

ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NECESSIDADES FORMATIVAS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Silvio Cesar Nunes Militão

Resumo: Esta pesquisa, desenvolvida em 2016, objetivou diagnosticar e analisar as necessidades formativas dos professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, particularmente em Geografia. De natureza quali-quantitativa, contemplou pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário. Os resultados indicaram que os professores se interessam por processos de formação continuada, os quais devem primar pela articulação teoria e prática. Revelaram também que todos os professores da escola parceira ensinam aos seus alunos conteúdos de Geografia, valendo-se majoritariamente do uso do livro didático. Evidenciaram, ainda, que os conteúdos de Cartografia são considerados por parte expressiva dos docentes como os mais difíceis de serem ensinados.

Palavras-chave: Ensino de geografia, formação continuada de professores, necessidades formativas.

Geography teaching in the initial years of Elementary School and training needs: what teachers say

Abstract: This research, developed in 2016, aimed at diagnosing and analyzing the training needs of teachers of a Municipal School of Elementary Education, particularly in Geography. Based on a quali-quantitative perspective, it contemplated bibliographical research and questionnaire. The results indicated that teachers are interested in continuing education processes, which should be based on theory and practice. They also revealed that all the teachers of the partner school teach their students Geography content, mainly using the textbook. They also showed that the contents of Cartography are considered by expressive part of the teachers as the most difficult to be taught.

Keywords: Geography teaching, continuing education of teachers, training needs.

Enseñanza de geografía en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental y necesidades formativas: qué dicen los profesores

Resumen: Esta investigación, desarrollada en 2016, objetivó diagnosticar y analizar las necesidades formativas de los profesores de una Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental, particularmente en Geografía. De naturaleza cuali-cuantitativa, contempló investigación bibliográfica y aplicación de cuestionario. Los resultados indicaron que los profesores se interesan por procesos de formación continuada, los cuales deben primar por la articulación teoría y práctica. También revelaron que todos los profesores de la escuela asociada enseñan a sus alumnos contenidos de Geografía, valiéndose mayoritariamente del uso del libro didáctico. Se evidenció, además, que los contenidos de Cartografía son considerados por parte expresiva de los docentes como los más difíciles de enseñar.

Palabras clave: Enseñanza de geografía, formación continuada de profesores, necesidades formativas.

Introdução

Desde a década de 1990, a formação continuada de professores adquiriu notoriedade e tomou forte impulso no Brasil, sendo crescente o interesse de formuladores de políticas públicas, pesquisadores e demais profissionais da área sobre a referida temática.

Parte deste interesse relaciona-se a tentativa de contornar as deficiências formativas dos cursos de formação inicial de professores mediante a oferta de cursos de formação continuada, com a precípua função de formação compensatória (GATTI; BARRETO, 2009).

Leite et al. apresentam uma interessante conceituação/reflexão sobre a formação contínua:

Entendemos a formação contínua como um processo constante do aprender a profissão de professor, não como resultado de um processo cumulativo de informação, mas como um processo de seleção, organização e interpretação da informação. Ser professor significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas não tem fim.

A formação contínua deve ser pensada como inerente ao espaço e ao tempo de formação profissional, num quadro de desenvolvimento profissional, que pressupõe a articulação entre a inicial e a contínua, numa perspectiva de evolução, que favoreça a superação da tradicional justaposição entre os dois processos formativos (LEITE et al., 2010, p. 103).

Hypolitto pondera, ainda, que

Mesmo supondo que o professor tenha recebido uma adequada formação, a atualização é uma exigência da modernidade. Tabus caem, métodos são questionados, conceitos são substituídos, o mundo da ciência, do trabalho, da política, da empresa caminha velozmente para mudanças de padrões e exigências (HYPOLITTO, 1999, p. 58).

Assim, a formação contínua docente, ainda que tenha como um dos seus eixos o suprimento de “uma formação precária pré-serviço [...], deve promover também [...] o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (GATTI, 2008, p. 58).

Entretanto, a literatura especializada tem apontado que os processos de formação contínua de professores, via de regra, ainda se caracterizam pela oferta de cursos “intensivos, rápidos e esporádicos, desvinculados do contexto de trabalho docente e sem levar em conta os saberes, experiências e necessidades formativas de tais profissionais” (MILITÃO; PERBONI; MILITÃO, 2013, p. 83).

Urge, então, suplantar o modelo clássico/reinante de formação contínua que, empacotada, massificada, produzida à distância das salas de aula e do cotidiano das escolas, com forte dicotomia entre teoria e prática, teima em “considerar o(a) professor(a) como mero(a) executor(a) de propostas e programas elaborados por outrem” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 47) e desprezar seu papel de agente da sua própria formação.

