi (1801), Cambi (1999), Zanatta (2005), Abbagnano e Visalberghi (s/d).

É interessante ressaltar que a instrução, “a qual Pestalozzi dedicou a mais ampla atenção e que desenvolveu em ‘Como Gertrude instrui seus filhos’, de 1801” (CAMBI, 1999, p. 418-9), deve sempre partir da intuição. Embora seja bem evidente a importância dos fatores sentimentais na educação, daí nominarem sua proposta de “pedagogia do amor”, Pestalozzi considerou sempre como valor fundamental a clareza do conhecimento fundada sobre a experiência, ou seja, sobre a efetiva ‘intuição’ das coisas.

Em primeiro lugar, precisamos definir o que seja intuição em sua base etimológica e associar-lhe ao sentido empregado por Pestalozzi para objetivar seu método. A origem do termo intuição procede do latim medieval *intuitio*, *-ōnis*, para denominar a faculdade ou ato de perceber, discernir ou pressentir coisas, independentemente do uso do raciocínio ou de análise mais apurada. Na Filosofia, refere-se a uma forma de conhecimento sensitivo, direto, claro e imediato, capaz de investigar objetos pertencentes ao âmbito intelectual, a uma dimensão metafísica ou à realidade concreta.

A percepção sensível oferece um conhecimento intuitivo da realidade. Do mesmo modo, o intelecto tem uma "intuição intelectual" capaz de conhecer a essência das coisas e suas várias formas através dos sentidos. Na modernidade, a intuição foi estudada por racionalistas, empiristas, Emanuel Kant, e críticos da fenomenologia. Passo a passo, a questão da intuição migra do campo da especulação filosófica para o campo da ciência positiva, sendo considerado um assunto de pesquisa psicológica e neurológica. De acordo com algumas teorias psicológicas, a intuição é chamada de conhecimento que não segue um caminho racional para sua construção e formulação e, portanto, não pode ser explicado nem mesmo verbalizado. Para Pestalozzi, o método intuitivo se baseava em identificar a:

1. Forma das coisas (observar, medir, desenhar e escrever): ensinava a seus alunos a distinguir e descrever, escrevendo a forma de cada objeto, quer dizer, suas dimensões e proporções. A pergunta inicial era sempre *qual é sua forma? Ou qual a forma dessa “coisa”?* A forma das coisas é a base para seu ensino de geografia e astronomia. O desenho era a técnica fundamental para a descrição intuitiva do objeto observado, seguindo-se a escrita e leitura. Os únicos instrumentos usados eram o lápis e a pedra ardósia³⁰.

Desenvolver a capacidade da criança de perceber o que cada objeto, área ou estrutura contém, exigindo-lhe a observação para capturar suas características era a linha central do seu

³⁰ Ardósia é uma rocha metamórfica.

método intuitivo. Em Pestalozzi, “há uma sistemática insistência quanto aos *deveres sociais* e sobre a progressiva ‘habituação ao esforço’ (ABBAGNANO; VISALBERGHI, s/d, p. 561). O ato de representar figuras de pessoas, animais ou coisas em uma superfície mediante linhas traçadas com lápis e ardósia, era o primeiro passo para mapear uma dada realidade, que ele chamava de “*dibujos*” (*desenhos*). Estes exercícios, de descrição ou contação da realidade com vivacidade e fidelidade, se assemelha ao desenho de um quadro ou de uma paisagem, tendo o cuidado de considerar as dimensões e as proporções, como tentativas de construção de mapas da realidade.

Na carta XXIV (ANEXO D), em relação ao desenho nas aulas de geografia, Pestalozzi propõe:

Na geografia, desenhar mapas é um exercício que não deve ser esquecido em nenhuma escola. Fornece a ideia mais precisa da extensão proporcional e da posição geral dos diferentes países; dá uma noção mais clara do que qualquer descrição e deixa na memória a impressão mais permanente. (1819, p.34).

E acrescenta que “Após os exercícios de desenho se produzem aqueles modelos em que o material pode ser usado de forma mais conveniente”. (p.34). Aqui se entende que esses modelos se referem a moldes que poderiam ser usados em outras ocasiões. Tais moldes, exemplificado a prática dos conteúdos de geometria e geografia,

geralmente produzem uma diversão ainda maior. Mesmo que o talento mecânico não seja dado, o prazer de poder fazer alguma coisa, pelo menos, é para muitos uma excitação suficiente; e, o mesmo que desenhar, modelar, se ensinado de acordo com princípios baseados na natureza, terá maior uso quando os discípulos tiverem que se aproximar de outros ramos de instrução. (Ibid.).

2. O Número (relações métricas e numéricas): ensinar as crianças a considerar cada um dos objetos como unidades, quer dizer, separados daqueles com os quais aparece associado. Quantos são? Quantos tem? Uso de tabuinhas com letras, que se acumulavam uma a uma para a criança conhecer a relação dos números, enquanto servia para aprender as letras. Sempre começando pelas coisas simples antes de passar para as mais complicadas. O material Cuisenaire, recurso para ensinar o sistema de numeração decimal, utilizado hoje, foi protagonizado por Pestalozzi, iniciando com desenhos a representação dessas quantidades.

3. Finalmente, o nome, a palavra. Consistia em familiarizar os alunos, o mais cedo possível, com o conjunto de palavras e nomes de todos os objetos que são conhecidos por ele, na perspectiva de ampliação de seus repertórios. A pergunta de partida era: Como se chamam?

Outro aspecto do método intuitivo inclui ensinar utilizando a música, em associação ao desenho. [...] o efeito da música na educação não é apenas manter um sentimento nacional vivo: é muito mais profundo; se for cultivado com um espírito adequado, fere em sua raiz os sentimentos ruins ou estreitos, toda propensão desprezível e mesquinha e toda emoção indigna da humanidade” (PESTALOZZI, 1819, p. 32).

O método de Pestalozzi é um método lógico por excelência, baseado na concepção “analítica e sistemática” do ensino e da aprendizagem.

Deve-se a Pestalozzi a primeira tentativa de estabelecer o ensino da geografia com base na intuição. Até então o estudo dessa matéria limitava-se a definições memorizadas, exercícios nos globos e cartas, a um mero jogo de palavras e símbolos. Ele inaugurou o ensino da geografia local, estabelecendo como ponto de partida o pequeno mundo da criança para o estudo dos fenômenos geográficos por círculos concêntricos em que primeiro se apresentava ao aluno o ‘próximo’ ou concreto, para em seguida tratar de áreas distante (ZANATTA, 2005, p. 72).

Embora essas ideias também tenham sido postuladas por Rousseau, foi Pestalozzi quem experimentou e ampliou na prática o discurso delineado no *Emílio* (ROUSSEAU,), romance pedagógico em que esse mestre genebrino imaginou um menino e pôs-se a educá-lo conforme suas teorias. A esse respeito, Proença, ([19—]; p. 45, *apud* ZANATTA, 2005, p. 173) destaca a seguinte argumentação de Rousseau:

É na natureza que a criança deve aprender geografia. A casa paterna, as terras circunvizinhas, os cursos de água da região, a marcha do sol no céu, a orientação, eis os primeiros centros de interesse para a criança. Depois viria o traçado da carta do terreno que estudou.

Conclui-se que Rousseau apresentou uma receita pedagógica, mas Pestalozzi organizou e associou os ingredientes na medida, consolidando o *menu* na prática, pronto para ser saboreado. Embora tenha se inspirado em Rousseau, Pestalozzi supera o mestre genebrino, não só na receita, quando agrega valores da educação popular e profissional em sua prática com seus alunos reais, mas na própria prática inédita, não alcançada por Rousseau.

Todos os esforços de Pestalozzi se moveram no sentido de uma educação popular, que ascendesse o povo em sua condição existencial. Creu que é possível aprender qualquer conteúdo utilizando o método que parte do próprio sujeito cognoscente. Daí se dizer que Pestalozzi ‘psicologizou a educação’, numa clara compreensão de que o aprendiz é capaz de precipitar um *up grade* em seu próprio entendimento a partir das motivações corretas.

Saliente-se a importância que Pestalozzi confere à mãe, figura materna, na educação dos filhos, cada um em particular, no poder da orientação espiritual que deve compor a educação das crianças, na importância da escola em seu papel de ensinar, e o como a pedagogia ativa

promove o potencial das crianças. Além disso, a sua perspectiva em antecipar as discussões dos psicólogos contemporâneos é algo de valor inquestionável. Suas contribuições à educação, à pedagogia, à geografia e a todas as áreas, devem ser pensadas e trabalhadas por todos que lidam com as crianças na atualidade, até como necessidade de resgatar esses valores perdidos, de comprovada eficácia na aprendizagem formal.

Relacionar Pedagogia e Geografia pressupõe considerar essas áreas em sua dimensão pedagógica quanto a processar saberes que promovam a alfabetização cartográfica a partir da educação infantil, favorecendo a perspectiva da formação de conceitos que possam ser gradativamente desenvolvidos na aprendizagem das crianças. As áreas se complementam nessa direção na medida em que o pedagógico, mais diretamente relacionado à Pedagogia e o conceitual mais diretamente relacionado à geografia, formam um par indispensável na consecução das etapas da alfabetização cartográfica.

Figura 3: Crianças brincando com um globo inflável.



Fonte: Istockphoto.com

As crianças não têm afinidade nem se acomodam com a formalidade em geral, mas se expressam através do desenho e essa expressão é a porta de entrada na compreensão da realidade espacial, desde que sejam instruídas nesse sentido. O desenho casual deve estar presente no contexto das ferramentas pedagógicas, mas deve ser otimizado na medida de ampliação das necessidades de estudo. Dispensar ou minimizar a utilização deste recurso nos anos iniciais é indicativo de pouco conhecimento dessa ferramenta, ou do entendimento de que o espaço do desenho deve ser ocupado com a leitura, escrita e contagem convencionais na

prática pedagógica nos anos iniciais. Além da parte propriamente lúdica, da brincadeira (Figura 1), há que se considerar outros aspectos como o treino da coordenação motora, da percepção de imagens para reprodução, da atenção, etc.

Assim, o desenho é um tesouro a descobrir no ensino- aprendizagem nos anos iniciais. A primeira possibilidade que demarca esse valor é a atração que essa ferramenta desperta na criança. A partir daí a prática pedagógica tem um universo de mediações que podem ser exploradas e efetivadas. Do simples prazer de desenhar qualquer coisa a aquisição de habilidades mais avançadas, a prática do desenho nos anos iniciais enseja um sem número de possibilidades não só concretas, mas sobretudo abstratas.

No entanto, a questão dos saberes necessários a descoberta dessa ferramenta não é uma tarefa simples. Não basta possibilitar que a criança desenhe qualquer objeto ou espaço, é preciso dominar conteúdos que se enquadrem na perspectiva de utilização dessa ferramenta pedagógica. Se um professor solicita que os alunos desenhem um determinado espaço utilizando a rosa dos ventos, e ele próprio não sabe se localizar espacialmente com esse recurso, nem orientar, por conseguinte, tem-se um contrassenso e uma ação inócua.

4 O LUGAR DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UERN

Com um histórico de curso identificado com a demanda de formação para as habilitações e preparação de quadro docente para atuar na Escola Normal, mas sem uma identidade direta com a natureza de licenciatura, como foi sua implantação na UERN, o curso de Pedagogia foi se estruturando até se consolidar como tendo na docência sua base de formação. De sua criação até início da década de 1990, este curso não se destinava à formação de professores para os anos iniciais.

Nos primeiros anos da década de 1990, a FE/ UERN participou, em conjunto com as demais instituições e entidades que discutem a formação do pedagogo no país, de um amplo processo de discussão sobre as tendências teóricas correntes à época (ANFOPE, MEC, e outros) para o Curso de Pedagogia, culminando, no ano de 1995, na reformulação curricular, suspendendo a oferta das habilitações anteriores, já citadas à página 43, e criando a habilitação voltada para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o PPC do Curso (2013).

A partir de então, a formação do licenciado em Pedagogia adotou como foco a abordagem metodológica nos ensinamentos. O ‘como ensinar’ e a reflexão sobre o ensino-aprendizagem em todas as suas nuances, tem norteado a base teórico-metodológica dos ensinamentos, em todas as áreas. Os programas das disciplinas, os textos adotados pelos professores e as atividades desenvolvidas sempre se voltam para o terreno metodológico em detrimento dos conteúdos específicos.

O Curso de Pedagogia na UERN

O Campus central da UERN já graduou 4.209 pedagogos ao longo de sua história, conforme Quadro 5 que segue, demonstrando dados atualizados de 2018, incluída a mais recente turma que colou grau.

Quadro 5 - Ingressantes em Pedagogia/ Campus Central, a partir de 2007. Ano de referência 2018

CURSO	PERÍODO (Diurno/noturno)	CARGA HORÁRIA DO CURSO	ALUNOS INGRESSANTES	EGRESSOS (Início do curso até hoje)
Pedagogia	Matutino	3.205h	60 por semestre	779
Pedagogia	Noturno	3.205h	60 por semestre	3.596
Pedagogia/ PARFOR				34

Fonte: Secretaria da Faculdade de Educação/ Campus Central/ UERN, 2019.

O contexto de criação do curso de Pedagogia na UERN foi marcado pela década em que houve a primeira regulamentação da educação no país, nos anos 60, pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional- 4.024/61-, a qual foi promulgada depois de um longo processo de discussão. Antes da homologação dessa Lei, a educação brasileira era apenas citada na Constituição de 1934. Apesar de ter sido uma década marcada pela ditadura militar no Brasil, em que o tecnicismo impunha o modelo pedagógico para atendimento ao mercado de trabalho educacional, os anos 60 também experimentaram revoluções culturais em nível mundial e nacional. De certa forma, essas revoluções ocorreram concomitantes às reformas na área educacional, tendo sido nesse contexto que se homologa a Lei 5.540/68, regulamentando o ensino superior no Brasil.

É nesse ano que a Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte, hoje Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN é criada, agregando quatro faculdades isoladas, em 28/09/68. E antes da promulgação do Parecer n. 252, de 1969 do Conselheiro Valnir Chagas do Conselho Federal de Educação-CFE, considerada a primeira regulamentação específica do curso de Pedagogia, que correspondeu aos anseios e expectativas da época, por contemplar, à primeira vista, resposta às controvérsias e impasses do curso, a UERN cria o seu curso de Pedagogia em 1966. Conforme Furlan (2008), o referido parecer regulamentava a formação docente para o ensino na Escola Normal (licenciado), e a formação de especialistas para funções de “orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar” (ibid., p.3866).

Na UERN, o Ato de Criação do Curso de Pedagogia se deu pela Resolução 126/66 – Conselho Estadual de Educação –CCE, de 16/11/1966 e o início de funcionamento ocorreu em 28/09/1967 no Campus Central da UERN em Mossoró/RN. Conforme o Projeto Político do Curso -PPC (2013), o curso iniciou com uma turma de Administração Escolar, passando a ofertar posteriormente, turmas de Estudos das disciplinas e Atividades Práticas – EDAPE.

O curso foi reconhecido pelo Decreto 72.263 de 15 de maio de 1973, ano 152º da Independência e 85º da República, publicado no Diário Oficial da União/ D.O.U, com duas habilitações, o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau - EDAPE, e Administração Escolar do 1º e 2º Graus. No ano seguinte ao reconhecimento foi ofertada a habilitação de Supervisão Escolar (1974) e em 1978, a habilitação em Orientação Educacional. Poderíamos definir esse pedagogo como especialista em educação básica. Conforme Barbosa, Bueno e Gomes (2008), outro dado relevante na década de 70, é a consolidação da atividade científica na área da educação, evidenciada com a implantação de cursos de pós-graduação que deram impulso às pesquisas e consequentemente, precipitaram efervescência de ideias que desembocaram em movimentos importantes para redefinição dos cursos de Pedagogia.

A década de 80 transcorreu com certa tranquilidade para o Curso de Pedagogia da

Faculdade de Educação-FE da UERN, com a oferta das 4 habilitações, atendendo a uma demanda regional, tanto das Escolas Normais da cidade de Mossoró/RN, quanto das escolas de ensino de 1º e 2º graus de Mossoró e cidades circunvizinhas, que contavam com a formação de técnicos habilitados nessas áreas. Uma particularidade, nesta ocasião, foi o fato da Faculdade de Educação coordenar o estágio supervisionado das licenciaturas no âmbito do campus Central. A “elite” do estágio supervisionado da FE, como era considerado o grupo, 100% composto por professoras do então Departamento de Teorias e Métodos da FE, direcionava as discussões e operacionalização do estágio, não só de Pedagogia, mas de outras licenciaturas, como Matemática e Letras.

De 1986 ao final desta década, o governo do Estado do Rio Grande do Norte realizou concurso público para a Secretaria de Educação, absorvendo muitos desses profissionais habilitados em Pedagogia na ocupação de cargos educacionais na escola básica.

A partir da década de 90, a Faculdade de Educação da UERN se insere na discussão nacional acerca das novas demandas para a educação e conseqüentemente para o pedagogo, contexto em que as entidades e associações representativas da educação nacional decidem pela extinção das habilitações, por deliberarem pela necessidade de atendimento e fortalecimento da docência a partir da Pedagogia. Sob essa nova proposição, e apesar de muitas críticas, a reformulação do curso ocorreu em 1995, extinguindo as habilitações e criando uma única habilitação para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1995.1 a 2006.2). Nessa reformulação, o pedagogo está identificado como professor educador dos séries iniciais.

A demanda por formação em nível de licenciatura enfrenta um *boom* a partir da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96, que substituiu a Lei 4.024/61. A nova LDB, em seu Art. 62, com nova redação constante no Projeto de Lei nº 5.395-a de 2009, determinou que a formação em nível superior, licenciatura, seja uma condição para exercer o magistério na educação básica.

Assim sendo, as políticas de formação de professores têm na legislação educacional, a partir de 1996, uma importante referência, notadamente quanto ao que prescreve a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Vários instrumentos legais, a partir de então, foram apresentando reformas e estabelecendo mecanismos para favorecer a formação de professores (FÉLIX, 2012, p. 107).

O Programa Nacional de Formação de Formação Profissional para Educação Básica – PROFORMAÇÃO, nomenclatura que a UERN adotou para esse programa, veio ao encontro de uma demanda de altos índices de professores sem formação superior em todo o estado do RN. A UERN contemplou essa demanda no Oeste, no alto oeste, e em parte do Seridó nos

municípios de Caicó e Currais Novos. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN utilizou a nomenclatura PROBÁSICA para seu programa de formação especial e atendeu a demanda por formação profissional na capital do estado em Natal, e em cidades circunvizinhas. Convém registrar que os recursos para essa formação advinham do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, criado pela Lei 9.424/96, com vigência de 10 anos, a partir de 1997, conforme a Emenda Constitucional n. 14/96.

De 1999 a 2011, a UERN formou cerca de 2.986 licenciados através do PROFORMAÇÃO, nas áreas de pedagogia, Letras, Geografia, Matemática, Educação Física, Biologia, conforme dados do então Departamento de Admissão e Registro Escolar – DARE/UERN.

Outro destaque vem do Projeto Pedagogia da Terra, iniciado em 2006, destinado a formar pedagogos para atuarem na educação do campo. O projeto foi concluído em 2010 e formou cerca de 180 assentados da reforma agrária, ligados aos movimentos sociais, especificamente Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Norte - FETARN e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST. Problemas com o repasse de recursos para as universidades, instituições executoras desse projeto, interromperam a continuidade do curso por um ano, mas sua conclusão representou um momento importante na história da Faculdade de Educação, por sua inserção nesse programa inclusivo e pelo tratamento à questão da educação do campo, notadamente negligenciada pela UERN. Após a conclusão da primeira turma, não houve oferta do curso para formação de novas turmas.

Nesse percurso, a oferta regular do curso de Pedagogia implanta nova reformulação curricular em 2007.1, mantendo a formação para docência nos anos iniciais, mas ampliando a área de atuação do pedagogo, adequando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNCP, estabelecidas na Resolução 01/2006, de 15 de maio de 2006. A docência na Educação infantil, que antes não contava com a obrigatoriedade de um profissional licenciado, passa oficialmente a ser campo de atuação do formado em Pedagogia. A ênfase à formação do pedagogo pesquisador é outro aspecto significativo.

O ponto alto da reformulação foi a inclusão do espaço não escolar³¹ na prática educativa do pedagogo. Esse espaço representa um campo em expansão, considerando que são todos os espaços institucionais em que se exige conhecimento pedagógico e educacional. Hospitais, centros de assistência, empresas, espaços de entretenimento infantil, penitenciárias, conselhos

³¹ Essa terminologia foi questionada no último processo de atualização do Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2019) pela plenária da Faculdade de Educação/UERN, sugerindo-se revisão do termo.

e outros espaços que possam incorporar o pedagogo aos seus quadros, constituem o espaço não escolar. O pedagogo deverá atuar no planejamento, gestão pedagógica e administrativa, avaliação e acompanhamento de projetos nesses espaços. O momento dessa reformulação foi de intenso trabalho, com grupos e comissões integradas na tarefa de concretizar um projeto de curso que atendesse às demandas atuais. Nessa reformulação, o pedagogo passa a ser um docente-gestor-pesquisador.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso- PPC (UERN, CONSEPE, 2013), o Curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN originou-se em 1967 com uma turma de **Administração Escolar**. Posteriormente, passou a oferecer também turmas para **Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas – EDAPE**. Foi reconhecido em 1973, por meio do Decreto nº 72.263, de 15 de maio de 1973 (ANEXO 1), com as habilitações: **Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar do 1º e 2º Graus**. No ano seguinte, passou a ofertar mais uma habilitação: **Supervisão Escolar** (1974) e quatro anos após a habilitação de **Orientação Educacional** (1978).

- no período de 1994 a 1999, participou da experiência de formação continuada de professores no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy em Natal-RN;
- ofertou, de 1998 e 1999, a habilitação Magistério do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries (formação de professores em exercício na rede pública de ensino);
- ofertou, de 1999 a 2011, a habilitação Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica - PROFORMAÇÃO;
- ampliou, de 2003 a 2016, as vagas de formação inicial do Curso de Pedagogia para o Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas/RN;
- ofertou, de 2006 a 2011, o Curso de Pedagogia habilitação Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Projeto Pedagogia da Terra, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Em 2010, a Faculdade de Educação como forma de dar continuidade à política de formação dos professores da educação básica, integra o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Plataforma Freire - PARFOR), passando a ofertar o curso de Pedagogia, na Modalidade Presencial, respondendo à proposta emergencial deste Plano, instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto 6.755, de janeiro de 2009. Uma das diferenças desse curso em relação ao PROFORMAÇÃO é o fato de ser financiado por recursos da CAPES/ MEC.

Além disso, a grade curricular é a mesma da oferta regular, que tem a duração de 4 anos.

A UERN já formou 7 turmas de Pedagogia nesse programa, 1 no campus central, 3 no Campus Avançado Walter de Sá Leitão – CAWSL, de Assú, 1 no Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi - NAESA, uma no Campus Avançado de Patu – CAP, e duas no Campus Avançado Maria Eliza Albuquerque Maia _ CAMEAM. A UERN formou turmas nas áreas de Letras, Educação Física, Geografia, História, Biologia e atualmente, há outras turmas em processo de formação.

Os alunos do PARFOR, em turmas de licenciatura distribuídas no Campus Central em Campi Avançados da UERN, têm 80% (oitenta por cento) de aulas presenciais e 20% (vinte por cento) de atividades vivenciais, realizadas em seus municípios de residência, estando a maioria trabalhando em escolas. Nem todos estão no exercício de sala de aula porque ingressaram no curso como demanda social, por estarem cadastrados no censo escolar em virtude de participação em programas como o ‘Mais Educação’ à época do ingresso. Programas especiais como este impunham o cadastro no Educacenso, permitindo a participação nesse plano nacional de formação.

Independentemente dessa situação, os alunos do PARFOR realizam seus estágios supervisionados na sede de seus municípios, diferindo da oferta regular que estabelece a realização dessa atividade obrigatória na sede da UERN, onde cursam a graduação.

O período de 1982 a 1994, foi o período da formação para as habilitações, incluindo Supervisão Escolar, Orientação Educacional e uma habilitação para o magistério na modalidade normal denominada Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas - EDAPE. De certa forma, essa formatação considerava aspectos da primeira formulação do curso no Brasil em 1939. Na UERN, as licenciaturas partilhavam de um núcleo comum, concentrado no Ciclo Geral de Estudos, em que todos os alunos teriam que pagar essas disciplinas antes de adentrarem nas especificidades de seus cursos. Após dois anos, o formando optaria por uma das habilitações ou por EDAPE. Nesse contexto, muitos alunos cursaram duas ou mais habilitações, com predominância de casos em que se cursava uma das habilitações e EDAPE.

Os ensinamentos na parte da licenciatura ou EDAPE, estavam presentes na grade curricular com carga horária maior para os conteúdos de Metodologia do Ensino de Matemática, com 150 horas divididas em dois semestres sucessivos, e igual situação para os conteúdos de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. As disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, e de Metodologia dos Estudos Sociais que integrava as áreas de História e Geografia, tinham carga horária de 75h cada uma. Percebe-se então, a preocupação convencional com o ensinar a ler, escrever e contar, prioridades de aprendizagem que marcaram os primórdios da educação pública no Brasil, apenas relacionadas aos conteúdos de português

e matemática, ignorando a importância da leitura científica do mundo e de espaços, além de toda uma complexidade própria dessas áreas menos contempladas. Indo além disso, Ghiraldelli (2007, p.14) afirma que:

Os formandos não conseguem cumprir as exigências de atuarem como professores da tradicional e universal escola do 'ler, escrever e contar'. Como conseguiriam afinal, se eles próprios são deficientes exatamente nisso, no ler, no escrever e no contar? Isso pode não ser um problema do Curso de Pedagogia, mas do ensino em geral; todavia, em nossa sociedade ele se torna um real problema do curso de Pedagogia que forma o professor.

E acrescenta: "Pois, afinal, todo professor é professor de determinado conteúdo. No caso, o conteúdo é "ler, escrever e contar". E esse "ler, escrever e contar" pode ter se transformado em muito simples em alguns aspectos, mas muito mais complexo em outros" (GHIRALDELLI, p. 14).

Não há como ignorar essa tendência. Os pedagogos são os profissionais docentes responsáveis pela instrução e educação das crianças na escola. Nesse sentido, Gauthier (2006) faz uma análise dos termos 'instrução' e 'instruction' cada um seu sentido, para identificá-los como tratando-se de uma relação com o saber. Inevitavelmente, a instrução formal está relacionada com o saber, que se manifesta nos conceitos, nas fórmulas, teorias e etc.. Incorporar teórica e praticamente o domínio básico do saber escolar para atuar na docência dos anos iniciais, continua sendo um desafio ainda em curso.

No período de 1995 a 2006.2, que foi marcado pela extinção das habilitações ofertadas no período anterior, o curso de Pedagogia da UERN assume a prerrogativa de preparar docentes para atuar no magistério das séries iniciais. Note-se o fato de que essa reformulação se antecipa à Lei 9.394/96 – LDBEN, que estabelece a docência como base da formação do pedagogo. Sob o protesto e insatisfação de estudantes e de entidades representativas de profissionais em educação, o curso enfrentou críticas quanto à "restrição de atuação profissional", por habilitar apenas para a docência nos anos iniciais, e por apresentar uma organização curricular engessada, "inibindo possibilidade de componentes flexíveis" (PPC de Pedagogia, 2013, p.12). Durante esse percurso, ocorreram muitos debates e movimentos nacionais na direção de concretizar uma proposta de curso de Pedagogia que atendesse às demandas atuais dessa formação profissional.

Finalmente, em sua atual reformulação, que atende às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNCP, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia da UERN tem avançado no sentido de aproximar os formandos do seu

campo de atuação profissional a partir do 2º período do curso, através das Práticas Pedagógicas Programadas I, II, e III, mas já tem apresentado sinais claros quanto a elementos de ordem pedagógica e estrutural que precisam precipitar novas discussões e revisões. E a questão dos ensinamentos de português, matemática, Ciências, Geografia e História ainda se apresenta como uma questão a ser melhor encarada e resolvida. Os incisos de VI a X demonstram o tratamento genérico dado à questão dos ensinamentos, enfatizando aspectos da geografia humana e cultural, deixando obscurecido ou nas entrelinhas, menção ao conteúdo específico da Geografia física.

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (RESOLUÇÃO 01/2006, p. 2).

Notadamente clara a preocupação com as minorias excluídas, o texto da resolução 01/2006 se apresenta genérico quanto às questões de conhecimento específico relativo aos conteúdos escolares conceituais. Alarga os horizontes de atuação do pedagogo de forma substancial e deixa em aberto, o que é positivo, as possibilidades de intervenção pedagógica nessas áreas emergentes. Essa questão pode ser vista como oportunidade de ampliar o universo das pesquisas pelos pedagogos nessas áreas, o que aliás, iria de encontro à crítica que se faz à pouca produção docente desses profissionais em sua atuação de sala de aula.

Vale salientar que a área dos ensinamentos no curso de Pedagogia cumpre seu papel por serem os ensinamentos pensados para discussões metodológicas. A carga horária dispensada para cada um dos ensinamentos (60h) é insuficiente para contemplar as demandas de conteúdo específico.

A ementa atual da disciplina “Ensino de Geografia” no Curso de Pedagogia, considera:

As múltiplas influências das correntes geográficas. Articulações entre o saber geográfico e o saber pedagógico. O conhecimento geográfico, as possibilidades de inter-relação e a expressão da realidade social, com enfoque na realidade local. Visão do ser humano inserido no tempo e no espaço geográfico. Interlocução da geografia com outras áreas de conhecimento científico. Práticas pedagógicas que envolvem conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes no ensinar e aprender Geografia (PGCC Ensino de Geografia, 2018.2)

Em levantamento feito junto às turmas do 8º período, semestres de 2017.1 a 2018.1, que

já integralizaram os créditos dos ensinamentos, registramos que essa ementa tem sido contemplada parcialmente, com relativa discussão sobre o pedagógico e o como ensinar, mas com desproporcionais estudos de textos e materiais práticos relacionados ao conteúdo específico. A teoria não foi proporcional à demonstração prática de conceitos e temas. Apesar de constar um item sobre “alfabetização cartográfica” na,

Unidade II: O ENSINO DE GEOGRAFIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DA SALA DE AULA. 1. A Formação de Professores para o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais: elementos para reflexão; 1.1 A Escolha do Livro Didático de Geografia. 2. A Alfabetização Cartográfica; 3. O Estudo do Meio no Ensino de Geografia; 4. O Uso de Oficinas Pedagógicas no Ensino de Geografia (PGCC de Ensino de Geografia, Departamento de Educação).

