

A formação continuada de professores que ensinam geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo de caso em Guairaçá-PR

Thainara Nunes de Souza¹ - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3967-8233>

Claudivan Sanches Lopes² - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8479-5095>

¹ Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil*

² Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil**

Artigo recebido em 25/10/2024 e aceito em 09/01/2025

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade refletir sobre os desafios e as possibilidades da formação continuada de professores que ensinam Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando-se por base as falas dos docentes que atuam no município de Guairaçá-PR. Consideramos, nesse sentido, a necessidade de problematizar o processo formativo de professores e, conseqüentemente qualificar a educação geográfica nesse nível de escolarização. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa envolvendo revisão bibliográfica e documental, questionários e entrevistas semiestruturadas direcionadas aos professores, equipe gestora e pedagógica do referido município. Podemos destacar que as análises revelaram a importância de conhecer e atender as reais necessidades dos professores como um fator essencial para a promoção da formação continuada. O conhecimento das demandas dos professores permite direcionar de forma mais assertiva as ações formativas, articulando assim, o conteúdo trabalhado com os desafios vivenciados no dia-a-dia em sala de aula. Dessa forma, a formação continuada poderá não somente atualizar os conhecimentos pedagógicos-didáticos, mas também, de modo interconectado, fortalecer o domínio do conhecimento geográfico necessário para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: formação continuada de professores; anos iniciais do ensino fundamental; ensino de Geografia.

Continuing training of teachers who teach geography in the early years of elementary school: case study in Guairaçá-PR

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the challenges and possibilities of continuous professional development for teachers who teach Geography in the early years of elementary education, based on the perspectives of teachers working in Guairaçá-PR. In this sense, we consider the need to critically address the teacher training process and,

* Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: nthainara96@gmail.com

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: cslopes@uem.br

consequently, improve geographic education at this level of schooling. This is a qualitative study involving a literature and document review, as well as questionnaires and semi-structured interviews directed at teachers, management, and pedagogical teams from the aforementioned city. The analyses highlight the importance of understanding and addressing teachers' real needs as an essential factor in promoting continuous professional development. Knowing the teachers' demands allows for more targeted training actions, thus aligning the content taught with the challenges faced in the classroom on a daily basis. In this way, continuous professional development can not only update pedagogical-didactic knowledge but also, in an interconnected manner, strengthen the mastery of geographic knowledge necessary for teaching in the early years of elementary education.

Keywords: continuous teacher development; early years of elementary education; geography teaching.

Formación continua de profesores que enseñan geografía en los primeros años de la escuela primaria: estudio de caso en Guairaçá-PR

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los desafíos y posibilidades de la formación continua de los profesores que enseñan Geografía en los primeros años de la escuela primaria, a partir de los testimonios de docentes que actúan en el municipio de Guairaçá-PR. En este sentido, consideramos la necesidad de problematizar el proceso de formación docente y, en consecuencia, mejorar la educación geográfica en este nivel de escolaridad. Se trata de una investigación cualitativa que incluye revisión bibliográfica y documental, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, directivos y personal pedagógico del mencionado municipio. Cabe destacar que los análisis revelaron la importancia de conocer y atender las necesidades reales de los docentes como un factor esencial para promover la formación continua. El conocimiento de las demandas de los docentes permite orientar de manera más precisa las acciones formativas, articulando así los contenidos trabajados con los desafíos vividos cotidianamente en el aula. De esta manera, la formación continua no solo permitirá actualizar los conocimientos pedagógico-didácticos, sino también, de manera interconectada, fortalecer el dominio de los conocimientos geográficos necesarios para trabajar en los primeros años de la escuela primaria.

Palabras-clave: formación continua de docentes; primeros años de la educación primaria; enseñanza de geografía.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido recentemente sobre a importância da formação continuada de professores do ensino fundamental, especialmente para a atuação nos anos iniciais. No campo da Geografia, em particular, considerando as implicações dos diferentes contextos de prática, observa-se uma busca pela delimitação e clarificação dos conhecimentos, habilidades, disposições e valores que permitam ao professor ensinar com proficiência. Esses aspectos, ao levar em conta as características socioculturais e cognitivas dos alunos desse nível de ensino, possibilitam o início do desenvolvimento do pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019).

Este desafio exige um olhar atento tanto para a formação inicial quanto para a continuada, pois é fundamental que os professores não apenas tenham acesso a esses conhecimentos, mas que os dominem

progressivamente, abrangendo aspectos teóricos e práticos necessários à atividade profissional. Nessa perspectiva, para garantir uma educação geográfica de qualidade e adequada às demandas atuais, é essencial proporcionar aos professores de Geografia dos anos iniciais uma apreensão contínua, contextualizada e crítica dos saberes geográficos e pedagógico-didáticos que fundamentam sua prática.

É necessário, portanto, compreender os processos que caracterizam a formação continuada dos pedagogos que ensinam Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e sua função essencial dentro de um contexto ético e político, com foco no desenvolvimento profissional. Dessa forma, busca-se superar a visão de formação continuada como mero aparato burocrático destinado a preencher as lacunas da formação inicial em Geografia.

Reconhecemos que os obstáculos e desafios que envolvem o trabalho docente, em geral, e, particularmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, são numerosos e históricos, resultando de fatores como má remuneração e precarização das estruturas físicas das escolas, entre outros. Em outras palavras, os desafios não se restringem ao ambiente imediato da sala de aula. Portanto, ao discutir os desafios da prática docente, é necessário considerar o contexto mais amplo em que o trabalho dos professores está inserido, e que o condiciona. É nesse cenário problemático que devemos situar os desafios da formação inicial e continuada, visando ao desenvolvimento de uma educação libertadora (Freire, 2021) que contribua para a formação de cidadãos capazes de compreender o espaço geográfico e atuar na transformação da sociedade em que vivemos.

Este artigo fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa¹ (Lüdke; André, 1986), realizada por meio de revisão bibliográfica e documental, complementada por pesquisa de campo, com coleta de dados e informações obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários direcionados a professores e à equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Guairaçá-PR². O objetivo é, a partir de um estudo de caso (Lüdke; André, 1986), analisar a importância e os desafios da formação continuada de professores de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a necessidade de qualificar a educação geográfica nesse nível de ensino, especialmente nesse pequeno município.

Como Lima (2001, apud Nascimento 2017) evidencia, o professor deve se constituir como um sujeito que constrói conhecimento e, para isso, precisa estar preparado para analisar sua própria prática em situações determinadas, pois é nesse contexto que ocorre o desenvolvimento profissional. Em apoio a essa

¹ O artigo se fundamenta em pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (PGE/UEM).

