

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

ROBSON DE OLIVEIRA LEMES

**NECESSIDADES FORMATIVAS EM GEOGRAFIA PARA
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ROBSON DE OLIVEIRA LEMES

**NECESSIDADES FORMATIVAS EM GEOGRAFIA PARA
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

**Maringá
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

L551n Lemes, Robson de Oliveira
Necessidades formativas em geografia para
professores dos anos iniciais do ensino fundamental
/ Robson de Oliveira Lemes. -- Maringá, 2016.
158 f. : il. col., tabs., quadros, gráficos +
apêndice

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação
em Geografia, 2016

1. Ensino de Geografia - Formação docente. 2.
Didática - Geografia. 3. Geografia - Ensino
Fundamental. 4. Alfabetização Geográfica. I. Lopes,
Claudivan Sanches, orient. II. Universidade Estadual
de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes. Departamento de Geografia. Programa de Pós-
Graduação em Geografia. III. Título.

CDD 21.ed. 910.7

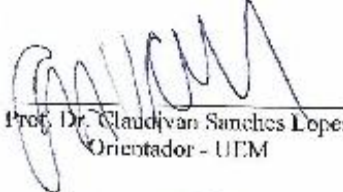
MN

"NECESSIDADES FORMATIVAS EM GEOGRAFIA PARA PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais

Aprovada em 04 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Claudivan Sanchez Lopes
Orientador - UEM



Prof. Dr. Marli Terezinha Szumilo Schlusser
Membro convidado
UNIOESTE



Prof. Dr. Marisa Sueli de Faria Sforzi
Membro convidado
UEM

À minha esposa Andreia, e aos meus filhos Lorena e Bruno, por entenderem minha parcial ausência durante este período de estudos e me apoiarem nesta empreitada.
À minha mãe Raimunda Antônio de Oliveira (in memoriam), dedico a ela todos os créditos...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus sem o qual nada podemos fazer.

Ao Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes, pela dedicação nas correções e orientações neste período de aprendizado, para mim é mais que um orientador, é um amigo que dispõe de toda a minha admiração.

Aos professores Dr. Leonardo Dirceu Azambuja do Departamento de Geografia – UEM e Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi - DTP - UEM, por suas tão valiosas contribuições durante minha banca de Qualificação.

A Professora Dr^a. Marli Terezinha Szumilo Schlosser –UNIOESTE, por suas tão belas palavras de incentivo e suas valiosas contribuições durante minha defesa de Mestrado.

A toda a minha família que, não somente neste período, mas por toda a minha vida, esteve junto a mim.

À minha irmã Regiane que, em sua simplicidade, sempre demonstrou carinho e preocupação comigo.

Ao Prof. Antônio Ravanelli, por sua atenção e apoio, sua providencial ajuda em tantos momentos.

Ao prof. Me. Herman Vargas Silva, meu amigo, cujos conselhos foram fundamentais para minha decisão em cursar o Mestrado.

Aos meus colegas de trabalho que tanto me proporcionaram momentos de alegria, nos intervalos das aulas.

À Secretaria de Educação do Município de Sarandi, na qual os funcionários demonstraram-se sempre atenciosos e prestativos.

Às professoras e coordenadoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Marista de Maringá, por sua abertura e paciência em sanar minhas dúvidas sobre o funcionamento desses segmentos.

“A menos que modifiquemos nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”. (Albert Einstein)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. NECESSIDADE FORMATIVA DOS PROFESSORES.....	19
2.1 EXPLORANDO O CONCEITO NECESSIDADE FORMATIVA DE PROFESSORES.....	23
3. A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	35
3.1 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	42
4. A GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	53
4.1 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NOS ANOS INICIAIS.....	57
5. A PESQUISA DE CAMPO: PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	69
5.1 PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO	76
5.1.1 Professora Lavinha	77
5.1.2 Professora Heloísa.....	78
5.1.3 Professora Fernanda	79
5.1.4 Professora Flavia	80
5.1.5 Professora Maria	82
5.2. RESULTADOS OBTIDOS COM A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	83
5.2.1 A avaliação das professoras sobre a formação inicial.....	84
5.2.2. As dificuldades enfrentadas no início da carreira	91
5.2.3 A Análise da formação continuada	96
5.2.4. As necessidades formativas explicitadas e implícitas nas falas e nas práticas dos professores.....	101
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
7. REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES	127

LISTA DE SIGLAS E ABRAVIATURAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
DEF.	Definição
DICIO	Dicionário <i>onLine</i>
EMC	Educação Moral e Cívica
IHGB	Instituto Histórico Geopolítico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NLDB	Nova Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGRJ	Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disposição da grade curricular segundo Silva (2003).....	55
Quadro 2 - Detalhamento das condições em que as entrevistas foram realizadas.....	76

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Disciplinas de conteúdo Geográfico cursados durante a graduação	90
TABELA 2: Avaliação dos professores sobre como os conteúdos estudados na graduação atenderam às necessidades para lecionar Geografia	96
TABELA 3: Conteúdos que os professores apresentam maior dificuldade em ensinar? Dos 59 que responderam que têm dificuldade com algum conteúdo Geográfico	96
TABELA 4: Cursos de Geografia disponibilizados na formação continuada.....	98
TABELA 5: Frequência dos cursos de Geografia ofertados na formação continuada.....	99
TABELA 6: Principais fontes de consulta para sanar dúvidas dos professores.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Avaliação dos professores sobre a formação inicial para ensinar Geografia...	85
GRÁFICO 2: Avaliação dos professores sobre como os conteúdos estudados na graduação atenderam às necessidades para lecionar Geografia	92
GRÁFICO 3: Disponibilidade de cursos de formação continuada que contemplam temas próprios da Geografia	97
GRÁFICO 4: Avaliação dos professores sobre dificuldades em ensinar conteúdos geográficos aos seus alunos	103
GRÁFICO 5: Avaliação dos professores sobre sua desenvoltura na utilização de recursos didáticos que caracterizam o ensino de Geografia, do tipo: mapas, maquetes e globos.....	113

RESUMO

LEMES, Robson de Oliveira. **Análise de necessidades formativas em Geografia para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 158f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, 2016.

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as necessidades formativas em Geografia de professores pedagogos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São diversos os trabalhos que apresentam de forma crítica lacunas entre os conteúdos previstos nos programas de Geografia para os Anos Iniciais e a forma com a qual tais conteúdos são apresentados na prática escolar. Ou seja, na maioria das vezes, os conteúdos são propostos e organizados por especialistas da área, porém, sua execução fica a cargo de outros profissionais que não compartilham da mesma especialidade. Desta forma, em muitos casos, ensinar Geografia torna-se um fardo a ser carregado pelos professores. Procurou-se, no decorrer desta pesquisa, destacar a importância da análise de necessidades formativas (RODRIGUES E ESTEVES, 1993), como possibilidade de melhor planejar intervenções na formação do professor pedagogo e, também, discutir a importância e o papel da Geografia na formação inicial e continuada do pedagogo. Defendemos a presença da Geografia como área específica do currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, ao longo desta pesquisa, procurou-se justificar esta presença. Para entendermos como os professores organizavam as suas ações em sala de aula, cujas práticas docentes precisam conduzir os alunos a uma alfabetização geográfica, adotamos como principal referencial teórico os estudos de Rodrigues e Esteves (1993), sobre necessidades formativas. Os instrumentos de coleta de dados selecionados foram, numa primeira etapa, questionários – aplicados a um grupo de 96 professoras –, e, numa segunda etapa, entrevistas individuais semiestruturadas e observações de aulas de cinco professoras, nas quais privilegiaram-se aspectos qualitativos. A análise dos dados obtidos foi realizada pela metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2007; MORAES, 1999), pois propicia ao pesquisador interpretar as mensagens e atingir uma compreensão mais aprofundada das representações e ações dos docentes em sala de aula. As análises descritas neste trabalho, revelam uma necessidade formativa justamente ligada a questões teórico-conceituais da ciência geográfica, aproximando os conceitos dos métodos de ensino mais apropriados para eles. Constatamos, nesta pesquisa, que as principais necessidades formativas dos professores pedagogos estão ligadas à apropriação dos conceitos chave da Geografia, ao uso dos recursos característicos do ensino de Geografia, à compreensão da relação existente entre metodologias e aos conteúdos geográficos de ensino e domínio das diversas escalas de análise do espaço geográfico. Neste trabalho defende-se, também, que o principal ponto de intervenção para sanar as necessidades formativas dos professores pedagogos está na formação continuada.

Palavras chave: Ensino de Geografia, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Didática, Formação docente, Alfabetização Geográfica.

ABSTRACT

LEMES, Robson de Oliveira. **Necessidades formativas em Geografia para professores dos Anos Iniciais do ensino fundamental**. 158f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, 2016.

The main point of this research is to analyse the pedagogue teachers' formative needs in the Early Years of the Elementary School. There are many works that, in a critical way, present blanks between the provided contents in the Geography programs for the Initial Years, and the way that contents are presented at the schools. In other words, most times, the contents are proposed and organized by specialists in the area, but their execution stays in the responsibility of other professionals which don't share the same specialty. So, in many cases, teaching Geography becomes a burden to be carried by teachers. In the course of this research, it sought to contrast the importance of analysing the formative needs (RODRIGUES E ESTEVES, 1993), as a possibility of improve planning intervention to the formation of the pedagogue teacher, and discuss the importance and the role of Geography in the initial and continuing education of pedagogue. We defend the presence of Geography as a specific zone of the curriculum in the Initial Years of Elementary School, and through this research, we tried to justify that presence. To understand how teachers organized their actions in the classroom, whose teaching practices need to lead students to a geographic literacy, adopted as the main theoretical studies of Rodrigues and Estevez (1993) on training needs. The selected data collection instruments were, in a first step, questionnaires- applied to a group of 96 teachers- and, in a second step, individual semi-structured interviews and observations of five teachers classes in which privileged to qualitative aspects. The data analysis was conducted by the methodology of content analysis (Bardin, 2007; MORAES, 1999), as it enables the researcher to interpret the messages and achieve a deeper understanding of the representations and actions of teachers in the classroom. The analysis described in this paper reveal a training need just linked to theoretical and conceptual issues of geographical Science, approaching the concepts of the most appropriate teaching methods for them. We found in this research that the main training needs of pedagogue teachers are linked to the ownership of key geography concepts, the use of the characteristic features of geography teaching, understanding of the relationship between methodologies and geographical teaching content and mastery of various scales of analysis of geographical space. This work also defends the main point of intervention to remedy the training needs of pedagogue teachers in continuing education.

KEY WORDS: Geography teaching, Early Years of Elementary School, Didactically, Teacher Training, Geographic Literacy.

1. INTRODUÇÃO

Estudar Geografia é analisar o espaço submetido ao processo histórico. É compreender como as diversas sociedades percebem e concebem seu espaço. Para a prática escolar, é necessário lidar com os diversos conteúdos e saberes geográficos interagindo com a prática cotidiana sem, contudo, afastar-se do caráter científico da aprendizagem.

Não é uma tarefa das mais fáceis inserir tal ciência na dinâmica da prática cotidiana, pois requer uma gama de conhecimentos e de habilidades tanto da parte de quem ensina como também de quem aprende. Mesmo reconhecendo as dificuldades em tratar da Geografia escolar, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, temos esta disciplina como de grande importância, porquanto entendemos o conhecimento geográfico como ferramenta para leitura de mundo, o qual faz parte de um processo que precisa começar no início da vida escolar da criança, quando esta, como aponta Castelar (2000), começa a reconhecer os lugares, a identificar e diferenciar as paisagens. Desse modo, como conclui a mesma autora, “[...] aprender a ler o espaço, significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido” (p.30). Fazer essa leitura demanda uma série de condições, que podem ser resumidas na necessidade de se realizar uma alfabetização geográfica, e esse é um processo que, como já foi assinalado, deve iniciar quando a criança chega aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No decorrer de nossa prática tanto docente como de coordenação pedagógica na área de Geografia, em muitas situações, deparei-me com algumas indagações próprias e de outros colegas, tais como: Qual é o papel da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O que o professor não especialista em Geografia, como é o caso da maioria dos professores deste segmento, precisa saber sobre esta disciplina para ensinar às crianças? E como tornar os conteúdos propostos mais significativos para essas mesmas crianças?

Outra situação que se tornou corriqueira em nossa prática, em especial na assessoria em Geografia, foi ouvir de professores especialistas nesta área que, em geral, a maioria dos alunos que adentram nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o fazem sem um embasamento geográfico. Fato que dificulta o trabalho e contribui para o desinteresse dos alunos pelos conteúdos. Esse desinteresse e, por vezes, certa rejeição à disciplina de Geografia, são indicativos da dificuldade em encontrar

significância entre os conteúdos e o cotidiano e, identificam algumas questões pertinentes ao ensino de Geografia, como por exemplo, a desvalorização dessa disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, supomos, deriva de sua redução a um estudo e memorização dos fenômenos e processos geográficos desvinculados da vivência dos alunos, muitas vezes, também reflexo da formação geográfica que os professores¹ os quais atuam nessas séries receberam ao longo da sua formação educacional Básica e Superior.

Alguns autores como Straforini (2004), Callai (1999), Castelar (2000), Cavalcanti (1998) e Kaercher (2003) apontam para a importância de se ensinar Geografia como disciplina fundamental para que as novas gerações possam compreender as transformações do mundo atual. Para Straforini (2004, p. 51), por exemplo, “Não podemos mais negar a realidade ao aluno, a Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender seu presente e pensar o futuro com responsabilidade. ”

Para o autor, a Geografia trabalhada nos Anos Iniciais não deve ter objetivos tão aprofundados quanto nos anos os quais se seguem, mas aponta que sem desconsiderar, evidentemente, as características didático-metodológicas próprias desse nível de escolaridade, é necessário que seja ensinada com proficiência, uma vez que, neste segmento, são construídos conhecimentos que servirão de base para aprendizagens futuras. Diversos autores, tais como Braga (2007), Coelho (1986), Gatti (2010), Silva (2003) e Libâneo (2010), entre outros, discutem direta ou, indiretamente a importância em se ensinar Geografia nos Anos Iniciais problematizando o processo formativo daqueles profissionais que estão envolvidos com o ensino dessa disciplina neste nível de ensino – o professor pedagogo – e, de modo geral, seu desempenho no exercício de tal função.

Para Sales (2007), é nos Anos Iniciais, ou seja, quando a criança começa seu período escolar, que o professor precisa estar atento para a construção de um conhecimento o qual auxilie na formação pessoal e também cidadã da criança. É importante que o conteúdo educativo atinja maior grau possível de significação de forma a munir o aluno de possibilidades para compreender e atuar de forma crítica em seu cotidiano. Para tanto, faz-se necessário que o professor reconheça o valor de

¹ Usamos o termo genérico para masculino e feminino, mas verificamos que maioria dos profissionais que atuam como professores neste segmento são mulheres.

ensinar a realidade da qual seus alunos fazem parte e também de estabelecer vínculos entre sua própria forma de conceber a realidade e os conteúdos propostos em sala.

Uma das necessidades e até desafios para o desenvolvimento de um processo ensino e aprendizagem em Geografia mais próximo do ideal é o conhecimento do mundo atual, e o desenvolvimento de um olhar crítico sobre ele. É preciso pensar a Geografia como uma ciência a qual dê suporte para que a criança faça a leitura do espaço vivido, além de possibilitar uma visão, mesmo que não total, mas um pouco mais analítica do espaço, obviamente respeitando os limites próprios da idade das crianças.

Segundo Pinheiro e Mascarin (1992) apud Straforini (2004), o mundo, por muitas vezes, é apresentado de forma fragmentada e desconexa e, em outras vezes, como espaço único. Para Santos (2000), o mundo é uma junção de vários espaços diferentes, os quais fazem parte de uma totalidade. Essa totalidade, por ser um complexo sistêmico, pode se rearranjar de acordo com as situações do presente, ou seja, o todo não se configura na soma das partes, assim como as partes não são fragmentos isolados do todo e sim uma forma particular de entendê-lo.

Durante muito tempo, a forma como se ensinou Geografia acabou por criar uma caricatura desta disciplina ensinada nas escolas ao apresentá-la como uma matéria que apenas treina habilidade de colorir mapas e decorar nomes de rios, de países e suas capitais, de datas comemorativas etc. Na verdade, o caminho trilhado pela ciência geográfica, em especial no Brasil, acabou por contribuir para que o ensino de Geografia se esvaziasse de muitos dos seus conceitos chave em favor da criação de uma disciplina mais preocupada em atender aos interesses da política governamental vigente em cada período. Straforini (2004) identifica tal situação como “o casamento da Educação Tradicional com a Geografia Tradicional”, na qual o maior objetivo é a exposição de informações, muitas vezes, desconexas entre si e com o cotidiano dos alunos. Noutras palavras, uma preocupação exageradamente conteudista. Entendemos que uma das vias capazes de auxiliar na transformação desta situação é o investimento na formação do professor, que não é o único, porém configura-se num dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa apresenta como temática central o estudo de necessidades formativas em Geografia para professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos que, segundo observação

pessoal e ancorados em algumas das pesquisas que norteiam este trabalho, como Braga (2007); Callai (1999) e Silva (2003), ser comum nas escolas entre os próprios professores do nível de ensino em questão o consenso, de que estes, de maneira geral, não estavam suficientemente preparados para desenvolver conteúdos geográficos em sala de aula e, ao tentar reproduzir apenas o que se encontrava disposto nos manuais didáticos, por muitas vezes, tornavam a aula desinteressante e cansativa.

Callai (1999) salienta que não se deve esquecer que os professores responsáveis por ensinar nos Anos Iniciais receberam, ao longo da graduação, uma formação generalista, sem fundamentação teórica aprofundada do currículo de Geografia. Dessa forma, há grande chance de que este profissional siga de forma mecânica as orientações propostas pelo livro didático. Nesse tipo de conduta, segundo a autora, corre-se o risco de que o professor que não desenvolveu um olhar aprofundado sobre os conteúdos específicos de Geografia não perceba o real alcance e significado das propostas inseridas no currículo escolar, no sentido de munir o aluno de conhecimento sobre o espaço que, como defenderemos ao longo desta pesquisa, vai além da habilidade de descrever os elementos do espaço para o entendimento de como estes elementos interagem e influenciam na sociedade.

Ou seja, baseando, tanto nas observações pessoais como nas pesquisas na área, verificamos a possibilidade da existência de lacunas importantes no processo formativo desses professores, tais como: dificuldades na apropriação dos conceitos centrais da Geografia, como lugar, território e paisagem, no desenvolvimento de didáticas próprias para os conteúdos geográficos e na habilidade de produzir seus próprios recursos didáticos.

Ao trazer à tona tais discussões, podemos apresentar referenciais que contribuam como subsídio para ações de intervenção no processo de formação dos profissionais que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar, necessidades formativas de professores que ensinam Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Destacar a importância da análise de necessidades formativas no processo de desenvolvimento profissional de professores;

- Discutir o papel e a importância da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Identificar o papel da Geografia na formação do Professor pedagogo;
- Analisar as necessidades formativas explícitas e implícitas na fala dos professores investigados nesta pesquisa.

As discussões propostas por Rodrigues e Esteves (1993) focadas na análise de necessidades na formação de professores constituem-se no referencial central desta investigação. Para as autoras, a análise de necessidades é uma corrente de pesquisa bastante antiga, porém, seu emprego na educação passou a ganhar força a partir dos anos de 1960, como estratégia de planificação de medidas para crescimento e aprimoramento da educação. Ainda para Rodrigues e Esteves (1993), esse tipo de pesquisa nasceu de uma preocupação com a racionalização dos sistemas educativos e o desejo de conseguir planos mais estruturados e eficazes no processo formativo.

Desde uma perspectiva qualitativa de pesquisa, buscamos, paralelamente à pesquisa bibliográfica, o levantamento de dados por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas e observações de aulas de cinco professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, procuramos trazer discussões usando como base o diálogo com autores que direta ou indiretamente tratam do tema: Ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Procuramos apresentar a pertinência da Geografia como disciplina específica do currículo deste segmento escolar. Buscamos mostrar, também, o papel desta ciência na formação de professores pedagogos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, quais as necessidades formativas acompanham a prática docente desses profissionais.

Entendemos que a Geografia deve ser ensinada desde os Anos Iniciais, pois permite compreender o espaço social contemporâneo, em qualquer que seja a escala de análise. Isso porque, uma alfabetização a qual contemple, com qualidade, conteúdos geográficos é essencial para que o educando se insira na sociedade. Segundo Kaercher (2003), a Geografia nos Anos Iniciais tem uma contribuição específica a oferecer: a de alfabetizar geograficamente, desenvolvendo nos alunos a capacidade de observar, de ler, e de compreender o meio onde eles se desenvolvem e devem atuar. Para Callai (2005), a capacidade de percepção, o estabelecimento de

relações e a possibilidade de representação do espaço é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura pelos elementos e relações que compõem este espaço, desenvolve o senso investigativo e o empenho para entender o que acontece ao seu redor. É função da escola e, em especial, do professor, criar condições para que a criança leia o “espaço vivido” (CASTELAR, 2000, p.30). Processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, identifica paisagens e estabelece relações com outros espaços. Para tanto, ela precisa aprender, a saber, olhar, observar, descrever, registrar e analisar. Segundo Santos (2000), espaço próximo, aquele com o qual o indivíduo tem relações de proximidade e afetividade, são uma forma de manifestação da extensão total do espaço. Para o autor, o espaço vivido não é um fragmento do todo e sim uma forma particular de se observar o espaço totalizado. Sobre o espaço vivido, Santos, (2000, p. 112) salienta que

Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares. [...] Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo.

A questão é que se torna difícil desenvolver as habilidades acima citadas, ou seja, promover a alfabetização geográfica em estudantes dos Anos Iniciais, se o próprio profissional responsável por ensinar as crianças não tiver recebido adequadamente tal formação. Noutras palavras, como desenvolver uma cultura geográfica nos alunos sem antes desenvolver, de forma satisfatória, esta cultura nos próprios professores?

Desenvolver a cultura geográfica, a nosso ver, significa, de posse dos conhecimentos e das habilidades, próprios do fazer geografia, compreender a sociedade na organização do seu espaço. Significa o exercício cognitivo de observar, descrever, interpretar e representar os diversos arranjos espaciais que compõem o território.

Não se trata, evidentemente, de realizar um juízo moral sobre o trabalho desses profissionais, mas sim de, considerando as necessidades e os desafios postos pela realidade do ensino de Geografia nesse nível de ensino, verificar se o sistema de formação inicial e continuado tem disponibilizado possibilidades efetivas para que os

professores tenham uma formação aprofundada em Geografia que lhes dê condições de alfabetizar geograficamente as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Procuramos também, ao longo das seções, expor as discussões de Callai (2005) e Straforini (2004), os quais apresentam a necessidade de mudança na forma com a qual se tem ensinado Geografia, procurando fugir da memorização e da descrição de fenômenos, para aproximação de uma disciplina mais crítica que contribua para a formação de cidadãos. Straforini (2004) aponta ainda para a desvalorização da Geografia ao longo do tempo, com perda de horas/aula e, principalmente, perda de discussões teórico-metodológicas sobre seu desenvolvimento em sala.

Ao focar, portanto, nesta investigação, as necessidades formativas dos professores dessa área de currículo escolar, pretendemos contribuir para o processo de formação e, ao mesmo tempo, para tornar o ensino de Geografia mais significativo.

A sistematização dos dados obtidos está estruturada em seis seções distintas, combinadas e interligadas. Nesta primeira seção introdutória, apresentamos a temática estudada, bem como os objetivos e as indagações que motivaram a pesquisa, indagações como: o processo de formação dos professores (inicial e continuado), a atuação em sala e qual a contribuição da Geografia para a formação desses profissionais.

Na seção dois, apresentamos discussão sobre as necessidades formativas para professores. Identificamos a diferença existente entre o estágio no qual nos encontramos e o estágio ao qual precisamos chegar. Estas pesquisas sobre necessidades formativas aparecem com frequência em trabalhos relacionados à melhoria da profissionalidade docente (Roldão, 2005), mas não somente, pois o avanço na qualidade do desempenho de trabalho e também dos resultados obtidos em sala de aula tem aparecido em pesquisas educacionais. Procuramos não apenas apresentar o conceito de necessidades formativas, mas também a importância em identificar e sanar as diversas necessidades já existentes, além de ficar atento às novas necessidades que surgem com a evolução da sociedade (ESTRELA e ESTRELA, 1999).

Entre os autores de maior pertinência, nessa área, destacamos o trabalho de Rodrigues e Esteves (1993), que fizeram um levantamento minucioso sobre o surgimento das discussões sobre necessidades formativas e sua importância para os dias atuais.

Na seção três, com a temática - A presença da Geografia nos Anos Iniciais - realizamos um resgate histórico da presença dessa disciplina no currículo do Ensino Fundamental, destacamos os principais desafios enfrentados pela Geografia ao longo de sua afirmação como disciplina específica para os Anos Iniciais. Sobre essa questão, procuramos fazer um levantamento das justificativas pertinentes no passado e atualmente para sua presença como área específica do currículo escolar nesse nível de ensino, além de tecer algumas considerações a respeito de seus propósitos e objetivos.

Na seção quatro, apresentamos discussão sobre a presença da Geografia, bem como seus temas e conteúdos, na formação do pedagogo. Defendemos, nessa seção, que a prática está diretamente atrelada à teoria, desta forma, o ato da maioria dos cursos de graduação em Pedagogia, em ensinar práticas pedagógicas em Geografia sem apresentar os conceitos a ela ligados, é uma prática que tende a não atingir toda a sua eficácia (LIBÂNEO, 2010).

Na seção cinco, apresentamos, além dos pressupostos teórico-metodológicos, os resultados e discussões da pesquisa de campo. De forma que o foco das discussões nessa seção está na análise das falas dos professores entrevistados, principalmente, na identificação das necessidades formativas nelas explícitas e implícitas.

A sexta e última seção reservamos para as considerações finais e, também, nossas contribuições para o desenvolvimento do tema. Identificamos que existem lacunas no processo de formação dos profissionais pedagogos responsáveis pelo ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que uma forma de melhor planejar a mitigação de tais lacunas é a análise de necessidades formativas que, a partir de seu entendimento, podem servir de parâmetro para intervenções significativas na formação para os profissionais citados.

2. NECESSIDADE FORMATIVA DOS PROFESSORES

O objetivo desta seção é apresentar breve histórico, os propósitos e os fundamentos das pesquisas que, como esta, focam a análise de necessidades formativas de professores. Apontaremos a pertinência desse assunto, e o que se tem discutido sobre ele nas pesquisas acadêmicas.

As pesquisas sobre análise de necessidades formativas surgiram no final da década de 1960 e desde então, vêm ganhando força no planejamento e nas decisões referentes à área educativa. É no contexto das pesquisas que focam e buscam promover a **profissionalização da função docente** que os referidos estudos aparecem com mais frequência. Assim, antes de propriamente apresentarmos, como anunciado, os fundamentos das pesquisas que focam as necessidades formativas de professores, buscamos caracterizar brevemente, considerando os estudos de Roldão, (2005; 2007), a importância dada, no interior do movimento pela profissionalização dos docentes, à identificação do conhecimento profissional específico dos professores. Roldão (2007) argumenta que a identificação e o reconhecimento social das especificidades do ato de ensinar são fatores importantes para o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente e que, nesse contexto, a melhoria dos processos de formação inicial e continuada desses profissionais torna-se condição indispensável para seu pleno êxito. A autora defende a ideia da importância da determinação da especificidade da função docente como forma de legitimar sua importância social e profissional, pois, para Roldão (2007, p. 96):

Todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiro, arquitetos, entre outros) se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio.

Para Gatti (2010), não é possível existir uma profissionalização consistente sem que se pense na construção de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Segundo a autora, é com a posse do conceito formal e a clareza do método e da técnica, que se torna possível sair do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar à concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. Ainda, para Apple (1997), apud Roldão (2007, p. 96):

Neste quadro de contradições e tensões, partimos do pressuposto da absoluta centralidade do conhecimento profissional, embora enquadrado na teia de todos os outros elementos, como fator decisivo da distinção profissional, na fase do processo de evolução histórica da profissão que se atravessa, claramente marcado pela tensão entre o salto para um nível mais consistente de profissionalidade ou o risco de recuo para situações de proletarização e funcionarização reforçadas.

Entendemos que a identificação de necessidades formativas se constitui em um campo de pesquisa importante no bojo das investigações que buscam propiciar a melhoria da qualidade da formação de professores e, também, das práticas de ensino nas salas de aula (em nosso caso, o de Geografia, ofertado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Consideramos, portanto, tratar-se de um campo de pesquisa que pode contribuir de maneira significativa para revelar características específicas do conhecimento profissional do professor e definidoras da identidade dessa atividade profissional e, dessa forma, investir na qualidade deste conhecimento para reafirmá-lo como específico da função docente. É nesse sentido, que Roldão (2007, p. 97) afirma “[...] o conhecimento profissional é o “elo mais fraco” da profissão docente, aquele em que importa investir como alavanca capaz de inverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento.

Diversos autores como: Estrela (1999); Koehler, (1985); Jobert (1988); Libâneo (2001;2010) têm discutido a temática da formação docente, mas, embora ocorram muitos estudos sobre este tema, poucos correspondem às soluções dos problemas que esses próprios estudos revelam sobre o exercício da profissão docente e mais especificamente, às necessidades formativas dessa profissão. Reconhecemos ser uma tarefa que impõe muitas dificuldades, visto que, ao longo da História das diversas sociedades, a concepção de ensino muda como também mudam as intenções que se têm com o ensino. Em outras palavras, ao longo da História, a escola pode assumir diferentes funções mediante às “necessidades” que são “impostas” pela “evolução” da sociedade.

Existem exemplos práticos dessa evolução. Um deles, segundo Libâneo (2001), é a forma como o capital tem moldado o ensino e ditado as prioridades dos conteúdos, tempo e disciplinas a serem explorados, a prioridade e o tempo não poderiam ser definidos ou quase sempre definidos apenas com o olhar voltado ao processo produtivo, mas é fato que esta é uma marca expressiva na sociedade contemporânea. Também é notório que a sociedade está em constante mudança e

tais mudanças podem rapidamente ficar ao alcance dos alunos, uma vez que testemunhamos o advento das diversas mídias que possibilitam que a circulação de informações seja quase de forma instantânea. Dessa forma, a escola, diferentemente do passado, não é a única fonte de saber, pelo contrário, atualmente, há muitas outras fontes de informação igualmente credíveis e que o desafio da escola é, entre outros, o de formar cidadãos capazes de lidar e de analisar a grande quantidade de informações que diariamente se apresentam.

Libâneo (2001, p. 22), ao referir-se sobre o papel da escola, escreve que “a atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, ou seja, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor”. O autor sugere a escola como espaço de síntese na qual, a partir dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos dentro e por meio do contexto escolar, o aluno é capaz de atribuir significados às mensagens e informações recebidas das diversas mídias. Assim, segundo o autor, a escola se torna uma “estrutura possibilitadora de atribuição de significados à informação” (Libâneo, 2001 p. 20).

Muitas vezes, no passado a escola pode ter sido vista como espaço fechado, com fim em si mesmo, no entanto, esta concepção sempre foi errônea, mas, para os tempos atuais, fica evidente que a escola não deve ser vista dessa maneira e, para tal, a contribuição do professor é fundamental. O papel dele não se deve resumir à transmissão de teorias, porquanto, por mais pertinente que seja a transmissão de conteúdos e de teorias, o papel do professor vai além, uma vez que, ele deve, a partir dos conteúdos sistematizados, desenvolver o conhecimento dos alunos de forma que os auxiliem na formação de cidadãos mais críticos e aptos para atuar em sociedade.

Para atingir o objetivo descrito no parágrafo acima, é necessário que o professor esteja aberto à imprevisibilidade e às constantes mutações socioculturais em curso na sociedade e que adentram o espaço escolar, como a política, as questões ambientais, os conflitos étnicos e religiosos, a economia entre outros aspectos. O papel do professor não poderá limitar-se a uma comunicação unilateral entre este e os seus alunos, e isso, evidentemente impacta fortemente seu processo formativo. Esta comunicação é carregada de signos, códigos e intenções. Por isso, este papel terá de ser ativo e criativo, de forma que a educação decorra numa ação cooperativa e onde haja espaço para a criatividade e a criticidade de alunos e de professores.

Dessa forma, identifica-se a necessidade de que os professores revejam suas práticas, também, a partir das mudanças que se verifica na sociedade. Mas, como

identificar estas mudanças e ter um posicionamento crítico e sistemático sem recorrer ao estudo? Sem o exercício da pesquisa? Sem confrontar o cotidiano com as teorias sobre ele formuladas? Por mais completa que se possa compreender a formação inicial do professor, sua carreira requer uma constante volta aos estudos, a releitura e ressignificação de conceitos confrontados a partir das transformações que ocorrem na sociedade. Sobre este fato, Libâneo (2001) afirma que

Sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino, não é possível a existência de aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor. Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor.

Rodrigues e Esteves (1993) atentam para o fato de que, geralmente, concebe-se a formação dos professores como um fim em si mesma e não como um processo contínuo. Como afirmamos, ser professor é mais do que transferir conhecimentos, é fazer uso de um saber próprio que tem sua base nos conteúdos, mas que avança na aplicabilidade dos conhecimentos e no posicionamento crítico perante a sociedade. As mesmas autoras defendem que o modelo de educação que se configura para os dias de hoje é menos preocupado com a construção de conhecimentos e mais voltado a atender a lógica do mercado, baseado no modelo sistêmico que privilegia seu caráter instrumental e estratégico, integrando-a como subsistema do sistema educativo. Sobre essa ótica, Sacristán (1999, p. 46) afirma:

A lógica do mercado deixa a educação e os seus profissionais na contingência das demandas externas, ao domínio das motivações socialmente condicionadas, porque o mercado opera num mundo em que algumas coisas caracterizam-se como mais ou menos desejáveis, em que as finalidades dos grupos e dos indivíduos obedecem a pautas culturais.

Obviamente, a formação de mão de obra é um processo necessário, pois o treinamento instrumental do indivíduo faz parte de sua formação, porém a formação integral do cidadão vai além do caráter técnico e instrumental, avança, como dito, para a posse de outros conhecimentos.

O mesmo autor salienta que o sistema educativo necessita de sujeitos como: professores, gestores, entre outros, os quais possuam consciência do seu sentido e, por isso, não se deixam levar pela espontaneidade da dinâmica social, pois, implícitos

a esta dinâmica, existem poderes e intenções, muitas vezes, não evidentes. Para o autor, a dinâmica da sociedade oculta interesses e poderes não evidentes e que a escola como, parte da sociedade, acaba por reproduzir alguns de seus elementos e se submeter ao modo de produção capitalista. A consciência, a compreensão e o conhecimento são elementos essenciais para que se possam assumir posições a respeito do ensino, efetuando as ações com um propósito e não apenas sendo guiados pela lógica do mercado que acaba delegando as funções da escola de acordo com as demandas do modo de produção capitalista.

Outro aspecto que não pode ser ignorado é que não existe sentido em formação sem a consciência de que há uma lacuna a ser preenchida. É preciso que em primeiro lugar, ocorra a tomada de consciência das reais possibilidades do ensino de geografia e o quanto momentaneamente se está distante delas. Desta maneira, estas lacunas podem ser entendidas como uma necessidade a ser sanada ou um problema a ser resolvido.

A seguir, procuraremos explorar o que vem a ser necessidade.

2.1 EXPLORANDO O CONCEITO NECESSIDADE FORMATIVA DE PROFESSORES

Para Rodrigues e Esteves (1993), a palavra necessidade é polissêmica, marcada pela ambiguidade, ou seja, definir necessidade não se configura numa tarefa simples, visto que se trata de fazer juízo de valor e, segundo as autoras, não é possível referir-se a necessidades absolutas uma vez que elas estão ligadas ao contexto e valores concebidos pelo indivíduo. Seu caráter polissêmico (RODRIGUES; ESTEVES, 1993) nos leva à tomada de posições teóricas sobre o sentido que essa categoria representa entre os próprios pesquisadores e na sociedade. Uma necessidade, segundo Zabalza (1998, p. 62), é instituída pela discrepância que se produz “[...] entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”. À medida em que se reconhece o estado atual de desenvolvimento e se determina as metas de desenvolvimento a se alcançar, determina-se a necessidade. Nesse sentido, pode-se aproximar o conceito de necessidade com o de problema a resolver. A própria língua portuguesa define necessidade como um substantivo feminino que nomeia aquilo que é inevitável,

imprescindível, fundamental, que tem grande importância, que deve ser feito ou cumprido por ação, imposição ou obrigação (BUENO, 2000, p.535)

Segundo D'Hainaut (1979 Apud Rodrigues e Esteves, 1993, p. 16), "Necessidade de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema é a existência de uma condição não satisfeita e necessária para lhe permitir viver ou funcionar em condições normais e para se realizar e atingir os seus objetivos".

Apesar de seu caráter polissêmico, nos atemos apenas às necessidades ligadas ao âmbito escolar, em especial, à formação de professores. Com o objetivo de destacar o objeto de estudo, vamos evidenciando que não se trata de qualquer necessidade, para isso utilizaremos a expressão necessidades formativas (RODRIGUES E ESTEVES, 1993). Segundo Marcelo (1999 p. 67), necessidades formativas "[...] se constituem no conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontrados pelos professores no desenrolar do seu ensino".

Independente da disciplina ou do tipo de sociedade, parece consensual para os autores estudados que a formação docente nos diversos sistemas formativos obedece a um determinado conjunto de pressupostos, os quais vão desde a construção da base da preparação do professor com o que se pode chamar de "formação inicial" até as retomadas na formação no que se convencionou chamar de "formação continuada" (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Para a UNESCO (1984, Apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 40), a formação inicial do professor segue-se em quatro áreas, não necessariamente sucessivas entre si:

1. Estudos gerais;
2. Estudos dos elementos fundamentais da Filosofia, Psicologia e sociologia aplicadas à educação, bem como a História da educação, métodos de ensino e Pedagogia experimental;
3. Estudos relativos ao domínio no qual o interessado tem a intenção de exercer seu ensino;
4. Prática de ensino e das atividades para escolares sob direção de professores plenamente qualificados.

