



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

Robson de Oliveira Lemes
robsonoliva@hotmail.com

Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e professor da Secretaria de Educação e Esporte do Paraná, Colégio Helena KolodY - Sarandi/PR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4413-7415>

Claudivan Sanches Lopes
claudivanlopes@gmail.com

Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8479-5095>

RESUMO

O presente artigo centra-se no estudo das “necessidades formativas” em Geografia dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Verificamos que são diversos os trabalhos que tratam criticamente das lacunas entre os conteúdos previstos nos programas de Geografia para os Anos Iniciais e a forma com que são trabalhados na prática escolar. Nosso objetivo neste artigo é destacar a importância da análise das necessidades formativas como possibilidade de melhor planejar intervenções na formação do professor pedagogo considerando a perspectiva desses profissionais. Metodologicamente, o artigo fundamenta-se no exame da literatura na área e em pesquisa de campo na qual participaram, por meio de questionários, entrevistas e observações de práticas pedagógicas, professoras que atuam nesse nível de ensino na rede municipal e privada dos municípios de Maringá e Sarandi, no Estado do Paraná. Descrevemos os resultados em quatro categorias e subcategorias de análise que sintetizam as necessidades formativas identificadas na pesquisa, ou seja, os imperativos subjacentes ao esforço docente de organizar suas ações em sala de aula visando conduzir os alunos a uma educação geográfica.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de Professores, Anos Iniciais, Necessidades formativas, Relação conteúdo/forma.

STUDY OF TRAINING NEEDS IN GEOGRAPHY FOR TEACHERS OF THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This article focuses on the study of the "formative needs" in Geography of teachers working in the Early Years of Elementary School. We note that there are several works that critically address the gaps between the contents of the Geography programs for the Early Years and the way they are worked in school practice. Our objective in this article is to highlight the importance of the analysis of the formative needs as a possibility of better planning interventions in the formation of the pedagogical teacher considering the perspective of these professionals. Methodologically, the article is based on the examination of literature in the area and on field research in which female teachers who work at this level of education in the municipal and private network in the municipalities of Maringá and Sarandi, in the state of Paraná, participated by means of questionnaires, interviews, and observations of pedagogical practices. We describe the results in four categories and subcategories of analysis that synthesize the formative needs identified in the research, i.e., the imperatives underlying the teaching effort to organize their actions in the classroom to lead students to a geographical education.

KEYWORDS

Teacher formation, Elementary school, Formative needs, Content /form ratio.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir as “necessidades formativas” (RODRIGUES E ESTEVES, 1993) em Geografia de professores pedagogos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Procuramos, nesse contexto, destacar a importância da análise das necessidades formativas como possibilidade de melhor compreender e planejar intervenções na formação do professor pedagogo e, de modo relacionado, discutir a importância e o papel da Geografia na formação dos alunos desse nível de ensino. Em uma abordagem qualitativa de investigação (BAUER; GASKELL, 2002) nos apropriamos de referências teóricas que versam sobre o tema e, complementarmente, realizamos pesquisa de campo na qual, por meio da aplicação de questionários, entrevistas e observação de aulas, participaram noventa e seis professoras com graduação em Pedagogia que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede privada do município de Maringá e da rede municipal da cidade de

Sarandi¹, no Estado do Paraná. Buscamos, assim, contribuir para a promoção da qualidade do processo formativo desses profissionais e ao fortalecimento de sua profissionalidade.

Observamos, segundo avaliação pessoal e ancorados no exame da literatura que subsidia esta investigação (RODRIGUES E ESTEVES, 1993; BRAGA, 2007; CALLAI, 1999; 2000; 2001; STRAFORINI, 2004; SILVA, 2003), ser comum entre os professores desse nível de ensino o consenso de que, de maneira geral, não estavam suficientemente preparados para desenvolver os conteúdos geográficos em sala de aula, e ao tentar reproduzir apenas o que se encontrava disposto nos currículos e manuais didáticos, tornavam a aula, muitas vezes, desinteressante e cansativa. Callai (1999) enuncia que os professores responsáveis por ensinar nos Anos Iniciais recebem, grosso modo, uma formação generalista ao longo da graduação, sem uma fundamentação teórica aprofundada de Geografia. Nessa circunstância, como o professor não desenvolveu um olhar refinado sobre as especificidades do conhecimento geográfico, manifesta dificuldades em perceber o real alcance e significado das propostas inseridas no currículo escolar, no sentido de munir o aluno de conhecimento relativo ao espaço geográfico que, como discutimos no decorrer deste artigo, vai além da habilidade de simplesmente descrever seus elementos, para o entendimento de como esses elementos interagem e influenciam na sociedade.

Estruturamos este artigo em quatro tópicos. No primeiro, conceituamos “necessidade formativa dos professores” e sua relevância para a construção da profissionalidade docente nos dias atuais. Em seguida, problematizamos a formação geográfica do pedagogo, enfatizando, conforme a literatura da área, os problemas que sobre ela incidem. Depois, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos que presidiram a pesquisa de campo. E por fim, apresentamos, por meio de categorias, as análises das falas das professoras entrevistadas explicitando, conforme nossos objetivos, as necessidades formativas identificadas. Concluimos o artigo com uma apresentação sintética das necessidades formativas identificadas e a reafirmação da importância da Geografia na formação global do aluno dos Anos Iniciais.

