

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRACY GABRIELLA MORAIS CAVALCANTE

**NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
concepções e construções de necessidades formativas na Geografia Escolar**

NATAL-RN
2012

IRACY GABRIELLA MORAIS CAVALCANTE

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
Concepções e construções de necessidades formativas na Geografia Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior

NATAL- RN
2012

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Cavalcante, Iracy Gabriella Morais.

Narrativas de formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e construções de necessidades formativas na Geografia escolar / Iracy Gabriella Morais Cavalcante. - Natal, RN, 2012. 131 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Ensino de Geografia – Ensino fundamental - Dissertação. 2. Concepção - Dissertação. 3. Narrativas de Formação - Dissertação. 4. Necessidades de Formação - Dissertação. I. Soares Júnior, Francisco Cláudio. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 373.3.016

IRACY GABRIELLA MORAIS CAVALCANTE

**NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
concepções e construções de necessidades formativas na Geografia Escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em : ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Giane Bezerra Vieira (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Francisca Lacerda de Góis (Examinadora Interna-Suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

A Germano Farias, meu companheiro, meu
amigo, meu amado...

AGRADECIMENTOS

A realização dessa pesquisa representa uma fase importante em minha trajetória formativa, em que desafios foram constantemente superados em busca de um sonho, de um objetivo de vida.

Agradeço a Deus, pelas bênçãos e motivações colocadas em meu caminho para a concretização desse trabalho.

Aos meus pais, Nova e Joel, pela educação, amor e ensinamentos que construíram a essência do que sou hoje.

Ao meu companheiro de alguns anos, que compartilha todas as conquistas e dificuldades da vida, agradeço pelo amor que me dedica durante todo esse tempo, sentimento abençoado recentemente.

À minha grande família, agradeço as demonstrações de carinho, confiança e orgulho. Em especial, aos irmãos, cunhadas e sobrinhos amados e a minha avó Lenira, pelo exemplo como educadora. À minha avó Maria (*in memoria*), agradeço pelo exemplo de vida.

Durante o período de mestrado, estabeleci vínculos acadêmicos, profissionais e pessoais com o Professor Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior. Agradeço-lhe pelos diversos papéis exercidos em minha vida.

Nesse período conheci pessoas que me ensinaram coisas diferentes. Agradeço a todos os professores da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo pelas valiosas contribuições e aos colegas pesquisadores pela constante troca de conhecimentos e experiências, em especial a amiga Kize Arachelli, pelo exemplo de comprometimento e carinho de mãe com o qual trata a todos. Como também a Elaine Sobral, pelas contribuições, amizade e confidências compartilhadas.

Nossa pesquisa nunca seria desenvolvida sem a colaboração e empenho dos sujeitos nela envolvidos. Agradeço e parablenizo às professores do Secat – Centro de Ensino, pelo acolhimento ao nosso trabalho e compromisso com a educação de seus alunos.

Cresço profissionalmente a cada ano com as experiências e trocas com os colegas do Secat. Agradeço a todos pela compreensão de minhas ausências e pela confiança e torcida a mim dedicadas. Agradeço pontualmente a Sueli Morais, Graça Silva, às colegas coordenadoras pedagógicas e aos professores com os quais trabalho diretamente, a esses, agradeço também pelos vínculos afetivos construídos.

À professora Giane Bezerra, membro da banca examinadora, escolhida por sua autoridade na temática em estudo, agradeço as contribuições relevantes ao trabalho.

Reconheço o incentivo à construção do conhecimento científico, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd / UFRN e agradeço pelo acolhimento à pesquisa, bem como aos professores que o compõem pelas contribuições durante as disciplinas cursadas.

Enfim, o nosso reconhecimento, a todos que, embora não estejam aqui citados, colaboraram direta ou indiretamente para a concretização desse trabalho.

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto, de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível.

Marie-Christine Josso

RESUMO

Este trabalho trata de um estudo sobre as necessidades de formação de professoras do Ensino Fundamental no campo da Geografia. É nosso objetivo apreender as suas concepções de necessidades de formação e refletir sobre as suas necessidades formativas para ensinar Geografia. Consideramos a formação como processo reflexivo que pressupõe movimento de mudanças e aperfeiçoamento além das aprendizagens formais, considerando suas múltiplas dimensões. Refletimos sobre Necessidades Formativas à luz das leituras de Rodrigues e Esteves (1993), Silva (2000), Rodrigues (2006), Vieira (2010). Já as discussões sobre concepções fundamentaram-se em Ferreira (2007). A referência empírica constitui-se de uma escola privada situada na cidade de Ceará-Mirim/RN, SECAT – Centro de Ensino. Os sujeitos sociais da nossa pesquisa são cinco professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Recorreremos a pesquisa (auto)biográfica ancorada nos estudos de Passeggi (2011), Delory (2008), Bertaux (2010) e Josso (2010), uma vez que é nossa intenção voltar-se para a historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, reconhecendo os vínculos entre ele e o mundo e as experiências como base para o aprendizado e a formação do adulto. Como procedimento técnico-metodológico utilizamos as Narrativas de Formação, cuja aplicação possibilita a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores, uma vez que relatam acontecimentos ocorridos durante o desenvolvimento do indivíduo por meio de Seminários Biográficos. Verificamos nas narrativas construídas pelas professoras, a ausência de atribuições de significados para uma reelaboração teórica das necessidades formativas e questionamentos dos seus princípios organizadores. No entanto, constatamos que foram capazes de elaborar sentidos e significados para conceber o fenômeno em estudo, de forma descritiva, através de enunciações articuladas, incluindo aspectos e possibilidades atreladas às suas práticas pedagógicas e perspectivas formativas futuras. No tocante a Geografia Escolar, fundamentamos nossos estudos nas reflexões de Soares Júnior (1994, 2000), Tonini (2003), Vesentini (2004) e Vlach (1991), entre outros. Verificamos que as necessidades evidenciadas pelas professoras para ensinar Geografia foram construídas a partir dos contextos de suas práticas de ensino, presentes nas suas trajetórias escolares e profissionais. Portanto, constatamos a necessidade de capacitação pedagógica formal para que se possa conceber o fenômeno em estudo além do seu caráter descritivo, entendendo que se faz necessário pontuar reflexões e questionamentos sobre a dinâmica da produção do capital global, que veicula os seus interesses nos contextos que frequentemente emergem necessidades formativas do sistema educacional.

Palavras-chave: Narrativas de Formação. Necessidades de Formação. Concepção. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This article is about a study about the training needs for teachers of elementary school in the field of Geography. It is our objective to grasp their conceptions of training needs and reflect about their formative needs to teach geography. We consider the training as reflective process that involves the movement of changes and improvement beyond of formal learning, considering its numerous dimensions. We reflected about formative needs in light of the readings of Rodrigues Esteves (1993), Silva (2000), Roberts (2006), Vieira (2010). The discussions about conceptions were based on Ferreira (2007). The empirical reference constitutes to a private school in the city of Ceará-Mirim/RN, SECAT – Centro de Ensino. The social subjects of our research are five teachers who work in the initial years of elementary school. We resorted a survey (auto) biographical, based on the studies of Passeggi (2011), Delory (2008), Bertaux (2010) e Josso (2010), since it is our intention to turn to the historicity of the subject and the learning, recognizing the links between him and the world and the experiences based on for learning and adult training. As technical and methodological procedure we will use the Training Narratives, whose application allows the understanding of memories and stories of schooling teachers, since are reported events occurred during the development of the individual through seminars Biographical. We observed on the narratives constructed by the teachers the absence assignments of meanings to a reworking of the theoretical formative needs and questions of its organizing principles. However, we notice the teachers were able to develop senses and means to conceive the phenomenon in study, in a descriptive way, through articulated enunciations, including aspects and opportunities linked to their teaching practices and future formative prospects. Regarding School Geography, we based our studies in the reflections of Smith Junior (1994, 2000), Tonini (2003), Vesentini (2004) and Vlach (1991), among others. We verified that the needs evidenced by the teachers to teach geography were constructed from the contexts of their teaching practices present in their school and professional trajectories. Therefore, we noticed the need for formal pedagogical qualification so that we can conceive the phenomenon in study beyond its descriptive character, understanding that it is necessary to point out reflections and questions about the dynamics of production of global capital, which conveys its interests in the contexts that often emerge formative needs of the educational system.

Keywords: Training Narratives. Training Needs. Conception. Geography Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Eixos e direcionamentos da pesquisa (auto) biográfica em Educação.....	23
Figura 2 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	26
Figura 3 – Fachada atual do Secat – Centro de Ensino.....	30
Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos.....	32
Quadro 2 – Concepções de necessidades de formação.....	67

SUMÁRIO

1	NARRANDO NOSSA PESQUISA	11
1.1	NOSSA TRAJETÓRIA FORMATIVA: MOTIVAÇÕES GERADORAS DO ESTUDO	11
1.2	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	17
1.3	SITUANDO A PESQUISA: O OBJETO, AS QUESTÕES E OS OBJETIVOS ...	18
1.4	DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA BIOGRÁFICA: NOSSO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
1.5	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS	29
1.6	PARÂMETROS DE ANÁLISE	34
2	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
2.1	A FORMAÇÃO INDUTORA DE NECESSIDADES ..	35
2.2	... NECESSIDADES INDUTORAS DE FORMAÇÃO	41
2.3	NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	46
2.3.1	Recordando minha história de vida escolar	47
2.3.2	Percurso e conquistas de uma educadora	50
2.3.3	Desafios e conquistas de uma trajetória escolar	54
2.3.4	Minha história formativa	58
2.3.5	Formação profissional: Um querer constante em minha vida	61
2.4	CONCEPÇÕES DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS..	67
2.4.1	Necessidades formativas concebidas como carência ou ausência de algo que julgam importantes e que faz falta à própria formação	71
2.4.2	Como exigência de algo que foi necessário durante o processo formativo	73
2.4.3	Como desejo ou expectativas futuras para a sua formação	77
2.4.4	Como motivações à busca de desenvolvimento formativo	79
2.4.5	Como algo imprescindível para à formação e atuação docente	81
2.5	CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE NECESSIDADES	82
3	A GEOGRAFIA ESCOLAR : RAÍZES HISTÓRICAS, DISCURSOS GEOGRÁFICOS E NECESSIDADES FORMATIVAS	85
3.1	SOBRE A GÊNESE DA GEOGRAFIA MODERNA: LEGADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DIAS ATUAIS	86
3.2	OUTROS DISCURSOS GEOGRÁFICOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ..	95
3.3	EM DIREÇÃO A UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	105

PENÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.....	118
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	128

1 NARRANDO NOSSA PESQUISA

Neste capítulo, narramos sobre os passos dados no caminho para a construção de nossa pesquisa. Refletimos sobre nossas inquietações iniciais diante de nosso próprio processo formativo, acreditando ser esse conhecimento de nos mesmos e de como nos formamos um processo imprescindível para quem pretende pesquisar sobre aspectos da formação de outros.

Nesse sentido, apresentaremos os elementos norteadores de nosso trabalho: nossas motivações, questionamentos, a definição de nosso objeto, campo e sujeitos e nossas escolhas teórico-metodológicas, aspectos que foram construindo o percurso de nossa pesquisa.

1.1 NOSSA TRAJETÓRIA FORMATIVA: MOTIVAÇÕES GERADORAS DO ESTUDO

As inquietações relativas ao desenvolvimento da prática educativa em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, especificamente, o estudo das concepções de professores sobre necessidades formativas, como também suas necessidades para o ensino do referido componente curricular, foram sendo geradas a partir de diferentes experiências profissionais, tanto como professora de classes de alfabetização e 1ª série - ainda com o Ensino Fundamental com duração de oito anos - quanto, posteriormente, como coordenadora pedagógica/formadora de professores da escola escolhida como campo empírico de nossos estudos.

De acordo com o desenvolvimento de nossas atividades profissionais, necessidades formativas foram surgindo conforme os desafios das funções assumidas, necessidades essas que em parte foram sendo superadas a partir de processos de conscientização e do esforço na busca da qualificação profissional, que passaram então a nortear nossa trajetória formativa como educadora e, conseqüentemente, como pessoa.

Em 2004, iniciamos nossa graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ano que assumimos pela primeira vez uma turma como professora, lecionando em turma de alfabetização. Nesse período foi possível e necessário um exercício de aproximações das teorias estudadas no espaço acadêmico com as situações decorrentes da

prática docente, que instigou a elaboração de nossa monografia (CAVALCANTE, 2008)¹. Além disso, nossa formação inicial em Pedagogia e as vivências como professora apontaram para um caminho íngreme e gradual de aperfeiçoamento formativo, em que novas necessidades foram surgindo. Nesse contexto, em 2009, participamos do Curso de Formação Continuada em Alfabetização e Letramento² e iniciamos nossos estudos no Curso de Especialização em Psicopedagogia³. Já no ano de 2010, ingressamos no Curso de Mestrado em Educação pela UFRN, na linha de pesquisa Práticas Educativas e Currículo, do Centro de Educação, onde desenvolvemos estudos para a construção de nossa dissertação.

A partir de reflexões, possíveis através de nossos estudos e do trabalho como formadora de crianças e de professores, surgiram indagações acerca das reais necessidades educativas desses sujeitos, das orientações pedagógicas consistentes para os professores iniciantes e experientes. Questões como: O que ensinar aos alunos? Como podemos ensiná-los? O que é preciso aprender para poder ensiná-los? Emergiram como representações das relações pedagógicas cotidianas vivenciadas no espaço escolar. Não diferente, a gênese de nosso objeto de estudo, que direciona nossos questionamentos de forma mais específica à apreensão das concepções de Necessidades de Formação e pela análise de necessidades formativas de professores na área de Geografia, no contexto da prática pedagógica.

Embora a própria instituição escolar – *lócus* de nossa pesquisa - promova encontros de formação continuada para seu corpo docente, acreditamos que movimentos de ação- reflexão - ação precisam ainda ser propostos para estudos/compreensão/desenvolvimento dos objetivos/conteúdos/metodologias para o ensino de Geografia. A importância desses estudos parece-nos potencializada após ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituída pela Lei nº 11.274/2006, garantindo a obrigatoriedade do ensino escolar a crianças de seis anos de idade, mas que, além disso, requer a reflexão dos objetivos pedagógicos para todo o Ensino Fundamental, em todas as áreas de conhecimento.

¹ Trabalho desenvolvido com vistas a atender aos requisitos de conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia pela UFRN e concluído em 2008, com o título Um caso de formação docente na licenciatura em Pedagogia: a aspiração de aproximar teorias e práticas, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Gonzaga Pontes Pessoa.

² Curso ministrado pela Eduplan – consultoria e assessoria pedagógica, em parceria com a Sociedade Educacional Casa da Titia (Secat), destinado aos profissionais da educação da referida escola com o objetivo de possibilitar contextos formativos no campo da alfabetização, buscando articular elementos teóricos e práticos em processos dialéticos de estudo-planejamento e ação-reflexão de educadores.

³ Curso em nível de pós-graduação lato sensu, realizado pela Universidade Potiguar, no período de março de 2009 a novembro de 2010.

Direcionando nossa reflexão ao ensino de Geografia, observamos que as práticas docentes efetivadas ainda permanecem pautadas nos direcionamentos didático-pedagógicos contidos nos livros didáticos, que geralmente enfatizam a descrição visível dos aspectos físicos, humanos, econômicos e culturais de determinadas espacialidades, propondo interpretações da produção do espaço geográfico de forma linear e fragmentada. Desse modo, o ensino de Geografia caracteriza-se pela transmissão de conteúdos superficiais, que na maioria das vezes se restringe a denúncias de acontecimentos que envolvem a relação homem/meio ambiente, sem desenvolver na criança a apreensão dos atributos e relações essenciais dos conceitos geográficos. (SOARES JÚNIOR, 1994).

Cabe-nos esclarecer que apesar do conhecimento da gênese da palavra Geografia - Terra (geo) e descrição (grafia) - entendemos o espaço geográfico como fruto do trabalho humano, em que o homem destrói/ constrói/ modifica a si e a natureza (VLACH, 1991). No entanto, facilmente nos deparamos com a situação de um ensino em que os alunos estudam geografia sem compreendê-la realmente, enquanto deveriam contribuir decisivamente para uma compreensão crítica da realidade.

Historicamente, segundo a referida autora, coube a geografia escolar, “passar” a ideia de pátria, ideologicamente favorável aos interesses do Estado-Nação, ou seja, de um espaço nacional precisamente delimitado, o que justificaria a ênfase nos elementos físicos no discurso nacionalista. Daí a motivação para a ênfase da descrição pela terra, o que conduziu ao determinismo geográfico via cartografia.

Admitimos que a Geografia sempre esteve relacionada à descrição da terra, seja para atender a interesses militares, para a formulação de estratégias, ou civis, para expansão do comércio. Diante disso, sua institucionalização escolar, e conseqüentemente, o ensino e os livros didáticos, não privilegiam o trabalho do homem frente à natureza, mas sim a sua descrição no conjunto maior - a terra - preocupando-se inclusive com sua distribuição na superfície terrestre, atribuindo à Geografia o caráter de ciência empírica.

Acreditamos, porém, ser necessário trabalhar de maneira crítica a nossa realidade, cuja dinâmica se explica, segundo Vlach (1991), no como, no porque, no para quem e no por quem este território foi apropriado e continuamente se transforma, atentando para a observação e necessidade de explicação das questões que a realidade coloca, cotidianamente, questões sociais, políticas e econômicas.

Ainda que seja fundamental a existência de clareza a respeito do contexto histórico a que a geografia se vincula indelevelmente, entre todos os profissionais que atuam no seu ensino (principalmente), qualquer que seja o grau, é preciso, igualmente, que apontemos possíveis caminhos para aqueles que lutam pela superação da Geografia Tradicional na instituição escola. (VLACH, 1991, p. 59)

Porém, compreende-se em geral, até mesmo por falta de um debate mais sistemático sobre o tema, que o ensino de Geografia na educação básica é uma mera repetição simplificada do que se produz na academia, tida, nessa perspectiva, como único espaço competente da produção do saber. Dessa forma, cria-se uma imagem negativa de que os professores desse nível de ensino são apenas reprodutores do que se produz fora da escola, de modo que seu papel seria encontrar a melhor maneira de “passar” de forma clara e adequada o conteúdo já produzido pela academia, enquanto aos alunos restaria apenas a fixação do que lhe foi apresentado.

Tal concepção limita o professor e o aluno a reprodutor e assimilador de um conteúdo pronto e acabado, quando na verdade sabe-se que ambos podem dar origem a novos saberes na atividade educativa. Agindo como co-autores do saber, esses sujeitos também podem pesquisar e chegar a conclusões próprias e que não se caracterizam como meras cópias ou simplificações do conhecimento já pronto e instituído. (VESENTINI, 2004).