² O pequeno município de Guairaçá está localizado no Noroeste do estado do Paraná, mais precisamente na atual Região Imediata de Paranaíba. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), sua população é de 6.587 habitantes.

argumentação, partimos do pressuposto de que o professor, dentro dos limites de determinados contextos, constrói conhecimento profissional e, a partir do que já sabe, continua seu desenvolvimento.

Segundo Imbernón (2016), nas últimas décadas, a pauta da formação continuada tem sido marcada pela necessidade de uma reconfiguração, de forma a atender legitimamente à formação humana, relacionando as mudanças sociais que afetam diretamente o trabalho docente em sala de aula. Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada é um meio fundamental para promover o desenvolvimento profissional dos professores, além de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, favorecendo a concretização de uma educação geográfica de qualidade nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante do exposto, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discutimos particularidades sobre a formação inicial e continuada de professores, suas limitações e possibilidades. Em seguida, abordamos alguns pressupostos orientadores que, segundo a literatura consultada, podem guiar o processo formativo de professores de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Guairacá-PR, promovendo, assim, o aprimoramento e o aperfeiçoamento dialogado de suas práticas. Por fim, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa de campo e discutimos os resultados obtidos a partir da análise das informações coletadas.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: ASPECTOS CRUCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES PROFISSIONAIS

Para compreender a relevância da formação continuada de professores, é necessário estabelecer relações entre ela e a formação inicial. Somente entendendo essas duas instâncias formativas de maneira inter-relacionada — seus objetivos, importância, limites e possibilidades — é que podemos avançar, percebendo o desenvolvimento profissional docente como um processo de constante aperfeiçoamento da prática pedagógica, com base na ação-reflexão-ação, e na interação teoria-prática no ambiente de trabalho.

A apropriação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial é o ponto de partida, o primeiro passo para a trajetória na carreira docente. No entanto, segundo Gatti (2014) e Libâneo (2010), o panorama da formação inicial de professores no Brasil é pouco animador, especialmente quando focamos na preparação para disciplinas específicas em determinados níveis de escolarização, como nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com esses autores, há um acúmulo de impasses e problemas históricos que ainda não foram superados, o que dificulta vislumbrar uma solução a curto prazo.

Embora tenha havido avanços nos últimos anos, como destaca Imbernón (2010), é importante considerar que o processo de formação docente está em constante mudança, influenciado pelo acelerado avanço da tecnologia, ciência e informação. Essas mudanças globais afetam diretamente os processos educativos e, conseqüentemente, a formação dos professores. Nessa perspectiva, enfrentar esses desafios é essencial para refletir e avançar nas políticas educacionais, o que permite qualificar melhor essa formação.

Como já mencionado, o acúmulo de problemas que afetam a formação inicial persiste (Francischetti; Pires; Biral, 2012). Segundo Libâneo (2010), pouco foi feito pelos sistemas de ensino, pela legislação e pelos gestores da educação para transformar esse cenário de dificuldades na formação de professores para os anos iniciais. Assim, ainda enfrentamos uma formação inicial fragmentada e desconexa, que muitas vezes busca apenas "formar professores rapidamente". Em seus estudos, Gatti (2014, p. 39) afirma:

A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos [de formação inicial de professores] apenas um **verniz superficial** de formação pedagógica e de seus fundamentos que realmente não pode ser considerado uma formação de profissionais para atuar na **contemporaneidade**. É observada uma **redução da carga horária útil dos cursos de licenciatura** – voltada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, de fundamentos e metodologias –, redução que se faz via um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos, como: atividades culturais, estudos independentes, atividades complementares, etc. Pode-se perguntar se **a formação panorâmica e fragmentada, reduzida**, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos Gatti (2024, p. 39), (Grifos nossos).

A autora aponta alguns fatores que contribuem para a relativa insuficiência dos cursos de formação inicial de professores. Ela caracteriza essa formação como "superficial", "panorâmica", "fragmentada" e "reduzida", marcada pela desarticulação entre fundamentos teóricos e práticos, que são essenciais para que os professores tenham sucesso em um contexto de alunos cada vez mais diversos. Em síntese, a formação inicial é o primeiro passo para quem deseja atuar na docência, mas, ao mesmo tempo, se mostra insuficiente para orientar com segurança a prática profissional, especialmente nas áreas específicas do currículo escolar, como é o caso da Geografia.

Nesse contexto, diversos autores que analisam essa questão (Gatti, 2014; Libâneo, 2010; Silva, 2018; Pimenta, 1999; Alvarado-Prada, Freitas e Freitas, 2010; Leite, 2015) afirmam que a formação dos professores não pode se limitar aos anos de graduação. Essa formação, por si só, é insuficiente para cumprir criticamente as orientações básicas dos Documentos Curriculares Oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito à formulação de conteúdos, à alfabetização cartográfica e à

compreensão do espaço geográfico, aspectos fundamentais para atender às demandas educacionais contemporâneas (Leite, 2015).

Nosso objetivo não é propor modelos fixos ou fórmulas "prontas" para o processo formativo docente. Defendemos, contudo, a necessidade de atualização e aprofundamento contínuos dos conteúdos dessa formação, evidenciando a importância da formação continuada. Como afirma Oliveira (2016, p. 169), "O desenvolvimento profissional docente é um *continuum*: começa com a preparação dos professores na formação inicial e prolonga-se por toda a vida profissional".

A partir dos anos 1970, começaram a ser realizados estudos sobre as atitudes dos professores em relação aos cursos de formação continuada. Imbernón (2010, p. 19) destaca que "[...] a formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando o constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras".

De forma semelhante, Alarcão (1998, p. 100) define "[...] a formação continuada como um processo dinâmico, pelo qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional". Segundo a autora, a formação continuada deve promover o desenvolvimento das potencialidades profissionais, em continuidade à formação inicial, estabelecendo uma relação estreita com o desempenho da prática educativa.

Esse desenvolvimento profissional constante, descrito como "inacabado", "dinâmico" e em processo, nos leva a refletir que, assim como a sociedade está em constante mudança, a formação docente deve acompanhar essa evolução, contribuindo para o aperfeiçoamento e a qualificação da prática docente. Alarcão (1998, p. 100-101) ressalta a necessidade de uma formação que capacite os professores a enfrentar os novos desafios impostos pela sociedade:

A nova sociedade exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações em face das dificuldades, interventores e lutadores de idéias, realizadores de projectos, avaliadores de sucessos e fracassos. O cidadão de nossos dias tem necessidade de se pensar e de pensar por si, mas também de ser capaz de pensar e trabalhar com os outros. Tem de saber ler, com o apoio no conhecimento adquirido pelas gerações passadas, os sinais do presente que lhe permitirão antever e preparar o futuro Alarcão (1998, p. 100-101).