¹ 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). Caracteriza-se como cidade periférica em relação ao polo devido ao modelo de urbanização que se instaurou desde sua fundação, partindo de estratégias privadas de colonização viabilizadas pela Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP). Sendo as cidades muito próximas, com as mesmas instituições de ensino superior disponíveis para a população, e como nossa pesquisa tem foco em necessidades formativas e não na estrutura ou público-alvo, entendemos que o uso de cidades diferentes não interferiu nos resultados da pesquisa.

Necessidade formativa dos professores

As pesquisas sobre a análise de necessidades formativas surgiram no final da década de 1960 e desde então vêm ganhando relativa força no planejamento e nas decisões referentes à área educativa (RODRIGUES E ESTEVES, 1993). É no contexto das pesquisas que focam e buscam promover a profissionalização da função docente que tais estudos aparecem com mais frequência. Assim, antes de discorrermos acerca dos fundamentos das pesquisas que contemplam as necessidades formativas dos professores, buscamos caracterizar brevemente, considerando os estudos de Roldão (2005; 2007), a importância atribuída, 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 relevantes 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 relevância social e profissional, pois “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” (ROLDÃO, 2007, p. 96).

Gatti (2010) afirma não ser possível existir uma profissionalização consistente sem que se pense na construção de uma base sólida de conhecimentos e modos de ação. Na visão da autora, é com a posse do conceito formal e a clareza do método e da técnica que se torna possível sair do imprevisto, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão ou tutor, do professor meramente técnico para adentrar na 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.

Entendemos que a identificação das necessidades formativas (RODRIGUES E ESTEVES, 1993) constitui um campo de pesquisa importante no bojo das investigações que buscam propiciar a melhoria da qualidade da formação de professores e das práticas de ensino nas salas de aula (nesse caso, o de Geografia ofertado nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental). Mas como definir com precisão o significado de “necessidade formativa”?

Rodrigues e Esteves (1993) concebem a palavra necessidade como polissêmica, marcada pela ambiguidade, ou seja, asseveram que definir necessidade não se configura em uma tarefa simples, visto que se trata de fazer juízo de valor e não é possível referir-se a necessidades absolutas, uma vez que estão ligadas ao contexto e valores concebidos pelo indivíduo. Assim, seu caráter polissêmico nos leva à tomada de posições teóricas sobre o sentido que essa categoria representa entre os próprios pesquisadores e na sociedade. Uma necessidade, de acordo com 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”. Na medida em que se reconhece o estado atual de desenvolvimento e se determinam as metas de desenvolvimento a se alcançar, se estabelece a necessidade. Nessa direção, 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).

Independentemente da disciplina ou do tipo de sociedade, é consensual para os autores estudados que a formação docente nos diversos sistemas formativos obedece a dado 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). A Unesco (1984, apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 40) assinala que a formação inicial do professor segue 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; e 4. Prática de ensino e das atividades para escolares sob direção de professores plenamente qualificados.

No entanto, como salientamos, é consenso que a formação não se esgota na inicial, pelo contrário, deve acompanhar a carreira profissional do docente à medida que a sociedade, devido a sua dinâmica, demanda novos saberes, alterando, assim, os objetivos e a estrutura dos 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 a partir dele, de sua experiência, avançando para a construção ou ressignificação de novos conhecimentos e saberes. Concordamos com Rodrigues e Esteves (1993, p. 8) ao acentuarem que “[...] 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 destas 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 no tocante a sua utilidade social.

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).

Observamos, destarte, que é consenso entre os autores referidos 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 auxiliar o professor na definição e alcance de seu projeto profissional, articulando-o 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.

Na acepção de Medley (1982 apud RODRIGUES E ESTEVES, 1993), é muito difícil definir com clareza uma explicação do que vem a ser o “bom professor”, porém foram se estabelecendo, ao longo do tempo, algumas definições com mais precisão na 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; ainda uma terceira, a “competência do professor”, que é como o professor transporta para a situação de ensino seus diversos conhecimentos, habilidades e crenças. Dessa maneira, a formação do professor reflete o conjunto de variáveis pelas quais os formadores se esforçam por fazer com que o professor introduza no domínio de sua atividade, em uma perspectiva de conhecimento profissional.

A Geografia na formação do pedagogo

Gatti (2010) pontua que o curso de Pedagogia possui grande complexidade curricular, pois além de formar o gestor educacional, deve dotar o graduando de conhecimentos que, considerando as diferentes áreas que compõem o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permitam ao futuro professor atuar com autonomia e eficácia. Trata-se, por conseguinte, de um curso que veicula e mobiliza diversos tipos de conhecimentos e que impõe ao aluno empenho e certa flexibilidade para se apropriar e desenvolver os conhecimentos de base de sua “profissionalidade”.