Nesse sentido, aprender Geografia significa desenvolver a capacidade de guardar na memória informações pormenorizadas dos conteúdos específicos dessa disciplina, mesmo sem haver nenhuma aproximação com as práticas sociais simbólicas desenvolvidas pelas crianças no seu cotidiano. As crianças são obrigadas então a armazenar uma multiplicidade de informações tidas como inquestionáveis sobre a organização espacial de um mundo fixo e de uma ação humana abstrata. (SOARES JÚNIOR, 1994)

Compreendemos e assumimos em nosso estudo que o professor deve estar constantemente aprendendo, na medida em que também propicia ao aluno buscar novos caminhos para a aprendizagem. Assim, esse professor não será visto apenas como um reprodutor do que está contido nos manuais didáticos, mas dará origem a novos saberes no decorrer de sua prática educativa. Do mesmo modo, também não podemos delinear mentalmente a figura do aluno como sendo um recipiente destituído de conhecimento, posto que, esse mesmo aluno tem em si um conjunto de conhecimentos adquiridos através da sua história de vida, que deve ser levado em conta no processo de aquisição de novos conhecimentos.

Isso posto, compreendemos que a Geografia crítica escolar dá importância à realidade do aluno, as suas experiências, a sua condição de vida, aos seus conflitos e interesses produzidos no tempo e no espaço, preocupando-se em formar alunos e cidadãos, ativos e participativos, desenvolvendo neles criticidade, autonomia e criatividade em face aos problemas encontrados no seu cotidiano e no seu espaço de vivência.

Portanto, um ensino crítico da Geografia não se limita a uma renovação do conteúdo, ela também implica em valorizar determinadas atitudes e habilidades. Para tanto, é fundamental uma adoção de procedimentos didáticos que vão além da aula expositiva apenas, e que possibilitem, por exemplo, estudos do meio, utilização de recursos tecnológicos, realização de atividades interdisciplinares e com temas transversais, para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. (VESENTINI, 2004).

Nesse sentido, o objetivo da disciplina escolar Geografia não é tornar a apresentar a mesma exposição metódica dos geógrafos especialistas, pelo contrário, seu principal objetivo é possibilitar ao aluno refletir sobre o mundo em que habita, compreender o espaço geográfico a partir das diversas relações que o determina.

Diante do exposto, compreendemos ser necessário ao professor que leciona Geografia estar consciente de seu papel de mediador crítico-reflexivo do processo de aprendizagem, o que implica diretamente na forma de ensinar e na compreensão de como se aprende. Para tanto, torna-se crucial o exercício da reflexão teoria/prática a fim de possibilitar estudos sobre como o espaço geográfico é (re) produzido no mundo em que vivemos, como também analisar as necessidades formativas de sua prática docente em meio aos propósitos da conjuntura político-social do século XXI.

Concluimos então que esse professor não deve restringir-se à transmissão de saberes a serem memorizados pelos alunos, mas ser capaz de promover a construção, compreensão e reflexão dos saberes escolares, favorecendo a criticidade, a compreensão de interações, a análise da realidade e a utilização dos conceitos construídos em sala de aula e fora dela. Pois, conforme afirma Edgar Morin (2009), *a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se torna cidadão.*

Em nosso trabalho, a constatação de práticas de ensino consideradas tradicionais⁴, mesmo compreendidas como insuficientes e superáveis, demonstra sinais das experiências formativas das professoras, remetendo-nos a questionamentos de “o que” e “como” elas “aprenderam” Geografia.

Partindo desse pressuposto, desenvolvemos nossa pesquisa com aproximação dos sujeitos no seu ambiente natural, inserindo-a numa abordagem qualitativa, a partir das leituras de Bogdan e Biklen (1994), tendo em vista que priorizamos as interações pesquisador – campo – sujeitos e consideramos as perspectivas desses sujeitos em um processo contínuo de construção e análise de dados. Para tanto, utilizamo-nos da pesquisa (auto) biográfica para investigar as necessidades formativas dos sujeitos, reconhecendo suas experiências e representações como indicadoras de suas práticas pedagógicas.

Nesse processo foram elaboradas narrativas de formação das professoras, reconhecendo como suas trajetórias as constituíram como tais e buscando, a partir desse recurso, apreender concepções de necessidades de formação e as necessidades construídas na própria prática, ao ensinar Geografia.

A partir dos estudos sobre o tema, admitimos que as necessidades formativas emergem de situações concretas e contextualizadas, não constituindo-se como fixas, mas como possibilitadoras de conflitos e aprendizagens, possíveis através do exercício reflexivo sobre a prática profissional, podendo ser representadas, por exemplo, por dificuldades ou interesses. Especialmente para o professor, apresentam-se como algo desejável ou ausente, provocado por situações experienciais, que representam a procura consciente de algo que falta para a otimização do fazer docente. (SILVA, 2000).

Rodrigues e Esteves (1993), ressaltam a análise de necessidades enquanto campo de investigação educacional, que podem “abrir horizontes” para a autoformação, através da conscientização das lacunas, problemas, interesses e motivações do formando. Na formação é fundamental que o professor reconheça os processos de construção de conhecimentos e de aprendizagens, envolvendo a consciência de saberes, crenças e valores construídos ao longo da trajetória. (PASSEGGI, 2011).

⁴ Entendemos por práticas de ensino tradicionais as metodologias de ensino com enfoque na transmissão do conhecimento pelo professor e assimilação pelos alunos, com ênfase em aulas expositivas e na memorização e reprodução de conteúdos geralmente dissociados e desarticulados de uma realidade social, política e econômica.

Nesse sentido, abstraímos a concepção de formação como um processo de aprendizagem dinâmico, contínuo e inacabado, em que são reconhecidos os processos formativos em diferentes contextos, em diferentes relações.

De acordo com os pressupostos apresentados, definimos as questões da nossa pesquisa, o objeto de estudo e os objetivos, bem como as escolhas teórico-metodológicas, percurso que apresentaremos a seguir.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Explicamos, inicialmente, que tanto no segundo quanto no terceiro capítulos, convidamos para as discussões as narrativas das professoras, considerando-as como atuantes em nossa pesquisa e compreendendo que esse material é o que dá vida ao nosso trabalho, fugindo de uma construção estritamente teórica ou da utilização do recurso empírico de forma meramente ilustrativa. Desse modo, a organização de nosso trabalho dá-se da seguinte forma:

Nesse primeiro capítulo, optamos por apresentar uma discussão introdutória já trazendo os caminhos que nos levaram ao desenvolvimento de nossa pesquisa, situando o objeto, questão e objetivos, apresentamos os fundamentos da pesquisa (auto) biográfica bem como nosso percurso metodológico, a caracterização do campo e dos sujeitos e os parâmetros de análise do estudo.

Iniciamos o segundo capítulo fazendo considerações sobre a formação de professores. Posteriormente apresentamos as dimensões que compõem as narrativas de formação das professoras e dialogamos sobre as concepções de necessidades de formação apresentadas nessas narrativas com nossos estudos sobre o tema, de acordo com nossa fundamentação teórica.

O terceiro capítulo aponta reflexões sobre a situação da Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as análises das narrativas feitas a partir das necessidades de formação construídas para ensinar Geografia.

Em seguida, no que estamos chamando de Penúltimas Considerações, retomamos os elementos cruciais de nosso trabalho e tecemos nossas considerações nas quais buscamos fazer uma síntese das necessidades docentes construídas e significadas, bem como apontamos

possíveis desdobramentos do nosso trabalho utilizando-nos da mesma abordagem, porém, como eixo de formação de professores propriamente dita.

Após as Referências, colocamos em forma de Apêndices os materiais utilizados durante a pesquisa que ilustram o nosso processo de construção dos dados.

1.3 SITUANDO A PESQUISA: O OBJETO, AS QUESTÕES E OS OBJETIVOS

Diante das discussões e dos pressupostos apresentados anteriormente, construímos e definimos como objeto de pesquisa as concepções sobre necessidades de formação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no/para o ensino de Geografia.

Para tanto, questionamos sobre: O que as professoras entendem por necessidades de formação? Quais são as suas necessidades formativas para ensinar Geografia?

Objetivamos com a pesquisa analisar as concepções de necessidades formativas das professoras no ensino de Geografia a as necessidades construídas para ensinar Geografia a partir de suas narrativas de formação. Desse modo, o estudo define-se como uma pesquisa (auto)biográfica, sendo conscientes de uma abordagem interpretativa da necessidade de formação, favorecendo, conforme Rodrigues e Esteves (1993), a articulação dialética entre o social e o individual. Ao encontro desse pensamento encontramos Ferrarotti (2010, p. 26-27), quando afirma que *Se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.*

O referido autor defende que por meio da razão dialética é possível a compreensão de um ato na sua totalidade, através da reconstrução de um comportamento específico apreendido como síntese ativa e legítima de um sistema social. Portanto, essa articulação dialética entre o social e o individual permite o acesso ao universal e ao geral a partir da individualidade singular, tendo como base na subjetividade presente de uma história individual.

A investigação foi desenvolvida numa instituição da rede privada de Ceará-Mirim, envolvendo 5 professoras, apresentadas mais adiante em nosso trabalho.

Julgamos pertinente a realização de uma pesquisa (auto)biográfica por permitir um movimento de investigação sobre o processo de formação, possibilitando, através das narrativas, entender sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação. (SOUZA, 2006).

Compreendemos que por ser polissêmico, o termo “necessidades” pode designar diferentes sentimentos e entendimentos relativos aos indivíduos e aos contextos. Portanto, julgamos imprescindível ao professor a reflexão sobre suas necessidades de formação fundamentais à prática pedagógica, para que assim o movimento em busca da superação dessas possa ser possível.

Nossos estudos foram norteados pela leitura de autores-referência para cada fundamento conceitual necessário à construção e desenvolvimento do trabalho: nosso conhecimento epistemológico e encantamento durante as leituras para o desenvolvimento da pesquisa mediante a abordagem adotada deram-se, principalmente, através dos textos de Passeggi (2011), Delory (2008), Bertaux (2010) e Josso (2010); as reflexões sobre formação e necessidades de formação foram pautadas, fundamentalmente, nas pesquisas de Rodrigues e Esteves (1993), Silva (2000), Rodrigues (2006), Vieira (2010); as reflexões sobre a Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram orientadas por Soares Júnior (1994), Tonini (2003), Vesentini (2004) e Vlach (1991). Os estudos de outros autores e alguns documentos oficiais também nos trouxeram importantes elementos para nosso trabalho.

A partir dessas leituras foi possível abstrair fundamentalmente:

- Os direcionamentos, princípios epistemológicos e métodos da pesquisa (auto) biográfica em Educação como investigação científica;
- As necessidades de formação como construções realizadas em contextos dialógicos de formação e a análises dessas necessidades como práticas geradoras de objetivos de formação.
- Os diferentes discursos da Geografia como possibilitadores de diferentes entendimentos sobre o mundo, bem como a relação homem e natureza, trazendo fortes marcas às práticas de ensino, algumas delas ainda reproduzidas nos dias atuais.

Sobre esses aspectos discorreremos de forma mais aprofundada neste e nos próximos capítulos de nosso trabalho.

1.4 DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA BIOGRÁFICA: NOSSO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Apresentaremos a seguir o arcabouço teórico-metodológico no qual se insere nossa investigação e os procedimentos escolhidos para seu desenvolvimento, conforme abstrações a partir dos princípios norteadores de nossos estudos e da própria problematização do tema.

Encontramos na abordagem qualitativa a base teórica para compreender nosso objeto de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), algumas características apresentam-se como requisitos a uma investigação qualitativa, porém, nem todos os estudos assim caracterizados englobam, necessariamente, todas essas características. No entanto, mencionamos tais princípios abaixo assumindo-os no contexto de nossa pesquisa:

- na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural. Desse modo, os dados são recolhidos em contato direto com o seu ambiente habitual de ocorrência, considerando-se os seus contextos e interações;
- a palavra escrita assume papel imprescindível nos registros dos dados e nas suas análises, sendo frequentemente utilizadas citações para descrever e substanciar de forma contextualizada determinada situação, respeitando a forma como foram registrados ou transcritos;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. Desse modo, valoriza-se como as expectativas se apresentam no contexto da prática, traduzindo-se em atividades, procedimentos e interações diárias.
- os dados são analisados de forma indutiva. O que quer dizer que as análises vão sendo construídas a partir das possibilidades e aberturas possíveis pelo próprio processo de recolha desses.
- os significados, as *perspectivas participantes*, são de importância vital na abordagem qualitativa. São essas significações os reais objetos de estudo em foco.

No contexto dessa abordagem, encontramos-nos com a pesquisa (auto) biográfica. Esse encontro nos possibilitou um empolgante aprofundamento teórico, que foi moldando, lapidando nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que nos possibilitou um desenvolvimento

formativo – intelectual e profissional – instigado pela compreensão do olhar e da escuta sensíveis e da importância do respeito e da ética do pesquisador diante dos sujeitos e de suas experiências e significações, imprescindíveis a quem realiza estudos dessa natureza.

A compreensão desenvolvida a partir da inteligibilidade de sua própria vida revela ao pesquisador a capacidade epistemológica de aderir a sentidos que não eram os seus e reconstruir relações significantes particulares ao seu objeto de estudo: época da história, sistema cultural, instituição, obra de arte ou personalidade histórica. O princípio mesmo de uma ciência humana constrói-se com base na auto-reflexão e na auto-interpretação que o homem, aqui historiador ou o pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida. (DELORY, 2008, p. 57)

A pesquisa (auto) biográfica se inscreve num movimento científico e cultural que impulsionou, nos anos 1980, o retorno do sujeito-ator-autor às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, estabelecendo-se como fonte de investigação privilegiada, face as mudanças na conjuntura política do capital.

Nessa perspectiva, a atenção dos pesquisadores centra-se então nas noções de reflexividade e representações, voltando-se para a historicidade do sujeito e das aprendizagens. São valorizados então a linguagem como prática social, o cotidiano como locus da ação e o saber do senso comum, todos produzidos na tessitura dos vínculos entre o sujeito e o mundo em que vive e interage. Em Educação, as histórias de vida tornam-se uma prática de formação no contexto da educação do adulto, partindo do princípio de considerar o papel das experiências como base para seu aprendizado e sua formação. Nóvoa (1988, p. 120), afirma que *pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação.*

Etimologicamente, a palavra *autobiografia*, criada na virada do século XIX, revela várias camadas de sentido quando decompomos os elementos que a constituem, justificando sua complexidade e a riqueza das escritas de si. Para Gusdorf (1991, apud PASSEGGI, 2011), *Autos* é a identidade, o eu consciente dele mesmo e princípio de uma existência autônoma; *Bios* afirma a continuidade vital dessa entidade, seu desenvolvimento histórico; *Grafia* introduz, finalmente, o meio técnico próprio às escritas do eu.

No Brasil, o termo *(auto)biografia* é usado como referência a dois tipos de fontes: as *biográficas* e as *autobiográficas*, permitindo incluir todas as grafias nas quais as histórias de vida, seja ela de um indivíduo ou de um grupo, são tomadas como objeto de reflexão.

Passeggi (2011, p.11), expõe seu entendimento sobre as possibilidades de alcance dessa pesquisa:

em primeiro lugar, que a pesquisa (auto)biográfica explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social. Para realizar tal investimento, está atenta às especificidades dos instrumentos semióticos que materializam o fato biográfico no processo de biografização. Analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar, por esse viés, o processo de construção do sujeito (ou do grupo) na interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal mediante a(s) linguagem(ens). Interroga os modos com os quais os indivíduos dão forma às experiências, sentido à existência, na interação com o outro. Em suma, a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos (familiares, profissionais, religiosos, gregários...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história.

Baseados nos autores estudados podemos citar três grandes princípios que guiam as investigações nessa perspectiva:

- a relevância na construção da realidade pelo sujeito;
- a linguagem apreciada como elemento mediador da construção da historicidade do sujeito, mediante o trabalho de uma hermenêutica prática, em que as vidas são textos passíveis de revisão, exegese e reinterpretação.
- a pesquisa (auto)biográfica considerada como um *posicionamento epistemopolítico*, colocando no centro de suas inquietações a pessoa humana, acreditando nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma.

Desse modo, as pesquisas (auto) biográficas pretendem ressaltar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, o sentido que confere às suas ações e a tomada de consciência de sua historicidade. Consideram a possibilidade de um processo autopoiético, traduzido na capacidade do humano produzir a si próprio, de se autorregular, autoadequar, autoinventar.

Os diferentes direcionamentos dessa pesquisa emergem de dois grandes eixos já consagrados: o das escritas de si como método de pesquisa e o da utilização dessas escritas como práticas de formação e de intervenção educativa. Para tentar dar visibilidade a uma cartografia do espaço biográfico, na pesquisa educacional, Passeggi (2011, p. 17), concebe a figura abaixo – que se assemelha a imagem de uma rosa-dos-ventos – e conforme tal, possui quatro direções *fundamentais*, simbolizadas pelas flechas, e quatro direções *intermediárias*, representadas pelas linhas pontilhadas.

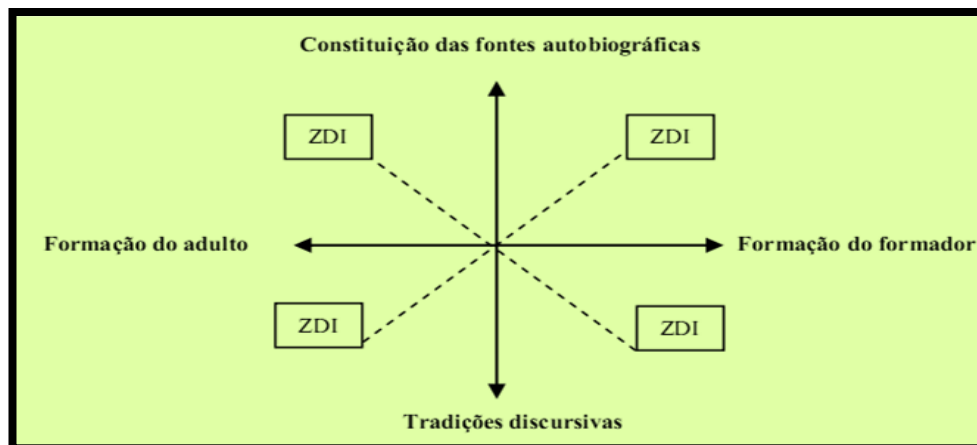


Figura 1. Eixos e direcionamentos da pesquisa (auto) biográfica em Educação, elaborada por Passeggi (2011).