Assim, no atual contexto histórico, marcado por grandes avanços, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 372) afirmam que "[...] a formação continuada de professores se faz necessária por razões ideológicas, políticas e econômicas", com o objetivo de preparar os docentes para atender às mudanças e exigências da sociedade. Imbernón (2010, p. 8) também aponta diversos fatores que contribuem para a necessidade da formação continuada, de forma a responder às demandas da contemporaneidade:

Mudanças como a nova economia; a globalização, apesar de preferir o conceito de “mundialização” pela perversão do outro termo, aplicado quase sempre à economia e ao mercado; a tecnologia que apontou com grande força em todos os âmbitos da cultura e na comunicação; a mistura de outras culturas ou o conhecimento delas; a constante discriminação feminina; todos esses fatores invadiram o contexto social, etc. Se focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a consequente intensificação do trabalho educacional – o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sociais e educativas Imbernón (2010, p. 8).

Como apontado pelo autor, as amplas e intensas transformações da sociedade atual exigem um olhar minucioso sobre a formação continuada, que é vista como um instrumento essencial para responder de forma mais assertiva às demandas de competências e habilidades dos professores. Nesse sentido, Cavalcanti (2008, p. 88) destaca os impactos do avanço científico e tecnológico na análise do espaço geográfico, mencionando que a complexidade das relações sociais é marcada, segundo a autora, “[...] pela instabilidade, pela incerteza e pela constante ampliação dos conhecimentos”.

De acordo com Imbernón (2010, p. 27), “[...] a formação continuada deve assumir uma parcela de mudança e inovação”, requerendo que os professores participem ativamente, sendo compreendidos como protagonistas e peças fundamentais em todo o processo de inovação. Além disso, devem ser capacitados para propor e articular mudanças positivas no âmbito educacional. Lopes (2015, p. 271) também defende essa perspectiva, enfatizando a necessidade de os professores se assumirem como “[...] atores privilegiados de sua própria prática, porque são eles que, de fato, conhecem seus alunos e o contexto de sua prática”. Nesse viés, a formação continuada potencializa uma reflexão genuína dos sujeitos e de sua prática, pois, ao considerar os professores como protagonistas que explicam suas próprias necessidades e problemas, promove um maior controle sobre o que é considerado conhecimento válido e significativo.

Assim, um conhecimento é válido e significativo quando emerge de situações reais e se aproxima do contexto organizacional do trabalho dos professores. É importante destacar que todo contexto que condiciona a formação continuada proporciona condições para um aprendizado constante. Como enfatiza Freire (2021), formar-se é um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, e, como seres humanos, temos a possibilidade de aprender permanentemente, integrando esse aprendizado ao nosso desenvolvimento (Alvarado-Prada, Freitas e Freitas, 2010).

Vale ressaltar que fatores condicionantes da prática, como o contexto escolar, as políticas educacionais, o acesso a recursos didáticos e as expectativas sociais, exercem influência significativa no processo de auto formação. Esses fatores moldam o ambiente em que os professores atuam e, consequentemente, influenciam a forma como compreendem sua prática, seus conhecimentos e buscam o desenvolvimento profissional.

Diante disso, considerando que a formação continuada está relacionada ao aperfeiçoamento ininterrupto do trabalho profissional, questionamos: o que os resultados das pesquisas acadêmicas revelam sobre o processo de aprender a ensinar Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental?

De acordo com Leite (2015), há uma escassez de estudos que investigam a Geografia que os professores aprendem e a forma como eles aprendem a ensinar as crianças pequenas no ensino fundamental. A autora observa que os professores tendem a reproduzir em sua prática profissional aquilo que aprenderam durante a formação inicial. Ou seja, se a formação foi baseada em uma reflexão crítica, o profissional provavelmente seguirá essa abordagem; da mesma forma, se a formação foi tradicional, isso se refletirá em sua prática. Para Leite, é essencial fornecer aportes significativos ao processo de aprender a ensinar, uma vez que não se pode garantir que os conhecimentos adquiridos na formação inicial sejam suficientes para dominar plenamente os saberes necessários para a prática docente em Geografia.

Nesse sentido, é necessário promover oportunidades de aprendizagem na área de Geografia, e a formação continuada se apresenta como um instrumento crucial para direcionar possibilidades concretas de aprendizado sobre como ensinar esse componente curricular. Francischett, Pires e Biral (2012, p. 196) destacam que a Geografia proporciona “[...] às crianças o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam compreender a realidade a partir do viés espacial”.

Portanto, a formação continuada é um processo voltado ao aperfeiçoamento, construção e reconstrução dos saberes docentes, ajudando o professor a aprimorar suas práticas pedagógicas e qualificando-o para oferecer um ensino de qualidade. No próximo tópico, apresentaremos princípios que, em um contexto teórico amplo e diversificado, podem orientar o processo formativo do professor de Geografia.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM COM A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Seguindo o que discutimos até o momento e buscando alcançar o objetivo proposto — analisar, segundo a opinião dos professores, da equipe pedagógica e da equipe gestora, as contribuições e limitações relacionadas à formação continuada de professores que atuam com a disciplina de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Guairaçá, PR — delineamos a seguir alguns pressupostos

orientadores que, conforme nossa opção teórica, podem ajudar os professores a aperfeiçoar suas práticas de forma dialógica.

Como ponto de partida, defendemos um ensino de Geografia alinhado às correntes críticas, que veem a escola como uma instituição responsável pela socialização do conhecimento e pela promoção da cidadania (Cavalcanti, 2014; Lemes, 2016; Pontuschka, Paganelli, Cacete, 2009; Azambuja, 2018). Nesse sentido, Cavalcanti (2012, p. 42) afirma que:

Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, para que todas as ações estejam voltadas à eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e do desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser “inserido” no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, como uma espécie de desafio que o leve ao desejo de conhecê-lo Cavalcanti (2012, p. 42).

Como se depreende da fala da autora, adquirir novos conhecimentos não é um processo espontâneo. Pelo contrário, o processo de apropriação de conhecimentos pelo aluno na educação escolar é uma atividade consciente e intencionalmente dirigida por outro agente: o professor. O aluno deve, então, por meio da mediação do professor, vivenciar situações didaticamente preparadas nas quais possa confrontar seus conhecimentos empíricos com o conhecimento mais sistematizado presente no currículo escolar.