No entanto, como já salientado neste texto, é de consenso que a formação não se esgota na inicial, pelo contrário, ela deve acompanhar a carreira profissional do docente a medida em que a sociedade, devido a sua dinâmica, demanda novos saberes, de ordem pessoal ou coletiva, alterando, assim, os sistemas educativos ou

mesmo quando o próprio docente percebe a necessidade de rever sua formação. Reiteramos que não se trata de abandono do conhecimento construído, mas, partindo dele, de sua experiência e avançando para a construção ou ressignificação de novos conhecimentos e saberes, pois para Rodrigues e Esteves (1993, p. 8),

[...] a análise reflexiva das necessidades formativas dos professores contribui para a formação profissional, quer inicial, quer contínua, na direção de uma construção cientificamente mais sólida e socialmente mais útil, do edifício da formação contínua [...].

Na concepção das autoras, a análise de necessidades desempenha, portanto, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. Torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação com a sua utilidade social. As mesmas autoras salientam que:

Tal fato decorre da preocupação com a racionalização dos processos formativos e o desejo de conseguir planos mais estruturados e eficazes que respondam, adequadamente, às exigências sociais, na intenção de encontrar procedimentos mais eficientes para a formação do professor (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.9).

Em outras palavras, é de consenso entre os autores estudados que diagnosticar a atuação docente por meio de uma análise das necessidades de formação é uma estratégia fundamental que deve ser perseguida na formação profissional dos professores. Isso pode se tornar importante por ajudar o professor na definição e alcance de seu projeto profissional, articulando-o diretamente às condições concretas de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento profissional e respondendo adequadamente às solicitações do cotidiano pedagógico. Trata-se de propiciar condições para um bom desenvolvimento profissional.

Segundo Medley (1982 apud RODRIGUES E ESTEVES, 1993), é muito difícil estabelecer com clareza uma explicação do que vem a ser o “bom professor”, porém foi se estabelecendo, ao longo do tempo, algumas definições com mais precisão, dentro da perspectiva da função docente. Uma é a “eficácia do professor” ligada à mensuração dos resultados e outra é a “performance” a qual diz respeito ao comportamento do professor em situação de aula e, ainda, uma terceira que é a “competência do professor” que é como o professor transporta para dentro da situação de ensino seus diversos conhecimentos, habilidades e crenças. Dessa maneira, a formação do professor reflete o conjunto de variáveis as quais os formadores se

esforçam por fazer com que o professor introduza no domínio de sua atividade, numa perspectiva de conhecimento profissional.

Laderriere (1981, p. 60 apud RODRIGUES E ESTEVES, 1993) registra que não existe um padrão rígido na concepção nem na organização da formação contínua do professor em cada país e que a formação contínua pode corresponder a finalidades muito diferenciadas, tais como:

- Ser uma “reciclagem” ligada à insuficiência da formação inicial e à evolução dos objetivos, das estruturas, dos conteúdos e dos métodos em matéria de ensino;
- Ser um aperfeiçoamento no mesmo emprego;
- Ser uma preparação para mudança de emprego;
 - No setor de ensino ou fora dele;
 - No setor de ensino com promoção, do tipo grau de ensino ou por mudança na função (direção, coordenação etc.).

O mesmo autor atenta que não se trata de desvalorizar a formação inicial, pelo contrário, esta deve ser a mais completa e integral possível enquanto a formação contínua deve fornecer conhecimentos preciosos para a modificação e o ajustamento dos currículos de formação inicial. Em outras palavras, a formação contínua pode converter-se numa boa forma de identificar necessidades formativas e estas, mediante avaliação e acompanhamento, serem anexadas ao processo de formação inicial.

No levantamento bibliográfico, identificamos que há crescente interesse em torno da análise de necessidades de formação de professores e conseqüentemente, ocorre também aumento do interesse na organização e no acompanhamento da formação continuada de professores. Esse interesse pode ser verificado não apenas nas pesquisas acadêmicas, mas também nas referências a esse tema nos vários documentos oficiais para a normalização de aspectos associados à carreira do magistério e às políticas de formação de professores, produzidos, especificamente, para o ensino brasileiro.

Um desses documentos é o Decreto nº 6755, de 2009, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de

formação inicial e continuada (BRASIL, 2009). Esse documento apresenta, dentre outras normas, uma proposta de diagnóstico das necessidades formativas dos professores da Educação Básica. No parágrafo 1º, do artigo 4º, esse documento normatiza que os objetivos da política de formação de professores serão cumpridos por meio de planos estratégicos formulados por Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; e, no artigo 5º, que esses planos estratégicos devem contemplar o diagnóstico das necessidades formativas dos professores, sendo esse diagnóstico baseado nos dados do censo escolar da Educação Básica. Cita-se, ainda, o 1º parágrafo do artigo 8º:

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino (BRASIL, 2009).

Entretanto, essa preocupação com o atendimento das necessidades formativas dos professores e com o controle da sua formação já estava presente anteriormente ao Decreto 6755/2009, nos “Referenciais para a Formação de Professores”, elaborado pelo Ministério da Educação e publicado em 2002 (BRASIL, 2002). Os Referenciais para a Formação de Professores apresentam, por exemplo, como sendo uma das características da formação continuada, daquele momento, o fato desse tipo de formação “[...] não se organizar a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores” (BRASIL, 2002, p.44).

Também é possível observar, no âmbito do discurso científico no campo da Educação, a elaboração de trabalhos teóricos, como: Novais (2005), Vilar (2003), Nogueira (2009), Braga (1989) e Callai (1999)², cujo objeto de pesquisa é a análise das necessidades formativas de professores.

Observamos a evidenciação do tema necessidades formativas tanto nas políticas públicas quanto na pesquisa acadêmica. O que há em comum nesses dois discursos? Segundo Rodrigues e Esteves (1993), é que a análise de necessidades de formação de professores vem, aos poucos, configurando-se como um dispositivo tão importante para a prática da formação continuada de professores quanto à sua própria formação continuada, já o é admitido para a profissão docente.

² A autora não trata diretamente de necessidades formativas, porém seus textos fazem referência à esta linha de estudo.

Mesmo com o crescimento da atenção voltada para as necessidades formativas, faz-se necessário destacar que uma das principais críticas feitas aos processos de renovação curricular no ensino, até os anos de 1990, tinha sido a pouca atenção dada ao papel dos professores nessas reformas. Pires (2007, p.7), reforça esta ideia ao afirmar:

Por que professores aparentam ser resistentes às novas ideias que, em geral, são veiculadas nos documentos curriculares? A pouca participação dos professores no processo de discussão de propostas pode ser um dos elementos responsáveis por essa “resistência”? Como essa resistência poderia ser enfrentada?

É evidente que os professores estão inseridos em um sistema e, portanto, não são os únicos profissionais dos quais dependem os sucessos das reformas, mas eles são elementos fundamentais dentro desses processos de inovação educativa e, desta forma, devem ser levados em consideração quando as reformas educacionais estão sendo propostas. Para Yamashiro (2008), quando se pensa em diagnóstico de necessidades formativas, no geral, o foco está no desempenho do aluno, nas chamadas avaliações externas, como, por exemplo, a Prova Brasil entre outras. O foco no desempenho do aluno, na mensuração de números de aprovação e na evasão escolar são importantes indicadores, porém não podem camuflar outros elementos como: formação do professor, condições de trabalho e satisfação no exercício da profissão docente.

É preciso reconhecer esse profissional como protagonista de sua formação e, desta forma, os cursos de formação continuada devem avaliar as necessidades dos professores a partir do que eles vivenciam em sua prática docente, suas dificuldades, insatisfações e desafios - muitos deles emergidos dos novos contextos da educação.

Shulman (1986) situa os professores como aqueles que, por meio do seu conhecimento acadêmico somado a sua vivência pessoal e escolar, é capaz de produzir saberes indispensáveis no processo de ensino e aprendizado. Libâneo (2001) aponta que quanto melhor preparado (formado) o professor é mais apto estará para produzir saberes.

Uma premissa dos cursos de formação continuada é fornecer ferramentas de reflexão crítica da prática, a partir de novos subsídios teóricos e de alternativas que possam auxiliar num aprofundamento de temas (principalmente os centrais), porém, segundo Freire (1983) e Novais (2005), em muitos casos, estes cursos mantêm-se numa espécie de “metodologia da superficialidade” (Freire 1983) e, desta forma,

acabam por constituir uma ferramenta de reflexão limitada. Segundo Freire (1983), a prática deve ser valorizada na sua relação dialética com a teoria. Não é uma teoria para aplicar na prática, é aquela que surge desta para a reconstrução dessa prática, numa espécie de “teorização dialógica” (FREIRE, 1983)³. Dessa maneira, os professores são, nessa visão formativa, os sujeitos da reconstrução da sua prática.

Porém, a busca por sanar as necessidades formativas não pode e não deve ser situada apenas nos indivíduos, mas também nas instituições que, no geral, são os locais onde tais profissionais desenvolvem ou desenvolverão suas atividades dentro do contexto da sociedade. Assim, o professor é protagonista, porém não único nesse processo, devendo integrar-se aos demais agentes na ressignificação de saberes e na identificação de novas necessidades formativas (Nóvoa, 1995). Para o mesmo autor, as pesquisas sobre formação docente apontam para a necessidade de ressignificação da prática pedagógica do professor, o qual é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. Considerando-se, assim, que o docente, em sua caminhada, constrói e reconstrói seus saberes conforme as necessidades que surgem no cotidiano da sala de aula, segundo, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e suas Histórias de vida.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), não é fácil identificar novas necessidades formativas em grande parte, pelo motivo de que, muitas vezes, os próprios professores desconhecem a natureza das novas exigências do trabalho profissional. Em outros casos, falta a eles conhecimento mais sistemático e aprofundado da função que lhe é cabida. Com base nos autores referenciados nesta seção e em nossas observações, podemos supor que, em especial no Ensino Fundamental, existem certas lacunas no processo de ensino e estes autores, apontam para o fato de que a formação inicial do pedagogo não contempla ampla formação específica nas diversas disciplinas que este deve dar conta de ministrar. Dessa forma, cria-se um desafio: o de identificar novas necessidades próprias do cotidiano pedagógico e, ao mesmo tempo, sanar necessidades já existentes do processo de

³ Segundo Paulo Freire (1983), a Pedagogia dialógica é uma teoria da ação em educação. A concepção do autor é a de uma educação que pode possibilitar aos envolvidos a discussão rigorosa de sua problemática, exigindo a inserção dos mesmos em sua realidade local. Isso implicaria, segundo FREIRE (1983), um diálogo constante com o outro. Essa interação dialógica estaria localizada nos seus "achados", consequência de sua inserção na realidade, isto é, na sua problemática.

formação. Rodrigues e Esteves (1993, p. 11) falam da importância da formação continuada como forma de procurar sanar tais lacunas:

Da mesma forma, tem vindo a acentuar-se a sua penetração no quadro do desenvolvimento de ações de formações, nomeadamente na formação contínua de adultos. Concebida, então como uma etapa do processo pedagógico da formação, a análise de necessidades pode centrar-se no formando, visando abrir horizontes para a auto formação, através da consciencialização das suas lacunas, problemas interesses, motivações.

Segundo o que verificamos na literatura consultada, metodologicamente, as pesquisas que focam a análise de necessidades formativas de professores acontecem seguindo o princípio de que é na prática dos professores, no exercício da função docente, que se tem o ponto de partida para identificar quais as reais necessidades formativas para o exercício docente e seu desenvolvimento. Segundo estas pesquisas, são os professores em sua prática ou em sua pré-prática, (a qual acontece nos programas de estágios), que tem a possibilidade de identificar necessidades formativas para sua profissão. Porém, a observação qualitativa por pesquisadores ou por instituições de ensino pode também identificar tais necessidades. Pode-se pensar, em um processo colaborativo unindo, neste caso, a capacidade de reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho e a análise crítica e sistemática dos pesquisadores.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), em geral, nas pesquisas que focam as necessidades formativas são, elencadas pautas de observação a serem aplicadas em determinada população de professores. Tal observação é interessante por possibilitar a análise da prática docente por terceiros que não estariam tão envolvidos no processo quanto professores e alunos e podem confrontar o objeto de sua observação tanto com as necessidades reais do contexto observado como com as perspectivas da profissão.

Segundo Straforini (2004), uma concepção a qual parece ser comum nas escolas entre os próprios professores das séries iniciais é que, de maneira geral, estes não estavam preparados para desenvolver conteúdos geográficos em sala de aula e, ao tentar reproduzir apenas o que se encontrava disposto nos livros, por muitas vezes, tornavam a aula desinteressante e cansativa.

Apresenta-se aí outro ponto pertinente, quando o livro didático se torna o único recurso para a prática docente, corre-se o risco de que tal prática não atinja

suficientemente os objetivos esperados e necessários. Sobre o uso excessivo do livro didático, Cavalcanti (1998, p. 36) aponta:

Assim, o ensino e a aprendizagem da Geografia se caracterizam pela utilização excessiva do livro didático, pela aplicação dos conteúdos mais conceituais que procedimentais como também pela utilização descontextualizada e estereotipada de cartas geográficas.

A autora ao se referir aos conteúdos conceituais, faz uma crítica à prática de leitura e de reprodução do que se encontra disposto nos livros como única forma de ensino. Eles, em seus textos, trazem explicações sobre elementos naturais e culturais, mas que precisam da intervenção do professor no sentido de didatizar tais informações, fazendo bom uso dos conteúdos conceituais que são parte importante do aprendizado.

Quando é feita apenas a leitura dos textos e sua posterior reprodução em avaliações, possivelmente este fato tornará qualquer possibilidade de afinidade com a matéria um desafio quase insuperável, visto que a disciplina de Geografia, por outros fatores, historicamente não dispunha do título de mais popular das ciências. Já, no século XIX, o geógrafo russo Piotr Kropotkin, ao referir-se à Geografia praticada nas escolas, dizia que “Nada é mais árido e menos atrativo, em muitas escolas, do que aquilo que nelas é batizado com o nome de Geografia” (KROPOTKIN, 1986, p. 12).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentam-se bases para aprendizagens futuras, noções importantes que podem alavancar ou emperrar novas aprendizagens. No caso da Geografia, trata-se de um processo de alfabetização geográfica, ou seja, um processo de incorporação gradativa de conceitos e habilidades geradoras do raciocínio geográfico, como: observação, descrição, representação análise dos elementos componentes do espaço (separados e em sistema), e suas relações e comparações com outros espaços. É salutar, portanto, que o professor possibilite ao aluno se apropriar, gradativamente, dos instrumentais da ciência geográfica que lhe permitam, considerando as características próprias de sua idade, ou seja, seu nível de desenvolvimento cognitivo, pensar e agir de modo mais consciente.

Nos Anos Iniciais, é difícil que a criança faça uma leitura indireta da paisagem, ou seja, paisagens distantes, desconhecidas ou que não compõem seu cotidiano, por isso, as formas ou elementos a serem estudados nesse período são espaços próximos da criança que possibilitem a leitura direta da paisagem, como: a casa, a rua

o bairro e a escola, porém, é importante que se diga também, para o estudo destes locais, são necessários o desenvolvimento das habilidades geradoras do raciocínio geográfico, como expomos: observação, descrição, análise e comparação. À medida em que a criança se desenvolve, podem ser apresentados a ela espaços e elementos das paisagens mais distantes de forma que ela possa, aos poucos, desenvolver melhor a leitura, destas paisagens por meio de imagens, de textos, de vídeos entre outras mídias, desenvolvendo o que se chama de leitura indireta.

Por isso, faz-se necessária a reflexão da prática – orientada por uma perspectiva teórica - que possibilite questionar esta própria prática, identificando e sanando necessidades específicas e próprias da disciplina e também dar origem a novas necessidades para o aperfeiçoamento do trabalho profissional.

A realização de uma pesquisa que proporcione elementos para uma análise das necessidades concretas, do comportamento real e desejado e a análise dessa diferença de comportamento têm um importante papel na formação de professores, em especial (porém, não somente) nesta pesquisa, para os não-especialistas em Geografia.

Para a situação destes não-especialistas como o caso dos pedagogos que ministram aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Jackson, (1971 apud Rodrigues e Esteves, 1993, p.49) apresenta duas perspectivas as quais expressam diferentes posições teóricas e políticas a respeito da temática aqui proposta e pode ajudar a elucidar tal situação.

A primeira é o “*the defect approach*”⁴ que parte do entendimento de que a formação do professor é obsoleta ou ineficiente, gerada por uma formação inicial limitada ou por falta de atualização no domínio científico disciplinar ou ainda por ignorância acerca das novidades no domínio educacional. O professor, nesta situação, tende a repassar a ineficiência de sua formação para a sala de aula, tornando-as cansativas tanto para ele próprio como para os alunos. Não são raros os casos em que ministrar determinados conteúdos ou disciplinas se tornaram verdadeiros “fardos” a serem carregados.

Já, a outra perspectiva, chamada “*the growth approach*”⁵ é aquela que assume que não há uma única forma de ser um “bom professor” e que sua ação é complexa

⁴ Abordagem do defeito – tradução literal.

⁵ Abordagem de crescimento – tradução literal.

e multifacetada. Nessa perspectiva, não se trata de reparar inadequações pessoais de professores, mas de procurar significativa realização dele em seu ofício, levando em consideração que o tempo de experiência pode levar o professor a melhorar seu desempenho. E, quando ocorrem deficiências do desempenho ou de habilidades do professor, na verdade é uma deficiência do sistema educacional e o professor, como parte deste sistema, reproduz tais deficiências. Esta abordagem não retira do profissional a condição de sujeito de sua formação, mas que a correção de problemas (ou de necessidades) ocorrem no sistema de formação e que este sistema é composto por uma formação a qual não se esgota na inicial, mas constantemente é retomada na formação continuada.

Mesmo entendendo que as duas perspectivas têm pertinência no campo da pesquisa sobre educação consideramos conveniente expressar nossa posição, fazendo opção pela segunda perspectiva, uma vez que existem lacunas no processo de formação inicial de professores e elas se tornam ainda maiores para os não-especialistas e que, em vias gerais, os sistemas educacionais atuais ainda apresentam ineficiência em sanar ou promover formas de sanar estas lacunas. Kaercher (2003) afirma que se trata de um desafio a ser vencido, porquanto a melhoria na escola passa (não apenas) pelo crescimento intelectual e profissional do professor. O autor também acrescenta:

Nosso desafio é buscar soluções para os problemas que enfrentamos na educação, na sala de aula, na escola. Sem o compromisso de refletir sobre nossa própria prática não creio ser possível crescer com competência técnica e política. Estudar é fundamental. (KAERCHER 2003, p. 143),

Como disciplina escolar, a Geografia faz parte deste contexto e, desta forma, podemos dizer que muitos problemas da educação em geral ocorrem no ensino específico de Geografia. Assim, temos um desafio a superar: buscar sanar as lacunas existentes no ensino dessa disciplina e fazer dela uma matéria interessante, que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações os quais pareçam distantes da realidade. A busca pela melhoria na qualidade do ensino de Geografia, por meio do qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade, como resultado da interligação entre o espaço natural, com todas as suas regras e leis, com o espaço transformado constantemente pelo homem.

Para que isso ocorra, fazem necessárias exatamente a melhor formação do profissional e a busca por suprir suas dificuldades. É preciso buscar diminuir a distância entre como o ensino de Geografia se encontra e como ele deveria ser. Pois, quando o ensino (nos Anos Iniciais ou não) apresenta uma distância muito grande entre o que é e o que deveria ser, os alunos acabam apresentando várias dificuldades como desinteresse pela disciplina e aversão quase total pelos conteúdos geográficos, o que acaba afetando a sua formação integral e sua ação no mundo, pois a Geografia está em tudo e em todos os lugares.

3. A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Abordaremos, nesta seção, aspectos históricos da presença da Geografia no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, procurando fazer um levantamento das justificativas para sua presença como área específica do currículo escolar nesse nível de ensino, bem como, considerações a respeito de seus propósitos e objetivos. Evidenciamos, também, a perspectiva presente nos documentos oficiais particularmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pareceres do Conselho Federal de Educação. Tais documentos justificam a presença da Geografia como disciplina específica nos Anos Iniciais e, também, evidenciam como ela se estrutura neste segmento.

Mesmo a Geografia sendo praticada desde a antiguidade, a ela tem início como ciência acadêmica no século XIX, mais precisamente na Alemanha, e foi introduzida na universidade, o que, posteriormente, também ocorreu na França. As obras de Alexandre Von Humboldt e de Carl Ritter difundiram a Geografia na Alemanha e posteriormente, em outras partes do mundo. Sobre o assunto, Moreira, (1981, p.22) justifica o surgimento da Geografia:

As condições necessárias ao surgimento da Geografia existem, mas não teriam determinado automaticamente a sua gênese não fosse à existência de um estímulo social mais direto presente na particularidade histórica da Alemanha e de certas características individuais relativas ao pensamento de alguns cientistas alemães. Somente a análise da especificidade do desenvolvimento do capitalismo e das ideias neste país é capaz de apreender as razões que levaram esta sociedade a valorizar a reflexão sobre o temário geográfico. É, portanto, em solo alemão que a Geografia alcança sua forma de ciência moderna.

Podemos ver que a Geografia como ciência institucionalizada⁶ surge a partir das necessidades e condições do Estado, como uma forma de localização dos fenômenos sob o pretexto de conhecer para melhor dominar. Dessa forma, a descrição dos elementos físicos, o levantamento dos diversos dialetos, as potencialidades e limites impostos ao território passaram a ser observados e registrados.

⁶ Estamos falando da ciência geográfica institucionalizada, pois o conhecimento geográfico é muito anterior. Os homens das cavernas com o mapa Caminho das pedras, a contemplação dos astros na Idade Antiga, as expedições por novos territórios e rotas de comércio da Idade Média são exemplos da utilização do conhecimento geográfico antes de sua institucionalização.

No caso do Brasil, a Geografia passou a ganhar importância com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, e da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (SGRJ), em 1883. Essas instituições não só impulsionaram os estudos e, posteriormente, o ensino da Geografia, como também foram fundamentais para os objetivos do Estado de criar uma identidade nacional (MORAES, 1991).

No século XX, a trajetória da Geografia como ensino e pesquisa, no Brasil, está relacionada à fundação dos primeiros cursos de Ensino Superior, em 1930 e intensificada no decorrer da década com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (1934), que criou o Departamento de Geografia neste mesmo ano, contribuindo para o desenvolvimento da matéria com a organização de congressos e cursos que eram, inicialmente, desenvolvidos por professores europeus e norte-americanos. Esse movimento iniciado em São Paulo, estimulou a implantação e a criação de cursos dessa disciplina em outras universidades (MARTINS, 2014).

Nesse período a Geografia apresentava um caráter mais descritivo, valorizando as características naturais pautadas na observação e descrição dos fenômenos naturais. Segundo Martins (2014, p. 62),

Na fase compreendida principalmente entre 1930 e 1950, observa-se na produção da ciência geográfica brasileira um predomínio da Geografia clássica com estudos regionais que contribuíram para o conhecimento detalhado do território brasileiro.

Esse tipo de método é o que se convencionou chamar de Geografia Tradicional que tem como base o positivismo e diminuição da manifestação da realidade do mundo, como configurações de território, mediante às guerras, os conflitos provenientes da luta de classes entre outros, substituindo estas discussões pela intenção de dominar as aparências dos fenômenos, ou seja, descrição física do espaço, que procuram mostrar a ciência geográfica como observadora e descritora do espaço. É desta maneira que essa ciência também vai chegar às escolas, muito mais próxima das ciências naturais do que das humanas. Alguns autores como Vlach (1991), fizeram críticas a este modo de conceber a Geografia, afirmando que ela, na forma apresentada neste parágrafo, apresentaria limitações. Vlach (1991, p. 53) ilustra esta ideia ao dizer:

A nosso ver, as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexão a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos

elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens

Também Straforini (2004, p.56) faz críticas a esta forma de ensino tradicional afirmando que: “[...] a escola é simplesmente o local de transmissão de conteúdos, ignorando seu papel político e cultural”. Dessa forma, sinaliza que a Geografia, como disciplina praticada na escola, segue a mesma dinâmica da escola que acaba por não se assumir como instrumento político e democrático.

Na década de 1940, o ensino de Geografia passou a fazer parte do currículo oficial do ensino primário no Brasil a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário a nível nacional (Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946) e a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1946), conhecida como Reforma Capanema⁷.

Segundo Vlach (2004), antes de 1946, a Geografia fazia parte desse nível de escolaridade de forma indireta, pois os conteúdos geográficos eram estudados em textos dos livros didáticos os quais os professores selecionavam, mas, o ensino dessa disciplina não integrava diretamente os currículos das escolas.

Porém, embora tenha passado a fazer parte do currículo escolar dos Anos Iniciais, segundo Marques (2008), a Geografia neste segmento, instaurava-se na mesma linha da Geografia acadêmica, ou seja, os dados geográficos eram apresentados de forma descritiva, com a predominância do “enciclopedismo e da descontextualização”. Como já mencionamos nesta seção, este tipo de prática recebeu e recebe muitas críticas. Dizemos “recebe”, pois, mesmo com o passar dos anos, não é difícil perceber estas mesmas características na prática docente de muitos professores de Geografia dos dias atuais, sejam eles dos Anos Iniciais ou mesmo dos finais.

Desde a Reforma Capanema, passou-se a incluir a Geografia, de maneira formal, nas classes do Ensino Primário Fundamental (hoje chamado de Anos Iniciais do Ensino Fundamental). É importante salientar que, tanto na academia quanto na

⁷ Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945.

escola, a Geografia acompanhava (e acompanha) as tendências da sociedade e, desde 1932, com a divulgação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**,⁸ as ideias de que o Ensino Primário tem a função de promover o desenvolvimento geral do aluno e não apenas a leitura e a escrita, ganhavam cada vez mais força. Dessa forma, tanto a reestruturação curricular da educação, de forma geral, como também o ensino de Geografia foi ao encontro das necessidades de assimilação de conhecimentos que possuíssem utilidade para a vida em sociedade (MARQUES, 2008).

Desde 1946, ocorreram muitos debates sobre a reformulação da educação até culminarem na promulgação da lei 4.024/61, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sua posterior adequação à Lei 5.692/71 que, segundo Marques (2008), tinha o objetivo de alinhar o sistema educacional aos planos do estado capitalista militar, a fim de adequar a educação à ideologia do “desenvolvimento com segurança”. A LDB de 1961 também trouxe a possibilidade de flexibilidade de conteúdos para os estados da Federação, dessa forma, de acordo com Germano (1994), com a flexibilidade, o currículo de cada estado passou a ser organizado de acordo com as suas peculiaridades e necessidades.

Marques (2008) afirma que a forma com a qual a Geografia era abordada até a década de 1960 não colaborava com os ideais políticos e ideológicos do Estado e, por isso o governo Jânio Quadros instituiu a Educação Moral e Cívica nos segmentos da educação brasileira.

Segundo os autores pesquisados, a Geografia foi uma das disciplinas, nos anos iniciais que mais recebeu os impactos das mudanças, sendo absorvida em alguns estados pela então nova disciplina de Educação Moral e Cívica.

Já a Lei 5.692/71 foi responsável pela substituição das disciplinas de Geografia e História pela de Estudos Sociais, no Ensino Fundamental II (hoje chamada de anos finais do Ensino Fundamental), que acabou por deixar alguns temas centrais da

8 O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais. O documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Geografia como secundários, em detrimento a assuntos como civismo e datas comemorativas. Para Medeiros (2010, p. 69), baseado em Fonseca (1993):

[...] a implantação dos Estudos Sociais não garantiu a inter-relação das disciplinas História e Geografia. Devido à excessiva fragmentação do conhecimento que se colocava a partir das reformas, essa disciplina se configurou como uma disciplina meramente informativa, superficial, reprodutivista e reducionista. Aliados a isso, a ênfase e privilégio da “alfabetização”, no sentido restrito, colocaram as disciplinas Geografia e História como apêndices, lembradas apenas nos períodos de provas oficiais e comemorações cívicas.

É importante salientar que a disciplina de Estudos Sociais, mesmo antes de sua formalização no Brasil pela Lei 5692/71, possuía alguns apoiadores (como o professor Delgado de Carvalho), os quais viam, nesta área do conhecimento, uma ferramenta de ensino necessária para a educação brasileira. Chamamos de área porque seus apoiadores não defendiam a criação de uma nova disciplina, mas uma integração entre as disciplinas de Geografia e História, de forma que estas, cada qual com sua especialidade, ajudasse à melhor formar os alunos para atuarem na sociedade.

A proposta de uma área do conhecimento como a de Estudos Sociais já havia chegado ao Brasil na década de 1930, sob influência das correntes estadunidenses e logo recebeu adesão da chamada Escola Nova em 1934. Esta disciplina tinha como um dos seus principais defensores o professor Delgado de Carvalho e de acordo com este autor, os Estudos Sociais, ao contrário da rígida delimitação do campo de estudo proporcionada pelas disciplinas História e Geografia, permitiam flexibilidade, com a possibilidade de trabalhar a interação dos conteúdos da área das Ciências Humanas. Nessa proposta, o objetivo maior era a aprendizagem do aluno aliada ao seu meio ambiente físico e social e à sua participação neste ambiente. Para o professor Delgado de Carvalho, essa concepção de ensino traria muitos benefícios, uma vez que:

[...] alargam-se os campos de trabalho, interpretam-se tópicos de disciplinas diferentes; multiplicam-se as interdependências e apagam-se, também, as delimitações precisas (CARVALHO, 1957, p.15).

O professor Delgado de Carvalho entendia que o diálogo entre as disciplinas de Geografia e História, proporcionado pela disciplina de Estudos Sociais ampliariam as possibilidades de discussão inserindo os estudos e análise do espaço dentro da perspectiva histórica.

Também, em apoio a essa forma de organização curricular, Paganelli (1985) defende a importância da Geografia nos Anos Iniciais, trabalhada a partir das ciências sociais, segundo ela, conteúdos deveriam estar organizados em três eixos: os grupos, os espaços e os tempos, partindo como referência a experiência dos educandos. Paganelli (1985 p.3) salienta que

Basicamente, o que se pretende com as atividades de Estudos Sociais, é a construção da noção de vida em sociedade. Essa construção é feita a partir das vivências e experiências concretas dos alunos, associando-se o vivido ao conceitual, e a vida cotidiana à vida escolar, de modo que eles compreendam a vida social como um todo e não como um conjunto de fatos isolados. De uma maneira geral, os Estudos Sociais estudam a sociedade e sua organização sociopolítico-cultural, no espaço e no tempo, encontrando seus fundamentos na História, Geografia, Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política.

Sobre os efeitos da Educação Moral e Cívica e dos Estudos Sociais no ensino de Geografia, baseados nos autores referenciados Straforini (2004); Marques (2008); Medeiros (2010), podemos afirmar que os Estudos Sociais tornaram mais difícil a compreensão do objeto de estudo da Geografia camuflando o sentido de espacialidade dos diversos fenômenos abordados na Educação Moral e Cívica e os Estudos Sociais.

Outra situação que se aliou à fusão entre História e Geografia, transformando-as em Estudos Sociais, foi que, na época em que se instituíram os Estudos Sociais como disciplina escolar, o ensino dos conteúdos geográficos era estruturado a partir de círculos concêntricos. Estes, foram sugeridos por Delgado de Carvalho em 1925 e significaram, na época, um avanço no método de ensino. Os círculos concêntricos baseavam-se no nível de desenvolvimento psicológico do aluno, que deveria ir do concreto ao abstrato vencendo etapas de acordo com seu nível de desenvolvimento. Assim, nas primeiras fases de escolaridade, iniciava-se o estudo com uma referência mais próxima, por exemplo: a casa e a escola, a comunidade ou o bairro, para, posteriormente, avançar para o município, estado e nação.

Mesmo entendendo que, para a época os círculos concêntricos foram um importante método de ensino, nos dias atuais (apesar de que em muitas escolas ainda é praticado), tem sido objeto de críticas e de questionamentos (Straforini, 2004). Nesses círculos, diferentes ambientes socioespaciais, tais como: a casa, a escola, o bairro etc., são estudados de forma estanque, trazendo consigo uma concepção de

fragmentação e de linearidade, incompatível com os atuais avanços da análise geográfica, ou seja, levando em consideração a lógica do conteúdo, essa fragmentação aliada à superficialidade das discussões propostas na Educação Moral e Cívica e também dos Estudos Sociais contribuíram, em muito, para dificultar a visão de totalidade do espaço, que é um dos principais objetivos do ensino de Geografia (Straforini, 2004).

Na seção que tratamos das “necessidades formativas”, apresentamos alguns autores os quais afirmam que os profissionais que atuam nos Anos Iniciais com os conteúdos geográficos são pedagogos que tiveram durante a graduação uma formação geral e pouco aprofundada nos conteúdos de Geografia. Muitos desses pedagogos, durante seu tempo de escola, tiveram Estudos Sociais em vez de Geografia e História, fato que pode aumentar a lacuna entre a Geografia ensinada e a Geografia a ensinar. A “formação geográfica do pedagogo” é objeto de estudo da próxima seção e, nela, procuraremos aprofundar o assunto.

Essas mudanças propostas pela LDB, de 1961, e sua posterior adequação em 1971, desde sua formulação, eram alvo de críticas da parte de estudiosos da educação por perceberem que a substituição das disciplinas de Geografia e História por Estudos Sociais poderia trazer prejuízos à formação dos alunos. Tanto que, em 1979, já existia um movimento de separação das disciplinas que ocorreu na década de 1980, porém, apenas para o Ensino Fundamental II (atual Anos Finais do Ensino Fundamental). Assim, os Anos Iniciais permaneceram com Estudos Sociais até a década de 1990, com a aprovação da nova LDB (Lei nº.9394/96 em 20 de dezembro de 1996 em substituição às leis nº 4.024/61, nº 5.540/68 e nº 5.692/71).

Em 14 de junho de 1993, por meio da lei nº 8.663, foi revogado o decreto-lei nº 869/69, que incluía a Educação Moral e Cívica nas escolas. Mesmo assim, a volta das disciplinas de Geografia e História não foi de imediato, mas somente com a publicação dos PCNs, é que, de fato, a Geografia e História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental voltaram a ter espaço no currículo escolar.

Ao analisarmos os PCNs, observamos que eles também fazem críticas às propostas curriculares produzidas nas últimas décadas. Segundo os PCNs, conteúdos fundamentais da Geografia tais como: as categorias de nação, território, lugar, paisagem e, até mesmo, de espaço geográfico, bem como o estudo dos elementos físicos e biológicos que se encontram presentes foram abandonados e, no seu lugar, foram colocados o que os PCNs chamaram de “modismos”, com a intenção de

sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais, tais como o discurso ambiental com “slogans” para a preservação, entre outros (BRASIL, 1997, p. 24).

O fato é que o caminho percorrido pela Geografia no currículo escolar brasileiro aqui descrito deixou profundas sequelas, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio e, em algumas delas, são até hoje percebidas. De acordo com Straforini (2002, p.96),

Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental as aulas de Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola. Sabemos que isso decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas.

Reconhecemos o fato de que disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática devem ter papel central nos Anos Iniciais, porém entendemos que o tempo gasto com as demais disciplinas como a Geografia deve ser potencializado o máximo possível, porquanto é nas séries iniciais que são lançadas as bases para todo o crescimento escolar do aluno. Tal potencialização passa pelo esclarecimento dos objetivos propostos para a disciplina de Geografia e seus conceitos chave. Segundo os PCNs, deve-se envolver de forma conjunta, o estudo da sociedade e da natureza, ou seja, a natureza deve ser observada e entendida a partir de suas relações com a sociedade.

3.1 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Na proposta dos PCNs, “A Geografia tem um tratamento específico como área, visto que ela oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social” (BRASIL, 1997, p. 99). Noutras palavras, o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem, de forma mais ampla, a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva.

Para tanto, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza as quais historicamente

pertence, mas também conhecer uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico e saber utilizá-lo.

Ao analisarmos os objetivos do ensino de Geografia descritos nos PCNs para o Ensino Fundamental (hoje chamados de Anos Iniciais), vemos a preocupação em estabelecer os conhecimentos básicos que os alunos do segmento em questão devem desenvolver. São eles:

Para o antigo Primeiro Ciclo:

- “Reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social; ”
- “Conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens; ”
- “Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer; ”
- “Conhecer e começar a utilizar fontes de informação escritas e imagéticas utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos; ”
- “Saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações e da linguagem oral; ”
- “Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam; ”
- “Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na manutenção da natureza; ”

Para o antigo Segundo Ciclo:

- “Reconhecer e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras; ”
- “Reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e de cultura; ”

- “Reconhecer, no lugar no qual se encontram inseridos, as relações existentes entre o mundo urbano e o mundo rural, bem como as relações que sua coletividade estabelece com coletividades de outros lugares e regiões, focando tanto o presente e como o passado;”
 - “Conhecer e compreender algumas das consequências das transformações da natureza causadas pelas ações humanas, presentes na paisagem local e em paisagens urbanas e rurais;”
 - “Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;”
 - “Saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação, seja mediante fontes escritas ou imagéticas;”
 - “Utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações em linguagem cartográfica, observando a necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação;”
 - “Valorizar o uso refletido da técnica e da tecnologia em prol da preservação e conservação do meio ambiente e da manutenção da qualidade de vida;”
 - Adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, reivindicando, quando possível, o direito de todos a uma vida plena num ambiente preservado e saudável;”
 - “Conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos.”
- (BRASIL, 1997, p. 130).