Ao centrar-se na escola – local de trabalho (coletivo) dos professores – e levar em conta/valorizar as experiências/saberes e o contexto de atuação docente, a formação contínua pode exercer “maior influência sobre mudanças complexas de comportamento e de atitudes de professores” (MARIN, 1998, p. 150), propiciando-lhe “oportunidade de refletir sistematicamente sobre sua própria ação profissional, de se autoconhecer nas suas potencialidades e nos seus limites, de se formar em colaboração com os outros professores, seus colegas” (ALARCÃO, 1998, p. 115).

Conforme defendido por especialistas da temática, para serem realmente exitosos e significativos, os processos de formação contínua devem estar amparados nas necessidades formativas dos professores – compreendidos como protagonistas dos seus processos formativos –, a partir do seu local de trabalho,

tendo em vista que a eficácia das ações formativas mantém uma relação intrínseca e singular com a análise de necessidades. Além disso, devem superar a dicotomia “teoria e prática”, sua desarticulação com a realidade do professor e o caráter pontual e assistemático daquelas anteriores, que ocorriam na forma de “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem” (LEITE et al., 2010, p. 103).

Como bem assinalam Rodrigues e Esteves (1993, p. 53), o sucesso dos processos de formação contínua passa, necessariamente, pelo “nível de envolvimento e de participação destes em todas as fases da actividade formativa, desde o momento da análise de necessidades e da formulação de objetivos de um dado programa até sua concretização e avaliação”.

Assim, o levantamento das necessidades formativas dos – e com os – professores é o passo inicial e crucial de um processo de formação contínua que visa o efetivo desenvolvimento profissional docente, autônomo e contextualizado, em prol da promoção de mudanças qualitativas e substantivas nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos.

Nas palavras de Freire (1996, p. 43): “na formação permanente dos professores, o movimento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

No caso específico da formação inicial de professores para atuar no ciclo I (1^o ao 5^o ano) do ensino fundamental, diversos estudos e pesquisas (BELLO; PENNA, 2015; FÜRKOTTER et al., 2014; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI; NUNES, 2009; LIMA, 2013, 2015; LIBÂNEO, 2010) vem mostrando que a maioria dos cursos de Pedagogia – que majoritariamente respondem pela formação de tais profissionais – não vem conseguindo formar a contento o professor polivalente, especialmente no que diz respeito ao domínio de conteúdos das distintas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física) que deveria ensinar em tal etapa escolar.

Nas palavras de Libâneo:

Vive-se no Brasil, no âmbito da formação de docentes, um estranho paradoxo: professores dos anos iniciais do ensino fundamental que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, às vezes, Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão diplomados (LIBÂNEO, 2010, p. 580-581).

Segundo Gatti e Nunes (2009, p. 55), “a ausência de conteúdos específicos das matérias que irá ministrar às crianças torna o professor das séries iniciais despreparado para o ensino – o professor ensina o que sabe!”.

Assim, como o professor dos anos iniciais necessita, dentre outros saberes, dominar os conteúdos básicos das disciplinas que compõem o currículo nacional do ciclo I do ensino fundamental para exercer com propriedade e sucesso à docência, processos de formação contínua se fazem necessários para garantir tanto o referido domínio de conteúdos a serem ensinados aos alunos quanto o aprimoramento profissional e a constante melhoria da prática docente, com vistas a uma educação de qualidade.

Tendo em vista a fragilidade da formação do professor polivalente quanto ao domínio dos conceitos e conteúdos específicos das várias disciplinas sob sua responsabilidade e reconhecendo que o ensino de Geografia é essencial para a formação dos alunos do ciclo I por propiciar uma adequada leitura do mundo em que vivem (CALLAI, 2005), propusemos, mediante apoio institucional do Programa Núcleo de Ensino – Prograd/UNESP, o desenvolvimento do projeto “O ensino de Geografia nos anos

iniciais do Ensino Fundamental: necessidades formativas e formação continuada de professores”, com o objetivo principal de diagnosticar e analisar as necessidades formativas, particularmente as concernentes ao ensino de Geografia, dos professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, de modo a subsidiar a futura formulação e o desenvolvimento de uma proposta de formação contínua, mediante uma perspectiva colaborativa e participativa.