Isso exige a adoção de estratégias didáticas que, considerando as especificidades do conhecimento geográfico e sua função particular no currículo escolar, possibilitem, sem negar a perspectiva interdisciplinar, o pleno desenvolvimento do educando. Com essa intenção, também nos fundamentamos nas “didáticas críticas” (Saviani, 2009; Libâneo, 2015), especialmente na abordagem da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2000; 2005) e seu desenvolvimento subsequente na “Didática Desenvolvimental” fundamentada por Davydov (1986), que defende a inseparabilidade entre os conhecimentos relacionados ao conteúdo — o conteúdo geográfico curricular — e os conhecimentos pedagógico-didáticos.

Entre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural destaca-se a importância da apreensão, pelos alunos, dos conceitos estruturantes dos conteúdos de ensino. Dessa forma, a apropriação dos conceitos científicos amplia a capacidade do aluno de compreender a realidade vivida para além da experiência imediata, permitindo-lhe utilizar esse conhecimento e agir sobre ele, visando à transformação tanto de si mesmo quanto da realidade estudada. São oportunas, então, as afirmações de Libâneo (2015, p. 53):

A contribuição de Davydov para a didática é sumamente relevante, indicando o vínculo explícito entre a didática e a lógica científica das disciplinas. Supõe uma relação indissociável entre o plano epistemológico (da ciência ensinada) e o plano didático, ou seja, o vínculo essencial entre conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático Libâneo (2015, p.53).

Para tanto, com base no breve delineamento apresentado, defendemos a necessidade de que o professor que ensina Geografia nos anos iniciais possua uma série de requisitos, como conhecimentos, habilidades, disposições e valores. Destacamos a seguir alguns desses requisitos:

- **Aprofundamento teórico-disciplinar:** Domínio dos conceitos fundamentais, princípios, objetivos e processos envolvidos na análise geográfica.
- **Integração de conhecimentos:** Conhecimento sólido que una, de forma inseparável, os aspectos geográficos e pedagógico-didáticos, contextualizado na prática do professor.
- **Valorização das experiências dos alunos:** Utilização das vivências geográficas dos alunos, como as ocorridas no município de Guairacá, PR, como recurso pedagógico-didático.
- **Domínio flexível dos conteúdos curriculares:** Capacidade de compreender e adaptar os conteúdos às diversas necessidades e níveis de aprendizado dos alunos.
- **Desenvolvimento de estratégias de ensino:** Aplicação de diferentes linguagens, especialmente a cartográfica, para tornar o aprendizado de Geografia interessante e atraente para as crianças.
- **Promoção do pensamento crítico:** Estímulo à reflexão dos alunos para compreender e analisar questões geográficas, relacionando fenômenos naturais e sociais.
- **Valorização da diversidade:** Desenvolvimento de atitudes que valorizem a diversidade social, cultural e ambiental, incentivando o pensamento geográfico e os valores da cidadania.

Esses requisitos evidenciam que o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental possui características e peculiaridades próprias. Contudo, é importante ressaltar que os objetivos de aprendizagem devem estar didaticamente relacionados com os conteúdos das demais áreas do currículo. Dessa forma, é possível proporcionar um ensino significativo e voltado para a cidadania.

Assim, o professor deve distinguir e correlacionar os objetivos específicos de cada disciplina com os objetivos mais gerais do currículo escolar. Essa função é essencial para oferecer aos alunos uma base sólida de conhecimentos geográficos, estimulando o pensamento crítico e a consciência do mundo ao seu redor.

Em consonância com os saberes e requisitos necessários à prática profissional e considerando a natureza epistemológica da disciplina de Geografia, compreendemos que esses requisitos orientam a atividade docente, baseando-se na compreensão de que ensinar Geografia envolve entender suas categorias fundamentais, abrangendo relações espaciais e conceituais.

Os professores dos anos iniciais que lecionam Geografia precisam reconhecer que a articulação dos conceitos geográficos com os conhecimentos pedagógicos é essencial para um ensino mais eficaz. Como afirma Lopes (2018), cabe ao professor promover atividades que proporcionem aos alunos a oportunidade de se apropriar dos conteúdos, procedimentos e habilidades dessa disciplina.

No entanto, Callai (2005) ressalta que a apropriação desses requisitos não depende apenas da vontade do professor. É necessário que exista uma política de formação — tanto inicial quanto continuada — que relacione concepções teórico-metodológicas, garantindo e facilitando a atuação docente. Essa política deve contribuir para o desenvolvimento da disciplina, permitindo que as crianças compreendam o processo de produção coletiva do espaço, o que favorece sua inserção cidadã na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, é fundamental ampliar a compreensão sobre a importância do ensino de Geografia no processo formativo das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando seus objetivos e especificidades. É preciso, ao mesmo tempo e de forma integrada, refletir sobre as conquistas e dilemas que permeiam o desenvolvimento dessa disciplina escolar e como a formação dos professores — especialmente, a formação continuada, conforme o objetivo desta pesquisa — contribui ou pode contribuir para o pleno cumprimento dos seus objetivos. A partir desses pontos, podemos buscar soluções ou direcionamentos para superar os problemas identificados e avançar no processo educativo.

A seguir, apresentamos os procedimentos envolvidos na coleta de dados, com foco na pesquisa de campo realizada.

PESQUISA DE CAMPO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Analisando o contexto e os objetivos da presente investigação, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, que, como apontam Lüdke e André (1986), permite ao pesquisador um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada. Utilizamos essa abordagem para investigar a formação continuada de professores que lecionam Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Guairaçá-PR, com o intuito de compreender como essa formação pode contribuir para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula.

Consideramos a abordagem qualitativa a mais apropriada para esta pesquisa, pois é necessário examinar o mundo para compreender que nada é trivial e que tudo possui potencial para constituir um sinal ou um caminho para estabelecer uma compreensão mais ampla e esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994).

A presente pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa e, dentro desse campo, caracteriza-se como um "Estudo de Caso". Combinamos a pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo, ouvindo, por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários, os professores, a equipe gestora e a equipe pedagógica que atuam com o componente curricular de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental em Guairacá-PR.