Podemos observar, por exemplo, o primeiro objetivo descrito nos PCNs que abordam o reconhecimento da paisagem local e é o que se verifica nos Anos Iniciais, porém esse estudo da paisagem local não deve ocorrer de forma estanque, sem o estabelecimento de relações como outras escalas de análise (regional, nacional e mundial), ou seja, a criança tem maior facilidade em estudar o espaço a partir do que é conhecido, próximo e abstrações são, geralmente, mais complexas, no entanto ignorar as relações que espaço local tem com o regional, o nacional e o mundial, pode tornar o ensino fragmentado e, possivelmente, não atingirá todo o seu potencial.

Dessa forma, podemos entender que a forma estanque como em muitas escolas se estuda a paisagem local (casa, rua, bairro, cidade etc.) acaba por ir em desencontro com a proposta dos PCNs que, refletindo os avanços da ciência geográfica em nosso tempo (SANTOS, 1999; 2000; STRAFORINI, 2004), traz uma

proposta de inter-relação entre as diversas escalas de análise para a compreensão do espaço geográfico.

Para os PCNs, é muito importante que o professor crie e planeje situações nas quais os alunos possam conhecer e utilizar procedimentos de análise das inter-relações entre sociedade e natureza. A habilidade de observação, descrição, experimentação, analogia e síntese devem ser ensinadas e exercitadas para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e até mesmo representar os processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios. Segundo os PCNs,

Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever, experimentar e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas, enfim, para conhecer e começar a operar com os procedimentos e as explicações que a Geografia como ciência produz (BRASIL, 1997, p. 116).

A nosso ver, uma das maiores contribuições dos PCNs para as discussões sobre educação está na importância que atribui ao conhecimento escolar para o pleno exercício da cidadania e a Geografia tende a se tornar uma ferramenta fundamental para este exercício, uma vez que, ensinada da forma desejada, tende a provocar no educando a habilidade de leitura de mundo, sem a qual o exercício da cidadania fica comprometido. Para Callai (2005, p. 229),

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos).

Em outras palavras, segundo Straforini (2002), Callai (2005) e também a proposta dos PCNs, ler o mundo significa saber ler as paisagens como resultado da vida em sociedade, o mapa é apenas um signo e o desafio está em como se faz a leitura deste signo. É este, portanto, o papel específico que a Geografia desempenha ou deve desempenhar no currículo escolar: descrever, analisar e posicionar-se de forma crítica sobre as relações que se estabelecem a partir da apropriação e modificação do espaço pelo homem, como forma de satisfazer suas necessidades. Desse modo, em consonância com Castelar (2000), é necessário, a partir dos Anos Iniciais, desenvolver uma “alfabetização geográfica” que é aprender a ler e pensar o

espaço, “[...] que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido” (CASTELAR, 2000, p. 30).

Os PCNs confirmam essa posição sobre os conhecimentos para os Anos Iniciais ao explicitar:

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais (BRASIL, 1997, p. 116).

Contudo, nos Anos Iniciais, é possível dar suporte para que os alunos desenvolvam uma visão de totalidade (Straforini, 2004), a qual é, como defendemos, uma possibilidade também para o segmento em questão. Também, para (Castelar, 2000, p. 32), “[...] toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas”. É a partir dessas descobertas que a criança tem a possibilidade de estabelecer relações com sua vida e com seu cotidiano.

Para Santos (2000), ao partir de uma concepção de lugar, deve-se considerar que ele não se restringe aos seus próprios limites, nem do ponto das fronteiras físicas, nem do ponto de vista das ações e suas ligações externas, mas que um lugar pode comportar em si. “Os lugares, são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares” (Santos, 2000, p. 112)

Então, segundo Santos (2000); Straforini (2004) e Castelar (2000), se o lugar não se esgota em si mesmo, ele também não pode ser estudado apenas em si mesmo, desconsiderando, assim, suas múltiplas relações com o todo. E é dessa forma que a Geografia, nos Anos Iniciais, deve ser pensada: como uma disciplina que serve de subsídio para que a criança desenvolva, mesmo que de maneira não aprofundada, devido seu estágio de desenvolvimento cognitivo, a capacidade de leitura de mundo como complexo e dinâmico.

Estudar Geografia significa aprender a observar o espaço como registro histórico, social e natural que está sujeito às constantes mudanças e adequações.

Não somente o espaço fisicamente próximo, pois a tecnologia dos últimos tempos possibilita termos o espaço fisicamente distante como espaço intelectual e visivelmente próximo, fazendo com que este também seja incorporado ao espaço vivido, com as diversas informações dos diversos meios de comunicação que chegam até nós.

Segundo as diretrizes para o ensino no estado do Paraná, é importante que os professores consigam ir além do ensino “formal”, entendido como simples transmissão de conteúdos, mas que o aprendizado, por parte dos alunos, possibilite a identificação da criança dentro da sociedade, a começar pela família extrapolando para outros grupos, de forma que a criança possa pensar e agir de forma crítica em seu cotidiano.

Desenvolvimento e aprendizagem são aspectos integrantes do mesmo processo de constituição do indivíduo. A aprendizagem da criança não pode ser entendida simplesmente como aprendizagem de conhecimento formal, pois além de aprender as coisas que lhe são ensinadas na creche, na pré-escola e na escola, aprende também a desempenhar papéis, a se relacionar afetivamente com as outras pessoas da família e da comunidade e a agir como elemento integrante do grupo. Dessa forma, o aspecto afetivo do desenvolvimento é tão importante quanto o cognitivo. [...] Na infância, a compreensão das coisas é construída a partir da ação concreta no real. A atividade da criança, dessa forma, é fundamental. Entendemos atividade como a ação da criança no meio, podendo esta ser caracterizada como os jogos e brincadeiras, exploração do ambiente, modificação dos elementos que constituem esse meio, observação, etc. Na atividade há identidade de motivo e objetivo. [...] (SEED, 1990. p. 20-21)

Ao final desta citação, notamos a menção à exploração do ambiente e modificação dos elementos do meio e observação. Tais ações fazem parte dos saberes desenvolvidos dentro da área específica de Geografia, em outras palavras é o conhecimento geográfico que pode e deve dar suporte para essas ações.

No ensino, professores e alunos devem procurar entender que ambas — sociedade e natureza — constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído (BRASIL, 2001). Para Castrogiovani (2003, p. 27) a construção de noções espaciais se dá baseada na maturidade do aluno que aprende, da metodologia de quem ensina e também do entendimento que este último tem do conteúdo e do contexto onde ocorre a aprendizagem.

É isto que chamamos de alfabetização geográfica, ensinar os conceitos básicos para que o aluno desenvolva a habilidade de ler, descrever, representar e analisar o espaço. Assim um ensino de Geografia satisfatório é aquele que contemple conteúdos

e práticas que auxiliem o aluno a compreender de forma crítica as relações entre a sociedade e a natureza.

Callai (2005), ao falar da Geografia nas escolas (não necessariamente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas da Geografia em todos os níveis da escola), diz que a forma como tradicionalmente a ela tem sido tratada na escola, não tem muito a contribuir. A autora critica aquela Geografia, que como já mencionamos é chamada de tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida. A autora afirma que esta Geografia tradicional está mais preocupada com a memorização de informações e menos com as inter-relações que ocorrem dentro do espaço.

É impossível a escola ignorar esta carga de comunicações do dia a dia na vida das pessoas, tendo que aproveitar e se empenhar na função de questionar e buscar despertar o senso crítico dos estudantes para que tenham condições de avaliar e de se apropriar de um olhar seletivo, com uma visão mais real do mundo atual. Pois, como afirma Kenski (2005, p. 143),

As informações vêm de forma global e desconexa através dos múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação.

Nesse sentido, Straforini (2004) diz que a escola pode ser entendida como “espaço de síntese”, o qual privilegia habilidades e conhecimentos de base sem os quais o indivíduo corre o risco de se perder ou de confundir-se ao ler e interpretar os diversos sinais disposto pelo mundo atual. Ver a escola como espaço de síntese é considerá-la como lugar onde os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e às informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da cidade. Para Straforini (2004), a escola tem o papel de prover as condições cognitivas e afetivas para com o espaço, a fim de que, desta forma, o aluno possa desenvolver suas próprias formas de reordenar e reestruturar as diversas informações que diariamente recebe. Essas informações, recebidas pelas diversas

mídias, apresentam-se, como afirma o autor, numa espécie de mosaico cheio de descontinuidades.

Entendemos que a Geografia tem muito a contribuir com este papel da escola, pois suas especificidades servem de ferramenta para leitura, análise e síntese do espaço; em outras palavras, é uma maneira de falar em construção e reconstrução de conhecimentos. Para Callai (2005. p. 235),

Pedagogicamente, portanto, o que importa é o estabelecimento e o exercício contínuo do diálogo – com os outros (professor, colegas, pessoal da escola, família, pessoas do convívio); com o espaço (que não é apenas o palco, mas também possui vida e movimento, uma vez que atrai, possibilita, é acessível ao externo); com a natureza e com a sociedade, que se interpenetram na produção e geram a configuração do espaço.

Observamos, assim, que a Geografia nos Anos Iniciais tem uma importante contribuição a oferecer: a de alfabetizar geograficamente, desenvolvendo nos alunos a capacidade de observar, de ler, de compreender o meio onde eles se desenvolvem e devem atuar. A capacidade de percepção, o estabelecimento de relações no espaço geográfico e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desenvolver o senso investigativo e, conseqüentemente, a desencadear a procura pelo conhecimento. É função da escola e, em especial, do professor de Geografia, criar condições para que a criança leia o “espaço vivido”. Processo o qual se inicia quando a criança reconhece os lugares, identifica paisagens e estabelece relações com outros lugares. Para tanto, ela precisa aprender a olhar, a observar, a descrever, a registrar e a analisar. Para Santos (2000, p. 112),

Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares. [...] Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo.

Assim, cabe ao professor a tarefa de desconstruir a ideia de espaço estático a ser descrito e construir a ideia de espaço dinâmico que continua sendo construído pela ação humana. Pensamos ser este exercício um desafio nada fácil, mas devido à sua pertinência, deve-se buscar realizá-lo.

E ainda mais neste período atual que é certamente propício para a ascensão da Geografia como ciência capaz de explicar as transformações do mundo; ela deve, considerando seus objetivos no currículo escolar, assumir a responsabilidade de possibilitar a construção de conceitos que permitam ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade. Como, para Gebran (1996), Apud Straforini (2001), busca-se uma Geografia que analise a realidade social da criança, permitindo a compreensão do espaço, não como algo estático que existe para ser descrito, mas como uma realidade que está sendo construída pelo homem.

O ensino de Geografia tem o desafio de não se limitar apenas aos conceitos geográficos, mas, a partir deles, ajudar o aluno a “pensar geograficamente”. Em outros termos, ao ensinar Geografia, ensina-se também a epistemologia desta ciência fornecendo ao estudante subsídios teóricos e práticos para que ele mesmo possa pensar o espaço de maneira crítica.

De acordo com Callai (2005), para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo e de reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo. A mesma autora defende o desenvolvimento de um “olhar espacial” sobre o mundo ao dizer:

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (Callai, 2000, p. 94).

Dessa forma, pode-se afirmar que a alfabetização geográfica, nos Anos Iniciais é tão necessária quanto aprender a ler e a escrever e não deve ser vista como “mero acessório”, mas como componente significativo do processo de formação das crianças (CALLAI, 2005).

Ainda, para a autora,

Ao ler o espaço, desencadeia-se o processo de conhecimento da realidade que é vivida cotidianamente. Constrói-se o conceito, que é uma abstração da realidade, formado a partir da realidade em si, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem

elementos para pensar o mundo (ao construir a nossa História e o nosso espaço). **Nesse caminho, ao observar o lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, tem início um processo de abstração que se assenta entre o real aparente, visível, perceptível e o concreto** (grifo nosso) pensado na elaboração do que está sendo vivido (CALLAI, 2005 p. 15).

O fragmento destacado apresenta um ponto essencial para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais, pois, como já exposto, a criança, ao iniciar seus estudos em Geografia, estudará os espaços mais próximos a ela (casa, rua, bairro), mas a ideia é que, neste estudo, sejam desenvolvidas as habilidades que são próprias da Geografia (observar, descrever, representar, analisar e comparar o espaço). À medida que a criança se apodera dessas habilidades e também se desenvolve enquanto ser humano abre-se a possibilidade de apresentar outros espaços mais abstratos e fisicamente distantes para serem aplicadas estas habilidades.

Quanto mais distantes e abstratos os espaços se configuram, aumentam-se as informações e as possibilidades de observar as inter-relações entre os espaços. Kenski (2005) chama a atenção para o uso das mídias como forma de tornar os espaços fisicamente distantes em espaços intelectualmente próximos. O autor afirma que o mundo em que vivemos encontra-se sobrecarregado de comunicação e informação, bastante facilitada pela tecnologia. Como destaca Kenski (2005, p. 132), “[...] somos todos da geração alfabética – da aprendizagem por meio do texto escrito, da leitura do artigo. Somos analfabetos para a leitura das imagens, dos sons”. A realidade cotidiana mudou e precisamos estar atentos, pois os frequentadores da escola também não são os mesmos e, as mudanças ocorrem com muita rapidez. Para os alunos, por exemplo, o professor não é mais a única, nem a principal, fonte do saber. Tais estudantes, como afirma Kenski (2005, p.133). “[...] estão acostumados a aprender através dos sons, das cores; através das imagens fixas das fotografias, ou em movimento, nos filmes e programas televisivos”.

No que se refere ao exposto acima, a Geografia tem função importante, ela deve servir de ferramenta para que o aluno aprenda a selecionar, a organizar e a analisar (levando em consideração seu nível cognitivo) e as diversas informações que chegam através das mais variadas mídias. O ensino de Geografia para os Anos Iniciais tem papel fundamental na formação cidadã da sociedade, uma vez que é responsável pelas bases que auxiliarão diretamente qualquer indivíduo acerca de

conhecimentos do processo de pertencimento ao espaço geográfico e à vida em sociedade.

Enquanto cidadão, o indivíduo necessita ter conhecimento das particularidades dessa ciência para promover em si a noção dos diversos elementos presentes no cotidiano, como espaço, tempo, localização, altitude etc., além de poder se apropriar dos conhecimentos das dinâmicas do meio social. Dessa forma, é fundamental que cada indivíduo possa contar com uma alfabetização geográfica de qualidade. Por isso defendemos a importância da Geografia nas séries iniciais como área específica e não escondida ou diluída em rápidos comentários no decorrer da semana ou, ainda, como pano de fundo de disciplinas como Estudos Sociais ou Educação Moral e Cívica.

4. A GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Nesta seção, considerando a literatura produzida neste campo de investigação como: Silva (2003); Coelho (1987); Gatti (2010); Sales (2007) entre outros, a questão da presença dos conteúdos geográficos, seus conceitos e temas nos currículos dos cursos de Pedagogia. Assim, considerando os propósitos do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscamos problematizar o processo formativo desses professores. No entanto, antes de falar do profissional pedagogo e de sua formação, para melhor entender o curso de Pedagogia e sua estrutura no Brasil, procuraremos realizar uma breve contextualização do surgimento do curso e de seus conteúdos de formação.

A primeira tentativa de criar o curso de Pedagogia no Brasil ocorreu em 1901, quando foi criado o Instituto Superior de Educação, que funcionava anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Ordem das Beneditinas de São Paulo. Esse Instituto se constituiu numa tentativa de implantar Cursos de formação do educador em nível superior, porém, a ideia não teve êxito, ficando estagnada até a década de 1930. Em 1931, por meio do “Estatuto das Universidades Brasileiras” e da “Organização da Universidade do Rio de Janeiro (decretos nº 19.851/1931 e 19.852/1931), o interesse e a intenção pela formação de profissionais do ensino se tornam oficiais”.

Mesmo com a promulgação dos decretos 19.851/1931 e 19.852/1931, o curso de Pedagogia teve início no final da década de 1930, mais precisamente a partir do Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, que instituiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (SILVA, 2003). Segundo a autora, a década de 1930 que data a criação do curso de Pedagogia foi um período de significativas mudanças para a sociedade brasileira, a qual experimentava uma maior industrialização e as propostas nacionalistas, juntamente com os investimentos na formação e capacitação de mão de obra deram à educação um destaque muito maior do que até então se havia visto no Brasil.

Porém, segundo Coelho (1987), é em meio a um quadro de indefinições que o Curso de Pedagogia surgiu, no Brasil, pois, o Decreto 1.190/1939 em seu artigo 51 determinava que este curso seria para a formação de profissionais que preencheriam o quadro técnico do Ministério da Educação. Outra situação foi que, ao se reorganizar a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a qual formava

bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para a área de Pedagogia e, como a intenção do curso era a formação de técnicos, o estudante de Pedagogia cursava os três anos do chamado bacharelado em Pedagogia e depois, caso o bacharel quisesse sair licenciado bastava apenas cursar mais um ano de didática, podendo, desta forma, atuar também no exercício do magistério. Esse formato ficou conhecido como o esquema 3+1. O autor ainda salienta que

Em três anos seria formado o bacharel em Pedagogia, indivíduo habilitado a preencher os quadros de técnicos em Educação. Não fica claro, então o que seria esse técnico em educação, qual sua função e especificidade em relação aos profissionais formados nas várias licenciaturas e nos outros bacharelados. A definição desse técnico de educação permanece bastante fluida (COELHO, 1987 p.9).

Segundo Gatti (2010), o curso de Pedagogia é dotado de grande complexidade curricular, pois, além da gestão educacional, o curso deve dotar o graduando de conhecimentos em diversas áreas do ensino ao qual, posteriormente, ele fará uso para ensinar alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora baseia a afirmação na Resolução n. 1, de 15/05/2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais, que define os princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país a dispersão disciplinar (Parágrafo 1º). Também, em seu Artigo 2º, orienta que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado o qual ele deverá propiciar:

A aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Trata-se de uma tarefa nada fácil, pois, segundo o Artigo 3º, o pedagogo deverá trabalhar munido de um

[...] repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Entende-se que o curso de Pedagogia sugere grande quantidade de conhecimento e impõe ao aluno empenho e tempo condizente com o que é ofertado. Acrescentamos, ainda, o curso noturno no qual boa parte dos alunos precisam dividir

seu tempo fora da universidade com atividades profissionais e dentro da universidade com o cansaço, próprio do horário.

Retomando a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, segundo Silva (2003), esse curso a princípio foi organizado da seguinte maneira:

QUADRO 1 – DISPOSIÇÃO DA GRADE CURRICULAR SEGUNDO SILVA (2003)

SÉRIES	DISCIPLINAS
1^a	Fundamentos Biológicos da Educação; História da Filosofia; Complementos de Matemática; Sociologia; Psicologia Educacional
2^a	Psicologia Educacional; Estatística Educacional; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar; História da Educação
3^a	História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação.
Complementares para licenciatura	Didáticas Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Fundamentos Sociológicos da Educação.

Organização: LEMES, 2016

Para se tornar técnico em educação, bastava cursar os três primeiros anos do curso e obter o título de bacharel e, caso quisesse, o aluno poderia fazer a opção de cursar também para licenciatura. Conforme o quadro de disciplinas acima, nota-se que, no início do curso de Pedagogia, inexistia uma disciplina que fizesse diretamente menção à Geografia ou mesmo às discussões sobre estudos do meio.

Para Silva (2003), tal organização de currículo era inadequada e não identificava claramente o conhecimento específico do pedagogo. A autora ainda argumenta que

Essa inadequação é responsável, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação (SILVA, 2003 p. 13).

Ainda, para Silva (2003), nos seus primeiros trinta anos, o curso seguiu indefinido, formando técnicos em educação e sendo alvo de críticas por parte de estudiosos da área. Ao final da década de 1960 que o curso de Pedagogia foi reformulado por meio do parecer n.º 252/69 e da resolução n.º 02/69, do CFE (Conselho Federal de Educação). Houve, assim, uma diferenciação entre bacharelado e licenciatura, sendo criadas as habilitações, mediante a lei de n.º 5540/68. A partir

dessa mudança, o curso se dividiu em dois blocos, um composto pelas disciplinas dos chamados fundamentos da educação e outro pelas disciplinas das habilitações específicas (BRASIL, 1968).

No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia⁹, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, (hoje 1º ao 5º ano) o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente (GATTI, 2010). Segundo a autora, a maioria dos cursos nas universidades públicas formava Bacharéis em Pedagogia.

Segundo Silva (2003), a princípio, tal mudança foi implantada apenas nas instituições privadas e com a promulgação da Lei 9.294/96 a Lei de Diretrizes e bases da Educação, é que a mudança passou a compor os currículos das universidades públicas.

Dessa forma, o profissional pedagogo passa a ser um dos atores principais do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme orientação do Parecer CNE/CP nº 5/2005 do Conselho Nacional de Educação, em seu art. 4º, os profissionais que atuam diretamente nesse nível de ensino são formados nos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente trabalharão com o ensino da disciplina de Geografia:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 6).

Portanto, para entendermos como se dá o ensino de Geografia nas séries iniciais, faz-se necessário entender a formação daquele que diretamente atua neste segmento, ou seja, o pedagogo.

⁹ No Parecer no 161/86, que ficou conhecido como “Reformulação do curso de Pedagogia”, em primeiro lugar trouxe um histórico do curso de Pedagogia com as devidas regulamentações feitas pelo Conselho Federal de Educação. Também traz as reformulações que foram apresentadas para análise no Conselho que sugerem estimular experiências de formação, como por exemplo a ênfase na docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso ocorreu na prática até 1995, quando foi instituído o Conselho Nacional de Educação, pela Lei no 9.193 (Brzezinski, 1996).

4.1 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NOS ANOS INICIAIS

Para Sales (2007), o ensino nos Anos Iniciais tem, entre outras características, a “monodocência”, ou seja, diferente dos anos finais do Ensino Fundamental que conta com professores especialistas, professor pedagogo é o elo entre os alunos e as diversas áreas específicas. A mesma autora também defende que, neste segmento, os laços afetivos entre professor e aluno são mais estreitos, mantendo certo protecionismo característico da família e que o professor pedagogo pode aproveitar-se destas características, para aproximar o máximo possível os conteúdos do cotidiano destes alunos. Isso que a autora denomina de conhecimento intrapessoal, é uma possibilidade de, sem deixar de lado os conteúdos e habilidades propostos para os Anos Iniciais, trabalhá-los de forma que o aluno consiga estabelecer relações destes conteúdos com seu cotidiano também fora da escola.

Para atingir um ensino que contemple o exposto no parágrafo acima, faz-se necessário que o professor reconheça o valor de ensinar sem desconsiderar a realidade que seus alunos fazem parte e também de estabelecer vínculos entre sua própria forma de conceber a realidade e os conteúdos propostos em sala. Marques (1993, p. 111) salienta que:

A clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus alunos, e os de todo o mundo à sua volta. E, no nível de ensino em que a criança está processando a sua alfabetização, o ideal seria que houvesse uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de uma maneira que, em cada uma se impliquem as demais regiões do saber.

Gatti (2010)¹⁰ atenta para um fato importante: o público que exatamente tem adentrado aos cursos de Pedagogia (não muito diferente das demais licenciaturas), entre os anos 2001 e 2006, cerca de 68% teve toda sua formação na escola pública, e mais uma parte menor (14%), estudaram parte na escola pública e parte na privada, totalizando 82%. Ela sinaliza que, nos anos estudados, a média dos alunos na escola pública no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi de 37,27 % num total possível de 100. A autora aponta para a grande carência de domínio de conceitos básicos dos

¹⁰ Gatti (2010), aborda a formação de professores no Brasil, considerando para sua pesquisa os seguintes aspectos: o da legislação relativa a essa formação; as características sócias educacionais dos licenciados; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

frequentadores da escola pública neste período e ressalta que aproximadamente, 82% dos ingressos do curso de Pedagogia são oriundos deste ensino que apresentou déficits.

Tomar tais dados como uma realidade geral ou como forma de desqualificar o curso de Pedagogia, seria certamente um erro, mas ignorar que há certo tempo as licenciaturas (nesta pesquisa a Pedagogia) têm sido procuradas por alunos que, possivelmente, trazem consigo consideráveis lacunas em seu processo de aprendizagem também seria errôneo. Para a Gatti (2010), o fato acima mencionado se deve a subvalorização do curso de Pedagogia, pois os baixos salários e a falta de estrutura nas escolas públicas diminuem a concorrência para esse curso (e os demais ligados à licenciatura), fato que pode contribuir para que os alunos os quais fazem essa opção, sejam os que apresentaram os menores rendimentos na fase escolar.

O perfil do profissional da educação é importante uma vez que, o professor é por questão de ofício, um pesquisador, alguém que se dedica ao estudo, conhece o que vai ensinar e como vai ensinar. Essas características não são de responsabilidade apenas da graduação, mas devem ser desenvolvidas desde a fase escolar.

Para Braga (2007) antes que se pense em ensinar Geografia é necessário entender para que essa ciência realmente serve, pois, os conteúdos a serem ensinados estão diretamente ligados ao tipo de cidadão que se pretende formar.

A mesma autora aponta que os cursos destinados a formar profissionais para trabalhar com ensino nos Anos Iniciais apresentam certo déficit ao não contemplarem suficientemente duas dimensões importantes da formação do professor de Geografia (aliás como, a rigor, de outras áreas específicas) que são o “o que” e “o como” ensinar Geografia. Para Braga (2007, p. 140),

Essa é a característica da maioria dos cursos de formação de Pedagogia: de não contemplar a aprendizagem de conteúdos curriculares a serem ensinados nas séries iniciais, mas apenas as suas metodologias. [...] [esse] é um dos motivos pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos e priorizam a leitura, a escrita e a matemática.

Sales (2007), no mesmo sentido, evidencia que os cursos de Licenciatura em Pedagogia ainda dão prioridade, em seus currículos às atividades que promovam reflexão e teoria sobre o desenvolvimento cognitivo do estudante na fase infantil e que estes cursos acabam por deixar grande lacuna no diálogo com os campos de

conhecimento e seus respectivos (e específicos) objetos de estudo, dificultando, assim, uma leitura e análise mais ampla.

A formação inicial e também a continuada do professor (como já mencionada na seção “necessidades formativas”) deve dar suporte para que este saiba onde buscar e selecionar referenciais teóricos e metodológicos para atingir os objetivos propostos para cada conteúdo nas diversas disciplinas ministradas, assim como o de produzir seus próprios materiais a partir de suas necessidades e objetivos.

Para Straforini (2004, p. 78), a disciplina escolar precisa estar fundamentada não somente na epistemologia da ciência, mas também na busca para melhor forma de ensinar tal ciência.

Acreditamos que uma disciplina escolar só se sustenta e toma corpo quando ela se fundamenta teórica-metodológica e epistemologicamente na própria disciplina e nas teorias educacionais, ou seja, na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento.

Os autores analisados para alcançarmos os objetivos desta seção como: Straforini (2004); Sales (2007), Braga (2007) e Gatti (2010) apontam para a necessidade de se buscar não somente reflexões gerais sobre o ensino, mas também reflexões específicas nas diversas disciplinas contempladas no Ensino Fundamental, como é o caso da Geografia.

Nesse ponto, surge um significativo questionamento: como incorporar ao currículo do curso de Pedagogia tais reflexões, levando em consideração sua complexa e extensa carga horária? Entre as respostas possíveis para tal problema podemos elencar, em primeiro lugar, o fortalecimento da concepção do professor pesquisador, que seja formado com a ideia de não se limitar a ser apenas um retransmissor de conteúdos e sim um pesquisador e pensador do conhecimento. A outra é que a graduação é o início de uma formação e esta deve estender-se por toda a vida do professor, na chamada formação continuada. De forma que o professor poderá identificar e sanar suas necessidades de maneira mais pontual.

No entanto, segundo Novais (2005), a partir de agosto de 2000, o governo liberou a formação de professores pedagogos nas instituições privadas, chamadas de Escolas Normais Superiores e, para a autora, a formação destes profissionais fora do âmbito universitário acabou por distanciá-los da área de pesquisa. Para Novais (2005), tais cursos estariam mais preocupados em formar quantitativamente mão de obra para atuar nas salas de aula dos Anos Iniciais. Na visão da autora, a formação

docente nesses cursos poderia torna-se mais próxima de um curso profissionalizante no sentido de formar retransmissores de informações e conteúdo, numa espécie de curso técnico-superior e não de formação do profissional da educação que, como exposto nesta pesquisa, deve ir além dessa simples retransmissão para reflexão e produção de novos conhecimentos. Para Novais (2005, p. 140),

Dessa forma, teremos quantitativamente uma parcela significativa de professores formados em nível superior, já que as faculdades particulares assumiram essa formação, para atuarem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, quanto à qualidade dessa formação, fica uma incógnita, pois uma educação de qualidade requer reflexão, pesquisa e não somente técnica e prática.

Mesmo levando em consideração que a crítica da autora é uma possibilidade e não um fato, reiteramos a importância do professor pesquisador, que, como já mencionado, em muitos casos, os alunos os quais adentraram estes cursos, já traziam lacunas de sua fase escolar e o desenvolvimento da habilidade e rotina de pesquisa pode auxiliar na mitigação destas lacunas.

Saviani (2005, p.38) faz uma severa crítica à forma pela qual alguns cursos de nível médio foram transformados em curso superior com pretexto de que a classe trabalhadora teria mais acesso a uma formação superior. Para o autor, ocorreu uma espécie de “nivelamento por baixo”, pois “[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.”

O autor afirma, também, que se criou uma espécie de dualismo no Brasil, de forma que o ensino para as elites servia de preparação para o ingresso em nível superior, em especial para cursos mais elitizados como Medicina e Direito, enquanto, para a classe trabalhadora, restavam os cursos profissionalizantes responsáveis por formar mão de obra subalterna. O autor afirma que

Esse dualismo se manifesta também no Ensino Fundamental ao se propor para a rede pública um ensino aligeirado, avaliado pelo mecanismo de promoção automática e conduzido por professores formados em cursos de curta duração organizados nas escolas normais superiores com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de uma fundamentação teórica. (SAVIANI, 2005, p.38)

Segundo Novais (2005), em 1998, foi formulada pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), uma proposta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação,

na qual defende-se que o local apropriado para a formação dos profissionais da educação é a universidade e suas faculdades. Tais cursos devem ter uma “base comum nacional”, com uma sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada. Esse documento foi encaminhado ao Ministério Público, segundo o PARECER CNE/CP 9/2001, que foi homologado em maio de 2000 e, posteriormente, publicado no Diário Oficial em 18/01/2002.

No parecer do Conselho Nacional de Educação, é novamente legitimada a importância de uma formação de profissionais da educação (no caso, da Educação Básica), que seja satisfatória no sentido de formar bons profissionais que atendam às necessidades e exigências do mundo atual.

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2002, p.3).

Tal documento também considera que a docência é a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Novais (2005) também defende tal perspectiva e afirma que essa prática deve permanecer como uma das habilitações centrais do Curso de Pedagogia, devendo ela ser desenvolvida em uma perspectiva reflexiva.

Para que a prática se torne reflexiva, faz-se necessário entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores. É preciso, também, que os professores definam os objetivos pedagógicos, mudando a concepção de que são técnicos que repassam o saber, e assumam um compromisso crítico quanto a sua prática e ao seu papel na transformação social. Uma das etapas para se construir a reflexividade encontra-se, justamente, na formação inicial.

A questão é que, ao analisar pesquisas sobre a formação do pedagogo, como, por exemplo, Braga, (2007), Libâneo, (2010), Gatti (2010), e Straforini (2005), observamos que, segundo estes autores, em especial Braga (2007), com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a formação nas disciplinas

específicas ocorre de forma não aprofundada e que os cursos de Pedagogia privilegiam muito mais no seu currículo, disciplinas que dão aparato para gestão escolar do que para a prática docente. Também, segundo os autores citados, outra crítica que pode ser feita é que, em geral, os cursos de Pedagogia tendem a trabalhar o que Libâneo (2010) chamou de “saber fazer”, sem a necessária relação com as características do objeto de ensino, ou seja, trabalha-se a atuação do professor e metodologias de ensino, contudo, sem atrelar tais metodologias à natureza dos conteúdos específicos. Para Libâneo (2010, p. 573),

Não está havendo a articulação entre as metodologias e os conteúdos; as metodologias não apenas são tratadas independentes do conteúdo que lhes dá origem, mas também em desconexão dos conteúdos, já que não são proporcionados aos alunos os “conteúdos” do Ensino Fundamental.

O autor salienta ainda que a base do ensino é o conteúdo e que, é dele que devem derivar os métodos ou modos de ensiná-lo. Em outras palavras, preocupar-se com a metodologia sem ter claros os conteúdos que lhes dão origem, pode ser considerado um caminho que foge do ideal no processo de formação inicial.

Gatti (2010), em sua pesquisa sobre a formação do pedagogo, levou em consideração a legislação relativa a essa formação; as características sócias educacionais dos licenciados; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia no Brasil. Ela evidencia, que levando em conta o conjunto das instituições, há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia, a partir de outras áreas de conhecimento, e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. A autora atenta para o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, **e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, (grifo nosso)** ou seja, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Gatti (2010, p. 1372), ao apresentar seu estudo sobre as ementas dos cursos de Pedagogia no Brasil, afirma que

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.

Libâneo (2010) ainda aponta que, pensar somente a metodologia é uma forma de valorizar apenas o professor no processo de ensino-aprendizagem, ignorando o fato de tal processo ser composto, principalmente (não exclusivamente), por dois atores, sendo o aluno o outro protagonista, juntamente com o professor. Noutras palavras, é necessário pensar o conteúdo no sentido de como é possível ensinar, mas também é necessária a reflexão sobre como o aluno aprende tal conteúdo.

Segundo Straforini (2005), ao se ensinar o método desatrelado do conteúdo, tende-se a gerar certa desvalorização de disciplinas como a Geografia, tornando-a coadjuvante no decorrer do processo ensino/aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Shulman (2005) traz importantes contribuições para a prática docente ao apresentar o “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” como um tipo de conhecimento necessário para que um professor desempenhe sua função de forma satisfatória. Segundo o autor, o CPC¹¹ representa uma mistura entre conteúdo e didática para se chegar a uma compreensão de como determinados temas e problemas se organizam, representam-se e adaptam-se aos diversos interesses e capacidades do educando, articulando-se para sua aprendizagem. O autor salienta que uma boa metodologia de ensino deve ter agregada a ela alguns saberes que lhes são essenciais como:

- Saberes de como se estruturar e representar o conteúdo acadêmico aplicados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.
- Concepções consensuais e não consensuais (equivocos) e as dificuldades que os estudantes encontram ao aprender determinado conteúdo.

¹¹ [...] representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas e problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (SHULMAN, 2005, p. 11).

- Conhecimentos das estratégias de ensino específicas que podem ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos em circunstâncias específicas em sala de aula (SHULMAN 2005, p. 9).

Shulman (2005) argumenta ainda que os professores, para serem bem-sucedidos, teriam de enfrentar ambos os problemas (de conteúdo e Pedagogia), ao mesmo tempo, incorporando os aspectos de conteúdo mais pertinentes para sua “habilidade de ensinar”. Ou seja, é impossível que, nas práticas de sucesso, o professor separe o conteúdo dos métodos de ensiná-los. Assim, considerando as ideias deste autor e suas considerações quanto ao processo formativo dos professores de modo geral e, aqui, particularmente, a formação do professor que atuará nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entende-se que diferentes conteúdos requerem diferentes abordagens e que a função docente quanto mais estiver munida de ferramentas as quais ajudem a aproximar conteúdo e método (relação conteúdo/forma), mais se aproximará do cumprimento integral de seus objetivos.

Candau (1988), destacando os principais desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura¹², também fala da falta de domínio dos conteúdos específicos e da necessária integração a qual deve haver entre este e os conhecimentos pedagógicos. A autora elenca alguns dos desafios principais para os professores:

- Falta de domínios dos conteúdos específicos e pedagógicos;
- Falta de integração entre unidades de educação e as demais unidades;
- Falta de articulação entre teoria e prática. (CANDAU, 1988 p.4)

Segundo a autora, essas situações “[...] emergem como questão básica da problemática das licenciaturas relativas à articulação entre o conteúdo específico e o pedagógico na formação do licenciado” (CANDAU, 1988).

Tal descompasso entre os conteúdos e a didática também são encontrados no ensino de Geografia nos Anos Iniciais e tem acarretado grandes prejuízos que, em geral, acompanham os alunos em seu desenvolvimento escolar. Com base nos autores analisados e em nossa própria experiência, não são raras as situações nas quais os próprios professores dos Anos Iniciais desconhecem tanto o espaço geográfico como objeto de estudo da Geografia, quanto os objetivos de se ensinar Geografia e, muitas vezes, confundem habilidades, geralmente desenvolvidas nas aulas de Geografia, como manuseio do globo ou leitura de mapas com os conteúdos

¹² A autora não fala apenas do curso de Pedagogia e sim das licenciaturas em geral.

a serem ministrados em aula. Para Callai (2005, p. 229), tão importante quanto os conteúdos a serem ensinados estão os objetivos ligados à disciplina de Geografia:

Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de Geografia, de quais objetivos lhe cabem.

Os conteúdos, vistos de forma fragmentada e sem contexto com o objeto de estudo, tendem a não atingir com totalidade o que se espera para esta disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Straforini (2005), no ensino de Geografia desde os Anos Iniciais, é preciso superar o conhecimento local para outras escalas: estaduais, regionais e globais, analisando as relações entre eles, pois, para o autor, o espaço vivido pelos alunos está interconectado às múltiplas territorialidades do mundo contemporâneo. É o que o autor, incorporando as ideias e o conceito de Milton Santos, denominou “Totalidade-mundo”. Tratam-se de questões sociais, ambientais, econômicas, dentre outras, que, todos os dias, adentram ao cotidiano do aluno. É um aluno inserido nesse contexto que o professor pedagogo irá receber em sua sala de aula e desta forma, ele é o primeiro a necessitar do desenvolvimento de um olhar investigativo e crítico, a partir dos referenciais geográficos.