O trabalho proposto, ancorado numa abordagem quali-quantitativa (SCHNEIDER; FUJII; CORAZZA, 2017), foi desenvolvido ao longo do ano de 2016 e abrangeu pesquisa bibliográfica acerca da temática em tela, bem como questionários aplicados junto aos 15 professores que atuam na escola parceira durante o Horário de Estudo Coletivo (HEC), composto por questões fechadas (sobre o perfil) e abertas (acerca da percepção docente sobre formação continuada em geral e referente ao ensino de Geografia, em particular).

A opção pelo uso do questionário justifica-se porque

este tem sido o instrumento mais utilizado nas práticas de análise de necessidades de formação, sobretudo pela possibilidade que oferece de abranger uma ampla população em um curto espaço de tempo. Além disso, traz a possibilidade do anonimato, que proporciona um sentimento de confiança aos respondentes (FÜRKOTTER et al., 2014, p. 855).

Para a categorização e análise das respostas apresentadas pelos professores pesquisados, em relação às questões abertas, nos amparamos na técnica da análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

O presente trabalho traz, inicialmente, o perfil dos 15 professores dos anos iniciais do ensino fundamental pertencentes à escola parceira. Na seção seguinte, trata da percepção dos mesmos em relação à formação continuada, em geral. Na sequência, apresenta e discute os posicionamentos dos docentes referentes especificamente ao ensino de Geografia. Por fim, traz as considerações finais acerca do estudo desenvolvido.

Conhecendo os professores da escola parceira

A partir da tabulação e análise dos dados advindos das questões fechadas do questionário aplicado, foi possível caracterizar o perfil dos professores atuantes no ano de 2016 na escola pública municipal de ensino fundamental (ciclo I) pesquisada.

Dos 15 professores pesquisados, 12 (ou 80%) são do sexo feminino, e apenas 3 (20%) do sexo masculino, percentuais que confirmam o histórico processo de feminilização da profissão docente no Brasil, conforme já tratado por outros estudos e pesquisas realizados sobre professores. Só para dimensionar tal processo no país, vale mencionar que em “2006, entre os postos de trabalho, registrados pelo [Ministério do Trabalho e Emprego] para os profissionais do ensino, 77% eram femininos” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 17).

Com relação ao estado civil, notamos que 8 (ou 54%) dos professores pesquisados são casados, 3 (ou 20%) são divorciados, 2 (ou 13%) são solteiros e 2 (ou 13%) assinalaram a opção “outros”. Tais percentuais estão em forte sintonia com o verificado em âmbito nacional, uma vez que

ser casado(a) é a condição civil da maior parte dos(as) professores(as) brasileiros(as), cujo índice é da ordem de 55% (SILVA, 2013).

De acordo com os dados coletados, constatamos que a faixa etária dos sujeitos pesquisados varia de 25 a 51 anos, com a maioria deles (10 ou 66,7%) tendo idade acima de 36 anos e somente um (ou 6%) possuindo menos de 30 anos.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, os dados demonstram que o grupo de professores pesquisados é formado majoritariamente por profissionais bastante experientes: 7 (ou 47%) docentes possui de 16 a 25 anos de atuação no magistério, 5 (ou 33%) de 11 a 15 anos e apenas 3 (ou 20%) de magistério. Entendemos que o significativo tempo de atuação docente do grupo é muito importante para a melhoria da sua prática pedagógica, pois “os anos de atuação contribuem para o profissional aperfeiçoar sua prática ao adquirir experiências e compartilhá-las com seus pares, numa perspectiva dialética de ação-reflexão-ação” (MENDES; OLIVEIRA; CARLOS, 2016, p. 103).

No que se refere ao nível de formação, os professores pesquisados caracterizam-se por constituir um quadro de profissionais muito qualificado: 13 (ou 87%) dos 15 professores são formados em cursos de licenciatura, sendo que 8 (ou 53,3%) deles cursaram Pedagogia, 4 (ou 26,7%) Letras e 1 (ou 6,7%) Matemática. Além disso, 6 (ou 40%) do total de docentes possuem especialização e 8 (53,3%) magistério em nível médio, na modalidade normal. Constatamos, assim, que todos os professores da escola pesquisada atendem – e muitos superam – a exigência mínima estabelecida pelo artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) em vigor para atuação docente nos cinco primeiros anos iniciais do ensino fundamental.

Dos participantes da pesquisa, 7 (ou 53,8%) professores cursaram a graduação em uma universidade pública, e 6 (ou 46,2%) fizeram o curso superior em instituições privadas. Tais dados divergem, positivamente, do panorama nacional referente à distribuição das matrículas de licenciatura, cuja maior parcela encontra-se em instituições de ensino superior privadas.