O eixo vertical corresponde ao uso das fontes (auto) biográficas como método de pesquisa: no alto, encontramos a constituição das fontes autobiográficas e na base as tradições discursivas. Já o eixo horizontal representa as práticas de formação: nele, a flecha em direção à esquerda refere-se à formação do adulto (professores, profissionais, gestores...); e à direita, a formação do formador, ou seja, a da pessoa que acompanha o adulto em formação. Essas quatro direções têm um valor didático, pois na prática acadêmica elas se entrecruzam, criando zonas intermediárias de interseção (ZDI). Isso posto, compreendemos que mesmo assumindo-se a condição de método de pesquisa, as interações entre sujeitos – pesquisador vão dando condições de momentos relevantes de reflexões e (re) significações, ao ponto de haver caminhos dados em direção a uma evolução formativa.

Em nossos estudos utilizamos, a priori, as narrativas (auto) biográficas como método e fonte de pesquisa, eixo de maior tradição. Seu interesse consiste em debruçar-se sobre a história de vida do narrador, considerando-o como agente e paciente das interações sociais no meio em que vive, sofrendo as ações do meio no seu processo de socialização, mas também modificando-o. Para Ferraroti (2010, p. 30) :

“Não se trata, pois, de negar ou de relegar a subjetividade e a historicidade do mundo narrado pelos indivíduos, mas admitir como legítima a possibilidade de ler uma sociedade mediante uma única biografia. Pois uma pessoa totaliza um sistema social, é nesse sentido que ela é “universal singular”.

A pesquisa (auto) biográfica trata-se da investigação que visa captar, através de um relato, o percurso da vida de um sujeito, com todas as múltiplas ligações a muitos outros sujeitos e circunstâncias físicas e temporais. Esse tipo de investigação visa a interpretação que determinada pessoa faz da sua própria vida, dos seus percursos, das suas diferentes fases, interpretação essa que, por si mesma, pode ser dinamizadora de novos percursos de vida.

Para além do núcleo teórico comum às diferentes estratégias de investigação qualitativa, a ideia básica das metodologias biográficas - enquanto metodologias de investigação - é a de que o indivíduo representa a re-apropriação singular do coletivo, social e histórico, de que faz parte. Nesse caminho reflexivo, é preciso construir pontes entre as lembranças de recortes de vivências e as interpretações possíveis, reconhecendo-se, como sujeito singular e plural, pertencente a um contexto em que os acontecimentos ocorrem independentes de nossa influência direta; entre as experiências que fazemos e a compreensão de que somos sujeitos objetivos e subjetivos, capazes de realizar escolhas em busca do que acreditamos/ queremos realizar; entre as experiências que pensamos e nossa capacidade reflexiva e hermenêutica, assumindo-nos como seres capazes de refletir e buscar interpretações e significações para essas experiências.

Se a questão dos métodos biográficos se refere na sua generalidade a uma estratégia de investigação, veremos que, na prática, autores se referem a diversas modalidades, devido a diferentes definições terminológicas: relato de vida, história de vida, histórias de vida em formação, pesquisa narrativa, narrativa, investigação biográfica-narrativa, narrativa de formação, narrativa de vida, memoriais, autobiografias (SOUZA, 2006). Essas diferentes modalidades coincidem também com diferentes técnicas de construção de dados: entrevistas biográficas, escrita de diários, construção de portfólios, escrita de biografias ou de narrativas, etc. Desse modo, compreendemos que os métodos de construção de dados são múltiplos e dependem de sua pertinência para o objeto de estudo e interesses do pesquisador.

Diante das diversas possibilidades de procedimentos, julgamos importante aclarar:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51)

Em nossa pesquisa, elencamos como recurso empírico a narrativa de formação, por possibilitar a análise de possíveis implicações de utilização delas como fértil para a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores em processo de formação (SOUZA, 2006). Reconhecemos a narrativa de formação como uma modalidade da história de vida, em que nessa relata-se sobre os acontecimentos ocorridos durante o desenvolvimento da vida do indivíduo desde seu nascimento até o dado momento em que a escrita está sendo realizada; já naquela, é feito um filtro implícito (BERTAUX, 2002), em que são reconhecidos os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. É o movimento de contar como um ser tornou-se o que ele é (DELORY, 2008).

A pesquisa (auto)biográfica investiga assim modos de traduzir memórias numa matriz discursiva, culturalmente herdada, socialmente estruturada, para compreender o processo de biografização e suas implicações sobre a pessoa que narra.

Através da leitura das narrativas de formação, é possível a compreensão de experiências que desencadearam a história de formação do indivíduo. Por meio das narrativas as experiências são compartilhadas e situações comuns ou não podem ser identificadas, revividas, refletidas. Essa dinâmica de (des)encontros com a própria história remete-nos a Josso (2010), quando refere-se ao caminhar para si como atividade de um viajante reconstituindo seu itinerário, constatando que ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um.

Ao propormos a construção de narrativas de formação, permitimos aos sujeitos assumirem o papel de recitantes de suas próprias vidas, pretendendo evocar experiências de forma não aleatória, mas através da figuração e da refiguração dos acontecimentos, permitidas pela articulação e reinterpretação desses a partir do distanciamento de si mesmo. Cristine Delory (2008), afirma que a escrita autobiográfica é lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida, resignificando a experiência vivida. Porém, a experiência é líquida (Bauman, 2004), ou seja, pode ser admitida por diferentes sentidos conforme o momento e as novas experiências do sujeito que a interpreta e, portanto, concebida em contínua formação e em contraposição a qualquer ideia de rigidez, mas de fluidez. *A construção biográfica é, pois, a tentativa - necessariamente inacabada e indefinidamente reiterada - de reduzir a distância que separa o eu de seu projeto primordial.* (DELORY, 2008, p. 65)

Para a construção das narrativas, realizamos como procedimento metodológico os seminários biográficos, buscando contemplar três dimensões – pessoal, escolar e profissional - detalhadas no terceiro capítulo do nosso trabalho. Buscamos “dar forma” a esse processo pela representação do seguinte esquema:



Figura 2. Procedimentos metodológicos da pesquisa, elaborada pela autora.

Sabemos que narrar a própria vida é uma ação humana, porém, reconhecemos a longa caminhada que separa a espontaneidade dessa ação do ato de escrever para contar a própria vida. Nesse processo, entram em jogo:

a memória e o esquecimento no processo de reflexão; a construção da identidade; a interação com o outro e com a esfera social na qual a escrita de si se realiza; o papel da linguagem e suas condições de produção na constituição da consciência histórica; a relação com a esfera social na qual e para qual se escreve; a subjetividade; intersubjetividade; textualização e retextualização; intertextualidade; interpretação ... (PASSEGGI, 2011, p. 21)

Nesse sentido remetemos a Vygotsky, quando fala da mediação social, que diz respeito à relação com o outro e consigo mesmo, como ser social. Mediação semiótica, que se faz mediante a linguagem. Vygotsky defende que o desenvolvimento das funções mentais de cada indivíduo resulta de sua apropriação das práticas da cultura, o que se faz através de mediações – pelos outros e pelos signos – em processos de internalização, definidos pelo autor como a reconstrução interna de uma operação externa, em que um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. (VYGOTSKY, 1998)

Desse modo, o planejamento e a realização de nossos seminários obedeceram a uma lógica de construção contínua das necessidades, tendo como objetivo resgatar vivências, socializar lembranças e construir suportes para a elaboração, primeiramente, da narrativa oral, para só depois partir para seu registro escrito. Nesse processo, passos foram dados sobre um caminho reflexivo e tomadas de consciência foram sendo necessárias através da caminhada construída segundo cada uma das professoras e partilhadas entre todo o grupo, conforme o detalhamento dos encontros a seguir.

O primeiro seminário biográfico teve como objetivo apresentar a proposta de nosso trabalho em busca da adesão das professoras convidadas conforme critérios estabelecidos, apresentados posteriormente. Cabe-nos ressaltar que o grupo demonstrou-se interessado e envolvido com a nossa proposta, confirmando a pertinência de nosso trabalho no contexto da prática docente daquelas professoras, construído a partir de nossas observações, experiências e reflexões. Nossa atuação na escola possibilitou a aproximação com o grupo, como também das interações e da postura ética assumida.

Nesse encontro, expomos então a proposta do trabalho apresentando os princípios da pesquisa (auto) biográfica e estabelecimento de contrato de ação coletiva, em que são definidos o papel/postura dos sujeitos e do pesquisador. Em seguida foi estabelecido o Termo de Compromisso entre os envolvidos e negociado o cronograma dos posteriores encontros. Ao final, tivemos a participação de um professor convidado compartilhando sua própria narrativa de formação como atividade motivadora do processo familiarização dos sujeitos com a perspectiva de nossa pesquisa.

No segundo seminário, sentimos a necessidade de discutir e esclarecer alguns princípios teóricos com base nos conhecimentos e entendimentos das professoras. Propomos a discussão a partir dos seguintes questionamentos: o que são narrativas de formação? O que posso considerar como elementos de minha formação? Como me formei?

O conteúdo dessas discussões nos deu suporte para identificar as compreensões das professoras acerca do tema em foco, possibilitando momentos de construções dialógicas através das trocas de saberes e das mediações feitas nesse lugar de reflexão. Foi possível também conhecer elementos da trajetória formativa das professoras, que ao mesmo tempo em que iam sendo compartilhados, iam despertando para o exercício do resgate das memórias particulares dos sujeitos sociais da pesquisa.

No terceiro encontro foram feitas abstrações das dimensões (pessoal, escolar e profissional, apresentadas na figura 2), para a construção de narrativas de formação a partir das interfaces de narrativas de outras professoras⁵, que foram analisadas em grupo. As abstrações foram feitas sobre o que trata a narrativa de formação e novas experiências, semelhantes ou não àquelas discutidas, foram sendo resgatadas.

No quarto seminário biográfico, as discussões emergiram a partir dos questionamentos que traduziam finalmente nossa questão de estudo: O que entendo por necessidades de formação? Quais necessidades considero ao ensinar Geografia?

A exposição oral e coletiva sobre a concepção de necessidades possibilitou o compartilhamento das histórias de formação com apontamentos sobre as necessidades formativas refletidas na prática pedagógica em Geografia, necessidades essas que por muitos momentos eram repetidas nos relatos das professoras, demonstrando marcas e práticas comuns em suas trajetórias formativas.

Durante o quinto seminário foram feitas retomadas das construções realizadas e das abstrações partilhadas. Retomamos situações destacadas pelas professoras como significativas em suas trajetórias formativas, e novamente foram expressas, de forma mais elaborada, as concepções das professoras sobre necessidades de formação e como elas foram sendo construídas no ensino de Geografia. A partir daí foi possível a orientação para o processo de biografização, de construção das narrativas escritas.

O sexto encontro consistiu na socialização e análise coletiva das narrativas escritas, conforme a internalização e organização realizadas pelas professoras. Novas vivências foram sendo colocadas, possibilitando ainda uma nova estruturação das narrativas e com direcionamentos ao nosso objeto de estudo.

⁵ Narrativas publicadas em dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com o título Estudo da relação entre formação docente e desenvolvimento do pensamento: redimensionando olhares, de autoria de Maria da Paz de Oliveira, ano 2010.

No último dos seminários foi feita a apresentação “final” das narrativas de formação escritas, na verdade, a versão da narrativa de cada professora possível até o dado momento, visto que as experiências futuras acarretarão provavelmente em outras interpretações e significações das mesmas trajetórias formativas, pelos mesmos autores, uma vez que o processo de formação é inacabado e possibilita ao indivíduo novas formas, novos ângulos ou novos referenciais para a compreensão de uma mesma história.

1.5 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS

Considerando que a problemática da pesquisa foi se constituindo a partir de nossa experiência como professora, coordenadora e formadora de professores, em nosso percurso metodológico definimos como critério de escolha do campo de pesquisa a instituição na qual desenvolvemos toda nossa experiência profissional até então. Desse modo, a caracterização da escola foi feita a partir de nossas colocações - com base nos acessos e interações de nossa atuação profissional - considerando-as suficientes para os objetivos de nosso estudo.

O Secat – Centro de Ensino, escola da rede privada, fica localizado no Centro da cidade de Ceará-Mirim – RN, a 30 km da capital Natal, na Rua General João Varela. Originalmente com o nome de Jardim Escola Casa da Titia, iniciou suas atividades em 05 de março de 1990, oferecendo o ensino Pré-Escolar com o total de 18 alunos, distribuídos em três turmas. No ano seguinte, implementou sua primeira turma de alfabetização, prática que foi se repetindo gradativamente até em 1996, atingir a todo antigo primeiro grau menor e em 2004, trabalhar com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental completo, nos turnos matutino e vespertino.

Assim que fundada, as instalações da referida escola resumiam-se a três salas de aula, um banheiro para alunos e outro para funcionários, uma cozinha, uma pequena área na entrada e um parque, espaços adaptados nas instalações da casa de uma de suas proprietárias e professora, situação que veio a originar o primeiro nome da escola “Casa da Titia”. Todavia, a cada ano a escola passou a ampliar suas instalações e serviços, atualmente possuindo 27 salas de aula e espaços organizados para a realização de atividades diversas, como por exemplo: pátio coberto, parques, piscina, sala de multimeios, laboratório de informática, biblioteca e sala de leitura.

Em sua estrutura a escola dispõe também de recepção, diretoria, secretaria, sala para a coordenação administrativo – financeira, salas de coordenação pedagógica, banheiros

apropriados para alunos e para professores, sala de professores, sala de digitação, cantina, cozinha e almoxarifado.



Figura 3. Fachada atual do Secat – Centro de Ensino

O quadro de funcionários da instituição é formado por: Diretora, secretária, auxiliares de secretaria, 2 coordenadoras administrativo-financeiras, 4 coordenadoras pedagógicas, 64 professores, dentre eles polivalentes, de disciplinas específicas, professora de sala de leitura, professora de reforço escolar e professora de diversas linguagens. A escola possui ainda funcionários de apoio técnico administrativos e auxiliares de serviços gerais.

No ano de 2011, o Secat atingiu o número de 1009 alunos matriculados. A rotina desses alunos é organizada garantindo atividades diversas adequadas para cada nível de ensino. Possui uma organização interna pensada para a garantia do acesso de todos os alunos aos espaços da escola. Na hora do intervalo, por exemplo, existe uma separação de horários para as turmas, de acordo com a faixa etária dos alunos.

Internamente, as salas das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem uma lógica de organização com os seguintes espaços: Cantinho da Leitura, Matemática, Espaço Interdisciplinar, Artes e Faz de conta, onde são expostas as produções dos alunos. A média de alunos para cada turma é de 20 a 25 alunos, sendo esse número variado de acordo com as especificidades da turma.

As salas são arejadas e bem asseadas, em sua estrutura física encontramos cadeiras adequadas ao tamanho dos alunos e armário de alvenaria onde são guardados os materiais didáticos. Nas turmas de 1º ano encontramos brinquedos e jogos expostos, que são utilizados durante a rotina dos alunos. Nas paredes das salas das turmas dos anos iniciais há também o

alfabeto escrito, logo acima do quadro, nas turmas de 1º ano esse alfabeto em letra bastão e cursiva, pois nessa turma os alunos fazem a transição da escrita dessas letras.

Os alunos utilizam materiais indicados no início do ano pela lista entregue aos pais. Dentre esses, os livros didáticos – avaliados de dois em dois anos conforme critérios de análise apontados no PNLD (Programa nacional do livro didático) - para as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Inglês, com exceção do 1º ano, em que são adotados livros apenas para as disciplinas de Português e Matemática. Compreendemos que essas e outras ressalvas de algumas atividades ou organização para os alunos das turmas de 1º ano, dá-se pela tentativa de um trabalho mais específico com alunos dessa faixa etária, que antes eram assistidos em turmas de Educação Infantil.

Na rotina dos alunos, além de haver horários específicos para as disciplinas já mencionadas, são garantidos horários para atividades de Educação Física (natação e recreação) Artes, Ensino Religioso e atividades na sala de leitura, onde os alunos têm acesso ao acervo literário da escola, podendo fazer empréstimos de livros. Nesse espaço eles participam também de projetos e sequências didáticas sobre autores, obras e gêneros literários.

O processo de formação ocorre durante a Semana Pedagógica, onde são realizados estudos, organizados planejamentos e dadas orientações pedagógicas e administrativas, bimestralmente os professores participam de planejamentos e de encontros de formação, momentos em que são realizados estudos sobre temas conforme as necessidades construídas. Além disso, semanalmente, há um momento específico de acompanhamento da coordenação pedagógica com os professores. No caso das turmas dos anos iniciais, esse acompanhamento é feita por duas coordenadoras: uma para as turmas de 1º ao 3º ano e outra para as turmas de 4º e 5º anos, considerando-se as especificidades do trabalho para cada “grupo” de turmas.

Nesses momentos, são avaliados o desenvolvimento de turmas e alunos e orientadas as atividades permanentes bem como as dos projetos de pesquisa e institucionais. Na escola são desenvolvidos projetos didáticos como uma das modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Dentre eles estão os projetos de pesquisa, desenvolvidos a partir de temas de interesse dos alunos e/ou propostos pelos professores, que possibilitam o aprofundamento sobre o tema em estudo através de atividades sistematizadas de pesquisa considerando a participação constante do aluno e o produto final que se quer obter ou de um problema a se resolver.

Já os projetos institucionais propõem atividades diversas a serem desenvolvidas durante o ano especificamente nas áreas de Português e Matemática. Ambos foram elaborados para regulamentar atividades permanentes e sequências didáticas buscando o desenvolvimento de atividades significativas e prazerosas através, respectivamente, de práticas sociais de leitura e escrita e do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático para a resolução de problemas.

Sobre os sujeitos de nossa pesquisa, de modo geral, podemos assim defini-los:

- Uma professora para cada ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental: como a escola possui um considerável corpo docente que atua nessas séries, decidimos então trabalhar com uma representação de todas as turmas do segmento, desse modo, necessidades mais específicas são possíveis de serem apreendidas, necessidades essas que acreditamos serem compartilhadas entre os outros professores.
- Professoras com formação inicial concluída em pedagogia: considerando que essa formação possibilita o encontro com teorias e estudos necessários ao exercício docente e a profissionalização.
- Professoras com experiência em turmas de Ensino Fundamental, tendo, cada uma, lecionando em anos anteriores na mesma série que atua atualmente: consideramos desse modo os saberes da experiência como elementos importantes da formação profissional.