Braga (2007), ao refletir sobre a formação geográfica do pedagogo, acentua que para ensinar Geografia é necessário compreender primeiramente sua importância social, isto é, saber para que “realmente essa ciência serve”, porque o trabalho pedagógico com seus temas e conteúdos relaciona-se diretamente ao tipo de cidadão que se pretende formar. A autora considera que os cursos destinados a formar profissionais para trabalhar com ensino nos Anos Iniciais apresentam certo déficit ao não contemplar suficiente e integradamente duas dimensões essenciais da formação do professor de Geografia ou de qualquer área do currículo escolar: o “o que” e “o como” ensinar. Em suas palavras,

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 priorizem a leitura, a escrita e a matemática (BRAGA, 2007, p. 140).

Sales (2007) evidencia que os cursos de Licenciatura em Pedagogia priorizam em seus currículos atividades que promovem reflexão sobre as teorias do desenvolvimento cognitivo do estudante na fase infantil e que frequentemente acabam por deixar grande lacuna no diálogo com os campos de conhecimento e seus respectivos (e específicos) objetos de estudo, dificultando uma leitura e análise da futura prática profissional. Nesse sentido, afirma 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.

Ao sinalizar que a base primeira de qualquer processo de ensino é a reflexão sobre o sentido formativo do conteúdo, Libâneo (2010) defende que é da análise de suas características epistemológicas que derivam os métodos ou as estratégias mais adequadas

a serem utilizadas pelos professores em sua prática didático-pedagógica. Preocupar-se com a metodologia do ensino sem ter clara a lógica científica implícita nos conteúdos que lhes dão origem é um procedimento que joga contra a qualidade da formação inicial e, logo, da profissão. No mesmo viés, Straforini (2004) alega que, 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 de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Gatti (2010), em ampla pesquisa relativa à formação do pedagogo no Brasil, levando em conta a análise de ementas e programa dos currículos das instituições contempladas na referida investigação, evidenciou o problema aqui destacado. Considerando 26% das disciplinas que compõem, segundo a categorização proposta pela autora, os “fundamentos teóricos da educação”, apenas 3,4% se referem à “Didática Geral”; o grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto e somente 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula estão ausentes dos cursos de formação inicial do professor. Ao apresentar seu estudo sobre as ementas dos cursos de Pedagogia no Brasil, a autora ressalta 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 (GATTI, 2010, p. 1372).

Libâneo (2010) aponta que pensar somente a metodologia é uma forma de valorizar somente o professor no processo de ensino e 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. É necessário pensar o conteúdo no sentido de como é possível ensinar, mas também é preciso realizar a reflexão sobre como o aluno aprende tal conteúdo.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo que fundamenta a produção deste artigo foi realizada em dois estágios. No primeiro, de caráter exploratório, buscamos coletar dados por meio da aplicação de questionários contendo questões objetivas e discursivas do qual participaram 96 professoras. Os questionários foram distribuídos via secretaria de Educação (no caso do município de Sarandi) e em Maringá por meio dos diretores das escolas particulares que aceitaram o convite para participar. No segundo, organizamos entrevistas semiestruturadas (BAUER e GASKEL, 2002) combinadas com o acompanhamento de aulas ministradas pelas professoras colaboradoras da pesquisa. Nesse estágio, buscamos aprofundar os dados coletados a partir dos questionários, selecionando cinco professoras, sendo uma da rede particular de ensino da cidade de Maringá e quatro da rede municipal de ensino de Sarandi.

Adotamos os seguintes critérios para seleção das professoras participantes do segundo estágio da pesquisa: a) 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 Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) tempo de experiência na docência. Selecionamos professoras que possuísem ao menos quatro anos de atuação em sala de aula, pois de acordo com a categorização proposta por Huberman (2000), estas adquiriram uma razoável experiência profissional e atingiram o estágio da estabilidade (4 a 6 anos) na profissão. Procuramos participar de suas aulas na condição de observador e identificar como as conduziam e, mais especificamente, como tratavam os temas e os conceitos geográficos a eles associados. Buscamos ainda observar as condições físicas e estruturais da escola onde as professoras trabalhavam e quais recursos estavam disponíveis.

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: 1. A avaliação das professoras sobre a formação inicial; 2. A avaliação das professoras referente à formação continuada; 3. As dificuldades encontradas no início da carreira; 4. As necessidades formativas implícitas e explícitas nas falas e nas práticas das professoras. Essa última categoria foi 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; e 4.4 Produção e uso de materiais didáticos.

Resultados e discussões

A avaliação das professoras sobre a formação inicial

Inicialmente, buscamos conhecer a visão das professoras sobre seus processos de formação inicial e continuada, suas dificuldades e anseios em relação a lecionar conteúdos geográficos. Quando questionadas acerca de sua formação geográfica durante a graduação, é pertinente considerar que 19% das professoras que responderam ao questionário qualificaram como ruim sua formação inicial, recebida na graduação. Entretanto, as respostas das professoras ficaram divididas entre boa (34%) e regular (37%), mostrando que em sua ótica, mesmo que tenham ocorrido e possivelmente ocorreram lacunas em seu processo de formação, essas profissionais entendem que sua formação para lecionar Geografia atingiu, em parte, suas expectativas.