Formação continuada: o que pensam os professores

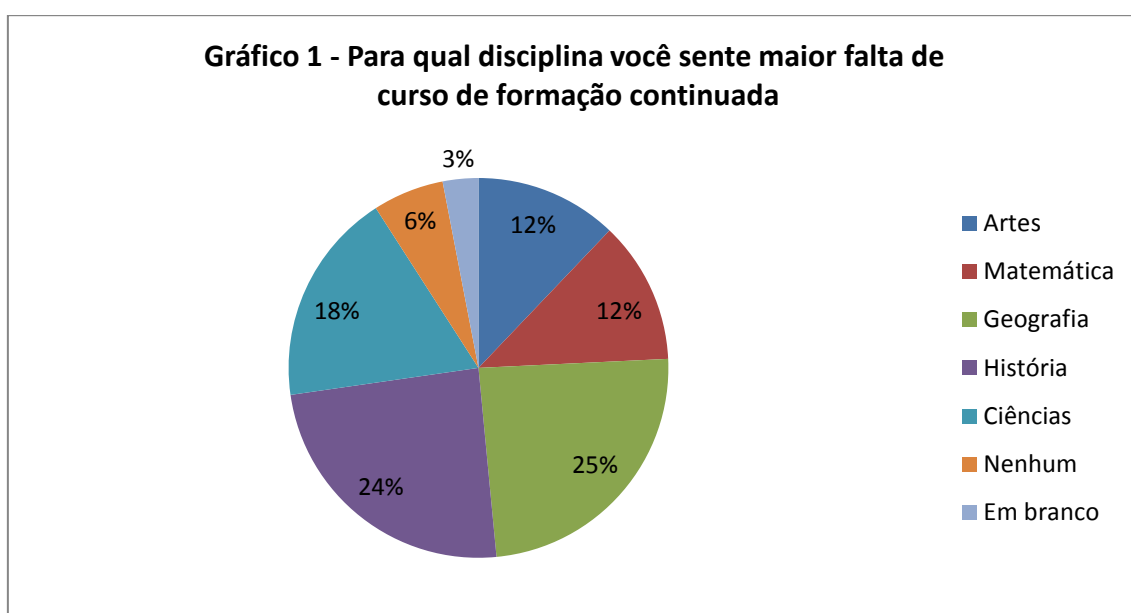
Apresentamos, a partir de agora, o que os professores da escola parceira pesquisada pensam sobre formação continuada. Para tanto, nos valem da categorização e análise de 6 questões abertas contidas no questionário aplicado concernentes especificamente a esta temática. Tendo em vista as limitações desse texto, optamos por tratar apenas das categorias com maiores percentuais de respostas dadas pelos professores.

Primeiramente, buscamos saber se os professores vêm frequentando cursos de formação continuada, quais as temáticas tratadas neles e de onde parte a sua promoção. Verificamos como aspecto positivo o fato da totalidade dos docentes já ter participado de algum curso de formação continuada durante o seu exercício profissional, embora para a maior parte deles (67%) tal formação tenha ocorrido a mais de dois anos. Em relação aos temas tratados na formação continuada cursada pelos professores, os mais citados por eles foram Matemática (8 ou 36% das respostas) e Língua Portuguesa/Alfabetização e Letramento/Análise e Intervenção Textual (7 ou 32% das respostas).

O foco em Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas do ciclo I do ensino fundamental se explica, em grande medida, porque as propostas de formação contínua,

comumente, “não surgem das necessidades formativas dos docentes, mas das iniciativas [verticais] da gestão”, geralmente definidas “a partir dos problemas mais globais demandados pelo sistema de avaliação da Educação Básica” (GHEDIN; OLIVEIRA, 2013, p. 174). Assim, não é surpreendente que 6 (ou 40%) dos cursos de formação continuada frequentados pelos docentes tenham sido promovidos por iniciativa própria da Secretaria Municipal de Educação ou realizados mediante parceria desta com o Ministério da Educação (9 ou 60% dos cursos). Observamos, então, que os professores pesquisados possuem como única opção de formação continuada aquela centralmente oferecida pelo sistema municipal de educação.