Desse modo, descrevemos de forma coletiva na tabela a seguir o perfil dos sujeitos participantes de nossa pesquisa:

NOME	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	ANOS DE LICENCIATURA (EF)	ANO EM QUE LECIONA	EXPERIÊNCIA NO REFERIDO ANO
Suerda	FEM	36 anos	Pedagogia/Especialização em Ed.Inf. e Psicopedagogia	12 anos	1º ano	3 anos
Adriana	FEM	38 anos	Pedagogia	10 anos	2º ano	3 anos
Michele	FEM	33 anos	Pedagogia	6 anos	3º ano	3 anos
Mykarla	FEM	29 anos	Pedagogia	6 anos	4º ano	3 anos
Kátia	FEM	36 anos	Pedagogia/Especialização em Ed.Inf. e Psicopedagogia	12 anos	5º ano	4 anos

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos

Podemos definir o grupo de sujeitos da pesquisa como relativamente novo, porém com experiências consideráveis em turmas de Ensino Fundamental, inclusive nas turmas que hoje atuam. Faremos a seguir uma breve descrição das características individuais de cada professora, cujos nomes apresentados são verídicos, conforme opção do grupo:

Suerda, professora do 1º ano do Ensino fundamental, tem 36 anos de idade. Sua experiência na licenciatura é de doze anos, sendo três deles em turmas de 1º ano. Ela possui o curso de Magistério e de Graduação em Pedagogia pela UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú). Participou de cursos de formação continuada como PCN em ação, PROFA, Pró-letramento e Alfabetização e Letramento. Atualmente cursa pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil.

Adriana, professora do 2º ano, tem 38 anos de idade. Há dez anos ensina a turmas de ensino Fundamental e há três leciona no 2º ano. Concluiu o antigo 2º grau com o Curso de Contabilidade e só depois ingressou no Magistério. Concluiu seu curso superior em Pedagogia pela IFESP e participou do Curso sobre Alfabetização e Letramento.

Michele, professora do 3º ano, tem 33 anos e também leciona nessa turma há três anos. Por indisponibilidade do curso de Magistério na cidade, participou primeiro de um Curso Profissionalizante, para só depois ingressar no Magistério e graduar-se em Pedagogia pela UVA.

Mykarla, professora do 4º ano, tem 29 anos e cursou também o Magistério e graduou-se em Pedagogia pela UVA. Leciona há seis anos, sendo três desses em turmas de 4º ano.

Kátia, professora do 5º ano, tem 36 anos. Após a conclusão do Magistério, participou do curso de atualização para professores de 1ª a 4ª séries, o Tele-Educação Salto para o Futuro. É graduada em Pedagogia pela UFRN e participou do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Participou também do curso de Alfabetização e Letramento e concluiu a especialização em Educação Infantil e Anos iniciais pela FAPI em 2010. Kátia é professora há doze anos e leciona há quatro em turmas de 5º ano.

Estabelecemos desse modo o grupo de sujeitos de nossa pesquisa, conforme os critérios anteriormente expostos.

1.6 PARÂMETROS DE ANÁLISE

No processo de análise e triangulação dos dados, sendo essa uma estratégia metodológica presente na pesquisa qualitativa que autoriza uma compreensão mais abrangente dos dados e suas significações, a categorização foi sendo construída a partir de relações teóricas apontadas no estudo e as construções e representações dos sujeitos. A partir dos estudos de Ferreira (2007), sobre a categorização do termo concepção em:

- Descritiva: quando se restringe a enumeração dos aspectos característicos do fenômeno concebido, produzindo uma enunciação articulada, incluindo, simultaneamente, aspectos e possibilidades;
- Circunscrita: quando reexamina uma determinada teoria e, eventualmente, desencadeia uma reelaboração teórica adequada aos dados e aos fenômenos a serem concebidos;
- Transformadora: quando questiona os princípios organizadores das teorias, constituindo-se meta, ponto de vista, permanecendo, no entanto, ela mesma.

Essa categorização não representa porém formas estanques em que devemos considerar os diferentes níveis de concepção, mas como categorias intercambiantes. Conforme Ferreira (2007), o ato de conceber mobiliza diversas modalidades de pensamento e de conhecimentos resultantes do processo de pensar. Desse modo, uma concepção pressupõe um conhecimento preexistente, envolvendo tanto significados quanto os sentidos a eles atribuídos. Porém, o sentido não está na concepção em si, mas nas relações entre significantes e significados.

Trataremos no próximo capítulo sobre as concepções das professoras a respeito de necessidades de formação e apontaremos os níveis de categorização do termo concepção conforme nossas análises.

2 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao objetivarmos falar sobre necessidades formativas de professores para/no ensino de Geografia nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, assumimos o desafio tanto de buscar a compreensão dos objetivos desse componente curricular na referida etapa educacional, considerando o contexto da atual organização do Ensino Fundamental em nove anos, como de nos apropriarmos de estudos sobre análise de necessidades de formação, sendo consciente da pluralidade de significados que envolvem esse conceito.

Compreendemos que quando nos referimos a análises de necessidades de formação, estamos tratando de dois conceitos-chave que permeiam nosso trabalho. Afinal, o que são necessidades? O que as definem como necessidades de formação? E antes mesmo dessa discussão, o que estamos considerando como formação? Discorreremos neste capítulo sobre possíveis respostas a esses questionamentos, de acordo com os nossos estudos e reflexões, a partir da concepção de autores: Nóvoa (1991), Rodrigues (2006), Rodrigues e Esteves (1993), Imbernón (2006), Vieira (2010), Kauffman (apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

2.1 A FORMAÇÃO INDUTORA DE NECESSIDADES ...

Ao termo formação foi atribuído sentidos múltiplos e até ambíguos: educar, ensinar, formar, predominantemente associado à população jovem. A formação do adulto, permanente e contínua, surge como efeito das transformações do mundo contemporâneo, num contexto de visibilidade social, em que o conceito de formar, embora ainda muitas vezes associado ao de ensinar ou educar, assume conotação própria.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimentos, de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1991, p. 70). Isso posto, abstraímos que a formação implica num processo (e não no acúmulo), reflexivo, e portanto, de conhecimento e (re) construção desejada e individual, caracterizado pelo movimento de mudanças e aperfeiçoamento além das aprendizagens formais, englobando a formação do sujeito complexo, nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos.

Nesse contexto, é possível reconhecer o potencial do “adulto aprendente”, sendo sua formação organizada com base na resolução de problemas de situações de experiências adquiridas na prática, na vida.

O conceito de formação , preferencialmente orientado para descrever processos de mudança de comportamentos e de atitudes que envolvem adultos, portadores de biografias e de projetos de vida, econômica e socialmente inseridos, conduz a uma apropriação individual dos saberes, dando lugar a transformações atitudinais e a re-investimentos na prática de vida. A ausência de uma dessas vertentes significa que estamos na presença de outros processos (de ensino, de educação), mas não do que aqui designamos por formação. (RODRIGUES 2006, p. 31)

No campo da educação, vem sendo atribuída cada vez mais ênfase à modalidade da formação continuada. Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a formação continuada é aquela que ocorre ao longo da carreira profissional, após a aquisição da certificação da profissão inicial, privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial.

A formação profissional na sociedade industrializada passou a caracterizar uma autonomização ao sistema escolar, sendo a formação contínua considerada como um meio de planificação de sistemas de formação baseada, geralmente, numa lógica adaptativa e instrumental.

Contudo, acreditamos que a formação continuada surge como espaço pertinente e necessário de aprimoramento profissional, possibilitando movimento de ação-reflexão-ação, de superação de lacunas e de aprofundamento de questões relacionadas à prática.

Nos últimos anos, a literatura sobre a formação de professores tem ocupado cada vez mais destaque nas pesquisas realizadas no Brasil, como também nas políticas públicas do país. A preocupação com o tema relaciona diretamente a formação de professores à qualidade da educação, sendo atualmente notória a expansão nas discussões sobre o assunto.

Nesse sentido, considerando o contexto de nosso país, observamos que nos anos de 1990 o Estado começa a se preocupar com a formação continuada de professores, inserindo-a na legislação geral da educação, através de leis e diretrizes nacionais, conforme exposto sinteticamente a seguir:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assegura o direito do profissional de educação, dispondo que as despesas com o aperfeiçoamento profissional são consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino.
- A Lei nº 9.424 (BRASIL, 1996) institui que sessenta por cento do FUNDEF será utilizado pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, na remuneração dos profissionais do Magistério em efetivo exercício no Ensino Fundamental.
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) propõem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o Brasil, em busca da melhoria da educação. Para tanto, aponta a necessidade de investimentos na área da formação inicial e continuada de professores.
- O Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001), instituído pela Lei nº 10.172, dá importância à formação de professores e a valorização do magistério e faz alusão à formação continuada dentro de uma política pública. Além disso, regula a formação continuada à distância e busca das universidades e instituições de ensino superior para atuar na formação de professores.
- Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), discutem especificamente a formação desses profissionais.

É possível então analisar a preocupação em relação à melhoria da qualidade da educação nacional dentro do quadro de mudanças sociais e a importância dada ao magistério como instrumento-meio para o alcance dessa melhoria, necessária às novas exigências do trabalho profissional no século XXI. Tais exigências, que vêm sendo traduzidas nas reformas do sistema educativo, requerem a formação e atuação que considere a complexidade e a abrangência das transformações sociais, econômicas e políticas que vêm ocorrendo em decorrência da globalização, da própria lógica capitalista e dos avanços científicos e tecnológicos.

Essa realidade atual impõe rupturas profundas no agir profissional do professor e, conseqüentemente, a construção de novas necessidades formativas, correspondendo às demandas das perspectivas no quadro da educação do país. Nesse pensamento, defende Imbernón (2006), que diante desse contexto, a profissão docente deveria abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de

caráter inteiramente obsoleto, para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária e integradora. Desse modo, a formação docente transformar-se-ia na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas pudessem aprender e se adaptar para conviver com a mudança e a incerteza.

De acordo com o autor, o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. A formação também serviria de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar situações perpetuadoras, estando ela ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, à melhoria da instituição educativa, sendo capaz também de nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Porém, contraditoriamente, ao analisarmos os artigos da Lei de Diretrizes e Bases, perceberemos a articulação com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, preocupados com a relação custo benefício, em detrimento da real qualidade do ensino e do investimento na formação do professor reflexivo⁶. No que se refere ao professor especificamente, recomenda-se que a sua valorização profissional esteja ligada ao desempenho, fazendo-se emergir a necessidade de desenvolver nesses profissionais a capacidade para atender às demandas da aprendizagem dos alunos, embutindo a responsabilidade pelos resultados obtidos.

A concepção de formação desenhada pela LDB considera o treinamento prático como essência da formação, tornando-se assim incompatível com o perfil da formação para reflexão, que deve deslocar-se de uma perspectiva exclusivamente centrada nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares. Assim entendida, a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas configura-se em um projeto pedagógico emancipatório. Nesse sentido Imbernón (2006), revela-nos que a formação deve adotar uma base sólida em um âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal, capacitando o professor para assumir a tarefa educativa

⁶ Conforme Alarcão (2003), o professor reflexivo é aquele que pensa no que faz, que se sente autônomo em suas decisões e opiniões, atendendo aos contextos em que trabalha por meio de interpretações e adaptações de sua própria atuação. Desse modo, o professor reflexivo caracteriza-se como ser pensante, intelectual, capaz de gerir a sua ação profissional.

em toda a sua complexidade, atuando com flexibilidade e rigorosidade necessárias de acordo com os contextos, apoiando assim suas ações em uma fundamentação válida.

Lamentavelmente, podemos inferir que a visão restrita da formação docente sinaliza a falta de uma política consistente de valorização do magistério, resultando, dessa forma, na deterioração progressiva da profissão e na falta de motivação e despreparo de professores que, contraditoriamente, são responsáveis em promover uma educação de boa qualidade, ultrapassando os baixos índices de produtividade do sistema educacional, que no contexto global, atualmente coloca o Brasil entre as piores estatísticas do mundo.

A formação dos profissionais de educação é uma demanda constante, pois se a formação ao longo da vida é uma exigência em qualquer campo profissional, em função dos avanços teóricos, práticos e tecnológicos, o é em especial no caso dos educadores, considerando a complexidade da atividade docente e a crescente demanda da sociedade em relação às atribuições da escola.

Para Vieira (2010), essa discussão envolve a necessidade de um novo perfil desse profissional, que possa, além de ter bom desempenho na profissão docente, ter o domínio de determinadas habilidades e competências que revelem um profissional crítico, criativo, produtor de inovações, instaurador de práticas qualitativas, que levem a criança a se apropriar do conhecimento. Nesse sentido:

de acordo com o paradigma reflexivo, a formação continuada de professores é concebida como um ato *continuum*, como forma de educação permanente pessoal e profissional, cujo objetivo é o desenvolvimento da profissão docente. É um processo que envolve a reflexão sobre a prática, cujo objetivo é superar as concepções de formação como treinamento, aperfeiçoamento e capacitação. (VIEIRA, 2010, p.37)

Compreendemos que, desse modo, a própria reflexão torna-se um mecanismo formador, uma vez que o exercício de reflexão sobre, na e para a prática possibilitará buscas e mudanças futuras. Para o professor reflexivo, acreditamos ser imprescindível discutir e compartilhar experiências, para que possa analisar necessidades individuais e coletivas a fim de torná-las conscientes e planejar ações para superá-las.

Sobre formação contínua compreendemos o período após a formação inicial, genericamente designado por formação profissional contínua. Essa formação profissional pode nos remeter a dois sentidos: a formação realizada por profissionais ou a formação permanente para o exercício da profissão. Nesse sentido, a formação profissional contínua de professores concebe-se relativamente às situações do trabalho docente.

Parece-nos pertinente aqui observar que os termos formação inicial e formação contínua, geralmente são utilizados para demarcar momentos e espaços formalmente determinados, o que pode comprometer a ideia de uma formação dinâmica, de um processo ininterrupto de desenvolvimento profissional e humano.

De acordo então com o nosso entendimento sobre formação contínua de professores no uso de nossa compreensão a partir de nossas leituras, abstraímos sinteticamente:

- Ação possibilitadora e articuladora de conhecimentos, atitudes e valores desenvolvidos, em desenvolvimento e a se desenvolverem para/no exercício profissional, visando a qualidade da educação;
- Ação motivadora da intervenção profissional competente, consciente e autônoma;
- Estratégia privilegiada de desenvolvimento profissional, de superação de dificuldades cotidianas do trabalho, como também de crescimento profissional e pessoal;
- Ação emancipadora, motivadora de reflexões de decisões tomadas em educação que vão além do espaço sala de aula, mas que envolve a compreensão dos contextos políticos, econômicos e sociais, além da própria consciência cidadã;
- Ação que considera a construção das necessidades dos professores, reconhecendo suas experiências e projetos, bem como os das instituições;
- Compreensão do professor como ator social, importante no tocante a melhoria da educação e como adulto, aprendente e profissional em desenvolvimento.

Nesse sentido, vamos ao encontro de Rodrigues (2006), por acreditarmos que a prática dessa formação deva acontecer de forma competente a respeito dos conhecimentos específicos na área da especialidade, como também da profissionalidade docente, tratando de aspectos importantes como a conteúdos, estratégias, recursos, processos de aprendizagem e de avaliação.

Segundo a autora, essa formação corresponde a sua atividade intelectual, saberes e procedimentos específicos da profissão docente (ou da profissionalidade), que implica numa relação dialética, necessária de conhecimento científico na área que atua e nas Ciências da Educação, e uma prática reflexiva que requer capacidades de observação e análise, valorizando a prática como local de produção de conhecimento.

Como nos referimos anteriormente, as transformações econômicas, sociais e culturais dos últimos anos vêm fazendo exigências cada vez maiores à escola e ao professor, atrelada a um acúmulo de funções e expectativas. Diante desse quadro, a formação do professor constitui-se como estratégia para potencializar seu desempenho a favor do ensino e da aprendizagem, distanciando-se de práticas de formação fragmentadas, transmissivas e aditivas, desarticuladas do contexto profissional.

Outra dimensão da formação é o papel que o professor assume. Para Rodrigues (2006, p.87), de prático reflexivo, *que tem o domínio da realidade onde atua e consciência crítica que sobre esse real ele pode tecer*. É a partir disso que as necessidades de formação podem constituir uma privilegiada oportunidade de conscientização e de experiências formativas na busca de sua satisfação e de novas construções pelo sujeito, conforme discorreremos a seguir.

2.2 ... NECESSIDADES INDUTORAS DE FORMAÇÃO

Após discutirmos sobre o que é formação e como essa formação se insere no contexto educacional atual, e tendo como perspectiva a investigação de processos formativos a partir das análises de necessidades de formação, precisamos nos debruçar sobre o conceito de necessidades, relacionando-o no contexto de trajetórias formativas de professores.

A análise de necessidades educativas, associada a um dispositivo de pesquisa, reconhecida como possibilidade em fornecer informação para orientar e guiar a ação, constituindo-se tema teórico e prática formalmente conduzida, é concebida no final dos anos de 1960, no intuito de fornecer procedimentos mais eficientes na formação do professor. Desde então, afirma-se como instrumento fundamental para pesquisas e planejamentos na área da educação, como também, no desenvolvimento de ações de formação, especialmente na formação contínua de adultos. Concebida, então, como uma etapa do processo pedagógico da formação, a análise de necessidades, segundo Rodrigues e Esteves (1993), pode centrar-se

no formando, visando “abrir horizontes” para a autoformação, através da conscientização das suas lacunas, problemas, interesses, motivações.

Mas o que é uma necessidade afinal? O termo necessidades é uma palavra polissêmica, marcada pela ambiguidade. Para tanto, daremos uma breve referência a esse termo, aportados na perspectiva de diferentes autores, na tentativa de apresentar suas significações.

Num plano oposto ao das necessidades ditas fundamentais (necessidades fisiológicas, de segurança, de pertença de estima, de realização pessoal), podemos nos referir às necessidades específicas dos indivíduos, que emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, podendo ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais.

Na linguagem corrente, o termo necessidade pode fazer referência a desejo, carência, interesse, vontade, aspiração, exigência. Remete-nos também para a ideia do imprescindível ou inevitável. O que vai defini-la, na verdade, são os indivíduos e os contextos em que surgem, numa relação dialética, podendo essas necessidades ser individuais e coletivas, quando compartilhadas por um grupo de sujeitos com dificuldades ou desejos comuns.

No livro “A análise de necessidades na formação de professores”, de Rodrigues e Esteves (1993), as autoras apresentam um panorama sobre o conceito de necessidades na perspectiva de vários autores. Esses autores agruparam as necessidades de acordo com perspectivas variadas, conforme podemos verificar no apanhado feito pelos estudos de Rodrigues e Esteves (1993):

Para Zabalza (1998), elas emergem da relação entre o que deveria ser, poderia ser, gostaríamos que fosse e como são de fato. Blair e Large (1990), consideram-nas como discrepâncias entre o que é e o que deveria ser. Roth e Lincoln (1977 e 1985), analisam a função da discrepância entre o estado atual e o estado desejado, identificando modos diferentes de se considerar o estado desejado.