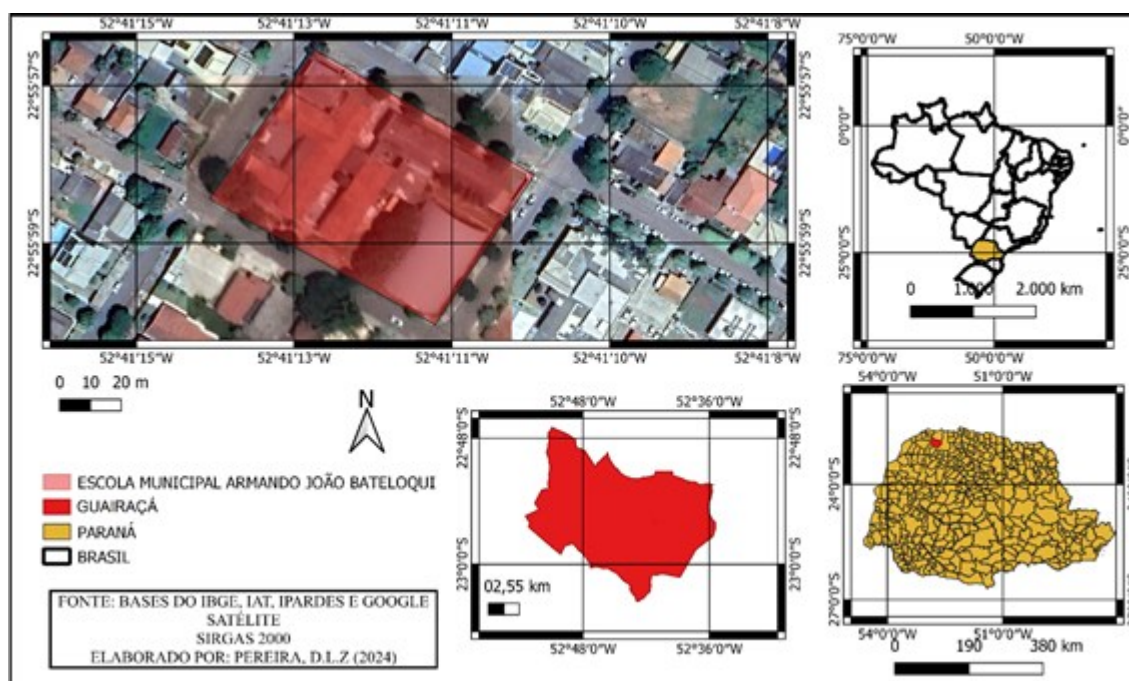
Os relatos analisados, conforme Bodgan e Biklen (1994, p. 134), compõem um importante acervo de informações sobre o que os envolvidos sabem, almejam, quais são seus anseios e expectativas em relação ao que estamos investigando. Assim, interligando as falas dos entrevistados ao referencial teórico apresentado, buscamos compreender as contribuições e limitações da formação continuada no referido município.

Toda a análise do material coletado é fundamentada nos estudos de Bardin (1977) e Moraes (1999) sobre a "análise de conteúdo". Nesse sentido, Olabuenaga e Ispizúa (1989, apud Moraes, 1999, p. 3) explicam que a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de documentos, que, quando analisados adequadamente, abrem portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social que, de outro modo, seriam inacessíveis. Assim, procurou-se categorizar o material coletado para compreender o quanto a formação continuada tem proporcionado subsídios para a prática docente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO

Optamos, neste artigo, por investigar a formação continuada de professores que lecionam o componente curricular de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal localizada no município de Guairacá-PR. Focalizamos, portanto, a pesquisa nesta rede municipal e, por conseguinte, na única instituição que oferta esse nível de ensino no município, denominada: "Escola Municipal Armando João Bateloqui-Ensino Fundamental" (Vide Figura 1):

Figura 1: Localização da Escola Municipal Armando João Bateloqui E.F. Guairaçá-PR.



Fonte: PEREIRA, D. L. Z.

A escolha do município de Guairaçá, localizado no Noroeste do Estado do Paraná, justifica-se pela importância de investigações sobre essa temática em pequenos municípios³ que, como se sabe, correspondem à uma grande parcela que compõe desse Estado.

Os participantes dessa investigação são profissionais da rede municipal de educação de Guairaçá-PR, que obtiveram ingresso na carreira por meio de concurso público. Dentre os envolvidos, 7 (sete) são professores e 5 (cinco) são profissionais que compõe a equipe pedagógica e gestora, num total de 12 (doze) participantes. Ao realizar a análise adotamos o posicionamento ético de não colocar sob julgamento moral as informações obtidas e, para preservar a identidade dos envolvidos, os mesmos serão mencionados durante a análise pela nomenclatura indicada no quadro (1).

³ Segundo o IBGE (s.d), a partir dos dados do Censo Demográfico dos últimos anos, são considerados pequenos municípios, aqueles com população inferior a 50.000 habitantes.

Quadro 1: Identificação Fictícia dos Sujeitos

Identificação dos docentes	Identificação dos Coordenadores pedagógicos e gestor
P1	C.P1
P2	C.P2
P3	C.P3
P4	C.P4
P5	C.P5
P6	-----
P7	-----

Fonte: Os autores, 2024.

A leitura e a imersão das respostas obtidas a partir dos questionários, entrevistas e fontes documentais apresentados simultaneamente à discussão da literatura, possibilitaram caracterizar a concepção dos professores acerca da temática. Desse modo, a análise dos dados coletados nos proporcionaram a construção das seguintes categorias de análise (Bardin, 1977; Moraes, 1999):

- Relevância do ensino de Geografia e suas especificidades;
- Dificuldades em ensinar Geografia;
- A formação continuada como alternativa de superação das dificuldades no ensino de Geografia.

RELEVÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS ESPECIFICIDADES

Qual é a importância de se ensinar Geografia para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental? Como os professores interpretam e explicam a especificidade dos conteúdos dessa área curricular para promover a educação de modo geral e, em particular, a educação geográfica?

Inicialmente, ao analisar os relatos coletados na pesquisa de campo, verificamos que os participantes são unânimes em reconhecer a relevância da presença da Geografia no currículo escolar. Eles destacam especialmente a importância da localização no espaço geográfico e o reconhecimento das características dos espaços de vivência dos alunos (o município, a cidade, o conhecimento local, etc.). Para os participantes da pesquisa, a Geografia é a ciência que estuda a “dimensão espacial” e a relação “sociedade-natureza”, preocupando-se com o espaço humano e suas interações. Essa visão da Geografia está ligada à importância desse ensino para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão dinâmica do espaço e suas interações. Os participantes, portanto, se manifestaram (Grifos nossos):

De **extrema importância**, porque esse conteúdo desenvolve muito o **senso crítico** do aluno e **como ele pode intervir nesse espaço**, na questão tanto de **interação** como também na questão da **natureza** (C.P2).