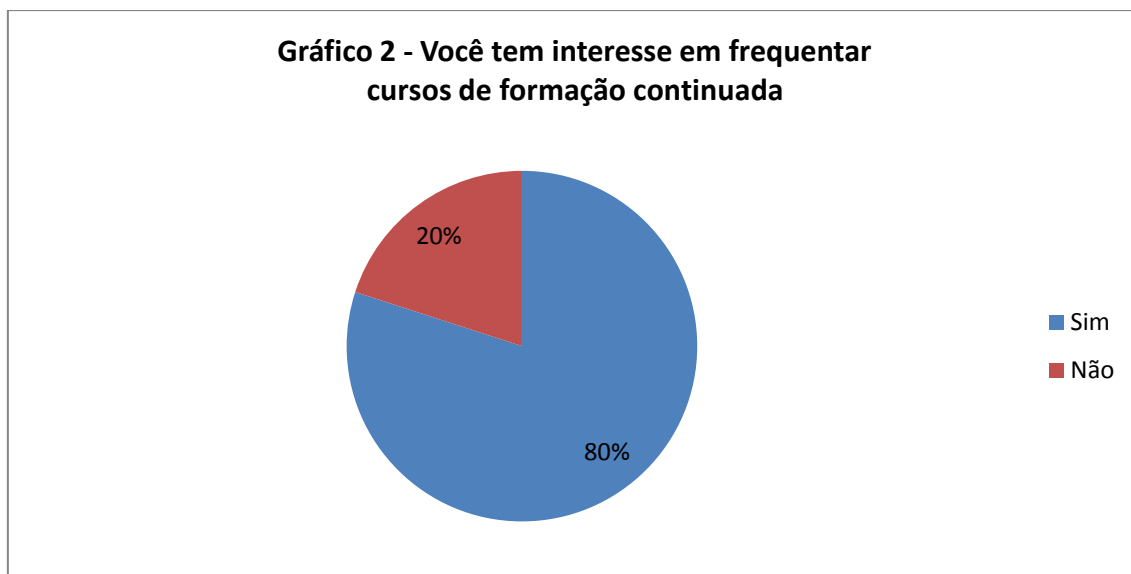
Na sequência, ao questionarmos os docentes sobre para qual(is) disciplina(s) sente maior falta de curso de formação continuada, obtivemos 33 respostas (cada sujeito poderia apontar mais de uma), distribuídas conforme demonstrado no Gráfico 1:



Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Os dados dispostos no Gráfico 1 indicam que os professores pesquisados possuem mais carência de cursos de formação continuada nas disciplinas de Geografia (8 ou 25% das respostas), História (8 ou 25% das respostas) e Ciências (6 ou 18% das respostas), curiosa e coincidentemente aquelas aliadas pelas ações de formação continuada promovidas pelo próprio sistema municipal de educação e não contempladas pelos sistemas externos de avaliação.

Posteriormente, buscamos saber se os professores da escola pesquisada têm interesse em frequentar cursos de formação continuada, conforme visualizado no gráfico 2.



Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Constatamos que 12 (ou 80%) dos professores questionados declararam interesse em participar de cursos de formação continuada, ao passo que somente 3 (ou 20%) deles responderam negativamente.

O expressivo percentual favorável ao questionamento proposto contradiz, positivamente, “uma visão muito presente na mídia de que os professores são acomodados e não têm interesse em seu desenvolvimento profissional” (GONÇALVES et al., 2009, p. 574).

Dentre os professores que manifestaram interesse por cursos de formação continuada, a principal justificativa apontada foi a “necessidade de atualização/aprimoramento do professor” (5 ou 41,7% das respostas), o que revela tanto um compromisso docente com seu desenvolvimento profissional quanto uma posição crítica no que tange às suas dificuldades e necessidades formativas.

Quando indagados sobre “o que um curso de formação continuada deve contemplar”, os professores pesquisados apresentaram 21 respostas, agrupadas em 8 categorias, como se observa na Tabela 1.

Tabela 1: O que um curso de formação continuada deve contemplar

Categorias	Freq.	%
As necessidades dos professores	6	28,57
Atividades práticas/realidade da sala de aula	5	23,81
Construção de material pedagógico	2	9,52
Interesse e expectativas dos professores participantes	2	9,52
Pesquisas e ações diretas na escola	2	9,52
Reflexões sobre leitura e escrita	2	9,52
Abordagens dos conteúdos por ano/série	1	4,76
Em branco	1	4,76
TOTAL	21	100,00

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Como se vê pela Tabela 1, 6 (ou 28,57%) das respostas dos professores indicam que um curso de formação continuada deve contemplar “as necessidades dos professores” e outras 5 (ou 23,81%) respostas apontam que deve abranger “atividades práticas/a realidade da sala de aula”.

Sem dúvida, para que sejam exitosos e promovam mudanças qualitativas e substantivas nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos, os processos de formação continuada devem ancorar-se nas necessidades formativas dos professores, como a literatura contemporânea vem demonstrando.