Nesse contexto é salutar questionarmos se a formação inicial do pedagogo dá suporte para que ele realize em sala de aula o que é proposto por Straforini (2005). Com base nos referenciais estudados até o momento, verificamos que, em média, são destinadas duas horas/aula semanais durante um ano (em alguns casos semestre) para a formação dos pedagogos, em Geografia. Devido à complexidade dos conteúdos e dos objetivos da disciplina de Geografia, podemos supor que a quantidade de horas que, em geral, são destinadas à formação geográfica do professor pedagogo durante sua graduação, dificulta sensivelmente o desenvolvimento de tal habilidade. Obviamente, entendemos que o tempo de profissão e também os cursos de formação continuada podem contribuir para uma mudança positiva dessa situação.

Para Braga (2007), os professores das séries iniciais permanecem distanciados das discussões teóricas e propostas mais recentes para o ensino de Geografia. Principalmente porque suas aprendizagens da disciplina foram constituídas, em geral,

a partir do ensino que receberam como alunos do ensino básico e da disciplina de Didática ou de Ensino de Geografia.

Ao observarmos o programa do curso de Pedagogia da universidade referência para a área de pesquisa, a Universidade Estadual de Maringá, verificamos que é ofertada no curso apenas uma disciplina de cunho geográfico a chamada “Metodologia para o Ensino de Geografia”, com carga horária de sessenta e oito horas. Tal disciplina é ofertada no quarto ano da graduação, inclusive concomitantemente a confecção do Trabalho de Conclusão de Curso que, como se sabe, tende a tomar muito tempo e a atenção dos graduandos. Para Gatti (2010) o curso de Pedagogia, que, com a Resolução n. 1, de 15/05/2006, passa a ser proposto como licenciatura, atribuindo a eles a formação de professores para os Anos Iniciais, apresenta-se, (juntamente com os demais cursos de licenciatura), de modo fragmentado, ainda carecendo de ajustes em sua estrutura. Para a autora:

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p. 1358)

Braga (2007) aponta também que, somado às questões de formação, está também a questão dos livros didáticos, alguns desses livros, principalmente por tentarem se adaptar aos encaminhamentos dos PCNs, trazem como sugestões de trabalho a visualização do espaço vivido do aluno (casa, rua, bairro, entre outros), mas a autora aponta que ainda falta o “para quê”, ou seja, sua finalidade e, desse modo, podem gerar incertezas no modo de ensinar determinados conteúdos, resumindo o ensino do espaço geográfico a um “mero estudo da paisagem” (BRAGA, 2007).

Segundo Santos (1999), a paisagem é uma forma congelada do espaço geográfico dentro de um espaço de tempo. Mas que, para entender a paisagem, é necessário descongelá-la e ir além dela, buscar suas funções e relações na sociedade. E esta habilidade é (entre outras) uma possibilidade fornecida pelo estudo da Geografia, a qual quando bem entendida e aplicada, pode dar suporte para que professor e aluno consigam “descongelar” a paisagem e analisar seu funcionamento

e seus diversos componentes. Na proposta dos PCNs, encontramos esta mesma linha defendida:

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

Também é importante que se diga que o livro didático pode ser um dos instrumentos utilizados pelo professor, porém, não o único no desenvolvimento de suas aulas, pois, ao utilizar outras fontes e recursos, o educador, possibilita a leitura de diferentes opiniões e pontos de vista, contribuindo para o desenvolvimento de reflexões respaldadas e podendo levar à construção do conhecimento aprofundado. No entanto, o que percebemos é o contrário: o professor torna-se instrumento do livro didático, segue o ponto de vista do livro, sem se preocupar com outras fontes de informação que, agregadas ao livro didático, podem oferecer nova visão sobre o tema estudado. Ou seja, submetido a uma formação disciplinar insuficiente, o professor fica refém do livro didático e das prescrições dos materiais curriculares oficiais.

Como o educador pode realizar processo de busca e seleção de novas fontes e recursos sem ter o devido conhecimento das bases teóricas que norteiam o ensino de Geografia? Certamente, sem o domínio deste conhecimento ou, quando foi apropriado de forma não satisfatória, o ensino dos conteúdos dessa disciplina tende a ser pouco significativo, menos proveitoso e, não raramente, cansativo, tanto para alunos quanto para professores. Braga (2007, p. 140) afirma que grande parte das dificuldades dos professores pedagogos está exatamente no fato de eles terem uma formação cujo foco não está nos conteúdos e sim nas metodologias. Deste modo,

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

Devido a essa questão, é que os governos, juntamente com a academia e parte da sociedade, vieram, ao longo da História, instituindo os conteúdos básicos a serem ministrados nos Anos Iniciais e esses conteúdos são pré-requisitos para estudar os novos nas séries seguintes. Dessa forma, uma formação insuficiente não só pode

trazer prejuízo para crianças nas séries iniciais como estes prejuízos podem também dificultar a aprendizagem de novos conteúdos nas séries seguintes.

Callai (2005) reforça a necessidade de se refletir sobre o ensino de Geografia nos Anos Iniciais, tanto em relação aos conteúdos e os instrumentos teórico-metodológicos que o professor recebe em sua formação, quanto à clareza dos objetivos do ensino de Geografia para esse segmento. Acrescenta que, se o professor estiver munido de tais elementos, ele terá mais condições de ajudar o aluno a desenvolver um olhar analítico do espaço geográfico e, também, como ele (o aluno) se insere neste espaço. Para a autora, é necessário enfatizar o ensino de Geografia nos Anos Iniciais como potencialidade para uma leitura espacial do mundo, permitindo a produção de cidadãos a partir desse conhecimento. E, nesse processo, “[...] **as concepções de educação e Geografia do professor** (grifo nosso) podem fazer a diferença, e a interlocução destes saberes permitirá o avanço da Geografia Escolar” (CALLAI, 2005, p. 231).

Na discussão dos resultados desta pesquisa retomaremos este assunto e procuraremos aprofundá-lo confrontando estes resultados com os autores estudados.

5. A PESQUISA DE CAMPO: PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Apresentamos, nesta seção, pressupostos e procedimentos metodológicos que orientaram a nossa pesquisa de campo. Paralelamente aos posicionamentos políticos e éticos assumidos, descrevemos os instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como a metodologia que norteou a análise do material coletado. Apresentamos, também, os sujeitos da pesquisa, bem como os critérios utilizados em sua seleção.

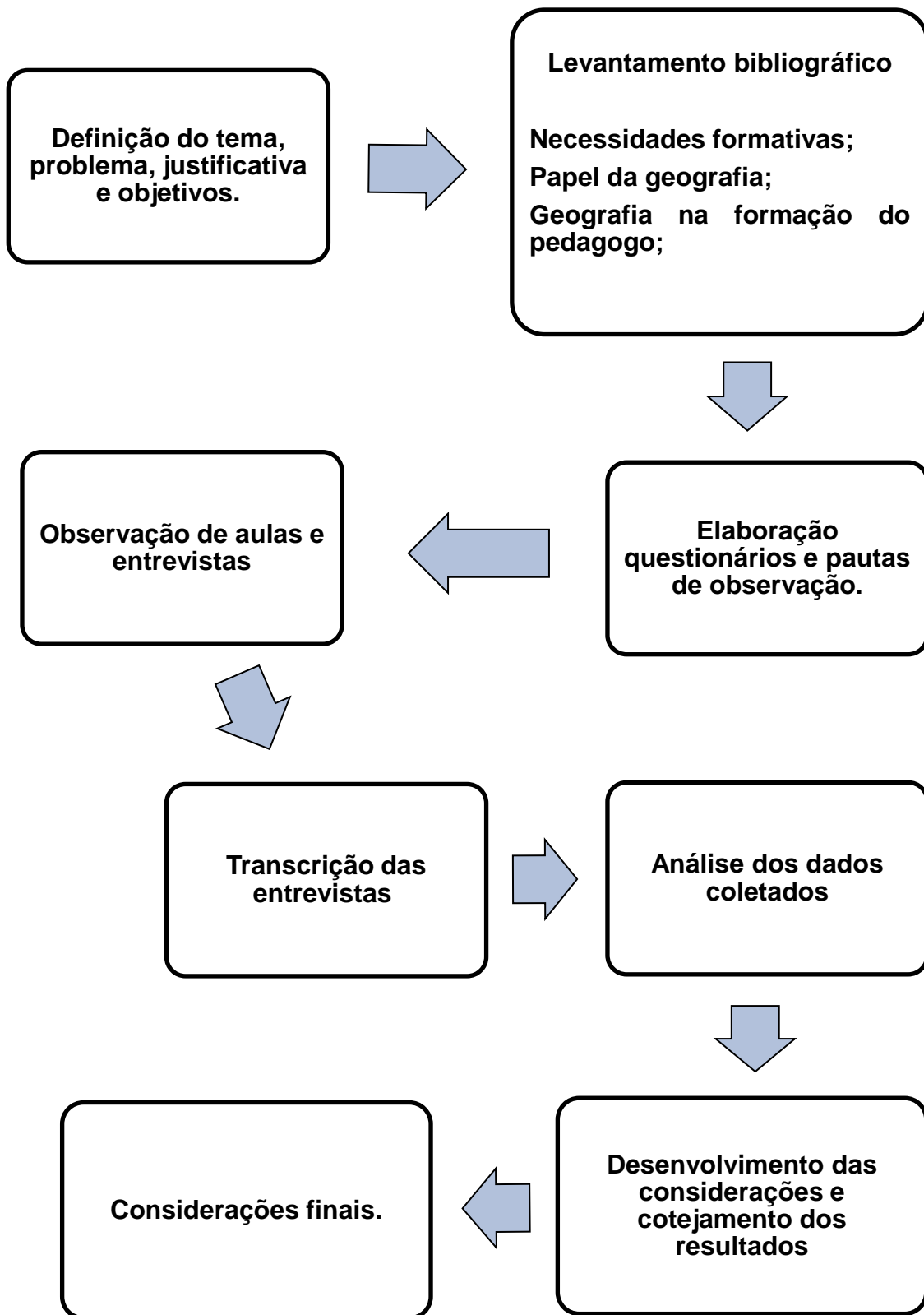
O trabalho científico necessita de metodologia para mostrar confiança e veracidade no planejamento e execução da pesquisa e principalmente em sua reflexão. Segundo Andrade (1999, p. 111), metodologia “[...] é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”. Dessa forma, procuramos eleger uma metodologia que pudesse respaldar cientificamente nossa pesquisa e nos ajudar a atingir os objetivos estabelecidos.

Desse modo, considerando a natureza do objeto de estudo, a análise de necessidades formativas para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os levantamentos e análises dos referenciais bibliográficos a ele vinculados, optamos pela realização da pesquisa de cunho qualitativo sem, contudo, desprezar os dados quantitativos coletados ao longo do processo. Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2000, p. 24) afirma que

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

Assim, procuramos focar, principalmente, a análise das falas dos professores entrevistados e observados em sala de aula. Os gráficos gerados pela análise dos questionários, aparecem como complemento que nos ajudam a compreender e a tecer comentários sobre nosso objeto de estudo e também identificar contrapontos entre os resultados dos questionários e as falas das professoras.

ORGANOGRAMA



Organização: Lemes, 2016.

Muito se discute sobre a qualidade da formação do profissional da educação que atuará nas escolas ou, como eles têm adentrado no mercado de trabalho e a forma como o sistema educacional brasileiro vem reproduzindo lacunas no processo de ensino-aprendizagem desde seu início até os dias atuais. Nós também procuramos contribuir sobre o tema, com um recorte nas séries iniciais. Procuramos, nesta pesquisa, analisar as necessidades formativas em Geografia de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, como já explicitado ao longo desta pesquisa, receberam ao longo de sua graduação uma formação pouco aprofundada em Geografia, sendo considerado nesta pesquisa como professor não especialista na área de Geografia.

Adotamos o posicionamento político e ético de não colocar sob julgamento os conhecimentos individuais ou do profissional pedagogo, mas de identificar e analisar as principais necessidades formativas de tais profissionais em ensinar Geografia nos Anos Iniciais.

Para Callai (2005) é de grande importância a reflexão sobre o ensino de Geografia nos Anos Iniciais, seja tanto em relação aos conteúdos e aos instrumentos teórico-metodológicos na formação inicial, quanto à clareza dos objetivos do ensino de Geografia nas séries iniciais, pois a criança que adentra neste estágio do ensino, deve receber as bases para aprendizagens futuras, noções importantes que podem alavancar ou emperrar novas aprendizagens. No caso da Geografia, trata-se de um processo de alfabetização geográfica, ou seja, um processo de incorporação gradativa de conceitos e de habilidades geradoras do raciocínio geográfico.

Mesmo em sua pouca idade, a criança precisa desenvolver o senso de direção e saber estabelecer pontos de referência, identificar os diversos elementos da paisagem, descrevendo-os, representando e comparando com outros espaços. Conceitos como: espaço, território, paisagem, lugar e sua representação são básicos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Retomando os círculos concêntricos, mencionados no corpo desta pesquisa, eles só fazem sentido quando utilizados como categorias que vão do concreto ao abstrato. Assim, a criança primeiro aplica os conceitos e instrumentos geográficos ao espaço que lhe é conhecido, como a casa, mas não de forma fragmentada como se fosse possível ignorar a gama de relações que a casa mantém com outras partes do espaço. À medida que a criança cresce, aumentam as possibilidades de que este indivíduo aplique sua leitura geográfica a respeito de espaços materialmente mais

afastados. Também, aumentam as possibilidades de que, além de comparações, ele possa pensar de forma crítica sobre a produção do espaço, mas esta habilidade só pode ocorrer de maneira satisfatória se já ocorreu anteriormente a tomada de conhecimento sobre a composição do espaço.

Para dar suporte a esse aprendizado, é preciso que o professor pedagogo percorra primeiro este caminho, apoderando-se do conhecimento e modo de conceber o espaço próprio da Geografia. O entendimento dos conceitos e suas relações por parte do professor são fatores determinantes para que as aulas de Geografia desses profissionais atinjam os objetivos necessários.

Retomando o que foi exposto nas seções anteriores, é no contexto da busca por melhores condições de trabalho e reconhecimento social da docência que as pesquisas sobre necessidades formativas aparecem com maior frequência (ROLDÃO, 2005). Também, no que diz respeito à formação de professores, a análise de necessidades tem sido utilizada como etapa preliminar ao planejamento de ações formativas, sendo considerada como instrumento diagnóstico ou como processo formativo (RODRIGUES e ESTEVES, 1993).

A pesquisa desenvolveu-se com a participação de 96 professoras com formação em Pedagogia e que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tanto de escolas rede privada do município de Maringá, como da rede municipal da cidade de Sarandi¹³. Foi, também, feito contato com a Secretaria de Educação de Maringá para que professores das escolas municipais desta cidade participassem da pesquisa, porém a secretaria nos apresentou parecer negativo quanto a sua participação.

Para a presente pesquisa de campo, o recolhimento de informações foi desenvolvido em dois estágios: o primeiro ligado à obtenção de dados predominantemente quantitativos por meio de um questionário contendo questões objetivas e discursivas e o segundo consistiu na organização de entrevistas combinadas com o acompanhamento de algumas aulas ministradas pelas professoras

¹³ A cidade de Sarandi com aproximadamente 82.842 habitantes (IBGE, 2010) se localiza no Norte do Estado do Paraná e é conurbada com a cidade média de Maringá (391.698 habitantes – IBGE, 2010). De fato, caracteriza-se como cidade periférica em relação ao polo, devido ao modelo de urbanização que se instaurou desde a fundação, partindo de estratégias privadas de colonização, viabilizada pela Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP). Sendo então cidades muito próximas, onde as instituições de ensino superior disponíveis para a população das duas cidades são as mesmas, desta forma, como esta pesquisa tem foco em necessidades formativas e não na estrutura ou público alvo, entendemos que o estudo em cidades diferentes não interferiu nos resultados da pesquisa.

colaboradoras da pesquisa para complementação e aprofundamento dos dados coletados e analisados a partir dos questionários.

Os questionários (Vide apêndice nº 01) foram estruturados com base no que se verificou no referencial teórico, como forma de realizar um diagnóstico da problemática apresentada no trabalho. Dessa forma, ao confrontar as respostas obtidas nos questionários com as pesquisas que nos serviram de referência, poderíamos confirmar as referências ou mesmo contestar a partir de nossos dados.

A partir do questionário pronto, foi realizado um teste prévio com um pequeno grupo de professoras pedagogas (quatro) de um colégio particular de Maringá, o objetivo foi testar a clareza das perguntas e eliminar possíveis confusões na interpretação. Após a revisão e a eliminação do que se entendeu como “ruídos” nos questionários, foram feitas cópias e distribuídas para três escolas particulares da Cidade de Maringá e também para a Secretaria de Educação do Município de Sarandi que se encarregou de distribuir para as dezessete escolas pertencentes a rede municipal, para um número aproximado de 500 professores. Foi, certamente, o momento mais delicado da pesquisa, pois ocorreram diversos desencontros para o recolhimento dos questionários e mesmo com insistência, algumas escolas acabaram por não os devolver. Ao final desta etapa, recolhemos noventa e seis questionários devidamente preenchidos.

A partir da tabulação e análise dos dados coletados, por meio dos questionários foram selecionadas e convidadas cinco professoras para participarem da segunda etapa da pesquisa. Essa etapa, como informamos, visou aprofundar as informações coletadas e analisadas pela aplicação dos questionários e consistiu na realização combinada de entrevistas semiestruturadas (Vide Apêndice n. 02) e observações de aulas.

Foram adotados os seguintes critérios para seleção das professoras participantes deste estágio da pesquisa: em primeiro lugar, professoras titulares de suas turmas (nas escolas particulares de Maringá, em geral, as turmas contam com uma professora titular e uma auxiliar) que lecionassem nos chamados Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O segundo critério foi o tempo de experiência na docência, escolhemos professoras que possuísem, pelo menos, quatro anos de atuação em sala de aula porque, elas, de acordo com a categorização proposta por (HUBERMAN, 2000), já adquiriram uma razoável experiência profissional e já atingiram o estágio da estabilidade (4 – 6 anos) na profissão. Huberman (2000) distingue cinco fases que

marcam o processo de evolução da profissão docente que são: (1) a entrada na carreira ou fase de exploração (de 1 a 3 anos de profissão), (2) a estabilização (de 4 a 6 anos), (3) a experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos) e (4) serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos de profissão) e (5) a preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão)

Segundo Huberman (2000), o ciclo profissional pode desenvolver-se de modo complexo uma vez que, para alguns professores, acontecerá de forma serena, sem grandes conflitos, já, para outros, o ciclo profissional ocorre mediante a vários desafios e desencontros. Para o autor

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 2000, p.38).

Procuramos, além de entrevistar as cinco professoras, participar de suas aulas na condição de observadores e identificar como elas conduziam suas aulas e, mais especificamente, como tratavam os temas e os conceitos geográficos a eles associados. Procuramos, também, observar as condições físicas e estruturais da escola onde tais professoras trabalhavam e quais recursos estavam disponíveis.

A observação é uma prática bastante efetiva na medida que serve de ferramenta para identificar, na prática docente, a interação do professor com os alunos e com os conteúdos de ensino e, dessa forma, possibilita-nos aprofundar a compreensão dos dados coletados por meio da aplicação dos questionários e a posterior entrevista. Para entrevistarmos as professoras, organizamos três módulos de questões: uma primeira na qual os professores falaram sobre seu percurso formativo (inicial e continuado), a avaliação que fazem desse processo, as dificuldades encontradas no início da carreira e como buscaram resolvê-las. No segundo módulo, perguntamos sobre as concepções de Geografia que esses professores possuem e em quais fontes “beberam”, ou seja, como se apropriaram da cultura geográfica. Foram questionadas, também, suas opiniões sobre a presença da Geografia como área específica de estudo para as séries iniciais e como justificam, ou não, esta presença. O terceiro módulo, que trata diretamente do foco central desta investigação, pedimos às professoras que falassem sobre suas necessidades de formação e o que entendiam como fundamental ou necessário para melhor desempenhar sua função docente.

As análises do material coletado foram feitas de acordo com a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007; MORAES, 1999). A qual se constitui de um procedimento de pesquisa utilizado na descrição e interpretação de documentos e textos das mais diversas classes, para esta pesquisa, utilizados na análise das respostas obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo utiliza-se de descrições sistemáticas, que proporcionam ao pesquisador a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão aprofundada da temática pesquisada (Moraes, 1999). Para Bardin, 2007, p.187,

A análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do "corpus" do texto, considerável atenção está sendo dada aos "tipos", "qualidades", e "distinções" no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais.

Segundo a concepção de Moraes (1999), a análise de conteúdo¹⁴ é um método composto basicamente por cinco etapas: preparação, unitarização, categorização, descrição e interpretação, sendo, estas etapas, complementares entre si. Sinteticamente, a etapa **preparação** é momento inicial, cuja preocupação é selecionar as amostras a serem analisadas. Segundo o autor (1999), a etapa **unitarização** é o momento de leitura e de separação do material coletado de forma a organizá-lo em graus de complexidade ou familiaridade. Por sua vez, na **categorização**, buscam-se agrupar as informações e discursos obtidos de acordo com as semelhanças apresentadas entre eles. São criadas, neste momento, as categorias de análise que não somente ajudam a interpretar o discurso dos entrevistados, como facilitam a exposição desses discursos. A **descrição** é a etapa de relatar os resultados que foram obtido por meio da categorização. Geralmente, descreve-se em um pequeno texto cada categoria. E, por último, afirma o autor (1999), a **interpretação** é o momento de teorizar, com base nos referenciais, o que foi exposto nas entrevistas e nas observações. Deve-se tomar o cuidado fazer interpretações coerentes com o que foi coletado nas entrevistas e nas observações.

¹⁴ Encontramos na literatura, entretanto, como o próprio Moraes indica (1999), por diferentes autores, diversificadas descrições do processo de análise de conteúdo.

5.1 PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Como já exposto anteriormente, para atingir nossos objetivos de análise de necessidades formativas, contamos com a participação noventa e seis professoras da rede municipal de educação do município de Sarandi atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que responderam a um questionário com questões discursivas e de múltipla escolha. Os dados obtidos com esses questionários foram importantes para obtermos uma visão geral de como ocorria a preparação dos profissionais responsáveis pelo ensino nos Anos Iniciais e como eles concebiam a Geografia a ser ensinada no segmento em questão. Posteriormente, como também já foi ressaltado, escolhemos cinco professoras do mesmo segmento, com o cuidado de selecionar aqueles que possuem quatro ou mais anos de experiência, que, segundo Huberman (2000), estão na fase de estabilização profissional, para uma entrevista semiestruturada e observação das aulas. O detalhamento das condições em que foram realizadas as entrevistas pode ser observado no quadro 2 a seguir.

QUADRO 2 - Detalhamento das condições em que as entrevistas foram realizadas.

PROFESSOR (nome fictício escolhido pelo próprio professor)	DATA DA ENTREVISTA	LOCAL ONDE FORAM REALIZADAS AS GRAVAÇÕES	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS	HORAS AULA DE OBSERVAÇÃO
Lavinha	06/07/2015 e 10/07/2015	Escola onde trabalha	Entre 02/07/2015 e 10/07/2015	4
Heloísa	16/10/2015 e 23/10/2015	Escola onde trabalha	Entre 16/10/2015 e 23/10/2015	4
Fernanda	28/10/2015 e 06/11/2015	Escola onde trabalha	28/10/2015 e 06/11/2015	4
Flavia	11/11/2015 e 20/11/2015	Escola onde trabalha	11/11/2015 e 20/11/2015	4
Maria	25/11/2015 e 04/12/2015	Escola onde trabalha	25/11/2015 e 04/12/2015	4

Organização: LEMES, 2016

5.1.1 Professora Lavinha

Atualmente, professora de quarto e quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com quase vinte anos de atuação como docente deste segmento, a professora Lavinha formou-se na Universidade Estadual de Maringá, em Pedagogia, no último ano em que o curso possuía carga horária de três anos, pois as turmas que vieram posteriormente foram engajadas no currículo de quatro anos, como acontece até os dias atuais. Posteriormente, fez duas especializações *Lato Sensu*: uma em Metodologia de Ensino e outra ligada a Educação Infantil (a professora não se lembrava exatamente do nome), as duas promovidas pela UEM.

Embora afirmando que gosta do que faz, a professora disse que, no início de sua graduação, possuía certa falta de convicção sobre que carreira seguir. Segundo ela: “a gente tem que escolher a profissão muito cedo” e, em outro momento, relatou que escolheu a profissão por um desejo da mãe: “minha mãe sempre dizia para eu ser professora, pois, para ela, professor só trabalha meio período e, assim, eu poderia me casar e ter filhos”.

Mesmo que escolha da profissão contar, principalmente, com a influência de sua mãe, a professora relata que outros fatos e pessoas ajudaram a moldar a ideia de profissional que ela viria a se tornar.

Como referência tenho minha professora, do primeiro ano. Ela se tornou meu modelo pela paciência. Esta professora conseguia ensinar usando a imaginação e brincando com as crianças. Então quando fui fazer Pedagogia, eu pensava que o dia em que eu fosse professora, queria ser como ela. Foi um exemplo. Lógico que tive o oposto também professores muito rígidos, que me provocavam medo. Eu tinha medo e falava o dia em que eu for professora, jamais vou agir assim, provocando medo. É muito ruim você não ter coragem de tirar suas dúvidas com medo da reação da professora. Então por ter passado por estas experiências, a minha referência será sempre minha professora do primeiro ano. (Informação Verbal)

Para a professora Lavinha, sua graduação foi um período de grandes desafios, que, segundo ela, boa parte desses percalços se deve ao fato de não ter feito Magistério durante o Ensino Médio.

Na época que eu entrei, acho que eu era a única aluna que entrou na Pedagogia sem antes fazer o Magistério. Então, os nomes daqueles teóricos eram muito complicados. Piaget não sabia nem quem era. Meu primeiro ano de Pedagogia foi terrível, eu só me saía bem em Matemática básica e língua portuguesa. Tudo relacionado ao que eu

aprendi na escola particular, eu era boa. E era onde as meninas que estudavam comigo tinham dificuldade. Porque no magistério, elas não tinham matemática por exemplo. (Informação Verbal)

Um fato que chamou a atenção foi que, diferente de seus colegas, a professora Lavinha, durante o Ensino Médio, não teve a opção de fazer o curso Magistério, pois no colégio, onde ela estudou desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, os alunos poderiam escolher entre Desenho Arquitetônico ou Patologia Clínica. A professora cursou esta segunda opção e segundo o relato dela, descobriu “logo de cara, que não tinha a menor vocação para atuar nesta área”.

5.1.2 Professora Heloísa

Atualmente, professora do quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com vinte e dois anos de atuação como docente deste segmento, a professora Heloísa se formou na Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Mandaguari, em Pedagogia, mas, antes de ingressar em Pedagogia, já era professora, porquanto havia cursado magistério durante o Ensino Médio.

Durante os primeiros doze anos de sua carreira a professora trabalhava com alfabetização, mas, segundo relato dela, com o passar do tempo, foi perdendo a potência da voz e também foi tomada pelo cansaço em lidar com estas séries e, por isso, resolveu mudar para o quarto ano, segmento que leciona há dez anos.

Não foi fácil convencer a família sobre a ideia de lecionar, foi preciso empenho e paciência para conseguir aprovação. Sobre este fato, a professora Heloísa comenta:

Olha, a princípio [me tornar professora], foi por influência de amigas, por que nós tínhamos um grupo e todas decidimos que iríamos fazer magistério. No início até minha mãe não deixou. Porque é aquela coisa, na visão dela eu deveria aprender a: lavar, passar e costurar. Mas eu fui conquistando a minha mãe por um ano e, no segundo ano de magistério, ela já aceitava mais. (Informação Verbal)

Terminar o ensino em magistério tendo a professora Heloísa a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho como professora e deu-lhe condições de migrar junto com suas colegas para a cidade de Sarandi, onde pôde dar continuidade aos estudos e cursar a graduação na cidade de Mandaguari (próxima ao município de Sarandi).

A professora precisou vencer a concepção formada dos pais, os quais acreditavam que o melhor caminho para a professora Heloísa e também para suas

outras duas irmãs era aprender como ser uma boa dona de casa. Ao perguntarmos sobre outras lembranças que a professora trazia e que, possivelmente, tiveram peso em sua decisão de se tornar professora, ela nos relata desta forma:

Da escola eu não me lembro, o que eu mais me lembro é de casa, pois meus pais tinham uma visão diferente e eu tive de lutar muito para convencê-los a me deixar cursar o magistério. Para eles eu tinha de estudar a noite e durante o dia fazer serviços de casa, ou seja, aprender a ser mulher, ser uma boa esposa e para isso, tinha de saber lavar, passar essas coisas. Tanto que minha mãe queria que eu fizesse corte-costura, e nunca aceitei isso. Eu sempre falo para os meus alunos que hoje a minha mãe agradece pela minha insistência. Por que eu fui a primeira professora da família, apesar de ser a mais nova, minha irmã mais velha também fez magistério e fez faculdade e minha outra irmã também. Então eu influenciei a minha família toda, por que elas já tinham desistido de estudar por causa dos meus pais. (Informação Verbal)

Essa profissional foi um exemplo significativo para suas irmãs e, hoje, utiliza desses fatos para estimular seus alunos a transpor obstáculos ao longo da vida.

5.1.3 Professora Fernanda

Atualmente, professora do terceiro ano do Ensino Fundamental, a professora Fernanda está há pouco mais de cinco anos na profissão docente. Formou-se na Universidade Estadual de Maringá e logo, na sequência, cursou uma Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia na mesma instituição.

Ao acompanhar as aulas dessa professora verificamos que ela ministra estes momentos, com muito empenho e alegria, características que a própria professora denominou de “paixão pelo que faz”, porém o curso de Pedagogia não era sua primeira escolha. Sobre isso, a professora Fernanda relata desta maneira:

Quando eu estava na escola eu queria muito trabalhar ou com os idosos ou com crianças e por isso eu iria fazer medicina, mas aos poucos foi “caindo a ficha” que na medicina eu teria de trabalhar com crianças doentes e isso eu não queria. E aí sobrou Pedagogia ou fonoaudiologia, mas, fonoaudiologia só tinha em faculdade particular e quando constatei que não teria condições de arcar com o curso, eu optei por Pedagogia. (Informação Verbal)

Como mencionado, a professora Fernanda relata e demonstra apreciar o que faz, mas também tem outros planos para sua carreira que não estão limitados apenas à sala de aula.

Nossa eu entrei na faculdade apaixonada pelo curso, mas eu não tinha intenção de lecionar, eu queria ir para o mestrado e doutorado e partir para lecionar no ensino superior. Mas meus planos não aconteceram como eu esperava. Eu passei no mestrado em Marília, mas eu não teria bolsa e não teria condições de me manter lá. Ai em Maringá eu acabei nem fazendo. Foi como se eu tivesse um bloqueio e tremesse só de pensar em fazer a prova. Eu tentei fazer a prova, mas passei mal e tive de ser internada. (Informação Verbal)

Em relato, a professora demonstra que suas principais referências para seu modo de desempenhar a profissão estão ligadas à escola onde aprendeu, além de conteúdos, formas de lidar e ensinar crianças. A professora conseguiu, até mesmo nos exemplos negativos, uma forma de retirar bons exemplos para sua prática docente. Segundo ela:

Olha, eu tenho muitas lembranças de escola, eu lembro da minha professora até do infantil e digo a lembrança que eu tenho da pratica delas, hoje reflete muito. Me espelho na calma e ao mesmo tempo no saber a hora de ser mais rígida. Mas eu lembro que tive muita dificuldade na alfabetização. Eu lembro que tinha letra que eu não conseguia entender, por exemplo: por que teria de ser dois s ou ç. Eu tive muita dificuldade nisso e os professores não me auxiliaram. Então, quando eu vejo que alguma criança tem um pouco mais de dificuldade, eu tento ter um pouco mais de paciência. Porque as vezes ele não está entendendo mesmo. Eu sabia que não entendia e ninguém percebia que eu realmente não entendia e me mandaram para frente sem entender. (Informação Verbal)

Em outro relato, a professora continua a descrever as influências recebidas durante sua fase de aluna: “Eu tenho também lembranças de professoras que me ensinaram a ter postura, como sentar. Que ter postura era essencial para raciocinar e até hoje eu falo o mesmo para meus alunos”.

Ao longo das aulas, verificou-se a calma e tranquilidade com a qual a professora Fernanda ministrava suas aulas e, ao mesmo tempo ela conseguia manter a organização dos alunos, chamando a atenção quando necessário. Desta forma, podemos afirmar que os aprendizados ocorridos durante a fase de aula, relatados pela professora, são evidentes em sua prática docente.

5.1.4 Professora Flavia

Atualmente, professora do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com seis anos de atuação como docente neste segmento, a professora Flavia se formou na Universidade Estadual de Maringá em Pedagogia. Segundo ela uma

História de superação, pois, como relata, teve de retornar aos estudos depois de um longo período afastada das salas de aula:

Eu sempre gostei de estudar e também de aprender, mas passei bastante tempo sem estudar, eu já sou de certa idade avançada, mas quando terminei na época a oitava série (atual nono) eu parei de estudar, mas sempre me mantive “atenada” nos acontecimentos, queria saber das coisas sempre buscava receber informações de tudo. Até que até que por problemas pessoais eu tive de sair de São Paulo e me mudei para Sarandi e aqui eu tinha de fazer algo que me desse prazer de fazer, mas também me desse dinheiro para me manter, então os amigos me incentivaram a voltar a estudar e eu me inscrevi no CEBEJA para concluir o ensino médio e conclui em sete meses e logo após consegui vaga num cursinho pré-vestibular destes filantrópicos. Para você ter uma ideia, eu nem sabia o que era vestibular, pois tinha parado a muito tempo. No cursinho tive contato com várias disciplinas e conteúdo que nunca tinha ouvido falar na vida, mas mesmo assim no meu primeiro vestibular eu entrei na UEM para fazer Pedagogia. (Informação Verbal)

A professora é uma militante das causas sociais e busca por meio de sua experiência, ajudar alunos a entender sua condição social e a lutar para mudar sua realidade. Segundo a professora Flavia:

Principalmente trabalhando com crianças em situação de vulnerabilidade. Por eles viverem na periferia de uma cidade no interior, que como a maioria das periferias é abandonada pelo Estado. E essas crianças tem muitas dificuldades de aprendizagem devido a sua realidade. Eu sinto que posso fazer a diferença na vida deles. (Informação Verbal)

Outro fato da vida que motivou sua maneira de exercer a função docente foi seu período de infância nas séries iniciais na cidade de São Paulo, onde, segundo a professora, as influências do governo militar eram muito evidentes:

Bom eu fui aluna na época da ditadura militar, lógico eu nem sabia que era uma ditadura e muito menos que o ensino poderia ser diferente. Era uma época que tínhamos de decorar tudo, principalmente as questões cívicas; por exemplo eu tinha de saber o nome de políticos e generais, ministros e tudo mais. A gente desfilava no dia da independência. **Para mim o que me direciona é a o cuidado de não repetir coisas daquela época**, por que eu acredito naquela época eu só decorava as coisas e era alienada por desejo do Estado. Eu não acho que isso seja uma boa forma de se aprender, até por que você não tem uma boa contextualização das informações que se passa. (Informação Verbal)

O relato acima nos ajuda a entender a preocupação demonstrada pela professora de constantemente apontar os motivos pelos quais aquela aprendizagem é importante. Ela procura esclarecer para que “serve e por que está ensinando”. Outro fato que nos chamou a atenção é a concepção relatada pela professora de que, segundo ela, “existem fatos e situações a se ensinar que são mais importantes do que os conteúdos”. Neste momento, a professora fazia referência à luta de classes e à formação crítica dos alunos na situação de residentes de áreas periféricas do município. Ela demonstra, assim, ter grande preocupação com a formação política de seus alunos e também com um posicionamento crítico em relação à identidade espacial deles. Salientamos apenas que esta formação política e crítica fazem parte do ensino de Geografia proposto no currículo. Dessa forma, não entendemos esta formação “como mais importante do que os conteúdos”, mas sim como parte deles.

5.1.5 Professora Maria

Atualmente, professora de quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com vinte e seis anos de atuação como docente deste segmento, a professora Maria se graduou em Pedagogia pelo ensino a distância (EAD), ligado à Faculdade Castelo Branco do Rio de Janeiro, (as chamadas Escolas Normais Superiores), mas, ela mesmo antes dessa graduação, ministrava aulas nos Anos Iniciais, pois, durante o Ensino Médio havia cursado Magistério no Colégio Branca da Motta Fernandes.

A professora Maria relata que, quando criança, gostava de se imaginar como professora e brincar de ministrar aulas e, desde de pequena, foi incentivada pela mãe que dizia “mulheres devem ser professoras”. Em seus relatos, verificamos que, mesmo trazendo um desejo de exercer a profissão docente desde sua infância, foi durante o Ensino Médio que ela teve as referências mais significativas, as quais a que ajudaram a nortear sua prática. Ela descreve assim:

No magistério eu tive uma professora que me inspirou, ela cobrava muito da gente, sempre tirando o máximo de nós e eu me espelho nela. Eu gosto de cobrar empenho de ser exigente no sentido de buscar o melhor. Aprendi que a gente cobra do aluno “dez” para ele dar pelo menos “sete”. Hoje quando um aluno vem me dizer que está feliz por alcançar a média eu já respondo que ele tem de melhor e não pode se acomodar. (Informação Verbal)

Ao observar suas aulas, constatamos como a professora trata com carinho e atenção sua turma e procura atender todos os alunos no que é possível, mas ela

também conta que manter esta postura tem se tornado cada vez mais difícil com o passar dos anos. Ela afirma que **“trabalhar em nosso segmento mais de 25 anos é ruim porque você passa a não render mais”** (grifo nosso). Dessa forma, a professora demonstra estar à espera de sua aposentadoria, e que, ações formativas, mesmo que melhorem sua profissionalidade, passaram a ter posição de segundo plano.