Kauffman (1973), considera as necessidades como discrepância ou lacunas entre os resultados atuais e os resultados esperados. Essa perspectiva diz respeito às necessidades como discrepância ou lacunas, ou seja, necessidades de discrepância entre um resultado atual obtido e um resultado que deveria se obter, podendo ser expresso pela falta de algo para se obter o desejado.

Montero (in Marcelo, 1992, p. 67-68), define-as como o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino. Já Nuñez e Ramalho (2007) admitem-nas como algo útil, imprescindível num momento dado desejável.

As necessidades são também mutáveis, uma vez que, o homem, por mais realizações e superações que obtenha, projetará sempre novos desejos, anseios, objetivos, novas necessidades. Desse modo, podemos inferir as necessidades como representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequado que os atual. (Rodrigues e Esteves, 1993).

As referidas autoras confirmam também a dialética entre as dimensões objetivas e subjetivas do conceito de necessidade quando afirmam:

As necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 22).

Portanto, não se trata da “identificação” de necessidades, mas de sua “construção”, que emerge em contextos dialógicos de formação.

No caso da educação, as necessidades são frequentemente potenciais, podendo ser satisfeitas, geralmente, apenas em longo prazo, considerando o tempo necessário para que seus efeitos aconteçam.

Atualmente, tem se tornado cada vez mais frequente a exigência de que as necessidades de formação dos professores sejam convenientemente recolhidas, explicitadas e, finalmente, traduzidas em objetivos de formação. Nesse sentido, torna-se crucial o entendimento de que essas necessidades não são absolutas, mas relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças. Além disso, as necessidades atuais são sempre antecipadoras de novas necessidades.

O conceito de 'necessidades de formação' admite múltiplas acepções e recobre representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos da sua construção, os intervenientes no processo de explicitação e os modos como estes procedem para aprender e analisar as necessidades. (RODRIGUES; ESTEVES , 1993, p. 7).

Nessa perspectiva, a análise de necessidades desempenha uma função social que procura adequar a formação às necessidades construídas. Torna-se então um procedimento, ou uma estratégia de planificação, que permite pensar, a partir de informações úteis, a formação em relação com a sua utilidade social.

As práticas desenvolvidas para investigação das necessidades sugerem que os formandos sejam ouvidos, atentando para as experiências reais, as representações e as suas percepções, definindo assim de forma mais pertinente os objetivos para a formação. Contudo, ao envolver e co-responsabilizar os formandos nesse processo, há mais chances na diminuição da resistência e potencialização dos efeitos da formação.

A análise de necessidades desempenha uma função de natureza essencialmente pedagógica, visando, antes e durante a formação, adequá-la ao que é esperado e desejado pelos sujeitos, não se esgotando, portanto, no momento em que se inicia, uma vez que novas necessidades podem ser despertadas. Do mesmo modo, não podemos desconsiderar que o pensar sobre suas próprias necessidades consta, por si próprio, em uma situação formadora, à medida que subtende processos de reflexão e de conscientização, não sendo possível, desse modo, uma delimitação de quando ela se inicia ou se esgota.

A análise de necessidades torna-se nessa perspectiva parte integrante do processo formativo. A esse respeito, Rodrigues e Esteves (1993), fazem crítica às abordagens que colocam a possibilidade do conhecimento objetivo e identificável das necessidades, já que se torna mais adequado remetermo-nos não à identificação de necessidades, mas à sua construção, que surgem em contextos coletivos e nas relações discursivas.

As relações discursivas assumem nesta perspectiva, uma função crucial na construção das necessidades, haja vista que a linguagem tem um papel fundamental para a mediação de significados e sentidos construídos socialmente, à medida que os discursos e práticas docentes se entrelaçam e se desenvolvem em diferentes espaços de formação. (VIEIRA, 2010, p.65)

Ainda segundo Viera (2010), ao contrário de uma identificação objetiva, a construção das necessidades é um aprofundamento de relações, de negociações em que o professor pode tomar consciência da *situação real* - o que ele é e como ele faz - e da *situação desejada* - o que deve ser ou o que gostaria que fosse.

Para Rodrigues e Esteves (1993), não há necessidades absolutas, mas a expressão de um indivíduo num dado contexto situacional. Essa expressão representa uma intenção, uma ação de mudança, ou seja, um objetivo. Nesse sentido, compreendemos que as análises das necessidades devem atender a uma abordagem interpretativa, considerando sua condição dialética, distanciando-se inclusive, de uma simples descrição do facilmente visível ou perceptível.

Compreendemos também que as necessidades podem ser, ou estar (já que não são fixas), conscientes ou não, porém a conscientização da necessidade é que tornará possível sua expressão, verbal ou não, e conseqüentemente a motivação e a ação em direção ao objetivo desejado.

Para Rodrigues (2006), tanto resultante do confronto entre expectativas, desejos, aspirações, numa perspectiva subjetiva, como as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional, a uma contextualização objetiva.

Como afirma Rodrigues (2006), a necessidade sempre é de e para alguém, portanto, relativa, socialmente construída. É também uma construção mental do indivíduo. São representações da realidade produzidas em determinado contexto. Mesmo quando aparentemente objetivas, como quando relacionadas ao sistema educativo, por exemplo, será mesmo assim um juízo de valor sobre uma realidade subjetivamente observada e construída, seja pelo sujeito observado ou observador, seja por um referencial consciente ou não e, portanto, relativas.

As necessidades são também dinâmicas, pois uma vez satisfeitas dão lugar a uma outra. Nesse sentido, podemos considerá-las como fonte motivadora da satisfação, da sua realização. O estado atual, como é percebido pelo professor, e o estado desejado, como desafio estratégico de vencer a discrepância entre os dois estados referidos com atividades de formação.

Necessidades, como vimos, é um conceito pluriconstruído, porém raramente espontâneo, necessitando muitas vezes ser provocado, o que exige procedimentos metodológicos e formadores que interroguem ou ajudem a explicitar tais necessidades, podendo orientar-se tanto pelos princípios investigativos que pressupõem que o objeto que se pesquisa – as necessidades de formação – pré-existe ao discurso, como orientar-se por linhas mais construtivistas, assumindo que é no ato discursivo que esse objeto ganha uma identidade própria separando-se de outros que lhe subjazem e o fundamentam, como, por exemplo, o conjunto dos acontecimentos e sentimentos experienciados num dado contexto profissional. Por outro lado, a palavra produzida pelos inqueridos não é a cópia fiel e transparente do objeto de que se procura traçar os contornos. Tem de ser traduzida por indicadores aproximativos como vimos, tais como preocupações, dificuldades, motivações, interesses, problemas, desejos, aspirações. (RODRIGUES, 2006)

Pensada como fenômeno subjetivo, isto é, como dependente do sujeito que a percebe e, sobretudo, dependente do modo de percebê-la, o seu conhecimento fica dependente do processo da sua construção, produção, conscientização.

O indivíduo cujas necessidades se pretendem evidenciar nem sempre tem consciência clara das suas motivações, nem das suas expectativas nem dos seus interesses, nem sequer dos problemas com que diariamente se confronta. Como não tem sempre plena consciência dos valores e modelos para que a sua ação tende, ao analista/formador cabe iluminar esse terreno de modo a que o outro possa autonomamente medir o desvio entre o seu é e o seu deve ser, não com uma medida neutral, mas servindo-se da sua subjetividade, elaborada pela sua biografia, pertença institucional, referências científicas e pedagógicas e controlada pela sua teoria, pela sua problemática. (RODRIGUES, 2006 p. 289)

Através das construções escritas das narrativas, processos de conscientização de necessidades foram sendo possíveis, uma vez que foram necessárias reflexões sobre o próprio processo formativo, sobre os elementos formadores e as necessidades formativas desse percurso.

2.3 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Em nossa dissertação, assumimos o referencial teórico adotado como caminho para a análise de concepções de necessidades de formação de professores, apresentadas ainda neste

capítulo através de suas narrativas de formação, considerando a importância dos contextos, relações e significações compreendidas de forma mais legítima através das narrativas completas, possibilitando uma melhor compreensão e interpretação de nosso objeto de estudo.

2.3.1 Recordando minha história de vida escolar

Eu, Maria Suerda da Silva, tenho 36 anos, sou mãe de dois filhos e meu marido é professor de Língua Portuguesa. Sou natural de Ceará-Mirim/RN, entretanto, até os 10 anos de idade morei em Dom Marcolino Dantas, localizado no município de Maxaranguape/RN.

Iniciei minha vida escolar aos seis anos de idade, ingressando na 1ª série “fraca” e aos sete anos fui aprovada para a 1ª série “forte”. Esse sistema de ensino se dava pelo fato de naquela escola não existir educação infantil. As poucas recordações que guardo em minha memória são as de alguns alunos sentados em duplas nas carteiras de madeira escura, copiando as atividades do quadro negro no caderno. Lembro também das danças juninas e das homenagens às mães, nas quais sempre participei.

Recordo-me do 07 de setembro, quando hasteávamos a Bandeira Nacional e marchávamos em frente à escola todos fardados e cantando o hino nacional. Acredito que nesse período tudo transcorreu normalmente, não me sentia pressionada em aprender, apesar de ser muito tímida, tinha facilidade em memorizar conceitos e responder quando questionada, e assim era aprovada todos os anos.

Enquanto isso, em casa, o contato que tínhamos com a leitura acontecia através de papai que lia seus cordéis todas as noites para nós, eu e minha irmã. Não tínhamos livros de histórias, somente cadernos e o material da escola. Às vezes, quando íamos à casa de minha tia ouvíamos a leitura de contos clássicos.

Apesar de pouca escolarização, papai me ajudava nas tarefas de Matemática. Ele, sendo agricultor, utilizava a Matemática de forma funcional, ou seja, realizava cálculos matemáticos através do conhecimento prático adquirido nas lavouras e na venda de produtos que cultivava. Minha mãe era analfabeta, mas sempre nos incentivava a estudar e fazia

questão de nos orientar sobre a importância do respeito e obediência aos mais velhos, incluindo nossas professoras.

Tenho vagas lembranças da minha professora da 4ª série. Guardo em minha memória seu jeito meigo, paciente e sorriso triste no rosto. Recordo-me que gostava muito de suas aulas, pois sempre trazia novidades como, por exemplo, no dia em que disse para a turma que a maior palavra da Língua Portuguesa tinha 12 sílabas e essa palavra era “inconstitucionalissimamente”. Ficamos fascinados e surpresos com a extensão daquela palavra que preenchia uma linha inteira dos nossos cadernos.

Em Dom Marcolino, nessa época, existia apenas o Ensino Fundamental até a 4ª série. Quando concluíamos essa etapa, tínhamos que vir estudar em Ceará-Mirim, cidade mais próxima de onde morávamos, e que oferecia o Ensino Fundamental a partir da 5ª série. E por essa razão tive que vir morar com vovó para concluir os estudos.

Desse período recordo-me bem de como aprendíamos. Os professores copiavam os assuntos em grandes questionários para respondermos e assim estudar para as provas. Nas aulas de Geografia reproduzíamos mecanicamente mapas e decorávamos as capitais e os estados brasileiros.

No início tive dificuldade de adaptação devido às mudanças de ambiente, tanto familiar quanto escolar. Lembro-me que quase fui reprovada em Inglês pelo fato de nunca ter estudado essa disciplina em minha escola anterior e o professor metia-me medo, pois gritava com os alunos da turma e chamava muitos palavrões, principalmente com as meninas. Demorei a me adaptar a essa nova realidade. Tinha pesadelos ao dormir e sentia-me muito sozinha, pois estava morando com vovó e só via a minha mãe nos finais de semana.

Concluí o curso técnico em magistério, equivalente ao ensino médio, no ano de 1992. Nesse mesmo ano comecei a trabalhar como professora contratada no município de Ceará-Mirim e dava aulas de reforço em minha casa no horário inverso ao que trabalhava. Sempre quis ser professora. Lembro-me que quando criança brincava de dar aulas para minhas bonecas. E por essa razão ingressei no curso de magistério.

Fiz um concurso para agente comunitário de saúde e fui aprovada. Larguei a educação por seis anos. Porém, no ano de 2000 fiz um concurso em educação e também fui aprovada. Assumi novamente uma sala de aula, dessa vez como professora concursada da Prefeitura

Municipal de Ielmo Marinho. Ao mesmo tempo, fui convidada a lecionar no Centro Educacional “O Bem-me-quer”, em Ceará-Mirim.

Era professora polivalente. Ensinava todas as disciplinas a alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. Contudo, limitava-me ao trabalho com o livro didático, principalmente nas aulas de Geografia, pois sempre tive dificuldade em ensinar cartografia e coordenadas geográficas, visto que aprendi apenas a decorar nomes e reproduzir mecanicamente noções cartográficas.

Após três anos de exercício do magistério, iniciei uma graduação em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Inicialmente sentia muita dificuldade, pois tínhamos que assimilar conceitos e conhecimentos que ainda não sabíamos como aplicar na prática de sala de aula. Entretanto, na universidade aprendemos a trabalhar com projetos didáticos, fazer resumos e fichamentos de textos, etc. Foi a partir dessas experiências que percebi o quanto era importante a busca de novos conhecimentos. Concluir o curso de pedagogia foi a concretização de um sonho antigo, realizado com muito esforço e enfrentando várias dificuldades.

Além disso, a universidade serviu principalmente para inquietar-me e assim ter a certeza de que professor não pode parar de estudar. A partir dessa descoberta comecei então a participar de todos os cursos de formação que pude, tais como os PCN em ação, PROFA, Pró-letramento, Alfabetização e Letramento. A cada curso concluído sentia que começava a desenvolver competências que ajudavam a melhorar o meu desempenho profissional e a minha auto-estima.

Atualmente curso pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil e sinto cada vez mais a necessidade da busca constante de aperfeiçoamento e ampliação de conhecimentos e da prática docente.

Hoje, sou professora do 1º ano do ensino fundamental e sinceramente sinto falta de uma conscientização de nossa parte sobre a importância de alguns conteúdos para essa faixa etária. A escola em que trabalho adota os livros de Língua Portuguesa, Matemática e demais disciplinas e nós professores pesquisamos e selecionamos os livros que julgamos os melhores para nossos alunos, mas mesmo assim fico me questionando se só esses conteúdos e as metodologias que utilizo são suficientes para alfabetizar os meus alunos em relação às disciplinas de História, Geografia e Ciências. Observo também que existe uma frustração

muito grande por parte do grupo de professores dessa série justamente pelo fato de não sabermos ao certo o quê e como ensinar nessas disciplinas.

Portanto, torna-se mais que evidente a necessidade de encontros pedagógicos para estudos e discussões sobre as metodologias utilizadas nas aulas dessas disciplinas e quais são os conteúdos realmente significativos para as turmas de alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental. Através dessa análise é que poderemos melhorar ou adaptar nossa prática pedagógica às verdadeiras necessidades dos educandos.

2.3.2 Percurso e conquistas de uma educadora

Meu nome é Adriana Siqueira Jerônimo Palhano. Nasci na cidade de Maceió – AL. Sou casada, tenho dois filhos e sou formada no curso de Pedagogia pelo Instituto Kennedy. Atualmente leciono em duas escolas: uma particular, em uma turma de segundo ano e outra pública, em turma com alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Tive uma infância muito boa, brincava muito com meus irmãos e os amigos da rua de brincadeira de roda, queimada, passa-anel e outras. Geralmente essas brincadeiras aconteciam sempre à noite. Gosto muito de ler revistas como a Nova Escola, histórias infantis e livros que contemplem ação e emoção. Também gosto de pesquisar na internet assuntos do dia a dia bem como situações e problematizações decorrentes da sala de aula. Aprecio bastante a cultura nordestina como, por exemplo, a riqueza da variação linguística existente no nosso país.

Comecei a estudar aos seis anos de idade numa turma de alfabetização na Escola São Geminiano. Recordo-me que fui alfabetizada de forma mecânica e tradicional, onde a decodificação fazia parte integrante do aprendizado. Antes de ingressar na escola, eu já conhecia as letras do alfabeto, escrevia meu nome completo e o da escola em que eu iria estudar. Lembro que meu pai todos os dias ao chegar do trabalho ensinava-me através de uma cartilha do ABC, onde eu fazia várias vezes de forma repetitiva as letras do alfabeto e a escrita do meu nome, até que aprendesse a fazer sem olhar para o papel.

No ano seguinte fui estudar no Grupo Escolar Professor Anísio Teixeira para cursar a primeira série, era uma escola pública e meus pais não gostaram da desorganização da escola, então a frequentei apenas por um ano. No ano de 1981 fui estudar numa escola particular o Colégio Ferroviário de Alagoas, onde ingressei na segunda série, terminando assim o primário. Lembro que as normas da escola eram rígidas, todos usavam fardas e antes de entrar na sala de aula tínhamos que fazer uma fila para rezar e cantar. Todos os anos minha mãe tinha que comprar os livros didáticos da série “Brincando com as Palavras.” Os professores faziam bastante cópias e mandavam fazer leituras em voz alta. Lembro que eu não gostava, pois tinha medo de errar e levar bronca da professora. Usávamos também o caderno de caligrafia para melhorar a letra.

Na sala de aula havia uma separação na turma dos alunos que desenvolviam bem a leitura dos que não sabiam ler. Não tínhamos oportunidade de nos expressar oralmente e expor nossas opiniões. Sempre fui uma aluna bem comportada e bastante tímida e dedicada aos estudos, pois ficava sentada na carteira quase todo o horário. Se alguém conversasse durante a aula não poderia brincar na hora do recreio. Eu sempre tive medo de ser punida, então ficava ouvindo e prestando atenção às aulas.

Ao ingressar na quinta série na mesma escola percebi pequenas mudanças de alguns professores na busca de utilizar metodologias mais construtivistas, porém em algumas disciplinas era exigido o livro didático. De dois em dois anos era realizado na escola a “Feira de Ciências” no decorrer do quarto bimestre. Para a Feira eram formados pequenos grupos sob orientação do professor responsável por aquela turma, podendo o grupo escolher qualquer conteúdo para ser explorado e apresentado ao público que fosse prestigiar o evento. Ficávamos ansiosos e sempre meu grupo obtinha nota máxima. Eu gostava de participar, pois era um trabalho que envolvia pesquisa e interação com o grupo para planejar o trabalho. Devido a minha timidez eu não gostava de apresentar, então sempre decorava a minha fala.

Recordo-me também que nas aulas de Língua Portuguesa a professora passava semestralmente livros da Coleção Vaga-lume para ler e responder como trabalho avaliativo a folha de questionário que vinha contido no livro. Apesar de ser obrigatório eu não gostava de responder aos questionários, pois eram longos e de difícil linguagem. Lembro que no dia da data da entrega ficávamos colando um do outro as questões que não tínhamos conseguido responder. Ressalto também que a partir dessa atividade passei um bom tempo lendo outros livros da Coleção.