Com bem sintetizam Mendes, Oliveira e Carlos, toda proposta de formação continuada

deve ser construída com base nas necessidades que o contexto educativo apresenta, considerando o envolvimento de todos e o tempo necessário para aprofundamento e assimilação do assunto em debate, de forma que venha contribuir na transformação dos fazeres pedagógicos (MENDES; OLIVEIRA; CARLOS, 2016, p. 109).

Entendemos, ainda, que os professores, ao reivindicarem que os cursos de formação continuada contemplem “atividades práticas/a realidade da sala de aula”, não estão simplesmente em busca de “receitas prontas” para imediata aplicação na sala de aula (mero “praticismo”), mas sim advogando que tais cursos considerem os contextos/ condições de desenvolvimento da prática profissional docente e contemplem os reais problemas e desafios docentes, numa perspectiva de articulação teoria e prática.

E, por fim, os docentes foram questionados acerca do que “um curso de formação continuada não deve contemplar”, cujas respostas seguem apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2: O que um curso de formação continuada não deve contemplar

Categorias	Freq.	%
Apenas teoria/Muita teoria e pouca prática	10	55,55
Ser descontextualizado da realidade/não atender aos interesses e necessidades da escola	3	16,66
Temas de competência familiar/de outras áreas	2	11,11
Excesso de textos e atividades para casa	2	11,11
Não deve ser fora do horário de trabalho	1	5,55
TOTAL	18	100,00

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Constatamos, pela Tabela 2, que para a grande maioria (10 ou 55,55% das respostas) dos professores questionados, um curso de formação continuada não deve contemplar “apenas teoria/muita teoria e pouca prática”, num claro e consciente entendimento de que teoria e prática constituem-se num par indissociável, não devendo a primeira ser vista como soberana sobre a segunda, uma vez que “os conhecimentos teórico e prático são importantes para melhor compreensão do contexto educativo e das possíveis mudanças no fazer pedagógico” (MENDES; OLIVEIRA; CARLOS, 2016, p. 106).

O ensino de Geografia na escola parceira: práticas docentes e necessidades formativas

Nesta seção do texto, a partir da categorização e análise de 3 questões abertas do questionário aplicado aos 15 participantes do projeto, apresentamos e discutimos as práticas docentes e necessidades formativas dos professores da escola parceira relativas ao ensino de Geografia.

Contrariando alguns estudos (TEIXEIRA; VASCONCELLOS; GUIMARÃES, 2005; MOREIRA, 1996) que indicam que parte dos professores acaba deixando de lado o ensino de determinado conhecimento devido a fragilidades na sua formação inicial, a quase totalidade (14 ou 93,3%) dos

professores, quando questionados sobre “quantas vezes por semana trabalham conteúdos específicos de Geografia para os alunos”, revelou não esquivar-se do trabalho com tal disciplina, conforme demonstrar a Tabela 3:

Tabela 3: Frequência semanal de trabalho docente com conteúdos específicos de Geografia

Categorias	Freq.	%
Uma vez por semana	9	60,00
Uma ou duas vezes por semana	4	26,66
Duas vezes por semana	1	6,66
Quinzenal ou mensalmente	1	6,66
TOTAL	15	100,00

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

A maioria (9 ou 60%) dos professores afirmou que trabalha conteúdos específicos de Geografia com os alunos pelo menos uma vez por semana, quatro (ou 26,66) realizam tal trabalho de uma a duas vezes na semana, um (ou 6,66%) revelou trabalhar com conteúdos de Geografia com a sua turma duas vezes semanais. Apenas um (6,66%) dos professores informou não trabalhar semanalmente conteúdos específicos da disciplina em questão com seus alunos, o que é realizado somente quinzenal ou mensalmente.

É interessante destacar o fato de que, independentemente da periodicidade ou de qualquer dificuldade (inclusive de formação inicial deficitária), todos os professores da escola parceira ensinam aos seus alunos conteúdos específicos de Geografia. Trata-se, portanto, de aspecto altamente positivo, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no primeiro ciclo do Ensino Fundamental:

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, porém, 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 às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular sobre a realidade: o conhecimento geográfico (BRASIL, 1997, p. 108).

Em relação aos “conteúdos de Geografia mais difíceis de serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, a Tabela 4 permite uma melhor visualização das respostas dos professores.