Todavia nos parece salutar discutir quais eram essas expectativas, uma vez que é possível observar, em alguns depoimentos analisados, que grande parte das professoras que participaram da pesquisa não possui uma ideia clara de suas próprias necessidades para ensinar Geografia. Ao buscarmos aprofundar, na realização das entrevistas, a real contribuição da graduação, podemos assinalar 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”. Ao explicar os motivos de sua opinião, assim se manifesta:

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).

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. No entanto, 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”. Nesse sentido, indagamos: o que é o necessário? Straforini (2004) enfatiza que muitos dos alunos que adentram os Anos Finais do Ensino Fundamental o fazem sem os pré-requisitos necessários ao aprofundamento dos conhecimentos geográficos. De fato, quando pensamos em uma 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, nessa perspectiva, a necessidade de um domínio conceitual e metodológico aprofundado por parte do professor. Somos cientes que a cultura predominante nesse 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 na manutenção dessa situação. Esta é, em nosso ponto de vista, uma necessidade a ser sanada, evidentemente com fortes vínculos com a formação inicial: conhecer os verdadeiros objetivos de ensinar Geografia, sua importância e seu método.

Ao avaliar sua formação inicial para ensinar Geografia, a professora Fernanda, semelhantemente à professora Heloísa, declara: “Para ensinar nos anos iniciais você não precisa ter muito conhecimento aprofundado, o terceiro ano é algo bem simples [...]”. Em continuidade, a professora empreende uma reflexão muito interessante aos propósitos desta pesquisa:

[...] só que às 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 Fernanda, ao reportar-se ao ensino de Geografia para os Anos Iniciais, percebe os perigos da excessiva simplificação do conhecimento geográfico a ser ensinado aos alunos. Podemos assinalar que ela intui que a Geografia a ser ensinada nas escolas não é uma mera simplificação da Geografia científica, refere-se a um saber transformado sob o foco dos objetivos educacionais. Dessa maneira, não se trata de

simplificar, mas de, sem perder seu rigor científico, tornar os conhecimentos geográficos acessíveis às diversas faixas etárias dos alunos desse 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.

Constatamos, cotejando os dados coletados em nossa 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. Ao questionarmos sobre a presença de disciplinas com conteúdos geográficos estudados ao longo da graduação, das 96 professoras que responderam ao questionário 7 afirmaram não ter tido nenhuma, 39 apenas uma, 21 duas, 8 três e, 21 não responderam.

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. Desse modo, identificamos a 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).

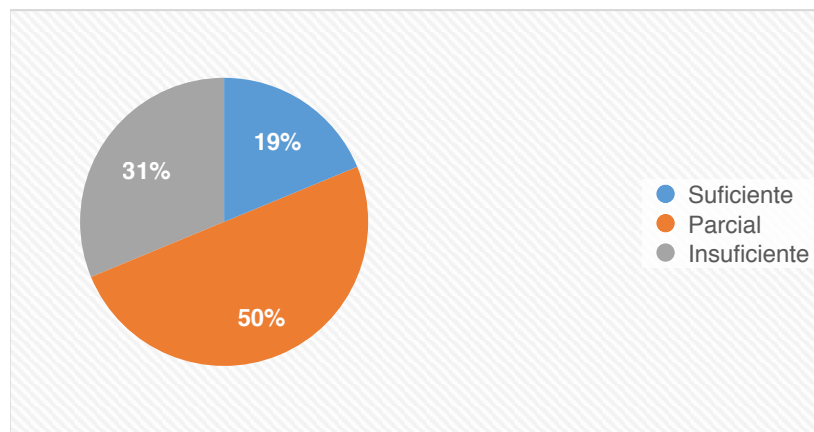
Como podemos depreender, notadamente quando consideramos a análise dos dados das entrevistas, as professoras participantes desta pesquisa manifestam dificuldades de compreender a importância do conhecimento geográfico na formação mais global dos alunos dos Anos Iniciais e, não raramente, o secundarizam em sua prática pedagógica.

As dificuldades enfrentadas no início da carreira

Como pontuamos, o fato de não terem sido ofertadas, durante a formação inicial e continuada, discussões que buscassem realizar a associação entre os conteúdos geográficos e as metodologias de ensino tende a gerar dificuldades na organização das práticas pedagógicas das professoras entrevistadas. Logo, como podemos observar no Gráfico 1, apenas 19% das professoras que responderam ao questionário avaliam como

suficientes os conteúdos estudados na graduação tendo em vista as necessidades para ensinar Geografia.

Gráfico 1: avaliação das professoras sobre como os conteúdos estudados na graduação atenderam as necessidades para lecionar Geografia²



Fonte: Organização própria, 2020.

Podemos inferir, desse modo, que o não domínio ou domínio insuficiente dos conceitos estruturadores da Geografia e geradores do raciocínio geográfico dificulta o desenvolvimento, por exemplo, da habilidade de leitura indireta das paisagens, a construção de protótipos e maquetes, ou do exame de fenômenos geográficos mais distantes do cotidiano vivido pelo professor e pelo aluno. É isso que podemos depreender do excerto a seguir:

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 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).