Não houve estudos e atividades práticas relativas a esse conteúdo. Inclusive, os textos que têm sido utilizados não tratam especificamente da questão.

Nesse quantitativo estão egressos dos quatro contextos curriculares presentes na história desse curso na UERN, cada um com suas especificidades formativas, confirmando a instabilidade já anunciada da formação em Pedagogia no Brasil, com notável dificuldade na definição de sua identidade. Apesar de não termos dados dos egressos desse curso nos Campi Avançados da UERN, todos seguem as mesmas formatações curriculares, a partir da origem dessas extensões da Universidade.

Como não temos registros mais completos sobre a estrutura curricular e disciplinas que compuseram o primeiro curso de pedagogia na UERN, iniciaremos abordando a formatação curricular da década de 1980, que estabelecia a formação do pedagogo para as habilitações Supervisão escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional e EDAPE. O ensino de Geografia, denominado Metodologia dos Estudos Sociais, agregava também o ensino de história, era parte do currículo da habilitação em EDAPE e contava com uma carga horária de 75 horas aulas.

Na atualidade, o lugar que a disciplina Ensino de Geografia ocupa no currículo do curso de Pedagogia, a partir da década de 1990, possibilita que se realize um trabalho integrado com o Estágio Supervisionado na educação infantil, já que são componentes ofertados no mesmo período, mas não tem ocorrido essa interação, ao menos na programação oficial dessas disciplinas. A mesma situação tem se repetido quanto ao Estágio nos anos iniciais.

No entanto, um fator a ser considerado é que o ensino de geografia conta com uma carga horária de 60 horas aulas por semestre, o que inviabiliza a consecução de um trabalho mais relativo à especificidade da área da alfabetização cartográfica.

Sendo a alfabetização um dos pilares da atuação do pedagogo nos anos iniciais, foi preciso verificar o que os componentes curriculares abordam nessa direção. Assim, analisamos também a programação dos componentes Práticas Pedagógicas Programadas I, II, e III, “orientadas a favorecer espaços para a pesquisa e a aprendizagem prática dos pedagogos em formação desde o primeiro ano do Curso” (PPC de Pedagogia, 2013), e verificamos que as questões específicas dos ensinamentos aparecem de forma indireta, subjacente, tanto no Programa Geral do Componente Curricular - PGCC, quanto nos relatórios dos alunos.

4.1 A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

O parâmetro para levantamento documental foi a Faculdade de Educação da UERN e o limite temporal é a sua própria história, com registros acadêmicos das décadas de 1980 a 2018, conforme a pertinência destes com o objeto da tese. Como a Faculdade de Educação não dispõe de um banco de dados com relatórios de estágio, requisito para conclusão do curso antes do currículo em vigor atualmente, mapeamos a produção das monografias no período compreendido entre 2010 e 2018, contemplando não apenas a conclusão das primeiras turmas da oferta regular do currículo atual, como também a conclusão da primeira turma de Pedagogia, oferta especial do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Em relação ao PROFORMAÇÃO e ao Pedagogia da Terra, programas especiais já concluídos, só foi considerado o conteúdo do programa de Ensino de Geografia, conforme quadro que segue.

Quadro 6: Demonstrativo histórico do Curso de Pedagogia da UERN/ Campus Central

CURSO DE PEDAGOGIA NA UERN			
PERÍODOS	HABILITAÇÃO	TITULAÇÃO	Componentes que tratam do ensino de Geografia
1967-1981	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	ESPECIALISTA EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	Não conseguimos localizar a grade curricular desse curso.
1982-1994	HABILITAÇÕES TÉCNICAS- Especialista em Administração escolar, Supervisão, Orientação Educacional e Licenciado em Pedagogia - EDAPE.	ESPECIALISTA HABILITADO EM EDUCAÇÃO E Licenciado em Pedagogia.	Metodologia de Estudos Sociais na habilitação EDAPE – História e geografia no mesmo componente. 75h. Conteúdo teórico relativo a métodos de ensino com pouca aplicação prática. Nenhuma alusão à alfabetização cartográfica.
1994-1999	Projeto de formação continuada de professores no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy em Natal-RN;	Licenciado em Pedagogia	Não localizamos esse documento
1995-2006.2	Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Licenciado em Pedagogia	Ensino de Geografia – 75h. Conteúdo teórico com relativa aplicação prática ilustrativa.
1998-2001	Formação de professores em exercício na rede pública de ensino.	Habilitação para o Magistério do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries	Ensino da Geografia -45h
PROFORMAÇÃO. 1999-2006	Formação de professores em exercício na rede pública e privada de ensino.	Licenciado em Pedagogia	Ensino de Geografia I - 75h Ensino de Geografia II - 75h A primeira disciplina, de caráter eminentemente teórico textual e a segunda, de natureza mais metodológica. Na segunda disciplina, exposição de métodos sem vinculação direta com os conteúdos da prática.
PEDAGOGIA DA TERRA- 2006-2010	Formação para o exercício na educação do campo.	Licenciado em Pedagogia	Ensino de Geografia- 60h. Ênfase na educação política, a temática da geografia do campo como eixo norteador. Sem alusão à alfabetização cartográfica.
PARFOR 2010- atual	Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Licenciado em Pedagogia	Ensino de Geografia – 60h – item sobre alfabetização cartográfica incluído no Programa Geral do Componente Curricular – PGCC.
2007.1-atual	Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Licenciado em Pedagogia	Ensino de Geografia – 60h. Manteve-se a redução das horas impondo um conteúdo mais teórico relativo às novas abordagens para o ensino de geografia. Item sobre alfabetização cartográfica incluído no Programa Geral do Componente Curricular – PGCC.

Fontes: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/ 2013; Arquivos do Departamento de Educação do Campus Central da UERN; Ementas de Componentes Curriculares.

De forma preliminar, podemos verificar que a natureza do curso de pedagogia na UERN tem sua origem em uma das bases prescritas na criação do curso no Brasil, tendo aquele a

particularidade de atender a demanda da administração escolar. Enquanto o primeiro curso criado no Brasil -1939- formava técnicos especialistas em educação para atuarem junto ao MEC, estando incluso o curso de um ano de Didática, para formar o licenciado, o primeiro curso de Pedagogia da UERN -1967 forma pedagogos administradores do sistema escolar, excluindo a formação de professores primários. Independente dos fatores condicionantes e motivadores dessa origem do curso na UERN, em plena época de regime militar, hoje é consensual que deva ser o pedagogo a atuar nessa perspectiva, notadamente por sua afinidade pedagógica e administrativa com a educação.

O ano de 2007 marcou a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN, atendendo ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNCP (MEC, 2006), que iniciou o processo de implantação do novo currículo em 2007.1, tendo a primeira turma concluído no segundo semestre de 2010. Tendo como suporte essas Diretrizes, “a proposta pedagógica do curso objetiva formar pedagogos para atuarem na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na Gestão dos Processos Educativos, nos espaços escolares e não escolares” (SEMAPED, 2012).

Em 2012, a Faculdade de Educação promoveu o Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia – I SEMAPED, que trouxe à tona as inquietações de alunos e docentes em relação às demandas da formação não contempladas pelo currículo em vigor. Dentre os trabalhos apresentados, estão questões sobre os estágios supervisionados e os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC.

Também em 2012, a Faculdade de Educação teve um projeto aprovado pelo PRODOCÊNCIA, que também evidenciou lacunas preocupantes no ensino de geografia ministrado em nosso curso. Curiosamente, foram aprovados 4(quatro) projetos no âmbito da UERN. Dois projetos do Curso de Pedagogia, um da Faculdade de Educação do Campus Central e outro no Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM em Pau dos Ferros, e outros dois projetos foram do Curso de Geografia, 1(um) no Campus Central e outro no Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM em Pau dos Ferros.

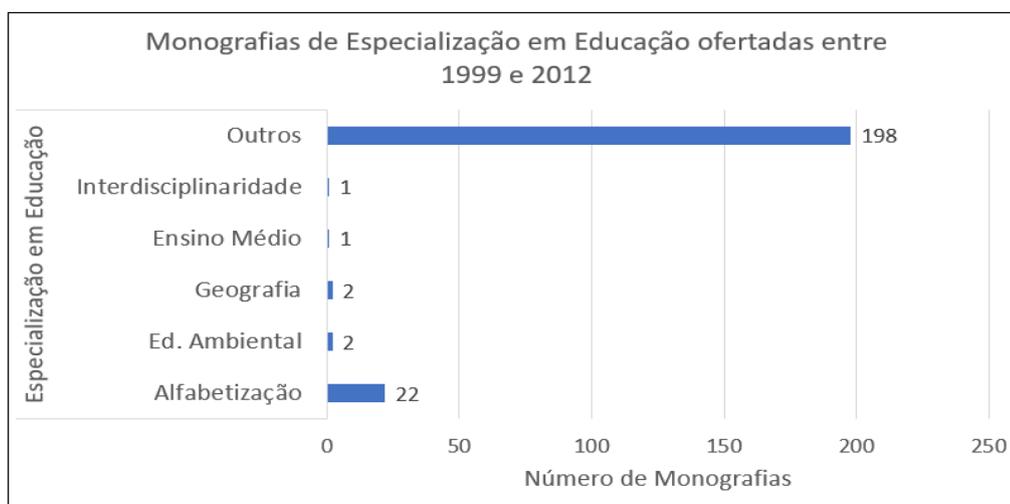
Nesse sentido, os cursos se organizaram para um trabalho mais conjunto, ao menos na apresentação das oficinas pedagógicas que foram uma das atividades dos projetos. Nessas apresentações, ficou evidenciada a dificuldade das alunas de Pedagogia, monitoras no projeto, que demonstravam quase total desconhecimento de conceitos cartográficos básicos trabalhados pelos alunos monitores de geografia, na ministração das oficinas pedagógicas.

Além dos Programas Gerais dos Componentes Curriculares– PGCCs das disciplinas de

Ensino de Geografia, foram consultadas as monografias produzidas nesse período, para verificarmos o tratamento dispensado à pesquisa em ensino de Geografia.

De caráter informativo, complementar, o gráfico 1 apresenta um levantamento feito nas produções de monografias da Especialização em Educação (Lato sensu), para fortalecer o argumento da pouca abordagem aos ensinamentos, que tem se prolongado e se mantido para além da graduação.

Gráfico 1: Quantidade de monografias da especialização em educação da faculdade de educação de 1999 a 2012 (nenhuma dessas monografias faz referência à alfabetização cartográfica)



Fonte: Lista de monografias de especialização – Acervo da biblioteca setorial da Faculdade de Educação

Por ocasião do levantamento feito junto às monografias da graduação, solicitando essa informação à Biblioteca Setorial da FE (Apêndice 2), também nos foi repassada uma lista com as monografias da Especialização em Educação³². Na oportunidade, consultamos 226 monografias, produzidas no período de 1999-2010, das quais 3 (três) tratam de Educação Ambiental, e 2 (duas) tratam do ensino e prática de Geografia. Esses dados são secundários, por não se tratarem da graduação em Pedagogia, mas evidenciam a secundarização do tratamento dispensado à polivalência do pedagogo, e mais especificamente à área do ensino de geografia, dado que embora na área de educação, se trate de outra modalidade de formação.

Do curso de graduação regular em Pedagogia, 498 monografias, produzidas entre 2012 a 2017, das quais 8 (oito) tratam de educação ambiental e nenhuma sobre ensino de Geografia.

De todas essas informações, apresentamos, em seguida, quadros sínteses das produções monográficas dos alunos egressos para verificar a presença de textos sobre ensino de geografia, apresentando um quadro temático relativo a essa busca.

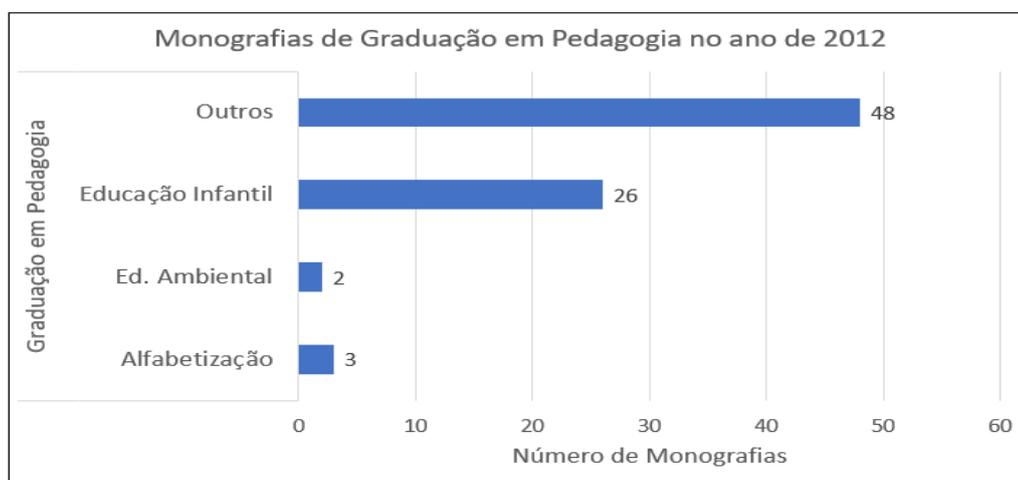
³² Aproveitei o ensejo para também informar sobre a situação dessas produções em relação à temática, objeto de investigação desta tese.

4.2 AS PRODUÇÕES DE TCCS NO CURSO DE PEDAGOGIA, A PARTIR DA ÚLTIMA REFORMULAÇÃO CURRICULAR, DE 2012 A 2017

Esse período em destaque corresponde ao que já está catalogado pela Faculdade de Educação, não havendo ainda dados das produções monográficas do ano de 2018.

No gráfico 2, “outros” se refere aos mais variados temas genéricos na área da Pedagogia, entre os quais cito a inclusão escolar, informática, ludicidade, espaço não escolar, generalidades nos estágios supervisionados, música na aprendizagem, planejamento educacional, afetividade, literatura infantil, ensino de História, classes multisseriadas, (in) disciplina na escola. Todas as temáticas abordadas são relevantes no contexto da graduação em Pedagogia por tratarem de questões da realidade educativa, no entanto, em todo esse universo de temas, a questão dos ensinios que caracterizam a polivalência do pedagogo docente tem sido ignorada na iniciação à pesquisa, havendo uma predominância de temáticas mais generalizantes.

Gráfico 2: Quantidade de monografias de graduação em pedagogia em 2012 (nenhuma dessas monografias são sobre geografia ou alfabetização cartográfica)

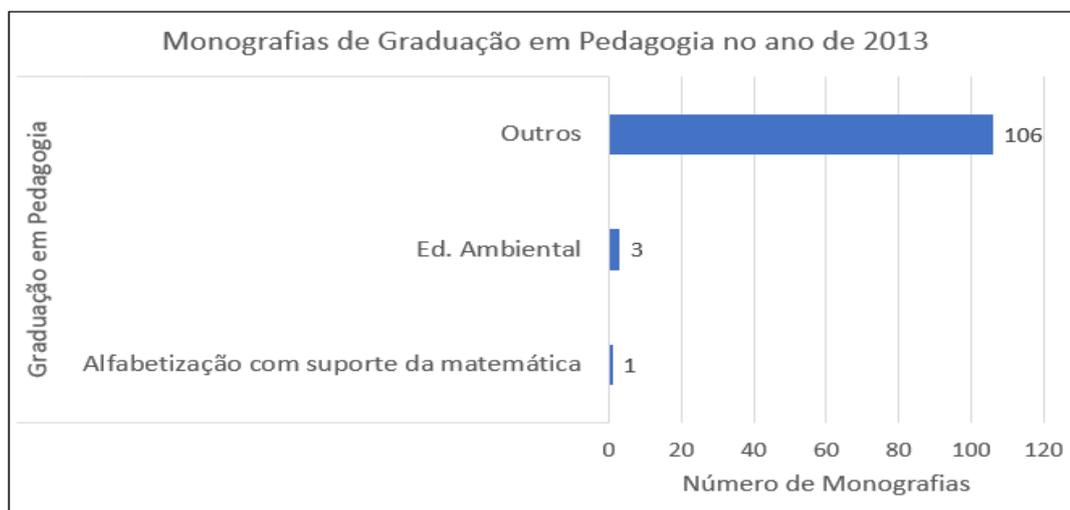


Fonte: Lista de monografias de graduação – Acervo da biblioteca setorial da Faculdade de Educação

O gráfico 3, amplia o número de temáticas variadas, e em análise desses textos, o tratamento às questões do ensino das matérias específicas nem são mencionadas, caracterizando ainda, uma grande quantidade de produções de caráter mais teórico, embora alguns abordem levantamentos empíricos, acerca das temáticas tratadas, através de pesquisas nas escolas. Nesse ano de 2013, outras temáticas foram abordadas como bullying, formação continuada, relação família X escola, educação de jovens e adultos, Síndrome de Down, transtornos de aprendizagem, teatro na escola, pedagogos atuando em penitenciárias, gestão do dinheiro na

escola. Também nesse ano, não há uma sinalização para o ensino- aprendizagem dos conteúdos específicos.

Gráfico 3: Quantidade de monografias de graduação em pedagogia em 2013



Fonte: Lista de monografias de graduação – Acervo da biblioteca setorial da Faculdade de Educação

O ano de 2014 (gráfico 4) incluiu temas como transsexualidade, pedagogo em ONGs, mal estar docente, transtorno de alotriofagia³³, timidez discente, recreio pedagógico, contribuições do PIBID, violência escolar. Vê-se um entusiasmo de produção em relação a temas emergentes, especialmente no tocante à educação inclusiva, com muitos temas voltados a esta temática, como se esses temas estivessem absorvendo os já convencionais problemas/ questões da pedagogia escolar.

O único tema sobre educação ambiental, tema mais relacionado à questão geográfica foi “A sensibilização a partir da educação ambiental no espaço não escolar: uma análise da ação do pedagogo no projeto Sesc Cidadão, Mossoró-RN” de autoria de Maria de Fátima Lopes Marinho de Medeiros, trabalho que orientei à época. Foi um trabalho de campo, mas não fizemos nenhuma vinculação com a questão cartográfica, discussão desconhecida por nós à ocasião desta orientação.

Relacionar educação ambiental com geografia é pertinente na medida em que

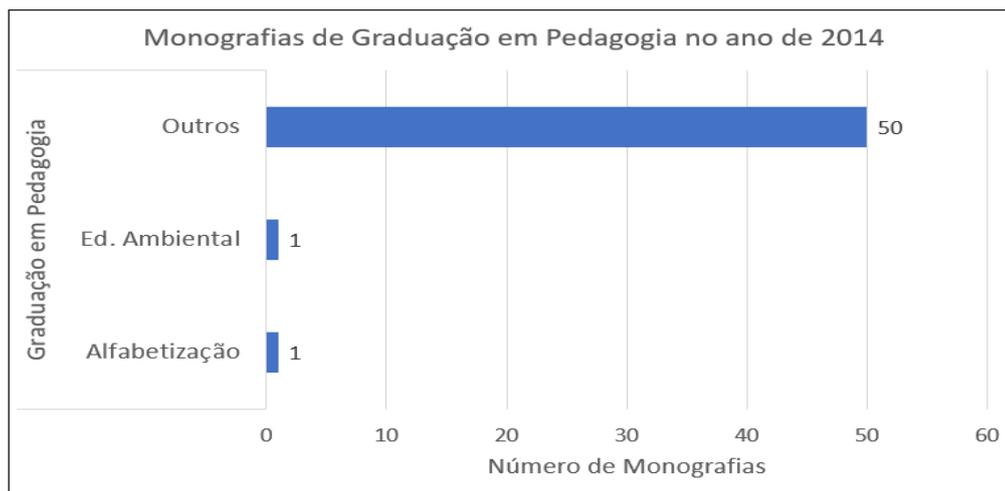
Quando a sociedade como um todo na vivência dos problemas de meio ambiente sentir que está diante do problema de sua própria forma espacial de existência, é este o momento da

³³ Alotriofagia é nome que representa a ingestão de substâncias que não apresentam nenhum valor nutritivo e o portador continua ingerindo de forma persistente e desassociada a qualquer prática cultural. Na alotriofagia é comum observar o consumo de terra, barro, cabelo, alimentos crus, cinzas de cigarro e fezes de animais. Mas também podem ser itens inofensivos, como comer gelo.

sensibilização para enfrentá-lo. Creio ser esta a ponte para uma educação ambiental realizada pelo ângulo da geografia. (MOREIRA, 2009, p. 12)

Há, pois, muitas possibilidades concretas de estarmos lidando com as questões ambientais a partir da geografia, e vice-versa, além da abrangência que essa relação pode alcançar no tratamento ao conteúdo específico de geografia nos anos iniciais.

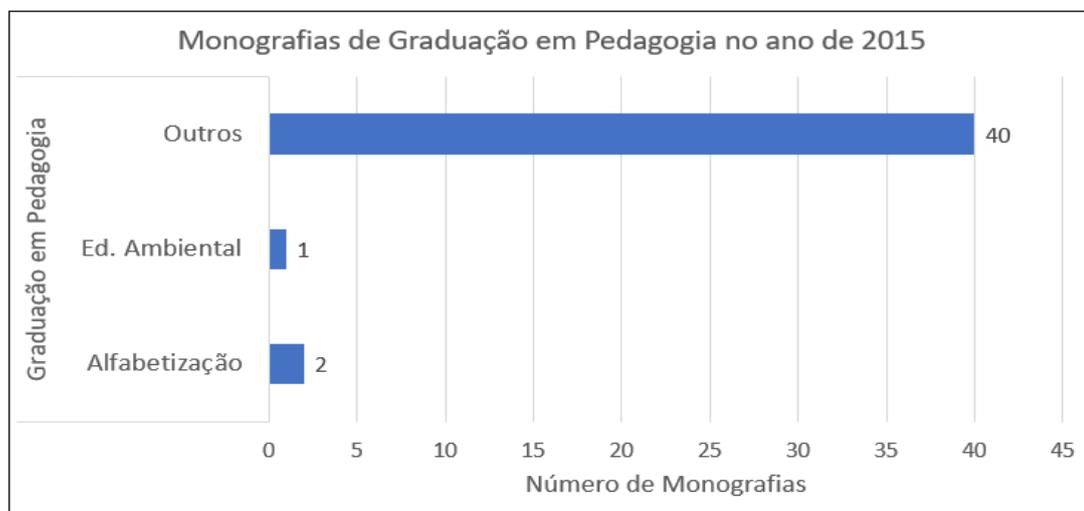
Gráfico 4: Quantidade de monografias de graduação em pedagogia em 2014 (sem menção à alfabetização cartográfica)



Fonte: Lista de monografias de graduação – Acervo da biblioteca setorial da Faculdade de Educação

Em 2015, os temas das monografias mantêm a tendência aos temas genéricos, de caráter emergencial. Os dois temas relativos à alfabetização, um sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor alfabetizador e outra sobre alfabetização de jovens e adultos, abordam especificidades desse processo, mas também não mencionam a questão da alfabetização cartográfica. A monografia sobre a temática da Educação Ambiental intitulada “Concepções e práticas de educação ambiental de uma professora da educação infantil no município de Mossoró/RN”, focaliza uma situação específica, identificada por ocasião do Estágio Supervisionado I, em educação Infantil no 5º período. A autora desse trabalho destaca um exemplo de prática docente voltada para os princípios e valores ambientais numa linguagem acessível às crianças menores de 5 anos.

Gráfico 5: Quantidade de monografias de graduação em pedagogia em 2015 (sem menção à alfabetização cartográfica)



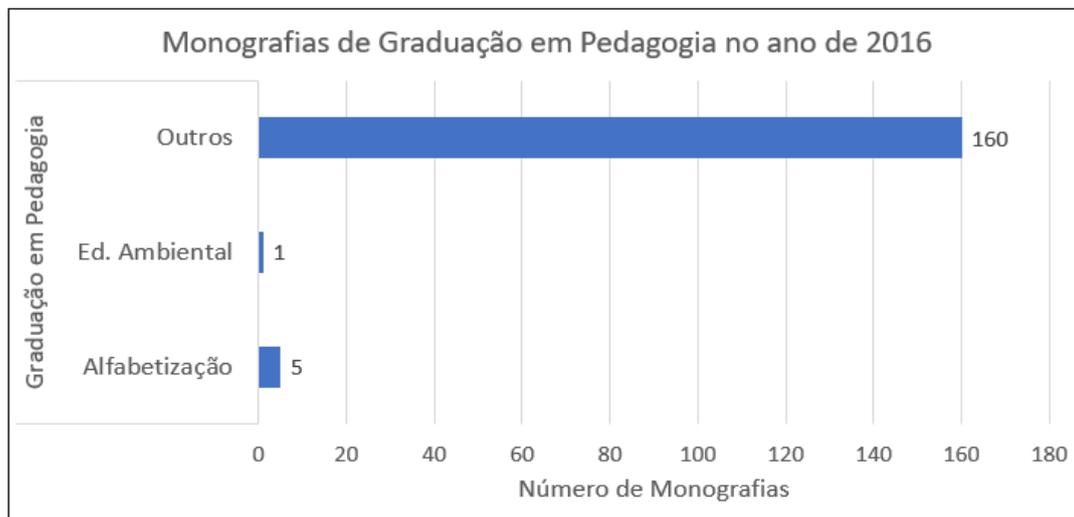
Fonte: Lista de monografias de graduação – Acervo da biblioteca setorial da Faculdade de Educação

Em 2016, como se vê no gráfico 6, a seguir, houve uma quantidade expressiva de monografias, devido ao fato de que grande parte dos alunos irregulares estavam devendo a conclusão de suas monografias e caminhando para a desvinculação do curso, o que gerou essa concentração. Nesse levantamento, evidenciou-se a recorrência de temas diversos e a ausência de produções que abordassem o ensino de geografia e a alfabetização cartográfica. Das 166 monografias, uma abordou o Ensino de História e duas o ensino de Matemática. Pode-se dizer que os temas abordados transitaram em muitas questões importantes do ensino- aprendizagem, contudo as questões dos ensinos específicos foram tratadas de forma periférica.

Destaco, neste argumento, os relatos de experiências nos estágios supervisionados de egressas de Pedagogia, concluintes da oferta especial do PARFOR/ UERN, ano 2013.2, que não evidenciaram qualquer ênfase vivencial à especificidade teórica da prática destas e das escolas em relação aos ensinos, havendo apenas menções e referências genéricas³⁴, especificamente direcionadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação à Matemática e Língua Portuguesa.

³⁴ Refiro-me às informações avulsas, especialmente relativas ao uso de recursos didáticos e à menção da ludicidade como elemento mais aproximado às suas próprias práticas pedagógicas, sem compreensão adequada da base teórica que sustenta essas práticas.

Gráfico 6: Quantidade de monografias graduação em pedagogia em 2016 (os dados possuem monografias do Campus Central e do Núcleo Avançado de Educação Ambiental Superior de Caraúbas e não há menção à alfabetização cartográfica)

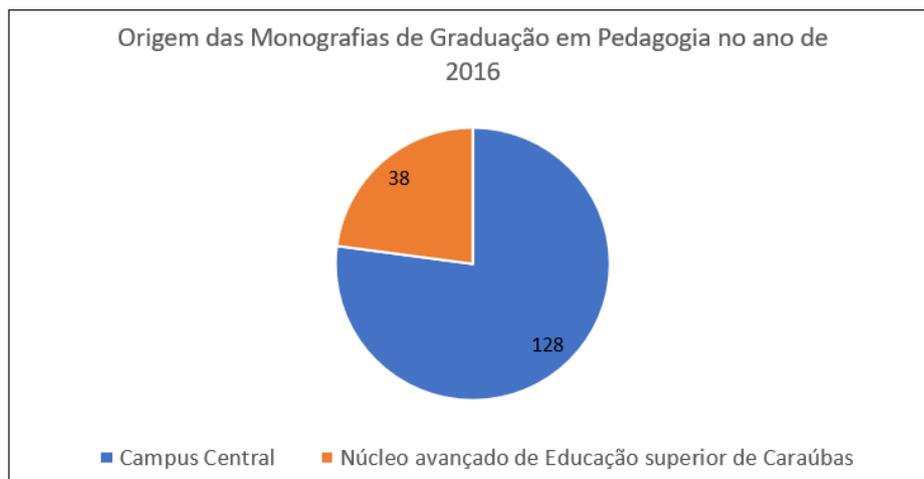


Fonte: Lista de monografias de graduação – Acervo da biblioteca setorial da Faculdade de Educação

O gráfico 7 é um destaque ainda relativo ao total de monografias concluídas em 2016, cujo número evidencia, além dos trabalhos de alunos em situação regular, a quantidade de alunos que foram adiando a elaboração dos TCCs (monografias) e estavam na iminência de perderem o curso, especialmente os estudantes de Pedagogia do Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas – NAESC, cujo contexto da ocasião já se encaminhava para a extinção do curso, sem oferta de vagas³⁵ no Processo Seletivo Vocacionado -PSV em 2014. Todos os alunos em situação irregular, tanto da oferta do curso no Campus Central quanto os alunos do NAESC foram sendo convocados a concluírem seus estudos, e estes, em sua maioria, só estavam com pendência na elaboração das monografias. Esse dado também reflete a quantidade de temas genéricos e abordagem incipiente a temas dos ensinos, que requerem, além de orientação específica, mais tempo para pesquisas de campo.

³⁵ O CONSEPE/ UERN suspendeu a oferta de vagas nos Núcleos Avançados, seguindo orientação do Conselho Estadual de Educação/RN. (site da UERN, 16/10/2013).