Tabela 4: Conteúdos de Geografia mais difíceis de serem trabalhados pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental

Categorias	Freq.	%
Cartografia: Mapas/Escala/Legenda	5	31,25
Localização espacial/Pontos cardeais	3	18,75
Geografia física do município e do estado de São Paulo	2	12,50
Nenhum	2	12,50
Em branco	2	12,50
Trajetos	1	6,25
Não soube responder	1	6,25
TOTAL	16	100,00

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Os dados da Tabela 4 demonstram que os professores contemplados pelo presente trabalho possuem maiores dificuldades em relação aos conteúdos de “Cartografia: Mapas/Escala/Legenda” (5 ou 31,25% de frequência de respostas) e “Localização espacial/Pontos cardeais” (3 ou 18,75% de frequência).

Chama a atenção o resultado referente às duas primeiras categorias de dificuldades apresentadas pelos docentes, uma vez que os PCNs para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

citam, entre os conteúdos a serem ensinados, a “linguagem cartográfica”. No primeiro ciclo, sugerem um início com a leitura e produção de “mapas simples” e indicam como um de seus objetivos o reconhecimento dos referenciais de “localização, orientação e distância”. Já no segundo ciclo, a representação do espaço deve avançar para “o aprofundamento da noção de proporção e escala” e para “os referenciais de localização, os pontos cardeais, as divisões e contornos políticos dos mapas, o sistema de cores e legendas” (ALMEIDA, 2003, p. 2).

Portanto, sem uma sólida formação na instituição responsável pela formação inicial ou sem uma qualificada e adequada formação continuada que venha a suprir tal lacuna, o professor muito dificilmente conseguirá promover a “alfabetização cartográfica” na perspectiva anteriormente assinalada.

Em relação à questão “Como geralmente você costuma trabalhar os conteúdos de Geografia em sala de aula”, segue a Tabela 5 com as respostas dos professores.

Tabela 5: Como geralmente os conteúdos de Geografia são trabalhados pelo professor em sala de aula

Categorias	Freq.	%
Com base em livros didáticos e pesquisas na internet	7	25,92
Mediante uso de diferentes linguagens: fotos, músicas, desenhos, mapas	4	14,81
De acordo com a Proposta Curricular e através de atividades e fichas	3	11,11
Trabalhos em grupo/pesquisas/discussões	3	11,11
Leitura/análise de textos	3	11,11
Não soube responder	3	11,11
Com aulas expositivas	2	7,40
Jogos e atividades práticas	2	7,40
TOTAL	27	100,00

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Pode-se notar, pela Tabela 5, que a maioria dos professores (7 ou 25,92 da frequência de respostas) tem ainda no livro didático (mesmo que associado ao uso da internet) o seu principal recurso

para o desenvolvimento do ensino de Geografia. Trata-se de aspecto preocupante, uma vez que o livro didático “possui, na maioria das vezes, algumas limitações, pois aborda o conteúdo de forma linear e estanque” (TEIXEIRA; VASCONCELLOS; GUIMARÃES, 2005, p. 68).

Por outro lado, os dados dispostos na referida Tabela também mostram que há um esforço louvável por parte dos professores da escola parceira no sentido de tentar diversificar a metodologia de ensino concernente à Geografia, mediante o emprego de diferentes linguagens, realização de trabalhos em grupo, pesquisas, debates, jogos e atividades práticas, no sentido de “proporcionar um ensino de qualidade complementando as informações [do livro didático] e mesmo possibilitando a vivência prazerosa de tal conhecimento” (OLIVEIRA; LEITE, 2014, p. 10).

Considerações finais

Indiscutivelmente, “não existe educação de qualidade sem docente de qualidade” (LEITE et al., 2010, p. 102). Para tanto, faz-se necessário a construção – colaborativa e participativa – de processos adequados e eficazes de formação continuada que, para além do suprimento de fragilidades de formação inicial relativas ao domínio de conteúdos a serem ensinados, garantam tanto o aprimoramento profissional docente quanto a constante melhoria da prática pedagógica.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido na escola parceira no ano de 2016 veio corroborar e reforçar o amplo potencial que os processos de formação continuada ancorados nas reais necessidades formativas docentes e centrados no próprio contexto de trabalho destes profissionais podem exercer em favor da perspectiva anteriormente assinalada.

Como o estudo empreendido evidenciou, processos formativos continuados alicerçados nas necessidades formativas docentes, contextualizados com o local de trabalho/realidade do professor e que primam pela articulação teoria e prática são muito mais aceitos e valorizados pelos docentes do que aqueles derivados do modelo clássico/reinante de formação continuada, ampliando, portanto, as possibilidades de êxito das ações formativas.

