



## **Por uma Geografia mais colorida: formação docente e os desafios para o ensino nos anos iniciais<sup>1</sup>**

For a more colorful geography: teacher training and the challenges for teaching in the early years

Por una geografía más colorida: la formación docente y los desafíos de la enseñanza en los primeros años

**Diego Corrêa Maia<sup>2</sup>**

*Professor da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus Rio Claro/São Paulo, Brasil*

*Recebido em: 13/01/2022*

*Aceito em: 22/03/2022*

### **Resumo**

Esta pesquisa objetivou fortalecer o ensino de Geografia nos anos iniciais, através da proposição de um Curso de Formação docente, para professores pedagogos da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP). Através da pesquisa etnográfica e dos postulados da Teoria Histórico-cultural, propusemos uma formação docente que contemplasse temas da Geografia, com destaque para o conceito de lugar. Foi intenção desta investigação conhecer o perfil das professoras cursistas e os desafios enfrentados para se ensinar Geografia. A excessiva carga horária, falta de tempo de para se dedicar à família/lazer, pouco tempo para pesquisar e aperfeiçoar-se profissionalmente foram as adversidades encontradas no cotidiano docente. A elevada experiência do grupo, propiciou a troca dos saberes docentes ligadas à Geografia Escolar que já haviam sido vivenciadas nas escolas, ou se iniciaram na formação. A valorização docente e o reconhecimento da importância do ensino de Geografia nos anos iniciais, foram os destaques da formação docente.

**Palavras-chave:** Geografia da Infância. Vivência. Desenvolvimento profissional.

### **Abstract**

This research aimed to strengthen the teaching of Geography in the early years, through the proposition of a Teacher Training Course, for pedagogue teachers from the municipal education network of Rio Claro (SP). Through ethnographic research and the postulates of the Historical-Cultural Theory, we proposed a teaching formation that contemplated Geography themes, with emphasis on the concept of place. It was intention of this investigation to know the profile of the course teachers and the challenges faced to teach Geography. The excessive workload, lack of time to dedicate to family/leisure, little time to research and improve professionally were the adversities found in the teaching routine. The group's high experience allowed for the exchange of teaching knowledge related to School Geography that had already been experienced in schools, or started in training. The appreciation of teachers and the recognition of the importance of teaching Geography in the early years were the highlights of teacher training.

**Keywords:** Childhood Geography. Experience. Professional development.

<sup>1</sup> Este artigo é parte da tese de Livre Docência defendida em 2019, na Unesp Campus de Rio Claro (SP).

<sup>2</sup> [d.maia@unesp.br](mailto:d.maia@unesp.br)

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo fortalecer la enseñanza de la Geografía en los primeros años, a través de la propuesta de un Curso de Formación de Profesores, para profesores pedagogos de la red municipal de educación de Rio Claro (SP). A través de la investigación etnográfica y de los postulados de la Teoría Histórico-Cultural, propusimos una formación docente que contemplara temas de Geografía, con énfasis en el concepto de lugar. La intención de esta investigación fue conocer el perfil de los docentes del curso y los desafíos enfrentados para enseñar Geografía. La excesiva carga de trabajo, la falta de tiempo para dedicar a la familia/ocio, poco tiempo para investigar y mejorar profesionalmente fueron las adversidades encontradas en la rutina docente. La alta experiencia del grupo permitió el intercambio de conocimientos didácticos relacionados con la Geografía Escolar que ya habían sido experimentados en las escuelas, o iniciados en la formación. La valorización de los docentes y el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de la Geografía en los primeros años fueron los destaques de la formación docente.

**Palabras clave:** Geografía Infantil. Experiencia. Desarrollo profesional.

## Introdução

É imprudente termos como “bastião” da avaliação dos alunos das escolas públicas brasileiras, avaliações elaboradas visando “mensurar” o conhecimento adquiridos nos ciclos escolares, sendo que, temos como postura norteadora da formação continuada, privilegiar a literacia e da graficacia. A geografia nos anos iniciais, tem o direito de estar sendo ensinada nos anos iniciais, em função de suas especificidades, com destaque para a maior delas, propiciar aos alunos uma leitura do mundo

O curso de formação proposto teve como objetivo principal, além da valorização da Geografia estar inserida nos anos iniciais, foi discutir as dificuldades encontradas pelos professores pedagogos em oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem da Geografia escolar. Nesse contexto, pretendemos demonstrar neste artigo, os avanços e as proposições didáticas realizadas no curso de Formação Docente, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP).

Através da participação de 46 professores pedagogos (1° ao 5° ano) da rede municipal, discutimos durante um ano e meio a importância da “Alfabetização geográfica nos anos iniciais”, tendo como componente norteador, a formação de um cidadão crítico munido de um raciocínio geográfico progressista, viabilizando assim, aos discentes-docentes, saberes para o desvelamento da realidade vivenciada, em suas diversas escalas geográficas.

Como não existe uma orientação curricular de Geografia para os anos iniciais para o município de Rio Claro, nos debruçamos sobre três alicerces importantes para auxiliar os professores na prescrição dos conteúdos a serem abordados na formação. O primeiro norteador foi a Orientação Curricular do município de São Paulo sob a coordenação das professoras Sonia Castellar e Sueli Ângelo Furlan (SÃO PAULO, 2013); a segunda referência foram as proposições indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

E, como último alicerce para a escolha dos temas da formação, e o mais relevante deles, foi requerer aos docentes que participaram da formação, que sugerissem temas que consideravam importantes, ou sobre os quais não se sentiam “seguros” em abordar em sala de aula, fato esse que acabou acontecendo no primeiro encontro. A partir do diálogo e da demanda relatada pelos professores, procuramos contemplá-los em suas aspirações, tornando assim, a formação **dos** professores e não **com** os professores.