Acredito ter **muita, muita importância** mesmo para os alunos. **Para ele ter uma dimensão espacial** e uma dimensão sobre **localidade**, a questão social também, **as interações** (P7).

Tem **grande relevância**. Porque nessa parte ele já está desenvolvendo todo o saber, ele começa a ter a melhor noção de **localização espacial**, de se **localizar dentro do mundo e como ele é** (P3).

Eu acredito que é de **suma importância**, tendo em vista que é uma disciplina em que vai proporcionar a criança **o conhecimento do local onde ela vive, do espaço** (C.P5).

Acerca das justificativas apresentadas pelos professores sobre a importância do ensino de Geografia e suas especificidades, podemos inferir que as respostas alinham-se com o que discutimos no referencial teórico desta pesquisa. Como apontado, o objetivo do ensino de Geografia é, sobretudo, que o aluno “aprenda a pensar geograficamente”, o que implica a capacidade de analisar fatos ou fenômenos geográficos (Cavalcanti, 2019). Tanto os professores quanto a equipe pedagógica e gestora, de certa forma, reproduzem as ideias contidas nos documentos curriculares disponíveis para sua atuação profissional. No entanto, quando solicitados a dissertar mais profundamente sobre o tema, manifestam dúvidas. Assim, constatamos que, embora compreendam a importância de ensinar os alunos a “pensar geograficamente”, enfrentam dificuldades em traduzir esse conceito em atividades práticas no dia a dia em sala de aula, como podemos observar nos próximos excertos (Grifos nossos):

Esse é **o maior desafio**, conseguir trazer, tornar a aula mais interessante, **mostrar o significado, a utilidade** dessa disciplina na vida das crianças (P.3).

[...] **então, você só vai colocando o conteúdo, mas você não consegue perceber se aquilo realmente teve sentido, teve a compreensão da criança**. Essa é a sensação que eu tenho como professora dessa disciplina. **Porque se foca muito na língua portuguesa e na matemática e a gente acaba deixando de lado a Geografia como se não tivesse importância** (P.4).

Eu acredito assim, que isso ter que se tornar algo mais natural da criança, porque geralmente é trabalhado nos anos iniciais, mas não é trabalhado tão afinho. **Tanto a Geografia, quanto a História, não é levado tão a sério como deveria** (C.P5).

Esses excertos, ressaltam a importância de uma formação, ou seja, de uma preparação adequada que não só desenvolva os conhecimentos/saberes necessários, mas também que os habilite a criar e utilizar métodos eficazes no ensino de Geografia. Nessa mesma perspectiva, com base nas aprendizagens em Geografia, a BNCC (Brasil, 2018, p. 360) (Grifos nossos) discorre que a grande contribuição dessa disciplina é a sua capacidade de desenvolver o pensamento espacial (grifo nossos):

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: **desenvolver o pensamento espacial**, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e **relacionando componentes da sociedade e da natureza**. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e **para o exercício da cidadania**. Brasil (2018, p. 360).

Para efetivar o que está prescrito no Documento, os alunos devem ser conduzidos a exercitar didaticamente o pensamento geográfico. Isso implica considerar alguns princípios fundamentais: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. Esses elementos são essenciais para a compreensão da realidade, empregando o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, uma condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas no documento (Brasil, 2018).

No entanto, como revelam os dados bibliográficos desta investigação e as informações coletadas em campo, o ensino de Geografia para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental tem, há muito, deixado a desejar. Segundo Callai e Callai (1996), por exemplo, a ênfase na alfabetização, frequentemente compreendida como aquisição da leitura e escrita, e no domínio das quatro operações matemáticas, tem secundarizado, de maneira difusa e confusa, o ensino de Geografia. Para a autora mencionada, a falta de uma orientação clara e segura sobre "o que é" e "como ensinar" Geografia resulta em um ensino-aprendizado fragmentado e descontextualizado, com informações isoladas e, não raro, sem sentido ou significado.

Nesse sentido, a seguir, pontuamos, de acordo com a percepção e compreensão dos professores entrevistados, as dificuldades encontradas por eles ao ensinar Geografia nesse nível de escolarização.

DIFICULDADES EM ENSINAR GEOGRAFIA

Ao nos aprofundarmos no conteúdo das respostas obtidas durante as entrevistas, constatamos que os participantes envolvidos na pesquisa reconhecem a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e, de modo geral, entendem sua função mais específica no currículo escolar: a dimensão da espacialidade da sociedade. Entretanto, ao serem questionados sobre as possíveis dificuldades em ensinar os conteúdos geográficos aos alunos, a maioria dos participantes sinalizaram que sentem grandes dificuldades e, dessa forma, pontuaram alguns fatores que contribuem ou acentuam essa situação (Grifos nossos):

Nós professores **não estamos preparados**, porque eu vou falar, pela minha experiência, na minha faculdade eu **não tive nenhuma formação em cima da área de Geografia** (C.P3).

[Tenho dificuldades porque] Inicialmente, eu **não tenho formação acadêmica, graduação na área**. O magistério que é o que faz eu estar aqui, ofereceu no último ano, a disciplina de metodologia do ensino de Geografia... foi online, na época da pandemia (P5).

A formação **que eu tive para que eu possa lecionar esse conteúdo, eu acho que foi superficial**; então não me deu subsídios suficientes para que eu possa passar para a criança, mediar esse conhecimento (C.P5).

Como podemos observar, os (as) professores (as) relatam a falta de preparo para ensinar conteúdos geográficos mencionando, categoricamente, que a formação inicial foi insuficiente para garantir o domínio dos conteúdos que ensinam e de como ensiná-los. Percebemos, portanto, na análise dos excertos, a necessidade de expandir a formação para além do domínio das capacidades técnicas mais gerais requeridas para atuação profissional e que possibilite ao professor o desenvolvimento de uma formação geográfica e, dessa maneira, seja base de uma atuação que cumpra com os objetivos da disciplina de Geografia (Sbardelotto, 2023).

Além das dificuldades relacionadas à formação inicial pontuadas pelos entrevistados, também podemos destacar outras dificuldades relacionadas, por exemplo, à baixa carga horária destinada à disciplina, o desinteresse de parte dos alunos, à desvalorização dos conteúdos geográficos e à falta de articulação entre teoria e prática (Grifos nossos):

Como eu disse, nós não temos tempo hábil, porque eu tenho que seguir com o planejamento. Então tenho que trabalhar de forma rápida. [...] eu precisaria de mais tempo, de mais aulas para determinados assuntos (P4).