Para Libâneo (2010), essa realidade vai muito além da questão formativa, pois se deve a um problema na identidade profissional do pedagogo. Na lógica do autor, como o curso concede habilitação tanto para cargos de coordenação e gestão como para a atividade de professor, torna-se mais difícil a consecução de uma formação mais aprofundada, particularmente para a docência. Nesse contexto, não é difícil

² A pergunta que gerou esse gráfico foi: Em que grau os conhecimentos geográficos e demais conhecimentos de modo geral, adquiridos durante sua graduação, atenderam suas necessidades para lecionar Geografia nos Anos Iniciais?

compreender a professora Lavinha quando revela: “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”.

A professora Fernanda, ao discorrer acerca dos impactos sentidos em seu primeiro contato com a profissão docente, revela que se sentiu 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?”.

Compreendemos, em sintonia com a produção científica na área, que os problemas em lecionar Geografia identificados nesta pesquisa, mais intensamente experimentados no início da carreira, decorrem da insuficiente apropriação da epistemologia dessa ciência e, em consequência, 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 de uso rotineiro e que fazem parte da identidade da Geografia como: mapas, maquetes e globos³.

A necessidade pode ser entendida como um vazio entre dois pontos, ou seja, entre o estado atual e o estado ideal. Dessa maneira, sejam grandes dificuldades ou, como respondido pela maioria, pequenas dificuldades, a partir de sua identificação e análise tornam-se possíveis sua mitigação e o estreitamento da distância entre os pontos atual e ideal.

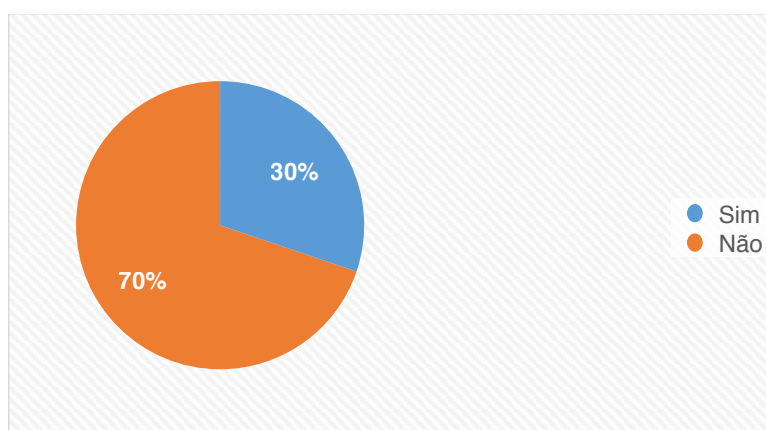
A análise da formação continuada

Quando temos a possibilidade de mensurar as necessidades, torna-se possível realizar intervenções pedagógicas, pontuais ou não, com muito mais eficácia, pois o conhecimento das necessidades de um grupo ou população nos permite maior clareza e objetividade sobre o que deve ser feito. No Gráfico 2, 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 no exame da literatura e na própria análise das categorias anteriores, a formação inicial do pedagogo apresenta lacunas que precisariam de uma intervenção ou várias intervenções do que se convencionou chamar de formação continuada, esse dado revela um fato preocupante, a não identificação ou

³ Abordamos esse assunto com maior profundidade na categoria de análise 4, subcategoria 4.

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



Fonte: Organização própria, 2020.

A análise das necessidades formativas desempenha, entre outras, uma função social, uma vez que pode munir as instâncias competentes e responsáveis pelo ensino nos Anos Iniciais com informações que tornem o processo formativo mais eficaz e racional. É preciso observar a análise das necessidades formativas como um instrumento de utilidade social que deve estar a serviço de uma 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 apontou 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, ao argumentar a favor da formação continuada, realça 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, 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).

Entendemos que quanto mais se conhece sobre as necessidades existentes em um processo formativo, mais se tem a possibilidade de uma intervenção mais significativa no tocante à formação continuada. De acordo com 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 que passarão pela formação continuada sejam ouvidos, pois ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os 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.

Ao analisarmos os dados apresentados nesta pesquisa, observamos a pouca atenção despendida à formação continuada em Geografia por parte das escolas ou entidades por elas responsáveis. Tal situação, mais uma vez, corrobora a desvalorização dessa disciplina ao atribuir-lhe um tratamento que podemos caracterizar como secundário, inclusive pela redução de sua carga horária em favorecimento das disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. Entendemos, portanto, ser um reducionismo muito perigoso situar a busca das necessidades formativas profissionais apenas nas ações dos próprios professores, desconsiderando, nesse contexto, as práticas institucionais que caracterizam o ambiente em que desenvolvem ou desenvolverão suas atividades.

No atual contexto, reproduz-se na formação continuada o que o já se observava durante a formação inicial. Tem-se, assim, uma situação que parece ser crônica, indicando a necessidade de crítica e transformação.

As necessidades formativas explícitas e implícitas nas falas e nas práticas dos professores

Pensar a análise das necessidades formativas na perspectiva do professor é incomum nos estudos relativos ao ensino e aprendizagem escolar. 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 assinalar, o produto em diversas etapas, mas não necessariamente os agentes a ele relacionados. Comumente, as necessidades formativas são diagnosticadas mediante avaliações externas, como a Prova

Brasil, que tem seu valor reconhecido e é um importante indicador. Ressaltamos, porém, que as avaliações externas são apenas um dos possíveis indicativos, e apesar de sua grande importância, podem e devem ser complementadas 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, no campo da didática e métodos ou no campo conceitual.