Não foi o propósito da formação, ser a “régua e o compasso” dos conteúdos mínimos de Geografia a serem desenvolvidos nos anos iniciais, mas apenas uma proposta de formação docente, e neste artigo, demonstremos como foi “construída” a formação docente, descrevendo o percurso realizado, desde sua idealização, sujeitos envolvidos, perfil das professoras cursistas e os desafios enfrentados para o ensino de Geografia nos anos iniciais e da Geografia da Infância.

### **Procedimentos teórico-metodológicos**

No conteúdo programático da formação, é visível a presença dos termos vivência/vivenciamos, em seus quatro tópicos temáticos. A presença dos termos é proposital, visto que a formação teve como princípio teórico-metodológico a perspectiva do desenvolvimento humano, no qual o termo vivência (perijivane), de origem russa e cunhado por Vigotski (2010, p.683), significa “[...] um ato incontrolável e uma unidade que a criança possui com o meio”.

Nessa perspectiva, Vigotski (2010, p.683-684.) enfatiza que a “[...] a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança”. Portanto, nessa “livre-discência”, como sujeito-educando de Vigotski, concebemos o desenvolvimento humano, reportado aos atributos do meio – contexto geográfico –, sendo esse social e dialeticamente edificado pela produção do espaço.

Complementando a perspectiva teórica desta pesquisa, utilizaremos como ideário permanente em nossa escrita, a importante contribuição de Bakhtin (2014), em que retrata o **inacabamento** do desenvolvimento do ser humano, como ser em perpétua aprendizagem. Não poderíamos deixar de revelar outra grande contribuição de Bakhtin, pertinente ao **ato responsivo**, ação que se manifesta através da relação responsiva com o outro, ou seja, parte “[...] do pressuposto de que aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos são sempre respostas ao nosso modo de apreender o mundo” (CORSINO, 2015, p.340).

A expressão “ato responsivo” é constante nas obras de Bakhtin e assinala a centralidade do conceito responsivo (otvenyi – termo russo), termo que remonta à “[...] conexão entre a compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e ‘pensamento participante’ [...]” (PONZIO, 2010, p.10-11)

O método de interpretação escolhido para este trabalho está ancorado na pesquisa qualitativa e etnográfica, cuja escolha foi em função do meu interesse em desvelar as dificuldades encontradas pelos professores pedagogos, no ensino de Geografia para as crianças, escutando suas histórias, partindo das suas vivências do contexto escolar no qual estavam inseridas.

Com base em Martinez (1985, p.218), a pesquisa etnográfica “[...] tem constituído a produção de estudo analítico-descritivo dos costumes, crenças, práticas sociais e religiosas, conhecimentos e comportamentos de uma cultura particular, geralmente de povos ou tribos primitivas”.

Ancorada nos postulados de Ludke e André (2014, p.14), a pesquisa qualitativa possui como objetivo central a “[...] obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes”.

Ao discutir os méritos da pesquisa qualitativa e etnográfica, partiremos, nesse momento, para a argumentação de uma lacuna relevante no ambiente escolar, que diz respeito à ausência dos conteúdos específicos no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Segundo Libâneo (2013), os cursos de Pedagogia têm falhado na formação dos pedagogos, ao não se preocuparem em promover os saberes disciplinares, assim como seus procedimentos didáticos. As brechas deixadas na formação do pedagogo, conforme ressalta Libâneo (2013, p. 74), prejudicam “[...] a formação e o desenvolvimento das crianças [...]”, justamente numa fase em que “[...] elas são iniciadas na cultura, na ciência e na arte, por meio da **alfabetização**, das bases da Matemática, das Ciências, da História, **da Geografia** [...]” (Grifo nosso).

Nesse cenário, Libâneo (2013) discorre sobre a necessidade de promoção dos conhecimentos disciplinares, assim como das didáticas específicas para cada componente curricular, insistindo que tais processos sejam considerados dentro de cada realidade escolar, visando atender [...] à necessidade de formação profissional de qualidade” (p.75).

A formação continuada possui inúmeros sinônimos no Brasil e no mundo, sendo designada como formação contínua, formação permanente, reciclagem docente, formação em serviço, desenvolvimento profissional, entre outras denominações. Parece-nos mais interessante o termo

desenvolvimento profissional, em virtude da sua amplitude pedagógica, como veremos mais adiante. É importante salientar que utilizaremos os diversos sinônimos no decorrer do texto, com o intuito de evitar a repetição do termo desenvolvimento profissional.

Na perspectiva da humanização do processo formativo, Castellar (2015) propõe um desenvolvimento profissional que considere a história do percurso escolar do professor, e esse seja estimulado na sua trajetória para a mobilização de suas práticas educativas. Dessa maneira, a autora enfatiza que a necessidade da formação continuada “bata na porta” da escola com validade, “[...] contribuindo para melhorar o ensino público” (p.32).

Dentre os aportes teóricos que nos ancoramos na formação, traz como referência a Geografia da Infância, dentre os quais podemos citar os trabalhos de Lopes (2008, p.78), no qual destaca, a prática espacial protagonizada pela criança é uma “[...] prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas”. Neste sentido, o autor preconiza que lógicas espaciais das crianças, dos territórios-lugares, estejam apoiadas em princípios norteadores nos quais irão auxiliar na formação docente, dentre os quais, destacamos: (LOPES, 2008, p.78)

1. “a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco”;
2. “ os processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que as crianças sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares”;
3. “nos processos de subversão da ordem previamente instituída está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial”;
4. “ o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas”;
5. “uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações”.