As aulas de matemática pra mim eram consideradas um tormento, pois sentia muita dificuldade em aprender a solucionar os problemas de cálculo embasados nos conteúdos. Quando eu frequentava a terceira série lembro bastante da minha professora Vitória. Ela era muito rígida e eu sentia medo quando dizia que ia pedir a tabuada oralmente, pois quando errávamos ela era grossa e punia o aluno com castigos, como ficar em pé o restante do horário ou ficar sem ir para o recreio. Hoje sei que como em todas as áreas do conhecimento a matemática deve levar em consideração as necessidades e interesses dos alunos, oferecendo atividades que conduza os alunos a pensar, raciocinar e refletir para resolvê-las.

Percebo que o ensino da época era muito tradicional e conservador. Ensinavam-nos uma versão heroica dos fatos históricos, enfatizando as datas comemorativas. Na geografia tínhamos que decorar nomes dos estados e capitais, estudar mapas. Tínhamos que desenhar numa folha e passar repetidamente tudo que continha no mapa como formas de vegetação e relevo, sem fazer os devidos estudos sobre a ligação destes conteúdos com as relações sociais, culturais e econômicas estabelecidas nestes espaços. Recordo que os professores passavam questionários enormes com vinte ou mais questões sobre o conteúdo para responder e estudar para as provas.

Quando conclui o ginásio, minha mãe queria que eu fizesse o magistério, mas optei em fazer a seleção para ingressar na ETFAL (Escola Técnica Federal de Alagoas) e passei para o curso de Edificações. Cursei o primeiro ano com muita dificuldade na disciplina de desenho, quando passei para o segundo ano as dificuldades ficaram cada vez piores. Sentia-me desestimulada e comecei a refletir que eu não gostava do que fazia, então resolvi desistir do curso. Com ajuda da minha madrinha dei continuidade aos meus estudos, voltei a ingressar no Colégio Ferroviário de Alagoas, onde terminei o 2º grau com o curso de Contabilidade, nesse período estudava à noite.

Minha família começou a passar por dificuldades financeiras, meu pai ficou desempregado e a situação delicada ia cada vez aumentando. Sem perspectiva de emprego, sendo eu a mais velha dos seis filhos, meus pais decidiram a minha vinda para o RN, mais precisamente na cidade de Ceará-Mirim, onde mora toda a família de minha mãe e havia a esperança de eu arrumar um emprego e ajudá-los.

Cheguei em Ceará-Mirim no ano de 1994 e fiquei na casa dos meus avós. No mesmo ano comecei a trabalhar na Prefeitura do município como secretária de uma advogada. Em

1995, com o incentivo da minha tia que é professora, resolvi cursar o magistério. Como eu já tinha o 2º grau, ingressei no segundo ano na Escola Estadual Interventor Ubaldo Bezerra de Melo.

Minha opção para cursar o magistério foi feita pela necessidade de um emprego. No decorrer do curso descobri que gostava da profissão na qual permaneço hoje por uma decisão consciente e refletida. Nesse período, como trabalhava os dois horários, fiz meu estágio do magistério à noite, na Escola Estadual Enéas Cavalcante, com uma turma de terceira série. Foi um curso onde adquiri conhecimentos que influenciaram minha formação profissional.

Em 1998, fui aprovada em concurso público para professores oferecidos pela rede municipal de Ceará-Mirim. Passei a ensinar em turmas de Educação Infantil durante três anos, com o intuito de aperfeiçoar a minha prática e de inovar a minha ação docente. Prestei vestibular para o curso oferecido pelo IFESP e fui aprovada. No mesmo ano fui transferida para trabalhar no interior de Ceará-Mirim, em Logradouros, com turmas do primeiro ano. Ao iniciar o curso percebi a importância da teorização da reflexão crítica sobre a prática docente

Atualmente sinto necessidade de dar continuidade a minha carreira acadêmica. Estou organizando-me para priorizar o investimento com esse objetivo. Como meus filhos são muito pequenos, preferi no momento dedicar-me à educação deles. Por isso optei em trabalhar nos turnos matutino e no noturno.

A formação decorre da necessidade de qualificação de trabalhadores para o desempenho profissional. Torna-se necessário que tanto a escola quanto o professor assumam seus papéis, a fim de oferecer um ensino de qualidade a todos, pois acredito que um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido no processo de formação que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática é o elemento mais importante para a educação de qualidade.

A busca pela melhoria do ensino deve ser constante na vida dos educadores. Repensar a ação docente é um desafio cotidiano, principalmente quando se deseja formar um aluno na sociedade em que vivemos. O mundo está mudado e com ele a sociedade também, então é necessária preparar os professores na área de geografia para enfrentar os desafios da sociedade com a natureza.

Percebo essa busca constante com os professores dos anos iniciais devido às dificuldades e a falta de preparação para assimilar os conteúdos aos avanços da sociedade e da globalização, desde que é dada uma ênfase maior nas áreas de Língua portuguesa e matemática. Faz-se necessário que os professores possibilitem que seus alunos trabalhem o conhecimento científico e tecnológico a fim de que possam construir a noção de cidadania.

Nesse sentido, uma melhor formação dos professores em geografia faz-se indispensável uma vez que possibilita atender às expectativas dos docentes em suas vivências no cotidiano de sala de aula e da escola, onde desenvolvem a sua prática profissional.

2.3.3 Desafios e conquistas de uma trajetória escolar

Meus pais moravam em uma fazenda por nome Apolinário, que pertencia a Usina Serra Grande, situada no estado de Alagoas. Quando minha mãe entrou em trabalho de parto pediu para alguém levá-la à Usina que ficava próximo à fazenda onde ela morava, pois ela era bem estruturada. Minha mãe tinha muito medo de me perder, pois já tinha perdido seus dois primeiros filhos.

Eu, Michele Maria S. da Silva, nasci no dia 28 de fevereiro de 1978. Sou filha de Ernani Quirino da Silva e Luiza Gonzaga Santos da Silva. Neste ano era realizada a 9ª Copa do Mundo de Futebol. Esse evento aconteceu na Argentina, país que, assim como o Brasil, vivia sobre o regime político ditatorial dos militares. Ocupava a presidência da República Federativa do Brasil o General Ernesto Geisel.

A situação educacional do país era precária. Os índices de analfabetismo entre as pessoas das classes populares atingiam níveis alarmantes, apesar do crescente processo de democratização do Ensino Fundamental, que passou a ser oferecido nas escolas públicas por um período mínimo de oito anos em cumprimento à LDB 5692/71. Dessa forma aumentou-se a oferta de vagas, devido ao aumento do número de estabelecimentos de ensino em detrimento da qualidade desse serviço, pois as estruturas materiais não estavam preparadas para absorver a grande massa, outrora privada do direito à educação formal oferecida pelo Estado. Nessa época as práticas de ensino eram calcadas nas concepções mais tradicionais de ensino-aprendizagem, sendo mais acentuadas as ideias behavioristas.

No ambiente em que meus pais moravam as pessoas acreditavam em crendices. Falavam que as baleias pariam foram do mar, as mulheres morriam de parto e isso fazia com que minha mãe tivesse muito medo. Graças a Deus consegui sobreviver e foi uma felicidade para meus pais.

Após três anos de idade meu pai foi convidado para trabalhar na Usina São Francisco no município de Ceará-Mirim/RN e trouxe sua família. Fomos morar em uma das fazendas pertencentes aos proprietários da indústria acima citada, por volta do ano de 1981. Era em distrito por nome de Timbó. Lembro-me que a casa era grande, espaçosa. Eu ficava no alpendre, rodeada de brinquedos, e de vez em quando apareciam algumas crianças para brincar.

No ano seguinte, com quatro anos de idade, fui estudar no Colégio Santa Águeda, fazendo o jardim II. A referida escola tinha como base filosófica os princípios da doutrina católica-cristã conservadora. As normas eram muito rigorosas, suas diretrizes eram voltadas para a formação moral e intelectual cristã, ou seja, simultaneamente ao processo de aprendizagem desenvolvia-se também um processo de catequização dentro dos paradigmas religiosos do catolicismo. Hoje a escola já admite algumas mudanças discretas devido às influências das tendências norteadoras da abordagem construtivista, bem como da atual conjuntura em que vive a sociedade brasileira e em particular a cearamirinense, mas em essência conserva as concepções das abordagens tradicionais.

Para chegar até a escola acordava muito cedo para ir no ônibus dos estudantes e, como chegava cedo, ficava na residência do senhor Xandu para ir com sua filha ao colégio. Lembro-me que era muito envergonhada, por qualquer coisa chorava, quase não conversava com meus colegas de sala. Como a escola era religiosa, administrada por freiras, todos os dias quando chegávamos tínhamos que seguir um certo ritual: rezar, cantar e fazer uma atividade. Ao concluir, íamos lavar as mãos, cantar, lanche e quando todos tinham acabado íamos brincar no parque, hora que mais gostava por causa dos brinquedos que tinha, pois eram diferentes.

Passamos dois anos morando na fazenda e em seguida fomos para a cidade de Ceará-Mirim e tudo melhorou, pois nossa casa ficava próximo à escola. A mudança do campo para a cidade significou também mudança de hábitos, costumes e comportamentos, já que passei a incorporar a cultura urbana à medida que interagia com minhas colegas do colégio, bem como

com as da rua, porém, essas interações processavam-se lentamente devido meu comportamento excessivamente tímido.

Aprendi a ler na 1ª série com 7 (sete) anos de idade. Minha professora era maravilhosa, tinha uma paciência, uma dedicação imensa com seus alunos. Apesar de minha timidez, sentia-me segura ao lado de tia Lourdinha, mesmo tendo que obedecer a regras e normas. Deveríamos ficar quietos para aprender. As atividades repassadas pelos professores de 1ª a 4ª série eram realizadas através de cópias de livros, exercícios de fixação e etc. Quanto à essa metodologia Paulo Freire classificou de educação bancária em que “o professor é um depositante e o aluno é o depositário”. Isso me inibia em manifestar minhas curiosidades.

O ensino fundamental II (5ª a 8ª série) ao invés de um, teria vários professores e novas disciplinas. A maneira de avaliar se dava através de testes, provas, predominando os questionários com perguntas copiadas dos livros didáticos. Os conteúdos eram indicados pelos professores e novas disciplinas, a maneira de avaliar se dava através de testes, provas, predominando os questionários com perguntas copiadas dos livros didáticos. Os conteúdos eram indicados pelos professores para que decorássemos. Nossa subjetividade era ignorada, o que prevaleciam eram as respostas existentes nos livros didáticos.

Ao concluir o Ensino Fundamental II tinha muita vontade de ser professora e achava que tinha vocação, isso fez com que cursasse o magistério. O que me deixou triste naquela época foi porque na escola que estudei desde a Educação Infantil ao Fundamental, o curso de magistério tinha acabado. Tive então que procurar uma escola que oferecesse curso profissionalizante para que eu pudesse ser independente financeiramente e ajudar meus pais.

No ano de 1993, fui estudar na Escola Estadual Interventor Ubaldo Bezerra de Melo, no primeiro dia de aula achei tudo diferente e que seria difícil me adaptar, mas para minha surpresa, encontrei com alguns colegas da escola que tinha estudado.

No primeiro ano não vi nenhuma disciplina específica do curso. As metodologias aplicadas pelos professores eram diversificadas. Nesse mesmo ano comecei a auxiliar minha mãe que ensinava particular a algumas crianças em casa. Cada dia que estava ali com aquelas crianças ia me fascinando pela profissão e ficava ansiosa para concluir o curso e conseguir um emprego. Minha mãe já era professora, me incentivava bastante para dedicar-me ao curso, falando que era muito bom e tinha como princípio formar professores para atuar nas séries

iniciais. No segundo ano participei de um pré-estágio com duração de 5 dias, o mesmo tinha como finalidade observar como os professores trabalhavam na Educação Infantil.

A relação teoria e prática só acontecia no final do curso no período de estágio supervisionado, o qual se dividia em três fases: observação, participação e regência de classe. Concluí o curso de magistério na perspectiva de ingressar a carreira profissional, acreditando que professor é um sujeito capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Após a conclusão do magistério não consegui ingressar no mercado de trabalho e continuei dando aula de reforço em casa. Mas o meu desejo era pôr em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.

No ano de 1997 fui trabalhar em uma escola privada de Ceará-Mirim, cujo nome era “Jardim Escola Casa da Titia”, atualmente Secat- Centro de Ensino, lecionando o jardim II com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. De início foi difícil, pois era uma realidade totalmente diferente da que vivenciei no estágio. Mas com ajuda de colegas mais experientes e da supervisora consegui desenvolver um bom trabalho. Nessa escola aprendi e aprendo muitas coisas boas que ajudam na minha prática. O mais interessante é que participava de alguns eventos que não participava quando criança por causa da minha timidez, isso me fazia voltar a ser criança.

No final de 1998 fiz inscrição para o concurso público de Pureza/RN e fui aprovada. Fiquei muito feliz porque ia trabalhar em um órgão público e que seria uma experiência a mais na minha vida.

No segundo semestre de 1999 assumi minha sala de aula com uma turma de alfabetização, uma experiência boa que durou pouco tempo, pois em dezembro desse mesmo ano fiz o concurso público da Prefeitura de Ielmo Marinho e sai de Pureza.

No meu trabalho tinha duas realidades diferentes e deveria buscar o melhor para aquelas crianças. Quando ia planejar minhas aulas lembrava da metodologia de algumas professoras de quando eu estudava e dizia para mim mesma: tenho que trabalhar esse conteúdo de maneira diferente, quero que meus alunos participem das aulas, expressem suas opiniões, que não fiquem só sentados, copiando, com medo de falar, principalmente nas aulas de história e

geografia, que na época era estudos sociais, em que tinha que aprender nomes de estados, capitais, fazer mapas, saber o clima, o relevo, de lugares que nem conhecia.

Tudo isso era chato. Situações como essas fizeram-me refletir profundamente sobre minha prática. Ao invés de trabalhar nomes de outros estados, formas de relevo e clima porque não trabalhar conceitos partindo da realidade do aluno, mostrando o que está tão próximo dele, creio que ele aprende mais.

Em 2002 surgiu a oportunidade de concretizar um dos meus ideais: fazer uma graduação em pedagogia. Enfrentei vários obstáculos, pois sentia a necessidade de obter novos conhecimentos. A esse respeito destaco o pensamento de Paulo Coelho (1994, p.25) quando afirma: “Pobre de quem teve medo de correr riscos. Porque este talvez não se decepcione nunca, nem tenha desilusões, nem sofra como aqueles que tem um sonho a seguir.” Algumas vezes temi enfrentar situações desafiadoras durante uma boa parte da minha vida. No decorrer da minha graduação passei a refletir sobre minhas ações dentro do ambiente escolar e no convívio em sociedade. Adquiri autonomia, aspecto que anteriormente não fazia parte da minha personalidade.

Atualmente tenho uma visão de mundo mais ampla e mais consciente, compreendo que como profissional, preciso continuar buscando novos conhecimentos para que continue crescendo como educadora. Pois, “a formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte da realidade concreta determinada que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano” (CUNHA, 1995, p. 169)

Portanto, precisamos perceber a formação do educador como um processo dinâmico, não se limitando a um processo único, pronto e acabado, mas sim a um processo contínuo e progressivo durante o decorrer da vida.

2.3.4 Minha história formativa

Meu nome é Mykarla de Lima Palhano, nasci na cidade de Natal (RN), no dia 19 de novembro de 1982. Moro no município de Ceará-Mirim (RN), sou solteira e a segunda filha de duas irmãs. Sou uma pessoa dedicada às coisas que me proponho a fazer, gosto muito de

estar bem informada, então tenho o hábito da leitura de jornais, revistas e também livros, de preferência romance. Meu pai é funcionário público, com escolaridade até Ensino Fundamental completo, minha mãe é dona de casa e cursou o Ensino Médio completo.

Iniciei meus estudos no “Jardim Escola Doce Mel”, que ficava casa de uma antiga professora alfabetizadora, e próximo à minha casa. Nesse período fui apresentada as letras do alfabeto e aos números. Lembro-me que chamávamos nossa professora de Tia Goia, sempre muito amável e carinhosa com todas as crianças.

Após esse período, fui matriculada na escola municipal Dr. Júlio Senna, que também ficava próximo a minha casa. Muito diferente da casa de Tia Góia, pois lá, existia mais espaço para as brincadeiras de correr, pular corda, esconde-esconde, entre outras brincadeiras da época. Nessa escola, estudei até o quinto ano.

Nesse período escolar recordo-me muito da professora Newman, da antiga 3ª série. Ela demonstrava muito carinho e dedicação com seus alunos, não gostava de faltar nem um dia da aula. Nessa mesma série, a professora Newman começou a nos apresentar aos estados brasileiros e suas capitais, tinha muita dificuldade para aprender todos aqueles nomes, foi quando a professora sugeriu aos meus pais que comprassem um quebra-cabeça do mapa do Brasil para facilitar meu aprendizado e aprender todos aqueles nomes, que deixaram de ser um terror, para se tornar uma brincadeira que eu adorava. Recordo-me também que tínhamos provas orais, principalmente de tabuada. Éramos chamados sempre em ordem alfabética, eu ficava rezando para não ser chamada para responder a tabuada de 7 e de 8, pois sentia muita dificuldade.

Foi durante esse período que começou minha paixão pela profissão de ser professora, gostava de brincar de “escolinha” com minhas bonecas e com minhas irmãs. Sempre queria ser a professora, foi quando ganhei de presente do meu pai um pequeno quadro (lousa), com giz brancos e coloridos. Passava horas brincando no quintal da casa.

Cursei o Ensino Fundamental II na Escola Estadual Monsenhor Celso Cicco. Senti um pouco de dificuldade para me adaptar aos vários professores que tinha. Desse período não recordo-me muito das aulas de geografia, só que tínhamos uns enormes questionários para estudar para as provas. Não recordo-me quem era meu professor desta disciplina, mas lembro-me que fazíamos pequenas “colas” chamada de sanfoninhas para as provas. Acabava nunca usando-as, tinha muito medo de ser pega pelos professores. Não gostava das aulas do

professor de Educação Física, pois sempre mandava os alunos correr durante toda a aula, não existia nenhuma atividade que cativasse os alunos, era sempre corrida, quando não era no pátio da escola, ele nos levava para correr nas ruas da cidade.

Nessa escola, lembro-me com carinho da minha professora de Artes, a chamada carinhosamente de Vovó Lúcia, hoje falecida. Ela já estava perto da aposentadoria. Costumávamos conversar muito durante as aulas. Eu a falava que seria professora e ela sempre falava que era uma profissão árdua, mas gratificante. Naquele momento, não conseguia compreender o que ela tentava me falar. Em uma dessas conversas com a professora Lúcia, ela me orientou para que eu cursasse o magistério.