Quando a análise das necessidades formativas é vista também pelos indicadores referidos, cria-se a possibilidade de o professor tornar-se sujeito de sua própria formação, uma vez que em suas falas tais necessidades são explicitadas e tornam possíveis de serem teorizadas com base em nossas referências. Dessa maneira, reconhecendo os professores como sujeitos capazes de contribuir para a planificação de sua própria formação, analisamos as necessidades formativas explícitas e implícitas em suas falas. Tratam-se de aspectos importantes vinculados às necessidades formativas dos professores que participaram da pesquisa, e de certo modo foram direta ou indiretamente citados nas categorias anteriores, que detalhamos e aprofundamos na sequência. Essa quarta categoria, como pontuamos, foi constituída de quatro subcategorias, que apresentamos a seguir.

Domínio dos conceitos estruturadores de Geografia

A Geografia se apresenta, na visão de algumas professoras entrevistadas, como um “fardo a se carregar” (professora Lavinha). Segundo elas, os cursos de Pedagogia tendem a ensinar métodos gerais de ensino, como assinalamos neste artigo, desvinculados da natureza do conteúdo. Entendemos que uma das grandes necessidades dos professores pedagogos para o ensino de Geografia está em dominar os conceitos tidos como estruturadores do ensino de Geografia como paisagem, território, lugar, dentre outros, de modo que, didaticamente, possam utilizá-los em suas práticas de ensino.

Com base nos questionários, mais de 60% dos professores que os responderam indicaram alguma dificuldade sobre os conteúdos geográficos. Em nossas observações em sala de aula, percebemos que geralmente a grande dificuldade dos professores é dar sentido e fluência ao que ensinam. Muitos se empenham em buscar a descrição de conceitos e reproduzi-los em sala (e entendemos como louvável esse empenho), mas há dificuldade em entender esses conceitos como elementos que se configuram em um processo de organização e apropriação do espaço pelo homem. E é dessa maneira que se

configura a ciência geográfica no estudo das relações oriundas da apropriação e transformação do espaço promovidas pela humanidade ao longo da história (SANTOS, 1999; 2000).

Para ilustrar nossa afirmação tomemos, como exemplo, o estudo da localização, caracterização e preservação das diversas formações vegetais do planeta. Sua configuração é explicada originalmente pelas leis que regem a natureza, mas ao longo do processo histórico impõe-se compreendê-las em contextos mais complexos nos quais participam ativamente fatores de ordem cultural e econômica peculiares à atividade do homem como ser social, tais como as leis ambientais, leis de mercado, dentre outros. Quando o professor não consegue identificar a rede de conceitos necessária à compreensão da importância dessa temática na atualidade, tende a restringir seu trabalho pedagógico à simples descrição e localização, subtraindo, assim, pela ocultação de relações menos evidentes do fenômeno, o poder explicativo da Geografia.

Mesmo considerando as temáticas de estudo mais próximas do cotidiano do aluno como a casa e do bairro, estas não podem ser estudadas como espaços que findam em si mesmos. Não questionamos aqui essa forma construtivista de planejar o estudo a partir da vivência do aluno, mas sim a maneira fragmentada e hierarquicamente sequenciada a que os conteúdos são dispostos. Existe uma necessidade em romper com a fragmentação dos conteúdos e procurar incluí-los em um contexto mais amplo que é a totalidade-mundo (STRAFORINI, 2004).

É preciso também pensar o lugar não como um fim em si mesmo, mas como ponto de convergência de realidades locais e globais. E a Geografia pode e deve contribuir no sentido de tornar mais estreitas possível a teoria e a prática. Quando ouvimos nos discursos dos professores que um dos fatos limitadores do ensino de Geografia é que essa ciência é muito teórica, identificamos outra necessidade: maior apreensão dos conceitos teóricos da Geografia para a leitura e interpretação do mundo. Sem um domínio teórico-conceitual aprofundado, dificilmente o professor desenvolve autonomia na preparação de seus planejamentos e comumente encontra muita dificuldade em desenvolver novas estratégias de ensino e produzir seus próprios recursos didáticos.

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 e auxiliar o aluno a desenvolver tais habilidades.

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

Compreendemos que o desenvolvimento ou escolha de métodos para ensinar Geografia parte de um domínio aprofundado de seus conceitos. Uma escolha didática eficaz depende do quanto se conhece sobre o assunto e da capacidade de o professor em transformar o saber científico no que podemos chamar de “saber didatizado” (LOPES, 2010).

A professora Flavia, ao tecer críticas à formação continuada, retoma o assunto relativo ao método de ensinar. Em sua acepção, muitos formadores “desconhecem ou se esquecem da realidade escolar” e por isso apresentam cursos descolados dos interesses dos professores e das necessidades reais da escola e do ensino:

Eu acredito que tem que ser algo voltado à 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 a preocupação da professora Flavia com aquilo que relacionamos com o domínio eficaz do “como fazer”, ou seja, uma estratégia bem definida que considera a realidade da sala de aula. Reiteramos que essa é uma preocupação importante e válida, mas também 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 “o para que”, que significam os objetivos a serem alcançados.