Com o objetivo de romper com a visão adultocêntrica que contamina nosso olhar sobre as crianças, Lopes (2008, p. 78) caracteriza que as relações estabelecidas pelas crianças e seus espaços,

ora se “[...] subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações”.

Finalizamos nossos apontamentos teóricos, não querendo findar a discussão sobre a relevância do protagonismo infantil, mas reforçando a perspectiva de Lopes (2018, p. 80) sobre a necessidade de estabelecer com as crianças “[...] um trabalho a partir do coletivo, um conhecimento em rede, não hierarquizado, de forma que todos estejam envolvidos. Assim, cunha-se não só o protagonismo infantil, mas também a perspectiva de trabalho com as crianças”

### **Caminhos percorridos**

Um grande desafio a ser transposto na formação, era como atender o elevado número de professores, que lecionavam nas 25 escolas sob a jurisdição do município. Por meio de uma escolha conjunta com a gestão da Secretaria Municipal de Educação, decidimos que teríamos um grupo composto por 25 professores e 21 coordenadores pedagógicos, totalizando 46 professores. Os 25 professores participantes, foram selecionados nas unidades e por escolha democrática de cada um.

Um fator decisivo para o sucesso da parceria foi a predisposição da Secretaria em capacitar os professores em horário de expediente, ou seja, enquanto os professores estivessem na formação, outro docente o estaria substituindo em sala de aula, evitando, assim, que a formação fosse ministrada aos sábados ou em períodos noturnos, evitando a sobrecarga de trabalho que já desgasta os docentes em sua rotina diária.

Para quem estava debutando na formação docente, foi um grande desafio. Foram 10 encontros que se iniciaram em fevereiro de 2018, finalizado em maio de 2019. A carga horária do curso foi distribuída em 120 horas, sendo 80 horas cumpridas presencialmente e as 40 horas restante, foram atribuídas a leituras de artigos científicos, capítulos de livros e livros que se relacionavam com o tema específico da formação. Convém destacar que, nos encontros presenciais, o período matutino era destinado às discussões teóricas e metodológicas e o período vespertino era utilizado para a execução de atividades práticas e para a elaboração de materiais didáticos.

Para a caracterização do perfil dos docentes cursistas, aplicamos um questionário semiestruturado no final do primeiro encontro, com o intuito de conhecer as características pessoais e profissionais dos professores que estavam realizando a formação. Esse questionário ajudou-nos a

consolidar os temas que seriam trabalhados nos dez encontros planejados. Junto com o questionário, foi entregue um termo de consentimento para que os professores autorizassem a divulgação das atividades desenvolvidas, assegurando sigilo e privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Um fato relevante a ser mencionado, diz respeito à indicação de leituras que os docentes cursistas deveriam realizar, com seus respectivos autores e fontes, objetivando oferecer um suporte teórico-metodológico, tendo em vista um aparato básico para discutir os principais temas da Geografia da Infância, Alfabetização Geográfica e Formação Docente.

Ao finalizar as considerações deste item, gostaria de ressaltar que todos os encontros foram gravados e fotografados com a devida autorização de todos os participantes da formação docente. As gravações foram utilizadas para resgatarmos, em nossa argumentação, aspectos que contribuam para valorizar a epistemologia da prática e o protagonismo do saber experiencial dos professores da formação, que compunham a Rede Municipal de Ensino do Município de Rio Claro (SP).

### **Nossas protagonistas**

Neste tópico iremos discorrer sobre o nosso universo de pesquisa, os nossos protagonistas, as nossas professoras pedagogas. Nesse sentido, desejamos, inicialmente realizar uma análise da formação profissional desses sujeitos, retratando a formação acadêmica, o tempo de magistério, a carga horária de trabalho, perpassando pelos desafios encontrados no ensino de Geografia nos anos iniciais. Neste item, versaremos, também, sobre os dispositivos didáticos que os docentes utilizam nas aulas, ao abordar as temáticas ligadas à Geografia.

Pelo levantamento do perfil dos professores, faz-se necessário considerar as especificidades de cada professor e do seu local de trabalho. Essa sondagem tem o intuito de evitar que nossa formação tenha um formato único, uma vez que a meta é poder abarcar a diversidade do nosso universo, considerando sexo, idade, tempo de experiência e os interesses que os trouxeram à formação.

A formação continuada contou com a participação de quarenta e seis professores e, desse montante, vinte e um eram coordenadoras pedagógicas e vinte e cinco eram professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação do Município de Rio Claro, conforme podemos observar no quadro 1.

Em relação ao sexo dos professores participantes, percebemos que a profissão ainda é desenvolvida, majoritariamente pelas mulheres. Em nosso grupo havia apenas um representante do

sexo masculino e com 42 anos, conforme podemos observar no Quadro 1.