No primeiro ano de magistério, estudei disciplinas comuns como: física, química, português entre outras. A partir do 2º ano de curso foi que comecei estudar as disciplinas específicas do curso como: psicologia, didática, sociologia. Identifiquei-me ainda mais com a profissão escolhida, quando já quase no término do curso, fiz um estágio exigido pelo curso. Escolhi a mesma escola onde fui alfabetizada, fiz meu estágio em uma turma da antiga 3ª série. A professora titular da sala chama-se Dona Ceição, muito dedicada e atenciosa com seus alunos. Foi uma experiência inesquecível, pois foi quando pude colocar em prática toda teoria do curso.

Quando conclui o magistério fui trabalhar em um escritório em Natal, indicada por uma prima, que já trabalhava nesse escritório. Trabalhei como auxiliar de escritório durante oito meses. Em seguida fui trabalhar em um supermercado em Ceará-Mirim, onde trabalhei durante cinco anos.

Durante todo esse tempo, fiquei longe dos livros e deixei de lado meu sonho de ser professora. Foi quando em 2006, soube que estava havendo inscrições para o vestibular da U.V.A. extensão de uma Universidade do Ceará. Não pensei duas vezes e fiz minha inscrição. Fui aprovada e comecei meu curso de Pedagogia no dia 1º de junho de 2006, onde retomei meu sonho de lecionar.

Durante o período do curso, trabalhei como estagiária em algumas escolas públicas estaduais. Em 2008, fui convidada pelo Secat para substituir uma professora que iria se afastar por alguns meses por motivos médicos. Por se tratar de uma escola particular e também pela minha pouca experiência, fiquei um pouco assustada, mas seria uma grande oportunidade em minha vida. Assumi uma sala de 3º ano, com aproximadamente 25 alunos. Fiquei por volta de

dois meses com essa turma, experiência inesquecível e fundamental, pois em 2009, fui convidada novamente pelo Secat, mas não mais como professora substituta e sim como titular. Trabalhei nos 4º e 5º anos matutinos com as disciplinas de ciências e artes. Nesse mesmo ano aconteceu minha formatura, momento ímpar em minha vida.

Atualmente, continuo lecionando no Secat, nos horários matutino e vespertino. Estou lecionando a disciplina de geografia, preocupo-me para não reproduzir aos meus alunos o ensino que me foi repassado, por meio da memorização. Admito que não é uma tarefa fácil, pois já me peguei reproduzindo aqueles terríveis questionários decorativos para meus alunos estudarem para a prova.

Acredito que essa dificuldade de ensinar geografia não seja exclusivamente por falta de um curso específico, claro que isso contribui sim para um bom resultado em sala de aula, mas vejo que essa grande dificuldade vem da carga trazida pela forma que eu “aprendi” geografia. Métodos que não facilitavam o ensino, professores que não provocavam nos alunos o poder investigativo, bloqueando o interesse da turma.

Hoje consigo compreender com clareza o que dizia minha professora Lúcia: “Profissão árdua, mas gratificante”. Tenho planos de fazer minha pós-graduação em psicopedagogia, pois me sinto fascinada pelos mistérios da mente humana e acredito que cada ser “pequenino” que temos em sala de aula tem que ser compreendido, amado e respeitado pela sua individualidade.

2.3.5 Formação profissional: um querer constante em minha vida

Meu nome é Kátia Andréia Azevedo dos Santos, nasci na cidade de Ceará-Mirim, em 11 de dezembro de 1975, no local que viria a ser o museu de boa parte da minha vida, o meu lar. Vivi minha infância em meio a muitas brincadeiras, mas apesar de ter brincado muito, tinha muitas responsabilidades e, por ser a mais velha dos cinco filhos, tinha o dever de ajudar nas atividades de casa, pois meus pais tinham que trabalhar. Hoje sou casada há mais de dez anos e tenho uma filha.

Das várias brincadeiras que participei, ensinar era uma delas, não que fosse a preferida, não era aquele sonho a ser conquistado, pois minha admiração estava em ver aqueles trabalhadores do Banco sentados atendendo às pessoas, mas sempre tive a escola bem próxima de mim. Sobrinha de professora, admirava também a profissão, não tanto quanto estar trabalhando em um Banco, mas parece que o destino me induzia para algo relacionado a educação escolar.

Foi através de minha tia, nas aulas de reforço em sua casa, e os esforços do meu pai, que é analfabeto, e da minha mãe, que lia pouco, que consegui chegar à Educação Infantil já sabendo algumas letras. E foi do Jardim de Infância ou “Caçulo”, como era conhecido na época, que muitas lembranças se fixaram. Lembro-me nitidamente do momento que ficava sentadinha lanchando, realizando atividades, cantando. As professoras ensinavam a posição correta de pegar nos talheres. Lembro também das brincadeiras ao redor das salas de aula e das árvores, que só aumentavam nossa imaginação.

No Jardim de infância tinha ainda a professora querida, que com delicadeza tratava os alunos chamando-os de “meu amor” e “meu bem”. Ainda tinha o dia das mães irem à escola ajudar e compartilhar a rotina proposta. Eu adorava esse momento, era gratificante ver minha mãe ali pertinho de mim. Foram momentos inesquecíveis! Nesse período escolar, no jardim, a aula de geografia existia de maneira lúdica, que é o correto. Estudávamos espaço, lateralidade (dentro, fora, grande, pequeno) a cidade, os animais, árvores e frutos.

No primário e Ginásio, atualmente nomeados de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, as lembranças são nítidas, a começar por uma professora que com a maneira tradicional de ensinar e sua voz grave, demonstrava ser arrogante e autoritária. Ela não demonstrava nenhum carinho com os alunos, o que já era uma característica conhecida por todos. As aulas de geografia agora eram repletas de imensos textos que líamos, líamos, depois realizávamos questionários que tínhamos que decorar para o dia da prova. Nessas aulas eram usados muitos mapas que tínhamos que desenhar e pintar igualzinho ao original.

Nesse período as aulas de geografia, entre outras, eram realizadas com a metodologia do silêncio. Aprendia bem aqueles alunos que ficassem calados, quietinhos, só ouvindo o que o professor falasse. Recordo que me adequava bem a esse perfil de “aplicada”, muito mais definido pela timidez ou medo de castigo. Eu que já era tímida, mal abria a boca. Não tinha

nem coragem de perguntar a letra que estava dificultando o entendimento da palavra escrita no quadro e, caladinha na carteira, descobria sozinha.

Os recursos utilizados durante a maioria das aulas que tive eram quadro e giz, associados à precariedade de alguns brinquedos que chegavam a ser raros e só mais utilizados no jardim. Nas séries seguintes os livros eram prioridades. Outros materiais só eram possíveis de serem utilizados se nossos pais comprassem nas listas no início do ano.

Os momentos de socialização só ocorriam nas horas do recreio, onde era possível conversar, trocar idéias, opinar sobre o conteúdo dado. Apesar de muitas dificuldades comportamentais na escola por ser muito tímida, gostava de ir para escola, gostava de estar na escola.

Ao fazer a 5^o série já senti as mudanças metodológicas realizadas por alguns professores. A exigência de mais leituras, a presença dos seminários, e eu, completamente sem direção. Sentia-me perdida no grande caminho que queria e tinha que prosseguir, diante do novo e mais ainda por não saber dominar meu nervosismo. E como nas demais disciplinas, na geografia, a leitura e a pronúncia de palavras, frases e textos continuavam sendo cobradas, só que a reflexão sobre os textos e ouvir os alunos eram atividades extintas. As aulas não aguçavam nossa vontade de saber, pesquisar, isso hoje sei que faria a diferença. Mas lá estavam minhas velhas aulas de geografia, desenhando mapas, decorando estados, capitais, realizando questionários e muitas atividades de relacionar e marcar. Só queriam que decorássemos aquelas imensas respostas, e assim tirávamos notas boas.

Quando chegou um professor novato na escola fiquei fascinada com sua nova metodologia. Era diferente e atrativa. Ficava deslumbrada com sua experiência geográfica. Agora parecia que, por exemplo, o estado de São Paulo ficava bem próximo.

O professor novato contava suas experiências reais em alguns estados do Brasil, o que me encantava, parecia que eu estava lá. Viajei muitas vezes de trem, metrô, avião, sentada na cadeira da sala de aula, porém deparávamos na obrigação de decorar as imensas respostas já determinadas por ele, que seriam reproduzidas oralmente ou na escrita.

E ao passar do tempo, entre infância e adolescência, continuei observando minha tia e minhas primas atuando como professoras. Foi quando chegou o momento de optar por um dos cursos que as escolas do Ensino Médio ofereciam: contabilidade ou magistério. Para me

ajudar, minha mãe achou de acordo ouvir a opinião de minha madrinha, que também era professora e doutora. Considerando a necessidade de ajudar meus pais financeiramente, minha madrinha Maria Luiza, sábia - considero - aconselhou-me que primeiro eu concluísse o magistério, pois assim ajudaria meus pais. Aquela era uma das opções que na época a cidade oferecia às famílias pobres. Fui para casa então resolvida a fazer a matrícula no curso do magistério. Quero ressaltar que a conversa com minha madrinha foi importantíssima, pois ouvimos argumentos que me ajudaram a optar sobre o que iria fazer.

Durante o curso do magistério iniciado em 1991, já ajudava a uma colega que possuía uma escolinha em sua própria casa e que ensinava a alunos com idade de Educação Infantil e alunos que reforçavam conteúdos de português e matemática. Nesse novo caminho, não só observando, mas atuando, pois também ensinava em minha casa, estava sendo denominada de tia ou professora e a admiração pela aquela brincadeira que era segunda ou terceira opção profissional, só me encantava, chegando a atingir o patamar do primeiro lugar. E assim concluí o magistério em 1993. O amor pela profissão só aumentava e nesse mesmo ano participei do curso de atualização para professores de 1ª a 4ª séries, o Tele-educação Salto para o Futuro.

Quando concluí, não consegui o emprego logo, mas continuei lecionando da mesma maneira de antes de receber o certificado de professora. Um ano depois consegui um contrato na prefeitura. Foram um ano e seis meses desafiadores, pois a clientela da escola pela qual fui designada era conhecida. A turma vivia em meio a muitos problemas sociais, os alunos eram ditos como “disciplinados problemáticos”. Foi difícil, mas também gratificante e prazerosa experiência. Resultado: o prazer de ensinar aumentava mais ainda.

Depois fui trabalhar em uma escola no bairro Parque das Dunas, em Natal/RN, escola essa que estava iniciando suas atividades. Outra experiência profissional que veio contribuir mais ainda, entretanto, as dificuldades de locomoção para chegar e voltar do trabalho eram grandes, sem falar da alimentação. Acabei me virando como “bóia-fria”, pois fazia minha marmitta cedinho para ir à estação ferroviária. Na volta para casa, quando chegava, muitas vezes adormecia com a roupa do trabalho e sem comer. Acordava muitas vezes porque minha mãe, preocupada, era quem me chamava. Ajudei meus pais só às vezes, pois existiram momentos que pagava para trabalhar.

Em 1992, uma professora muito amiga de minha mãe, que trabalhava como ASG em uma escola, foi chamada para trabalhar na Casa da Titia, hoje Secat –Centro de Ensino, uma escola privada de Ceará-Mirim. Ela não pode aceitar e me indicou. Aceitei essa nova experiência. Passei um mês sendo avaliada pelo grupo pedagógico da escola e fui selecionada, pois existia outra concorrente. Sendo assim, assumi uma turma de alfabetização por três meses, e o que seriam momentos se tornaram doze anos de experiências constantes para a minha caminhada profissional. No ano seguinte que foi assinada minha carteira, fiz o concurso público na cidade de Pureza/RN e fui convocada, onde tenho também já doze anos de trabalho. E assim fui participando de oficinas como de leitura e de meio ambiente, sempre com vontade de aprender, por querer adquirir uma ampliação para minha formação profissional.

Não é fácil para uma mãe ficar longe de um filho. Eu tive que trabalhar e estudar e por isso ficava o dia inteiro longe de minha filha ainda muito bebê. Muitos momentos perdi, mas acredito que para obtermos caminhos seguros temos que ter pegadas firmes e um professor é um aprendiz constante, seja para seu próprio eu como para sua profissão. E assim fiz o curso de graduação em Pedagogia pela UFRN. Chorei por sentir saudades, sofri pelas dificuldades, mas venci, concluí, em 2007 era graduada, pedagoga. E ao concluir fiz ainda o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).

Foi muito importante estar na escola, mesmo da maneira que foi, mais ouvindo do que refletindo e questionando. Tenho certeza que hoje, apesar das dificuldades que passei para realizar as formações profissionais adquiridas, gosto do que faço, e estou certa de que essa formação não acabou.

Retornando as aulas de geografia, agora na graduação, as estratégias das aulas mudaram. A professora viajou com a turma e agora eu não viajava só pelos livros, sentada na cadeira. Estava presente, sentia-me parte da geografia. A professora tentava mostrar possibilidades de mudar as aulas. Durante essas aulas viajei pela minha própria cidade e tive consciência que devemos aproximar os alunos o possível do real. Foi assim conheci partes de um rio e o que seria um assoreamento e suas consequências para a população. Também fui mais longe, viajei pela imaginação para conhecer uma mina. Tive coragem de entrar e ver a beleza dos brilhos e os mineiros envolvidos pela escuridão e sua história viva. Tudo isso na aula de geografia.

Durante aula de campo conheci a importância da vegetação do estado do nordeste - a caatinga. Aprendi que sua força de existir e de viver é única. E assim percebi a necessidade de envolver os alunos com geografia.

Na escola privada que leciono, houve a implantação de ensinar aos 4º e 5º anos por disciplina, eu então fui ensinar geografia. Sentia a necessidade de fazer um elo entre o conteúdo do livro com fatos geográficos atuais, assim as aulas eram sempre envolvidas com fatos locais ou até mais abrangentes, mas de maneira atual.

Hoje acredito que tenho a necessidade de uma melhor formação em geografia, acredito que ela é necessária, pois muitas vezes estou eu, atuando como aqueles professores que nos faziam realizar aqueles grandes questionários. Sou consciente da necessidade de inovar as aulas de geografia, mas preciso de mais suportes, auxílio, caminhos que eu posso avaliar e atuar com meus alunos. Sinto uma ausência em acompanhamentos pela parte pedagógica nessa disciplina, prioridades ainda são português e matemática. Mas também sei que essas disciplinas estão presentes, então por que não envolvê-las? Acho que muitas vezes não sabemos, não temos segurança.

Acredito que se buscarmos uma aprimoração maior nessa disciplina teremos grandes inovações. Segundo a especialista Lana de Souza Cavalcanti, explicar conceitos geográficos não basta. “O educador precisa de reflexão e atualização constantes. A escola tem que ajudar o estudante a entender o espaço público como uma produção social, um direito e uma responsabilidade de todos”. Ela diz que uma turma tem que aprender a usar mapas, mas isso não significa que seja necessário decorá-los. O que importa é saber consultá-los. (Revista nova Escola, 2010).

Acredito no que ela diz, para isso precisamos mergulhar nas didáticas específicas, nem que seja assistir um programa com temas relacionados com a disciplina, ler, usar as novas tecnologias, ou até compartilhar descobertas com os colegas.

Mesmo reconhecendo a necessidade de uma especialização em geografia, optei em fazer para Psicopedagogia Institucional, pois desde o magistério me encantei por psicologia, pois acho necessária essa formação para quem trabalha com crianças e adolescentes, seres em formação de personalidade. Hoje também sou especialista em educação Infantil e Anos iniciais pela FAPI em 2010.

Tenho certeza que minha formação profissional não acabou, quem sabe cursarei psicologia ou geografia. Espero apenas que esse querer em ampliar minha formação não acabe nunca.

2.4 CONCEPÇÕES DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Consideramos que através das narrativas das professoras é possível apreender apontamentos que satisfazem nossas questões de estudo, porém não de forma imediata, mas de forma contextualizada, pelas significações expressas em suas narrativas de formação e consideradas por nós por uma abordagem interpretativa, conforme já explicitado anteriormente nesse capítulo.

Na intenção de apresentar um esquema geral das concepções de necessidades das professoras, expomos abaixo um quadro síntese. Em seguida, apresentaremos trechos das narrativas dos quais as concepções foram expressas e nossas análises.

PROFESSORAS	CONCEPÇÕES DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO				
	COMO CARÊNCIA / AUSÊNCIA DE ALGO	COMO EXIGÊNCIA	COMO DESEJO/ EXPECTATIVAS	COMO MOTIVAÇÕES	COMO ALGO IMPRESCINDÍVEL
Suerda		X	X	X	
Adriana		X			X
Michele		X	X	X	X
Mykarla			X		
Kátia	X	X		X	

Quadro 2. Concepções de Necessidades de Formação das professoras

Conforme nossas interpretações, as professoras demonstraram conceber Necessidades Formativas como:

- Carência ou ausência de algo que julgam importantes e que faz falta à própria formação;
- Como exigência de algo que foi necessário durante o processo formativo;

- Como desejo ou expectativas futuras para a sua formação;
- Como motivações em busca de desenvolvimento formativo;
- Como algo imprescindível para à formação e atuação docente.

Cabe-nos esclarecer que as concepções expressas pelas professoras estão em consonância com o que autores consideram e validam como Necessidades Formativas. Kauffman (1973, citado em Rodrigues e Esteves, 1993, p. 116), por exemplo, considera as necessidades como discrepância ou lacunas. Para o autor, uma necessidade é uma discrepância mensurável entre os resultados atuais e os resultados esperados. Nessa perspectiva, a existência de necessidades implica na determinação consciente das formas de trabalho do professor e das formas que ele acredita que poderia chegar, por sentir um vazio e a falta de algo entre os seguintes elementos:

- o estado atual ou real (como ele trabalha);
- o estado desejado (o que deve ser);
- o que poderá ser ou o que deve ser.

Para Zabalza (1998), uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato.

Montero (in Marcelo, 1992, p. 67-68), define o construtor “necessidade formativa” como o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino.

Para Blair e Large (1990), uma necessidade define-se pela discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática). Portanto, as necessidades devem ser levadas em conta em função de metas específicas.

Nuñes e Ramalho (2007), admitem o conceito de necessidade no(a) professor(a) como algo útil, imprescindível num momento dado desejável, ligado a valores, que parte de experiências anteriores, definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalismo. Estas necessidades são individuais e/ou coletivas, o que permite dirigir a formação do professorado face a novas tarefas da prática profissional. As necessidades docentes têm sua origem na prática, assim que, como categoria

norteadora, faz-se necessário pesquisar a prática do(a) professor(a), seu cotidiano na sala de aula e na escola, enquanto profissional e pessoa que ele é.