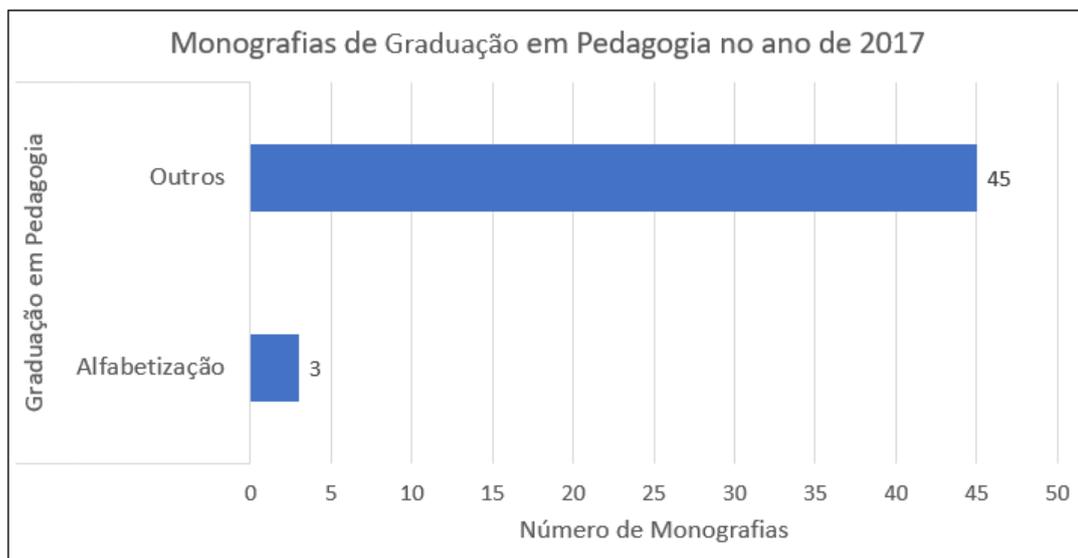
Gráfico 7: Local de origem das monografias de graduação em pedagogia do ano de 2016



Fonte: Lista de monografias de graduação – Acervo da biblioteca setorial da Faculdade de Educação

Em 2017, conforme gráfico 8, repete-se a tendência dos anos anteriores, confirmada nos temas genéricos e na preocupação em abordar temáticas emergentes e problemas recorrentes como a da alfabetização convencional, sem defini-la e considerá-la em sua abrangência conceitual.

Gráfico 8: Quantidade de monografias graduação em pedagogia em 2017 (nenhuma dessas monografias são sobre o ensino de geografia ou alfabetização cartográfica)



Fonte: Lista de monografias de graduação – Acervo da biblioteca setorial da Faculdade de Educação

A ausência de trabalhos monográficos que tratem do ensino de geografia nos anos iniciais, sabendo-se que se trata de uma das áreas de atuação docente do pedagogo, revela a priori que, ou é um tema de pouca importância, o que é improvável, ou é uma temática sobre a

qual os formandos não tenham sido despertados ao interesse, nem à perspectiva de estudá-lo. Esses alunos cumpriram o estágio na educação infantil e anos iniciais e mesmo assim, não pesquisaram para produzir monografias sobre o ensino de geografia para os anos iniciais, apesar de ser uma temática que faz parte dos conteúdos de que vai tratar em sua atuação docente.

Em análise de textos indicados pelos docentes para leitura nas diversas disciplinas do curso (nota de rodapé 27), ocorre a predominância de textos crítico-reflexivos, excetuando a área de ensino de matemática, relacionando conteúdo e metodologia no ensino dos conceitos³⁶.

Quadro 7: Síntese de monografias na oferta regular do curso

ANO	ÁREAS/ SUB-ÁREAS - %							TOTAIS	
	ENSINOS								
2012	Alfabetização; Leitura/escrita	Ed. Ambiental 1,58	Ensino de História 0,79	Ensino de matemática 1,58	Ed. Infantil 9,48	Ludicidade 10,27	Inclusão e Outros 18,17	79 monografias	
2013	6,6%	1,1%	Ensino de Geografia 1,1%	Ensino de História 0 (ZERO)	Ensino de Matemática 4,5%	30,8%	4,4%	51,7%	110 monografias
2014	2,08%	0,52%	Ensino de História 0,52%	Ensino de matemática. 1,56%	4,16%	2,08%	16,12%	52 monografias	
2015	1,29%	0,43%	Ensino de História 0(ZERO)	Ensino de matemática 0,43%	2,58%	1,72%	15,91%	43 monografias	
2016	18,72%	1,44%	Ensino de História 1,44%	Ensino de matemática 2,88%	10,08%	7,2%	Estágio, Inclusão e outros 66%	166 monografias	
2017	0,96%	0,96%	Ensino de História 0%	Ensino de matemática 0,96%	3,84%	2,88%	14,4%	48 monografias	
								498 monografias	

Fonte: Catálogo das monografias da Faculdade de Educação/ FE/ UERN.

É perceptível que a formação específica tenha peso no ensino das áreas específicas, no entanto, a predominância de textos e estudos de cunho sócio-político-reflexivo no curso de Pedagogia reflete uma secundarização ao tratamento de questões específicas dos ensinamentos. Mesmo as monografias que tratam da educação ambiental, área transversal, mas identificada com a geografia, abordam questões de cunho sociológico, psicológico, e ecológico, mas não tratam de conteúdo específico, apontando generalidades também nessa área.

³⁶ Há cerca de um ano, fruto do último concurso público, o professor de ensino de matemática é licenciado em matemática e tem doutorado em educação matemática, condição que favorece à abordagem específica.

As demandas educacionais velhas, atuais e emergentes, especialmente na área da inclusão tem subtraído o espaço e o tempo que deve ser dispensado às demandas próprias das pesquisas nas áreas dos ensinos. A “vocação” para licenciatura deve ser questionada, considerando que a produção do curso está negligenciando pesquisas nas áreas dos ensinos, evidenciando lacunas na preparação para atuar nessas áreas. Uma outra explicação diz respeito à confiança e dependência excessivas nos livros didáticos, que aliás também depõem nessa questão.

Das 498 monografias, chama a atenção a diversidade de temas, numa espécie de pulverização de temáticas que atestam a ausência de foco em relação ao aprofundamento específico das áreas que constituem o fazer docente dos pedagogos. Causa estranhamento a mínima incidência de temas relativos aos anos iniciais especificamente, e aos ensinos em particular. As poucas pesquisas em torno das áreas específicas de atuação dos pedagogos em sala de aula refletem a fragilidade conceitual relativa às áreas que representam a natureza de licenciatura do curso.

Por outro lado, é importante que o aluno tenha liberdade para escolher sua temática, mas o direcionamento do curso para se pesquisar também as áreas de ensino propriamente dito é praticamente inexistente. A formação inicial em Pedagogia na UERN não tem demarcado o território do ensino, no sentido de produzir trabalhos voltados para essa centralidade do curso. Aliás, no âmbito da Faculdade de Educação não temos nenhum grupo de pesquisa avulso ou institucionalizado que estude os ensinos. E nenhum dos grupos credenciados tem se dedicado a esta questão.

Destaque-se, no entanto, que as produções que não foram nominadas no quadro acima, têm sua importância inquestionável no âmbito do curso, mas não devem obscurecer a natureza de licenciatura do curso. Temas como planejamento, gestão, violência, evasão, indisciplina, classes multisseriadas, avaliação, gênero e sexualidade, educação e neoliberalismo, formação, relação escola X família, inclusão, dentre outros abordados pelas monografias analisadas, fazem parte do contexto da pedagogia, mas não devem roubar a cena dos ensinos, como se vê neste levantamento.

Do Curso de Pedagogia, oferta especial do PARFOR, 73 monografias foram produzidas, sendo 39 da turma de concluintes de Apodi e 34 da turma de concluintes de Mossoró (Quadros 8 e 9). Com uma predominância de produções sobre Educação Infantil, especialmente com temáticas relativas ao lúdico, essas monografias refletem uma situação semelhante à da oferta regular (Quadro 7) nesse quesito.

Quadro 8 – Quadro síntese de monografias na oferta Especial do PARFOR – Concluintes de Apodi/RN.

Temas	Número de Trabalhos	Percentuais
Estágio Supervisionado	7 (sete)	17,9%
Ludicidade, Educação infantil, anos iniciais (incluindo brincadeiras, jogos, musicalidade)	16 (dezessete)	41%
Prática docente.	2 (dois)	5%
Classes Multisseriadas	2 (dois)	5%
Contos de fadas nos anos iniciais, literatura infantil	2 (dois)	5%
Inclusão	1 (um)	2,5%
Memórias de formação	5 (cinco)	12,5%
Indisciplina na escola	1 (um)	2,5
Relação família X escola	1 (um)	2,5
Leitura e escrita na alfabetização	2 (dois)	5%

Elaboração da autora (2019).

Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UERN

Quadro 9 – Quadro síntese de monografias na oferta Especial do PARFOR – Concluintes de Mossoró/RN

Temas	Número De Trabalhos	Percentuais
Inclusão	6	17,6%
Alfabetização na EI	2	5,8%
Educação Infantil	2	5,8%
Leitura e EI	3	8,8%
Inclusão de Síndrome de Down na EI	1	2,9%
Afetividade na EI	1	2,9%
Alfabetização em salas multisseriadas	1	2,9%
Ludicidade na EI	3	8,8%
Autobiografia docente	4	11,7%
Educação Ambiental nas séries Iniciais	1	2,9%
Valores na EI	1	2,9%
Programa Mais Educação	1	2,9%
PNAIC	1	2,9%
Música na EI	2	5,8%
Sexualidade na EI	1	2,9%
Desvalorização do professor	1	2,9%
A rotina do professor na EI	2	5,8%
RCNEI e escrita	1	2,9%

Elaboração da autora (2019)

Fonte: Dados da pesquisa, e arquivos do PARFOR/UERN

As produções de ambas as turmas apresentam uma diversidade de temas pedagógicos, emergentes em sua maioria, mas convencionais, como é o caso da alfabetização. Das 39 (trinta e nove) produções, das egressas de Apodi, 7 (sete) discorreram sobre a experiência com o componente Estágio Supervisionado especificamente, com relatos significativos quanto à sua importância diferenciada no contexto da formação. A turma de Mossoró, por sua vez, adentra discussão em programas como PNAIC e o Mais Educação, atuais à época, demonstrando maior

inserção em temáticas diversificadas.

A questão das classes multisseriadas, realidade da educação rural, problemática comum nos dois grupos, foi pouco abordada, embora representando um contexto nevrálgico, porque submetido às intempéries históricas relativas à educação do campo.

Além de revelarem uma tendência à exploração do lúdico, das imagens, as produções apontam para uma deficiência no trato de questões pedagógicas ligadas ao ensinar e ao aprender os conteúdos específicos das matérias escolares. Nessas produções, não se tem nada relativo a algoritmos, gramática, espaço terrestre e história natural e social, ciências naturais.

Como se vê, nenhum dos trabalhos trata diretamente dos ensinamentos propriamente ditos, revelando uma situação que merece um olhar mais apurado, já que o pedagogo docente vai lidar com o ensino das diversas matérias escolares preliminares, em nível da educação infantil, dos anos iniciais e da Educação de Jovens e Adultos.

Para além de exemplos de superação, as produções que culminaram nos TCCs dos discentes das turmas de Pedagogia do Campus Central, em Mossoró, e do Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi (Quadros 8 e 9), revelam a multiplicidade de discussões que foram desencadeadas no curso, trazendo à tona uma contribuição às questões que foram evidenciadas nos textos e documentos estudados ao longo do curso. A maioria desses estudantes atuava na Educação Infantil, à época, o que justifica o percentual de produções nessa área. Ressalte-se que a ausência de temas específicos dos conteúdos conceituais a serem ensinados tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais, se evidenciou nas duas turmas, a de Mossoró, e a de Apodi.

No item a seguir, apresento aspectos que evidenciam a questão da polivalência na formação do pedagogo, que justifica, em parte, a dificuldade que esse profissional enfrenta na abordagem aos vários conteúdos no nível fundamental da educação escolar.

4.3 OS LIMITES DA POLIVALÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A condição de professor das séries iniciais ou anos iniciais confere ao pedagogo a incumbência de ministrar aulas em todas as áreas que compõem esse primeiro momento do ensino fundamental. Esse professor é também chamado de polivalente. No período escolar anterior ao ensino fundamental, o conhecimento é trabalhado através de linguagens que não implicam em tratamento pedagógico específico às áreas. São os repertórios e rotinas da Educação Infantil que não exigem o domínio de algumas especificidades conceituais, como ocorre nos anos iniciais.

Ghiraldelli (2007, p.13) afirma que “No Brasil isso é uma regra: por exemplo, muitos pedagogos discutem metodologia da matemática, sem, no entanto, terem domínio da matemática básica. Isso também ocorre quanto a outros conteúdos”. Essa afirmação se torna mais preocupante quando se sabe que os conteúdos de matemática e de língua portuguesa são os mais considerados na prática docente das escolas públicas. A situação das demais áreas como geografia, história e ciências naturais, que são secundarizadas nesse contexto, é complicada e aponta para questões fundamentais envolvendo a realidade do curso de Pedagogia. Uma dessas questões é enfatizada por Demo (2010), e se inclui no que chama de “mazelas da pedagogia”:

Fundamentação científica e metodológica precária, mantendo-se estilo normativo de discurso, por vezes piegas; embora se usem teorias emprestadas das ciências sociais e algumas naturais (biologia, por exemplo), não se acolhe o rigor científico previsto, mostrando-se sobretudo no campo metodológico a imperícia na pesquisa (blog DEMO, 2010).

Alguém já disse que contra fatos não há argumentos. Acrescentemos, pois, ao conjunto desses problemas, o fato de que a muita ênfase à questão da educação política em nossas universidades, especialmente em nível das licenciaturas, numa exacerbação do pensamento crítico, tenha minimizado a preocupação com a educação científica. Nesse sentido, o compromisso político vem sobrepujando a competência técnica. Em 2005, vinte anos depois de escrever sobre esses temas em relação ao trabalho do educador, Nosella (2005) questiona, para a atualidade, a vinculação de compromisso político à inserção obrigatória na política partidária, condição que moveu o espírito educacional daquele contexto. Temos assistido a reflexos dessa conjuntura no espaço educativo formal como um todo, especialmente no contexto dos sindicatos de trabalhadores em educação. Pode-se considerar que o discurso político tem sobrepujado a educação científica. Um quadro que tem perdurado e que, apesar de apresentar sinais de esgotamento, insiste em se manter.

Cuidar das questões políticas sem descuidar das questões técnicas parece-nos um dos principais desafios da educação brasileira. A luta por condições materiais no cotidiano educacional, parece minimizar a necessidade urgente e emergente de se buscar e disseminar conhecimento a partir dos primeiros anos escolares. A educação escolar nos anos iniciais, que é o *métier* do trabalho do pedagogo, pressupõe a prerrogativa de ensinar a querer aprender e de ensinar a pensar. Quanto mais concretos e envolventes forem os conteúdos, transmitidos de forma competente, revelando o domínio teórico-prático que o professor tem da matéria, mais os alunos se empenham por aprender.

Toma-se por parâmetro os conteúdos de geografia nos anos iniciais. Se lidam com o

espaço vivencial deles, dando destaque progressivo aos conteúdos acerca dos lugares e fenômenos partilhados por eles, ocasiões em que evoquem suas experiências, a aprendizagem terá mais perspectiva de ser significativa. Se os professores não conhecem os conceitos dos fenômenos nem se empenham por adquirir esse conhecimento, são vítimas em potencial de dependência do livro didático, apenas repassando suas informações, explicando superficialmente alguns conteúdos ou mesmo passando por estes sem sequer mencionar.

Muitas crianças da escola pública terminam o 5º ano sem participarem de uma aula completa com o uso de mapas e outros recursos cartográficos, ou de realizarem uma aula de campo. Dado lamentável, se considerarmos que, conforme David Ausubel (1918-2008), quanto mais sabemos, mais aprendemos.

A título de exemplo, pesquisa de Oliveira e Wankler (2008, p. 59-60) sobre o ensino de geografia do ensino fundamental nas escolas de Roraima, confirma que,

Observamos também que a proposta curricular propõe algumas atividades práticas, porém, o espaço de tempo par serem ministrados todos os conceitos é muito curto, em torno de um bimestre. Dessa forma, os conhecimentos sobre a representação cartográfica elaborados pelos alunos não são levados em consideração e os avanços têm poucas consequências nas etapas subsequentes.

As limitações didáticas pedagógicas na prática de pedagogos nos anos iniciais, além da prioridade quanto às áreas de português e matemática que minimiza os conteúdos de geografia, se traduzem na dificuldade de pôr em prática as metodologias aplicáveis em conteúdos escolares que não são conhecidos por estes, ao menos com profundidade mínima necessária. Mesmo considerando que os manuais didáticos do professor trazem orientações de reforço metodológico, a ausência de conhecimentos específicos dos temas em geografia e outras áreas formais do saber escolar, dificultam a efetivação satisfatória desses saberes no processo ensino-aprendizagem.

O diálogo com os conteúdos da ciência deve ser constante na prática docente. Diálogo que deve ser uma marca da formação acadêmica e profissional, possibilitando que se consolide a relação conteúdo/ metodologias de ensino, expressa na efetiva aprendizagem dos alunos. Embora se reconheça que as metodologias que possibilitam o ensino dos conteúdos nos anos iniciais sejam a marca da natureza curricular do curso de Pedagogia na UERN, a relação teoria prática pressupõe o conhecimento da matéria a ser ensinada. Estudos complementares extra sala de aula dos graduandos, durante o período de ministração das áreas dos ensinos, orientados por professores das áreas que compõem o currículo dos anos iniciais, em que se inclui a geografia, representam uma possibilidade no sentido de atender essa demanda.

Neste sentido, o estímulo à proposição docente de projetos de pesquisa que promovam a relação teoria-prática dos conteúdos, envolvendo discentes do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas em parceria, podem representar um aporte significativo na intervenção junto a essa demanda de conhecimento.

Enfim, os limites da polivalência do pedagogo devem ser melhor caracterizados se tratados como limitações da própria formação. Além dos limites convencionais, que são próprios da natureza do trabalho com as séries iniciais, ou seja, os conteúdos de geografia devem favorecer a alfabetização cartográfica e não a memorização de conceitos geográficos, ainda se encontram nesse contexto as limitações da formação que envolve não apenas o curso, mas a própria consciência da necessidade de busca pessoal por conhecimento pelos formandos.

Os alunos de pedagogia da UERN, via de regra, incorporam uma dedicação intelectual em relação aos conteúdos e textos trabalhados no curso, demandadas do próprio contexto acadêmico, da mesma maneira que os professores desenvolvem uma dependência em relação ao livro didático em suas práticas cotidianas. Em ambos os casos, perde-se de vista a dimensão do investimento cognitivo pessoal na busca pelo conhecimento, que não tenha sido contemplado na formação inicial, e que se apresenta como demanda na prática pedagógica. É de se concluir que limites e limitações constituem vias que demandam uma melhor consideração no contexto do curso e da prática pedagógica dos egressos.

4.4 UMA APRECIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/ BNCC E REPERCUSSÕES NA PEDAGOGIA

A BNCC, já em vigor, consolida a importância da Educação Infantil - EI - em sua configuração, oportunizando uma visão pedagógica ampliada dessa etapa da educação básica. Atualiza o discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais da EI e apresenta a criança como sujeito de direitos, garantindo-lhes, pois, seis direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar/ Comunicar, e Conhecer-se.

Essas habilidades e competências apontam também para deveres, embora o texto não mencione diretamente esta dimensão. Aliás, apesar de não explicitado, a dimensão do dever enquanto atributo de valor, está mais presente no texto da BNCC que nos textos dos PCNs. Nisto, há um aspecto bastante positivo, pois, considerando-se que ocorre uma crise moral, portanto, de dever, na atual contemporaneidade, reconhecer a criança como protagonista, um dos princípios da Base, denota a intransferível necessidade de estabelecer parâmetros

atitudinais que reforcem o valor da conduta individual em sua inserção na dinâmica da coletividade. La Taille declara, nesse sentido, que “a dimensão moral da criança tem de ser tratada desde a pré-escola e se estender por toda a trajetória do aluno “ (2008, p. 3).

Muitas análises têm sido publicadas em relação a esse novo documento. Nossa apreciação vai girar em torno de duas questões. A 1ª questão relativa ao *up grade* proporcionado ao curso de Pedagogia, propriamente dito, no aporte pedagógico que a BNCC favorece à Educação Infantil, e a segunda questão tece observações acerca da concentração da Base em áreas de conhecimento em vez de disciplinas.

Além do documento oficial, já publicado, fazemos menção a duas elaborações, uma análise que se posiciona a favor e outra análise que se posiciona contra. Uma apreciação crítica que se coloca contra a Base concorda que,

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes⁶ dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum⁷ (MARSIGLIA, PINA, MACHADO, *et al.*, 2017).

Independente desse contexto, é preciso analisar os aspectos fundamentais do próprio documento imputando-lhes também os avanços e as perspectivas. A própria legitimidade intelectual e institucional dos grupos³⁷ que formularam os princípios deve ser levada em conta, mesmo considerando que não houve um amplo debate sobre a questão da reformulação proposta no documento.

Essa Base organiza os componentes curriculares em quatro grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, compreendendo que os componentes curriculares têm relações que apontam para uma perspectiva interdisciplinar” (KLEIN, FROHLICH, KONRAT, 2016, p. 65).

Mesmo sendo preciso considerar “o quanto a divisão em ciências naturais e ciências humanas parece inadequada, pois a química, a física, a biologia e mesmo a matemática são também ciências humanas, porque são constructos estabelecidos pelos humanos”

³⁷ Conforme Marsiglia (et al), “Todos os participantes, as ideias e os princípios defendidos pelo Movimento podem ser conhecidos em <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>”.

(CHASSOT, 2003, p. 92), a especificidade e as singularidades dessas áreas, se situam em contexto existencial para além da subjetividade humana.

Além disso, em comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Base disponibiliza mais elementos didático-pedagógicos acerca da Educação Infantil, no fato de que a BNCC coloca essa etapa da educação básica como basilar na progressão do aluno. Mesmo se considerarmos que a perspectiva da Base aponta mais para uma visão escola novista, de explícito reconhecimento ao valor do progressivíssimo teórico de John Dewey, focado no sujeito aluno³⁸, não se pode ignorar seus princípios interdisciplinares e a melhoria da abordagem dirigida à Educação Infantil, inclusive pressupondo aspectos não previstos no ideário da Escola Nova. À Pedagogia, a Base envia um recado muito claro quanto à pressupor que este curso terá uma jornada importante no sentido de (re) discutir, (re) avaliar e re (escrever) nossa proposta pedagógica na Educação Infantil.

A concentração em áreas na BNCC lembra os pressupostos do Trivium e o Quadrivium, - já mencionados às páginas 59 e 60 -, proposta pedagógica da época medieval, embora seja uma analogia sem análise comparativa. A similaridade encontra convergência no conteúdo clássico dos conhecimentos, ao menos teoricamente, mesmo sem a profundidade que aqueles documentos ensejam. A educação clássica, como se denominou a proposta pedagógica da Idade Média, apesar de equivocadamente considerada só contudística, são, em realidade, “ferramentas perdidas da educação” (GREGGERSEN, 2010, p. 189). As fontes primárias são o compêndio da educação clássica, sistematizadas no *Trivium e no Quadrivium*.

No caso específico da BNCC, os conteúdos se entrelaçam através de quatro grandes áreas, constituindo um percurso teórico-metodológico integrado, organizado para orientar o trabalho pedagógico do docente em sua generalidade, mas do que em sua especificidade.

Em que consiste a interdisciplinaridade? Para além da junção integradora, a interdisciplinaridade possibilita promover a conexão epistemológica entre as áreas, traduzindo essa conexão em atividades práticas. Para Silva Thiesen (2008, p. 547).

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assumir, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

Este autor cita várias produções do campo educacional que discutem a temática da

³⁸ Representando uma quebra do paradigma tradicional, o escolanovismo tira o foco central do professor e transfere para o aluno, sobrepondo e validando suas experiências e saberes.

interdisciplinaridade, desde seu surgimento no cenário acadêmico-científico, mas salienta que “os desafios para a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes”. (Ibid., p. 550). Excetuando-se um caso ou outro, essa alternativa didática pedagógica ainda não se efetiva na prática.

Assim, de acordo com os documentos já produzidos na BNCC, é possível visualizar avanços na perspectiva da interdisciplinaridade a partir da Educação Infantil.

Quanto à área de geografia propriamente dita, a BNCC³⁹ apresenta cinco unidades temáticas para o ensino de geografia no ensino fundamental:

1ª O sujeito e seu lugar no mundo, cujo foco do aprendizado se volta às noções básicas de pertencimento e identidade.

2ª Conexões e escalas, com vistas ao aprendizado acerca da compreensão de diferentes espaços e escalas de análise, relações existentes entre os níveis local e global.

3ª Mundo do trabalho, focalizado no aprendizado da reflexão sobre atividades e funções socioeconômicas e o impacto das novas tecnologias.

4ª Formas de representação e pensamento espacial, com foco no aprendizado de ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico.

5ª Natureza, ambientes e qualidade de vida, cujo foco do aprendizado é a articulação da geografia física e da geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.

Em todas essas unidades temáticas, a alfabetização cartográfica se configura como conteúdo (a ser ensinado) e estratégia (a ser delineada e efetivada) no alcance das proposições relativas à área da geografia escolar. As áreas específicas da Geografia física e da Geografia humana se fazem presentes nos parâmetros da BNCC, pressupondo um tratamento integral e gradual, a ser desenvolvido pedagogicamente no contexto do ensino dos anos iniciais.

Uma avaliação preliminar dessas unidades confere que são inferências conceituais necessárias e gradativamente plausíveis, representando um desafio a mais para o trabalho dos pedagogos que não se limitarem aos livros didáticos, que certamente já estão sendo elaborados com base nesta classificação temática. Um esforço de pesquisa por parte dos pedagogos e formandos em Pedagogia se faz necessário, considerando que o curso pode contribuir nas discussões, especialmente nas questões da Base a serem melhor esclarecidas, no alcance de

³⁹ (<https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/14/geografia>)

conhecimento mais aprofundado em atendimento às muitas demandas próprias da formação.

5 ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA PRÁTICA DOCENTE DE PEDAGOGOS

Dos pioneiros da Educação Nova, orquestrada por John Dewey (1858-1952), ao advento da psicanálise na educação, “desde que Freud demonstrou seu interesse pela pedagogia” (PEDROZA, 2010, P. 2), tem-se um panorama educativo que representou a queda do paradigma tradicional. A partir de então, as mudanças desencadeadas prepararam o cenário da perspectiva relativista, pós-moderna. A prática pedagógica conteudística, mais focada na produção científica e na preparação de papéis sociais determinados, característica da pedagogia tradicional, foi se tornando obsoleta, e a prática reflexiva passou a ser o ponto alto da formação em nível superior, especialmente em se tratando das ciências humanas e sociais, em que se inclui a Pedagogia.

O cenário educativo atual enfrenta o desafio de saber lidar com a complexidade que se gerou nesse percurso, que não cabe a este texto desenhá-lo. No entanto, não é possível ignorar as deficiências do ensino a partir dos anos iniciais, confirmada pelas estatísticas e pelos estudos sobre a questão.

Tomar a alfabetização cartográfica como objeto de análise no sentido de identificar sua presença na ação docente de pedagogos, foi adentrar o terreno de uma lacuna ignorada por pedagogos, inclusive além das fronteiras da UERN. A entrada nesse terreno objetivou a elaboração de uma cartografia escrita do cenário que adentramos em busca de resposta (s) à pergunta de partida para este trabalho.

Assim, este capítulo se propõe a apresentar e analisar dados concernentes ao percurso formativo desses egressos, conforme suas óticas acerca de sua formação, e de suas práticas em relação aos conteúdos de geografia, para saber o que sabem nesse sentido e se desenvolvem a prática da alfabetização cartográfica.

5.1 INGRESSANTES DO PARFOR

Este primeiro item deste capítulo, apresenta aspectos do perfil inicial e trajetória acadêmica dos discentes concluintes de 2013.2 das turmas de Mossoró e Apodi, bem como dos dados acadêmicos do Curso de Pedagogia do PARFOR, instituído em nível federal através do Ministério da Educação e Cultura – MEC/BRASIL, em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretarias de Educação dos Estados e Distrito Federal.

Sob a metodologia do PARFOR, o curso de Pedagogia foi um dos primeiros ofertados pela UERN, dentre outros cursos de 1ª e de 2ª licenciaturas, no Campus Central e nos Campi Avançados. O principal registro de perfil desses ingressantes, apresentado no V Simpósio de Pós-graduação em Educação – SIMPOSEDUC da UERN em novembro de 2017, é a trajetória da vivência acadêmica dos primeiros discentes de Pedagogia do PARFOR, do seu ingresso no curso às defesas de seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs, enfatizando a percepção de ampliação da experiência profissional destes na realização de estágios supervisionados em serviço, experiência inédita para todos eles. O desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes é um fator de valoração desse plano, constituindo um elemento avaliativo da maior significância.

Apesar da referência equivocada ao PARFOR como semelhante ao já concluído Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica – PROFORMAÇÃO, um denominador comum se sobressai ao universo desses programas. Ambos tratam a questão da formação de professores em serviço, mas o PARFOR contempla a possibilidade de uma segunda licenciatura, que é um diferencial nesse plano de formação. Os dois programas atendem um contingente específico de professores com necessidade de formação superior, conforme demanda de atuação docente destes, respondendo a um reclame nacional por educadores qualificados na educação básica. A exemplo do PROFORMAÇÃO, a experiência do curso de Pedagogia do PARFOR tem produzido um trabalho impactante, especialmente em se tratando da autoestima dos nossos alunos, conforme apuramos em depoimentos e testemunhos registrados. E no trabalho docente, é inegável que os impactos pedagógicos podem ser facilmente contabilizados.

O Plano, de caráter temporário, é definido na Resolução CD/FNDE nº 48 de 4 de setembro de 2009, que diz:

Art. 2º - O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, nos termos do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estruturado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de atender a demanda de formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica, por meio de cursos de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica, ministrados por instituições públicas de educação superior (IPES).