**Quadro 1 - Atividade dos Professores Participantes da Formação**

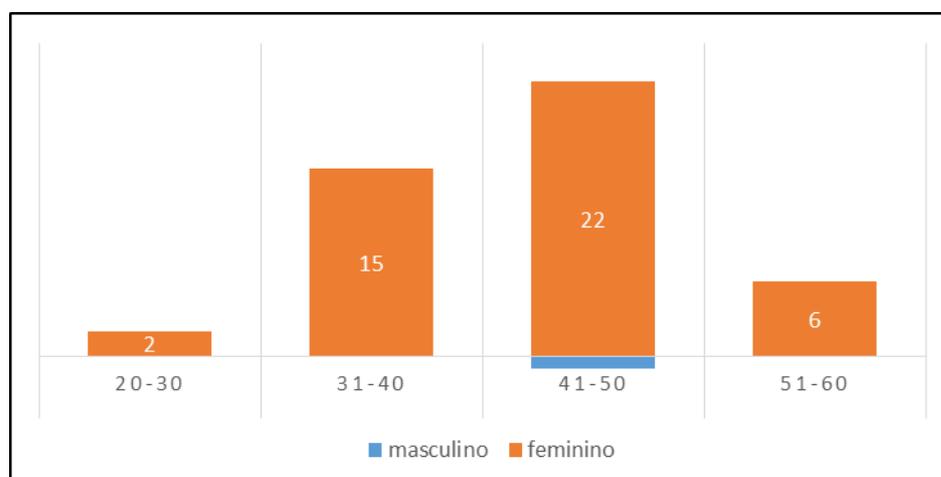
Função escolar	Número de professores
Professor - Atividade em sala de aula	25
Professor - Função Coordenador Pedagógico	21
<b>Total</b>	<b>46</b>

Fonte: dados de campo, 2018

Com base na figura 1, podemos afirmar que 22 docentes se enquadram na faixa etária de 41 a 50 anos, totalizando 48% do professorado. Em seguida, temos 15 docentes que integram a faixa dos 31 a 40 anos de idade, com 32% da população analisada. Seis docentes (13%) compõem a faixa etária de 51 a 60 anos, e 2 docentes abrangem a faixa etária entre 20 e 30 anos, perfazendo 7% dos docentes. Nesse sentido, concluímos que a maioria do professorado se enquadra na faixa etária entre 31 e 50 anos, totalizando 80% dos professores pedagogos.

Um dado importante que levantamos foi em relação à formação acadêmica do grupo dos professores. Nossa intenção foi conhecer a origem da formação dos docentes, questionando-os se eram provenientes de Instituições Públicas ou de Instituições Privadas e, também, se haviam cursado uma segunda graduação, além do curso de Pedagogia, formação acadêmica mínima, exigida para ministrar aulas no Município de Rio Claro (SP). Nesse levantamento de campo, questionamos se os nossos protagonistas possuíam cursos de especialização ou pós-graduação, fosse ele *lato sensu* ou *stricto sensu*.

**Figura 1 - Total de professores por faixa etária e sexo dos docentes cursistas**



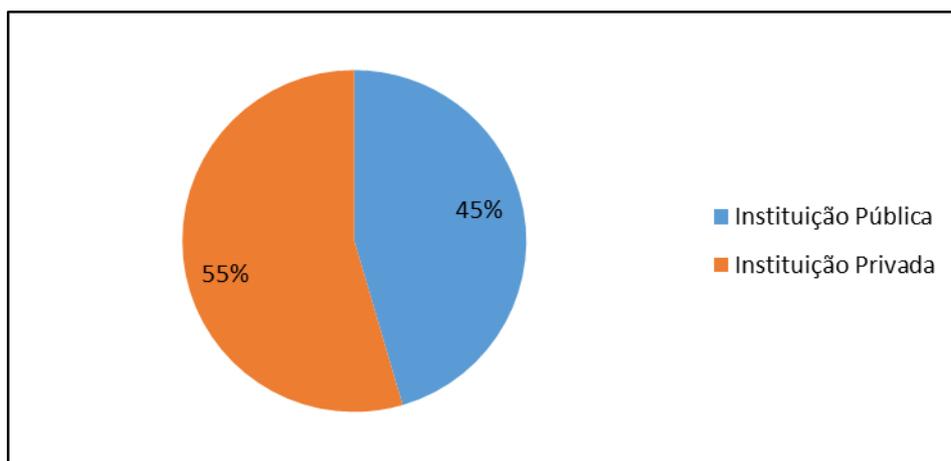
Fonte: dados de campo, 2018

Conforme podemos observar na figura 2, 55% dos professores cursistas realizaram o curso de Pedagogia em uma Instituição Privada, e 44% cursaram Pedagogia em Universidade Pública. Existe um equilíbrio entre os professores que participaram da formação, e realizaram sua graduação no curso de Pedagogia em Intuições Privadas (Faculdades ou Centros Universitários) ou em Universidades Públicas.

Um dado interessante diz respeito à correlação entre a idade das professoras e a origem da Instituição. As professoras que se enquadram na faixa etária de 41 a 60 anos, são as docentes em maior número, em relação às demais, as quais cursaram Pedagogia em Universidades Públicas.

Apesar de a grande maioria das professoras serem pedagogas, 20% dos docentes possuem a segunda graduação em Letras (4); Psicologia (2), Educação Física (1), Arquitetura (1) e Geografia (1). Vale ressaltar que a professora formada em Geografia é a única participante do curso de formação que leciona no Ensino Fundamental II.