5.2. RESULTADOS OBTIDOS COM A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Considerando o objetivo norteador desta pesquisa: analisar necessidades formativas de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, desta forma, contribuir com a problematização no que diz respeito à formação de professores para este segmento, apresentaremos os resultados estruturados a partir da análise dos dados coletados com a pesquisa de campo.

Amparados pelos autores discutidos em seções anteriores, em especial: Rodrigues e Esteves (1993), Straforini (2005), Braga, (2007), Libâneo (2010. 2002), dentre outros, a pesquisa procurou à luz dos objetivos propostos, que são analisar a prática e o discurso dos professores sobre sua formação inicial e continuada para lecionar Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Confrontaremos, portanto, as respostas coletadas nos questionários, as observações em aula e as entrevistas, com os referenciais teóricos apresentados nas seções anteriores.

Os dados coletados, segundo os objetivos da pesquisa e da análise de conteúdo realizada (BARDIN,2007; MORAIS,1990), foram agrupados nas seguintes categorias e subcategorias:

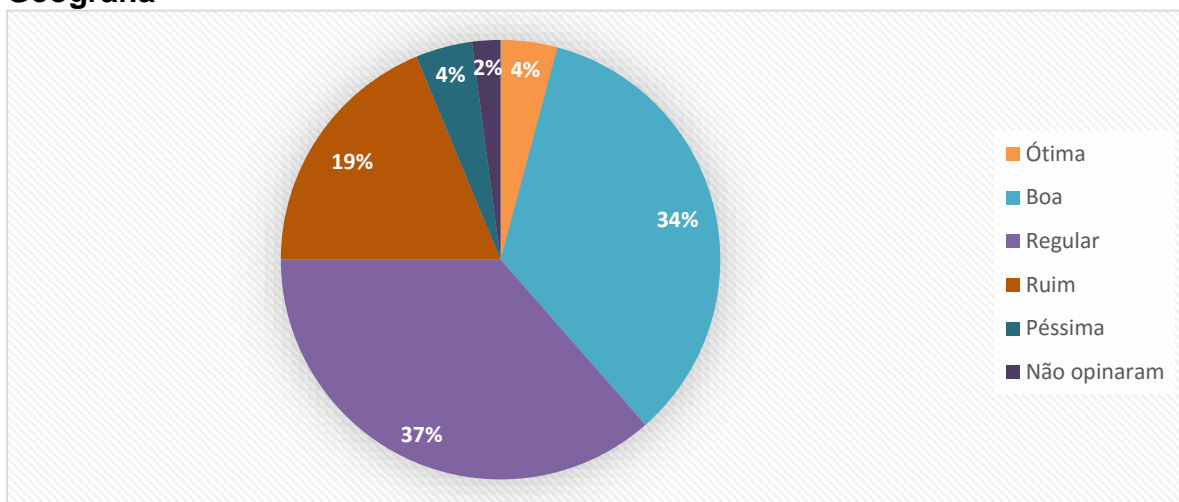
- A avaliação das professoras sobre a formação inicial;
- As dificuldades encontradas no início da carreira;
- A avaliação das professoras sobre a formação continuada;
- As necessidades formativas implícitas e explícitas nas falas e nas práticas das professoras:
 - Domínio dos conceitos estruturadores da Geografia;
 - Compreensão da relação existente entre metodologias e os conteúdos geográficos de ensino;
 - Domínio das diversas escalas de análise do espaço geográfico;
 - Produção e uso de materiais didáticos.

5.2.1 A avaliação das professoras sobre a formação inicial

A formação docente nos diversos sistemas formativos obedece a determinado conjunto de pressupostos, que vão desde a construção da base da preparação do professor com o que se pode chamar de “formação inicial” até as retomadas na formação no que se convencionou chamar de “formação continuada” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999). Esse processo de formação precisa estar em constante mudança, uma vez que os conhecimentos adquiridos necessitam estar em permanente atualização. Utilizando as respostas obtidas com os questionários, foi possível a confecção de gráficos e tabelas para melhor visualizar a avaliação dos professores pedagogos sobre seu processo de formação inicial e continuada.

Procuramos, assim, conhecer a visão dos professores sobre seu processo de formação inicial e continuada, suas dificuldades e anseios em relação a lecionar conteúdos geográficos. Quando questionadas sobre sua formação geográfica durante a graduação (Gráfico 1), é pertinente considerar inicialmente que 19% dos professores que responderam ao questionário qualificaram como ruim sua formação inicial. Entretanto, as respostas dos professores ficaram divididas, principalmente entre boa (34%) e regular (37%), mostrando que na, visão desses profissionais, mesmo que tenham ocorrido e possivelmente ocorrerem, lacunas em seu processo de formação, eles consideram que a formação para lecionar Geografia atingiu, em parte, suas expectativas.

GRÁFICO 1: Avaliação das professoras sobre a formação inicial para ensinar Geografia¹⁵



Organização: LEMES, 2016

Parece-nos salutar discutir quais eram essas expectativas, uma vez que é possível observar em alguns dos depoimentos analisados que grande parte das professoras não possuem uma ideia clara de suas próprias necessidades para ensinar Geografia. Ao buscarmos aprofundar, a contribuição da graduação, na realização das entrevistas, podemos afirmar que a formação inicial não proporcionou às professoras uma visão clara e aprofundada a respeito da importância e potencialidades da Geografia na educação dos alunos dos Anos Iniciais. Tomemos, por exemplo, a fala da professora Heloísa: “Eu vejo assim, História, Geografia e Ciências de primeira à quarta, eu não vejo de grande importância. Se eu pudesse, eu mudaria, só ensinaria Português e Matemática e, talvez, uma pequena noção dessas outras disciplinas”. Em continuação e explicando os motivos de sua opinião, a professora se manifesta do seguinte modo:

Porque se você trabalhar bem português e matemática, se o aluno aprender bem a ler, resumir, interpretar, resolver situações problemas e tudo mais, quando ele chegar para estudar do sexto ao nono ano você pode **jogar** qualquer matéria que ele vai acompanhar. Agora a gente tem que ficar preocupada em ensinar aquele monte de coisas e mapas que ele não tem noção. **Você vê que você ensina e não consegue atingir.** Mas eu passo o conteúdo por que faz parte, mas eu não me aprofundo. **Dou o necessário e avalio, eu penso que eles vão ter tempo para aprender sobre essa área.** (Informação Verbal)

¹⁵ A pergunta para o gráfico 1 foi: **Como você avalia sua formação durante a graduação para ensinar Geografia?**

Ao afirmar que seus esforços para ensinar os conteúdos geográficos “não conseguem atingir” os objetivos desejados pelo currículo, a professora revela dificuldades no trato desses conteúdos e intui que pode ir além. Entretanto, o desafio não é enfrentado e sim transferido para o futuro: “Dou o necessário e avalio, eu penso que eles vão ter tempo para aprender sobre essa área”. Mas, o que é o necessário? Como já vimos nesta pesquisa, são diversos os autores que enfatizam a “chegada” dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental sem os pré-requisitos necessários ao aprofundamento dos conhecimentos geográficos. De fato, quando se pensa numa alfabetização geográfica não aprofundada, aligeirada, voltada à memorização, sem discussões, apenas “passando os conteúdos”, o ensino de Geografia perde muitos de seus objetivos e sua possível contribuição à formação integral dos alunos é sensivelmente diminuída. Não há, nesta perspectiva, a necessidade de um domínio conceitual e metodológico aprofundado por parte do professor. É fato que a cultura predominante neste nível de ensino não coloca a Geografia, entre outras, no mesmo patamar de importância da Matemática e da Língua Portuguesa e, de certo modo, o currículo da formação inicial coopera com a manutenção dessa situação.

Esta é, no nosso ponto de vista, uma necessidade a ser sanada e, evidentemente, com fortes vínculos como a formação inicial: conhecer os verdadeiros objetivos em ensinar Geografia, sua importância e seu método. Os próprios PCNs indicam essa importância ao afirmarem que “[...] a Geografia, tem um tratamento específico como área, visto que ela oferece instrumentos essenciais para a compreensão e a intervenção na realidade social” (BRASIL, 1997, p. 99). Entretanto, como se depreende das falas aqui em destaque, este é um ideal ainda insuficientemente atingido.

Também avaliando sua formação inicial para ensinar Geografia, a professora Fernanda, semelhantemente à professora Heloísa, afirma: “Para ensinar nos Anos Iniciais você não precisa ter muito conhecimento aprofundado, o terceiro ano é algo bem simples [...]”. Entretanto, em continuidade, a professora realiza uma reflexão muito interessante aos propósitos desta pesquisa:

[...] só que as vezes a gente **simplifica tanto que acaba falando besteira**. Então eu leio bem os materiais antes, estudo muito para não errar. Principalmente a minha preocupação sempre foi em entender **o processo pelo qual a criança precisa passar para aprender o que eu quero ensinar**. Por exemplo, eu trabalhei solos e o ciclo da água e para isso eu precisava saber bem certinho cada passo do que eu iria

ensinar. Eu sempre resolvia todos os exercícios antes. **Parece que vocês das áreas específicas se aprofundam no conhecimento dos conteúdos, mas na Pedagogia a gente investe mais na didática e eu penso que não adianta saber uma coisa e não saber ensinar.** (Informação Verbal)

A professora, ao se referir ao ensino de Geografia para os Anos Iniciais, percebe os perigos da excessiva simplificação do conhecimento geográfico a ser ensinado aos alunos. Podemos dizer que ela intui que a Geografia a ser ensinada nas escolas não é uma mera simplificação da Geografia científica, é, na verdade, um saber transformado sob o foco dos objetivos educacionais. Dessa forma, não se trata de simplificar, mas de, sem perder seu rigor científico, tornar os conhecimentos geográficos acessíveis às diversas faixas etárias dos alunos deste segmento de ensino (LOPES, 2010). Vale ressaltar a preocupação da professora em buscar compreender “os processos pelos quais uma criança precisa passar” para aprender os conteúdos de ensino. Trata-se de questão muito importante que será discutida mais adiante (categoria de análise 4, subcategoria 1) a qual está em íntima conexão com as ideias presentes na frase de conclusão do excerto em destaque: Será possível desenvolver a didática de uma área do currículo sem o aprofundamento a respeito da natureza dos conteúdos que o compõem?

Refletindo sobre sua formação inicial, professora Lavinha relatou: “Eu achei um curso muito **teórico**¹⁶ e que não me dava base para a prática em sala de aula. Acabava ficando só nos estágios. Bem, acho que todo curso a gente se sente saindo cru” [...]. Ela prossegue:

Então, é muito tempo de **teoria** e pouco tempo de aulas relacionadas ao que você quer trabalhar. Apesar de que o meu curso quando eu fiz, era o último ano de Pedagogia de três anos. Então a minha licenciatura era para ser professora do Magistério. Na época era transição. Então eles faziam a maior força para que você passasse para o curso de quatro anos, aí você sairia com mais habilitações, como de coordenação e tudo mais. Mas o meu objetivo era me formar logo, então eu não quis fazer. Na época também, você não tem essa preocupação em saber, eu nem sabia direito como era o curso. Depois é que você sente falta, daí a necessidade das especializações posteriores que eu fiz. (Informação Verbal)

Nas observações em sala constatamos exatamente o que ilustra a professora Lavinha, ao verificarmos a pouca profundidade com a qual a educadora tratava os

¹⁶ Optamos por destacar em negrito algumas palavras que nos chamaram a atenção. Seja por aparecerem com certa frequência ou indicar algum tipo de necessidade.

conceitos geográficos próprios dos temas apresentados nas aulas. Foram constantes as situações em que ela optava pela “metodologia” de simplesmente pedir para os alunos (um por vez) lerem fragmentos do texto e, nessas situações, limitava-se a explicar os significados das palavras, mas, em nosso ponto de vista, ao longo da aula surgiram possibilidades e até necessidades de explicar certos conceitos geográficos e, até mesmo, de estabelecer relações com a vivência do aluno, porém essas intervenções não aconteceram. Identificamos, por exemplo, conceitos como relevo, intemperismo e ação antrópica como possíveis de serem aprofundados na aula em questão, mas que, não foram.

A professora Maria diverge da opinião da professora Lavinha ao afirmar que considerou sua formação “muito boa”, pois, segundo ela, atingiu suas expectativas e teorizou a prática que ela conhecia. Sobre sua formação, a professora Maria conta assim: “Eu acho que foi muito boa, valeu a pena. Na minha opinião, o estudo quem faz é o aluno e a gente se reunia para estudar para **as provas**”. Esta fala chamou atenção, pois havia um empenho para estudar, mas o objetivo relatado eram as provas e não propriamente o conhecimento produzido e discutido. Não nos cabe juízo neste momento, porém cabe lembrar que, na profissão docente, estudar apenas com foco nas provas é uma postura combatida, no sentido de transpor a prática da memorização para atitudes de cidadania, de posicionamento crítico e de apropriação do conhecimento a partir de uma compreensão dialética do processo educativo.

Defendemos o posicionamento de que os conteúdos a serem ensinados são o ponto de partida para a construção do conhecimento, mas sua memorização e reprodução nas provas não são o objetivo final. A partir dos conteúdos, busca-se uma didática pertinente a eles para que estes conteúdos auxiliem na formação integral do aluno. Por exemplo, em Geografia, os diversos conteúdos sistematizados devem levar o educando a perceber o espaço como fruto de uma construção social, onde as diversas relações humanas, no decorrer da História, produzem e reproduzem os diversos espaços.

Para Braga (2007), os professores das séries iniciais permanecem distanciados das discussões teóricas e propostas mais recentes para o ensino de Geografia. Principalmente, porque suas aprendizagens da disciplina foram constituídas, em geral, a partir do ensino que receberam como alunos do ensino básico e/ou da disciplina de Didática ou Ensino de Geografia. A professora Lavinha ilustra tal posicionamento ao, recuperando suas memórias, dizer:

Quando eu estudei, a minha Geografia era bem dessas do tipo “caixinhas” e o professor nunca dá muita importância a aula de Geografia; lógico que estou falando do meu tempo de estudante. Então, vai ter algum evento, usa a aula de Geografia. Acaba assim. Eu como aluna eu lembro que nunca tive aula (boas aulas) de Geografia. Eu lembro que eu não entendia nada. Eu só me dei conta que existiam tipos de solos diferentes somente no ensino médio. (Informação Verbal)

A professora Fernanda, à semelhança da professora Maria, avalia positivamente a formação recebida e afirma categoricamente: “Olha, eu achei um excelente curso.” Para ela:

O curso é muito fácil de entrar, mas em nenhum momento foi fácil estudar, era prova trabalho e tudo mais. Sempre bem exigente, minhas provas sempre foram dissertativas e eu enchia duas ou três folhas de almanaque. Então, é um curso que eu achei muito completo. (Informação Verbal)

Entretanto, em continuação, suas reflexões se aproximam da avaliação da professora Lavinha ao “reclamar” do excesso de teoria em detrimento à prática e às situações de sala de aula:

Nós poderíamos apenas estudar outras coisas também, por exemplo: diminuir filosofia, porque todo ano tinha quatro aulas de filosofia eu achei isso demais. **Acho que a gente deveria ter mais práticas e didática.** Acho que um ano de filosofia era o suficiente e o resto a gente perdeu tempo. A gente poderia ter visto mais psicologia e didática. **Porque você chega na escola e não sabe o que é dar aula.** Então **ao me deparar com a sala de aula foi bem um choque.** (Informação Verbal)

Dessa forma, identifica-se, na fala das professoras, uma preocupação com o que, na literatura educacional, é frequentemente identificada como dicotomia teoria/prática. O “choque” com a realidade sentido pela professora, a despeito do “natural” distanciamento existente entre qualquer processo formativo e suas respectivas práticas, revela lacunas. Essas duas categorias são, na realidade, complementares, mas aparecem como propriedade de entidades diferentes: a teoria nas universidades e a prática nas escolas. É um fato a ser superado à medida que a teoria nos põe em contato com os diversos conteúdos e estes conteúdos geralmente, sugerem um método para serem ensinados, ou seja, não se pode pensar uma prática que não proceda de um conteúdo ou de diversos conteúdos.

Constatamos, cotejando os dados coletados na pesquisa de campo e o levantamento bibliográfico realizado, que o processo de formação inicial do professor

pedagogo para ensinar Geografia, devido à composição curricular do curso, ocorre de forma não aprofundada, uma vez que, privilegiam-se principalmente, as metodologias para ensinar as diversas disciplinas do currículo escolar, deixando para componentes como a Geografia apenas uma matéria semestral ou anual durante a graduação. Como podemos observar na tabela 1, os professores que participaram da pesquisa por meio dos questionários afirmam, em sua maioria, que tiveram apenas uma ou duas disciplinas nas quais identificaram conteúdos geográficos em sua graduação e sete delas afirmaram não terem cursado nenhuma.

Tabela 1: Disciplinas de conteúdo Geográfico cursados durante a graduação

Nenhuma	7
Uma	39
Duas	21
Três	8
Mais de três	4
Não responderam	17

Organização: LEMES, 2016

A questão é que se torna difícil alcançar um conhecimento aprofundado e específico em Geografia, uma vez que não é objetivo dos programas universitários de Pedagogia formar professores especializados nos diversos campos do conhecimento científico que compõem o currículo escolar. Dessa forma, identifica-se oferta de disciplinas com baixa carga horária nas quais as metodologias e as didáticas acabam por serem apresentadas dissociadas dos conteúdos de ensino, ou então, de modo rápido e insatisfatório. Sobre o assunto, a professora Lavinha relata que:

Eu não tinha essa preocupação com História, ou Ciências e Geografia [...] o que eu tive foi metodologia, mas era **muito geral**. E aí você escolhia para quem iria dar aula. E eu peguei Séries Iniciais. Então alfabetização. O conteúdo Geografia de séries Iniciais é: minha casa, minha família, essas coisas, então não exigia muito domínio de conteúdos de Geografia. (Informação Verbal)

Nessa mesma linha de reflexão, a professora Maria, única entrevistada que se graduou pelo EAD, apresenta um dado que chamou nossa atenção, pois, segundo ela, tanto durante sua graduação como durante sua posterior especialização na área

de educação, afirma não teve contato com disciplinas ou conteúdos ligados à Geografia. Ela relata:

Olha, eu não lembro de ter visto nada ligado a Geografia, porque era um curso voltado mais a educação, as didáticas que eu tive foi português e matemática. E olha que eu fiz também uma especialização em educação e também não vi nada de Geografia. (Informação Verbal)

Em outro momento, a professora Maria complementou sua fala a referente formação para lecionar conteúdos geográficos desta maneira:

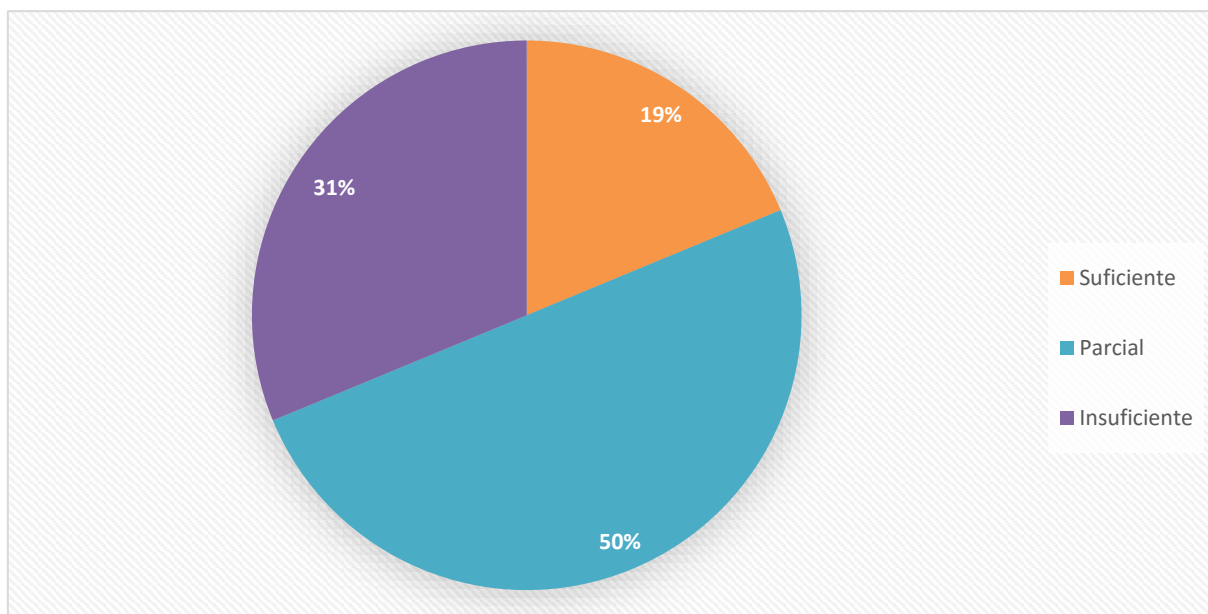
Olha, eu tive muita dificuldade, porque eu aprendi sobre técnicas, mas não os conteúdos. Para dar aula eu tive de estudar muito depois, eu não tinha domínios dos conteúdos e para aplicar em sala, eu tive de buscar muita coisa. Eu pegava os planejamentos que tinham na escola e tinha de correr atrás. (Informação Verbal)

Dessa forma, baseados nas discussões desta categoria de análise, constatamos que as professoras participantes desta pesquisa entendem sua formação inicial como insuficiente para o papel que elas deverão desempenhar dentro da escola. Reforçando, assim, uma ideia que comumente é disseminada no senso comum: de que existe uma significativa distância entre teoria e prática, ao ponto que estas sejam consideradas correntes com militantes de lados opostos. Porém, reforçamos que teoria e prática, assim como conteúdo e metodologia, são complementares e indissociáveis.

5.2.2. As dificuldades enfrentadas no início da carreira

Como vimos na análise da categoria anterior, o fato de, no geral, não terem sido ofertados durante a formação inicial e continuada discussões que buscassem uma associação entre os conteúdos e as metodologias possíveis a eles, tende a gerar dificuldades nas práticas pedagógicas dos professores como as reveladas na análise das respostas dos questionários ilustradas no Gráfico 2.

GRÁFICO 2: avaliação dos professores sobre como os conteúdos estudados na graduação atenderam as necessidades para lecionar Geografia¹⁷



Organização: LEMES, 2016

Podemos inferir, desse modo, que o não domínio, ou domínio insuficiente dos conceitos estruturadores da Geografia e geradores do raciocínio geográfico impedem o desenvolvimento, por exemplo, da habilidade de leitura indireta das paisagens que, como se pode observar no relato abaixo da professora Lavinha, os conteúdos que para serem estudados requerem uso de imagem ou texto, a professora relata ter maior dificuldade:

Como eu comecei com as séries iniciais, a Geografia não era algo muito desafiador. Por que se trabalhava muito vivência nas séries iniciais. Agora eu senti **dificuldade** a partir do momento que eu passei para os quartos e quintos anos. Aí você sente falta. E também é muito **teórico**. Como por exemplo: a criança vai estudar Geografia do Paraná no livro? Só livro? Não sai. Eu até perguntei se na universidade lá na Geografia não teria um material que a gente pudesse usar. Algo do tipo maquete ou coisas que as crianças pudessem tocar e sentir o que é o relevo. Isso eu senti falta. Por que na rua ou na escola eu levava as crianças e elas viam. (Informação Verbal)

¹⁷ A pergunta que gerou este gráfico foi: **Em que grau os conhecimentos geográficos e demais conhecimentos de modo geral, adquiridos durante sua graduação, atenderam as suas necessidades para lecionar Geografia nas séries iniciais?**

A professora Fernanda segue na mesma linha e ressalta o que a ajudou no início de sua prática docente, foram os conteúdos aprendidos durante sua fase escolar como aluna.

Se eu não tivesse a base de escola, com certeza eu não saberia quase nada. A graduação foi **bem superficial** e assim, o que nós aprendemos foi por seminário e a verdade é que ninguém liga para o seminário dos outros, você só se preocupa com o seu. Não adianta tentar ficar ensinando no curso de Pedagogia coisas que os alunos já deveriam ter aprendido na escola. Para mim já passou do tempo. Mas tem alguns conteúdos que a gente sabe que vai ter de ensinar depois, aqueles que a gente vai conviver com eles e se você passa a responsabilidade de ensinar para outra pessoa. Fica difícil. **Aquele aluno vai ensinar algo que ele está aprendendo?** Acho que não funciona. E tem aqueles que fazem mal feito, nem é porque não sabem, mas porque não querem mesmo. (Informação Verbal)

Parece-nos uma prática bastante comum o uso de seminários para tentar “vencer o conteúdo”, uma vez que o tempo destinado à Geografia no curso de Pedagogia é relativamente reduzido. Porém, essa metodologia, na visão da professora Fernanda, não seria a mais apropriada, pois transferiria o ensino dos conceitos geográficos para um graduando que está se apropriando desse conhecimento. Na visão da professora Fernanda e também a nosso ver, é possível que esta metodologia contribua para o agravamento das lacunas que existem na formação do pedagogo no que tange à Geografia.

Segundo Libâneo (2010), os métodos decorrem ou devem proceder da natureza dos conteúdos ensinados. Desse modo, se as metodologias são tratadas independentes dos conteúdos, corre-se o risco de que a formação profissional se torne fragmentada e incompleta. De acordo com o autor, existem duas dimensões da formação profissional do professor para o exercício da função docente. A primeira delas é a teórico-científica formada de conhecimentos específicos como: Filosofia, Sociologia, História da Educação, Pedagogia ou mesmo, Geografia. A segunda é a técnico-prática, que representa o trabalho docente incluindo a didática, as metodologias, a pesquisa e outras facetas práticas do trabalho do professor. Assim, Libâneo (2010) define a didática como a mediação entre as dimensões teórico-científica e a prática docente (técnico-prática). Dessa forma, não se pode construir a didática sem o exame mais minucioso dos conteúdos de ensino e sua lógica própria que, inclusive, a diferencia das demais.

Ao analisar o relato da professora Lavinha, constatamos que ela se sentia tranquila em ensinar a partir da análise direta da paisagem na qual, a vivência,

segundo ela, ajudava os alunos a entenderem os conteúdos geográficos. Também identificamos nas falas da professora Lavinha a necessidade, posta pela prática profissional, de desenvolver a habilidade de usar criativamente ou, até mesmo, de desenvolver seus próprios recursos didáticos.

Para Libâneo (2002), essa realidade vai muito além da questão formativa, pois, para o autor, tal situação deve-se a um problema na identidade profissional do pedagogo, segundo ele, como o curso concede habilitação tanto para cargos de coordenação e de gestão como para a atividade de professor, torna-se mais difícil a consecução de uma formação mais aprofundada, principalmente para a docência. Nesse contexto, não é difícil compreender a professora Lavinha, quando afirma: “**Eu vejo que faz falta uma formação mais específica nas áreas ou, pelo menos, uma fundamentação maior em cada área de conhecimento. A gente acaba tendo um conhecimento muito superficial né.**” Ela continua:

Talvez porque naquele tempo a base do ensino era dada no Magistério, no curso técnico e no superior você não tinha essa preocupação de conteúdos relacionados ao Fundamental I, porque você não estava sendo formada para ser professora de Fundamental. Se você quisesse ser professora de fundamental era só fazer Magistério. Então eu estava sendo formada para dar aula para meninas do Magistério. **Mas como eu poderia dar aula sem ter o domínio deste conteúdo?** Por isso eu achava um **curso falho**. Eu pensava em como eu poderia ensinar um aluno a dar aula se eu não tinha **experiência** em sala de aula. Então se eu ficasse só presa no meu estágio eu não estaria preparada para ensinar as meninas. E logo que eu entrei na Graduação eu consegui um estágio em escola particular, além dos estágios obrigatórios. Eu trabalhei como auxiliar e ali foi onde eu criei a minha base. (Informação Verbal)

A professora Flavia entende que a formação inicial é um momento no qual se apresentam conteúdos e orientam-se as pesquisas, mas que ela não é capaz de atender suficientemente às necessidades para lecionar. O formando, assim, ao se deparar com a realidade da sala de aula e do cotidiano escolar, deve buscar melhorar e direcionar sua prática para aprofundar seus conhecimentos. Relativizando, portanto, a importância da formação inicial, a professora Flávia argumenta:

Eu acredito que nenhum curso superior dá este suporte para **a prática de ensinar**, nós até temos estágio de observação e regência, mas é pouco tempo. Até por que acredito que cada escola tem sua realidade, por exemplo, os alunos da escola do centro recebem as aulas de uma forma as da periferia de outro, e na faculdade, nós vemos o **ensino de forma geral**. Eu acho que os artigos que se discute na universidade partem da ideia de uma escola ideal e na prática nós temos alunos

reais com problemas reais, como situação de pobreza, violência, déficit de atenção, transtornos, dificuldade de aprendizagem. Como se na sala estivessem trinta alunos que chegam cheios de vontade de aprender. (Informação Verbal)

A professora Fernanda, ao falar dos impactos sentidos em seu primeiro contato com a profissão docente, relata que sentiu-se despreparada e preocupada, no sentido de assumir a responsabilidade de reger uma turma:

Eu me senti muito despreparada, não sabia nem como falar com o aluno, pensei: sou eu e não tem mais ninguém. Foi uma mistura de felicidade de estar empregada com a preocupação, pensava comigo: e agora o que eu faço? (Informação Verbal)

Atribuímos os muitos problemas em lecionar Geografia identificados nesta pesquisa mais especificamente e, de modo geral, àqueles citados na literatura produzida na área, à insuficiente apropriação da epistemologia desta ciência e, em decorrência, do domínio de sua forma específica de raciocínio. Essa realidade acaba por manifestar-se no não aprofundamento dos conteúdos e/ou na dificuldade em utilizar ferramentas que são de uso rotineiro e que fazem parte da identidade da Geografia como: mapas, maquetes e globos¹⁸.

Ao serem questionados sobre se havia dificuldades em ensinar conteúdos geográficos aos alunos, 17,28% dos professores responderam ter grande dificuldade e 39,36% responderam possuir alguma dificuldade, totalizando 60,64% dos profissionais participantes da pesquisa apresentam alguma dificuldade com conteúdos geográficos. É um número expressivo e que, possivelmente, é maior do que o exposto na tabela 2, uma vez que, retomando as discussões da categoria de análise anterior, muitos professores desconhecem as reais possibilidades do ensino de Geografia e, dessa forma, não identificam dificuldades no modo como concebem este ensino.

¹⁸ Este assunto será abordado com maior profundidade na categoria de análise 4, subcategoria 4.

TABELA 2: Avaliação dos professores sobre como os conteúdos estudados na graduação atenderam às necessidades para lecionar Geografia

Sim	18
Não	37
Um pouco	41

Organização: LEMES, 2016

Para Kauffman (1973) apud Rodrigues e Esteves 1993), necessidade é uma discrepância mensurável entre os resultados atuais e os esperados. Em outras palavras, para o autor, a necessidade pode ser entendida como um vazio entre dois pontos, ou seja, entre o estado atual e o estado ideal, desta forma sejam grandes dificuldades ou, como respondido pela maioria, pequenas dificuldades, a partir de sua identificação e análise, torna-se possível sua mitigação e, assim, o estreitamento da distância entre o ponto atual e o ideal. Em resumo, entendemos que a maioria dos entrevistados possuem alguma ou muitas necessidades formativas em Geografia seja no trato com **os recursos didáticos (analisaremos na categoria de análise 4, subcategoria 4)** ou nos **conteúdos geográficos** (tabela 3).

TABELA 3: Conteúdos que os professores apresentam maior dificuldade em ensinar? Dos 59 que responderam que têm dificuldade com algum conteúdo Geográfico

Leitura ou interpretação de mapas	32
Relevo	5
Direções	2
Conteúdos do Paraná	1
Conceitos Geográficos	1
Confundiram conteúdos com instrumentos ou habilidades	18

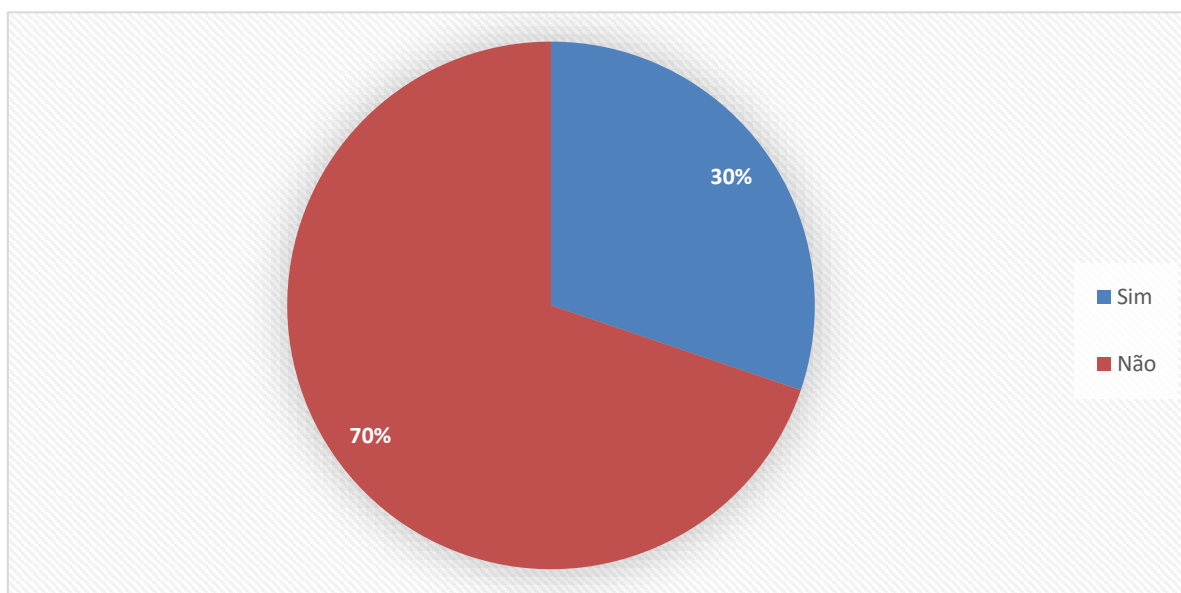
Organização: LEMES, 2016

5.2.3 A Análise da formação continuada

Quando temos a possibilidade de mensurar as necessidades, torna-se possível realizar intervenções pedagógicas, sendo elas pontuais ou não, mas com muito mais eficácia, pois, o conhecimento das necessidades de um grupo ou população nos permite ter mais clareza e objetividade sobre o que deve ser feito. Quando observamos o gráfico 3, vemos que 70% dos entrevistados relatam que não são disponibilizados cursos de formação continuada na área de Geografia. E uma vez que

segundo o que foi exposto nas referências e na própria análise das categorias anteriores, a formação inicial do pedagogo apresenta lacunas que precisariam de uma intervenção ou de várias intervenções do que convencionou chamar de formação continuada. Os dados revelam um fato preocupante, que é a não identificação ou falta de preocupação em preencher as lacunas identificadas nas pesquisas que tratam do ensino de Geografia nas séries iniciais por parte dos órgãos e pessoas responsáveis pela formação continuada dos profissionais pedagogos.

GRÁFICO 3: Disponibilidade de cursos de formação continuada que contemplam temas próprios da Geografia?



Organização: LEMES, 2016

Como anteriormente justificada nas seções anteriores, a análise de necessidades formativas tem, entre outras, função social, a qual pode promover melhora no sentido de munir as instâncias competentes e responsáveis pelo ensino nos Anos Iniciais, com informações que podem tornar o processo formativo mais eficaz e racional. Noutras palavras, é necessário observar a análise de necessidades formativas como um instrumento de utilidade social, que deve estar a serviço da política de formação amparada pelos recursos adequados para definir e atingir seus objetivos.

Ao ser questionada sobre a importância da formação continuada, a professora Lavinha afirmou que “O professor nunca pode se acomodar, nunca pode ficar parado naquele conhecimento que tinha no ano passado ou retrasado, tem que estar sempre se reciclando”. Desse modo, argumentando a favor da formação continuada enfatiza

que o professor “[...] tem que estar sempre aberto a aprender [pois] até os alunos nos ensinam, principalmente neste mundo da tecnologia”. A professora, portanto, valoriza a formação continuada, mas, faz ressalvas à formação a ela disponibilizada e, particularmente, na área de Geografia:

Eu acho [a formação continuada] fundamental, e como professor a gente deveria cobrar um pouquinho mais, por exemplo: está sentindo alguma falha na questão da Geografia, cobrar do coordenador de área, puxa vida, tem que correr atrás. Ver como a gente pode **trabalhar diferente**. Uma falha que eu vejo na minha escola é que uma pessoa fica responsável pela História e Geografia, e depois você amplifica o que ela produziu. Você pega aquele planejamento, a discussão que outra pessoa teve com o coordenador e usa. Então é muito **fragmentado**. Mas tem dúvidas que eu tenho só quando vejo o planejamento e aí já está feito. (Informação Verbal)

Dessa forma, entendemos que, quanto mais se conhece sobre as necessidades existentes em um processo formativo, mais se tem a possibilidade de uma intervenção significativa no que diz respeito à formação continuada. Segundo Rodrigues e Esteves (1993), o conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza sobre o que deve ser feito. As autoras salientam ser de suma importância que aqueles os quais passarão pela formação continuada sejam ouvidos pois, para elas, ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que as que experimentam. Em outras palavras, por meio da análise de informações cedidas por esses profissionais em questionários ou entrevistas, os órgãos responsáveis ou a própria academia apropriam-se de um conhecimento que lhes permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação.

Um fato preocupante é explicitado na tabela 5, a qual nos revela a raridade de cursos de formação continuada na área de Geografia entre os sujeitos investigados. Como podemos observar, dos 96 professores participantes da pesquisa, apenas 29 responderam que são ou já foram disponibilizados tais cursos.

TABELA 4: Cursos de Geografia disponibilizados na formação continuada

Sim	29
Não	67

Organização: LEMES, 2016

Esta preocupação é ampliada sensivelmente quando verificamos, pelo exame da tabela 5, a frequência com que esses cursos são oferecidos aos professores.