A experiência de participação em um curso ofertado em caráter especial, como é o caso do Curso de Pedagogia do PARFOR, além de preconizar participação em importante processo

de inclusão, mesmo que tardia, pressupõe um desafio ímpar, na medida em que representa um avanço significativo no atendimento a uma demanda de formação que ainda persiste, mesmo em número inferior, comparado aos índices dessa demanda por ocasião da realização do PROFORMAÇÃO. A trajetória do curso de Pedagogia do PARFOR no Campus Central, no Campus Avançado de Assú e no Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi da UERN, além do Campus Avançado de Pau dos Ferros, pode ostentar ganhos de conhecimento inegáveis.

Especificamente em referência aos graduados de Mossoró e de Apodi, a partir de avaliação das próprias alunas e aluno, no tocante às suas identidades pessoais e profissionais, evidencia-se o testemunho positivo acerca da qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores em cada período, desvelando aprendizagens significativas que desembocam em suas salas de aulas, seu *locus* de atuação.

Os docentes, professores formadores do curso, apesar de reconhecerem as fragilidades conceituais e as dificuldades na aprendizagem das alunas, depuseram sobre os avanços alcançados, enfatizando o crescimento possibilitado pelo clima acadêmico. A experiência pedagógica dos docentes do Departamento de Educação da UERN, além disso, foi decisiva na adequação dos conteúdos e atividades propostas, favorecendo à qualidade no desempenho dos discentes. As escolas visitadas pelos professores de estágio supervisionado testemunham a melhoria do trabalho docente das alunas do curso de Pedagogia do PARFOR.

Impactos no planejamento pedagógico das escolas foram relatados por ocasião das semanas pedagógicas em que estivemos presentes em Mossoró, momento em que houve relatos da supervisão escolar que evidenciaram esse diferencial nos egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR. Muitas das nossas ex-alunas, hoje graduadas, já estão concluindo cursos de especialização e algumas já estão cursando mestrado. Sem dúvida, o PARFOR tem revelado uma identidade bem sintonizada com a formação continuada. Abordaremos a seguir, questões relativas à pedagogia do PARFOR, ao perfil pessoal e profissional dos primeiros ingressantes do Curso de Pedagogia do PARFOR, e aspectos da experiência com o estágio supervisionado.

5.2 A PEDAGOGIA DO PARFOR: A FILOSOFIA FORMATIVA DO PLANO

O Curso especial de Pedagogia do PARFOR na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como os demais cursos nesse plano, exclusivamente de licenciatura, acontece de forma presencial, e no caso da UERN⁴⁰, com a mesma estrutura curricular da graduação regular,

⁴⁰

A Universidade Estadual da Bahia – UNEB tem uma proposta curricular para o PARFOR diferenciada

devendo ser concluído em 4 anos. O curso do PARFOR é destinado a docentes da educação básica cadastrados no EDUCASENSO/ MEC e deve ser cursado em serviço, garantindo que as salas de aulas desses professores em formação especial não fiquem prejudicadas pela ausência destes. Sendo assim, as aulas acontecem às sextas-feiras, no turno noturno, e aos sábados, turnos matutino e vespertino. Esse horário já tem sido flexibilizado em outros cursos, mas manteve-se a determinação de não tirar o aluno-docente de sua sala de aula.

Vinte por cento (20%) da carga horária das disciplinas do curso é destinada a uma atividade vivencial, onde o cursista realiza, em seu campo de atuação profissional, uma tarefa mais prática relacionada ao conteúdo ministrado por disciplina. O estágio supervisionado também é diferenciado da graduação regular, consistindo em um estágio em serviço, no próprio campo de atuação e sala de aula do formando. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é uma monografia, orientada por um professor formador, nomenclatura dada ao docente que leciona no curso. A obrigatoriedade de apresentarem um total de 100 horas de participação em atividades complementares, foi um elemento diferenciador na dinâmica pessoal desses alunos, precipitando a necessidade e o interesse da busca por eventos e vivências que redundassem nesse acréscimo de horas extra sala de aula.

No mais, o curso tem a mesma rotina das aulas e de exercícios acadêmicos próprios desse contexto, sendo imperativo a prática de leituras e de produções relativas a essa conjuntura.

Ao acompanharmos, na coordenação pedagógica, o trajeto dessa primeira turma de discentes do curso de pedagogia do PARFOR, no Campus Central da UERN e no Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi – NAESA, a partir de abril do ano de 2010, foi aplicado um questionário inicial para registrar o perfil desses ingressos nessa modalidade de formação, na perspectiva de acompanhar o ritmo do processo como um todo, considerando já serem professores da educação básica, na Educação Infantil e Anos Iniciais, em seus municípios de origem. Para realização dos relatórios semestrais que seriam exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁴¹, todas as atividades propostas pelas disciplinas eram registradas, daí termos a prerrogativa de, além de aplicação do questionário para diagnóstico, vivenciarmos o decorrer do curso através da observação, na consciência de que:

da graduação regular, a exemplo de outras IES que executam cursos do PARFOR.

⁴¹ O PARFOR é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. (Site do PARFOR).

A observação participante, implica, necessariamente, um processo longo. Muitas vezes o pesquisador passa inúmeros meses para "negociar" sua entrada na área. Uma fase exploratória é, assim, essencial para o desenrolar ulterior da pesquisa. O tempo é também um pré-requisito para os estudos que envolvem o comportamento e a ação de grupos: para se compreender a evolução do comportamento de pessoas e de grupos é necessário observá-los por um longo período e não num único momento (P.320) (WHITE, *apud* VALADARES, p. 154).

Na condição de coordenação pedagógica, não tivemos dificuldade de relacionamento, de aceitação, nem de nos inserir no ambiente do diagnóstico da turma e da observação para elaboração de relatórios semestrais⁴², mas tivemos a cautela em não nos apropriarmos dessa condição para induzi-las a aceitarem ser observadas ao longo de algumas programações curriculares.

Os dados para os referidos relatórios que foram elaborados, junto a essas alunas e um aluno (o único estudante do sexo masculino de Mossoró a continuar e concluir o referido curso), aconteceu durante o período dos quatro anos do curso, culminando com a compilação da produção dos Trabalhos de Conclusão do Curso nas duas turmas.

Para o fim específico dos relatórios semestrais, aplicamos um questionário com essas turmas ingressantes no curso de Pedagogia do PARFOR, ofertadas no Campus Central da UERN e no Núcleo da UERN em Apodi, procedendo à observação participante no decorrer das atividades curriculares, realizando uma roda de conversa ao final do curso para confirmarmos algumas conclusões a que o levantamento das informações chegou. Contamos, ainda, com a colaboração dos primeiros professores formadores deste Plano de formação na UERN, em seus depoimentos sobre a vivência dos alunos no desempenho das atividades propostas pelo curso por ocasião dos planejamentos por período. Os resultados desse processo são descritos a seguir.

5.3 PERFIS DOCENTES: UMA LEITURA

Apesar de que tenhamos adotado a denominação de professoras-alunas, trataremos esse público também como alunos, discentes, e cursistas, fazendo menção à sua condição docente apenas oportunamente, ao longo do texto.

A turma de Apodi, ofertada no Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi/NAESA/UERN, foi iniciada com 41 professoras-alunas, todas do sexo feminino, sendo quinze (15) do município de Itaú/RN, a 32 Km de Apodi, 1(uma) do município de Umarizal, 62 Km de distância, duas (2) de Felipe Guerra, a 15 Km da sede do curso, e vinte e três (23) de Apodi,

⁴² Recorri a minha experiência anterior como coordenadora pedagógica em dois projetos de formação, o PROFORMAÇÃO e o Pedagogia da Terra na UERN para me antecipar à organização de dados sobre o PARFOR.

sendo 3 da zona rural e 20 da zona urbana. Desse total, concluíram 39 alunas, tendo desistido a aluna de Umarizal e ocorrido um óbito dentre as alunas de Itaú⁴³. A aluna desistente alegou a dificuldade de locomoção e despesas alimentícias extras, que implicavam em gastos acima do orçamento familiar. Como veremos nos resultados do questionário, algumas dessas alunas tinham, à ocasião, rendimentos da ordem de um salário mínimo, e outras recebiam remuneração inferior a este.

A turma de Mossoró, que frequentava as aulas no Campus Central e na Faculdade de Enfermagem⁴⁴ da UERN, inicialmente composta de 40 professores-alunos, sendo 38 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, registrou a desistência de 5 alunos e a reprovação de uma aluna, tendo concluído o curso trinta e quatro (34) desses alunos. Destes concluintes, tivemos um (1) aluno e duas (2) alunas de Areia Branca, município a 51 Km da sede do curso, 2 alunas de Upanema, e 29 alunas da zona urbana e rural do município de Mossoró.

As perguntas colocadas em um questionário simples, contendo 7 questões preliminares, algumas dessas com subitem, foram elaboradas pela coordenação pedagógica do curso de Pedagogia e buscaram informações sobre o perfil elementar desses alunos do PARFOR. As respostas revelaram uma realidade que destacamos a seguir.

5.3.1 A turma de Apodi em destaque

O questionário para diagnóstico da turma, planejado pela coordenação Curso de Pedagogia do PARFOR na UERN, foi aplicado nos primeiros dias de aula do curso, 16 e 17 de abril de 2010, por ocasião da ministração do componente curricular Estudo Acadêmico Introdutório I⁴⁵, e foi respondido por todas as 41 alunas matriculadas.

A primeira pergunta buscou saber sobre a formação desses alunos. Duas alunas de Apodi já eram portadoras de diploma de curso superior, sendo um bacharel em Ciências Contábeis e outra licenciada em Geografia, ambas atuando no Ensino Fundamental. As demais não tinham formação superior e estavam, em sua maioria, atuando na educação infantil.

Quanto ao perfil socioeconômico, segunda questão, 50%, em números aproximados,

⁴³ Em ambos os casos, presenciamos a atitude de solidariedade e de pesar por parte das professoras-alunas, inclusive fretando um ônibus para comparecerem ao funeral da ex-colega de turma.

⁴⁴ Devido às aulas aos sábados não poderem ocorrer no Campus Central, pela falta de ônibus para o local e pela falta do fornecimento de refeições nesse dia, as alunas tinham as aulas do sábado na Faculdade de Enfermagem, localizada no centro da cidade.

⁴⁵ A professora Alvanir Garcia de Oliveira Figuerêdo (UERN) ministrou esse componente e aplicou o questionário.

revelou uma renda familiar entre 2 e 4 salários mínimos, 20% acima dessa faixa, 25% respondeu que recebe 1 salário mínimo, sem revelar a renda familiar, e 5% respondeu que a remuneração pelo trabalho docente é menor que o salário mínimo, mas conta com ajuda de produtos da agricultura familiar.

À terceira questão, relativas às leituras que realizavam, 60% respondeu que lia textos e livros para ministrar as aulas e preparar atividades, 32% respondeu que lia jornais, revistas informativas e alguns livros de orientação pedagógica. Apenas 8% demonstrou interesse mais amplo pela leitura científica, citando autores da contemporaneidade educativa. Neste índice menor, destaque-se as duas alunas já graduadas. Com exceção das alunas graduadas, nenhuma delas já havia produzido um fichamento de texto ou um resumo conforme a norma padrão.

Em relação à prática pedagógica, na quarta questão, a quase totalidade da turma revelou que não elaborava planos diários de atividade, considerando que trabalhar na educação infantil, situação da grande maioria, não demandava “*maiores preocupações com conteúdos*”, conforme fala de uma das alunas. Evidencia-se nessas respostas, o pouco conhecimento científico e pedagógico em relação a essa área, fundamental na incorporação de hábitos requeridos para o bom desempenho nos anos escolares seguintes.

A quinta questão, apresentou alguns termos do universo pedagógico atual para captar a compreensão dos discentes sobre esses termos. Evidenciou-se fragilidades conceituais em termos como “pedagógico”, “lúdico”, “softwares educativos” e acerca de autores que mencionamos nesse item, tendo sido interpretados de forma incorreta pela grande maioria da turma. Com algumas exceções, a linguagem científica da pedagogia era praticamente desconhecida no contexto geral da turma.

A sexta questão buscou saber da relação da turma com a linguagem virtual, com o uso do computador. Oitenta e cinco por cento (85%) da turma, ou seja, 34 alunas não utilizavam o computador e nem tinha hábito de utilizar o correio eletrônico. Quando indagadas sobre o endereço de e-mail informado na Plataforma Freire, para se submeterem à seleção eletrônica, disseram que foi a própria secretaria de educação que criou o e-mail para possibilitar que estas se inscrevessem na Plataforma.

A sétima questão indagava sobre o que os discentes almejavam do curso, considerando suas experiências docentes. A grande maioria, 90% respondeu que esperava ‘aprender mais para ensinar melhor’. Apenas 10% acrescentou a essa resposta dos 90%, que desejava crescer pessoalmente e galgar mais possibilidades de formação, mencionando uma pós-graduação.

O papel dos professores formadores foi fundamental na mudança de hábitos dessas alunas, especialmente na relação destas com a tecnologia, impondo-lhes a necessidade de

passarem a se inserir no mundo da tecnologia. A partir do 1º período do curso, os professores formadores já passaram a exigir que as alunas se comunicassem por e-mail, considerando a distância entre elas e esses professores formadores, todos de Mossoró e de outra cidade circunvizinha⁴⁶. Mesmo assim, ainda registramos casos em que algumas alunas utilizavam outras pessoas para se comunicarem por e-mail, terceirizando essa atitude. Alunas que se comunicavam através do e-mail de filhos ou de amigos. Essa situação lembra Demo (2010) quando faz referência à baixa ou nenhuma “inclusão digital” dos professores da educação básica no Brasil. Esse autor considera esse elemento como uma das mazelas da Pedagogia.

Na trajetória acadêmica dessas alunas, que acompanhamos enquanto coordenação pedagógica do curso, passado o período de adaptação ao primeiro ano das atividades curriculares, a resiliência revestida de esperança foi determinante para a continuidade do curso.

Um destaque nesse contexto diz respeito à unidade que a turma conseguiu desenvolver, buscando alternativas que beneficiassem a todas no sentido de favorecer à aprendizagem, especialmente das alunas que apresentavam maiores dificuldades. Dificuldades na escrita e na leitura foram particularmente marcantes, chamando a atenção dos professores formadores, que sempre partilhavam essa preocupação nas reuniões de planejamento.

Desde o início do curso, ouvimos projeções desanimadoras quanto às produções de TCC, tanto por parte das estudantes quanto por parte dos professores formadores. No entanto, foi possível notificar que o espírito de cooperação e de solidariedade foi preponderante para que todas as 39 alunas concluíssem seus TCCs. Uma animando a outra e cobrando resistência foram o diferencial nessa turma. Algumas alunas que eram de sítios, zona rural de Apodi, tinham dificuldade em comparecer com assiduidade às aulas, mas contavam com a cooperação das que eram assíduas na socialização dos conteúdos e atividades.

Um fato importante se deu por ocasião dos estágios supervisionados, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais. As alunas revelaram um notável saber de experiência, demonstrando facilidade em desenvolver as oficinas que realizaram como culminância dos estágios. Apesar das dificuldades em sistematizarem as ideias na forma escrita, as atividades foram bem-sucedidas no sentido das iniciativas e da criatividade dessas discentes que já atuavam como professoras.

Falou mais alto a experiência do dia a dia em sala de aula, favorecendo a essas alunas a capacidade de superação de fragilidades conceituais discernentes ao fazer pedagógico, e que

⁴⁶ Tivemos a professora Ms. Antônia Sueli da Silva Gomes Timóteo do Campus Avançado de Patu – CAP/UERN atuando no 1º período do curso.

foram sendo evidenciadas no decorrer do curso.

5.3.2 A turma de Mossoró em destaque

O mesmo questionário aplicado na turma de Apodi foi aplicado no primeiro dia de aulas da turma de Mossoró, em 16 de abril de 2010, por ocasião de ministração do componente Estudo Acadêmico Introdutório I⁴⁷, com a mesma finalidade de diagnosticar o perfil dessa turma ingressante.

Na primeira questão, quanto à formação, dois alunos já eram graduados, um em Filosofia, outra em Ciências Sociais, atuando no Ensino Fundamental. Os demais, estavam na condição de ingressantes em primeiro curso superior, sendo atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais, modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Quanto ao perfil socioeconômico, houve pouca disparidade. Todos os discentes eram professores da educação básica, mas vinte por cento (20%) da turma apresentou um poder aquisitivo melhor em relação à maioria, mas esses poucos informaram uma renda familiar, no seu conjunto, mais privilegiada. Sessenta e cinco por cento (65%) recebiam o salário mínimo, e quinze por cento (15%) acima desse valor, sem mencionarem a quantia exata.

Na terceira questão, relativa às leituras que realizavam, setenta por cento (70%) respondeu que convivia com a leitura de textos e livros os mais diversos para ministrar as aulas e preparar atividades; doze por cento (12%) respondeu que lia jornais, revistas informativas e alguns livros de orientação pedagógica; 18% demonstrou interesse mais amplo pela leitura científica, citando autores da contemporaneidade educativa. Um fato em destaque é que, dos dois alunos graduados, apenas um apresentou mais fluidez na consideração de alguns indicadores de produção intelectual mais habitual. Com exceção desse aluno, nenhum deles indicou nas respostas que já havia produzido um fichamento de texto ou um resumo conforme a norma padrão.

Em relação à prática pedagógica, quarta pergunta do questionário, as respostas indicaram que a Secretaria de Educação de Mossoró impunha um ritmo de planejamento mais intenso que outras secretarias. A quase totalidade da turma revelou que elaborava planos diários de atividade, embora evidenciando a “flexibilidade” do trabalho com a educação infantil, modalidade educativa em que atuava a grande maioria. Não ficou claro o nível dessa

⁴⁷ Componente ministrado pela Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade (UERN), que aplicou esse questionário na turma.

flexibilidade, mencionada em trinta e cinco por cento (35%) das respostas. Três professoras, oito vírgula oito por cento (8,8%) da turma lecionava na educação de jovens e adultos.

A quinta questão, apresentou alguns termos do universo pedagógico atual para capturar a compreensão dos discentes sobre esses termos. A exemplo da turma de Apodi, evidenciou-se dificuldades na interpretação desses termos, a ponto de três (3) alunas não terem nem tentado responder a essa questão. Mesmo dentre as que expressaram algum entendimento sobre os termos, não houve cem por cento (100%) de acerto nessas respostas.

A sexta questão buscou saber da relação da turma com a linguagem virtual, como o uso do computador. Nesta turma, pudemos constatar uma presença mais marcante da tecnologia, com utilização de notebooks por parte de algumas. No entanto, a familiaridade com a tecnologia virtual ainda se revelou muito incipiente. Setenta por cento (70%) da turma não utilizava o computador na prática pedagógica, e nem tinha hábito de utilizar o correio eletrônico. Dez por cento (10%) declarou não saber nada de informática e vinte por cento (20%) já detinha algum conhecimento e utilizava habitualmente o computador.

A sétima questão indagava sobre o que os discentes almejavam do curso, considerando suas experiências docentes. Vinte por cento (20%) declarou que era a realização de um sonho; quinze por cento (15%) desejou que o curso pudesse melhorar sua vida pessoal e profissional, e cinquenta por cento (50%) que o curso proporcionasse novas oportunidades profissionais, com bons reflexos na prática docente. Apenas quinze por cento (15%) se referiu somente à questão de melhoria salarial.

5.3.3 Leitura dos perfis: culminância e achados

No geral, as alunas e aluno da primeira turma do Curso de Pedagogia do PARFOR na UERN, tanto em Apodi quanto em Mossoró, apresentam condições de vida que os aproximam no tocante à questão profissional e ao exercício cotidiano dos saberes de experiência. As respostas ao levantamento preliminar feito, refletem e confirmam a demanda de conhecimento em torno da prática docente. Para essas professoras, a formação superior foi uma conquista que promoveu em todas elas, além da consciência do direito, a prerrogativa do dever para saber fazer. O dever de estudar para aprender foi um desafio particularmente presente, impulsionado pelas várias demandas que iam surgindo na medida que o curso avançava.

Uma particularidade da turma de Apodi foi o espírito coletivo da consciência de realizarem as tarefas propostas, sem se incomodarem ou manifestarem resistência diante da

complexidade de algumas dessas atividades.

A atividade relativa aos estágios supervisionados, especificamente na turma de Mossoró, fez emergir uma situação diante da qual o curso de pedagogia não se debruçou. Os estagiários que atuavam nas classes multisseriadas⁴⁸ na zona rural do município de Mossoró, suas classes de atuação docente, denunciaram que o curso não havia dado orientação específica quanto a essa realidade. De fato, essa e outras lacunas, como o devido tratamento à educação do campo não tem sido tratada pelo curso de Pedagogia, nem na oferta regular nem na oferta especial do PARFOR.

Nesse sentido, é pertinente destacar que o Projeto Pedagogia da Terra, convênio entre INCRA, movimentos sociais do campo e as IES públicas, foi um esforço empreendido no atendimento a esta demanda, o que não exime da oferta regular e de qualquer oferta especial de pedagogia a responsabilidade do compromisso com essa realidade educativa. Na realização das oficinas pedagógicas, culminância dos estágios, revelaram habilidades surpreendentes na confecção de materiais didáticos para uso diário, notadamente para o trabalho com as classes multisseriadas.

Mesmo revelando não saberem relacionar as teorias que fundamentavam tais construções lúdicas, os recursos se mostravam eficientes no contexto do ensino-aprendizagem. Apesar de confirmarem que o conhecimento teórico sobre o lúdico foi resultado do que aprenderam no curso de Pedagogia, a capacidade prática que demonstraram nesse sentido foi notável.

Os resultados confirmam que o modelo formativo desenvolvido pelo curso de Pedagogia do PARFOR, com a mesma grade curricular da oferta regular, mas adaptado à formação em serviço, especialmente no Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, contribuiu de modo significativo para o avanço do profissionalismo do aluno professor e das professoras alunas. Os achados indicam a emergência de um novo perfil de docente, que considera a necessidade de inserção na demanda de inclusão digital, atendimento às demandas da educação do campo, e incorporação de atitudes voltadas à sistematização e socialização dos saberes profissionais adquiridos e construídos ao longo do processo formativo. Quanto a esta última competência, foi notória a dificuldade de registrarem as próprias experiências vivenciadas como docentes.

Assim, do ingresso no curso de Pedagogia do PARFOR em 2010 à conclusão dessa

⁴⁸ AS Classes multisseriadas caracterizam um fenômeno recorrente no sistema educacional brasileiro, especialmente na zona rural. Nestas classes, alunos de idades e níveis educacionais diversos são instruídos por um mesmo professor.

graduação em 2013.2, a constatação de que as turmas de Apodi e de Mossoró foram bem-sucedidas é reconhecidamente aplicável. Há muito que registrar em relação ao avanço pessoal e profissional dessas turmas de alunos, notadamente quanto à superação de medos e temores diante de um universo desconhecido para ele e elas e que aos poucos foram dominando, mesmo com fragilidades acentuadas, em alguns casos.

A convivência com essas turmas, na condição de coordenadora pedagógica durante o período em que durou o curso, apurou o nosso olhar quanto às necessidades formativas dessa clientela específica e também proporcionou um *upgrade* das competências pedagógicas de muitos de nossos docentes que atuaram como professores formadores nessa oferta especial. No sentido do conhecimento mais genérico das disciplinas e dos conteúdos, especificamente em se tratando das áreas dos fundamentos, não verificamos nem fomos informados de dificuldades por parte dos nossos professores formadores, mas no tocante aos ensinamentos propriamente ditos, com toda a gama de conteúdo específico que demanda, evidenciou-se lacunas nas informações relativas aos conteúdos de matemática e de geografia, por exemplo.

Os ônus e os bônus são comuns em todos os projetos humanos, de modo geral, e no caso desse projeto de curso, ainda em execução através de outras turmas, podemos afirmar que os bônus superam os ônus. Os ônus se refletem na forma do cansaço, das frustrações circunstanciais, e das prováveis dificuldades no sentido de que todos se mantenham no foco da formação. Os bônus são superiores pois se materializam nas conquistas da formação, que beneficiam não só o graduado, mas também as crianças, em primeira instância destinatários de seu trabalho, e que a cada dia necessitam mais de profissionais da educação que correspondam às suas expectativas e às suas demandas sociais e humanas.

A roda de conversa, ao final do curso, que funcionou como avaliação anexa ao relatório final à coordenação geral para envio à CAPES, além de revelar notável maturidade quanto ao enfrentamento das demandas de uma formação em serviço, com todas as implicações, indicou que o processo formativo empreendido no PARFOR possibilitou às discentes professoras ou professoras alunas e professor aluno a capacidade de compreender o papel da formação na atuação docente e a necessidade de inserção no contexto das demandas educativas atuais, qual seja a consciência da necessidade de inclusão digital. O processo formativo empreendido pelo curso de Pedagogia do PARFOR permitiu ainda, um estímulo à capacidade desses alunos de transformar, adaptar, e de poder refletir sobre algumas antigas práticas pedagógicas tradicionais pelo uso de novas estratégias de ação pedagógica.

5.4 EGRESSOS DO PARFOR HOJE⁴⁹

Nunca se falou tanto em formação e qualificação profissional como se fala e se defende no contexto atual. Em todos os setores, da pequena empresa às grandes corporações privadas, e também no setor público, a qualificação é uma palavra de ordem, reservada a devida proporcionalidade e especificidade entre o público e o privado. Em nível educacional, especialmente na educação superior, essa questão também se evidencia na busca por diplomas e notoriedade intelectual, na maioria das vezes motivada por exigências institucionais e do mercado.

Nesse contexto, além da oferta regular de curso de graduação, os programas públicos especiais de formação de professores têm intentado alavancar os níveis de qualificação de professores da escola básica que ainda não são licenciados, representando um aporte significativo nas políticas de atendimento à capacitação de professores. Tomando como referência o PARFOR, em vigor desde a promulgação do Decreto 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009, em seu artigo 11, inciso III, Esta oferta especial de curso superior foi implantada em regime de colaboração entre a Capes/MEC, os estados, municípios, o Distrito Federal, e as Instituições de Educação Superior – IES.

Por ocasião do III EPEG, apresentamos um diagnóstico parcial através de investigação junto às egressas do curso de pedagogia do PARFOR/ UERN, utilizando a metodologia autobiográfica, da prática docente dos primeiros concluintes do curso de Pedagogia do **PARFOR**, que se graduaram no referido programa, ofertado no Campus Central e no Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi – NAESA da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, cuja conferição do grau se deu no semestre 2013.2. Esta turma, - da qual selecionamos o grupo alvo da pesquisa que resultou nesta tese -, foi composta por professoras discentes dos municípios de Apodi, - que também agregou ingressas de Itaú e de Felipe Guerra, zona urbana e rural, e de Mossoró, que incluiu professores discentes de Mossoró, Areia Branca, Grossos e Upanema, tanto na zona urbana quanto da zona rural desses municípios, totalizando 73 egressas.

A identidade com a abordagem autonarrativa se deu pela perspectiva de capturar aspectos da subjetividade do olhar docente sobre sua própria formação. Para além disso, consideramos ainda que:

⁴⁹ Trabalho apresentado no III EPEG, na forma de resumo expandido, com resultados parciais desta pesquisa, sob o título III Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da UFPE, coordenador pelo prof. Fr. Francisco Kennedy da Silva Santos, orientador desta tese. O artigo apresentado foi UM OLHAR SOBRE O PARFOR: O QUE MUDOU NA PRÁTICA DOCENTE DOS EGRESSOS DE PEDAGOGIA, CONCLUINTES DE 2013.2 DO CAMPUS CENTRAL DA UERN, SOB SUAS ÓTICAS. UFPE, 2018.

O centro da pesquisa autobiográfica encontra-se no ser humano que, em diferentes contextos e situações, autobiografa-se, quer narrando fatos de sua vida, quer refletindo sobre seu processo de auto formação. A pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado (FRISON; SIMÃO, 2011, p.198).

Em primeiro lugar, procuramos identificar onde estão esses docentes formados pelo curso de Pedagogia do PARFOR nas turmas de Apodi e Mossoró. Onde atuam, em que turmas da educação básica trabalham, se avançaram em seus estudos. Em segundo lugar, aplicamos o questionário 1 procurando saber delas o que mudou em suas práticas didático-pedagógicas, como perceberam o impacto da graduação na sua formação, indagamos acerca de contribuições que esse curso proporcionou no tratamento aos conteúdos de geografia e se trabalham com alfabetização cartográfica.

De modo geral, tratamos de colher dados desses professores graduados pelo PARFOR, indagando-lhes sobre os ganhos positivos da passagem pelo curso, especificamente acerca de suas práticas docentes quanto a planejamento, metodologias de ensino, hábitos de pesquisa, dia a dia da sala de aula, etc. Esses depoimentos foram colhidos através de questionário 1, enviados via e-mail e WhatsApp para as egressas das turmas de Apodi e de Mossoró, e em comunicação direta com algumas professoras da turma de Mossoró, cujos endereços eletrônicos não funcionaram. No total, enviamos questionário para 15 professoras, 9 de Apodi e 6 de Mossoró. Destas, 6 de Apodi e 5 de Mossoró retornaram com as respostas. O critério de seleção, além de estarem na docência dos anos iniciais, foi o retorno via e-mail, via whatsapp e via facebook aos nossos contatos feitos com elas. As alunas selecionadas estão atuando nos anos iniciais e responderam nossos dois primeiros contatos através dessas redes sociais. Essas respostas estão registradas nos tópicos a seguir.

5.4.1 As egressas da turma de Apodi

A turma que concluiu o curso de Pedagogia em Apodi, iniciada com 41 alunas, concluída com 39 graduadas, todas do sexo feminino, apresentou um índice de 95,1% de ingressantes que concluíram o curso, representando um excelente índice, considerando-se como causas dessas não conclusões, uma desistência por dificuldades pessoais e um óbito. Quanto a terem avançado nos estudos, apuramos que poucas cursaram pós-graduação, só em nível lato sensu, embora não tenhamos conseguido verificar a situação de todas.

Dessas 39 graduadas, nove (9) já estão aposentadas⁵⁰, nove (9) em processo de aposentadoria (não conseguimos contato com essas professoras) e vinte (21) professoras continuam na atividade docente, estando a maioria atuando na educação infantil. Um dado que colhemos revelou situações de retorno à sala de aula de algumas já aposentadas em Apodi. O município permite esse tipo de contratação para suprir a carência de professores.