**Figura 2 - Origem da Instituição de realização do curso de graduação em Pedagogia**



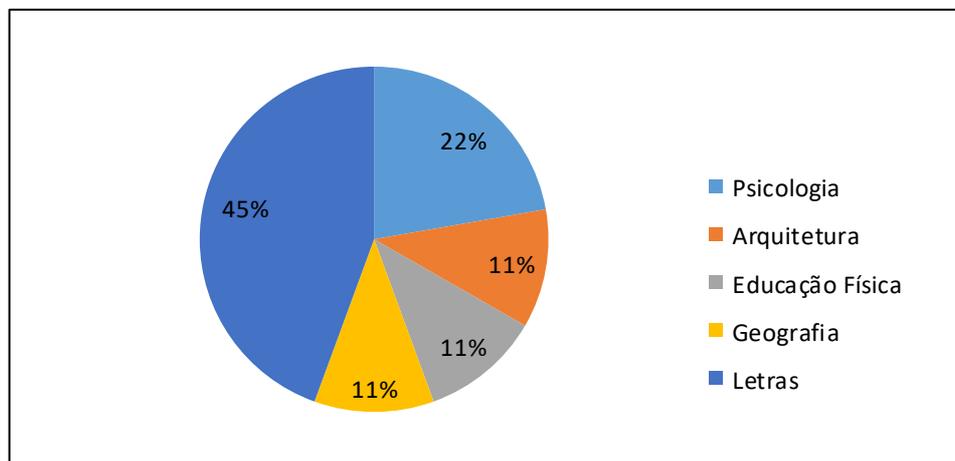
Fonte: dados de campo, 2018

Ao analisar a figura 3, concluímos que a maioria dos professores que cursaram a segunda graduação, no caso Letras (45%) e Psicologia (22%), objetivaram complementar sua formação como professor pedagogo, em função da complexidade de ser docente polivalente e ministrar aulas para crianças que adentram o sistema oficial de ensino, tendo como responsabilidade apresentar todas as disciplinas do saber acadêmico, do 1º ao 5º ano dos anos iniciais.

Nesse sentido, a especificidade do professor pedagogo nos anos iniciais, promove a busca permanente de seu aperfeiçoamento, em cursos que envolvem questões do processo de ensino e aprendizagem, ligados diretamente ao curso de Letras, tais como a alfabetização e o letramento. Conforme nossas discussões, as disciplinas de Português e Matemática são priorizadas nos anos iniciais

e potencializados pela “cobrança” nos processos de avaliação externa. A Psicologia é uma área de destaque nos processos pedagógicos, sobretudo pela influência nas correntes pedagógicas e no auxílio em relação às questões comportamentais e emocionais do educando.

**Figura 3 - Segunda graduação dos professores pedagogos**



Fonte: dados de campo, 2018

Em nosso levantamento profissional, questionamos as docentes sobre a realização de cursos de especialização, além de cursos de mestrado e doutorado na Educação ou em áreas afins.

A elevada participação em cursos de especialização foi um fator que nos chamou a atenção, visto que aproximadamente 59% (27) das professoras realizaram capacitações em diversas áreas do conhecimento, com destaque para o curso de Psicopedagogia (10), Alfabetização e Letramento (6), Gestão Educacional (2), Educação Especial (2), Educação Inclusiva (2), Literatura, Arte e Matemática, Arte e Educação, Educação Africana e Indígena e Educação Física Escolar. No grupo de professores da formação, temos três professoras que realizaram pós-graduação *strictu sensu*. Temos duas docentes que cursaram o mestrado em Educação e uma docente que se doutorou em Geografia.

Um dado preocupante em relação aos cursos de especialização, diz respeito à natureza das Instituições que ofereceram os cursos de capacitação, a maioria delas privada, sendo que apenas três docentes realizaram os cursos de especialização, em instituição pública. Não nos cabe, nesta pesquisa, avaliar a qualidade desses cursos, no entanto, é notória a mercantilização dos cursos de especialização, sobretudo pela anuência da Universidade Pública, que não viabiliza essa formação, de forma gratuita, para docentes da rede pública de ensino. Infelizmente o foco da Universidade Pública são os cursos *strictu sensu*, deixando os cursos *lato sensu* a cargo das Instituições Particulares.

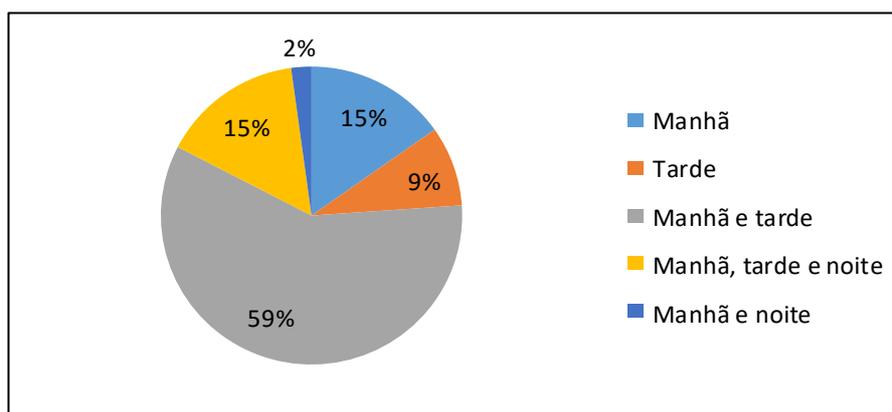
Todas as docentes que participaram do curso trabalham na Prefeitura Municipal de Rio Claro

(SP); no entanto, duas professoras dividem sua jornada de trabalho, exercendo seu ofício professoral em colégios particulares. Apesar de a grande maioria, dedicar sua jornada à escola pública, 56% das docentes trabalham em dois períodos, ou seja, trabalham cerca de 40 horas semanais (Figura 4).

O período de 40 horas semanais é o período oficial das atividades na unidade escolar; todavia, o trabalho docente é estendido para a residência do professor, onde ele realiza o planejamento e preparo das aulas, aos finais de semana ou no período noturno. Esse contexto retratado inviabiliza o aperfeiçoamento da formação docente, conforme os dados aludidos anteriormente.