TABELA 5: Frequência dos cursos de Geografia ofertados na formação continuada

Anualmente	8
Semestralmente	2
Trimestralmente	2
Mensalmente	2
Esporadicamente	15

Organização: LEMES, 2016

Ao fazermos uso da análise dos dados apresentados nesta pesquisa, observamos a pouca atenção despendida à formação continuada em Geografia por parte das entidades competentes. Dessa maneira, podemos supor que grande parte das lacunas que se observam na prática docente de muitos pedagogos é muito mais reflexo de escolhas políticas traçadas por estas entidades que acabam por fomentar desvalorização de disciplinas como Geografia e História ao dar a estas disciplinas um tratamento que podemos caracterizar como secundário, inclusive pela redução de sua carga horária em favorecimento às disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. Entendemos, portanto, recuperando discussões da seção 2 deste trabalho, ser um reducionismo perigoso situar a busca das necessidades formativas profissionais apenas nas ações dos próprios professores, desconsiderando, neste contexto, as práticas institucionais que caracterizam o ambiente em que desenvolvem ou desenvolverão suas atividades.

Para Libâneo (2006), em boa parte dos atuais cursos de Pedagogia, no que se refere a seu currículo, os conteúdos específicos (de Geografia, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História etc.) dispõem de pouca apreciação, privilegiando, na maioria das vezes, apenas as metodologias de ensino para essas disciplinas. O autor questiona como formar bons professores sem o domínio desses conhecimentos específicos? Essa exigência se amplia perante as atuais concepções pedagógicas, em que o ensino está associado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos por meio dos conteúdos “[...]. Está sendo requerido dos professores que dominem os conteúdos, mas especialmente, o modo de pensar, raciocinar e atuar

próprio de cada disciplina [...]. Como fazer isso sem os conteúdos específicos?” (Libaneo 2006 p. 8).

Desta forma, reproduz-se na formação continuada o que se observava durante a formação inicial, ou seja, discussões de estratégias de ensino desvinculadas dos conteúdos. Tem-se, assim, uma situação crônica que aponta para sua perpetuação.

Outro ponto pertinente a ser abordado é que a desvalorização da Geografia na formação docente foi, possivelmente, também vivida pelos professores em seu tempo de alunos, de maneira que em muitos casos, relatados por eles, a Geografia foi apresentada como uma ciência cansativa, usando excessivamente a memorização e, como constatado nos relatos coletados nesta pesquisa, durante seus estudos nos Anos Iniciais (nomenclatura atual), geralmente as aulas de Geografia eram ministrada em momentos mais remotos da semana como, por exemplo, o final do período na sexta-feira.

Apresentamos nos relatos contidos no corpo deste texto, que as experiências enquanto alunas na educação básica, por parte das atuais professoras reflete em parte na sua atuação em sala nos tempos atuais. Não se trata apenas de uma formação básica, não aprofundada e com lacunas pela qual passaram a maioria dos atuais professores, mas também de não lhes ter sido propiciado estabelecer relação afetiva mais estreita com certas disciplinas como é o caso da Geografia. Observa-se que, para muitos professores, lecionar Geografia é um “fardo a ser carregado” (professora Lavinha) porque estudar seus temas e conteúdos também o foi para eles e, de certo modo, continua sendo. São ilustrativos, nesse sentido, o excerto que segue:

Eu acho que se a Geografia não fosse tão **teórica**, se ela fosse mais voltada para as questões de **vivência**, sair um pouquinho do contexto do papel da sala de aula, o aluno gostaria um pouquinho mais de Geografia. Tem muito também do brilho no olhar do professor, pois se o professor achar a Geografia, **maçante “um saco”** o aluno também vai achar. Se o professor dominar, ele vai achar um enfoque interessante. Agora professor que não estuda, só repassa mesmo, ele não consegue **relacionar** isso com a sua prática. (Informação Verbal)

Fica evidente a quantidade de vezes em que apareceram, neste e em outros relatos, a palavra “teórico” vista em perspectiva negativa e em contraposição a um processo de ensino mais próximo da vivência dos alunos e, portanto, mais atraente e significativo. Verifica-se, assim, a permanência de certos estereótipos relacionados à História da disciplina Geografia no currículo escolar que, não raramente, é

caracterizada como um saber desinteressante e desinteressado. São totalmente pertinentes os questionamentos da professora Lavinha ao indicar a necessidade de superação desta situação que consideramos salutar repetir: “Tem muito também do brilho no olhar do professor, pois se o professor achar a Geografia maçante “um saco”, o aluno também vai achar. Se o professor dominar, ele vai achar um enfoque interessante”.

Porém, as observações e análises revelam uma necessidade formativa justamente ligada a questões teórico-conceituais da ciência geográfica. Entendemos que o “brilho no olhar”, como intui a professora Lavinha, não deriva do simples desejo de ensinar Geografia. Desejar, sem dúvida é uma condição importante. Entretanto, a possibilidade de tornar os conhecimentos geográficos mais acessíveis e significativos aos alunos é consequência, fundamentalmente, do domínio dos conteúdos. Em outras palavras, a dificuldade apresentada pelos professores, não apenas de Lavinha, em produzir uma Geografia próxima da realidade dos alunos, possível de ser relacionada com o cotidiano, em criar e utilizar recursos didáticos, em fazer uso da leitura indireta das paisagens e, até mesmo, para tornar as aulas mais interessantes e atraentes para os alunos passa pelo domínio conceitual e epistemológico da ciência geográfica, sem a qual as estratégias e metodologias de ensino, nada mais são do que “receitas” semiprontas descoladas das propostas e possibilidades do ensino de Geografia a esses anos.

5.2.4. As necessidades formativas explicitadas e implícitas nas falas e nas práticas dos professores

Pensar a análise de necessidades formativas na perspectiva do professor não é muito comum dentro dos estudos sobre o ensino e aprendizagem. Geralmente, as pesquisas focadas em ensino e aprendizagem buscam fazê-lo a partir do que se verifica no desempenho do aluno. Ou seja, avalia-se, podemos dizer, o produto em diversas etapas, mas não necessariamente os agentes a ele relacionados. Em geral, as necessidades formativas são diagnosticadas mediante avaliações externas, como a Prova Brasil, que têm seu valor reconhecido e é um importante indicador.

Porém, ressaltamos serem as avaliações externas apenas um dos possíveis indicativos que, apesar de sua grande importância, podem e devem ser complementados por outras análises, tais como: a forma e as condições de graduação

do professor, suas condições de trabalho, sua satisfação enquanto profissional da educação e suas dificuldades no desempenho da função, sejam elas no campo da didática e métodos, sejam elas no campo conceitual.

Quando a análise de necessidades formativas é vista também por esses indicadores acima citados, cria-se a possibilidade do professor tornar-se sujeito de sua própria formação, uma vez que, por meio de suas falas, as necessidades são explicitadas e se tornam possíveis de serem teorizadas com base em nossas referências. Dessa forma, reconhecendo os professores como sujeitos capazes de contribuir para a planificação de sua própria formação, analisaremos as necessidades formativas explícitas e implícitas em suas falas. Tratam-se de aspectos importantes relacionadas às necessidades formativas dos professores que participaram da pesquisa que, de certo modo, foram direta ou indiretamente citadas nas categorias anteriores, mas que, a seguir, passaremos a detalhar e a aprofundar.

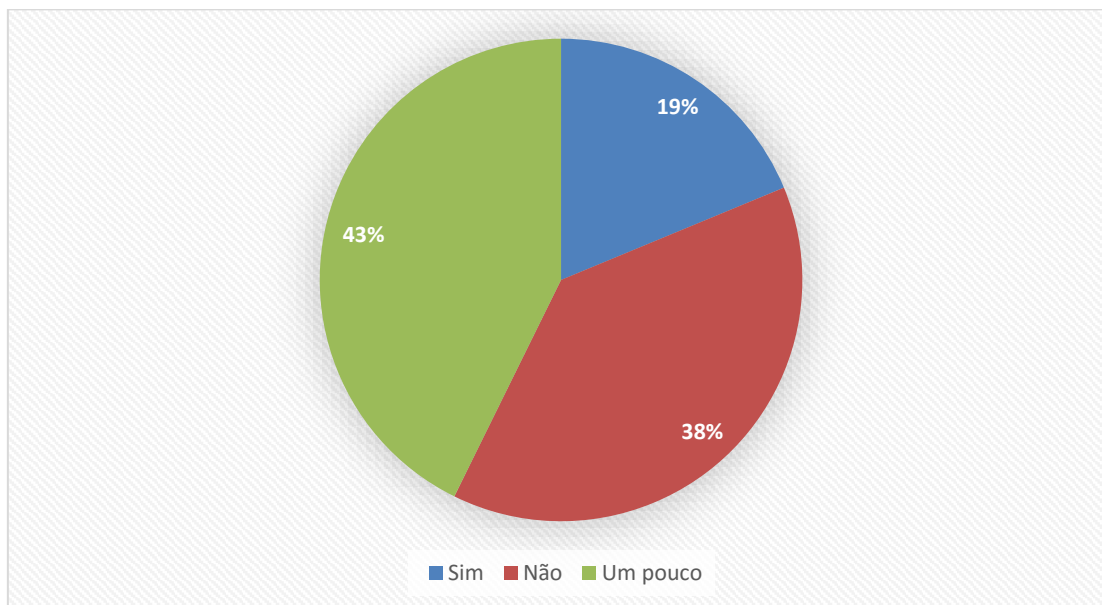
5.2.4.1. Domínio dos conceitos estruturadores da Geografia

Observamos em muitos casos, na visão dos professores, que a Geografia é vista como um “fardo a se carregar” (professora Lavinha), pois, segundo esses profissionais, os cursos de Pedagogia tendem a ensinar métodos de ensino mas, como já defendemos nas seções anteriores, o método desvinculado do conteúdo tende a não atingir com totalidade seus objetivos. Dessa forma, entendemos que uma das grandes necessidades dos professores pedagogos para o ensino de Geografia está **em dominar os conceitos entendidos como estruturadores do ensino de Geografia**, como: paisagem, território, lugar, entre outros, não somente neste domínio, **mas também de entender o espaço globalizado e interligado**, de forma que as partes não apenas fragmentos do todo, mas uma forma particular de entendê-lo.

Dessa forma, a casa não pode ser entendida como um espaço descolado do resto do mundo, uma vez que ela está sujeita às leis de mercado, às políticas de uso e ocupação do solo, além da gama de informações que chegam via mídias de comunicação. Estudar a casa ou mesmo a rua tratando como espaço isolado e fragmentado é abrir mão das possibilidades oferecidas pela ciência geográfica em

detrimento de uma disciplina cujo objetivo limita-se à memorização de informações descoladas do contexto mundial.

GRÁFICO 4: Avaliação dos professores sobre dificuldades em ensinar conteúdos geográficos aos seus alunos



Organização: LEMES, 2016

Ao observarmos o gráfico quatro, constatamos que mais de 60% dos professores os quais responderam ao questionário apresentam alguma dificuldade em relação aos conteúdos geográficos. Percebemos, em nas observações em sala de aula, que, no geral, uma grande dificuldade dos professores observados é a de dar sentido e fluência ao que ensinam. Muitos empenham-se em buscar a descrição de conceitos e de reproduzi-los em sala (e entendemos como louvável este empenho), mas, em nossa percepção, verificamos que, em geral, existe dificuldade em entender esses conceitos como elementos que se configuram no processo de organização e apropriação do espaço pelo homem. É dessa forma que se configura a ciência geográfica, no estudo das relações oriundas da apropriação e transformação do espaço promovida pela humanidade ao longo da História.

Para ilustrar nossa afirmação, tomemos, por exemplo, as formações vegetais que são conjuntos definidos por normas que regem a natureza, porém compõem conjuntos de cuja configuração participam ativamente fatores culturais, característicos do processo de ação do homem como ser social, como leis ambientais, leis de mercado entre outros. Dessa maneira, descrever apenas a localização das diversas

formações vegetais, sem levar em consideração as relações com elas estabelecidas, tende a tornar o ensino de Geografia afastado de seu plano ideal.

Mesmo dentro das categorias de análise mais próximas do cotidiano do aluno, (conhecidas como local) como por exemplo a casa, não pode ser estudada como espaço que finda em si mesmo. Não questionamos aqui essa forma construtivista de planejar o estudo a partir da vivência do aluno, mas a crítica está exatamente na maneira fragmentada e hierarquicamente sequenciada (Straforini, 2004), na qual são dispostos os conteúdos. Há, segundo o autor, a necessidade de **romper com a fragmentação dos conteúdos e procurar incluí-los num contexto mais amplo que é a “totalidade mundo”**.

Também, é preciso pensar o lugar não como um fim em si mesmo, mas como o ponto de convergência de realidades locais e globais. Com isso, a Geografia pode e deve contribuir no sentido de tornar o mais estreita possível a teoria e a prática. Quando vemos, então, os discursos dos professores relatando que um dos fatos o qual dificulta o ensino de Geografia é que esta ciência é muito teórica, identificamos outra necessidade: **uma maior apreensão dos conceitos teóricos da Geografia, para transpassa-los para práticas coerentes**. Sem um domínio teórico-conceitual aprofundado, dificilmente o professor desenvolve autonomia na preparação de seus planejamentos e, geralmente, encontra muita dificuldade em **desenvolver novas estratégias de ensino e de produzir seus próprios recursos didáticos**. A observação da tabela 6 corrobora nosso ponto de vista e nos permite aprofundar esta questão. Como vemos, o livro didático é a principal fonte para coleta de informação e o planejamento das aulas dos professores que participaram da pesquisa.

TABELA 6: Principais fontes de consulta para sanar dúvidas dos professores

Livro didático	92
Internet	87
PCNs	12
Conversa com amigos	31
Livros Diversos	49
Outros	8

Organização: LEMES, 2016

No questionamento que originou a tabela 6 era possível elencar mais de uma fonte. Isso quer dizer que, dos, 96 questionários válidos, apenas quatro não fazem uso do livro didático ou este não está entre suas principais fontes de pesquisa.

Certamente, o livro didático é uma ferramenta fundamental e possibilita leitura mais completa dos conteúdos para o aluno, aumenta e melhora o vocabulário dos educandos, porém, quando é posto como único recurso ou única fonte, o livro didático pode se tornar o único critério de saber. Por exemplo: “a resposta deve estar igual ao livro” ou “não sabe? Pegue o livro e vai aprender”. Estas frases são cotidianamente pronunciadas e ouvidas em ambientes escolares e residenciais. O professor deve sempre levar em conta que o livro didático é uma fonte de informações, porém, não é a única. Para que a Geografia atinja seu objetivo de leitura do mundo, é necessário mais do que informações. Para Castrogiovanni (2007, p. 60), por exemplo, “Atualmente, para compreender o mundo é necessário não apenas ter acesso à informação, mas fundamentalmente saber analisá-la e interpretá-la.” Esta análise, evidentemente, passa pela comparação de informações e também pela aplicação delas em questões locais.

É importante lembrar que a função da escola vai além da transmissão de conteúdos. É formar cidadãos que pensem e ajam de forma crítica no seu cotidiano. Também cabe destacar que para o professor (no caso desta pesquisa, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), fazer uso da Geografia para cumprir seu papel de formador de cidadãos nos moldes descritos acima, é necessário que o profissional domine, como salientamos, certos conceitos que são chave desta ciência.

No mundo globalizado, não há como evitar a recorrência aos conceitos básicos da Geografia – lugar, região, paisagem, território, territorialidade – para entender as diferentes concepções de mundo e a transformação das sociedades (CASTROGIOVANNI, 2007, p.44).

Como afirmamos anteriormente, de posse do domínio dos conceitos estruturadores da Geografia, o professor tem a possibilidade de organizar seus planejamentos e suas propostas de ensino com metodologias mais apropriadas para cada conteúdo. Ao elaborar propostas de **ensino de Geografia para determinados conteúdos** específicos, são necessários instrumentos adequados para desenvolver as atividades, o que permitirá ao educando uma melhor adequação, além de entendimento e compreensão das propostas dessa disciplina. Tais práticas didáticas podem ser desenvolvidas a partir de diversas metodologias, e com o uso de diferentes recursos, por exemplo: com projetos desenvolvidos em sala de aula, através do uso dos equipamentos de informática, através de pesquisa de campos, de entrevistas, ou

mesmo excursões, que favorecem um estudo pleno e o desenvolvimento de habilidades práticas.

O ensino de Geografia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades, como observar, descrever, analisar, orientar-se, argumentar, entre outros; portanto, é necessário que o educador esteja preparado para estimular o aluno ao desenvolvimento e auxiliá-lo no desenvolvimento destas habilidades.

5.2.4.2. A compreensão da relação existente entre metodologias e os conteúdos geográficos de ensino

Ao analisar as relações existentes na sociedade, procurando entender o homem na produção do seu espaço e encaixado no seu quadro natural, a Geografia faz uso de alguns instrumentos específicos como: observação, descrição, representação, comparação e análise crítica. Dessa forma, o entendimento da produção do espaço é realizado por meio da análise do processo de trabalho, que se configura num ato social sobre a natureza. A Geografia procura explicar esse processo em transformação contínua e como as sociedades constroem espaços desiguais de acordo com seus interesses em diferentes momentos históricos.

Assim, ao estudar essa disciplina, o educando terá contato tanto com conteúdos ligados ao quadro natural do planeta quanto aqueles ligados aos estudos socioculturais. Libâneo (2001), ao falar do ensino ou do processo de ensino, diz que este está ligado a processos de comunicação e interação, pelos quais os membros de uma sociedade têm a possibilidade de assimilar saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado ao qual, mediante este conhecimento, os educandos podem produzir outros conhecimentos. Para Libâneo (2010), como já destacado na seção 2 desta dissertação, a base do ensino é seu conteúdo, por isso, é deste conteúdo que devem derivar os métodos ou modos de ensiná-lo. Noutras palavras, ao pensar os conteúdos, não há como não se deparar com a escolha do método de ensino a ser utilizado. Sobre este assunto, a professora Flavia acrescenta:

Eu nunca fiz nenhum curso ligado à Geografia, mas se eu pudesse ter algum curso, gostaria que fosse de como trabalhar o conteúdo. Pega os professores de cada série, lista os conteúdos que eles terão de ensinar ao longo do ano e trabalhe estes conteúdos com os

professores, mas trabalhar os conceitos e como aplicar na sala de aula ou pelo menos sugerir como trabalhar. (Informação Verbal)

Acreditamos que o desenvolvimento ou escolha de métodos para ensinar parte de um domínio aprofundado dos conceitos (para esta pesquisa, os geográficos), ou seja, uma escolha didática eficaz depende do quanto se conhece sobre o assunto e da capacidade do professor de transformar o saber científico no que podemos chamar de saber didatizado (LOPES, 2010).

A própria professora Flavia, em outro momento, ao tecer críticas sobre a formações continuada, retoma o assunto sobre o método de ensinar. Ela afirma que muitos formadores “desconhecem ou se esqueceram da realidade escolar” e, por isso, segundo ela, apresentam cursos descolados dos interesses dos professores e das necessidades reais da escola. A professora continua:

Eu acredito que tem que ser algo voltado a prática, por exemplo: como você poderia aplicar tal conteúdo, a forma de trabalhar, não é questão de dar receita pronta, mas quem dá estes cursos precisa entender das diversas realidades do dia a dia das escolas e vir com sugestões e não com discursos gerais. (Informação Verbal)

Identificamos que, aqui, a preocupação da professora no que entendemos de “como fazer”, e como já afirmamos, é uma preocupação importante e válida, mas é preciso entender que, para dominar o “como fazer”, é preciso ter em mente “o que”, ou seja, é necessário um domínio aprofundado dos conceitos e também “o para que”, que significam os objetivos a serem alcançados.

Em outros momentos, identificamos a mesma preocupação, ou seja, a de desenvolver métodos e práticas de ensino, que sejam eficazes no ensino de Geografia. Para a professora Maria, essa busca é um sinal de despreparo seu e de seus colegas, pois ela acredita que “para ensinar a gente tem que estar bem preparada, não ter dúvida e, hoje, acho que, no geral, aqui no meu segmento, a gente não está”. Essa clareza sobre a falta de preparo pode ajudar a mudar este quadro, pois, a identificação das necessidades é, certamente, o ponto de partida para a mitigação destas mesmas necessidades, porém, ao pedir que a professora explicasse suas afirmações sobre o despreparo relatado por ela, foi respondido assim:

Principalmente com a questão prática, a teoria a gente consegue lendo, mas como aplicar isso é bem mais complicado. Ajudar a montar práticas para os conteúdos. Gostaria de ter mais atividades diferentes, mais práticas. Quando você vai para uma formação e o formador traz

a forma de trabalhar determinado conteúdo, a gente aproveita mais. Acho que quem dá o curso deveria ver o que a gente vai trabalhar naquele bimestre e focar nesses conteúdos dando sugestões. Não que eu não ache importante a teoria, mas isso a gente busca. (Informação Verbal)

Parece-nos evidente que ocorre uma desarticulação entre os conceitos geográficos e os métodos de ensino a eles empregados. Há, portanto, nesta circunstância, a manifestação explícita de uma necessidade que “carrega” consigo outras, implicitamente, ou menos evidentes aos professores envolvidos no processo. Entendemos que o domínio conceitual e os objetivos de se ensinar Geografia ainda precisam ser aprofundados, ou seja, se a base do método é o conteúdo, promover formações que trabalhem apenas o “como fazer”, não sanaria plenamente as necessidades formativas dos professores. É necessário aprofundar os conceitos e objetivos da Geografia e, por meio deste aprofundamento, munir os professores de saberes capazes de dar suporte para que eles mesmos desenvolvam ou escolham o método mais apropriado para ensinar.

5.5.4.3. Domínio das diversas escalas de análise do espaço geográfico.

É função da ciência, de modo geral, a busca pela compreensão da realidade. Nesse sentido, intimamente vinculada aos objetivos da ciência que lhe serve de referência, a Geografia, como disciplina escolar, tem como uma de suas características tornar o conhecimento sobre o espaço, apropriado e transformado pelo trabalho humano, mais acessível para os alunos. Os estudos geográficos possibilitam ao estudante maior compreensão das relações sociedade-natureza e, dessa forma, ele pode analisar suas ações no meio de forma crítica, exercendo sua cidadania.

A escala de análise é um dos aspectos mais significativos da Geografia, já que representa os diferentes modos de se perceber, de se conceber e de se estudar o espaço. Como o espaço é planetário, para um estudo mais eficaz é necessária a delimitação do espaço geográfico, um recorte que, em geral, são divididos em: local, regional, nacional e mundial sem, contudo, negar a interdependência existente entre eles, ou seja, esse recorte não significa estudar um fragmento do todo e sim estudar o todo em uma particularidade.

Dentro do segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seguindo a ideia dos círculos concêntricos, ao ensinar Geografia, os professores seguem esta mesma

lógica apresentada no parágrafo acima: na escala local, estudam-se a casa, a rua, o bairro, a escola e a cidade; na escala regional, utiliza-se o estado (em nosso caso o Paraná) e, na escala nacional, estuda-se o Brasil por meio das Macrorregiões do IBGE.

Ao entrevistar as professoras participantes desta pesquisa e observar suas aulas e planejamentos, constatamos que todas elas têm como concepção que as escalas de análise acima citadas devem ser vistas como conteúdo a serem ministrados. Como afirmamos, as habilidades a serem desenvolvidas são a observação, a descrição, a representação, a análise e a comparação. E essa prática pode ser realizada em qualquer uma das escalas de análise. A professora Lavinha, em um relato já utilizado na categoria de análise 1, afirma que a Geografia dos Anos Iniciais não é muito desafiadora e que, no ensino de Geografia para o segmento em questão, são trabalhados conteúdo baseados no espaço local, os quais são mais próximos do cotidiano dos alunos, e como a própria professora assinalou, “trabalha-se a vivência dos alunos”.

A vivência a qual se refere a professora são justamente os espaços mais próximos ao aluno, os quais ele pode ver e descrever. Nas observações dos planejamentos, percebemos exatamente isso. Em geral, os estudos de Geografia estavam resumidos à descrição ou em alguns casos, à listagem dos elementos do espaço.

É esta concepção que, em nossa análise, conduz a professora a afirmar que a Geografia dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental “não era algo muito desafiador”. A descrição da paisagem local, realmente, não requer muito empenho nem conhecimento aprofundado, porém a descrição é apenas a etapa inicial do estudo do espaço geográfico e as demais tendem a ser mais complexas.

Em outro momento a professora Lavinha relata desta maneira:

Às vezes eu sinto que a minha aula, não foi aquela aula. Eu penso: puxa vida, eu não consegui trabalhar com os alunos do jeito que eu gostaria” ou “será que eles entenderam? Como por exemplo: se ele entendeu a região Nordeste, por que na outra aula já é outra região. É muito rápido. Parece que você abre uma gaveta, depois fecha e na aula seguinte abre outra. (Informação Verbal)

Ela manifesta, assim, dificuldades de realizar a devida articulação entre os diversos conteúdos que compõem o currículo – neste caso, as regiões brasileiras –

garantindo ao aluno a compreensão da totalidade, notadamente quando se trata de espaços ou realidades “distantes” deles. Entendemos os anseios e questionamentos que a professora tem, os quais são importantes para sua prática. Uma solução possível é o estudo das regiões de forma comparativa, de maneira que o aluno aprenda a identificar os elementos naturais e culturais da paisagem e em seguida, aplique tais habilidades simultaneamente às cinco regiões. Desta forma, a região deixa de ser apenas o conteúdo e passa a ser entendida como escala de análise.

A professora Flávia, atenta para a importância das escalas de análise ao evidenciar o estudo da cidade como forma de legitimar uma identidade local ou regional, relata que

Eu acredito que a Geografia é importante, pois, ela pode te dar um sentimento de pertença do lugar, se localizar no espaço. Principalmente a Geografia ligada ao município. Acho que Geografia ajuda a criar uma identidade regional ou municipal. (Informação Verbal)

Dessa forma, a professora, mesmo sem demonstrar conhecimento sistematizado do uso das escalas de análise nos estudos geográficos, identifica sua existência e função. Para o ensino nos Anos Iniciais, a aplicação dos conceitos geográficos dentro da escala local e regional é suficiente para que a criança desenvolva uma base geográfica satisfatória, desde que esse estudo seja realizado de forma fragmenta, desprezando as relações existentes entre eles e os espaços nacional e global. Aplicar os conceitos geográficos em espaço conhecido e fisicamente próximo propiciará ao aluno a apropriação de conhecimento útil para sua atuação em sociedade o qual lhe permitirá aprender conteúdos mais complexos, presentes nos anos posteriores, com maior facilidade.

5.5.4.4. Produção e uso de materiais didáticos

Ao adentrar os diversos espaços escolares e observar seu funcionamento, um movimento que tem se tornado comum é a configuração de planos e de bases de ensino comuns. Inclusive, muitos livros didáticos apresentam, em suas seções iniciais, os planejamentos e a organização de conteúdos a serem ensinados. Trata-se de um fato que também ocorre tanto nas escolas particulares participantes desta pesquisa

como na rede municipal de ensino de Sarandi. Sendo que esta última disponibiliza o planejamento e a relação de conteúdos comum para todas as escolas.

Ao mesmo tempo em que se verifica maior controle sobre o que está sendo ensinado, identificamos retirada da autonomia do professor em organizar os conteúdos a partir de seu conhecimento da sala de aula e suas reais condições. Essa perda da autonomia do professor pode contribuir para a ideia desse profissional como mero transmissor de conteúdo.

Um caminho para mantê-lo com certa autonomia sobre o ensino é a possibilidade de ele próprio definir, escolher, e confeccionar seus recursos e materiais didáticos. Essa ação configura-se no ato do professor de pensar os conteúdos da disciplina de modo a torná-los mais acessíveis e atrativos ao aluno.

A professora Maria ilustra esta ideia ao afirmar

Hoje está difícil, porque você tem que ficar chamando a atenção, ocorre muita indisciplina, e é preciso saber lidar, mas além disso tem os conteúdos que você precisa dominar para tornar suas aulas atrativas. **As crianças querem mais**, se vier só com quadro e texto, fica difícil ter a atenção deles. (Informação Verbal)

Ela chama a atenção para a necessidade do professor que, na intenção de diversificar suas aulas, busca criar recursos a serem usados. Ao relatar que “as crianças querem mais” e relacionar a falta de recursos didáticos com indisciplina, a professora Maria revela uma necessidade bastante comum nas aulas de Geografia. Necessidade que, se sanada adequadamente, pode contribuir não somente para o avanço do aprendizado dos alunos como também, com a melhora nas condições de trabalho do professor.

Os conteúdos das entrevistas realizadas com as cinco professoras selecionadas revelam a necessidade de maior formação dos professores para uso e confecção de materiais didáticos a fim de serem usados nas aulas. Sobre este assunto, a professora Flávia fala:

Se eu pudesse solicitar uma formação em Geografia, eu gostaria de algo que me ensinasse como produzir meus materiais e como usar os recursos. Gostaria de aprender sobre as possibilidades de trabalhar com o globo terrestre, eu gosto muito deste recurso, queria até ter um em casa, gostaria de aprender a trabalhar com mapas. O resto eu busco, em termos de conceito, eu tenho tempo para correr atrás. (Informação Verbal)

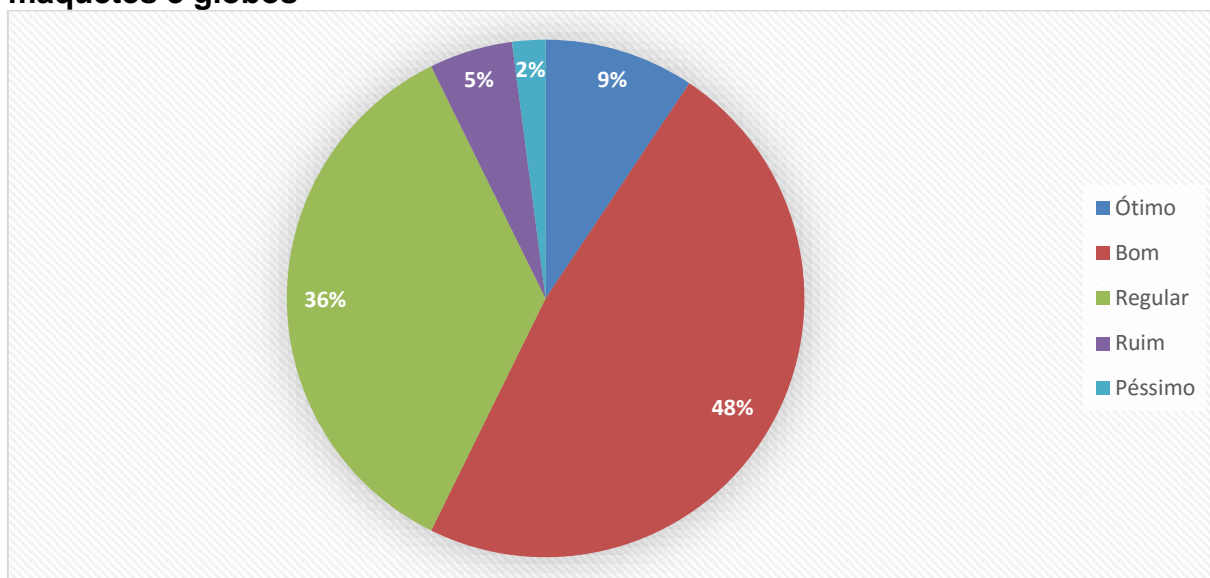
No mesmo sentido, a professora Fernanda também relata suas necessidades em relação a recursos e materiais didáticos:

Olha, eu acho que falta uma forma de materializar as coisas que se fala de Geografia, mapas, maquetes essas coisas. Penso que se eu aprender a fazer e mexer com materiais diferenciados eu acho que conseguiria fazer mágica na sala. Sinto falta de ter mais recursos, e saber mexer com eles, como tecnologia digital. (Informação Verbal)

As duas professoras explicitam uma necessidade bastante comum não somente para os Anos Iniciais, mas para os outros segmentos também. A questão é que o “saber mexer” com globo ou com maquete é uma habilidade interessante e necessária, quando entendidos como recurso, ou seja, quando compreendidos como um caminho para chegar ao conhecimento. O mesmo recurso, dependendo do conteúdo que se queira ensinar pode assumir diferentes usos. Por isso, entendemos que as necessidades a serem sanadas estão ligadas às **possibilidades e potencialidades na relação conteúdo – material didático**. Conhecer o recurso ou os recursos e entendê-los na perspectiva dos conteúdos é o primeiro ponto. O segundo, um pouco mais complexo, é ensinar com o professor a habilidade de criar seus próprios recursos a partir do conteúdo que se deseja trabalhar e os objetivos que se quer alcançar. Esse último requer visão mais aprofundada destes conteúdos e bom conhecimento da turma de alunos e da própria estrutura da escola. Pode parecer distante, mas é um itinerário a ser percorrido que aponta para o fortalecimento da identidade profissional dos pedagogos os quais ministram aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, pode favorecer o desenvolvimento de sua autonomia.

Porém, quando verificamos as respostas dos questionários (gráfico 6), constatamos que 57% delas estão entre bom e ótimo em relação à desenvoltura para utilizar recursos didáticos que caracterizam o ensino de Geografia. Enquanto o oposto (ruim e péssimo) somam apenas 7% dos questionários. E mesmo somado aos regulares - 36% - ainda permanecem abaixo do número dos que consideraram bom ou ótimo. Trata-se de um resultado que, à semelhança de outras questões nesta pesquisa já examinadas, aparecem em contradição com as observações de parte significativa da análise das entrevistas coletadas.

GRÁFICO 5: Avaliação dos professores sobre sua desenvoltura na utilização de recursos didáticos que caracterizam o ensino de Geografia, do tipo: mapas, maquetes e globos



Fonte: LEMES, 2016

O principal foco de análise foram as entrevistas e isso nos possibilitou uma análise qualitativa das respostas, porém não podemos ignorar a discrepância entre alguns resultados. De fato, na análise dos questionários, verificamos que a maioria dos professores consideram utilizar com desenvoltura os principais recursos didáticos que caracterizam o ensino de Geografia, porém, podemos supor que as professoras entrevistadas, chamadas a refletir mais profundamente sobre os objetivos da educação geográfica no nível de ensino em atuam, entendem que seu conhecimento atual é extremamente básico e apontam para a necessidade de aprofundar mais e aumentar suas perspectivas em relação a ele.

Assim, podemos considerar que, de modo geral, as contradições relatadas e discutidas neste trabalho – particularmente entre os dados coletados por meio dos questionários e por meio das entrevistas – permitem supor que, a falta de clareza quanto aos propósitos e potencialidades da Geografia no currículo escolar dos Anos Iniciais, dificulta sensivelmente aos professores a identificação e compreensão de suas próprias necessidades. Quando não se conhece ou se conhece apenas parcialmente as possibilidades de uma disciplina, pouco se deseja, pouco se busca e de pouco se sente falta.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos trazer à tona, nesta pesquisa, discussões sobre análise de necessidades formativas para professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos identificar, na prática pedagógica, nos relatos e nas respostas obtidas na aplicação de questionários, as dificuldades e necessidades em ensinar Geografia. Para tanto, reiteramos as questões que instigaram a realização desta pesquisa: Qual é o papel da Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental? O que o professor não especialista em Geografia, como é o caso das professoras pedagogas, precisa saber sobre esta disciplina para ensinar crianças? Como tornar os conteúdos propostos mais significativos para estas crianças e alcançarem uma genuína alfabetização geográfica?

Impulsionados por essas indagações, estabelecemos, como objetivo geral desta investigação, a identificação e análise, com foco na disciplina de Geografia, de necessidades formativas de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, buscamos discutir o papel da Geografia na formação do professor pedagogo e discutir, também, o papel e a importância da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando o contexto teórico da pesquisa buscamos, finalmente, destacar a importância da análise de necessidades formativas no processo de desenvolvimento profissional de professores.

Para atingir os objetivos propostos por esta pesquisa, adotamos, subsidiados por pesquisa bibliográfica que contempla a temática de estudo, uma metodologia de coleta de dados que, privilegiando aspectos qualitativos (BAUER, 2002), esteve centrada na combinação da aplicação de questionários com questões discursivas e de múltipla escolha, entrevistas individuais semiestruturadas e observações de aulas dos docentes.

Orientados pela metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007; MORAES, 1999), estabelecemos, a partir do material coletado nas entrevistas e observações de sala de aula, quatro categorias de análise que denominamos: **1. A avaliação das professoras sobre a formação inicial; 2. A avaliação das professoras sobre a formação continuada; 3. As dificuldades encontradas no início da carreira; 4. As necessidades formativas implícitas e explícitas nas falas e nas práticas das professoras.** Sendo esta última categoria composta por quatro subcategorias: **4.1 Domínio dos conceitos estruturadores da Geografia; 4.2**

Compreensão da relação existente entre metodologias e os conteúdos geográficos de ensino; 4.3 Domínio das diversas escalas de análise do espaço geográfico; 4.4 Produção e uso de materiais didáticos.

As três primeiras categorias nos possibilitaram trazer à tona a discussão sobre a formação do professor pedagogo para ensinar Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como estes, no geral, entendem que sua formação inicial não ofereceu todos os subsídios para que eles pudessem se apoderar de certos conceitos e modos de raciocínio próprios da Geografia. Com base nas análises realizadas, pudemos constatar que as discrepâncias entre a Geografia ensinada e a Geografia a ensinar (RODRIGUES E ESTEVES, 1993) decorrem (mas não somente) de uma formação específica não aprofundada. Como vimos, os professores afirmam que, em geral, durante a graduação, tiveram acesso a disciplinas que contemplavam o estudo de metodologias, sem necessariamente atrelar aos possíveis conteúdos que os professores dos Anos Iniciais precisam ensinar.

Na categoria 4 e suas subcategorias, procuramos aprofundar a discussão sobre as necessidades formativas em Geografia dos professores participantes da pesquisa, considerando suas reflexões sobre a prática revelada nas entrevistas, combinadas com a observação de suas aulas.