Seis (6) egressas do Curso de Pedagogia do PARFOR em Apodi responderam o questionário 1 (APÊNDICE A) que enviamos por e-mail para avaliarmos as contribuições do curso para a prática pedagógica destas. Dentre as 39 concluintes de Apodi, 15 residiam e trabalhavam no município de Itaú, próximo de Apodi, na região do Alto Oeste Potiguar. Um dado curioso nas turmas de egressas do PARFOR é o fato de que a maioria destas que estavam em atividade docente tenha permanecido ou optado pela educação infantil. Os anos iniciais são, convencionalmente e predominantemente, o contexto referencial de atuação da licenciatura em Pedagogia e no entanto, a maior parte dessas egressas não atua nessa modalidade. Esse dado justifica a pertinência de outra pesquisa para identificar fator ou fatores que expliquem a preferência, quase unânime, dessas egressas pela docência na educação infantil.

Embora outros dados tenham sido evidenciados nos resultados, o objetivo do questionário foi conhecer aspectos gerais da formação em Pedagogia, e verificar a presença da alfabetização cartográfica na prática docente dessas pedagogas. A formação do grupo entrevistado se deu a partir dos agradecimentos pelos retornos dos questionários, ocasião em que formalizamos o convite para participação nesse grupo. Três (3) egressas dessa turma aceitaram o convite para participar do GF, que não se efetivou, tendo sido possível formar apenas um grupo de entrevistas.

⁵⁰ A turma era composta de alunas que ingressaram nesse curso de Pedagogia com idades que variavam entre 24 e 67 anos. A professora discente de mais idade concluiu o curso prestes a se aposentar por compulsória, o que demandou providências documentais urgentes, por parte da UERN, para possibilitar que esta usufruísse dos louros financeiros da formação em seu contracheque de aposentada.

No quadro que segue (Quadro 10), a transcrição das respostas das egressas da turma de Apodi/RN, que além de fornecerem dados para avaliação do curso, informaram sobre aspectos de suas práticas em sala de aula.

Quadro 10: Respostas ao questionário. Egressas em Pedagogia/PARFOR. Turma de Apodi 2014.2.

QUESTÕES PROPOSTAS	PROFESSORAS EGRESSAS					
	Prof. 1A ↓	Prof. 2A ↓	Prof. 3A ↓	Prof. 4A ↓	Prof. 5A ↓	Prof. 6A ↓
1. Cite contribuições que o curso de Pedagogia trouxe para sua prática pedagógica (planejamento, recursos, habilidades...) →	Mudou em muitos aspectos. Do conhecimento teórico adquirido ao tratamento dispensado aos alunos.	Hoje eu cobro menos dos professores. Vi como é difícil ensinar bem.	Aprendi a querer pesquisar.	Chamou minha atenção a necessidade de conhecer as leis.	A formação tornou possível melhorar muitas ações e corrigir outras.	Minha disciplina pra estudar. Deveria ter priorizado mais meu curso.
2. Que dificuldades didático-pedagógicas você enfrenta que não foram contempladas no curso de Pedagogia? (alunos com deficiência, particularidades dos ensinos, etc..) →	Trabalhar com classes multisseriadas; Alternativas práticas ao livro didático	Lacunas práticas nos ensinos das áreas de geografia, história e ciências.	Apesar de ótimas indicações de atividades lúdicas, pouco vimos sobre como atuar com alunos deficientes	Pensei que nos ensinos fosse aprender a ensinar os conteúdos, mas vi muita teoria e pouca prática.	Acho que se perdia mais tempo com teoria do que com a prática.	A inclusão de alunos com deficiência
3. Recebeu orientação pedagógica, como métodos e técnicas de ensino em todas as áreas específicas? →	A ludicidade foi uma descoberta importante para minha prática	Quando trabalhamos com animais confeccionamos dominó em material de sucata...	Sim. Na disciplina de Didática e de Educação Infantil.	Em todas as áreas não, mas aprendemos muitas técnicas	Muito superficialmente.	O tempo de aulas presenciais foi pouco para isso.
4. Quais são os recursos tecnológicos e audiovisuais que a sua escola dispõe? O curso lhe ajudou a otimizar/ utilizar melhor? →	Tem recursos, mas pouco utilizado. O curso não contemplou essa parte.	Sou da zona rural. Poucos recursos nas escolas.	As escolas estão sendo bem equipadas. O estágio ajudou sim.	Computadores, salas de vídeo... No estágio pudemos aprender mais sobre esses recursos.	Me senti motivada a aprender mais sobre técnicas e recursos.	Não respondeu.
5. Cite contribuição do curso para o que você ensina na área de geografia →	Praticamente nenhuma, mas muitos textos bons.	Eu acho que o curso indicou caminhos para trabalhar.	Só mais textos reflexivos.	Pouca orientação prática geral de como trabalhar.	Lembro mais de atividades voltadas para Ciências Naturais	Não lembro de nada além do que já fazemos com o livro didático.
6. Você trabalha com alfabetização cartográfica?	Não	Não	Nem sei do que se trata	Não.	Não.	Não.

Quadro elaborado pela autora. A designação numérica das docentes seguida da Letra “A” refere-se às egressas de Apodi

As respostas refletem uma visão genérica com lacunas nas especificidades das questões colocadas. Consideram a importância do curso, mas chama a atenção o fato de não terem feito

nenhuma menção aos autores que foram trabalhados nos textos. Apesar de algumas respostas mencionarem que viram muita teoria, essas mesmas docentes não fizeram referência a textos especificamente nem a autores que marcaram suas trajetórias de leitura. Pode-se inferir duas razões para tal: falta de hábito dessas docentes em demonstrarem conhecimento em referências bibliográficas com segurança, ou superficialidade nas leituras conduzidas na graduação, revelando pouca profundidade nas teorias estudadas. Considere-se que boa parte dessa turma, composto por 39 alunas, experimentou um espaço de tempo muito grande entre o término dos estudos em nível médio e a discência no ensino superior. Apenas três alunas já possuíam diploma de ensino superior.

Selecionamos o depoimento da professora 1A, que teve no PARFOR seu primeiro ingresso em curso superior, resumido no quadro 10, anterior, na questão sobre a contribuição que o curso de Pedagogia trouxe a sua prática. Essa professora mandou essa mensagem pelo watssap:

Mudou em muitos aspectos: no conhecimento adquirido ao longo do curso, das disciplinas, das teorias dos autores da pedagogia, na relação com a minha prática em sala de aula, a compreender as diferentes situações encontradas e como lidar com as crianças respeitando os limites de cada uma, observando o seu contexto, histórico, social cultural religioso, as famílias dessas crianças, seus lares, suas necessidades (Profa. 1 A).

É inegável a constatação de que, de modo geral, o curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR trouxe inúmeras contribuições à prática docente dessas egressas, ressaltando-se que, em termos específicos, houve dificuldade por parte delas em ilustrar essas contribuições.

A profa. 2A respondeu à questão dizendo que “... hoje cobra menos dos professores”. Viu “como é difícil ensinar bem”. Em sua visão, sua cobrança em torno da prática dos professores (deduzo que se referiu também ao professor formador do curso de Pedagogia), foi desproporcional ao tamanho da responsabilidade que os professores encaram na prática docente. Talvez tenha percebido que para ministrar bem as aulas, ações como prática rotineira de leituras para planejar, escolha dos recursos adequados à cada assunto e outros pormenores são complexos, portanto, revestidos de dificuldades variadas.

Um outro depoimento de egressa da turma de Apodi, revela a descoberta pela aluna, de possibilidades lúdicas para o ensino nos anos iniciais, apesar de já estar atuando nessa área de ensino antes de cursar pedagogia. Essa professora mandou essa mensagem por WhatsApp.

Quando trabalhamos os animais confeccionamos em materiais de sucata, a caixa surpresa, com os bichos dentro para os alunos descobrirem e fazer as características de cada um (cobertura do corpo, quantidade de patas, tipos de moradia, locomoção,

habitat, o que fornece ao homem, etc.) cartazes com gravuras de animais, recorte e colagem de gravuras, a pescaria com peixes confeccionados em EVA, a banheira com água e anzóis de palitos de churrasco e arame (Profa. 5A).

A empolgação dessa professora ao lembrar essas atividades de confecção de materiais didáticos aponta para a busca de alternativas mais práticas, mais concretas para melhorar suas aulas e despertar a atenção dos alunos. Em outro depoimento, vemos a mesma declaração, mais genérica, feita pela profa. 1A: “A ludicidade foi uma importante descoberta pra minha prática”!

Sem dúvida, “A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivador de qualquer tipo de aula” (CAMPOS, 1986, p. 10).

Apesar de não terem explorado o lúdico em variados aspectos durante o curso de Pedagogia, as professoras discentes reconhecem seu encantamento por essa ferramenta pedagógica e por atividades de natureza mais prática.

A Profa. 3A respondeu que “aprendeu a querer pesquisar”. Uma aprendizagem atitudinal da maior importância na prática docente, especialmente na atualidade social, considerada “sociedade do conhecimento” (HARGREAVES, 2004, p.25). Há muito o que pesquisar.

A profa. 4A declara que o curso chamou sua atenção quanto a necessitar conhecer melhor as leis. Decerto fazendo referência às leis educacionais, essa professora traz à tona uma nuance do curso que muitas vezes passa despercebido, dado o contexto de formação ter muitas outras demandas convencionais e emergentes. Concluí que, nalgum momento de sua formação na graduação, essa professora sentiu falta de conhecimento da legislação, ou em vigor ou na perspectiva histórica.

Destaque-se a lacuna apontada na resposta dada pela Profa. 6A quanto às dificuldades não contempladas no curso, na afirmação relativa à questão do atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais -NEE, evidenciando pouco atendimento pedagógico a essa demanda. Apesar de termos componentes curriculares voltados para esta temática, no 5º e 8º períodos do curso, ainda não temos alcançado níveis necessários de conhecimento teórico-prático para tratar da questão junto às crianças escolares com essas necessidades.

Quanto aos conteúdos de geografia, as respostas revelam pouca ou nenhuma ênfase nos conteúdos conceituais da geografia, evidenciando o que já é consenso na prática dos anos iniciais. Conforme Ghiraldelli (2006), referindo-se ao *παιδαγωγός* (pedagogo), escravo na Grécia antiga que conduzia a criança em “direção” (já que metaforicamente) ao saber, mas não tinha que dominar os conteúdos da aprendizagem, causa estranhamento o fato de que os cursos

de Pedagogia continuem “seguindo” essa origem grega, falhando quanto a devida preocupação com os conteúdos específicos no ensino dos anos iniciais.

Destaque-se outro aspecto importante nas respostas pela Profa. 6A quando faz referência à questão do atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais -NEE, evidenciando a necessidade de melhor abordagem teórico-prática em relação a essa realidade.

Com exceção da Profa. 6A que afirma como contribuição do curso ‘Minha disciplina para estudar. Deveria ter priorizado mais meu curso’, percebe-se que uma dificuldade quanto a se auto avaliarem em suas trajetórias de formação superior.

Na última questão, sobre se realizam atividades de alfabetização cartográfica, as respostas negativas foram unânimes. Nenhuma delas, à ocasião deste levantamento, trabalhava com essa perspectiva

Assim, feito esse levantamento preliminar, podemos concluir que o Curso alcançou seu objetivo principal de licenciar essas professoras, abrindo-lhes a possibilidade de enxergarem o mundo com mais reflexividade, vislumbrando melhores possibilidades de trabalho e visão profissional de si mesmas. As lacunas apontadas são velhos desafios no contexto desse curso, mas também sinalizam para boas oportunidades de pesquisa e ação na resolução desses problemas, como é o caso da alfabetização cartográfica.

5.4.2 As egressas da turma de Mossoró

A Turma de Mossoró iniciou com 40 ingressantes tendo concluído o curso 85% desse total. Dos 34 que concluíram, 6 já se aposentaram e 28 continuam na docência, estando a maioria atuando na educação infantil.

Dessas alunas que estão em atividade, conseguimos aplicar o questionário (APÊNDICE A) com cinco delas, que concordaram em fazer parte também do grupo de entrevistas, mas apenas três responderam às questões. Digno de nota é a prevalência de respostas curtas a todas as questões apresentadas. O quadro que segue é a transcrição das respostas ao questionário enviado aos e-mails desse grupo de professoras.

Quadro 11: Respostas ao questionário. Egressas em Pedagogia/PARFOR. Turma de Mossoró. 2014.2

QUESTÕES PROPOSTAS	Profa. 1M ↓	Profa. 2M ↓	Profa. 3M ↓	Profa. 4M ↓	Profa. 5M ↓
1. Cite contribuições que o curso de Pedagogia trouxe para sua prática pedagógica (planejamento, recursos, habilidades...)? →	Eu sou uma profissional melhor depois do curso. Nem sei por onde começar.	Muito boas informações e estudos sobre essas questões, especialmente em didática	(Re) aprendi a estudar a buscar informações na minha prática	Dar o devido valor às teorias, sem descuidar da prática.	Valorização do planejamento, a questão do lúdico que foi muito presente...
2. Que dificuldades didático-pedagógicas você enfrenta que não foram contempladas no curso de Pedagogia? (alunos com deficiência, particularidades dos ensinos, etc.) →	Não vi nenhuma lacuna. Fiz curso superior sem vestibular, realizei um sonho.	Na questão da indisciplina dos alunos	Relativas à questão das discussões atuais, como sexualidade.	Como lidar com alunos na zona rural.	Vimos pouco de técnicas práticas de alfabetização.
3. Recebeu orientação pedagógica, como métodos e técnicas de ensino em todas as áreas específicas? →	No geral sim, foram muitos estudos. Foi tudo bom. Estava enferrujada e desenferrujei.	Não considero que vimos muito, mas o que foi visto foi de muito proveito.	Mais uma visão geral mesmo.	No caso dos meus alunos de zona rural, nenhuma orientação.	Houve muita teoria, mas houve muito conhecimento da parte lúdica do ensino.
4. Quais são os recursos tecnológicos e audiovisuais que a sua escola dispõe? O curso lhe ajudou a otimizar/ utilizar melhor? →	As escolas de Mossoró são bem equipadas. Quanto à mídia digital, vimos muito pouco no curso, mas trabalhamos com slides e outros recursos.	Não tivemos quase nada em relação a isso no curso. As escolas de Mossoró têm investido nisso.	Muitos recursos, mas pouco utilizados. Faltou isso no curso.	As escolas da zona rural têm poucos recursos. O curso não ajudou nisso.	A escola tem recursos muito bons. Aí eu vejo que o que conta é a atitude do professor não a orientação do curso.
5. Cite contribuição do curso para o que você ensina nas aulas de geografia. →	Não lembro especificamente.	Alguns textos foram importantes.	Mais teoria.	Um trabalho sobre conceitos geográficos.	Nada prático, mas os textos esclareceram algumas coisas. Abriu minha mente em relação à necessidade de estudar mais
6. Você trabalha com alfabetização cartográfica?	Não sei do que se trata.	Não.	Pelo nome, não conheço.	Não	Não.

Fonte: Arquivos da pesquisa. Quadro elaborado pela autora. A designação numérica das docentes seguida da Letra “M” refere-se às egressas de Mossoró (1M, 2M. [...]).

Embora não tenham feito menção à questão da ascensão funcional, as conversas informais que vivenciamos, indicaram que a preocupação com ascender funcionalmente em sua profissão foi muito marcante nesse grupo de egressas do PARFOR. Dos 34 concluintes, sendo um (1) do sexo masculino, apenas 3 já eram portadores de diploma de curso superior ao ingressarem no PARFOR e o desejo de um diploma de nível superior foi um sentimento confirmado por esse contingente de professoras discentes.

Quanto às respostas às questões propostas, podemos deduzir que nesse grupo de pedagogas, a exemplo do que se percebe também no grupo de egressas de Apodi, não há clareza quanto à relação teoria prática, não só quanto ao entendimento que demonstram sobre isso, mas sobretudo quanto a preferirem que a prática estivesse mais presente, sob seus pontos de vista. Deduzo ainda, que a prática a que se referem seja a aplicação lúdica, procedimental e atitudinal dos conteúdos, o que expressa desconhecimento quanto à outras práticas de caráter imaterial, como a reflexividade, imanada de teorias ou não.

Optei por descrever as respostas das professoras por questão proposta, fazendo análise ao final de cada bloco de respostas.

Na questão 1, “Cite contribuições que o curso de Pedagogia trouxe para sua prática pedagógica (planejamento, recursos, habilidades...)”, as respostas foram:

Profa. 1M: “Eu sou uma profissional melhor depois do curso. Nem sei por onde começar.

Profa. 2M: “Muito boas informações e estudos sobre essas questões, especialmente em didática”

Profa. 3M: “(Re) aprendi a estudar a buscar informações na minha prática”

Profa. 4M: “Dar o devido valor às teorias, sem descuidar da prática”

Profa. 5M: “Valorização do planejamento, a questão do lúdico que foi muito presente”.

Nesse conjunto de respostas, apenas a profa. 2M faz menção específica a um componente curricular do curso, a disciplina de Didática. Entretanto, as respostas apontam para uma avaliação geral positiva do curso de pedagogia do PARFOR, no que tange a diversas contribuições, tanto de ordem pessoal quanto de ordem profissional. Prevalece a natureza genérica das respostas, com exceção da resposta da profa. 5M que faz referência ao planejamento e a utilização corriqueira do aspecto lúdico como na expressão “foi muito frequente”.

Na questão 2, “Que dificuldades didático-pedagógicas você enfrenta que não foram contempladas no curso de Pedagogia?” (Alunos com deficiência, particularidades dos ensinos, etc.).

Profa. 1M: Não vi nenhuma lacuna. Fiz curso superior sem vestibular, realizei um sonho.

Profa. 2M: Na questão da indisciplina dos alunos

Profa. 3M: Relativas à questão das discussões atuais, como sexualidade.

Profa. 4M: Como lidar com alunos na zona rural.

Profa. 5M: Vimos poucas técnicas práticas de alfabetização.

Nesse bloco de respostas, com exceção da profa. 1M que não apontou lacunas no curso, há uma predominância de lacunas pontuais referentes a questões e conteúdos procedimentais, de natureza comportamental, apesar de apresentarem pontos de vista diferentes. Nas respostas que indicam a ausência de discussão e de alternativas para “a questão da indisciplina”, bem como na temática da “sexualidade”, e de “como lidar com alunos” na zona rural, percebe-se uma preocupação comum com o fato do curso não ter indicado “receitas” para essas questões. Não cabe ao curso disponibilizar receitas, mas discutir estratégias de enfrentamento contextual à luz das teorias e do saber de experiência docente. Para este momento, não é possível identificar com que intensidade essas questões foram discutidas no curso, mas é provável que todas essas discussões estiveram em pauta em alguma ocasião dessa formação.

O mesmo raciocínio pode ser empregado na questão “de poucas técnicas de alfabetização”, lacuna indicada pela profa. 5M. Apesar de defender que o formando de Pedagogia deva aprender a alfabetizar, na perspectiva de ensinar a ler e a escrever, só a prática docente efetiva vai imprimir essa habilidade no profissional pedagogo. Essa professora atuava no 1º ano do ensino fundamental à época, e sua preocupação com “alfabetizar” é muito pertinente.

Quanto a “lidar com alunos na zona rural” remete a situação da educação do campo, modalidade ainda não contemplada pela programação curricular do curso de pedagogia regular. A oferta especial do projeto “Pedagogia da Terra” (2006-2010), destinada à educação do campo foi exclusiva para assentados dos movimentos sociais da FETARN e do MST.

A questão 3 procura saber se as professoras “Receberam orientação pedagógica, como métodos e técnicas de ensino em todas as áreas específicas”.

Profa. 1M: No geral sim, foram muitos estudos. Foi tudo bom. Estava enferrujada e desenferrujei

Profa. 2M: Não considero que vimos muito, mas o que foi visto foi de muito proveito

Profa. 3M: Mais uma visão geral mesmo

Profa. 4M: No caso dos meus alunos de zona rural, nenhuma orientação

Profa. 5M: Houve muita teoria, mas também houve conhecimento da parte lúdica do ensino.

As professoras 1M e 5M respondem que “foram muitos estudos” e “houve muita teoria”, respectivamente, ao que se conclui que estão se referindo a mesma questão, a do volume de teorias estudadas. Ambas consideram como positivo esse fenômeno, uma, a profa. 1M, por reconhecer que foi reativada em sua condição de aprendiz formal através do estudo dos textos, e a outra, a profa. 5M por visualizar que, apesar da “muita teoria”, a parte lúdica foi

contemplada, como que expressando o equilíbrio que percebeu nas orientações no curso, mesmo sem especificar ou exemplificar a que lúdico se referiu.

A profa. 2M ressaltou a qualidade das orientações dadas pelo curso, mesmo considerando que “não (vimos)viu” muitas orientações.

A profa. 3M considera que as orientações foram gerais, não pontuando nenhuma especificamente.

O foco da visão da profa. 4M se mantém na situação dos “alunos da zona rural”, o que nos leva a problematizar novamente a assistência pedagógica do curso de Pedagogia a esse contexto específico. De fato, a realidade das classes de zona rural tem requerido um olhar e uma atenção especial, notadamente quanto à condição dos alunos como público específico, distinto do público da zona urbana das cidades. A resposta da professora 4M é de uma profundidade peculiar, porque carregada de um sem número de fatores a serem considerados.

A questão 4 procura informação sobre “Quais são os recursos tecnológicos e audiovisuais que a sua escola dispõe? O curso lhe ajudou a otimizar/ utilizar melhor/”, na expectativa de que as professoras fizessem referência a mapas e ao globo.

Profa. 1M: As escolas de Mossoró são bem equipadas. Quanto à mídia digital, vimos muito pouco no curso, mas trabalhamos com slides e outros recursos.

Profa. 2M: Não tivemos quase nada em relação a isso no curso. As escolas de Mossoró têm investido nisso.

Profa. 3M: Muitos recursos, mas pouco utilizados. Faltou isso no curso.

Profa. 4M: As escolas da zona rural têm poucos recursos. O curso não ajudou nisso

Profa. 5M: A escola tem recursos muito bons. Aí eu vejo que o que conta é a atitude do professor não a orientação do curso.

Na questão 4, a profa. 1M mantém uma visão otimista do curso de pedagogia, mas declara que “Quanto à mídia digital, vimos muito pouco no curso”. Nesse sentido, vale ressaltar que, apesar das aulas dessa turma do PARFOR serem realizadas em Mossoró, sede da UERN, e os equipamentos de acesso às mídias digitais serem disponibilizados aos professores, inclusive a sala destinada a essa turma foi a sala de multimídia, o acesso à internet ainda era incipiente.

As professoras 2M e 3M apresentam respostas semelhantes quanto a concordarem que o curso não tratou devidamente da questão dos recursos tecnológicos e sua aplicabilidade nas escolas.

Percebe-se que a profa. 5M dá uma resposta coerente quanto a isso quando responde que “o que conta é a atitude do professor não a orientação do curso”. Profa. 5M à questão 4.

“Quais são os recursos tecnológicos e audiovisuais que a sua escola dispõe? O curso lhe ajudou a otimizar/ utilizar melhor? ”, vale ressaltar que esta professora não atribuiu responsabilidade ao curso, mas à atitude do próprio professor, reconhecendo-se sujeita de sua formação continuada. A resposta “A escola tem recursos muito bons. Aí eu vejo que o que conta é a atitude do professor não a orientação do curso”, dada por essa professora, conduz a uma autorreflexão sobre quando não assumimos o que é de nossa responsabilidade e o atribuímos a outrem. Apesar das dificuldades da profissão docente, devemos saber o que precisamos aprender e sermos responsáveis por buscar aprender. O sentimento do dever fica bem caracterizado na resposta dessa professora.

A insistência da professora 4M com a questão das escolas de zona rural é cabível, mas o curso de Pedagogia não foi pensado nessa perspectiva específica, mas no cômputo geral da formação do licenciado. No entanto, é uma questão que representa uma demanda indiscutível. A profa. 2A, dos egressos de Apodi também ressalta essa demanda não atendida.

Nas respostas à questão 5 sobre “Cite contribuição do curso para o que você ensina nas aulas de geografia”, as professoras demonstraram lembranças vagas e superficiais em suas respostas, com exceção da professora 4M que destaca “Um trabalho sobre conceitos geográficos” como contribuição às aulas de Geografia. A profa. 5M afirma que não houve “Nada prático, mas os textos esclareceram algumas coisas. Abriu minha mente em relação à necessidade de estudar mais”. Como se vê no destaque das respostas abaixo, há uma certa divagação, com expressões que ensejam pouco interesse em discutir a questão, ou a própria insegurança quanto a adentrarem na temática.

Não lembro especificamente.	Alguns textos foram importantes.	Mais teoria.	Um trabalho sobre conceitos geográficos.	Nada prático, mas os textos esclareceram algumas coisas. Abriu minha mente em relação à necessidade de estudar mais
-----------------------------	----------------------------------	--------------	--	---

As respostas, à **questão 6**, específica para a abordagem ao objeto desta tese, também em destaque a seguir, buscou saber “Você trabalha com alfabetização cartográfica? e as egressas de Pedagogia afirmam não trabalharem nessa perspectiva. Tanto as que responderam que “não” (profa. 2M,4M e 5M), quanto as que revelam não saberem do que trata (profa. 1M e 5M), ficou evidenciado que a alfabetização cartográfica não figura entre os conteúdos trabalhados por estas, como se vê abaixo no destaque

6. Você trabalha com alfabetização cartográfica?	Não sei do que se trata.	Não.	Pelo nome, não conheço.	Não.
--	--------------------------	------	-------------------------	------

Assim, todas as questões levantadas no sentido de evidenciar aspectos da formação, constituem indicadores importantes, que não são apenas pontuais, mas remetem às mazelas, como afirma Demo (2010), que precisam ser enfrentadas com seriedade pelo curso de Pedagogia da UERN e cremos, em outras licenciaturas.

É provável que algumas dessas respostas possam ser contestadas pelos docentes do curso de Pedagogia ou mesmo por gestores do curso, especialmente se considerarmos que um curso de graduação, nesse caso, o de Pedagogia, não consegue dar respostas e encaminhamentos a todas as questões pertinentes à educação formal de crianças, cada vez mais complexa. Cite-se a vertiginosa, e, portanto, desigual velocidade com que as informações chegam às crianças, antes de estas entrarem em salas de aula e serem orientadas pela escola. Essa intensidade de informações via redes sociais é uma realidade incontestável, sendo um fenômeno social com potencial desproporcional à capacidade da escola e do professor em lidar com essas informações.

No entanto, o destaque deste diagnóstico são professoras egressas de uma oferta especial de licenciatura em Pedagogia, não o aluno dessas professoras, embora a preocupação destas seja seu trabalho direcionado a seus alunos. Professoras discentes que já atuavam na educação infantil e anos iniciais antes de se graduarem, o que lhes conferiu a condição de terem que se graduar em serviço. Ouvi-las quanto ao que pensam e vivenciaram por ocasião do curso que concluíram, pode representar o início de um processo mais amplo de discussões sobre essa licenciatura, repensando seus rumos e perspectivas. Essa avaliação preliminar foi pensada na perspectiva de captar elementos da ação docente dessas egressas, conquistados a partir da formação em licenciatura.

De qualquer maneira, seus olhares e suas vozes apontam para novas e velhas questões, enfrentadas ou não, mas com certeza não resolvidas ainda. A polivalência do pedagogo, de que já tratamos aqui é, sem dúvida, uma dessas questões mal resolvidas, que tem requerido um esforço extra no sentido de encontrar caminhos e estratégias para que o pedagogo possa fazer jus a essa condição.

Dessas egressas, apenas 2 (duas) participaram dos três momentos das entrevistas, desde o início até a conclusão dos trabalhos em março de 2019. A primeira entrevista contou com a presença de todas as entrevistadas que reunimos na Faculdade de educação, no entanto as demais ocorreram conforme a disponibilidade das pedagogas, e via WhatsApp.

5.5 PEDAGOGAS EM EVIDÊNCIA

A pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos da pesquisa colaborativa, compreendida como perspectiva de pesquisa que mais se aproximou do objeto e do contexto investigado, notadamente no tocante à observação realizada em sala de aula, que foi possibilitada pelo espaço do estágio não obrigatório. Como reforço à importância desse contexto, Desgagné (2003, p. 130) considera que “De fato, a função de acompanhamento de estagiários e de professores novatos por docentes experientes está em vias de criar um espaço específico no interior do campo profissional docente” O objeto da pesquisa, alfabetização cartográfica, foi abordado com base nesse aparato.

Os objetivos estabelecidos foram acompanhados e alcançados a partir da coleta de dados em dois grupos, um grupo de pedagogas egressas do PARFOR, concluintes de 2013.2, e outro de observação participante com professores pedagogos das salas de aula onde atuam as estagiárias em estágio não obrigatório, ano 2018. Ambos os grupos foram compostos por cinco (5) professoras pedagogas.

Esclareci que se tratava de uma pesquisa qualitativa e que a identidade delas seria preservada por pseudônimos, comuns em pesquisas dessa natureza. Acrescentei que não se tratava de fiscalização dos trabalhos destas, mas de busca por conhecimento e autoconhecimento, para resposta a uma pergunta formulada acerca da prática docente.

5.5.1 Grupo de entrevistas

Seguindo as orientações alusivas à realização de entrevistas, as professoras participantes respondiam as perguntas (**APÊNDICE C**), que foram registradas e armazenadas. A característica que as une é o fato de serem egressas do curso de Pedagogia do PARFOR. Como já informado, elas foram identificadas pelas cores e tons Neon, Rosa, Lilás, Violeta e Turquesa.

Segundo Zannete (2017, p. 163);

A entrevista é um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato. Ao falar sobre uma questão, já se coloca em evidência a própria questão para si, enquanto o sujeito fala, ele ouve o que diz. Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve.

Para o fim específico desta pesquisa, os requisitos da entrevista são pertinentes. A principal finalidade da entrevista busca responder à pergunta sobre se a alfabetização cartográfica ocupa lugar ou faz parte do exercício docente dos pedagogos egressos da UERN/ Campus Central que lecionam nos anos iniciais na rede municipal de ensino. Ainda nessa direção, condiz com a perspectiva de problematizar uma situação prática em um contexto particular, ou seja, busca proporcionar situação em que os docentes expressem o que ocorre em suas práticas pedagógicas com relação à alfabetização, ouvindo suas próprias vozes.