Observamos nas falas e nas práticas da professora Maria a mesma preocupação, isto é, desenvolver métodos e práticas de ensino eficazes no ensino de Geografia. De acordo com a professora, essa busca decorre de seu despreparo e de suas colegas, pois 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 esse quadro, porque a identificação de necessidades é certamente o ponto de partida para mitigá-las. Ao solicitarmos que a professora explicasse suas afirmações, ela assim se manifestou:

[...] 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).

Observamos, na análise da fala da professora, uma evidente desarticulação entre os conteúdos e conceitos geográficos a serem ensinados (a teoria) e os métodos de ensino empregados (a prática). Há, portanto, nessa circunstância, a manifestação explícita de uma necessidade: a de elaborar, a partir dos conteúdos, os métodos mais adequados. Entendemos que o domínio conceitual e os objetivos de se ensinar Geografia ainda precisam ser aprofundados. 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 desse aprofundamento munir os professores de saberes capazes de dar suporte para que eles mesmos desenvolvam ou escolham o método mais apropriado para ensinar.

Domínio das diversas escalas de análise do espaço geográfico

É função da ciência 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 aos alunos. Os estudos geográficos possibilitam aos alunos maior compreensão das relações sociedade-natureza, levando-os a poder analisar suas ações no meio de forma crítica, exercendo sua cidadania.

Para Vlach, (2004), a escala de análise é um dos aspectos mais significativos da Geografia, pois representa os diferentes modos de perceber, conceber e estudar o espaço. Como o espaço é planetário, para um estudo mais eficaz é necessária a delimitação do espaço geográfico, um recorte que considere o local, regional, nacional e mundial sem, contudo, negar a interdependência existente entre eles; esse recorte não significa estudar um fragmento do todo, e sim estudar o todo em uma particularidade.

Ao entrevistar as professoras participantes desta pesquisa, analisar seus planejamentos e observar suas aulas, constatamos que as escalas de análise são compreendidas frequentemente como conteúdos a serem ministrados. A professora Lavinha, por exemplo, afirma que a Geografia dos Anos Iniciais não é muito desafiadora, e que no ensino dessa disciplina para esse segmento são trabalhados conteúdos baseados no espaço local, mais próximos do cotidiano dos alunos, como a própria professora assinalou: “trabalha-se a vivência dos alunos”. A “vivência” a que se refere é justamente o estudo dos espaços mais próximos do aluno, espaços que ele pode ver e descrever

sem, contudo, realizar a devida interdependência com outras escalas geográficas de análise. Em nossas observações e análise dos planejamentos, percebemos exatamente isso. Em geral, os estudos de Geografia se resumiam à descrição e, em alguns casos, à listagem dos elementos do espaço.

Produção e uso de materiais didáticos

Ao adentrar aos diversos espaços escolares e observar seu funcionamento, parece que um movimento que tem se tornado comum é a configuração de planos e bases de ensino. Muitos livros didáticos inclusive apresentam em suas seções iniciais os planejamentos e a organização de conteúdo a serem ensinados. Trata-se de um fato que também ocorre nas escolas particulares participantes desta pesquisa e na rede municipal de ensino de Sarandi, PR. Destacamos que esta última disponibiliza o planejamento e a relação de conteúdos comuns para todas as escolas.

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

Os conteúdos das entrevistas realizadas com as cinco entrevistadas selecionadas revelam a necessidade de maior formação dos professores para uso e confecção de materiais didáticos a serem utilizados em suas aulas. Acerca dessa temática, a professora Flávia pontua que:

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).

A professora Fernanda também relata suas necessidades no que tangem à produção e uso de 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).

Ambas as professoras explicitam uma necessidade formativa bastante comum não somente dos professores dos Anos Iniciais, mas também de outros níveis de ensino. O “saber mexer” com o globo ou maquete, por exemplo, é uma habilidade interessante e necessária quando entendida como recurso, ou seja, como um caminho para chegar ao conhecimento. O mesmo recurso, a depender do conteúdo que se queira ensinar, pode assumir diferentes usos. Por isso, as necessidades a serem sanadas vinculam-se às possibilidades e potencialidades na relação com o conteúdo de ensino. Conhecer o recurso ou os recursos e entendê-los na perspectiva dos conteúdos é o primeiro ponto. O segundo, um pouco mais complexo, é trabalhar com o professor a habilidade de criar seus próprios recursos a partir do conteúdo que deseja trabalhar e dos objetivos que quer alcançar. Este último requer uma visão mais aprofundada desses conteúdos e um 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 que ministram aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pode favorecer o desenvolvimento de sua autonomia.

Considerações finais

Ao cotejarmos as análises direcionadas à avaliação das professoras participantes da pesquisa sobre seu processo formativo inicial e continuado e as dificuldades encontradas no início de suas carreiras, descritas nas categorias um, dois e três, com as análises vinculadas às suas necessidades formativas, sintetizadas na categoria quatro e respectivas subcategorias, constatamos que, em geral, estas manifestaram dificuldades em identificar suas necessidades para ensinar Geografia possivelmente por desconhecerem o real alcance dos conteúdos propostos por essa disciplina. Nesse sentido, torna-se difícil a essas profissionais superar as lacunas deixadas pela formação inicial, porquanto acreditamos que o princípio básico para a resolução de problemas é sua identificação por parte do indivíduo diretamente afetado.