O trabalho realizado, por meio dos dados analisados, indicou que os professores da escola em questão, apesar de serem profissionalmente experientes e de possuírem qualificada formação acadêmica, carecem de ações específicas de formação continuada concernentes às disciplinas de Geografia, História e Ciências. No tocante ao ensino de Geografia, particularmente, os resultados revelaram que todos os professores da escola parceira ministram aos seus alunos, ao menos uma vez por semana, esta disciplina, valendo-se majoritariamente do uso do livro didático, sendo os conteúdos relativos à Cartografia considerados por parte expressiva dos docentes como os mais difíceis de serem ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao centrar as ações de formação continuada nas necessidades formativas demandadas pelos seus próprios docentes, a escola parceira rompe com o tradicional e inoperante modelo de formação continuada para dar passo crucial rumo à melhoria da qualidade do ensino, em geral, e do ensino de Geografia, em particular.

Esperamos, assim, ter contribuído com o debate nacional acerca da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com a qualificação do ensino ofertado pela escola pública brasileira.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 99-122.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Cartografia na escola*. Brasília: TV Escola, 2003.
- BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Tendências na formação de professores da educação básica dos municípios paulistas: uma abordagem crítica. *Educação: Teoria e Prática*, v. 25, n. 49, p. 209-224, maio/ago. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FÜRKOTTER, Mônica et al. O que a formação contínua deve contemplar?: o que dizem os professores. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul./set. 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Editora da UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela Silva. Análise das políticas de formação de professores e desenvolvimento profissional de uma rede estadual e municipal de ensino no Amazonas. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; LIMA, Vanda Moreira Machado (Orgs.). *Políticas educacionais e qualidade da escola pública*. Curitiba: CRV, 2013, p. 155-180.
- GONÇALVES, Cléria Custódio et al. Perfil de necessidades formativas dos docentes da rede municipal de ensino: Martinópolis, Taciba e Iepê – Estado de São Paulo. In: PINHO, Sheila Zambello de; OLIVEIRA, José Brás Barreto de (Orgs.). *Núcleos de Ensino da Unesp: Artigos dos projetos realizados em 2008*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 557-575.
- HYPOLITTO, Dinéia. Repensando a formação continuada. *Integração: ensino, pesquisa e extensão*, v. 5, n. 16, p. 56-59, fev. 1999.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. Responsabilidades educacionais dos municípios e o compromisso da universidade com a qualidade da educação: uma experiência em andamento. *Nuances*, v. XVI, n. 18, p. 101-124, jan./dez. 2010.
- 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 Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.
- LIMA, Vanda Moreira Machado. Necessidades formativas docentes como subsídios na formação contínua em serviço. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; LIMA, Vanda Moreira Machado (Orgs.). *Políticas educacionais e qualidade da escola pública*. Curitiba: CRV, 2013, p. 127-154.
- LIMA, Vanda Moreira Machado. Estágio e prática de ensino nos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo. *Colloquium Humanarum*, v. 12, n. 2, p. 66-74, abr./jun. 2015.
- MARIN, Alda Junqueira. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 99-122.
- MENDES, Rosane Penha; OLIVEIRA, Maria Izete; CARLOS, Rinalda Bezerra. Formação continuada e prática pedagógica: o que pensam as professoras que atuam na pré-escola. *Educação: Teoria e Prática*, v. 26, n. 51, p. 97-111, jan./abr. 2016.
- MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. A formação de professores na agenda dos movimentos sociais: da I CONAE ao PNE II. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes;

LIMA, Vanda Moreira Machado (Orgs.). *Políticas educacionais e qualidade da escola pública*. Curitiba: CRV, 2013, p. 77-98.

MOREIRA, Maria de Fatima Salum. A criança e a história: quem ensina o quê? *Nuances*, v. 2, n. 2, p. 51-54, set./out. 1996.

OLIVEIRA, Ana Paula Fantinati Menegon; LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio. *A formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de ciências*. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 2014, p. 1626-1638.

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

SILVA, Edimar Aparecido. *Sistemas apostilados de ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado/SP*. 239fls. Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2013.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araújo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de Ciências. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 9, p. 569-584, dez. 2017.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; VASCONCELLOS, Monica; GUIMARÃES, Sheila Denize. O ensino de Geometria nas séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando as concepções dos acadêmicos do Normal Superior. *Nuances*, v. XI, v. 12, n. 13, p. 65-71, jan./dez. 2005.

Recebido em: jul. 2018.

Aceito em: out. 2018.

Silvio Cesar Nunes Militão: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Campus de Marília e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: scnmilitao@gmail.com