Essas subcategorias possibilitaram-nos maior exposição das principais necessidades encontradas e, permitiram fazer comparações entre as diversas respostas (questionários e entrevistas) e observações feitas durante as aulas. De forma que, os temas os quais mais se repetiram no corpo do texto foram discutidos e confrontados com a literatura estudada. Dialogamos com diversos autores ligados à pesquisa sobre o ensino de Geografia, formação de professores e necessidades formativas, dentre os quais destacamos: Rodrigues e Esteves (1993), Straforini (2005), Braga, (2007), Libâneo (2010. 2002), dentre outros.

Ao cotejarmos as análises relacionadas à avaliação que os professores participantes da pesquisa realizaram sobre seu processo formativo inicial e continuado e as dificuldades sentidas no início de suas carreiras, sintetizadas nas categorias 1, 2 e 3 com as análises diretamente vinculadas as necessidades formativas desses professores, sintetizadas na categoria 4 e suas subcategorias, constatamos que, em geral, os professores entrevistados manifestam dificuldades em identificar suas necessidades para ensinar Geografia, possivelmente por desconhecerem o real alcance dos conteúdos propostos por essa disciplina. Dessa forma, torna-se ainda

mais difícil que estes profissionais superem as lacunas deixadas pela formação inicial, porquanto acreditamos que o princípio básico para resolução de problemas é a identificação destes por parte do indivíduo que está diretamente ligado a estes.

Assim, as quatro subcategorias relacionadas à categoria quatro, a saber: Domínio dos conceitos estruturadores da Geografia; Compreensão da relação existente entre metodologias e os conteúdos geográficos de ensino; Domínio das diversas escalas de análise do espaço geográfico; e Produção e uso de materiais didáticos constituem, segundo a análise desenvolvida, conteúdos formativos que poderiam, em certa medida, amenizar a distância entre aquilo que se ensina e aquilo que se deseja ensinar, ou seja, tratam-se de necessidades formativas identificadas na pesquisa e que poderiam compor um quadro de conteúdos fundamentais à formação geográfica desses professores.

O domínio dos conteúdos estruturadores da Geografia é uma necessidade, a nosso ver, que tem prioridade em ser sanada. É de posse deste domínio que o professor pode melhor planejar suas aulas e elencar os recursos possíveis, para auxiliá-lo no ensino e na aprendizagem por parte dos alunos. Ao dominar os conteúdos estruturadores da Geografia, o professor tem mais segurança em desenvolver o que é sugerido no currículo, ele também construir visão mais abrangente sobre o que está ensinando e por isso, faz intervenções significativas durante as aulas.

A compreensão da relação existente entre metodologias e os conteúdos geográficos de ensino é uma das necessidades que apareceu com maior frequência na fala das professoras entrevistadas. No geral essas professoras reclamaram da falta de recursos didáticos e do despreparo delas em relação ao “como fazer”, ou seja, como trabalhar determinados conteúdos geográficos de forma a torna-los acessíveis aos alunos. Configura-se um grande desafio o de transformar o saber científico em um saber didatizado.

O domínio das diversas escalas de análise do espaço geográfico, como já mostrou Straforini (2004), baseia-se na busca de um estudo que conceba o espaço em sua totalidade, ou seja, desmembrar o espaço, não com o objetivo de estudar suas partes e sim de entender as formas particulares que cada fragmento está inserido no todo. Para isso é necessária a superação dos estudos fragmentados, nos quais não se trabalham a comparação e as diversas relações existentes nos espaços, seja qual for a escala de análise.

E, finalmente, a produção e uso de materiais didáticos como forma de didatizar os conteúdos propostos para o segmento. Entendemos, também, que a seleção e a produção de recursos didáticos é uma forma de manifestar a autonomia do professor em relação ao que é ensinado em sua sala de aula. Verificamos que há discrepância entre os resultados obtidos com os questionários e as respostas das professoras sobre sua desenvoltura em utilizar e criar recursos didáticos. Enquanto nas respostas dos questionários os professores afirmam ter boa desenvoltura com estes recursos, as cinco professoras entrevistadas, relatam que esta é uma necessidade a ser sanada e que elas assinalam que sua formação inicial e continuada não ofereceram subsídios para produzirem e utilizarem recursos didáticos.

A necessidade de se aumentarem os investimentos na formação docente é fato inquestionável na atualidade e, ao longo dos últimos trinta anos, a análise de necessidades formativas vem se tornando uma importante ferramenta no auxílio desta formação. Consideramos a análise de necessidades um elemento de peso para tomada de decisões e configuração do currículo na formação inicial e também o ponto de partida para a formação continuada de professores.

Na medida em que o processo formativo dos professores pedagogos não tem como objetivo a formação em uma disciplina específica do currículo escolar como Matemática, Ciências, História ou Geografia, dar uma formação que contemple com profundidade todas estas disciplinas demandaria muito mais tempo e estrutura do que os cursos de Pedagogia hoje dispõem e que poderiam dispor. Dessa forma, ainda que esta pesquisa investigação tenha identificado importantes lacunas na formação inicial desses professores e que, certamente, podem ser preenchidas, apontamos como principal maneira para sanar tais lacunas, o investimento na formação continuada e que, por isso, deve receber maior atenção por parte dos organismos e pessoas responsáveis por planejar essas formações. Partindo do exame da natureza do objeto de estudo da Geografia – o espaço geográfico – a formação continuada pode contemplar, inclusive, as características sociogeográfica dos diferentes contextos da prática profissional desses professores.

Como parâmetro para identificação de lacunas no processo de ensino-aprendizagem, pode e deve utilizar-se de avaliações externas como por exemplo: a Prova Brasil, mas não deve ser a única base de informações, visto que esse tipo de avaliação leva em consideração o ensino apenas na perspectiva do aluno. É preciso

uma base de informações que contemple a visão do professor e também suas condições de trabalho, e de nível de satisfação profissional.

Reafirmamos que a Geografia é uma ciência a qual deve ser ensinada já nos Anos Iniciais, visto que ela tem uma grande contribuição na formação do aluno que atuará na sociedade e, também, na apropriação e na transformação do espaço. Dessa forma, a Geografia pode contribuir para que os alunos dos Anos Iniciais tenham atitude mais crítica em relação ao espaço, exercendo sua cidadania. Essa ciência pode munir o estudante de conhecimentos sobre o espaço do qual diretamente faz parte, atribuindo a ele a capacidade de ler o cotidiano local relacionando-o a outras escalas de análise.

Entretanto, para que o aluno possa receber um ensino de Geografia o qual lhe propicie pensar e agir de forma crítica sobre o espaço é preciso que primeiro o professor responsável por este ensino se aproprie do modo específico de raciocinar próprio para esta disciplina e que desenvolva habilidades em lidar com recursos e materiais característicos do ensino de Geografia, como mapas, maquetes, entre outros. A formação do professor desse componente curricular – como nas demais ciências – deve ocorrer da forma mais completa possível para que ele possa também desenvolver com suas turmas um ensino que atinja da forma mais integral possível os objetivos propostos à disciplina de Geografia.

Entendemos que um fato o qual pode contribuir com a lacuna no ensino de Geografia é o fato de, em muitos casos os professores pedagogos podem trazer dificuldades em Geografia desde sua fase de alunos no Fundamental ou Médio, dependendo de como ocorreu sua formação básica, ele pode não ter desenvolvido os referenciais necessários para uma cultura geográfica ao longo de sua vida escolar. Com base nos autores estudados, entendemos que a formação do professor pedagogo precisa buscar ser a mais completa possível. Assim, se, momentaneamente, não se verifica o ensino da metodologia atrelado ao conteúdo, é ainda mais necessário munir este profissional de habilidade reflexiva, para que consiga buscar na pesquisa a complementação de sua formação e o desenvolvimento de recursos para atuar no ensino dos Anos Iniciais.

Entendemos que as questões aqui discutidas indicam a necessidade de repensar a formação do pedagogo para atuar na docência nos Anos Iniciais, de modo geral, e, particularmente, para a promoção da alfabetização geográfica. Uma das tarefas da pesquisa é, nesse sentido, mostrar as lacunas deste processo formativo e

evidenciar, considerando concepções teóricas e os desafios postos pela prática cotidiana desses professores, suas reais necessidades formativas.

Verificamos, no tempo em que vivemos significativas mudanças nas relações humanas, de ordem cultural, econômica e política. Neste contexto, o discurso explicativo da Geografia e sua presença nas instituições escolares devem desencadear novos olhares e desafios no ensino dessa ciência e na formação do professor, em todos os níveis, de forma especial, pelo exposto neste trabalho, daqueles que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A formação do profissional que atuará neste segmento necessita ser a mais completa possível, devem-se buscar meios de munir este importante profissional de recursos materiais e intelectuais, para que este possa desenvolver da melhor forma possível seu papel de iniciação dos alunos nas mais diversas ciências, entre elas a Geografia. De posse de uma educação integral, o educando terá a possibilidade de fazer intervenções significativas na sociedade exercendo, assim, sua cidadania.

7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. São Paulo: Atlas, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Setenta, 2007.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARBIER, J. M. LESNE, M. **L'analyse des besoins em formation**. Champigny – SurMarne: R. Jauze, 1977.

BRAGA, R. B. A formação do professor e o ensino de Geografia nas primeiras séries do Primeiro Grau. **Cadernos de Geografia**, nº3 p. 13-30. Junho 1989.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: www.mec.org.br. Acesso: 10/04/2007. Parecer nº 252/69. In: Currículos Mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.

_____. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394/96, 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

_____. **Lei nº 5.540 de 28 de Novembro de 1968** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/> em 04 de abril de 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Brasília -DF:1939.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Decreto Presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília – DF: 2009.

_____. Lei Nº 4024/61, de 20 de Dezembro de 1961. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. Brasília - DF:1961.

_____. Lei Nº 5692/71, de 11 de Agosto de 1971. In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. Brasília - DF:1971

_____. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971b. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília - DF: 1971. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1961.

BUENO, Silveira: Minidicionário de Língua Portuguesa. Ed. FTD – São Paulo –SP, 2000.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1996.

CALLAI, H. C. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. p. 65-74

_____. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? **Revista Terra Livre, n. 16. p. 133-152**. São Paulo, 2001.

CANÁRIO, Rui. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, v. 6, p. 9-27, 1998.

CANAU, V. M. LUDKE, M.; MENDONÇA, A W WAGNER R. E. WALL, Y. **Novos rumos da licenciatura**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Alfabetização em Geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. (Org.) – **Ensino de Geografia – Práticas e textualizações no cotidiano**. 2ª Ed. Porto Alegre, RG: Mediação, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. (Org.), CALLAI, Helena C., KAERCHER, Nestor A. **Geografia: prática pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre Artmed, 2007.

CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília – DF: 1999. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007. CEEP;

CEFP. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília – DF: 2000

COELHO, Ildeu Moreira. **Formação do educador: a busca da identidade do curso de Pedagogia/INEP**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA Brasília: INEP, 1987.

ESTRELA, M. et al. Necessidades de formação continua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de centros de formação. **Revista de Educação**, vol.VII, nº 2, p.129-149, 1998.

ESTRELA, M. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. *Revista de Educação*, v. VIII, n.1, p 29-47, 1999. **Cadernos de Geografia**, n.3, p.13-30, jun.1989.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo J. e MELO Gilberto F. Alves (1998). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, p. 307-335.

FLAVIA. Entrevista. Nov. 2015. Entrevistador: Robson de Oliveira Lemes. Maringá – PR. Universidade Estadual de Maringá. Arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

FERNANDA. Entrevista. Out. 2015. Entrevistador: Robson de Oliveira Lemes. Maringá – PR. Universidade Estadual de Maringá. Arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HELOÍSA. Entrevista. Out. 2015. Entrevistador: Robson de Oliveira Lemes. Maringá – PR. Universidade Estadual de Maringá. Arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora. 2000, p. 33-61.

JOBERT, G. Identité professionnelle et formation continue des enseignants. **Éducation Permanente**, n.96, p. 47-70, Dez. 1988.

KENSKI, Vani. M - O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

KROPOTKIN, P. **O que a Geografia deve ser**. Seleções de textos, São Paulo, n.13, p. 1-9, mar. 1986 (1885).

KOEHLER, V. Research on preservice teacher education. **Journal of Teacher Education**, nº 36, p.23-30, 1985.

LADERRIÈRE, Pierre. Note de Synthèse - Tendances dans le domaine de la formation des enseignants: la formation en cours de service - Bilan des travaux de l'O.C.D.E. **Revue française de pédagogie**. v. 55, p. 60-66, 1981.

LAFON, R. **Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de L'enfantes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

LANIER, J., e LITTLE, J.W. Research in teacher education. In M. Wittrock (Ed.). **Handbook of research on teaching** p.527-569 New York: Macmillan, 1986.

LAVINHA. Entrevista. Jul. 2015. Entrevistador: Robson de Oliveira Lemes. Maringá – PR. Universidade Estadual de Maringá. Arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 239 – 277, Dezembro, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**. Brasília, v. 91, nº 229, p.562-583, 2010

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARIA. Entrevista. Dez. 2015. Entrevistador: Robson de Oliveira Lemes. Maringá – PR. Universidade Estadual de Maringá. Arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, M. O. Conhecimento e modernidade em reconstrução. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.177, p.465-474, maio/ago: UNIJUÍ, 1993.

MARQUES, V. **Reflexões sobre o ensino de Geografia nas series iniciais do Ensino Fundamental**. 1º SIMPGEO/SP, Rio Claro, 2008. Disponível em: www.rc.unesp.br/igce/simpgeo/202-213valeria.pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2015.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypychynski. **A prática de ensino de geografia com eixo articulador do processo formativo** (p. 170-187). In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypychynski [et al.] (org.). Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014

MEDEIROS, Lucy S. de. **O currículo escolar de Geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de Geografia**, Dissertação de Mestrado UFPB, João Pessoa – PB: 2010.

MINAYO, M.C.S. et al. **Pesquisa Social**. 17.ed: Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Notas sobre Identidade Nacional e Institucionalização da Geografia no Brasil. Revista **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4, nº 8, p. 166-176, 1991.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NOVAIS, Inia Franco de. **A Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: desafios da função docente**. 2002 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia.

NÓVOA, A. **Profissão de Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. A Formação Contínua entre a pessoa Professor e a Organização Escola. **Inovação**, v. 4 n.1 p. 63-76.1991.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa, Dom Quixote. p. 13-33, 1995.

OLIVEIRA, J. F., LIBÂNEO, J. C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

PIRES, Célia Maria Carolino. Implementação de inovações curriculares em Matemática e embates com concepções, crenças e saberes, de professores: breve retrospectiva histórica de um problema e ser enfrentado. **UNIÓN – Revista Ibero Americana de Educación Matemática**, n. 12. Dez. 2007. p. 05-26.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-122.

REICHWALD, Guilherme Jr. Leitura e escrita na Geografia ontem e hoje. In: NEVES, Lara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2006. p.67-72.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos Paulo, **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

_____. **Função Docente: Natureza e construção do conhecimento profissional** **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n.34, Rio de Janeiro Jan./Abr. 2007.

SALES, Marcea Andrade. Estudos em Geografia: um desafio para licenciando em Pedagogia. **Terra Livre**, Presidente Prudente, Ano 23, v.1 n.28, p. 149-162 jan-jun/2007.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização - Do Pensamento Único à Consciência**. São Paulo, SP: Universal, Record, 2000.

_____. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 3ª Ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1990.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo, SP: Annablume, 2004.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estúdios Públicos**, n. 99, 2005, Santiago-Chile, 2005. p. 195-224.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. 500 anos de educação escolar**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14 (número especial), p. 61-88.

UNESCO. **Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos**: Fórum Mundial de Dakar. Brasília: Unesco, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra_padrao>. Acesso em: novembro de 2014.

_____. **Recomendaciones del Segundo Congreso Internacional sobre Educación e Informática, Instituto de la UNESCO para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación**, Moscou: UNESCO/IITE, 1996.

Zabalza, Miguel A. **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. .

VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004, p.187-217

VLACH, V. R. F. **O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica**. In:

_____. Vânia. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.

YAMASHIRO, CARLA R. C. **Necessidades Formativas dos Professores Estaduais de Ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente – SP**. 2008. 176f. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus de Presidente Prudente, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE Nº 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Caro (a) colega professora (a), saudações!

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para estudo de caso sobre necessidades formativas para o ensino de Geografia nas séries iniciais.

Gostaríamos de contar com sua preciosa colaboração no preenchimento do breve questionário abaixo, que é parte integrante de nossa pesquisa.

O questionário a seguir não visa, de forma alguma, testar seus conhecimentos e, por esta razão, você não precisa se identificar.

Porém, é extremamente importante que a (a) colega o preencha para que tenhamos a possibilidade de obter dados para uma análise objetiva das questões pertinentes que envolvem nossa pesquisa e, assim, sugerir medidas que contribuam efetivamente para a solução das questões envolvidas.

Firmamos aqui o compromisso de que o que o QUESTIONÁRIO APÓS PREENCHIDO SERÁ CONFIDENCIAL E QUE O ENTREVISTADOR ESTARÁ DISPONÍVEL PARA TIRAR QUAISQUER DÚVIDAS SOBRE O PROJETO.

É de nosso conhecimento que preencher questionários demandam tempo. E que este está cada vez mais escasso em nossa profissão. Mas por entendermos a pertinência de nosso trabalho e a possibilidade de contribuirmos com esta carreira que também é nossa, pedimos este esforço.

Desde já, somos gratos pela participação e valiosa contribuição.

Cordialmente:

Robson de Oliveira Lemes e Claudivan Sanches Lopes (Orientador)

Contato: 44 30256904 e 88027824 – robsoloniva@hotmail.com

Sexo: F

M

Tempo (em anos) de atuação profissional na docência

SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL

Questão 1

Como você avalia sua formação durante a graduação para ensinar Geografia?

1 – Ótima 2 – Boa 3 – Regular 4 – Ruim 5 – Pésima

Questão 2

Quantas disciplinas de conteúdos geográficos você cursou ao longo de sua graduação?

Questão 3

Em que grau os conhecimentos geográficos e demais conhecimentos de modo geral, adquiridos durante sua graduação, atenderam suas necessidades para lecionar Geografia nas séries iniciais?

1 – Suficiente 2 – Parcial 3 – Insuficiente

SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Questão 4

Como você avalia a importância em se ensinar Geografia nas séries iniciais?

1 – Muito importante 2 – Importante 3 – Pouco importante 4 – Nada importante



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Questão 5

Você sente dificuldades em ensinar conteúdos geográficos aos seus alunos

1 – Sim 2 – Não 3 – Um pouco

Questão 6

Se sua resposta à questão anterior for sim ou um pouco, enumere, considerando o grau de dificuldade, pelo menos três deles (conteúdos):

1. _____ 2. _____ 3. _____

Questão 6

Qual a fonte ou as fontes que com maior frequência você utiliza para sanar suas dúvidas e planejar suas aulas de Geografia? Pode ser mais de uma.

1 – Livro didático 2 – Internet 3 – PCNs 4 – Conversa com colegas 5 – livros 6 - outros

Caso a resposta seja (6) favor especificar: _____

Questão 7

Como você avalia sua desenvoltura na utilização de recursos didáticos que caracterizam o ensino de Geografia, do tipo: mapas, maquetes e globos?

1 – Ótimo 2 – Bom 3 – Regular 4 – Ruim 5 - Pésimo

Questão 8

Quantas horas semanais, normalmente são destinadas ao ensino Geografia em sua escola?

SOBRE SUA FORMAÇÃO CONTINUADA

Questão 9

São disponibilizados para você cursos de formação continuada que contemplam temas próprios da Geografia?

1 – Sim 2 – Não

Caso a resposta seja sim, com que frequência tais cursos são ofertados?

Anual

Semestral

Trimestral

Mensal

Esporadicamente



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Questão 10

Se sua resposta à pergunta anterior for sim, como se dá sua participação em tais cursos?

1 – Sempre que ofertado 2 – Esporadicamente 3 – Nunca participo

Questão 11

Considerando sua prática pedagógica e especificamente sua relação com os conteúdos geográficos presentes no currículo escolar, quais necessidades formativas você identifica e pode relacionar.

Comentários que queira fazer:

Eu declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa organizada pelos professores Robson de Oliveira Lemes e Claudivan Sanches Lopes.

Eu Robson de Oliveira Lemes declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Maringá, de 2015.

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE Nº 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES EM SALA

1 – PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

1. 1 - Perfil pessoal

- a) A senhora, atualmente, leciona em quais anos?
- b) Há quanto tempo (total em anos) a senhora leciona?
- c) Por que a senhora decidiu pela carreira de professora?
- d) E por que Pedagogia?
- e) Do seu tempo de aluna, existem lembranças que hoje refletem ou norteiam sua profissão? Se sim, relate.

1.2- Formação Inicial

- a) Em qual instituição superior a senhora se formou?
- b) Como a senhora avalia a formação recebida?
- c) Na sua visão, qual o grau de importância de sua formação inicial no exercício de sua função hoje?
- d) Fale de suas impressões sobre a relação do conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação inicial.
- e) E a relação teoria e prática na formação inicial?
- f) Durante a graduação, quais as concepções sobre profissionalidade a senhora assimilou?

1.3 – Experiência profissional

- a) Fale de como foi sua entrada na profissão docente.
- b) Houve dificuldades? Fale sobre? Como superou?
- c) Quais saberes foram mais importantes no período de início?
- d) Quais seus projetos de desenvolvimento pessoal?
- e) Hoje, como a senhora vê sua profissão e profissionalidade?

1.4 – Formação continuada

- a) Na sua opinião, qual a importância da formação continuada para sua prática pedagógica?
- b) Costuma buscar cursos de formação complementar? Por qual motivo?
- c) Existe e como é a formação coletiva na instituição em que leciona?

2 – OBSERVAÇÃO DAS AULAS – código do professor _____

1. Situações de ensino-aprendizagem observadas: temas e objetivos propostos pelo professor:

2. Como o professor desenvolveu as atividades, os recursos didáticos, materiais utilizados, os exemplos e analogias empregadas, saberes utilizados na busca de atingir os objetivos, os encaminhamentos diante dos imprevistos, a solução de problemas. O processo de transformação da matéria ensinada.

3. Relação professor – aluno, solução de conflitos e problemas.

4. Outras observações

3 – SEGUNDA ENTREVISTA

- a) Qual a importância da Geografia para o currículo escolar dos anos do Fundamental I?
- b) Na sua visão, qual a importância do conhecimento geográfico na compreensão e organização da vida social?
- c) Para a senhora, o que significa educação geográfica?
- d) Quais suas maiores dificuldades em lecionar Geografia?
- e) Quais conteúdos geográficos são mais interessantes de ensinar?
- f) Quais os mais cansativos ou desinteressantes?
- g) Quais suas principais necessidades formativas para lecionar Geografia?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORA – professora Fernanda

Entrevistador: Atualmente em qual ou quais anos a senhora leciona?

Professora: terceiro ano e infantil

Entrevistador: e a quanto tempo?

Professora: 6 anos

Entrevistador: por que a senhora escolheu a carreira de professora?

Professora: descobri que era um dom e aí já era kkkk

Quando eu estava na escola eu queria muito trabalhar ou com os idosos ou com crianças e por isso eu iria fazer medicina, mas aos poucos foi caindo a ficha que na medicina eu teria de trabalhar com crianças doentes e isso eu não queria. E aí sobrou pedagogia ou fonoaudiologia.

Entrevistador: e por que Pedagogia?

Como fonoaudiologia só tinha em faculdade particular vi que não teria condições de arcar com o curso, eu optei por pedagogia.

Nossa eu entrei na faculdade apaixonada pelo curso, mas eu não tinha intenção de lecionar, eu queria ir para o mestrado e doutorado e partir para lecionar no ensino superior. Mas meus planos não aconteceram como eu esperava. Eu passei no mestrado em Marília, mas eu não teria bolsa e não teria condições de me manter lá. Ai em Maringá eu acabei nem fazendo. Foi como se eu tivesse um bloqueio e tremesse só de pensar em fazer a prova. Eu tentei fazer a prova, mas passei mal e tive de ser internada.

Entrevistador: No tempo de aluna, tem alguma experiência que norteia sua profissão?

Professora olha eu tenho muitas lembranças de escola, eu lembro da minha professora até do infantil e digo a lembrança que eu tenho da pratica delas, hoje reflete muito. Me espelho na calma e ao mesmo tempo no saber a hora de ser mais rígida. Mas eu lembro que eu tive muita dificuldade na alfabetização. Eu lembro que tinha letra que eu não conseguia entender, por exemplo: por que teria de ser dois s ou ç. Eu tive muita dificuldade nisso e os professores não me auxiliaram. Então quando eu vejo que alguma criança tem um pouco mais de dificuldade, eu tento ter um pouco mais de paciência. Porque as vezes ele não está entendendo mesmo. Eu sabia que eu não entendia e ninguém percebia que eu realmente não entendia e me mandaram para frente sem entender.

Eu tenho também lembranças, de professorar que me ensinaram a ter postura, de como sentar. Que postura era essencial para raciocinar e até hoje eu falo o mesmo para meus alunos

Entrevistador: qual a instituição superior a senhora estudou?

Professora Fiz a educação geral no ensino médio e pedagogia na UEM, depois eu fiz especialização em psicopedagogia na UEM também.

Entrevistador: Como a senhora avalia a formação que a senhora recebeu na graduação?

Professora: olha eu achei um excelente curso. O curso é muito fácil de entrar, mas em nenhum momento foi fácil estudar, era prova trabalho... sempre bem exigente, minhas provas sempre foram dissertativas e eu enchia duas ou três folhas de almaço. Então, é um curso que eu achei muito completo. Nós poderíamos apenas estudar outras coisas também, por exemplo: diminuir filosofia, porque todo ano tinha quatro aulas de filosofia eu achei isso demais. Acho que a gente deveria ter mais práticas e didática. Acho que um ano de filosofia era o suficiente e o resto a gente perdeu tempo. A gente poderia ter visto mais psicologia e didática. Porque você chega na escola e não sabe o que é dar aula. Então ao me deparar com a sala de aula foi bem um choque.

Entrevistador: Qual a importância da formação inicial para o exercício da sua profissão?

Professora Olha acho que 50%, no máximo, acho que a universidade dá uma fundamentação teórica legal, mas na hora que você chega na prática é bem complicado. O estágio não te dá base nenhuma, para nada, nem para ninguém. Muitas colegas minhas são bem despreparadas, que trazem problemas de escrita e leitura, as vezes não usam a forma correta na fala. Como alguém assim vai estar à frente de uma turma e servir para que estagiários se espelhem? Eu vi professoras que não sabiam os procedimentos corretos na hora de realizar uma divisão. Não vou dizer que não me ajudou, mas eu tive de buscar muito mais por conta própria.

Acho que a psicopedagogia me deu mais ferramentas para analisar o processo de aprendizagem das crianças e saber intervir melhor. De sempre partir do concreto para o abstrato e se a criança não deu conta do concreto, não adianta avançar.

Entrevistador: e conteúdos em si?

Professora para ensinar nos anos iniciais você não precisa ter muito conhecimento aprofundado muito, terceiro ano é algo bem simples, só que as vezes a gente simplifica tanto que acaba falando besteira. Então eu leio bem os materiais antes, estudo muito para não errar. Principalmente a minha preocupação sempre foi em entender o processo pelo qual a criança precisa passar para aprender o que eu quero ensinar. Por exemplo, eu trabalhei solos e o ciclo da água e para isso eu precisava saber bem certinho cada passo do que eu iria ensinar. Eu sempre resolvia todos os exercícios antes. Parece que vocês das áreas específicas se aprofundam no conhecimento dos conteúdos, mas na pedagogia a gente investe mais na didática e eu penso que não adianta saber uma coisa e não saber ensinar.

Acho que você precisa ter conhecimento da aula que você vai dar. Só que é difícil, porque as vezes o professor trabalha em dois lugares e ele não tem este tempo de correr atrás e se preparar bem.

Entrevistador: e nestes três anos, a senhora chegou a ver alguma disciplina de Geografia? Teve alguma?

Professora foi muito rápido, se eu não me engano eu tive dois semestres de 40 horas cada semestre de história e geografia. Aí os professores dividiam em seminários e distribuía vários conteúdos e nós tínhamos de preparar aulas daquele conteúdo. Eu percebia que muitas colegas tinham muita dificuldade, eu sempre estudei em colégio particular e os estudos eram mais puxados, por isso eu

não tive muitos problemas, mas eu via as meninas com dificuldade de entender coisas bem básicas. Como iria ensinar o que nem elas sabiam direito?

Entrevistador: Como a senhora avalia a sua formação de Geografia, diante da tarefa de ensinar? Quais suas dificuldades?

Professora se eu não tivesse a base de escola, com certeza eu não saberia quase nada. A graduação foi bem superficial e assim, o que nós aprendemos foi por seminário e a verdade é que ninguém liga para o seminário dos outros, você só se preocupa com o seu.

Não adianta tentar ficar ensinando no de pedagogia coisas que os alunos já deveriam ter aprendido na escola. Para mim já passou do tempo. Mas tem alguns conteúdos que a gente sabe que vai ter de ensinar depois, aqueles que a gente vai conviver com eles e se você passa a responsabilidade de ensinar para outra pessoa. Fica difícil. Aquele aluno está aprendendo e ele vai ensinar? Acho que não funciona. E tem aqueles que fazem mal feito, nem é porque não sabem, mas porque não querem mesmo.

Entrevistador: Como foi impacto da primeira experiência profissional?

Professora me senti muito despreparada, não sabia nem como falar com o aluno, pensei: “sou eu e não tem mais ninguém”. Foi uma mistura de felicidade de estar empregada com a preocupação: “e agora o que eu faço?”

Entrevistador: Teve alguma coisa (conteúdo ou conceito de Geografia) que dificultou neste momento?

Professora olha eu não senti dificuldade, por que eu tinha facilidade com os conteúdos de geografia, mas eu sempre estudava antes. E também as vezes eu estava na aula e lembrava de coisas que eu havia estudado na escola e já colocava também no contexto da aula.

Entrevistador: Quais foram os saberes (didático, metodológico ou de conteúdos) que durante sua profissão a senhora entende como mais importantes?

Professora eu acho que o que é principal para dar aula é o saber didático. Saber como falar, ter boa postura, saber se impor. Porque pode ser a pessoa mais genial do mundo e saber tudo do assunto, mas se não sabe se comunicar, você cai em descrédito e corre-se o risco de ninguém absorver aquilo.

Eu acho que conteúdo é obrigação saber, mas se não tiver didática o conteúdo se perde. Tem que focar bem no como o aluno vai aprender.

Entrevistador: E hoje a senhora tem projetos de desenvolvimento pessoal? Ou profissional?

Professora eu pretendo fazer o mestrado talvez estudar educação especial, pois, gostaria de trabalhar com surdos. Ou pesquisar sobre como as tecnologias interferem no processo de aprendizagem das crianças.

Valorização

Acho que o professor é o menos valorizado do mundo, a remuneração ajuda muito. Porque a gente tem que ter acesso à cultura, do tipo teatro, cinema, bons livros e isso custa. As vezes só tem acesso a Globo na televisão. Muita gente acha que professor foi aquele que não teve condições de fazer outra coisa da vida e virou professor.

Entrevistador: e formação continuada? Como a senhora vê a importância destes momentos? Quando aparece um curso, dentro ou fora da escola?

Professora essencial. Se você não tiver um estudo que faça parte do seu dia a dia, não tem crescimento. Por exemplo eu tenho seis anos de prática e se tudo que eu aprendi nestes anos e só vou repetindo eu não vou crescer e não vou acrescentar nada a minha profissão. Se eu não estiver buscando novos meios, novas tecnologias, buscando trazer novas coisas para os alunos, eles vão ficar desinteressados. Então a gente tem que aprender novas técnicas, novas metodologias de ensinar.

Eu não gosto de ficar parada. Mas quando eu trabalhava em dois períodos eu não tinha animo de pegar o fim de semana para estudar. Hoje eu só trabalho um período e isso facilita.

Entrevistador: se a senhora pudesse solicitar algum curso ligado a Geografia. O que curso ou quais temas seria interessante abordar?

Professora nunca me ofereceram um curso de geografia. Eu solicitaria algo do tipo: compreender as verdades da Geografia, o que é conhecimento básico na geografia. Do tipo estações do ano, rotação essas coisas.

SEGUNDO MOMENTO COM A PROFESSORA

Entrevistador: qual a importância da presença da geografia no currículo escolar no ensino fundamental. Se Geografia é importante ou não.

Professora eu acho importante, mas como a gente tem muitos conteúdos, seria legal multidisciplinaridade principalmente juntando com a história. Sendo atrelada a outras, seria mais viável.

No município, todos dizem que o conteúdo de geografia é pequeno e a gente pode dar bem rápido. Eu penso que isso está errado, não importa que é curto, tem que explicar direito. Pega aquelas piores horas, a criança já está dormindo na sala e quer ensinar geografia.

Os conteúdos de geografia na minha impressão são pouco ligados a vida das crianças, eu consigo ver relação com a vida em português e matemática e em geografia, ou ciência e história parece que a gente vai passando porque tem que estar. A gente geralmente não ensina a criança a comparar e relacionar os espaços diferentes.

Entrevistador: o que a senhora entende por educação geográfica?

Professora olha, seriam localização no mundo, eu me localizar.

Entrevistador: como a senhora avalia o interesse dos alunos por conhecer Geografia?

Professora olha eu gostava muito de geografia quando eu estava na escola, então eu acho que quando eu ensino, eles se interessam também porque era algo que eu gostava e quando eu ensino eu acho que eles gostam.

Entrevistador: tem algum conteúdo na área de Geografia que a senhora ache mais interessante ensinar?

Professora eu agora tudo que tem que mexer no globo. Representação é o melhor

Entrevistador: e tem alguma coisa neste ano de conteúdo que a senhora não gosta de ensinar?

Professora não sei, não acho nada ruim, só achava fácil.

Entrevistador: quais são suas principais necessidades formativas, para ensinar Geografia?

Professora olha, eu acho falta uma forma de materializar as coisas que se fala de geografia, mapas, maquetes essas coisas. Acho que aprender a fazer e mexer com materiais diferenciados eu acho que eu conseguiria fazer mágica na sala.

Ter mais recursos, e saber mexer com eles, como tecnologia digital.

Queria aprender direito sobre as relações da cidade com estado e com o país, a organização nesse sentido.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORA – professora Flávia

Entrevistador: Atualmente em qual ou quais anos a senhora leciona?

Professora: quinto ano

Entrevistador: e a quanto tempo?

Professora: leciono a 6 anos

Entrevistador: por que a senhora escolheu a carreira de professora?

Professor: eu sempre gostei de estudar e também de aprender, mas passei bastante tempo sem estudar, eu já sou de certa idade avançada, mas quando eu terminei na época a oitava série (atual nono) eu parei de estudar, mas sempre me mantive “antenada” nos acontecimentos, queria saber das coisas sempre buscava receber informações de tudo. Até que por problemas pessoais eu tive de sair de São Paulo e me mudei para Sarandi e aqui eu tinha de fazer algo que me desse prazer de fazer, mas também me desse dinheiro para me manter, então os amigos me incentivaram a voltar a estudar e eu me inscrevi no CEBEJA para concluir o ensino médio e eu conclui em sete meses e logo após consegui vaga num cursinho pré-vestibular destes filantrópicos. Para você ter uma ideia eu nem sabia o que era vestibular, pois tinha parado a muito tempo. No cursinho tive contato com várias disciplinas e conteúdo que eu nunca tinha ouvido falar na vida, mas mesmo assim no meu primeiro vestibular eu entrei na UEM para fazer pedagogia.

Eu fiz os quatro de licenciatura e depois de três anos eu voltei e eu fiz o quinto ano que é gestão educacional, hoje me parece que não há mais esta divisão.

Como eu sempre tive um jeito crítico e questionador eu pensava que poderia fazer a diferença enquanto formadora de opinião.

Principalmente trabalhando com crianças em situação de vulnerabilidade. Por eles viverem na periferia de uma cidade no interior, que como a maioria das periferias é abandonada pelo estado. E essas crianças tem muitas dificuldades de aprendizagem devido a sua realidade.

Entrevistador: e por que Pedagogia?

Professora bom, quando eu fui fazer o vestibular, minha escolha estava entre: geografia, história e pedagogia, eu acabei por optar por pedagogia. Por que eu queria entender como se dá o aprendizado, queria saber como a gente aprende e imaginei que a pedagogia me daria este suporte.

Entrevistador: No tempo de aluna, tem alguma experiência que norteia sua profissão?

Professora: bom eu fui aluna na época da ditadura militar, logico eu nem sabia que era uma ditadura e muito menos que o ensino poderia ser diferente. Era uma época que tínhamos de decorar tudo, principalmente as questões cívicas, por exemplo eu tinha de saber o nome de políticos e generais, ministros e tudo mais. A gente desfilava no dia da independência. Para mim o que me direciona é a o cuidado de não repetir coisas daquela época, por que eu acredito naquela época eu só decorava

as coisas e era alienada por desejo do Estado. Eu não acho que isso seja uma boa forma de se aprender, até por que você não tem uma boa contextualização das informações que se passa.

Hoje por exemplo se eu vou ensinar alguma coisa eu gosto de dizer para que serve e por que eu estou ensinando.

Mas eu acho que existem coisas importantes que os conteúdos, eles precisam saber que eles são deixados de lado pelo estado, entender a condição de periferia que eles estão e que podem sair desta condição. Eles precisam aprender a lutar pelos seus direitos. Mesmo sendo crianças. Principalmente em geografia eu procuro inserir o que ensino na realidade deles, peço que eles deem exemplos da vida deles e assim vou desenvolvendo a aula. Se isso é importante para a questão pedagógica, alguns dizem que não, mas este aluno vai ficar na escola por um tempo e depois ele vai estar “na vida”, claro que vão cobrar dele alguns conhecimentos, e eu ensino, mas eu explico que foi uma elite que nos obrigou a falar de forma considerada correta a saber informações sobre o espaço.

Entrevistador: qual a instituição superior a senhora estudo?