Eles não querem [aprender Geografia]. Assim, não é uma coisa que chama a atenção deles (P6).

Porque a gente foca muito na alfabetização voltada da língua portuguesa e na matemática. **E às vezes acabamos deixando de lado essas determinadas disciplinas que também são importantes, como a Geografia, História, Ciências e outras** (C.P3).

Os conteúdos presentes nos excertos são preocupantes e nos direcionam a refletir sobre como superar os fatores destacados pelos professores e, conseqüentemente, despertar o interesse dos alunos pela Geografia. Os professores expressam, inicialmente, que a Geografia é secundarizada em relação ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, refletindo diretamente na carga horária de cada disciplina. Além dessa problemática, eles enfrentam dificuldades de natureza disciplinar e didática: “A gente percebe que fica muito focado na parte teórica e o professor precisa mesmo é visualizar como trabalhar. Porque uma coisa é você ler, outra coisa é você pôr em prática” (C.P2) (Grifos nossos). Isso sugere que o entrevistado percebe que ter conhecimento não implica necessariamente em saber como ensiná-lo a outrem. Como discutido anteriormente, a prática didática do professor requer o domínio integrado dos conteúdos geográficos e das metodologias de ensino. Como esse domínio ainda não está assegurado, “visualizar” como “trabalhar” didaticamente os conteúdos é uma habilidade que ainda está por ser desenvolvida.

Dessa forma, na busca para compreender e superar as dificuldades apontadas pelos professores quanto aos conteúdos formativos e outros fatores que condicionam o trabalho docente, apresentamos a seguir, conforme a percepção dos participantes desta investigação, como a formação continuada pode ser uma alternativa eficaz. A formação continuada pode fornecer aos professores a apreensão contínua dos saberes e conhecimentos necessários para a atuação com a disciplina, e quais aspectos são relevantes para que essa formação cumpra efetivamente seu papel.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ALTERNATIVA DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Retomando o exposto até aqui, a formação continuada surge com a intenção de atualizar os conhecimentos dos professores, sendo necessária não apenas por razões pedagógicas, mas também, e integradamente, por razões políticas, ideológicas e econômicas. Deve assumir uma parcela de inovação, voltada para o aprimoramento do modo como se aprende a ensinar.

Historicamente, a formação continuada tem assumido diversas concepções, condicionadas aos contextos políticos de cada época. Contudo, conforme discutido nesta pesquisa, defendemos atualmente a formação continuada como um processo de construção e reconstrução dos saberes docentes – um *continuum* que está na base do desenvolvimento profissional dos professores. Deve ser entendida, portanto, como um movimento dinâmico no qual os professores em exercício possam participar, dialogicamente, de cursos, seminários, congressos, palestras, entre outras propostas formativas, incluindo aquelas relacionadas às

práticas coletivas cotidianas, cujos conteúdos estejam alinhados às necessidades reais da profissão (Mota, 2009).

Assim, em consonância com os objetivos desta pesquisa, questionamos: como o conhecimento das perspectivas dos professores pode favorecer um melhor direcionamento das ações de formação continuada, tornando-as compatíveis com as necessidades que eles vivenciam? Buscando responder a essa questão, destacamos a seguir excertos das falas dos entrevistados que nos permitem refletir sobre possíveis processos de aprimoramento das ações direcionadas à formação continuada de professores no referido município, e como essas ações podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Dentre as possíveis ações de aprimoramento, os entrevistados expressam o desejo de “serem ouvidos”, reivindicam que as formações considerem as “especificidades das disciplinas do currículo” e que ocorram de forma contínua, ou seja, que não sejam realizadas apenas em momentos isolados do ano letivo. Eles se expressam da seguinte maneira (Grifos nossos):

Já seria legal a experiência de nos escutar. Tomar as opiniões e, a partir daí, definir as formações (P5).

[...] **nós partiríamos da nossa realidade e da dificuldade que nós encontramos.** Então com base nessas dificuldades, nós procuraríamos subsídios, conteúdos e condições. Porque nós conhecemos a dificuldade, **nós sabemos a realidade** (C.P5).

Eu acredito que as [nossas] sugestões precisam ser acatadas, assim, para ir ao encontro daquilo que o professor necessita. [...] separados por disciplinas, talvez por série também, **algo mais específico.** Também para **ser algo contínuo**, não só aquele dia da formação continuada, que fala tanto em formação continuada, mas que é só naquele dia, no retorno das aulas e que depois não tem nenhuma continuidade nesse trabalho (C.P1).

Em consonância com Lemes (2016), consideramos que identificar e mensurar com precisão as necessidades permite realizar intervenções pedagógicas com maior eficácia. O conhecimento das “necessidades formativas” dos professores nos proporciona clareza sobre o que deve ser feito. Na análise dos dados, é possível constatar que os entrevistados são unânimes em destacar a ausência de formação continuada específica para a área de Geografia.

De modo geral, os entrevistados enfatizam que a qualidade dos conteúdos da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação de Guairaçá, e sua contribuição para a melhoria das práticas em sala de aula, é limitada. Em particular, os professores manifestam a necessidade de formações com abordagens mais específicas, relacionadas aos conteúdos geográficos. Além disso, destacam o desejo de formações que integrem conceitos mais complexos em atividades práticas e concretas, que sejam compreensíveis e adequadas para os alunos dos primeiros anos de escolarização (Grifos nossos):

Porque como na **formação inicial, a base que a gente tem é muito rasa**, pouquíssima coisa que a gente vê [de conteúdos geográficos]. E na formação continuada também se vê muito pouca, é muito trabalhado a questão de avaliação, de metodologia, mas **nada específico** para cada disciplina (C.P1).

Eu tenho muita **dificuldade em adaptar conceitos**, exemplo: quando eu preciso adaptar o conteúdo para um terceiro ano. Eu **acho complicado**. [trazer para a prática de sala de aula] (P5).

Tem momentos que a gente percebe que fica muito focado na parte teórica e **o professor precisa mesmo é visualizar como trabalhar** (C.P2).