Um dado relevante para nossa discussão, diz respeito aos 15% das professoras trabalharem três períodos diários, perfazendo 60 horas semanais (Figura 4). Essa jornada elevada de trabalho, retrata um panorama triste da educação brasileira, refletido no adoecimento dos professores, resultando no desgaste físico e mental, a que o professorado está submetido.

**Figura 4 - Jornada de trabalho dos professores cursistas**



Fonte: dados de campo, 2018

As professoras afirmam que o fator preponderante que as leva a optar pela dupla ou tripla jornada de trabalho, é o aumento do salário, sendo muitas delas, arrimo da família. Segundo seus relatos, as professoras afirmam que apenas **um período** é insuficiente para manter os custos de uma família. Essa afirmação pode ser comprovada pelo relato de uma docente ao ser questionada sobre o motivo que a leva a trabalhar mais de um período diário

*“- Apenas um período não dá para ajudar manter a casa”*

(RELATO DE CAMPO, 2018).

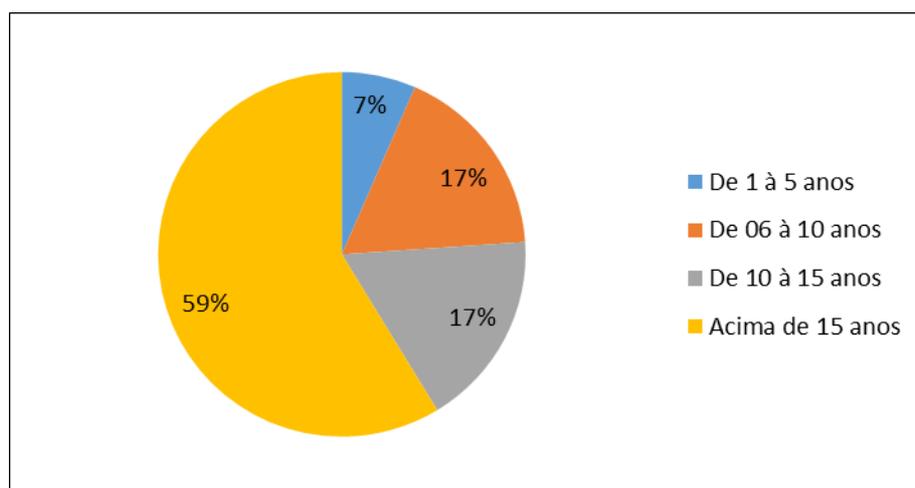
Além da jornada de trabalho exaustiva, a maioria das professoras é casada e com dois filhos, em média, dificultando ainda mais, o acesso à realização de cursos de formação e aprimoramento. Além disso, temos que considerar as dificuldades encontradas no cotidiano dessas professoras, ao

dedicarem mais de dois períodos, em sua jornada diária de trabalho.

Conforme o relato das professoras, os principais problemas encontrados pela jornada exaustiva de trabalho resultam na falta de tempo de para se dedicar à família e ao lazer; pouco tempo para pesquisar e aperfeiçoar-se profissionalmente; não terem tempo para se alimentar corretamente, em função do deslocamento diário, para duas ou três unidades escolares em que trabalham; privação de sono; problemas nas cordas vocais, além do cansaço e do *stress* diário.

Em relação ao tempo de serviço na função de professor, a maioria delas, já está em sala de aula há mais de 15 anos, perfazendo 59% dos professores cursistas, conforme podemos observar na figura 5. Esse retrato demonstrado motivou-nos ainda mais, a viabilizar uma formação de qualidade, atendendo às especificidades da maioria das professoras cursistas. Entre 10 e 15 anos de experiência docente, compunham 17% dos docentes, sendo esse mesmo índice para as professoras que tinham entre 6 e 10 anos de experiência de sala de aula. Apenas 7% dos docentes tinham menos de 5 anos de experiência.

**Figura 5 - Tempo de serviço docente**



Fonte: dados de campo, 2018

O perfil das docentes pedagogas deixou-nos bastante intrigados, em decorrência de a maioria, estar com mais de 15 anos de experiência de sala de aula. A primeira hipótese, diz respeito ao fato de as professoras com menos tempo de sala, acreditarem que a formação não seja necessária, já que acabaram de se formar e a prioridade no momento, não seria um curso de formação, mas um curso de especialização *lato sensu*. Nossa segunda hipótese remete ao *status* que as docentes com pouco tempo de sala aula possuem. O fato de não serem concursadas, diferente das mais experientes, as coloca numa situação vulnerável profissionalmente e, assim, priorizam a busca pela ampliação da carga

horária, trabalhando, às vezes, em três escolas.

Entre as professoras que participaram da formação, apesar de a maioria delas lecionar no Ensino Fundamental I, totalizando 49% (Quadro 2), existe uma grande diversidade de classes, em relação às etapas da Educação Básica, nas quais as professoras lecionam, com destaque para a Educação Infantil (4%), Maternal (4%) e Ensino Fundamental II (4%).

Essa diversidade de classes em que os docentes ensinam, foi motivo de preocupação no início da formação, já que os temas planejados foram divididos pela seriação dos anos iniciais, e temíamos desestimular a formação, ao abordar um tema pertencente ao 1º ano, composto por 9% dos docentes, sendo que uma parcela deles (13%) trabalhava com os 3º anos. Não tivemos problema algum em relação a essa especificidade mencionada, pelo contrário, a diversidade foi um aspecto relevante, visto ter sido possível abranger os principais temas da educação geográfica para os anos iniciais.