As quatro subcategorias vinculadas 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. Em outros

termos, tratam-se de necessidades formativas identificadas na pesquisa e que poderiam compor um quadro de conteúdos essenciais à formação geográfica das professoras desse nível de ensino.

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

A compreensão da relação entre metodologias e os conteúdos geográficos de ensino é uma das necessidades que apareceu com maior frequência na fala das professoras entrevistadas. No geral, as professoras reclamaram da falta de recursos didáticos e de seu despreparo em sobre o “como fazer”, como trabalhar determinados conteúdos geográficos para torná-los acessíveis aos alunos. Configura-se um grande desafio transformar o saber científico em “saber didatizado”, isto é, um saber preparado para ser ensinado (LOPES, 2010).

O domínio das diversas escalas de análise do espaço geográfico, como declara Straforini (2004), tem por base a busca de um estudo que conceba o espaço em sua totalidade, isto é, desmembrar o espaço não com o objetivo de estudar suas partes, e sim de entender as formas particulares de cada fragmento inserido no todo. Para tanto, 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, versamos sobre a produção e uso de materiais didáticos como maneira mais visível de didatizar os conteúdos. Entendemos que a seleção e a produção de recursos didáticos são uma forma de manifestar a autonomia do professor no tocante 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 afirmaram ter boa desenvoltura com esses recursos, as cinco professoras entrevistadas relatam que essa é uma necessidade a ser sanada e que suas formações iniciais e continuadas não ofereceram subsídios para produzirem e utilizarem recursos didáticos.

Reafirmamos que a Geografia é uma ciência que deve ser ensinada nos Anos Iniciais, visto que tem uma grande contribuição na formação do aluno que atuará na sociedade e na apropriação e transformação do espaço. Desse modo, a Geografia pode contribuir para que os alunos dos Anos Iniciais tenham atitudes mais críticas acerca do espaço, exercendo sua cidadania. Essa ciência pode munir o aluno de conhecimentos referentes ao espaço do qual faz parte, atribuindo-lhe a capacidade de ler o cotidiano local e o relacionar a outras escalas de análise.

Entretanto, para que o aluno receba um ensino de Geografia que lhe propicie pensar e agir de forma crítica sobre o espaço, é preciso que primeiramente o professor responsável por esse ensino se aproprie da maneira específica de raciocinar da Geografia e desenvolva habilidades em lidar com os recursos e materiais característicos do ensino de Geografia, como mapas, maquetes, entre outros. A formação do professor deve ocorrer do modo mais completo possível, para que ele possa desenvolver com suas turmas um ensino que atinja o mais integralmente possível os objetivos propostos para a disciplina de Geografia.

No tempo em que vivemos, verificamos grandes e significativas mudanças nas relações humanas de ordem cultural, econômica e política. Nesse 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, especialmente, como expomos neste trabalho, daqueles que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A formação do profissional que atuará nesse nível de ensino deve ser a mais completa possível, e defendemos que esse importante profissional deve ser munido de recursos materiais e intelectuais para desenvolver da melhor maneira possível seu papel de iniciação dos alunos nas mais diversas ciências, dentre as quais a Geografia. De posse de uma educação integral, o educando terá a possibilidade de fazer intervenções significativas na sociedade, exercendo sua cidadania.

Referências Bibliográficas

- 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.
- BUENO, Silveira. **Dicionário da língua portuguesa**. S. Paulo: FTD, 2000.
- BRAGA, Rosalina Batista. A formação do professor e o ensino de Geografia nas primeiras séries do Primeiro Grau. **Cadernos de Geografia**, v. 1, n.3 p. 13-30. Junho 1989.

CALLAI, Helena Copetti; SCÄFFER, Neiva Otero & KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

CALLAI, H.C. A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16. p. 133-152. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353>>. Acesso em 08 jul. 2019.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 83-92.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 33-61.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 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. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, nº 229, p.562-583, 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2892>>. Acesso em 27 jul. 2019.

LOPES, Claudivan Sanches. **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.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, ano 22, n. 37, p. 7-37, 1999.

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 ensinos Superior e Não Superior. **Nuances**, v. 12, n. 12, p. 108-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12 n.34 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em 28 jul. 2019.

SALES, Marcea Andrade. Estudos em Geografia: um desafio para o licenciando em Pedagogia. **Terra Livre**. Presidente Prudente. Ano 23, v.1 n.28. p. 149-162, 2007. Disponível em: <<http://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/227>>. Acesso em 10 jul. 2029.

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

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

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia:** O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 1. Ed. São Paulo, SP: Annablume, 2004.

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

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

VLACH, Vania R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: Vesentini. José. Willian (Org.). **O ensino de Geografia o século XXI.** Campinas: Papirus, 2004, p.187-217.

Recebido em 14 de julho de 2020.

Aceito para publicação em 03 de novembro de 2020.