As limitações evidenciadas nesses excertos indicam a necessidade de uma formação continuada que aborde diretamente os desafios e dificuldades apontados pelos professores, desafios esses encontrados na prática diária do ensino de Geografia. Isso inclui uma formação específica para a área de Geografia, que abrange o desenvolvimento de metodologias alinhadas à natureza da matéria, facilitando o ensino dos conteúdos geográficos e fortalecendo uma base teórica sólida e aprofundada. Esse aprimoramento teórico auxiliará os professores no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, as ações e sugestões apresentadas pelos entrevistados estão em consonância com o referencial teórico desta pesquisa e sinalizam a necessidade de que o professor se torne protagonista de sua própria formação. É essencial que o professor seja reconhecido como um sujeito capaz de contribuir para o avanço de uma educação de qualidade e para a promoção de uma formação continuada que permita o desenvolvimento profissional e a superação das dificuldades apontadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos contribuir para a reflexão sobre a formação continuada dos professores que atuam com a disciplina de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no município de Guairacá-PR. Nossa abordagem envolveu discutir, com base nas falas dos professores, equipe pedagógica e gestora desse município, os problemas, limitações e possibilidades que essa formação apresenta, à luz do referencial teórico.

A análise das categorias permitiu reflexões significativas. A primeira categoria revelou que o ensino de Geografia é reconhecido pelos participantes como essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da compreensão espacial e das interações entre sociedade e natureza. No entanto, mesmo reconhecendo sua importância, os professores enfrentam desafios que comprometem a efetividade do ensino geográfico. Entre esses desafios estão a dificuldade de traduzir didaticamente conceitos complexos relacionados à espacialidade e territorialidade e, conseqüentemente, de proporcionar atividades pedagógicas que sejam atraentes e compreensíveis para os alunos no dia a dia.

A análise da segunda categoria indicou, mais precisamente, que as dificuldades identificadas pelos professores estão relacionadas à formação inicial insuficiente, particularmente no domínio dos conhecimentos específicos de Geografia, e ao desinteresse dos alunos pelos conteúdos geográficos. A carga horária reduzida da disciplina parece agravar essa situação.

Na busca por superar essas dificuldades, a análise da terceira categoria revelou que os professores veem a formação continuada como um instrumento promissor. Observa-se um desejo unânime por uma formação contínua, específica, que leve em consideração suas reais necessidades, e que permita maior articulação entre teoria e prática, além de ouvir e atender às suas intenções e necessidades.

Diante disso, e considerando o contexto atual da formação continuada e os dados obtidos, entendemos que são necessários vários requisitos para que essa formação seja efetiva e realmente contribua para o desenvolvimento e a melhoria das práticas dos professores que lecionam Geografia nos anos iniciais. Entre esses requisitos, conforme Imbernón (2010; 2011), destaca-se a importância de considerar os professores como sujeitos de sua própria prática profissional, afirmando sua identidade e autonomia. A formação continuada, quando alinhada com esses requisitos e próxima da prática educativa, pode enriquecer o conhecimento profissional, ético e moral dos professores, e fomentar a análise e reflexão sobre a prática educativa.

Por fim, os resultados desta pesquisa, ainda em desenvolvimento, indicam que a formação continuada dos professores de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental merece especial atenção. É crucial transformar as ações e sugestões apontadas pelos entrevistados em práticas concretas e alinhadas com as intenções declaradas. O avanço e a promoção da formação continuada desejada só serão possíveis com a interação de projetos educacionais, sociais, políticos e econômicos, abrangendo toda a complexidade envolvida na profissão docente.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09.abr.2024.

AZAMBUJA, L. D. **A Geografia do Brasil na educação básica: uma didática para o ensino da formação socioespacial brasileira**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BODGAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. **Boletim Gaúcho de geografia**, v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38636/26360>. Acesso em 09 fev.2024.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v.25 n.66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 set. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Formação de Professores: reflexões do atual cenário da geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008, p. 85-102.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola**. 1. ed. Papirus Editora, São Paulo, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. **Scripta Nova: revista electrónica de Geografia y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 18, n. 496, p. 1-17, dic. 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14970/18407>. Acesso em: 23.mar.2024.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia – ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. In: **Revista Soviet Education**, August/VOL XXX, Nº 8, sob o título: “Problems of Developmental Teaching. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1986.

FRANCISCHETT, M. N; PIRES, M. M.; BIRAL, R. B. O ensino de Geografia na formação inicial do professor dos anos iniciais da educação básica. In: de ALMEIDA et all. (Orgs.). **A formação do pedagogo para a educação básica e a docência nas áreas de conhecimentos específicos**. São Cristóvão-SE: Editora UFS, 2012, p. 175-201.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n.100, p. 33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 09 abr. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LEITE, C. M. C. Considerações sobre o processo de formação dos professores que ensinarão geografia nos anos iniciais de escolarização. In: RABELO, K.S. de P.; BUENO, M.A. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015, p. 77-101.

LEMES, Robson de Oliveira. **Necessidades formativas em geografia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Geografia, Programa de Pós-graduação em Geografia, Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/2830/1/000223663.pdf>. Acesso em: 23.mar.2024.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **R. bras. Est. Pedag.** p. 562-583, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n229/v91n229a07.pdf>. Acesso em: 23.mar.2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, Sp: Junqueira & Martins Editores, 2015, p. 39-65.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. Formação continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 4, n. 2, p. 206-219, 2009. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1678/1136>. Acesso em: 22.maio.2024.

NASCIMENTO, Augusto César do. **Os reflexos da formação continuada nas práticas de professores de geografia: Uma análise do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado geografia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú – Centro de Ciências Humanas. Sobral, 2017. Disponível em: https://ww2.uva.ce.gov.br/apps/view/listagem_dissertacoes.php?buscar=1204. Acesso em: 05 maio. 2023.

OLIVEIRA, C. O desenvolvimento profissional docente e o ensino da Geografia. In: Sebastia Alcaraz, Rafael; Tonda Monllor, Emilia María (Eds.). **La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía**. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante, 2016, p. 169-185.

PEREIRA, D. L. Z. **Localização da Escola Municipal Armando João Bateloqui E.F. Guairaça-PR**. 2024. 1 Figura.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, D. T. História e Geografia: contextualização e percepções do ensino no Brasil. **ACESSO LIVRE**, v. único, p. 93-111, 2018. Disponível em: https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2018/12/05_Hist%C3%B3ria-e-Geografia-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-e-percep%C3%A7%C3%B5es-do-ensino-no-Brasil.pdf. Acesso em: 20.abr.2024.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler. A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: pensando em práticas. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc**, v. 6, n. 1, p. 01–27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/4199>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. 8. ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins fontes, 2005.