Professora: UEM

Entrevistador: Como a senhora avalia a formação que a senhora recebeu na graduação?

Professora: eu avalio como boa, me deu respostas de muitos questionamentos que eu tinha, principalmente na minha formação crítica, até aqueles que eram de direita eu aprendia a contrapor as ideias

Entrevistador: Para a senhora, qual seria a importância da formação inicial para o exercício da sua profissão?

Professora: eu considero importante, nem muito nem pouco, seria uns 50%, por que eu acredito que a questão educacional é dinâmica e você precisa se atualizar, mas a grade é parada, ela te dá a noção que um conteúdo existe, então você aprende de tudo um pouco, mas você que tem de buscar se aprofundar no que te chamou a atenção. Quando eu saí da UEM, eu acredito que o curso me deu base para desenvolver minha prática.

Entrevistador: e conteúdos em si?

Professora: eu acho a grade bastante apertada e com muito conteúdo.

Eu acredito que nenhum curso superior dá este suporte para a prática de ensinar, nos até temos estagio de observação e regência, mas é pouco tempo. Até por que acredito que cada escola tem sua realidade, por exemplo os alunos da escola do centro recebem as aulas de uma forma as da periferia de outro, e na faculdade, nós vemos o ensino de forma geral. Eu acho que os artigos que se discute na universidade partem da ideia de uma escola ideal e na prática nós temos alunos reais com problemas reais, como situação de pobreza, violência, déficit de atenção, transtornos, dificuldade de aprendizagem. Como se na sala estivessem trinta alunos que chegam cheios de vontade de aprender.

Entrevistador: e nestes três anos, a senhora chegou a ver alguma disciplina de Geografia? Teve alguma?

Professora: sim, mas geografia na graduação de bem pouca e pouco tempo e o professor da graduação tem que se virar para passar tudo que precisa em pouco tempo.

Entrevistador: Como a senhora avalia a sua formação de Geografia, diante da tarefa de ensinar? Quais suas dificuldades?

Professora: eu não acho que tenha me acrescentado muito, acho que nada. A única coisa que me lembro foi o professor explicando a divisão dos hemisférios Sul e Norte e falando que não existe lado de cima e lado de baixo, que o que víamos no globo era uma questão política, era ideologia. Só isso. O resto foram trabalhos para apresentarmos.

Entrevistador: A Senhora observou muita diferença entre teoria e prática?

Professora: me deram os conteúdos na mão e eu tive de correr atrás e montar meus planejamentos e tudo mais, aí eu dou graças a deus pela internet. Eu fui buscar na internet tudo. O que eram os conteúdos, como eu deveria ensinar e até a ordem que eu deveria. Agora se o professor não tiver tempo ele passa dificuldade, eu fiz opção por apenas um padrão, por que se eu trabalhasse mais não conseguiria dar uma aula de qualidade.

Tem professor que faz de qualquer jeito.

Entrevistador: Como foi impacto da primeira experiência profissional?

Professora: foi um caos, ansiedade, medo, incertezas, dúvidas sobre o que ensinar. A gente tem medo de que não dê certo, e não dá mesmo, a gente planeja algo e sai outro. Você descobre que está lidando com gente. Por isso penso que a prática do professor deve ser um repensar todo dia.

Entrevistador: Teve alguma coisa (conteúdo ou conceito de Geografia) que dificultou neste momento?

Professora: para mim, a questões de disciplina, mas eu dou razão para eles, a escola é chata em relação ao que temos do lado de fora. Principalmente as escolas periféricas que não tem nenhum atrativo nem em recursos didáticos nem na aparência.

Sobre geografia eu tenho mais dificuldade em geografia física, mas com a internet eu vou atrás. Eu tive de resgatar um pouco do que eu aprendi enquanto criança, algumas coisas do cursinho e o resto foi busca. Mas eu erro na sala de aula e depois tenho de concertar.

Entrevistador: Quais foram os saberes (didático, metodológico ou de conteúdos) que durante sua profissão a senhora entende como mais importantes?

Professora: eu gosto de tecnologia, eu uso tablet, computador essas coisas. Eu não aprendi como dar aula, isso eu tive de correr atrás.

Acho que ensinar requer que todos os saberes, ou a maioria deles trabalhem juntos. Não tenho um mais importante.

Mas acredito que a capacidade de pesquisa é algo fundamental

Entrevistador: E hoje a senhora tem projetos de desenvolvimento pessoal? Ou profissional?

Professora: estou terminando uma especialização a distância, a secretaria possibilitou fazer sem custos.

A sociedade não valoriza muito, aliás nada a profissão de professor, então tenho muitas esperanças, eu dou aula por que gosto.

Entrevistador: e formação continuada? Como a senhora vê a importância destes momentos? Quando aparece um curso, dentro ou fora da escola?

Professora: é importante, mas eu acredito que tem que ser algo voltado a pratica, por exemplo: como você poderia aplicar tal conteúdo, a forma de trabalhar, não é questão de dar receita pronta, mas quem dá estes cursos precisa entender das diversas realidades do dia a dia das escolas e vir com sugestões e não com discursos gerais.

Tem curso que nós vamos em que quem está ministrando age como se ele estivesse diante de uma plateia de ensino médio e não profissionais. E professor percebe isso e não gosta.

Acho que deveriam focar em como o professor lida com a sala e o que ele precisa para ter uma aula de sucesso.

Entrevistador: se a senhora pudesse solicitar algum curso ligado a Geografia. O que curso ou quais temas seria interessante abordar?

Professora: nunca fiz nenhum, mas se eu pudesse ter algum curso, seria trabalhar o conteúdo, pega os professores de cada série, lista os conteúdos que eles terão de ensinar ao longo do ano e trabalhe estes conteúdos com os professores, mas trabalhar os conceitos e como aplicar na sala de aula ou pelo menos sugerir como trabalhar.

Eu penso que o importante é a forma de trabalhar até mais que saber os conteúdos.

SEGUNDO MOMENTO COM A PROFESSORA

Entrevistador: qual a importância da presença da geografia no currículo escolar no ensino fundamental. Se Geografia é importante ou não.

Professora: eu acredito ser importante, a geografia pode te dar um sentimento de pertença do lugar, se localizar no espaço. Principalmente a geografia do município. Acho que geografia ajuda a criar uma identidade regional ou municipal.

Entrevistador: Sobre a geografia estar ligada a Estudos Sociais e não como área específica, o que a senhora acha?

Professora: se a geografia não perder seu conteúdo e suas discussões pode juntar, mas diminuir os conteúdos não acho bom.

Entrevistador: o que a senhora entende por educação geográfica?

Professora: é se sentir pertencente ao espaço.

Entrevistador: como a senhora avalia o interesse dos alunos por conhecer Geografia?

Professora: depende forma de abordagem, por isso eu dou importância ao método. Quando eu abordo conteúdos que gerem discussão e exemplo as crianças se interessam mais.

Entrevistador: tem algum conteúdo na área de Geografia que a senhora ache mais interessante ensinar?

Professora: assuntos polêmicos, por exemplos os a demarcação das terras dos índios, a questão geopolítica eu adoro.

Entrevistador: e tem alguma coisa neste ano de conteúdo que a senhora não gosta de ensinar?

Professora: Geografia física: rotação, clima, estações do ano, solstícios e equinócios então acho um horror

Entrevistador: quais são suas principais necessidades formativas, para ensinar Geografia?

Professora: como produzir meus materiais, como usar os recursos.

Gostaria de aprender sobre as possibilidades de trabalhar com o globo terrestre, eu gosto muito deste recurso, queria até ter um em casa.

Eu gostaria de aprender a trabalhar com mapas.

O resto eu busco, em termos de conceito, eu tenho tempo para correr atrás.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORA – professora Heloísa

Entrevistador: Atualmente em qual ou quais anos a senhora leciona?

Professora : quarto ano

Entrevistador: e a quanto tempo?

Professora : leciono a 22 anos

Entrevistador: por que a senhora escolheu a carreira de professora?

Professora: olha, a princípio foi influência de amigas, por que nós tínhamos um grupo e todas decidimos que iríamos fazer magistério. No início até minha mãe não deixou. Porque é aquela coisa...na visão da minha mãe eu deveria aprender a: lavar, passar e corte-costura. Mas eu fui conquistando a minha mãe por um ano e no segundo ano de magistério ela já aceitava mais.

ai eu fazia magistério de manhã e contabilidade a noite.

Eu me formei com minhas colegas, com a maioria trabalhamos juntas os três primeiros anos. Ai com estas mesmas amigas, vim para Sarandi. Eu era de São Jorge do Patrocínio.

Entrevistador: e por que Pedagogia?

Professora: olha, eu gostava muito das séries iniciais, eu alfabetizei por 12 anos e ai eu já não tinha mais voz e fui perdendo a paciência, eu queria ir para o quarto e quinto ano, mas na escola em que eu trabalhava, como eu era mais nova, só me sobrava alfabetização. Ai quando eu vim para esta escola eu consegui a turma que eu queria e estou a 10 anos.

Entrevistador: No tempo de aluna, tem alguma experiência que norteia sua profissão?

Professora: Da escola eu não me lembro, o que eu mais me lembro e de casa, pois meus pais tinham uma visão diferente e eu tive de lutar muito para convencê-los a ne deixar cursar o magistério. Para eles eu tinha de estudar a noite e durante o dia fazer serviços de casa, ou seja, aprender a ser mulher, ser uma boa esposa e para isso, tinha de saber lavar, passar essas coisas. Tanto que minha mãe queria que eu fizesse corte-costura e nunca aceitei isso. Eu sempre falo para os meus alunos que hoje a minha mãe agradece pela minha insistência. Por que ai eu fui a primeira professora da família, apesar de ser a mais nova, ai minha irmã mais velha também fez magistério e fez faculdade e minha outra irmã também. Então eu influenciei a minha família toda, por que elas já tinham desistido de estudar por causa dos meus pais.

Entrevistador: qual a instituição superior a senhora estudo?

Professora em Mandaguari, na FAFIMAN

Entrevistador: Como a senhora avalia a formação que a senhora recebeu na graduação?

Eu considero boa, ela atendeu bem as minhas expectativas. Acho que só não foi melhor por que eu trabalhava muito. Pois na época da faculdade eu trabalhava o dia todo e estudava a noite e se eu tivesse mais tempo para me dedicar aos estudos e me aprofundar mais com certeza o curso seria melhor.

Entrevistador: qual a importância da formação inicial para o exercício da sua profissão?

Professora ai... numa escala de 0 a 10 eu daria 8. Eu acho que foi muito importante principalmente português e matemática que eu sempre dominei bem. Mas a gente troca muita informação aqui na escola.

Entrevistador: e nestes três anos, a senhora chegou a ver alguma disciplina de Geografia? Teve alguma?

Não lembro, na verdade não lembro de aprender nada em geografia, eu tive metodologia de história e geografia juntas e era 70 horas para as duas. Nem no magistério. Eu lembro de biologia, física e química, mas geografia não.

Entrevistador: Como a senhora avalia a sua formação de Geografia, diante da tarefa de ensinar? Quais suas dificuldades?

Professora: ruim. Mas eu vejo assim...história, geografia e ciência de primeira a quarta, eu não vejo de grande importância. Se eu pudesse eu mudaria, só ensinaria português e matemática e talvez uma pequena noção dessas outras disciplinas. Por que vc trabalhar bem português e matemática, se o aluno aprender bem a ler, resumir, interpretar, resolver situações problemas e tudo mais. Quando ele chegar para estudar do sexto ao nono ano você pode jogar qualquer matéria que ele vai acompanhar. Agora a gente tem que ficar preocupada em ensinar aquele monte de coisas e mapas que ele não tem noção. Você vê que você ensina e não consegue atingir. Mas eu passo o conteúdo por que faz parte, mas eu não me aprofundo. Dou o necessário e avalio, eu penso que eles vão ter tempo para aprender sobre essa área.

Agora já que está no currículo, a gente tem que ensinar, eu acho que deveria ser pensado algo mais atrativo para eles.

Entrevistador: A Senhora observou muita diferença entre teoria e prática?

Professora

Entrevistador: Como foi impacto da primeira experiência profissional?

Professora já no terceiro ano de magistério eu peguei aula numa escola rural lá na minha cidade, numa escola rural. Era uma delícia, eu peguei um primeiro ano de cara. Era novinha sem experiência, mas eu sempre tive boas amigas e a gente trabalhava sempre em grupo, nunca fui uma pessoa fechada que trabalha sozinha. Por exemplo iria preparar aula, fazíamos isso todas juntas e íamos trocando experiências.

Entrevistador: Teve alguma coisa (conteúdo ou conceito de Geografia) que dificultou neste momento?

Professora eu não me lembro de ter dificuldade. Mas eu sempre tinha de correr atrás, por que de português e matemática sempre teve muito material, agora história e geografia não. Ai a maior dificuldade era ir atrás destes materiais.

Mas pensa que até hoje é assim, aqui em Sarandi, é difícil conseguir, mapas, livros e documentos para geografia.

O pouco que tem é coisa velha, nada mais de novo.

Faltava e falta mais recursos para usar.

Entrevistador: Quais foram os saberes (didático, metodológico ou de conteúdos) que durante sua profissão a senhora entende como mais importantes?

Professora não foi o conhecimento. Acho mais que o conhecimento de vida. A força que tínhamos, por que lá onde eu comecei, era bem simples, não tinha nem direção. Era o professor mesmo que tomava as rédeas e ia.

acho que o mais importante é saber levar e se virar o que tem..

Entrevistador: E hoje a senhora tem projetos de desenvolvimento pessoal? Ou profissional?

Professora para falar a verdade, hoje não tenho muitos, só quero mesmo me aposentar. Mas eu gosto do que faço e não sou dessas professoras que de tudo reclamam. Eu penso em me aposentar e fazer outras coisas.

Mas procuro participar de tudo, escuto, cada turma que tenho procuro aprender com eles. Eu gosto de ouvir o que eles têm a dizer. Eu não sou de impor, eu sou bem flexível na sala e deixo os alunos opinarem.

Enquanto município eu acho que a gente está jogada ao leão ... não vejo crescimento, nem projetos e objetivos da parte deles.

Nosso salário é uma vergonha, nosso plano de carreira foi para fundo do poço. Falta empenho por parte da prefeitura.

Nós não temos um sindicato que nos represente.

Entrevistador: e formação continuada? Como a senhora vê a importância destes momentos? Quando aparece um curso, dentro ou fora da escola?

Professora eu gosto de sala de aula, essas coisas não sou muito fã. Reunião...eu vou fazer por tem e não reclamo. Mas não gosto. Diferente de cursos.

Alguns cursos eu gosto muito por que te acrescenta, tem outros que você sai com vontade de matar um ... eu penso: "o que eu vim fazer aqui? "

Mas eu vejo mais pontos positivos do que negativos nos cursos e eu acho necessário que eles aconteçam. Tem professor ai que só reclama. Mas muita gente aprende e também desperta em muitos o pensamento que precisa melhorar.

Está acontecendo agora um de geografia e to aprendendo muito. Até pedi alguns materiais dele para a gente usar aqui na escola. Por que aqui o máximo que tenho é xerox e lá ele mostrou imagens e filmes curtos que seria legal usar.

Entrevistador: se a senhora pudesse solicitar algum curso ligado a Geografia. O que curso ou quais temas seria interessante abordar?

Professora : eu acho que a geografia da minha cidade (Sarandi) e curso sobre a região e como fazer isso com as crianças.

Cursos que nos traga mais conteúdos, por que o que nos falta é conteúdo. Como nós não temos essa formação.

SEGUNDO MOMENTO COM A PROFESSORA

Entrevistador: qual a importância da presença da geografia no currículo escolar no ensino fundamental. Se Geografia é importante ou não.

Professora como disse acho que não deveria ter. não acho importante para eles agora

Mas acho que contribui para eles terem noção de espalho e localização. Mas não se aprofundar e exigir e fazer prova.

Eu dou trabalho para eles. Levo na informática e ai eles gostam mais

Entrevistador: Sobre a geografia estar ligada a Estudos Sociais e não como área específica, o que a senhora acha?

Professora acho que deveria ser junto. Eu já trabalho junto.

Entrevistador: o que a senhora entende por educação geográfica?

Professora eu não sei...acho que ter noção de espaço.

Entrevistador: como a senhora avalia o interesse dos alunos por conhecer Geografia?

Professora não muito. Eu sempre digo para eles: “se vocês gostam ou não, não vai mudar, por que eu tenho de ensinar “ ou “vai ser necessário para você”

Eles tem ao aceitação.

Entrevistador: tem algum conteúdo na área de Geografia que a senhora ache mais interessante ensinar?

Professora eu gostei de trabalhar a história e espaços públicos de Sarandi.

Entrevistador: e tem alguma coisa neste ano de conteúdo que a senhora não gosta de ensinar?

Professora não lembro

Entrevistador: quais são suas principais necessidades formativas, para ensinar Geografia?

Professora eu preciso de material, minha necessidade é que tragam material, eu não tenho muitos e nem faço muitos. Então o máximo de recursos que puderem trazer eu aplico e melhora minha aula.

Conteúdo não por que não aprofundo muito, mas acho que falta coisas para deixar a aula mais fácil de visualizar. Eu falar de algo e poder mostrar para os alunos.

Eu não tenho e nem sei como fazer para ter esses materiais e isso ajudaria.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORA – Maria

Entrevistador: Atualmente em qual ou quais anos a senhora leciona?

Professora: quinto ano

Entrevistador: e a quanto tempo?

Professora: 26 anos eu iniciei aos 18 anos e eu acho que mais de 25 no exercício da profissão é muito ruim a gente passa a não render tanto.

Entrevistador: por que a senhora escolheu a carreira de professora?

Professora: isso é coisa que trago desde criança, eu gostava de brincar de escolinha, as pessoas sempre falavam que as meninas tinham de ser professoras. Minha mãe apoiava e incentivava muito. Meu pai não muito por que ele não havia estudado e não via o valor do estudo.

Entrevistador: e por que Pedagogia?

Professora: ah! Sei lá. Eu acho que o desejo de trabalhar com crianças. Eu sempre gostei de atuar em sala de aula, eu até no início da minha carreira comecei como pedagoga, aqui deste colégio mesmo, mas eu fiquei apenas por um ano, pois eu me realizo mesmo é em sala de aula.

Entrevistador: No tempo de aluna, tem alguma experiência que norteia sua profissão?

Professora: no magistério eu tive uma professora que me inspirou, ela cobrava muito da gente, sempre tirando o máximo de nós e eu me espelho nela. Eu gosto de cobrar empenho de ser exigente no sentido de buscar o melhor. Aprendi que a gente cobra do aluno “dez” para ele dar pelo menos “sete”. Hoje quando um aluno vem me dizer que está feliz por alcançar a média eu já respondo que ele tem de melhor e não pode se acomodar.

Entrevistador: qual a instituição superior a senhora estudo?

Professora: eu fiz pedagogia pela faculdade Castelo Branco do Rio de Janeiro. É um curso do tipo EAD – chamado Normal superior.

Nós nos reuníamos duas vezes por semana para assistir a vídeo aulas. Eu estudava muito, como se estivesse em uma aula presencial diária.

Entrevistador: Como a senhora avalia a formação que a senhora recebeu na graduação?

Professora: eu acho que foi muito boa, valeu a pena. Na minha opinião, o estudo quem faz é o aluno e a gente se reunia para estudar para as provas

Mas eu já dava aula aqui na escola, pois eu já havia feito magistério no colégio Branca da Motta Fernandes.

Entrevistador: Qual a importância da formação inicial para o exercício da sua profissão?

Professora: eu vejo assim, foi importante principalmente na questão teórica, eu já dava aula e foi um aprimoramento para mim.

Juntamos a teoria e a pratica, aprendi muito e com certeza melhorei muito a minha pratica em sala.

Entrevistador: e nestes três anos, a senhora chegou a ver alguma disciplina de Geografia? Teve alguma?

Professora: olha eu não lembro, por que era um curso voltado mais a educação, as didáticas que eu tive foi português e matemática. E olha que eu fiz também uma especialização em educação e também não vi nada de geografia.

Mas eu acho que tinha filosofia demais.

Conhecimento pedagógico e conhecimento da disciplina

Olha eu tive muita dificuldade, por que eu aprendi sobre técnicas, mas os conteúdos para dar aula eu tive de estudar muito depois, eu não tinha domínios dos conteúdos e para aplicar em sala eu tive de buscar muita coisa. Eu pegava os planejamentos que tinha na escola e tinha de correr atrás.

Entrevistador: Como a senhora avalia a sua formação de Geografia, diante da tarefa de ensinar? Quais suas dificuldades?

Professora: ah sim, com certeza. Na época em que eu iniciei nem internet tinha então eu buscava aprender em livros, mas não havia muitos. Ainda bem que no começo era mais história. Deixa eu explicar melhor, era Estudos Sociais, mas a gente dava mais enfoque na história, por que não tinha muitos conceitos. Uma coisa que me ajudava também era o contato com as colegas, elas sempre deram uma grande ajuda. Até hoje eu troco informações sobre conteúdos com as professoras.

Entrevistador: Quais foram os saberes (didático, metodológico ou de conteúdos) que durante sua profissão a senhora entende como mais importantes?

Professora: hoje está difícil, por você tem que ficar chamando a atenção, ocorre muita indisciplina, e é preciso saber lidar, mas além disso tem os conteúdos que você precisa dominar para tornar suas aulas atrativas. As crianças querem mais, se vier só com quadro e texto, fica difícil ter a atenção deles.

Entrevistador: E hoje a senhora tem projetos de desenvolvimento pessoal? Ou profissional?

Professora: eu acho que agora é esperar a aposentadoria, eu já contribuí para a educação fiz minha graduação e especialização, agora é esperar a aposentadoria.

Eu acho que nossa profissão está muito desvalorizada, nós somos formadores de opinião e muitos não no veem assim, começando pelos pais, que não apoiam e não ensinam os filhos a respeitarem.

Antigamente não era assim, tínhamos mais respeito.

Entrevistador: e formação continuada? Como a senhora vê a importância destes momentos? Quando aparece um curso, dentro ou fora da escola?

Professora: eu acho muito importante, este ano tivemos uma formação na área de letras e eu vi como o formador contribuiu para minha prática em sala.

Teve um em geografia aqui no município, eu não fui, mas peguei o material com as colegas, e foi muito bom também. Nós precisamos de coisas novas e os alunos também precisam disso e se você tem uma pessoa especializada na área para te orientar com certeza vai contribuir muito.

Eu acho que na carreira de professor você sempre tem de estar estudando em constante busca de conhecimento.

Entrevistador: Em termos de formação continuada, teve alguma ligada a geografia?

Professora: teve sim, ano passado participei de um curso com a professora Maria da Graça, ela falou muito sobre recursos didáticos foi muito bom.

Entrevistador: se a senhora pudesse solicitar algum curso ligado a Geografia. O que curso ou quais temas seria interessante abordar?

Professora: eu gostaria de entender sobre coordenadas, esse negócio de paralelos e meridianos, os movimentos da Terra, e representação. É que nos anos iniciais a gente fica sempre preocupado com português e matemática. E se a gente tivesse formações que nos ajudasse a entender os conceitos a gente daria mais atenção para as aulas de geografia e gostaria mais também.

SEGUNDO MOMENTO COM A PROFESSORA

Entrevistador: qual a importância da presença da geografia no currículo escolar no ensino fundamental. Se Geografia é importante ou não.

Professora: sim acho importante, não se pode deixar de lado, eu vejo por exemplo as noções de localização, não tem outro lugar para eles entenderem a teoria sobre isso e saberem também se orientar na cidade.

Entrevistador: Sobre a geografia estar ligada a Estudos Sociais e não como área específica, o que a senhora acha?

Professora: eu acho importante como específica por que aí você se prepara para aquela disciplina e consegue ter um planejamento pensando numa área específica.

Entrevistador: o que a senhora entende por educação geográfica?

Professora: penso em localização

Entrevistador: como a senhora avalia o interesse dos alunos por conhecer Geografia?

Professora: acho que eles gostam por que são conteúdos que faz parte da vida deles, o pai comenta em casa.

Entrevistador: tem algum conteúdo na área de Geografia que a senhora ache mais interessante ensinar?

Professora: eu gosto de mostrar a divisão dos continentes, essa organização política eu gosto muito, as culturas.

Entrevistador: e tem alguma coisa neste ano de conteúdo que a senhora não gosta de ensinar?

Professora: relevo, eu não entendo bem e se pudesse pularia. E quando você gosta de um conteúdo parece que até seus alunos vão bem neste conteúdo.

Entrevistador: quais são suas principais necessidades formativas, para ensinar Geografia?

Professora: para mim os conteúdos, eu vejo que para ensinar a gente tem que estar bem preparada, não ter dúvida e hoje acho que no geral aqui no meu segmento a gente não está.

Principalmente com a questão prática, a teoria a gente consegue lendo, mas como aplicar isso é bem mais complicado. Ajudar a montar praticas para os conteúdos. Gostaria de ter mais atividades diferentes, mas práticas.

Quando você vai para uma formação e o formador traz forma de trabalhar determinado conteúdo, a gente aproveita mais.

Acho que quem dá o curso deveria ver o que a gente vai trabalhar naquele bimestre e focar nesses conteúdos dando sugestões. Não que eu não ache importante a teoria, mas isso a gente busca.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORA

Nome fictício, escolhido pela própria professora: Lavinha

Entrevistador: Atualmente em qual ou quais anos a senhora leciona?

Professora Lavinha: quinto ano

Entrevistador: e a quanto tempo?

Professora Lavinha: leciono a 20 anos

Entrevistador: nossa! Muito tempo mesmo.

Professora Lavinha: pois é.

Entrevistador: por que a senhora escolheu a carreira de professora?

Professora Lavinha: minha mãe sempre dizia para eu ser professora. Ela dizia: “seja professora, pois, professor só trabalha meio período e você poderá casar e ter filhos.

É profissão de mãe. (Risos)

Mas também eu sempre gostei de crianças.

Entrevistador: e por que Pedagogia?

Professora Lavinha: pois é, a gente tem que escolher a profissão muito cedo. Eu estava entre a área de educação e informática. Mas no final optei pela educação. Aí me diziam que quem quer ser professora tem que fazer pedagogia. E eu não conhecia muito.

O Ensino médio você poderia escolher entre os cursos técnicos de Desenho Araquidônico ou Patologia Clínica. Eu primeiramente fiz o curso técnico em patologia clínica e descobri que não tinha a menor vocação.

Então pedagogia.

Entrevistador: No tempo de aluna, tem alguma experiência que norteia sua profissão?

Professora Lavinha: sim. Minha professora, do primeiro ano. Ela se tornou meu modelo. Pela paciência, ela conseguia ensinar usando a imaginação, brincando com as crianças. Então quando fui fazer pedagogia, eu pensava: “o dia em que eu for professora, quero ser como ela”. Ela foi um exemplo.

Lógico que tive o oposto também. Professores muito rígidos, que me provocavam medo. Eu tinha medo e falava o dia em que eu for professora, jamais vou agir assim, provocando medo.

É muito ruim você não ter coragem de tirar suas dúvidas com medo da reação da professora. Então por ter passado por estas experiências, a minha referência será sempre minha professora do primeiro ano.

Entrevistador: qual a instituição superior a senhora estudo?

Professora Lavinha: me formei na UEM, eu fiz Pedagogia e depois fiz duas pós. Uma em Metodologia de Ensino e depois foi na área de Educação Infantil, mas não lembro o nome exato.

Entrevistador: Como a senhora avalia a formação que a senhora recebeu na graduação?

Professora Lavinha: Olha para quem nunca teve contato... na época que eu entrei acho que eu era a única aluna que entro na Pedagogia sem antes fazer o Magistério. Então, o nome daqueles teóricos (balançou a cabeça) ... Piaget não sabia nem quem era. Meu primeiro ano de Pedagogia foi terrível, eu só ia bem em Matemática básica, língua portuguesa.... Tudo relacionado ao que eu aprendi na escola particular eu era boa. E era onde as meninas que estudavam comigo tinham dificuldade. Porque no magistério, elas não tinham matemática por exemplo.

Mas eu achei um curso muito teórico. Né...e que não me dava base para a prática em sala de aula. Acabava ficando só nos estágios. Bem acho que todo curso a gente se sente saindo “crú”o

Entrevistador: Exatamente essa seria a próxima pergunta...qual a importância da formação inicial para o exercício da sua profissão?

Professora Lavinha: Nós saímos assim com um olhar muito crítico em questão histórica e posicionamento político né..., mas como lidar com crianças...você tem muito pouco na formação.

Entrevistador: e conteúdos em si?

Professora Lavinha: mesmo os conteúdos de sala de aula. Só as disciplinas relacionadas...tipo Didática. E você vê muito pouco. Talvez um semestre ou no máximo um ano.

Então é muito tempo de teoria e pouco tempo de aulas relacionadas ao que você quer trabalhar. Apesar que o meu curso quando eu fiz, era o último ano de pedagogia de três anos. Então a minha licenciatura era para ser professora do Magistério. Na época era transição. Então eles faziam a maior força para que você passasse para o curso de quatro anos, aí você sairia com mais habilitações, como de coordenação e tudo mais. Mas o meu objetivo era me formar logo, então eu não quis fazer. Na época também, você não tem essa preocupação em saber, eu nem sabia direito como era o curso. Depois é que você sente falta, daí a necessidade das especializações posteriores que eu fiz.

Entrevistador: e nestes três anos, a senhora chegou a ver alguma disciplina de Geografia? Teve alguma?

Professora Lavinha: Não. Nenhuma que eu me lembre. Até por que o meu foco era educação infantil. Eu não tinha essa preocupação com História, ou Ciências...o que eu tive foi metodologia, mas era muito geral. E aí você escolhia para quem iria dar aula. E eu peguei Séries Iniciais. Então alfabetização. O conteúdo geografia de séries Iniciais é: minha casa, minha família...então não exigia muito domínio de conteúdos de Geografia.

Entrevistador: Como a senhora avalia a sua formação de Geografia, diante da tarefa de ensinar? Quais suas dificuldades?

Professora Lavinha: Eu vejo que faz falta uma formação mais específica, nas áreas ou pelo menos uma fundamentação maior em cada área de conhecimento. A gente acaba tendo um conhecimento muito superficial né. Talvez por que naquele tempo a base do ensino era dada no Magistério, no curso técnico e no superior você não tinha essa preocupação de conteúdos relacionados ao Fundamental I, por que você não estava sendo formada para ser professora de Fundamental. Se você quisesse ser professora de fundamental era só fazer Magistério. Então eu estava sendo formada para dar aula para meninas do Magistério. Mas como eu poderia dar aula sem ter o domínio deste conteúdo? Por isso eu achava um curso falho. Eu pensava em como eu poderia ensinar um aluno a dar aula se eu não tinha experiência em sala de aula. Então se eu ficasse só presa no meu estágio eu não estaria preparada para ensinar as meninas. E logo que eu entrei na Graduação eu consegui estagio em escola particular, além dos estágios obrigatórios. Eu trabalhei como auxiliar e ali foi onde eu criei a minha base.

Entrevistador: A Senhora observou muita diferença entre teoria e prática?

Professora Lavinha: Ah totalmente. É como “agua e vinho”.

Entrevistador: Como foi impacto da primeira experiência profissional?

Professora Lavinha: Olha eu iniciei como auxiliar, e aprendi muito com as professoras que eu trabalhei. Tive a sorte de sempre trabalhar com professoras experientes, então tive muito apoio e isso me ajudou bastante. Como eu era muito nova, solteira eu tinha a possibilidade de quando eu assumi a minha turma eu tinha a possibilidade de vir no contra turno e assistir as aulas de outra professora. Então eu tinha sempre uma tutora que ajudou muito e isso me dava muita segurança em sala.

Entrevistador: Teve alguma coisa (conteúdo ou conceito de Geografia) que dificultou neste momento?

Professora Lavinha: como eu comecei com as series iniciais a Geografia não era algo muito desafiador. Por que se trabalhava muito vivencia nas séries iniciais. Agora eu senti dificuldade a partir do momento que eu passei para os quartos e quintos anos. Aí você sente falta. E também é muito teórico. Como por exemplo: a criança vai estudar Geografia do Paraná no livro? Só livro? Não sai. Eu até perguntei se na universidade lá na Geografia não teria um material que a gente pudesse usar do tipo maquete ou coisas que as crianças pudessem tocar e sentir o que é relevo. Isso eu senti falta. Por que na rua ou na escola eu levava as crianças e elas viam.

Entrevistador: Quais foram os saberes (didático, metodológico ou de conteúdos) que durante sua profissão a senhora entende como mais importantes?

Professora Lavinha: Primeiro que professor nunca pode se acomodar, nunca pode ficar parado naquele conhecimento que tinha no ano passado ou retrasado, tem que estar sempre se reciclando. Tem que estar sempre aberto a aprender. Até os alunos nos ensinam, principalmente neste mundo da tecnologia.

Entrevistador: E hoje a senhora tem projetos de desenvolvimento pessoal? Ou profissional?

Professora Lavinha: Eu queria voltar a estudar. Muita vontade, mas hoje eu trabalho dois períodos, mas sinto muita falta. E as vezes me cobro, no sentido assim: “se eu não precisasse trabalhar tanto, poderia me dedicar melhor”. Às vezes eu sinto que a minha aula, não foi aquela aula. Eu penso: ” puxa vida, eu não consegui trabalhar com os alunos do jeito que eu gostaria” ou “será que eles entenderam? ” Como por exemplo: se ele entendeu a região Nordeste, por que na outra aula já é outra região. É muito rápido. Parece que você abre uma gaveta, depois fecha e na aula seguinte abre outra. É logico que a gente tenta comparar com as aulas anteriores, mas eu mesma me sinto falha em questão de estudar. Até porque naquele momento surgem perguntas que eu nem tinha pensado nisso. Então vai ficar para a próxima aula. Eu digo: vou pesquisar e a gente continua na próxima aula.

Entrevistador: e formação continuada? Como a senhora vê a importância destes momentos? Quando aparece um curso, dentro ou fora da escola?

Professora Lavinha: eu acho fundamental, e como professor a gente deveria cobrar um pouquinho mais, por exemplo: está sentindo alguma falha na questão da Geografia, cobrar do coordenador de área, puxa vida, tem que correr atrás. Olha ver como a gente pode trabalhar diferente. Uma falha que eu vejo na minha escola é que uma pessoa fica responsável pela história e Geografia, e depois você amplifica o que ela produziu. Você pega aquele planejamento, a discussão que ela teve com o coordenador e usa. Então é muito fragmentado. Mas tem dúvidas que eu tenho só quando vejo o planejamento e aí já está feito.

Entrevistador: se a senhora pudesse solicitar algum curso ligado a Geografia. O que curso ou quais temas seria interessante abordar?

Professora Lavinha: Eu nunca pensei sobre isso. Eu não entendo muito de Geografia e quais são suas áreas. Mas acho que falasse dos aspectos físicos do Brasil, características regionais.

SEGUNDO MOMENTO COM A PROFESSORA

Entrevistador: qual a importância da presença da geografia no currículo escolar no ensino fundamental. Se Geografia é importante ou não.

Professora Lavinha: eu acho fundamental. Olha eu vou explicar. Quando eu estudei a minha Geografia era bem dessas do tipo “caixinhas” e professor nunca dá muita importância a aula de Geografia, logico que estou falando do meu tempo de estudante. Então, vai ter algum evento, usa a aula de geografia. Acaba assim. Eu como aluna eu lembro que nunca tive aula (boas aulas) de geografia. Eu lembro que eu não entendia nada. Eu só me dei conta que existiam tipos de solos diferentes somente no ensino médio. Então hoje quando vou ensinar geografia para os alunos. Falo da importância, eu falo quando vai construir uma casa, quando vai tem que entender a geografia

daquele lugar. A pessoa controle uma casa em morro que tem deslizamento e não sabia que tinha este risco, porque não prestou atenção na geografia. Mas na época que eu estudei era Educação Moral e Cívica. Não tinha destas coisas.

Entrevistador: Sobre a geografia estar ligada a Estudos Sociais e não como área específica, o que a senhora acha?

Professora Lavinha: A geografia já trabalha estes aspectos sociais, acho que tem que estar ligada com a História para ajudar a entender. Mas a experiência que eu tive de Estudos Sociais não foi boa.

Entrevistador: o que a senhora entende por educação geográfica?

Professora Lavinha: Olha, nunca tinha pensado. Mas eu acho que quando não se aprende apenas aspectos físicos, mas os aspectos políticos, sociais e econômicos, é entender a questão da Geografia dentro de um todo.

Entrevistador: como a senhora avalia o interesse dos alunos por conhecer Geografia?

Professora Lavinha: eu acho que se a geografia não fosse tão teórica, se ela fosse mais voltada para as questões de vivência, sair um pouquinho do contexto do papel da sala de aula, o aluno gostaria um pouquinho mais de geografia. Tem muito também do brilho no olhar do professor, pois se o professor achar a geografia, maçante “um saco” o aluno também vai achar. Se o professor dominar, ele vai achar um enfoque interessante da geografia. Agora professor que não estuda, só repassa mesmo, ele não consegue relacionar isso com a sua prática.

Entrevistador: tem algum conteúdo na área de Geografia que a senhora ache mais interessante ensinar?

Professora Lavinha: Bom eu estou achando mais interessante a Geografia de quarto e quinto ano, porque você pega uma Geografia maior que o mundinho da criança. Eu gosto muito de falar das desigualdades sociais no Brasil.

Entrevistador: e tem alguma coisa neste ano de conteúdo que a senhora não gosta de ensinar?

Professora Lavinha: eu não gosto muito de mapas, nem continentes do tipo divisão e características de cada um. Não sou muito fã disso. eu prefiro mais a questão social.

Entrevistador: quais são suas principais necessidades formativas, para ensinar Geografia?

Professora Lavinha: eu acredito que uma formação sobre onde procurar material, pois nós não temos uma fonte de pesquisa. Acho que uma orientação de como procurar. E como utilizar melhor os recursos.