Para esta atividade, através de encontros agendados, nos utilizamos das redes sociais para receber as respostas das pedagogas de Apodi e Itaú⁵¹, porque estas não puderam se deslocar ao local que indicamos para reuni-las e possibilitar que as entrevistas acontecessem em grupo. Esses encontros sempre eram precedidos de um momento de conversa informal, sobre assuntos triviais, antes de iniciar as entrevistas.

Os temas tratados

Além de perguntas diretas, foram colocados termos para que expressassem suas opiniões sobre tais, na perspectiva de captarmos aspectos e nuances de suas práticas docentes, canalizando para a questão da polivalência do pedagogo, notadamente quanto à alfabetização cartográfica na atuação cotidiana desses docentes.

Após conversa informal para a interação do grupo, esclarecemos que as entrevistas seriam gravadas, mas com a garantia do sigilo e exclusividade das gravações para uso da pesquisa. As questões colocadas deveriam provocar opiniões delas a respeito das questões apresentadas. Todas aceitaram as condições colocadas.

Os temas tratados no 1º encontro foram “situação funcional” e “alfabetização”. As perguntas da primeira entrevista coletiva foram 1. Qual a sua situação profissional hoje? ” E 2. O que vocês entendem por alfabetização?

Para o 2º encontro, os termos apresentados foram “desenho” e “mapas”. As perguntas “Qual a função do desenho para você? e Utilizam os mapas nas aulas de geografia?

No 3º encontro apresentamos o termo “alfabetização cartográfica”, para que o grupo se manifestasse sobre o entendimento de cada uma sobre a temática.

Na questão da alfabetização, um dos pilares do trabalho docente do pedagogo, a entrevista tratou de perguntar se:

1. “No processo de alfabetização, a aprendizagem cartográfica é incluída”?

⁵¹ Agendamos esse encontro conforme a previsão de vinda dessas alunas à Mossoró, mas não foi possível manter essa agenda de forma presencial.

Neste 1º grupo que chamamos de grupo PA, não foi possível reunir todas elas nos encontros realizados, mas compensamos as ausências com a comunicação por WhatsApp, em chamadas de vídeo e mensagens.

No 1º encontro, compareceram as cinco professoras, dentre as sete que se disponibilizaram a participar do grupo. O encontro aconteceu em sala de aula da Faculdade de Educação do Campus Central da UERN, às 14h do dia 13 de junho de 2018.

À primeira questão, registrei as seguintes situações:

Quanto à situação funcional:

A professora **Neon**, docente há 15 anos, leciona no 1º ano, e estava concluindo a especialização em gestão educacional.

Transcrição da fala da professora Neon, do 1º ano.

Tenho formação além da graduação, agora na Pós-Graduação. Ainda estamos no início do 1º Ano no fundamental, alfabetizando, e não conheço muito bem o roteiro dos conteúdos, pois planejamos só a primeira semana, em processo de acolher, conhecer, adaptação, mas já vi que é uma turma boa, 06 anos. A perspectiva é de que eles vão aprender (NEON, 2018).

Em relação à alfabetização, a professora declara que “alfabetização é o processo de ensinar a ler e escrever, mesmo que na Faculdade a gente escute que é mais que isso” (NEON, 2018)

Com 20 anos de sala de aula, a professora **Rosa** trabalhava com educação infantil, mas nos últimos três anos passou a trabalhar com o 3º ano, declarando-se satisfeita com a atividade que desenvolve. Ela afirma que “apesar de ter trabalhado tanto tempo com a educação infantil, me identifiquei com os anos iniciais também” (ROSA, 2018). E complementa que se sente bem ensinando a crianças.

Quanto ao que entende por “alfabetização”, a professora Rosa concorda com a professora Neon, acrescentando que “aprender a contar também é se alfabetizar”.

Dando continuidade, a professora Lilás se apresenta ao grupo, mencionando que foi bom participar desse “debate” e diz estar na educação há 23 anos. Sempre trabalhou com os anos iniciais, estando agora lecionando em uma turma de 4º ano.

Em relação à alfabetização, compreende que “a leitura de mundo é o objetivo da alfabetização, e isso inclui muitos saberes” (LILÁS, 2018). Relembra um texto que leu do educador Paulo Freire e disse ter aberto mais sua mente em relação a este assunto. Ela declarou:

Estudar essas teorias foi muito importante porque aumentou nosso conhecimento. Antes de estudar no Curso de Pedagogia eu tinha uma visão muito limitada, me baseando unicamente no livro didático. Hoje, eu estudo mais e procuro pesquisar

outras fontes (LILÁS, 2018).

Na sequência, a professora **Violeta** se apresenta como professora vocac--ionada, encantada com a educação de crianças e ávida por mais conhecimento. Trabalha há 9 anos nos anos iniciais, mas já trabalhou com Educação infantil três anos antes do curso de Pedagogia. Estava com turma de 2º ano à ocasião desta entrevista.

Fala da alfabetização como “principal atividade no ensino fundamental”, pois sem ser alfabetizado, o aluno não acompanha os conteúdos e o professor fica “atrapalhado”.

Para finalizar esse primeiro encontro, a professora **Turquesa** mencionou a entrada no curso como uma ótima oportunidade de crescer profissionalmente e pessoalmente, estando lecionando há 13 anos no 1º ano. Concluiu especialização em educação pela Faculdades Integradas de Patos – FIP/ Patos/ PB, e está se preparando para ingressar no mestrado.

Fala sobre alfabetização retomando as falas das outras professoras do grupo, e menciona um trabalho que fez no curso sobre este tema, apresentado em seminário, embora não lembrasse em que disciplina. Diz que “usa o método tradicional, do bê-á-bá, para alfabetizar, e tem conseguido alcançar bons resultados”. Fala que as teorias são necessárias, mas a prática é diferente, não é do jeito que a gente estuda” (TURQUESA, 2018).

Apesar de particularidades nas respostas, houve mais semelhanças que diferenças nas opiniões. Uma tendência a adotarem posturas convencionais, tradicionais (Método Fônico)⁵², e práticas particulares no tocante à questão da alfabetização. Fica evidenciado que a prática se sobrepõe às teorias estudadas sobre alfabetização. Demonstraram segurança e tranquilidade nas respostas, embora certa decisão quanto a medirem as palavras.

Ao 2º encontro, ocorrido no dia 19 de agosto de 2018, na Sala dos Professores da Faculdade de Educação às 14h, compareceram as professoras **Rosa, Lilás e Violeta**. As temáticas apresentadas foram “desenho” e “mapas” e as perguntas da entrevista buscaram saber “Qual a função do desenho para você? E “Utilizam os mapas nas aulas de geografia? Enviei as perguntas por WhatsApp para as professoras **Neon e Turquesa**.

A professora **Neon** retornou com os seguintes textos: “O desenho ainda é bem presente em minhas aulas. Gosto de mandá-los desenharem algumas coisas ligadas ao que estiver ensinando ou desenhos livres”. Quanto a “Utilizam mapas nas aulas de geografia”? a resposta on line foi

Minha turma é de 1º ano, mas com certeza trabalhamos geografia, não com mapas, mas com fotografias, encartes, quadros entre outros. Iremos utilizar o livro didático com certeza, revistas, encartes, gravuras, textos informativos, etc.; os conteúdos de

⁵² O Método Fônico, como método sintético, “parte da identificação de um elemento da palavra para chegar à formação de um todo significativo” (MEDEIROS & OLIVEIRA, 2008).

geografia trabalhados nos primeiros anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, nível de alfabetização, segue o currículo da escola e serão desenvolvidos em meio a um contexto social, ideológico, político, religioso (NEON, 2018).

A professora **Turquesa** não enviou resposta às questões enviadas. Li a resposta da professora **Neon** para o grupo presente, e facultei à palavra.

A professora **Violeta** diz não ter opinião formada sobre a função do desenho, mas utiliza sim. Quanto à segunda pergunta, registra que “Os mapas da escola onde trabalho ficam na biblioteca da escola para algum trabalho específico, mas eu confesso que nunca utilizei mapas em sala de aula. Só os mapas apresentados no livro didático” (VIOLETA, 2018).

Por sua vez, a professora **Rosa** acha que o desenho “é muito importante porque ajuda a entreter a criança, que aprende brincando, pois, o desenho é uma brincadeira para o aluno”. E acrescenta: “Claro que o desenho tem muitas possibilidades, na parte da coordenação motora, na criatividade, mas para as crianças é mais uma diversão” (ROSA, 2018).

Para finalizar esse encontro, a professora **Lilás** expressou sua dificuldade em manter esse compromisso, mas disse que foi uma “forma de fugir um pouco da rotina” e nos reencontrar. Falando sobre o desenho, ratificou a opinião da professora **Rosa**, e acrescentou que “o desenho é uma atividade lúdica e o curso de pedagogia ressaltou muito a necessidade de usar o lúdico em nossas aulas” (LILÁS, 2018). Quanto à segunda pergunta, respondeu que “Minha escola não tem mapas para uso pelas salas de aula e nós, professores, nunca planejamos com mapas. Os mapas que a gente usa são os mapas trazidos pelo livro didático” (LILÁS, 2018).

Em relação a esse encontro, fica a marca do desconhecimento por parte das professoras sobre as ferramentas que utilizam em suas práticas, tomado o desenho como essa referência. É possível que utilizem o desenho por continuidade de práticas, muito mais do que por conhecimento de sua função, embora reconheçam valores dessa ferramenta pedagógica. É provável também, que já tivessem usado o desenho como atividade cartográfica, na representação de um dado percurso pelo aluno, e nem tenham considerado registrar.

O 3º e último encontro de entrevistas, que aconteceu no dia 24 de agosto, pela manhã, na Faculdade de Educação, contou com a presença das professoras **Rosa** e **Lilás**, e com a participação via WhatsApp da professora **Neon**, reconhecidamente destaque nesse grupo por manter-se neste mesmo à distância. Essa entrevista começa com o registro on line dessa professora em relação ao tema “alfabetização cartográfica” proposto. Em sua resposta:

Não trabalhamos “alfabetização cartográfica”. É um assunto novo para mim. Trabalhamos sobre os aspectos: físicos, humanos, Geográficos, Hidrográfico, Econômicos. Trabalhamos o clima, as estações, As mudanças climáticas. As transformações dos espaços urbanos, as construções,

acontecem diariamente, as transformações dos lugares em nossa cidade como por ex: construção de ginásio de esportes, quadras, praças, Campos de futebol etc. Quando trabalhamos levando os alunos nesses lugares para visitar, tornamos o estudo mais dinâmico e participativo, ativamente eles se envolvem no processo das mudanças, não há dificuldades...O trabalho de geografia, está todo dia sendo trabalhado direto ou indiretamente, estamos estudando em uma escola nova reformada linda. Rrsrs... todo dia os alunos querem conhecer os espaços construídos. Sobem escadas, descem, vão pela rampa, descem, estão encantados com a nova estrutura. E o clima chuvoso, eles olham p céu e vêem as nuvens carregadas e sabem q vai chover. Não há dificuldade de se trabalhar o clima, a estação chuvosa, os fenômenos naturais, trovão, o relâmpago etc.” (NEON, 2018).

A professora **Rosa**, docente em turma de 3º ano, afirma “faço o que posso para provocar o interesse dos meus alunos” ... “as vezes eles estão bem agitados e eu conto histórias para eles, histórias reais e histórias de ‘trancoso’⁵³ (rs) e eles se acalmam”.

Em sua fala, ela acredita no lúdico e nas atividades de leitura e escrita para desenvolver a aprendizagem dos alunos. Prioriza conteúdos de leitura e escrita e a aprendizagem das operações matemáticas fundamentais. Também não trabalha com “alfabetização cartográfica”, e afirma não ter estudado essa temática no curso de pedagogia. No entanto, é entusiasta da educação nos anos iniciais, defendendo que o pouco tempo em que está com os alunos em sala de aula é uma oportunidade única que muitos ali têm de ser “alguém na vida”. Já está aposentada do município de Apodi, mas retornou à sala de aula de 2º ano como contratada para suprir a falta de professores naquela rede de ensino.

A professora **Lilás** registra que:

Meu trabalho com geografia é feito basicamente com as orientações do livro didático do professor, através do suplemento com a sequência didática”. “O livro didático é meu companheiro de trabalho”, acrescenta. “Também trabalhamos com projetos de ensino, onde procuramos integrar os conteúdos”. Embora reconheça que o trabalho com projetos seja mais superficial, sem profundidade, muitas vezes, é uma oportunidade de fazer o aluno se integrar na pesquisa em grupo.

Nas falas dessa professora, fica evidente a vinculação do seu trabalho ao livro didático, embora tenha a preocupação de atualizar esse recurso a cada ano, considerando os dados do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Declara que nunca produziu um texto próprio para utilização em sala de aula. Quanto às aulas de campo, também não tem tido essa prática, pois considera perigoso sair com as crianças sem uma assistência institucional sólida. As aulas de campo não estão previstas na programação curricular da rede municipal de ensino, sendo esporádicas e circunstanciais.

53

Histórias inventadas, que não aconteceram na realidade.

A professora **Neon** conclui sua participação registrando que “Invisto bastante em atividades lúdicas e confesso que as vezes exagero. Ainda me vejo com muitas dificuldades na área de geografia porque são muitos conceitos e conteúdos” (NEON, 2018). E Acrescenta que “a própria escola recomenda que o professor invista mais no ensino da Língua Portuguesa e da matemática”.

A professora **Rosa** conclui sua participação no grupo, agradecendo e dizendo que mantém viva a chama da esperança em educação, e diz que “aprende todo dia para ensinar”. Afirma que a área de geografia não é seu forte, mas procura “estudar os conteúdos no livro didático. Adotado pela escola para dar conta dos conceitos necessários à aprendizagem do aluno no 3º ano do Ensino fundamental”

A professora **Lilás** conclui que “...não é difícil alfabetizar. O difícil é manter o aluno querendo aprender” (LILÁS 2018). Nesta declaração, o notável saber de experiência dessa professora traduz a angústia pedagógica de muitos educadores hoje, no sentido de manter acesa a chama da motivação dos alunos para aprender, especialmente nos anos iniciais.

O grupo entrevistado respondeu às questões propostas e pôde compartilhar experiências e dificuldades na medida do possível, haja vista não termos reunido todas em todos os três encontros.

5.5.1.1 Grupo entrevistado em foco

O grupo entrevistado foi reunido presencialmente e via WhatsApp, ocasião em que procuramos debater sobre suas práticas pedagógicas, considerando que todas as egressas do PARFOR de 2013.2⁵⁴ já atuavam como docentes quando ingressaram neste plano de formação.

Em todas as respostas à entrevista ficou configurada a vantagem do usufruto do saber de experiência no tocante aos aspectos colocados, embora se percebesse uma espécie de reserva/precaução por parte de algumas professoras que se mostraram inibidas para falar com detalhes sobre o que fazem em suas práticas. A superficialidade no tratamento às questões objetivas dos ensinamentos, não só durante o processo de formação na graduação, como também no espaço imediato de sala de aula, foi particularmente notória, com exceção para duas professoras que demonstraram evidências de uma prática alfabetizadora mais ampla.

⁵⁴ À ocasião do ingresso da 1ª turma de pedagogia do PARFOR na UERN, todos os alunos eram docentes efetivos. Na turma atual, em curso, há muitos alunos de demanda social, que não estão na docência, tendo sido selecionados através do Programa Mais Educação, programa federal já extinto, mas que credenciava ao cadastro no Educacenso, porta de entrada para a docência no PARFOR.

Confirma-se, em primeiro plano, a supremacia da tendência a sobrepor os conteúdos de matemática e de língua portuguesa no âmbito das prioridades em sala de aula, o que durante a graduação também não foi tratado, como perspectiva de superação dessa tendência.

Em segundo lugar, confirmamos a quase total dependência do livro didático em todas as áreas, sendo esta presença constante no trabalho didático-pedagógico diário das docentes desse grupo. “Não há como superar a importância e utilidade do livro didático. Todos os conteúdos estão lá” assinala a professora **Lilás**.

No tocante ao trabalho desenvolvido em relação à alfabetização cartográfica, além do quase total desconhecimento dessas professoras quanto ao que significa “alfabetização cartográfica”, a ausência da utilização de desenhos para representar a realidade espacial pelos alunos, do Globo e de mapas nas aulas, é uma particularidade confirmada em todas as falas das professoras egressas de Pedagogia do PARFOR. Nesse sentido, as pedagogas advogam que a própria escola não investe na aquisição desses materiais. A professora JL, do 1º ano da Escola Municipal Maria do Céu Pereira Fernandes, do Bairro Nova Vida-Mossoró/RN, em atividade docente há 17 anos, afirma nunca ter ouvido falar em “alfabetização cartográfica”, antes da oficina de alfabetização cartográfica que realizamos.

Em levantamento que fizemos em escolas do município de Mossoró sobre recursos materiais, constatamos que a maioria não dispõe de recursos para as aulas de geografia e nas que tem, o globo e os mapas estão desatualizados e não são utilizados em sala de aula nem pela escola como um todo, durante os planejamentos. Os mapas apresentados aos alunos são os constantes nos livros didáticos de geografia.

Neste sentido, também se percebe que não se busca confirmar se essas informações estão atualizadas. Lestegás (2002, p. 179) destaca que “a geografia que se ensina nos centros escolares geralmente está bem distante das linhas de investigação mais recentes”⁵⁵, visto que o ensino apresenta uma lacuna cronológica visível em relação à investigação científica corrente.

As professoras desempenham seu trabalho como podem, apesar das limitações, empreendendo o esforço possível para que seus alunos aprendam os conteúdos. No entanto, a realidade da rotina educacional formal impõe muitos limites e dificuldades ao trabalho docente. A sobrecarga de tarefas, a desatualização, a exclusão digital e muitos outros fatores interferem na prática docente dos anos iniciais, especialmente em se tratando da escola pública.

⁵⁵ “Así, la geografía que se enseña en los centros escolares suele estar bastante alejada de las líneas de investigación más recientes” (LESTEGÁS, 2002).

5.5.2 Cenários docentes em observação

Durante quatro meses do ano de 2018, entre agosto e novembro, realizei observações participantes em sala de aula de 1º ao 5º ano de escolas da rede municipal de Mossoró, conversando com os professores e as estagiárias e anotando dados das aulas de geografia ministradas. Não filmamos, mas fotografamos alguns momentos da atividade. Após concordância da escola e dos professores no sentido de permitirem que a observação fosse desencadeada, iniciamos com a parte documental, analisando os livros utilizados, o conteúdo programático em vigor e o horário das aulas. Diante da reticência de uma dessas professoras quanto a não ter seu nome publicado no trabalho, decidimos indicá-las através de números.

Esse processo de observação se deu com a colaboração voluntária das estagiárias em Estágio não obrigatório, que nos forneciam dados e informações não contemplados em sala de aula por ocasião de nossa participação *in loco*, como a questão do planejamento, do acesso aos livros didáticos trabalhados, os deveres de casa dos alunos, no relato das atividades extraclasse, na sala de vídeo e biblioteca da escola.

Em todos os horários de aulas semanais, os conteúdos de matemática e Língua Portuguesa tem predominância na distribuição das horas a serem trabalhadas. Os conteúdos de geografia são trabalhados em um dia, em parceria com história, geralmente. É reservado um dia na semana para os conteúdos de geografia, na maioria das vezes, orientados exclusivamente pelo livro didático. Não fomos informadas nem presenciamos nenhuma aula de campo ou aula passeio no semestre que vivenciamos nas escolas.

O primeiro contato se deu na aplicação do questionário (APÊNDICE B), a exemplo do que aplicamos como grupo de egressas do PARFOR. O quadro 12, em seguida, é transcrição das respostas das pedagogas egressas de oferta regular do curso de Pedagogia e colaboradoras na etapa de observação participante.

Quadro 12: Respostas do grupo de observação participante ao questionário

QUESTÕES PROPOSTAS	Profa. Paisagem ↓	Profa. Planeta ↓	Profa. Cidade ↓	Profa. Maré ↓	Profa. Cultura ↓
1. Cite contribuições que o curso de Pedagogia trouxe para sua prática pedagógica (planejamento, recursos, habilidades...) →	Em primeiro lugar, foi a realização de um sonho. Em segundo lugar, aprendi a valorizar mais a minha profissão.	Hoje eu cobro menos dos professores. Vi como é difícil ensinar bem.	Aprendi a querer pesquisar.	Chamou minha atenção a necessidade de conhecer as leis.	A formação tornou possível melhorar muitas ações e corrigir outras.
2. Que dificuldades didático-pedagógicas você enfrenta que não foram contempladas no curso de Pedagogia? (Alunos com deficiência, particularidades dos ensinos, etc.) →	Não consigo lembrar de tudo, mas só tenho boas lembranças do curso, consciente de que o curso não faz milagre de ensinar tudo. Lembro que não estudamos ludicidade.	Lacunas práticas nos ensinos das áreas de geografia, história e ciências. Quando trabalhamos com animais confeccionamos em material de sucata...	Apesar de ótimas indicações de atividades lúdicas, pouco vimos sobre como atuar com alunos deficientes	Pensei que nos ensinos fosse aprender a ensinar os conteúdos, mas vi muita teoria e pouca prática.	Acho que se perdia mais tempo com teoria do que com a prática.
3. Recebeu orientação pedagógica, como métodos e técnicas de ensino em todas as áreas específicas? →	Não. Muito do que precisamos aprender como professores, se faz na prática.	Quando trabalhamos com animais confeccionamos em material de sucata...	Sim. Na disciplina de Didática e de Educação Infantil.	Em todas as áreas não, mas aprendemos muitas técnicas	Muito superficialmente.
4. Quais são os recursos tecnológicos e audiovisuais que a sua escola dispõe? O curso lhe ajudou a otimizar/ utilizar melhor? →	Tem recursos, mas pouco utilizado. O curso não contemplou essa parte.	Sou da zona rural. Poucos recursos nas escolas.	As escolas estão sendo bem equipadas. O estágio ajudou sim.	Computadores, salas de vídeo... No estágio pudemos aprender mais sobre esses recursos.	Me senti motivada a aprender mais sobre técnicas e recursos.
5. Cite contribuição do curso para o que você ensina na área de geografia →		Queria aprender a usar mapas, mas não vimos isso	Só mais textos reflexivos.	Pouca orientação prática geral de como trabalhar.	Lembro mais de atividades voltadas para Ciências Naturais
	Praticamente nenhuma, mas muitos textos bons.				

QUESTÕES PROPOSTAS	Profa. Paisagem ↓	Profa. Planeta ↓	Profa. Cidade ↓	Profa. Maré ↓	Profa. Cultura ↓
6. Você trabalha com alfabetização cartográfica	Não	Não	Não tenho conhecimento	Do que se trata?	Não

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaborado pela autora.

O quadro 12 apresenta respostas das egressas do curso na oferta regular ao questionário 1 (APÊNDICE A). Apesar de termos tratado essas respostas como um diagnóstico preliminar, tendo sido a observação participante a fonte dos dados colhidos em relação a esse grupo de professoras, ao menos três aspectos nessas respostas devem ser evidenciados.

Em primeiro lugar, é possível identificar especificidades desse grupo em relação às egressas do PARFOR. Elementos como a pouca intervenção pedagógica junto aos conteúdos específicos das áreas e a ausência de atividades com mapas foram apontados como lacunas do curso, aspectos não evidenciados no grupo de egressas do PARFOR (QUADRO 11).

Outra especificidade nesse grupo se evidencia no equilíbrio entre avaliação e auto-avaliação. São apontados pontos negativos e positivos do curso, no entanto, há indicadores de avaliação pessoal quanto ao desempenho discente no curso e à consciência dos limites da formação.

Outro aspecto se evidencia na resposta “Chamou minha atenção a necessidade de conhecer as leis.” (PROFA MARÉ) à questão 2 “Cite contribuições que o curso de Pedagogia trouxe para sua prática pedagógica (planejamento, recursos, habilidades...”. Sob qualquer interpretação, a referência a essa demanda pode ser reflexo da escassez de abordagens pedagógicas acerca da legislação educacional como um todo, ou pressupõe tratamento superficial quanto a esse conhecimento no âmbito do curso. De qualquer maneira, a professora expressa uma necessidade legítima, que reclama uma atenção adequada.

Na sequência, apresentamos os aspectos gerais que foram observados diretamente e os dados que nos foram fornecidos pela professora colaboradora e estagiárias. As professoras pedagogas foram identificadas com os nomes Planeta, Paisagem, Cidade, Maré e Cultura.

1. O ambiente nas aulas de geografia. Em todas as cinco salas de aulas em que estivemos, chamou a atenção a ausência de recursos que evocassem cartografia. Nem mapas, nem globo, nem termos geográficos em Libras, nem jogos, nem atividades de desenho. As aulas eram guiadas pelos livros didáticos.

2. A explicação das professoras seguia o roteiro do livro, com anotações no quadro, sem utilização de outros elementos visuais evocados pelas leituras. Ao final, os alunos deveriam responder as questões do final da lição estudada. As ilustrações e imagens trazidas pelos livros foram tratados superficialmente, sem explorar a percepção dos alunos.

3. O envolvimento dos alunos na aula de geografia: Como as aulas observadas se utilizaram do livro didático para leitura e compreensão dos conteúdos, a atividade prática se resumia a responder as questões posteriores à parte conceitual do assunto. A ausência de material concreto e de elaboração de desenhos representativos da realidade espacial foi particularmente notória.

4. A dependência das docentes em relação aos livros didáticos no contexto observado, é um elemento que favoreceu o alcance de um dos objetivos específicos desta pesquisa, em sua prerrogativa de analisar a abordagem à alfabetização cartográfica nessa ferramenta.

5. As aulas de geografia seguiram um padrão linear no sentido da sequência didática observada. Primeiro, o anúncio da matéria a ser estudada, geografia; em seguida, o indicativo da página do livro a ser consultada. Seguiu-se a leitura do conteúdo, com esporádica exposição de dúvidas pelos alunos e retornos pelas professoras e, finalmente, momento para responder as atividades propostas no livro. Uma das professoras foi exceção à utilização dessa sequência, trabalhando os temas da Provinha Brasil (SAEB) na forma de reforços quinzenais.⁵⁶ As atividades para casa ou deveres de casa, eram registradas no quadro branco (lousa) para escrita pelo aluno no caderno. Boa parte dos alunos só respondia a atividade para casa na aula seguinte, com a correção dirigida pela professora.

O tópico a seguir, apresenta dados quanto a orientações sobre alfabetização cartográfica em livros didáticos de geografia para os anos iniciais.

5.6 A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA EM LIVROS DIDÁTICOS

A abordagem aos livros didáticos nesta tese se justifica pelo fato de serem estes os recursos protagonistas na prática docente dos anos iniciais, especialmente no universo da escola pública, palco desta análise.

Demo (2010) enfatiza como uma das mazelas da pedagogia a falta de autoria docente.

⁵⁶ Dentro do horário destinado à geografia, duas aulas de 50 min cada uma por semana, essa professora realizava aulas de reforço tratando de temas abordados nesse instrumento, que tem foco na resolução de problemas.

Não me detive na questão da autoria docente relativa aos docentes do curso de Pedagogia⁵⁷, nem essa questão é um objeto desta tese sob qualquer prisma, mas analisei algumas coleções de livros didáticos na área de geografia nos anos iniciais e concluí que dentre os cinco volumes consultadas, nenhum deles tem um pedagogo como autor ou coautor. Geógrafos, biólogos, matemáticos, licenciados em Letras, historiadores e até bacharéis são autores de livros didáticos para os anos iniciais e outros profissionais. A exemplo dos pedagogos na Grécia Antiga, os pedagogos, nesse quesito, ainda estão conduzindo as crianças para leituras não produzidas por eles, mantendo a terceirização dos conteúdos da aprendizagem.

Mesmo nas escolas pesquisadas que utilizam outras fontes bibliográficas⁵⁸, o livro didático figura como uma espécie de guardião dos conteúdos a serem ministrados. A pesquisa feita nessas cinco escolas de médio e grande porte da rede municipal de ensino de Mossoró, demonstra que os outros textos utilizados em parceria/ suplementação ao livro didático também não são produzidos pelas professoras observadas.

Já que não são as autoras dos conteúdos que ensinam, é imperativo que as professoras tomem conhecimento desses saberes para poder repassá-los com propriedade e criticidade necessária. Essa questão da necessidade de conhecer as informações que estão nos livros didáticos por parte dos professores nos faz lembrar um episódio citado por Silva (2012, p. 803).

Em julho de 2007, o livro “Geografia, Sociedade e Cotidiano” que fazia parte do rol de livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹ foi extremamente questionado pela Secretaria de Educação e pelo Prefeito do Rio de Janeiro à época. O material destinado à 6ª série do Ensino Fundamental mostrava como a cidade estava dividida entre áreas de atuação de traficantes. Na verdade, os autores reproduziram um mapa da cidade que havia sido veiculado na imprensa e que na ocasião não recebeu nenhum questionamento público e contundente. Um dos autores diz que nada foi inventado e que tudo foi resultado de pesquisa.

A ausência de questionamento em torno desse material mencionado por Silva (op cit.) pode ser efeito do desconhecimento das informações que os livros veiculam. Embora não seja comum que o público em geral se manifeste a respeito de informações constantes em livros didáticos para crianças, ao menos as professoras e professores devem adotar essa atitude como rotina, já que esse conhecimento é parte fundamental de sua prática pedagógica.

A esse respeito, considerando que o livro didático é bastante utilizado nos anos iniciais, a análise feita em cinco volumes de cinco coleções de livro didáticos mais utilizados nos anos

⁵⁷ Em levantamento nas pastas dos professores, em relação aos textos selecionados para reprografia no setor responsável, 90% dos docentes não utilizam nenhum texto de sua autoria nas aulas da graduação.

⁵⁸ Consultas à internet, livros variados, revistas, conteúdos das provas do sistema de avaliação do MEC (SAEB, provinha Brasil e outros).

iniciais nos últimos cinco anos nas escolas da rede municipal de ensino de Mossoró, constata que as orientações gerais no Manual do Professor – Orientações gerais, constante no Livro do Professor, abordam a questão da alfabetização cartográfica e mesmo assim, tanto o grupo de pedagogas do PARFOR quanto as pedagogas observadas, que usam esses livros, responderam não saberem do que trata a alfabetização cartográfica.