**Quadro 2 - Etapas e anos lecionados pelos docentes**

Ano que leciona	Nº de professores	Nº de professores em %
1º ano	5	9
2º ano	6	11
3º ano	7	13
4º ano	5	9
5º ano	4	7
6º ao 9º ano	2	4
Maternal	2	4
Educação Infantil	2	4
Coordenação Pedagógica	21	39

Fonte: dados de campo, 2018 (1º ao 5º ensino fundamental I e 6º ao 9º ensino fundamental II)

A polivalência dos professores pedagogos foi comprovada também pela presença de etapas que não estavam sendo contempladas diretamente na formação, como a Educação Maternal, Educação Infantil e o Ensino Fundamental II, ambos com 4% de presença do professorado.

### **Desafios enfrentados para o ensino de Geografia nos anos iniciais**

Neste tópico, abordamos as narrativas dos professores em relação às principais dificuldades enfrentadas no ensino de Geografia no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os relatos foram

relevantes para o planejamento das atividades, visando, justamente, enquadrar--nos, frente às adversidades apresentadas pelos docentes. Convém destacar que muitos dos obstáculos relatados se repetem, portanto, iremos nos ater às descrições contundentes no que se refere às barreiras que o professor pedagogo, enfrenta ao ensinar Geografia no seu dia a dia. O primeiro aspecto assinalado pelos professores, diz respeito à deficiência na formação inicial e na falta de formação continuada na área. Segundo o relato de uma docente, esse panorama os deixa inseguros para ensinar Geografia, conforme podemos verificar pelo relato da professora, em que ela associa falta de formação e insegurança.

*“ - A insegurança é um problema enorme, já que não temos formação suficiente para dar conta dos conteúdos de Geografia” (RELATO DOCENTE, 2018).*

Dentre os desafios apontados, podemos destacar a ênfase dada à alfabetização e à matemática nos currículos, e a Geografia acaba sendo deixada de lado, como podemos comprovar pelo relato abaixo:

*“ - O maior desafio ao meu ver é sobre o currículo, pois o mesmo para o 1º ano enfatiza e prioriza a alfabetização, o ler, escrever e calcular, impossibilitando o professor de estar trabalhando com mais detalhes sobre a Geografia” (RELATO DOCENTE, 2018).*

A falta de importância e reconhecimento da Geografia no currículo é um problema assinalado pela docente, ao afirmar a falta de um currículo do Município de Rio Claro, onde *“as crianças têm pouca noção do macro, além do seu local de vivência” (RELATO DOCENTE, 2018).*

A questão escalar foi um motivo recorrente nos relatos, trazendo à tona as dificuldades que as professoras possuem para trabalhar a escala geográfica com seus educandos. Utilizando um relato angustiante de uma docente, podemos demonstrar na prática essa dificuldade.

*“ - Um córrego poluído que passa atrás de escola, pode interferir na qualidade da água do município de Piracicaba, é difícil ensinar isto para um aluno” (RELATO DOCENTE, 2018).*

É muito comum os professores confundirem escala geográfica com a escala cartográfica, sendo que nos anos iniciais a escala geográfica constitui um aspecto a ser desenvolvido. Esse conteúdo geográfico pode ser sanado através de uma visita de campo ao rio Piracicaba, demonstrando através da observação de sua coloração, que nem todo rio é azul, como é demonstrado nos mapas mentais.

Outro desafio relatado por um docente e que se relaciona com a escala cartográfica, é a noção

de localização e desenvolvimento espacial, sendo esse um conteúdo muito abstrato para os alunos, afirmam vários docentes que ministram aulas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

*“ - Sobre a questão da localização, localizar Rio Claro no mapa e depois irmos para o Estado de São Paulo, Brasil e os continentes, é uma noção muito abstrata, mesmo com o auxílio dos mapas”* (RELATO DOCENTE, 2018).

A saída a campo foi um aspecto aludido pelos professores, principalmente na pela ausência de recursos financeiros e dificuldade de planejamento das atividades fora da sala de aula e, também, em virtude da falta de clareza dos conteúdos a serem abordados.

Conforme o relato da docente, a maior dificuldade que ela possui

*“ - É a falta de recursos como a ida a locais onde as crianças poderiam vivenciar melhor os conceitos trabalhados em sala de aula”* (RELATO DOCENTE, 2018).

Os docentes retrataram nas discussões iniciais da formação, a grande dificuldade de reconhecer quais conteúdos são da Geografia e quais conteúdos são da História, conforme o relato da professora, ou seja, *“...tenho desconhecimento dos conteúdos que são próprios da Geografia e daqueles que são próprios da História”* (RELATO, 2018).

Esse problema está na disciplina que foi(é) ministrada na formação inicial quando os conteúdos e a metodologia de Geografia e História, estão unidas em uma única disciplina, chamada Estudos Sociais, para os alunos do curso de Pedagogia.

Nesse contexto, temos um relato docente que demonstra como os Estudos Sociais estão incutidos na “cabeça” dos professores, como no relato a seguir:

*“ - É muito importante falarmos de Estudos Sociais, porque na hora do planejamento eu me perco o que é História e o que é Geografia, porque são extremamente associadas, e às vezes separando, você está minimizando os conceitos”* (RELATO DOCENTE, 2018).

O relato finaliza, da seguinte forma:

*“ - Nas aulas de História do município do 4º ano é impossível desassociar, fica empobrecido a aula. Tem muitos professores que não separam o caderno, porque uma coisa está junto à outra”*

(RELATO DOCENTE, 2018).