A **Coleção Liga Mundo (ANEXO A)** – Geografia – 2º ano –, orienta que “A alfabetização cartográfica inicia-se com noções básicas de ampliação e redução, tipos de visão (vertical, oblíqua e lateral), desenho de plantas da sala de aula, ou de partes de uma casa, entre outras representações simples no espaço” (LUCCI; BRANCO, p. XVI). Na sequência das unidades que compõem o livro, as etapas da alfabetização cartográfica estão presentes, com atividades de desenho de espaços, maquetes de cômodos, etc.

A Coleção Ápis, Geografia - 2º ano (**ANEXO B**), destaca que “Toda criança desenha. [...] E “o desenho é a sua primeira escrita” (SIMIELLI, 2017, p. XXIII-IV), argumentando a base metodológica da alfabetização cartográfica, citando Alves (2017) Callai (2005), Judias (2017), e Moreira (2005).

No volume de Geografia destinado do 2º ano, a Coleção Buriti Mais: Geografia (**ANEXO C**) apresenta um item sobre alfabetização cartográfica à página XXII, em que destaca:

Considerando a organização seriada do ensino e a diferença do potencial de leitura dos alunos, os trabalhos com a cartografia desenvolvidos nesta coleção obedecem a uma complexidade crescente, fornecendo subsídios necessários à compreensão das representações gráficas, principalmente os mapas (JOMAA, 2017).

Apesar de não explorar o tema no Manual do professor como as demais coleções, que apresentam mais detalhes e relação a cartografia, a coleção Buriti Mais contempla as etapas da alfabetização cartográfica em toda a extensão dos conteúdos propostos.

Na Coleção Ápis interdisciplinar – Ciências, Geografia e História, em particular, as orientações didáticas ocorrem ao longo dos conteúdos, com um lembrete e sugestões de atividades à margem das páginas, mas também apresenta um manual introdutório com orientações gerais. À página XIII desse manual destaca-se que:

Os estudos geográficos têm amplo apoio na utilização dos mapas como recursos e como linguagem. O aprendizado da leitura de mapas, o processo de domínio e aprendizagem da linguagem cartográfica, ou como é mais conhecido, a alfabetização cartográfica torna-se, portanto, imprescindível para o ensino de Geografia” (NIGRO, SIMIELLI; CHARTIER, 2017).

A parte referente à geografia é abundante em atividades de desenho, representações gráficas e brincadeiras de localização.

A série *Ligados.com Geografia*, 5º ano (2014), faz referência teórico metodológica a educação geográfica (p. 149) e ao trabalho com a cartografia (p.155-160), fazendo menção aos trabalhos de Cavalcanti (2003), Passini (2007), Castelar (2010), Callai (2013), Almeida (2001) e Símielli (2014), dentre outros. De acordo com o Manual do Professor neste volume, ...” o aluno deve dominar o alfabeto cartográfico para fazer a leitura dos mapas” (RAMA; PAULA, 2014, p. 155).

Apesar da produção dos livros didáticos ensejar uma espécie de terceirização das fontes que veiculam os conteúdos de ensino nos anos iniciais, mesmo válidos e necessários da forma como tem sido produzido, a ausência de pedagogos na formulação desses manuais instiga o levantamento de várias questões importantes nesse contexto. Além da já mencionada terceirização quase total das fontes, na maioria das situações, evoca a auto exclusão do pedagogo na participação de programação dos conteúdos que ele veicula no ensino em todas as áreas. No levantamento *on line* sobre “a participação do pedagogo nos manuais didáticos dos anos iniciais”, não encontramos pesquisas que discutam a questão, o que também revela indiferença quanto a essa área de estudo.

Destaco, em defesa dos pedagogos professores dos anos iniciais, a questão do tempo que têm para o preparo das aulas e para a rotina docente cotidiana. Segundo Hargreaves (2004, p. 123), “o tempo dos professores lhes é roubado” e “uma das coisas mais preciosas que se perdem são os períodos para aprender e pensar” (ibid.). Como pensar em alfabetização cartográfica se a alfabetização convencional continua sendo um desafio ainda em curso?

Por conseguinte, colaborar com a elaboração de seus próprios instrumentos de trabalho é uma realidade pouco provável, porquanto talvez desnecessária por parecer ser mais fácil dizer “como fazer” do que fazer. Quanto à alfabetização cartográfica, tem sido contemplada nos livros didáticos utilizados pelas escolas em que atuam as pedagogas, mas despercebida, pela ausência de (re) conhecimento docente do que este processo representa no contexto da prática.

Em termos mais particulares da atuação, registramos as seguintes ações na voz e na prática das professoras, por ocasião da observação em sala de aula destas:

A pedagoga **Paisagem**, professora do 4º ano, exercendo a função há 20 anos, na mesma escola, procura diversificar as atividades do livro, trazendo revistas, jornais, manchetes sobre questões ambientais à sala de aula. Afirma não fazer aulas passeio por ter “receio de sair da escola com as crianças devido aos riscos que podem estar correndo”, mas reconhece a

importância das aulas de campo. A escola planeja uma atividade dessa natureza todo mês de outubro (mês da criança), mas sem conotação formal de aula, apenas em nível de entretenimento. Quando indagada sobre “alfabetização cartográfica”, disse não ter conhecimento suficiente para trabalhar essa dimensão da aprendizagem.

Argumentando a favor de sair da classe nas aulas de geografia, Penteado (2017, p. 92-93) afirma: “Breves saídas da sala para que os alunos possam identificar algumas referências do espaço escolar” são necessárias e fundamentais. Ou seja, não é preciso sair da escola literalmente para “passear” e traçar rotas.

A pedagoga **Planeta**, professora do 5º ano, em exercício da docência há 25 anos, também utiliza preferentemente o livro didático, mas faz estudos uma vez por semana com seus alunos, a partir dos conteúdos da Provinha Brasil, do SAEB, para ajudá-los na apropriação dos conceitos em todas as áreas. Quanto à alfabetização cartográfica, não trabalha sistematicamente, mas acha que dá uma contribuição no geral. Afirma não ter domínio da leitura de mapas e globo para dar aulas.

A pedagoga **Cidade**, professora do 2º ano, exercendo a docência há 15 anos, se queixa da desatenção dos alunos, mas diz que o livro didático é bastante ilustrado, autoexplicativo e suficiente para o nível deles.

A pedagoga **Maré**, do 3º ano, cumpre a programação do livro didático, e reconhece não ter tido, até então, pensado em alfabetização cartográfica. Não tem pensado a alfabetização de forma interdisciplinar, mas localizada na área de Língua Portuguesa.

A pedagoga **Cultura**, do 1º ano, com 5 anos de atuação na docência, afirma utilizar muito lúdico nas suas aulas, mas não na aula de geografia. Afirma carecer de formação e de informação para trabalhar a alfabetização cartográfica. A ênfase que tem dado segue a orientação da escola no sentido da alfabetização convencional e da aprendizagem dos algoritmos.

Como a abordagem metodológica da observação participante disponibilizou elementos vivenciais da atuação docente, dei prioridade a apresentar uma caracterização desse contexto, secundarizando análise às respostas ao questionário 1.

Um dos pontos que destaco é a questão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, atendidos de forma direta pelas estagiárias de contrato provisório, cuja atuação é um importante palco para a realização de pesquisa colaborativa.

5.7 OFICINAS PEDAGÓGICAS

Os dados levantados por ocasião da observação participante, indicaram ausência e lacunas referentes aos conteúdos de geografia, às sequências didáticas e às metodologias específicas. Outra constatação relevante diz respeito aos recursos didáticos próprios para o ensino inicial da cartografia, desde a ausência de mapas em sala de aula (nem desatualizados) e a ausência de proposição quanto às aulas de campo/ passeio ou excursões no entorno das escolas e adjacências. Ao mesmo tempo que funcionou como estratégia de coleta de dados, as oficinas pedagógicas que realizamos representou um momento de intervenção nas práticas alfabetizadoras utilizando a linguagem cartográfica.

A identificação da oficina pedagógica com a pesquisa colaborativa se deu na perspectiva de que “A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real” (DESGAGNÉ, 2007, p. 10)

A Oficina de alfabetização geográfica: a cartografia nos anos iniciais (**APÊNDICE D**), organizada como estratégia para confirmar as observações nas escolas e nas entrevistas foram momentos significativos, mormente por proporcionar a ocasião de envolver, além das docentes envolvidos na pesquisa, demais professores dos anos iniciais dessas escolas. A oficina foi ministrada em três escolas onde foram realizadas as observações das aulas de geografia, trabalhando o tema da *Alfabetização cartográfica* de forma teórica e lúdica, com produção de icosaedro, mapas mentais com registro em desenho, jogo de quebra cabeça, e estudo preliminar de mapas através de desenhos. Nesse sentido, a oficina objetivou visualizar e focalizar a “aprendizagem dos alunos vinculada à ação do professor, a quem é entregue a responsabilidade de criar, nas salas de aula, as condições necessárias para efetivá-la” (DESGAGNÉ, op. cit., p.10).

As escolas onde ocorreram as oficinas, além de disponibilizarem o espaço para acomodar cerca de trinta professores em cada momento, também cederam parte do material que utilizamos. Cada participante recebeu o roteiro da oficina (**APÊNDICE E**), além de régua, lápis grafite e de cores, papel pautado para facilitar o desenho das rotas, e imagens com ilustrações dos materiais a serem produzidos e ressignificados.

Iniciamos com uma explanação metodológica do trabalho com o globo terrestre, e concluímos com dados geográficos do município de Mossoró/RN, com produção de mapas indicativos da localização das escolas utilizando a rosa dos ventos, e salientamos a importância do desenho como iniciação cartográfica no processo de alfabetização. Castellar (2010, p. 49) explica que “Pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem

os procedimentos didáticos e estabeleçam com clareza os objetivos”.

O desenho livre, quando tomado numa perspectiva pedagógica de alfabetização cartográfica, é a etapa inicial desse processo. “Toda criança desenha” [...] “A criança, ao desenhar, está afirmando a sua capacidade de designar” (MOREIRA, 2005, p. 15). Desenho e cartografia estão inter-relacionados, pois, tem como origem a mesma linguagem, a da representação.

As oficinas realizadas evidenciaram a concepção de que a cartografia é uma área da Geografia que auxilia na compreensão do espaço por meio da representação cartográfica, ou seja, dos mapas. Todas as atividades convergiram para o reconhecimento e aplicação dos mapas como ferramentas indispensáveis na aprendizagem sobre o espaço.

A primeira (1ª) oficina foi realizada no dia 20 de outubro de 2018, na escola Municipal Rotary, no Bairro Santo Antonio. Participaram a supervisora pedagógica, 12 professoras de anos iniciais da escola, as duas estagiárias de estágio não obrigatório, 13 alunas do Curso de Pedagogia do PARFOR da disciplina de Ensino de Ciências e respectivo professor deste componente à ocasião. Nessa oficina, procuramos integrar os conteúdos de geografia e Ciências, incluindo nas atividades práticas a produção de materiais sobre mapas da fauna e da flora do município. Com registro em folha de papel madeira, os participantes desenharam mapas do corpo humano, localizando órgãos internos e parte externa. No entanto, a questão central em cada oficina realizada foi integrar os conteúdos geográficos no processo de alfabetização.

Iniciamos explicando o objetivo da oficina, destacando que resultou das observações que fizemos nas duas salas de aula da escola, em que atuaram as nossas estagiárias, como forma de confirmar os dados da pesquisa e dar um retorno às escolas, trazendo uma colaboração ao processo de alfabetização na prática dos pedagogos.

A sequência das atividades (**APENDICE E**) constou de entrega de roteiro com apresentação do objetivo e temática da oficina, apresentação dos slides sobre alfabetização cartográfica, culminando com a confecção de materiais para o reforço do trabalho de alfabetização com mapas. O ponto alto consistiu em processo de recorte e colagem com legendas incluindo desenhos de áreas da escola e do entorno, pintura e legenda de mapas, e criação de um mapa com colagem de tecido colorido para destacar as legendas.

Utilizei projeção de slides com os conteúdos selecionados, orientei a confecção de alguns recursos, como o icosaedro para trabalhar noções geométricas e iniciar atividades com o globo, e desenhos da circunvizinhança da escola com o auxílio da rosa dos ventos. As estagiárias foram auxiliares diretas nessas oficinas, acompanhando a produção de materiais

didáticos e procedendo aos registros de ideias que iam surgindo individualmente ou em grupo.

As professoras participantes desenharam um mapa de seus próprios corpos conforme propõe Oliveira e Wanhler (2008, p. 61-62) com possibilidades em relação aos ambientes externo e interno do corpo. Questões como “onde está localizado seu coração, ou onde ficam seus rins”?, proporcionaram uma interação importante na consecução da atividade. Uma das professoras presentes declarou: “já trabalhei o corpo humano em ciências, nunca em geografia”.

A atividade revelou a criatividade dos professores, ao mesmo tempo em que despertou para o trabalho com conceitos e atividades mais complexas, como o cálculo de reduções do espaço em mapas através de escalas.

Figura 4 - Quebra cabeça (material: Mapa do Brasil mudo, mapa do Brasil com a indicação dos estados para recorte e encaixe)



Fonte: clickgeo.com.br

A **segunda (2ª)** oficina foi realizada na Escola Municipal Raimundo Fernandes, no Bairro Santo Antonio, e agregou mais duas escolas participantes da pesquisa. A escola Municipal Alcides Medeiros, no Conjunto Redenção, parte norte da cidade, a Escola Municipal Niná Rebouças, no Conjunto Abolição IV.

Atendendo à solicitação desse grupo em particular, incluímos uma parte lúdica específica para trabalhar com crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais com explicação e aplicação de alguns jogos envolvendo elementos cartográficos. Os jogos que utilizamos nesse sentido fazem parte do acervo do Laboratório de Práticas Escolares da Faculdade de Educação/UERN. Seguimos demonstrando as etapas da alfabetização cartográfica, iniciada com desenhos livres, seguida de produções que foram realizadas com a orientação da rosa dos ventos. Foram produzidos mapas mentais do percurso dos arredores da escola em papel almaço, pautado, e depois ampliado no grupo em papel madeira. A construção dos espaços utilizou a medição com régua, com a designação dos locais indicados a partir da orientação da Rosa dos Ventos.

A figura e a montagem do Icosaedro (figura 5) foi uma novidade para os professores. Disponibilizamos cópias em preto e branco dessa figura geométrica para os participantes, que

consideraram interessante a atividade e a utilização, e se empenharam em cortar, pintar e colar a forma. Em comentário sobre essa tarefa em particular, os professores reconheceram a importância de cada aluno montar essa forma e trabalhar nas aulas de geografia conforme as possibilidades do material. O fato dessa figura poder ser afixada em um local plano possibilita que os alunos manuseiem e aprendam conforme sua curiosidade e mediação do professor.

Em todas as elaborações de material, houve interesse, reconhecimento da novidade da alfabetização cartográfica na prática docente destes e motivação para realizar em sala de aula.

Figura 5: Icosaedro de Fuller⁵⁹ (Miniatura do Planeta Terra em forma de icosaedro).



Fonte: IBGE - Educa crianças.

Os professores montaram quebra-cabeça com os estados do Brasil conforme a criatividade de cada um e dos grupos formados, utilizando materiais de sucata e reciclados.

Procederam à localização e registro escrito de nomes de países iniciados com letras de A Z no Globo terrestre. Uma atividade simples, aparentemente mecânica, mas coberta de significância em se tratando de trabalho cartográfico com crianças.

A terceira (3ª) oficina foi realizada no dia 21 de setembro de 2019 na Escola Municipal Paulo Cavalcante e contou com a presença de 25 professores dos anos iniciais da escola. Uma particularidade dessa atividade foi a adesão unânime dos professores ao que estava proposto, sem sugestão de acréscimo ou solicitação de abordagens específicas não contempladas no planejamento inicial da oficina, divulgada quinze dias antes do evento. Após a exposição do

⁵⁹

<https://educa.ibge.gov.br/>

conteúdo em slides, as atividades constaram de elaboração de quebra cabeça com o mapa do Brasil (pintura em mapa mudo com a indicação dos estados e colagem em outro mapa mudo). O mapa do Nordeste foi trabalhado com tecidos variados indicando os estados e respectivas legendas.

Foram utilizados cópias de mapas mudos (RN, Brasil, Nordeste) para realização de atividades envolvendo coordenação motora, corte de tecido e de TNT para colagem nos mapas mudos do Nordeste e do Brasil. Para o mapa do Rio Grande do Norte, trabalhamos na indicação das mesorregiões e na indicação das principais cidades, com ênfase na cidade de Mossoró.

O trabalho com os mapas e com o Globo propiciou momentos lúdicos que também cumpriram o papel do entretenimento entre os professores participantes. Pedi que as atividades fossem registradas por eles, para ampliação e aplicação posterior em suas salas de aula. O passo a passo das elaborações foi gravado e discutido, com formulação de novas ideias e possibilidades.

Traçando retornos das oficinas

Dentre as conclusões a que chegamos, destaque-se a boa receptividade à atividade, o registro pelos participantes da novidade nas orientações às produções propostas e realizadas, o acesso às informações e conceitos desconhecidos e não trabalhados por estes, e a própria noção de alfabetização cartográfica não contemplada por esses docentes no processo alfabetizador.

Praticamente todos os professores nas três escolas onde aconteceram as oficinas desconheciam o desenho como recurso *sine qua nom* na alfabetização cartográfica, e não souberam manusear o globo nem descrever possibilidades de ensino-aprendizagem da linguagem cartográfica a partir desse recurso. Desconheciam estratégias de trabalho com os mapas e nunca utilizavam desenhos na perspectiva da alfabetização.

A aplicação da técnica do desenho para iniciar e ampliar noções cartográficas foi particularmente produtiva, promovendo uma excelente motivação para tarefas com essa ferramenta. Fizemos desenhos dos espaços circunvizinhos da escola com o auxílio da rosa dos ventos, construímos quebra cabeças com mapas, desenhamos o nosso corpo em papel madeira, utilizamos atividades de colagem e introduzimos a leitura de escala com um mapa mundi e um mapa do Estado do Rio Grande do Norte. As atividades propostas foram baseadas na carta “XXIV Utilidade pedagógica del dibujo y el modelado” (PESTALOZZI, 1801).

Embora tenha se percebido que a natureza lúdica da oficina provocou muitos momentos de recreação, cujo espírito pareça ter prevalecido em relação aos conteúdos propriamente ditos,

revelando clara rejeição ao aspecto teórico do conhecimento, a prática realizada também desencadeia formulações teóricas próprias do saber fazer, que alimentam a dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

Uma oficina pedagógica com docentes é uma confluência de saberes. Muitas possibilidades foram anotadas e muita criatividade afluiu a partir das atividades propostas. Cada atividade foi um momento de oportunidade para reafirmar práticas e descobrir outras. Algumas declararam já ter usado algum jogo ou leitura apresentada, mas não conheciam a importância pedagógica de alfabetizar cartograficamente. A totalidade dos docentes presentes às oficinas nas três escolas, cerca de 63 professoras e dois professores, revelou não saber trabalhar com alfabetização cartográfica. Alguns poucos mencionaram ter ouvido falar, mas nunca procuraram se informar ou aprender sobre essa demanda pedagógica.

Um resultado que é digno de registro diz respeito à habilidade de boa parte desses docentes em transportar as orientações conceituais para o universo da ludicidade, sendo notável a demonstração dessa capacidade por ocasião das oficinas. Surgiram maneiras práticas de demonstrar alguns conteúdos apresentados através de pinturas, desenhos, materiais diversificados.

Muitas das professoras presentes às oficinas foram minhas alunas no curso de pedagogia da UERN. Vê-las e revê-las na condição de docentes, ao mesmo tempo que me proporcionou tranquilidade pelo ambiente já familiarizado, despertou o acréscimo de responsabilidade pela nova situação com a qual me deparei à ocasião. Por melhor que eu tivesse preparado o conteúdo e as ferramentas das oficinas, não se tratava de uma aula para um grupo de estudantes em formação inicial, mas tratava-se de um grupo de profissionais docentes, alguns com mais de vinte (20) anos na docência dos anos iniciais.

Reconhecer que o conteúdo da alfabetização cartográfica não fazia parte das rotinas pedagógicas dos docentes participantes, e ouvir destes que as informações e práticas da oficina realizada, continham novidades e perspectivas diferentes para o processo de alfabetização, representou o ponto alto da pesquisa que culminou nesta tese.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de concretização de uma tese de doutorado não permite atalhos, sob pena de se perder o “fio da meada”. Apesar de ser preciso e possível considerar mais de um caminho para se chegar aos objetivos, não se pode confundir estratégias com tomar atalhos, que são mais associados aos improvisos. Daí a complexidade de um trabalho desta natureza, pois não permite improvisos nas conclusões. As conclusões têm que estar pautadas em fatos e fenômenos vivenciados e comprovados, mesmo que seja dificultoso organizar as teias e as trilhas.

As teias deste trabalho se referem ao percurso metodológico da pesquisadora, procurando tecer os argumentos para o fechamento da problemática levantada. É semelhante ao fenômeno da construção de uma teia por uma aranha, fazendo seu trabalho reconhecido como sua pertença. É preciso visualizar a autoria da tese como de pertença do pesquisador, pois a principal função do orientador é promover a independência do doutorando, indicando pistas e possibilidades, mas nunca fornecendo conteúdos prontos ou traçando o percurso. A orientação desta tese cumpriu essa tarefa com maestria, forçando-me a percorrer meu próprio trajeto de pesquisa, mas controlando a situação no contexto geral. Percebo que esta é uma marca da pós-graduação *strictu sensu*, além da estimulação à capacidade de fazer o aluno perceber a necessidade de construir seu próprio argumento a partir do estado da questão e do estado da arte. Essa estratégia se mostra eficiente na multiplicação de pesquisadores.

A simetria da teia é tarefa do orientador da tese, que vai acompanhando o conjunto da obra para dar-lhe um sentido apropriado e condizente com a natureza do trabalho. Vejo que a simetria deste trabalho é de caráter didático-pedagógico, pelo objetivo que tem em torno de uma questão dessa natureza. Este objetivo foi alcançado, na medida de uma teia constituída com elementos próprios dela, nada de estranho ao seu universo. Tratou de abordar o objeto com docentes, partilhando de tempos de docência distintos como colaboradores na investigação. A teia é singular, mas só é produzida a partir de elementos determinados.

Já as trilhas deste trabalho foram marcadas e demarcadas nos percursos das professoras que colaboraram com este levantamento. Trilhas marcadas pela consciência das limitações, e pelo passo a passo dos saberes de experiência de cada uma delas. Seja na transmissão dos conteúdos, seja na mediação do ensino-aprendizagem, seja na gestão do relacionamento em sala de aula, o professor é um maestro regendo uma sinfonia, que se renova a cada novo ano letivo. Essa característica do trabalho docente é extraordinária, na medida em que possibilita que esse

renovar da clientela discente promova novas necessidades e novas emergências que vão alimentando os saberes de experiência de forma singular.

Alcancamos o objetivo de identificar se a alfabetização cartográfica ocupa lugar na prática docente de pedagogos, e o resultado negativo é uma conclusão referendada na abordagem que foi feita ao objeto da pesquisa no universo pesquisado.

Os objetivos específicos, quais foram 1. Conhecer a contribuição do curso de Pedagogia na prática docente de egressos do curso, sob a ótica dessas egressas; 2. Reconhecer a presença da alfabetização cartográfica na formação desses pedagogos, e 3. Analisar a abordagem à alfabetização cartográfica nos livros didáticos adotados por egressos de pedagogia da UERN, contribuíram para o alcance do objetivo geral, tanto através da análise dos programas de ensino, quanto da observação participante, e da análise de cinco coleções de livros de geografia para os anos iniciais, adotados pelas escolas participantes da pesquisa.

A metodologia utilizada, com grupo específico, observação participante e oficina pedagógica traduziu o contexto da pesquisa de forma triplamente referenciada, fazendo emergir os elementos necessários à resposta da pergunta colocada no ponto de partida. O grupo alvo inicial, composto de cinco docentes dos anos iniciais, forneceu informações muito importantes, considerando terem sido entrevistadas pedagogas de escolas diferentes e de municípios diferentes, além de tempos de docência distintos. A observação participante confirmou a quase exclusividade do livro didático como mediador do conhecimento entre o professor e o saber geográfico ministrados nas escolas.

As oficinas pedagógicas confirmaram a lacuna em torno dos saberes cartográficos no ensino de geografia nos anos iniciais, com notória dificuldade dos docentes na leitura de mapas, no manuseio do Globo e no desconhecimento das funções do desenho na alfabetização. O desenho funciona como a fala da criança e, embora os professores reconhecessem isso, não otimizam essa ferramenta em seu fazer docente.

No conjunto desta tese encontram-se saberes clássicos, com a marca de pioneiros da educação e da pedagogia, com destaque para saberes esquecidos e isolados, no caso do Trivium e do Quadrivium. O mergulho nessas obras e em outras que li para elaborar este trabalho de tese, constituiu uma jornada que apenas iniciou na direção de responder a outras questões que emergiram do objeto pesquisado. Porque as pedagogas não trabalham com alfabetização cartográfica se os livros didáticos que elas utilizam em sua prática contemplam esse processo, indicando passos e ferramentas nos manuais do professor? Ignoram esses manuais? Se ignoram, porque o fazem? São perguntas que surgiram a partir dos dados que encontrei.

Para fazer jus a um retrato cartográfico da situação identificada, teria que optar por uma figura desenhada ou uma imagem da resposta, mas a própria teoria pedagógica flexibiliza essa descrição, me dando a opção de elaborar uma cartografia escrita.

Nesse sentido, um fator que se coloca desfavorável a utilização da riqueza dos saberes de experiência docente, está relacionado ao fato de que a tarefa do professor é muito sujeita às intempéries psicológicas do cargo, às depressões, ao cansaço que chega à exaustão, à solidão do trabalho interminável e sobretudo, à sensação de ser cobrado permanentemente “numa sociedade exigente, mas desorientada” (SAVATER, 1998, p.25).

Até o objeto desta tese pode ensejar uma cobrança, mas não é esse o intento.

É preciso, então, perceber o professor dos anos iniciais como tendo uma tarefa singular. É imposto a este docente a função de conduzir crianças à aprendizagem formal, preparando-os para as etapas subsequentes da trilha escolar. A complexidade de gestão de uma turma ou mais de alunos dos anos iniciais, revela nuances que estão além das propostas curriculares e dos planejamentos sequenciais, portanto nem sempre previstas nos aparatos documentais oficiais.

Em todas as observações feitas e nos testemunhos e depoimentos das pedagogas, as lições desses momentos foram marcantes, representando um espaço de aprendizagem único. Do percurso inicial, desde a captura da matriz problemática que gerou este trabalho, às leituras, ao desfecho da coleta de dados, vários contextos foram sendo redescobertos e reavaliados, produzindo novas leituras, novas visões, novas demandas, e novas problemáticas.

No contexto das práticas pesquisadas, prevalece a tendência tradicional, na centralidade do livro didático, em que a criança aprende repetindo em grupo as respostas às atividades deste manual corrigidas pelas professoras. Apesar disso, percebeu-se a pouca ocorrência de atividades de cópia, de ditado, ao menos nas aulas de geografia observadas.

O exercício com o grupo de entrevistadas representou uma oportunidade de autoconhecimento, de autoafirmação, de revisão conceitual e de reflexão crítica acerca das atividades cotidianas do pedagogo professor, no que tange à alfabetização, nuclear no seu trabalho. O resultado alcançado reforça uma das vantagens da técnica empregada para coleta de dados do estudo, que é a de conduzir ao pensamento crítico, ou seja, a um processo de retroalimentação das práticas pedagógicas. Uma outra vantagem é a reafirmação da demanda por formação continuada.

Se torna oportuno destacar que a técnica de entrevistas aplicada metodologicamente neste estudo, levou-me a perceber que essa técnica contém uma dinâmica própria, que ultrapassa procedimentos com regras, normas, valores e significados culturais instituídos, além de ser permeado por elementos de natureza ética, tais como respeito, dignidade e compromisso.

O conhecimento disso apontou ou reforçou inquietudes quanto à forma com que o conteúdo específico da alfabetização cartográfica tem sido tratado na atuação docente de pedagogos que lecionam nos anos iniciais. E alertou para a urgência de uma reflexão sistemática em nível pessoal, profissional e educacional.

Tratar a alfabetização de forma unilateral, sem considerar suas várias facetas na atualidade, implica em destituir-lhe o sentido original. Nos primórdios da educação escolar, não universalizada como hoje, a criança se deparava com vários saberes da instrução, não lhes sendo poupada a obrigatoriedade de estudar e aprender os saberes convencionais da educação formal. Atualmente, mesmo reconhecendo o imperativo da democratização do ensino, observa-se, via de regra, que os saberes da instrução formal têm sido minimizados na forma de projetos de ensino, feiras de ciências que fragmentam os conceitos, e mais recentemente, festivais de arte e cultura, e amostras culturais. Mormente conceber que essas programações fazem parte do atual contexto sociocultural, percebo que as escolas de Mossoró, de modo geral, têm dedicado boa parte de seu tempo a essas novas formas de tratar os conteúdos. Muitas inquietações me sobrevêm nessa direção, especialmente em se tratando de programações dirigidas a crianças que não têm maturidade para discernir essa avalanche de atividades avulsas no cenário escolar.

Hargreaves (2004) se refere às escolas como devendo serem “comunidades de aprendizagem” e não um amontoado de programações que não promovem a intelectualidade.

Apesar de ter se institucionalizado um certo sentimento de pertença dos pedagogos em relação aos conteúdos específicos que devem ser ensinados nos anos iniciais, é notoriamente incipiente a atuação desses profissionais em se tratando de repassar esses conhecimentos em nível elementar e básico. Também é pertinente afirmar que há um certo comodismo e consenso em se considerar que esses conhecimentos devam ser repassados somente na medida do que o livro didático trata.

Ao me perguntar se todo esse trabalho de coleta foi compensador, respondo que sim. Compensou pela resposta científica a uma questão proposta e pela possibilidade de ampliação da pesquisa na perspectiva de uma pesquisa-ação sobre a alfabetização cartográfica no contexto investigado, além de outras demandas que impliquem a polivalência do pedagogo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. VISALBERGHI, A. **História da Pedagogia** – Tomos I e II. Trad. Glicínia Quartin. Lisboa; Editora Gleba: livros Horizonte, s/d.
- ALMEIDA, Rosângela Doim de. **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALMEIDA, Rosângela Doim de. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ALMEIDA, Rosângela Doim de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.
- BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Holf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista O Mundo da Saúde**, São Paulo: 2011, p. 438-439.
- BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. **Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje**. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 24-34, abr. 2011.
- BARRA, Marlene. **Infância E Internet** – Interações Na Rede. Portugal, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.
- BASTOS, Manoel de Jesus; SILVA, Daniela Santos Landim; SANTOS, Glaucia Barradas; SILVA, Gerson Pindaíba. **O baixo rendimento dos alunos no ensino fundamental**. IV CONEDU, 2017.
- BENITO, Agustín Escolão. Las Escudelas Normal és, sigilo y medio de perspectiva histórica. Espanha: Universidade de Salamanca, **Revista de Educación**, Madrid, MEC, 1982 acesso em 06/11/2018.
- BRZEZINSKI, I. Pedagogia, **Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento**. 1. ed. Campinas: Editora Papirus, 1996. 248p.
- CALLAI, Helena C. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cadernos Cedes. Educação Geográfica e as teorias de aprendizagem, n. 66, SP: Campinas, 2005, p. 244.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9ª edição. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2012. Série Legislação. Acesso em 11/02/2019.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Leoncini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília Von (Orgs.). **A CRIANÇA E A MÍDIA: Imagem, Educação, Participação**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo; Maria Elizabeth Santo Matar. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO Brasil, janeiro de 2002. 519. Título Original: **Children and Media: image, education, participation**. Acesso em novembro de 2018.

CARVALHO, Olavo de. Artigo: Educação ao contrário. São Paulo: **Jornal do Comércio**, 2009.

CASTELLAR, Sônia M. V. **Educação Geográfica**: formação e didática. IN: MORAIS, Eliana M. MORAES, Loçandra B. Formação de professores: conteúdos e metodologia no ensino de Geografia. Goiânia: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEGEP), 2010, P. 49-50.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas/SP: Papyrus, 2016

CHASSOT, Tatico. Alfabetização Científica: Uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, jan/ abril de 2003, Acesso em fevereiro de 2019.

CLARK, Burton R. El Sistema de educación superior: **Una visión comparativa de la organización académica**. Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azapozalco, México, 1991. Título original inglês: The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective. Acesso em 06/11/2018.

COMENIUS, Jan Amos. Didática Magna. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORDERO, Silvia; SVARZMAN, José. Hacer Geografía em la escuela: **Reflexiones y aportes para el trabajo em la aula**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y Material Didáctico, 2007.

CUBBERLEY, Ellwood Patterson. **The History of Education Educational Practice and Progress Considered as a Phase of the Development and Spread of Western Civilization**. 10ª ed. Paperback: 640 pages
Publisher: Kessinger Publishing LLC (June 17, 2004)
manybooks.net/titles/cubberleetxt058hsed10.html

DE ÁVILA, Vicente Fideles. **Pressupostos para Formação Educacional em Desenvolvimento Local**. Interações (Campo Grande), [S.l.], mar. 2016. ISSN 1984-042X. Acesso em: 10 dez. 2018.

DEMAR, Gary. **Quem controla a escola governa o mundo**. Trad. Rosângela Oliveira. Brasília/DF: Editora Monergismo, 2014.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Trad. Adir Luiz Ferreira; Margarete Alves de Souza. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Interviews in qualitative research. Curitiba: **Revista Educar**: Editora UFPR, 2004. p.p 213-225. Acesso em junho de 2019.

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Aprendendo a ser professor (a) no século XIX**: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.3, p. 465

- 480, Set. /Dez. 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. SP; Melhoramentos, 1952.

EAD. Geografia. Principais conceitos: espaço geográfico, território, paisagem e lugar. Acesso em janeiro de 2019.

FERNANDES, Enilda. O trabalho didático na obra de Calkins: A alfabetização segundo o método intuitivo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p.38-61, dez2014 – ISSN: 1676-2584.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017. Coleção Questões da nossa época, vol. 06.

FRAGO, Antonio Viñao. **Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones**. Universidad de Murcia, disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/39212030>

GADAMER, Hans Georg. **La education es educarse**. Barcelona: Editorial Paidós, 2000.

GALLO, Silvio. Artigo: Savater: **A Filosofia entre a Academia e o mundo**.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Trad. Francisco pereira de Lima. 2ª edição. Ijuí: ed. Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Nilton. A teoria educacional de Santo Agostinho:

O caminho da educação é um caminho pessoal de cada ser humano. Acesso em novembro de 2018.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como técnica de Investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Paidéia, 2003,12(24), 149-161. Acesso em novembro de 2018.

GREGGERSEN, Gabriele. As ferramentas perdidas da educação: tradução comentada [parte 1] **Revista Caminhando**, v. 15, n. 2, p. 189-203, jul. /Dez. 2010. In:
Acesso em 21/11/2018.

GUIMARÃES, Valter Soares. **O Grupo Focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: edições Loyola, 2006. (P. 149-163).

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: Educar na era da insegurança**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 237 p.

JOMAA, Lina Youssef. **Geografia – 2º ano**. São Paulo: Ed. Moderna, 2018. (Coleção Buruti Mais)

KLEIMAN, Angela. **Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta saber ler e escrever?** Coleção Linguagem e Letramento em foco – Linguagem nas séries iniciais. MEC/CEFIEL/Unicamp,

2005.

KOHAN, Walter Omar. **A infância escolarizada dos modernos**. Acesso em 28 de novembro de 2019.

LAVADO, JMD. **La educacion el la Antigua Grecia**. Actas de las III jornadas de humanidades clásicas, 2002 – Universidad de Salamanca. *In*: dialnet.unirioja.es. Acesso em 29/11/2018.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. **Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar**. Universidad de Santiago de Compostela, Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, ISSN 0212-9426, ISSN-e 2605-3322, N.º. 33, 2002, págs. 173-186 Idioma: espanhol. Acesso em 22/11/2018.

LIMA, Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. *In*: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. ISSN: 2175-5604. Acesso em julho de 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUCCI, Elian Alabi.; BRANCO, Anselmo Lázaro. **Ligamundo: Geografia**. 2º ano. 1ª edição, São Paulo: Saraiva, 2017.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5ª ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1996.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. PINA, Leonardo Docena. MACHADO, Vinícius de Oliveira.

MARTINEAU J. (Org.) (2014). **Quadrivium, As Quatro Artes Liberais Clássicas Da Aritmética, Da Geometria, Da Música E Da Cosmologia**. Tradução Jussara Trindade de Almeida – São Paulo. É Realizações. São Paulo, SP.

MACHADO, Érico Ribas. **A Constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. (Dissertação). Florianópolis/ SC/ UFSC, 2010. 242 p.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 10ªed. São Paulo: Loyola, 2005

MOREIRA, Ruy. **A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o modo de ver e pensar a relação ambiental na Geografia**. **Espaço em revista**. vol. 11 nº 1 jan/jun. 2009, p. 11-19. ISSN: 1519-7816.

MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. Revista etc, **Espaço, Tempo e Crítica Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas**, nº 1(3), vol. 1. 2007.

NASSER, José Monir. Prefácio da obra: MIRIAM JOSEPH, Irmã. O Trivium – As artes liberais da Lógica, Gramática e retórica. Palestra no Espaço Cultural É realizações, 29 de outubro de 2008. Acesso em julho de 2018.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação.** XIII Encontro da associação brasileira de estudos populacionais, v. 13, 2002.

NEVES, Sandra Garcia; GASPARIN, João Luiz. Os princípios fundamentais de Ratke e de **Comênio do ensino escolar.** *In:* **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 215-226, mai.2010

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Uma interpretação fenomenológica da educação** Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Ana Keyla Pereira de.; WANKLER, Fábio Luiz. Alfabetização cartográfica nas escolas: Uma leitura através dos mapas. **Revista Acta Geográfica**, Ano II, nº 4, jul/ dez 2008, p. 55-65.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. A escola elementar de Pestalozzi e Calkins: como ensinar número? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 173 – 201, maio/ago. 2015. Acesso em outubro de 2019.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio Helio; ANGELUCI; Alan Cesar Belo. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. São Paulo: Matrizes, v. 8, Nº 1, jan. /Jun 2014. Acesso em junho de 2019.

PASSINI, E.Y.; ALMEIDA, R. D.; MARTINELLI, M. **A Cartografia para Crianças: Educação, Alfabetização ou Iniciação Cartográfica.** Boletim de Geografia, 1999.

PASSINI, Elza Yasuko. PASSINI, Romão. Sandra T. Malysz (Orgs). **Prática de ensino de Geografia e Estágio Supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.

PASTIN, Iuliana. Reflexions sur la mondialisation culturrele. S/d.

PAVIANI, Jaime. Ética e aprendizagem em Platão. **Revista HYPNOS**, São Paulo, número 27, 2º semestre 2011, p. 246-259. Acesso em março de 2019.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. **Psicanálise e educação:** análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 30, p. 81-96, jun. 2010. Acesso em 01 nov. 2019.

PENTEADO. Heloísa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PESTALOZZI, Johann. How Gertrude Teaches Her Children. E-book..

PESTALOZZI, Johann. **Cartas sobre la Educación infantil.** Carta III, 7 de Octubre de

1818.

PESTALOZZI, Johann. Sobre la idea de la educación elemental, citado por BOWEN, J. en Historia de la educación occidental, Tomo III, Cap. VIII, Pág29. S. Ed. S. F

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma ressignificação da didática** – Ciências da Educação, Pedagogia e Didática – (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). São Paulo: USP/ Faculdade de Educação. Acesso em março de 2019.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 1 dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PONTYENEN, Arthur. **Cultural Renewal: Restoring the Liberal and Fine Arts**. Edition 1st Edition First Published 8 September 2014 eBook Published 6 February 2018 Pub. Location New York Imprint Routledge Pages 316 pages eBook ISBN 9781351524537, Subjects Social Sciences

POSSAMAI, Z. R. (2012) **‘Lição de coisas’ no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 20(43). Acesso em 26/11/2018

RATKE, Wolfgang. **Escritos sobre A Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke**. Apresentação, tradução e notas de Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do Nosso Tempo).

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Uma breve história da formação do professor de geografia no Brasil. Acesso em maio de 2019.

SANTOS, Francisco Kennedy da Silva. **O Trabalho e a Mobilização de saberes Docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. Tese (Doutorado). Fortaleza/CE: UFC: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 10/06/2011.

SEMAPED- Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia (1., 2012: Mossoró, RN.). Práticas formativas, campos de estágio e atuação do profissional de Pedagogia, 12 a 14 de setembro de 2012. / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró: Faculdade de Educação, 2013. Livro eletrônico

SCHLBAUER, Analete Regina. **Método intuitivo e lições de coisas: Saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX**. S/d.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 2ª

ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do Nosso Tempo; 66).

SIMIELLI, Maria Elena. **Geografia 2º ano**. Coleção Ápis. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-03-3

THIESEN, Juarez da Silva da. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, setembro/ dezembro 2008, acesso em 5 de dezembro de 2019.

TAILLE, Yves de La. Telma Vinha e Yves de La Taille discutem Educação moral nos dias de hoje. Acesso em 17/01/2019.

TAILLE, Yves de La. **Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras** 01/06/2008. Acesso em 27 de julho de 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. acessos em 04 abr. 2019.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Acesso em 04 Setembro de 2019.

TURCI, Érica. **Civilizações hidráulicas - Mesopotâmia** ... acesso em março de 2018.

VALENTE, J. Aspectos críticos das tecnologias nos ambientes educacionais e nas escolas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 215 04 2018.

VESENTINI, José William. Piotr Kropotkin: O que a geografia deve ser. What Geography ought to be”, excertos selecionados e traduzidos de Antipode: a **Radical Journal of Geography**, vol.10/11, nº 1/3, 1976, pp. 6-15. Mas este ensaio de kropotkin foi originalmente publicado in The Nineteenth Century, XXI, Londres, dezembro de 1885. [Seleção, tradução e notas de José William Vesentini).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, nº 33, junho de 2001.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia Escolar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005 165

ZANNETE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul. /Set. 2017. Acesso em janeiro de 2020.

APÊNDICE A - Questionário aplicado com egressas do PARFOR

1. Cite contribuições que o curso de Pedagogia trouxe para sua prática pedagógica (anejamento, recursos, habilidades).

2. Que dificuldades didático-pedagógicas você enfrenta que não foram contempladas no curso de Pedagogia? (Alunos com deficiência, particularidades dos ensinamentos, etc..)

3. Recebeu orientação pedagógica, como métodos e técnicas de ensino em todas as áreas específicas?

4. Quais são os recursos tecnológicos e audiovisuais que a sua escola dispõe? O curso lhe ajudou a otimizar/ utilizar melhor?

5. Cite contribuição do curso para o que você ensina na área de geografia

6. Trabalha com alfabetização cartográfica?

() sim

() não

() Outra resposta _____

APÊNDICE B - Questionário aplicado com egressas da oferta regular.

1. Cite contribuições que o curso de Pedagogia trouxe para sua prática pedagógica (planejamento, recursos, habilidades...).

3. Que dificuldades didático-pedagógicas você enfrenta que não foram contempladas no curso de Pedagogia? (Alunos com deficiência, particularidades dos ensinos, etc..)

3. Recebeu orientação pedagógica, como métodos e técnicas de ensino em todas as áreas específicas?

6. Quais são os recursos tecnológicos e audiovisuais que a sua escola dispõe? O curso lhe ajudou a otimizar/ utilizar melhor?

7. Cite contribuição do curso para o que você ensina na área de geografia

6. Trabalha com alfabetização cartográfica?

() sim

() não

() Outra resposta _____

APÊNDICE C - Roteiro das entrevistas realizadas com egressas do PARFOR

1º encontro:

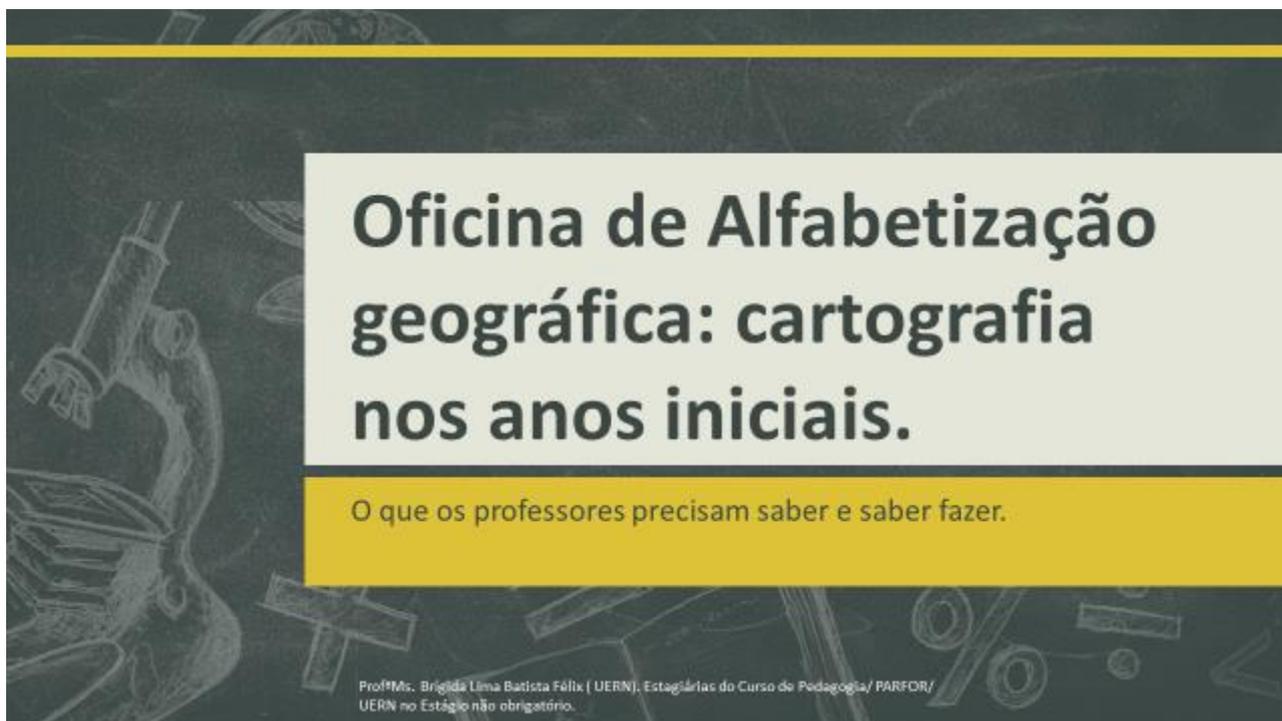
- 1. Que dificuldades didático-pedagógicas você enfrenta no seu dia a dia como docente dos anos iniciais?
- O que vocês entendem por alfabetização?
- Acham que é possível fazer uma leitura da realidade que nos cerca sem saber ler?

2º encontro:

- O planejamento protocolar de sua escola inclui orientação pedagógica, como métodos e técnicas de ensino em todas as áreas específicas?
Quais são os recursos que você utiliza para as aulas de geografia?
- O que entende por alfabetização cartográfica? Sua prática inclui alfabetização cartográfica?

3º encontro:

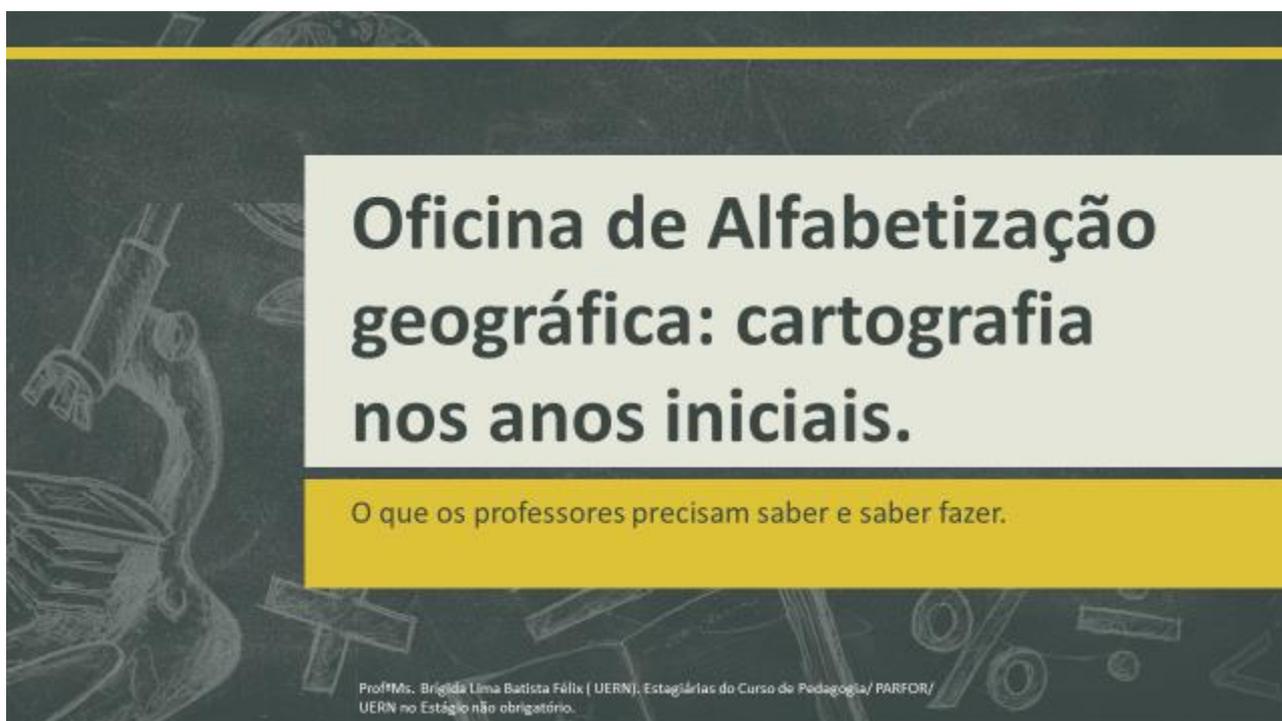
- Qual o lugar do desenho em suas aulas de geografia?
- Fale dos instrumentos que utiliza para ensinar geografia.
- E o livro didático? Qual o lugar desse recurso na sua prática?
- Aceitam fazer parte de uma oficina sobre alfabetização cartográfica?

APÊNDICE D - Slide Título da oficina pedagógica.

Oficina de Alfabetização geográfica: cartografia nos anos iniciais.

O que os professores precisam saber e saber fazer.

Prof^{as}Ms. Brígida Lima Batista Félix (UERN), Estagiárias do Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UERN no Estágio não obrigatório.



Oficina de Alfabetização geográfica: cartografia nos anos iniciais.

O que os professores precisam saber e saber fazer.

Prof^{as}Ms. Brígida Lima Batista Félix (UERN), Estagiárias do Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UERN no Estágio não obrigatório.

APÊNDICE E - Roteiro das oficinas pedagógicas

UFPE/UERN. DINTER EM GEOGRAFIA

DISCENTE MINISTRANTE: Prof^ª Brígida Lima Batista Félix

ORIENTADOR da TESE de DOUTORADO: PROF. Dr. Francisco Kennedy da Silva Santos

Oficina de Alfabetização geográfica: cartografia nos anos iniciais. 4h de atividades

ROTEIRO DA OFICINA.

JUSTIFICATIVA

Tarefa executada como estratégia de pesquisa da tese de doutoramento da prof. Ms. Brígida Lima Batista Félix (UERN), discente do DINTER em Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGEO da UFPE/ Campus de Recife/PE.

OBJETIVO

Realizar oficinas pedagógicas sobre alfabetização cartográfica em escolas públicas da rede Municipal de Mossoró/Rn, contexto em que atuam professoras egressas do curso de Pedagogia/ UERN.

CONTEÚDO DA OFICINA – Roteiro, slides, cópia de texto orientador sobre escala (informativo, não trabalhado).

O que é cartografia?

Porque é preciso alfabetizar cartograficamente?

Globos e mapas, presença obrigatória na alfabetização cartográfica.

O que podemos construir e confeccionar nessa perspectiva?

Mapas do corpo humano, mapa da sala de aula, mapas dos espaços da escola, etc... do mais próximo ao mais distante. E Vice-versa em etapas mais avançadas da alfabetização cartográfica.

METODOLOGIA

Exposição dialogada e ativa com confecção de materiais. O desenho como *métier* na aprendizagem cartográfica.

BIBLIOGRAFIA

OLIVEIRA, Ana Keyla Pereira de; WANKLER, Fábio Luiz. Alfabetização cartográfica nas escolas: Uma leitura através dos mapas. **Revista Acta Geográfica**, Ano II, nº 4, jul/ dez 2008, p. 55-65.

PENTEADO. Heloísa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

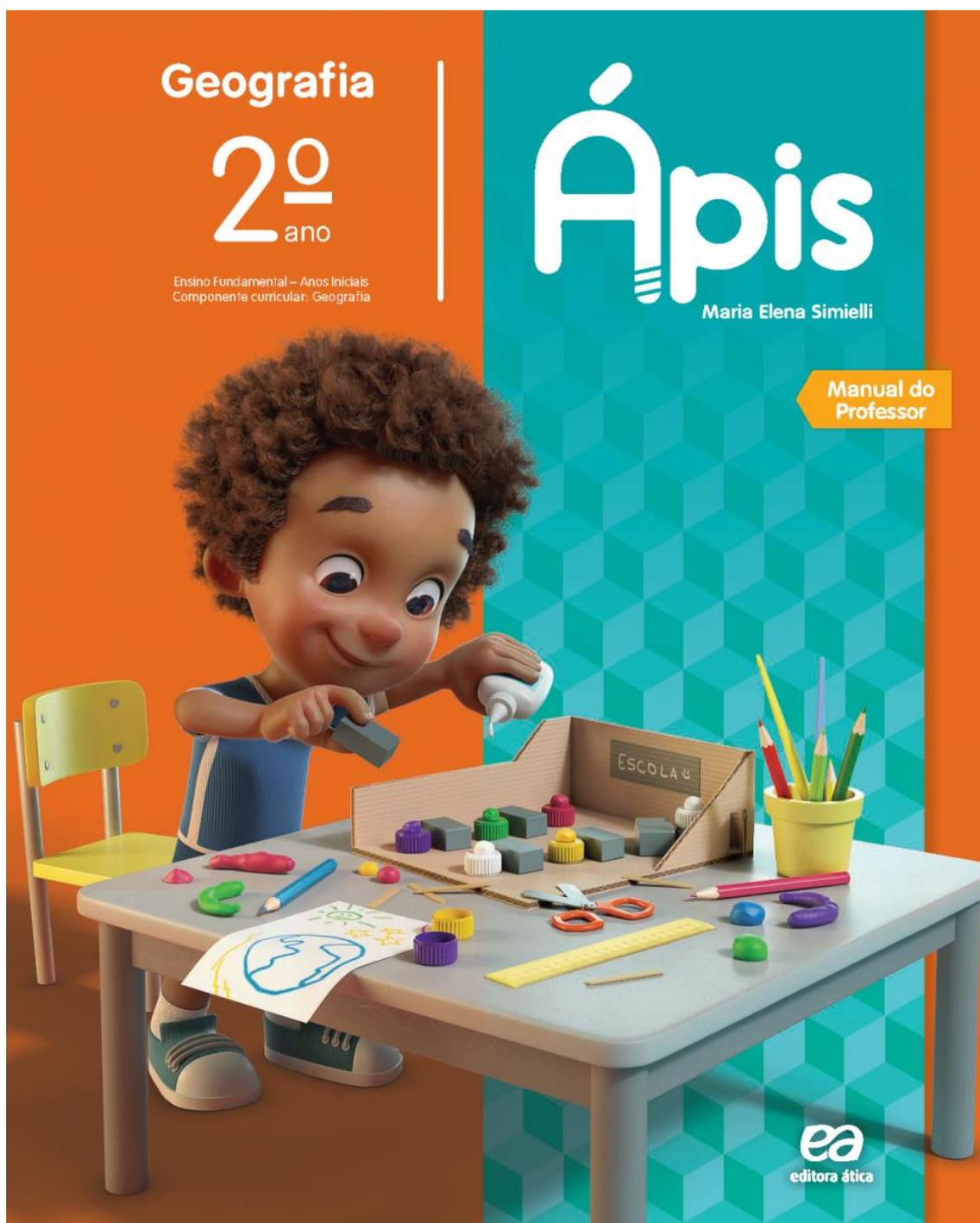
SILVA, Mariane Ellen da (et al). Globo terrestre, uma maneira de entender o mundo. [file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/Rar\\$EXa0.098/aula.html](file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/Rar$EXa0.098/aula.html)

ANEXO A: Imagem da Capa do Livro de Geografia. 2º Ano. Coleção LIGA MUNDO



Fonte: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2019/obra/2489249/>

ANEXO B: Imagem da Capa do Manual do Professor. Geografia. 2º Ano. Coleção Ápis Geografia.



Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2019/obra/2490216/>

ANEXO C: Imagem da Capa do Livro de Geografia. 2º ano. Coleção BURITI MAIS GEOGRAFIA



<https://www.livrofacil.net/projeto-buriti-geografia-2%C2%BA-ano-colecao-projeto-buriti-9788516106980/p>

**ANEXO D - CARTAS DE PESTALOZZI SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL
(PESTALOZZI, 1818-1819)**

I Propósito de este libro

II Aptitud de la madre para cumplir con su misión

III Primeras manifestaciones del desarrollo del niño

IV Tomada de consciencia de la madre con respecto a educación de su hijo

V Importancia del corazón en la conducta humana

VI En el niño aflora una vida espiritual.

VII Predisposición del niño a la bondad

VIII Discusión de la tesis anterior

IX Desvalimiento del niño en el primer periodo de su vida

X Los primeros indicios de la vida superior en el niño

XI La corriente afectiva madre-hijo

XII Seriedad en el modo de satisfacer las necesidades del niño

XIII El afecto, no el temor, constituye el medio de dominar los impulsos instintivos del niño

XIV La educación del sentimiento de amor y confianza del hijo hacia su madre

XV Función superior del afecto del niño hacia su madre. Actitud de ésta ante el afecto de su hijo

XVI La función educadora de la madre exige en ésta abnegación personal

XVII El verdadero amor materno implica corregir al hijo

XVIII La vinculación y la desvinculación afectiva entre madre e hijo

XIX Cómo reaccionar ante las tendencias naturales del niño. Los primeros pasos que éste da

- XX Comienza la formación de la inteligencia. Ampliación del círculo de relaciones .
- XXI Ideas sobre educación. Atención que hay que prestar al desenvolvimiento de todas las facultades
- XXII La educación física por la gimnasia
- XXIII Ejercicios para el desarrollo de los sentidos. La música como medio educativo
- XXIV Utilidad pedagógica del dibujo y el modelado .
- XXV Evolución social positiva en cuestión de educación. Importancia de la función educativa de la familia
- XXVI Toda madre es la primera educadora e instructora de su hijo
- XXVII Conveniencia de que la madre sea una persona culta y formada. Ideas sobre educación femenina
- XXVIII LA superación del memorismo mediante la comprensión y la intuición de las cosas
- XXIX Enseñemos al niño a entender las cosas y a reflexionar sobre ellas
- XXX El interés del niño por el aprendizaje. Medios adecuados y medios inadecuados de suscitarlo
- XXXI El método de la «intuición» con sus elementos de número, forma y lenguaje. Resultados excelentes a que da lugar en aritmética. El aprendizaje de la lengua materna
- XXXII El fin moral de la educación. Importancia del carácter moral de la persona. La felicidad humana
- XXXIII Critica de los medios de estímulo basados en el temor y en la ambición personal del niño. La educación de la vida afectiva. El sentimiento religioso
- XXXIV El cristianismo en la educación del niño