Após essa discussão, acabei intercedendo, colocando-me da seguinte forma:

*“ - É necessário discernirmos o que é História e o que é Geografia, senão estaremos reproduzindo o discurso ideológico proposto pela disciplina Estudos Sociais. O olhar geográfico é muito diferente do olhar do historiador”* (RELATO DE DIEGO MAIA, 2018).

Ao finalizar nossas discussões sobre os desafios a serem suplantados pelos docentes, um em especial deixou-me preocupado. Segundo o relato dos professores cursistas, a maioria das escolas que compunham a formação, destinava uma ou duas aulas por semana para trabalhar conteúdos de Geografia nos anos iniciais.

Os dispositivos didáticos utilizados pelos professores cursistas ao trabalharem com a Geografia foram elencados, com destaque, para o uso de mapas, Atlas do Município de Rio Claro (SP), globos, livros didáticos, fotos e vídeos.

Nas discussões das atividades formativas, iremos demonstrar que é possível ampliar o rol de dispositivos a serem utilizados, como podemos citar, o uso de maquetes, relógios de rol, planetário de madeira, galinho do tempo, mapas mentais, mapas do corpo, mapas vivenciais, bússola, estação meteorológica, jornais, história em quadrinhos, jogos de orientação, mini-globos, imagens de satélite e outros dispositivos que possam viabilizar o ensino de Geografia nos anos iniciais.

Conforme as assertivas de Davis et al. (2012), o perfil dos professores comprometidos com a formação continuada são os professores pedagogos, justamente por estar incutida na sua cultura, de formação a necessidade de um aprimoramento constante. A especificidade de serem polivalentes os torna mais receptivos aos processos formativos, destacaram os autores, justamente por não terem uma formação específica bem desenvolvida na formação inicial.

### **Considerações finais**

É no lugar que construímos nossa história e podemos escolher sermos protagonistas, evitando que outras narrativas venham substituir nossas ideologias, representada pela excelência na qualidade do ato educativo nas escolas públicas. O conceito de lugar foi nosso principal aliado na inserção e valorização da Geografia nos anos iniciais e a Geografia da Infância.

O perfil das professoras pedagogas demonstrou que a opção voluntária pela realização do

curso, foi realizada por docentes bem formados e comprometidos. Este fato, foi comprovado pela análise do perfil das professoras, no qual muitas delas, já possuíam a segunda graduação e aproximadamente 60%, possuíam um curso de especialização ligada à área da educação. Metade das docentes possuíam entre 41 a 50 anos de idade e 56% possuíam mais de 15 anos de sala de aula.

Um fato que chamou nossa atenção, foi em relação a elevada carga horária das professoras, onde mais de 75% trabalham de dois a três períodos diários. A maioria das professoras são casadas e possuem uma média de dois filhos por família, portanto, a sobrecarga de trabalho é decorrente da necessidade de subsidiar o sustento da família. A valorização dos professores através da ascensão nos planos de carreira, através do aperfeiçoamento profissional incluída no período de trabalho, foram grandes conquistas trazidas por esse curso de formação docente

A avaliação do curso de formação foi um dos fatores que discutimos incessantemente nos dez encontros que tivemos juntos. Perante a leitura das avaliações das professoras, creio que o curso foi além das nossas expectativas, justamente por estarmos debutando formação de professores e com a prerrogativa de trabalharmos a Geografia dos anos iniciais. Nunca fui professor dos anos iniciais, mas com o auxílio dos sujeitos envolvidos, conseguimos contribuir com o fortalecimento do ensino de Geografia em escolas públicas do município de Rio Claro (SP).

No que se à consolidação dos conteúdos específicos, foi notório a consolidação de vários conteúdos pertinentes a Geografia escolar, justificado inclusive pela sua ressignificação através do retorno das práticas realizada pelos professores que já as realizavam em sala de aula, ou começaram a fazê-las depois da formação.

Consideramos que a parceria entre a universidade pública e escolas públicas foi vital contribuirmos com uma educação de qualidade e uma formação docente que seja coerente com a realidade, estimulando a criatividade e autonomia tanto dos professores quanto dos alunos. A formação vivenciada por nós foi uma variável importante neste contexto.

A integração entre os estudantes de Geografia e os docentes cursistas, materializou um importante elo de afinidade e diálogo entre a universidade e comunidade, sobretudo pela contribuição que o curso proporcionou aos jovens aprendizes, uma vez que propiciou os discentes, a realidade vivida pelos professores pedagogos de 25 escolas públicas do município de Rio Claro (SP.)

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia. Brasília: MEC, 1998. 156 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & Joao Editores, 2014.

CASTELAR, Sonia Maria Vanzella. A formação continuada mediada pelas pesquisas acadêmicas. *In*: SACRAMENTO, Ana Claudia; ANTUNES, Charlles; SANTANA FILHO, Manoel. (Org.). **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015. v. 1. p. 31-48.

CORSINO, Patrícia. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. **Educação e realidade**, v. 40, n. 2, p. 399-419, 2015.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Mariana Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. *In*: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; NICOLETTI, Maria da Graça. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013. v. 1. p. 7-227.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, geografia das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, v. 79, p. 65-82, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTÍNEZ, Miguel Migueléz. **Nuevos métodos para la investigación del comportamiento humano**. Caracas: Universidad Simon Bolivar, 1985.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma Filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-40.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo**: ensino fundamental – anos iniciais (Versão Preliminar), 2013.