Roth e Lincoln (citados em Rodrigues e Esteves, 1993, p.16), analisam a função da discrepância entre o estado atual e o estado desejado, identificando cinco modos diferentes de se considerar o estado desejado. Para Rodrigues (2006), no âmbito de práticas de formação que privilegiam o processo e a análise reflexiva, concebida como estratégia fundamental a seguir na formação dos professores, impondo-se como objetivo importante ajudar o professor a definir e a concretizar o seu projeto profissional, firmando-se não só como estratégia de racionalização do sistema de formação, mas, sobretudo, como estratégia de formação em si mesma.

O professor é concebido como parceiro, que partilha de interesses com o investigador. O investigador/formador no esforço de compreensão do real, redescobrimo os saberes dos professores e o potencial formador desses saberes conscientizados. Inscrevendo-se, desse modo, na dinâmica de ação formativa.

É sabido que a expressão “análise de necessidades” tem conotações fortes com o paradigma positivista e com perspectivas deterministas, porém, de acordo com nosso embasamento teórico, concebemos a necessidade de formação segundo pressupostos ligados a práticas construtivistas, primeiramente por não tratarmos de descobrir necessidades de formação concebidas como reguladoras leis de formação, mas de construções através das concepções elaboradas numa relação interativa entre sujeito e contexto, realidade e significações. Nesse caminho, a investigação interpretativa torna-se adequada na busca da percepção individual e contextualizada.

No âmbito da formação profissional contínua de professores, a necessidade é o que, sendo percebida como fazendo falta para o exercício profissional, pode ser obtida a partir de um processo de formação. Como fontes privilegiadas de representação desses sujeitos estão a biografia e as experiências de vida, e como metodologia a análise do comportamento verbal, espontâneo ou metodologicamente provocado. Assim, o objeto de investigação numa prática de análise corresponde a uma situação de envolvimento dos atores presentes e não visam a produção mas a expressão das perspectivas (desejos, dificuldades, expectativas, interesses).

Uma prática de análise de necessidades de formação é sempre uma prática geradora de objetivos de formação. Nesse sentido, a análise de necessidades deve desenvolver procedimentos objetivos, refletidos e voluntários que vão da identificação dos problemas

situados no campo das atividades de trabalho cotidiano ao processo pedagógico, correspondendo esse ao envolvimento de formador e formandos na construção de possibilidades da formação atender a soluções para os mesmos problemas.

No entanto, essa análise não deduz de forma simples, linear ou normativa. Nem ao pouco visa encontrar o que falta para se aproximar de um modelo definido. Busca, partindo da experiência cotidiana, apoiar a sua apreensão e o seu questionamento crítico pelo professor, vista, desse modo, como uma forma de intervenção orientada mais por “fins emancipadores do que domesticadores” (Rodrigues, 2006).

As necessidades são negociadas e produzidas, e não definidas, num processo dialético de construção entre as expectativas dos formandos, as exigências institucionais e as possibilidades da formação. Nesse processo, o formando toma consciência de suas necessidades, enquanto que o formador além de acompanhá-lo nessa construção, deverá fazê-lo também na pesquisa de resposta de sua satisfação. Nesse âmbito, as análises de necessidades assumem uma dimensão reguladora da formação, que ajusta-se às necessidades dos indivíduos, o que pressupõe uma maior implicação na própria formação. Parafraseando Rodrigues (2006, p. 121), *as necessidades de formação são, assim, ponto de partida e ponto de chegada de uma política de formação que então poderá designar de contínua.*

Consideramos que em nosso trabalho atendemos, *a priori*, a uma perspectiva privilegiadamente investigativa, uma vez que buscamos compreender o processo de construção de necessidades de formação e sua articulação com a própria formação, porém com intenções de realizar intervenções, objetivando construir informações úteis para orientar esse processo, motivando e acompanhando atividades de planejamento e de avaliação, estabelecendo estratégias a partir da observação, análise e reflexão dos professores em seu contexto real de trabalho e de práticas.

Os trabalhos de Josso (2010), são exemplos da utilização das histórias de vida como método para abordar o campo das necessidades individuais de formação, afirmando a importância dos contextos experienciais bem como da dimensão informal da formação na biografia centrada na reconstituição do percurso formativo do sujeito.

Nesse sentido, a pesquisa e a exploração das necessidades assumem mais um caráter de instrumento de reflexão sobre a prática, que favorece a tomada de consciência do professor em situação de trabalho, etapa essencial para perceber a formação como inerente a seu

desenvolvimento. Inversamente, os trabalhos de natureza interpretativa não deixam de sublinhar que o interesse e foco da sua investigação são as necessidades tal como podem ser percebidas e ditas pelos que as sentem e vivem, transformando aquela limitação no seu ponto forte.

Em suma, a análise das necessidades de formação do professor deve ser integrada num processo orientado para a aprendizagem, articulando a avaliação do desempenho docente , a revisão do currículo e as estratégias de formação contínua.

No decorrer dos relatos apresentados anteriormente, nossa preocupação, enquanto formadora, consistiu em que as professoras se centrassem numa reflexão que indicasse qual as concepções de necessidades de formação e quais necessidades formativas para ensinar Geografia.

Considerando o estatuto epistemológico da análise de necessidades, vemos emergir a exigência de implicar o indivíduo, tornando-o ator e co-autor no processo de análise de necessidades. A palavra dos sujeitos não é usada apenas para aceder os fatos, no caso, as necessidades, mas significado a elas atribuído. O professor é tido como agente insubstituível da sua formação, tal como insubstituível é o formador. *O objetivo último é compreender o significado que os indivíduos dão aos acontecimentos, origem das necessidades, assentando o seu critério de qualidade na credibilidade e na contrastação intersubjetiva.* Rodrigues (2006, p. 292)

Retomamos assim trechos das narrativas das professoras a fim de compreender suas significações a respeito das concepções de Necessidades de Formação.

2.4.1 Necessidades formativas concebidas como carência ou ausência de algo que julgam importantes e que faz falta à própria formação

Uma reflexão sobre as consequências na formação de um ensino pautado em práticas estritamente tradicionais, marca fortemente presente nas narrativas das professoras, pode ser ilustrada na significação abordada por Kátia como uma “lacuna” em seu percurso formativo, como carência, falta de algo, que poderia ter lhe possibilitado aprendizagens mais significativas durante o período de escolarização.

Kátia - Ao fazer a 5^o série já senti as mudanças metodológicas realizadas por alguns professores. A exigência de mais leituras, a presença dos seminários, e eu, completamente sem direção. Sentia-me perdida no grande caminho que queria e tinha que prosseguir, diante do novo e mais ainda por não saber dominar meu nervosismo. E como nas demais disciplinas, na geografia, a leitura e a pronúncia de palavras, frases e textos continuavam sendo cobradas, só que a reflexão sobre os textos e ouvir os alunos eram atividades extintas. As aulas não aguçavam nossa vontade de saber, pesquisar, isso hoje sei que faria a diferença.

Nessa perspectiva, as lacunas apresentadas por Kátia em sua formação são comuns na educação pautada em práticas de ensino tradicionais, em que os alunos têm que assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor em oposição aos discursos pedagógicos atuais que consideram o aluno como sujeito ativo e partícipe dos processos e aprendizagem, dando importância inclusive aos seus conhecimentos já produzidos como referencial para o planejamento das práticas de ensino.

A esse respeito, Ferreira (2007, p. 22), nos fala:

Na prática, ou seja, na mentalidade dos professores, nas situações de aprendizagem cotidianas, nas regulamentações da administração educativas, assim como nos livros textos, a idéia predominante é de transmissão de conhecimentos sintetizados nas disciplinas escolares.

Apesar das proposições progressistas lutarem para tornar o ensino algo mais do que a transmissão de conhecimentos, os fatos testemunham que o ensino e a aprendizagem que se efetiva nas instituições escolares, na maioria dos casos, não tem por base as experiências dos alunos, tampouco os conhecimentos anteriormente internalizados. A assimilação dos conhecimentos ocorre mecanicamente e sem a necessária motivação. A ausência de umnexo interno entre as diversas facetas do processo de ensino não permite a articulação entre os conhecimentos e sua aplicação tampouco passa a ser parte orgânica do processo didático, tendo caráter fortuito.

Portanto, consideramos que quando possibilidades de desenvolvimento não são acessíveis durante a educação escolar, por não atender às finalidades educativas fundamentais da criança, acabam desenhando-se como geradoras de necessidades a partir das dificuldades no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do indivíduo, que poderão ser construídas durante toda a trajetória formativa.

2.4.2 Como exigência de algo que foi necessário durante o processo formativo

Como já mencionado anteriormente, as narrativas de formação das professoras nos possibilitou analisar a concepção de necessidades como exigências que tiveram que ser atendidas durante os processos de aprendizagem de como foram formadas, de como se tornaram professoras. Kátia relata os desafios e obstáculos que enfrentou em determinado momento de sua vida para que pudesse trabalhar, em virtude da necessidade de ajudar financeiramente os seus pais, devido às condições econômicas de sua família, porém reconhece os conflitos oriundos das experiências vividas no cotidiano como forças motrizes importantes na busca do desenvolvimento para sua formação profissional.

Kátia - Depois fui trabalhar em uma escola no bairro Parque das Dunas, em Natal/RN, escola essa que estava iniciando suas atividades. Outra experiência profissional que veio contribuir mais ainda, entretanto, as dificuldades de locomoção para chegar e voltar do trabalho eram grandes, sem falar da alimentação. Acabei me virando como “bóia-fria”, pois fazia minha marmita cedinho para ir à estação ferroviária. Na volta para casa, quando chegava, muitas vezes adormecia com a roupa do trabalho e sem comer. Acordava muitas vezes porque minha mãe, preocupada, era quem me chamava. Ajudei meus pais só às vezes, pois existiram momentos que pagava para trabalhar.

A referida professora, conforme D’Hainaut (apud Rodrigues e Esteves, 1993, p. 15), ao fazer essa relação, reconhece a necessidade segundo o setor em que se manifesta, considerando os papéis globais em que o indivíduo desempenha no decorrer da vida. Esses setores foram organizados em seis quadros de vida:

- quadro de vida privada e familiar;
- quadro de vida social;
- quadro de vida política;
- quadro de vida cultural;
- quadro de vida profissional;
- quadro de vida de ócio e desporto.

Nesse sentido, Kátia reconhece a existência de uma relação entre vida pessoal e vida profissional como forma de desencadear práticas formativas, entendendo-a como elemento que possibilita a efetivação de uma reconstrução do fazer docente a partir de práticas formativas atreladas às vivências dos sujeitos sociais.

Observamos também nas narrativas a necessidade concebida como exigência de novas possibilidades formativas.

Suerda - Em Dom Marcolino, nessa época, existia apenas o Ensino Fundamental até a 4ª série. Quando concluíamos essa etapa, tínhamos que vir estudar em Ceará-Mirim, cidade mais próxima de onde morávamos, e que oferecia o Ensino Fundamental a partir da 5ª série. E por essa razão tive que vir morar com vovó para concluir os estudos.

As professoras evocam em suas narrativas exigências no processo de formação diante de um ensino e normas fortemente rígidas e autoritárias. As práticas de cópias e memorização são comuns em seus relatos, traço marcante na formação não apenas dessas professoras e que, portanto, ainda frequentes no ensino de hoje. Relatam também a conduta comportamental como uma forma de controle e até de avaliação pelos professores. Assim, o bom aluno era aquele que ficasse estático em sua carteira, não importando se deveria participar, questionar ou expressar seus conhecimentos, apenas memorizar mecanicamente os saberes transmitidos pelo professor e reproduzi-los nas rígidas avaliações orais e escritas.

O professor, nesse sentido, era considerado como extrema autoridade, possuidor de conhecimentos verdadeiros e inquestionáveis, cujas orientações didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula estavam pautadas no ideário positivista.

Michele - Aprendi a ler na 1ª série com 7 (sete) anos de idade. Minha professora era maravilhosa, tinha uma paciência, uma dedicação imensa com seus alunos. Apesar de minha timidez, sentia-me segura ao lado de tia Lourdinha, mesmo tendo que obedecer a regras e normas. Deveríamos ficar quietos para aprender. As atividades repassadas pelos professores de 1ª a 4ª série eram realizadas através de cópias de livros, exercícios de fixação e etc. Quanto à essa metodologia Paulo Freire classificou de educação bancária em que “o professor é um depositante e o aluno é o depositário”. Isso me inibia em manifestar minhas curiosidades.

[...] O ensino fundamental II (5ª a 8ª série) ao invés de um, teria vários professores e novas disciplinas. A maneira de avaliar se dava através de testes, provas, predominando os questionários com perguntas copiadas dos livros didáticos. Os conteúdos eram indicados pelos professores para que decorássemos. Nossa subjetividade era ignorada, o que prevaleciam eram as respostas existentes nos livros didáticos.

Adriana - Comecei a estudar aos seis anos de idade numa turma de alfabetização na Escola São Geminiano. Recordo-me que fui alfabetizada de forma mecânica e tradicional, onde a decodificação fazia parte integrante do aprendizado. Antes de ingressar na escola, eu já conhecia as letras do alfabeto, escrevia meu nome completo e o da escola em que eu iria estudar. Lembro que meu pai todos os dias ao

chegar do trabalho ensinava-me através de uma cartilha do ABC, onde eu fazia várias vezes de forma repetitiva as letras do alfabeto e a escrita do meu nome, até que aprendesse a fazer sem olhar para o papel.

No ano seguinte fui estudar no Grupo Escolar Professor Anísio Teixeira para cursar a primeira série, era uma escola pública e meus pais não gostaram da desorganização da escola, então a frequentei apenas por um ano. No ano de 1981 fui estudar numa escola particular o Colégio Ferroviário de Alagoas, onde ingressei na segunda série, terminando assim o primário. Lembro que as normas da escola eram rígidas, todos usavam fardas e antes de entrar na sala de aula tínhamos que fazer uma fila para rezar e cantar. Todos os anos minha mãe tinha que comprar os livros didáticos da série “Brincando com as Palavras.” Os professores faziam bastante cópias e mandavam fazer leituras em voz alta. Lembro que eu não gostava, pois tinha medo de errar e levar bronca da professora. Usávamos também o caderno de caligrafia para melhorar a letra.

Na sala de aula havia uma separação na turma dos alunos que desenvolviam bem a leitura dos que não sabiam ler. Não tínhamos oportunidade de nos expressar oralmente e expor nossas opiniões. Sempre fui uma aluna bem comportada e bastante tímida e dedicada aos estudos, pois ficava sentado na carteira quase todo o horário. Se alguém conversasse durante a aula não poderia brincar na hora do recreio. Eu sempre tive medo de ser punida, então ficava ouvindo e prestando atenção às aulas.

[...]Quando eu frequentava a terceira série lembro bastante da minha professora Vitória. Ela era muito rígida e eu sentia medo quando dizia que ia pedir a tabuada oralmente, pois quando errávamos ela era grossa e punia o aluno com castigos, como ficar em pé o restante do horário ou ficar sem ir para o recreio.

Portanto, constatamos na fala das professoras a evidência marcante de práticas pedagógicas tradicionais orientadas pelas matrizes positivistas presentes no ideário da Escola Tradicional. Esse, historicamente superado no contexto das políticas educativas, porém ainda presentes no cenário educacional vivido pelas referidas profissionais, que expressaram características peculiares à ordem do exercício escolar nos seus tempos de alunas diante da evocação de sentimentos agradáveis e penosos construídos no lugar escola.

Outro aspecto pontuado pelas professoras inerente à concepção de necessidade como exigência foi a escolha da profissão docente. Essa, por um lado, originada pelos sonhos de infância em seguir a profissão professor, por outro lado, apenas pela necessidade de garantir acesso ao mercado de trabalho garantindo condições econômicas para sobrevivência da família.

Kátia - Vivi minha infância em meio a muitas brincadeiras, mas apesar de ter brincado muito, tinha muitas responsabilidades e, por ser a mais velha dos cinco filhos, tinha o dever de ajudar nas atividades de casa, pois meus pais tinham que trabalhar.

[...] Considerando a necessidade de ajudar meus pais financeiramente, minha madrinha Maria Luiza, sábia - considero - aconselhou-me que primeiro eu concluísse o magistério, pois assim ajudaria meus pais. Aquela era uma das opções que na época a cidade oferecia às famílias pobres. Fui para casa então resolvida a fazer a matrícula no curso do magistério.

[...] Não é fácil para uma mãe ficar longe de um filho. Eu tive que trabalhar e estudar e por isso ficava o dia inteiro longe de minha filha ainda muito bebê. Muitos momentos perdi, mas acredito que para obtermos caminhos seguros temos que ter pegadas firmes e um professor é um aprendiz constante, seja para seu próprio eu

como para sua profissão. E assim fiz o curso de graduação em Pedagogia pela UFRN. Chorei por sentir saudades, sofri pelas dificuldades, mas venci, concluí, em 2007 era graduada, pedagoga. E ao concluir fiz ainda o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).

Adriana -Minha família começou a passar por dificuldades financeiras, meu pai ficou desempregado e a situação delicada ia cada vez aumentando. Sem perspectiva de emprego, sendo eu a mais velha dos seis filhos, meus pais decidiram a minha vinda para o RN, mais precisamente na cidade de Ceará-Mirim, onde mora toda a família de minha mãe e havia a esperança de eu arrumar um emprego e ajudá-los.

[...] Minha opção para cursar o magistério foi feita pela necessidade de um emprego. No decorrer do curso descobri que gostava da profissão na qual permaneço hoje por uma decisão consciente e refletida. Nesse período, como trabalhava os dois horários, fiz meu estágio do magistério à noite, na Escola Estadual Enéas Cavalcante, com uma turma de terceira série. Foi um curso onde adquiri conhecimentos que influenciaram minha formação profissional.

Verificamos nas narrativas das professoras que a escolha da profissão docente deu-se, muitas vezes, para atender suas necessidades de sobrevivência face à demanda do mercado de trabalho e o acesso à escolarização formal - Ensino Médio (antigo curso magistério) e Ensino Superior.

Essa realidade remonta o tempo de escolaridade e profissionalização das referidas professoras, como também a situação contextual da educação na atualidade. Em ambos os tempos, os professores encontram dificuldades didáticas ao se depararem com o lugar sala de aula, pela falta de estudos teórico-metodológicos que lhes possibilitem estabelecer articulações sobre teorias e práticas realizadas na escola e fora dela, considerando as particularidades dos processos de aprender e ensinar, natureza das diferentes estratégias metodológicas e avaliativas, processos de sistematização dos conteúdos e compreensão do papel do professor na formação dos cidadãos.

Algumas dessas dificuldades podem estar presentes na formação de qualquer professor, porém, acreditamos que elas emergem mais facilmente, e mais gravemente, mediante trajetórias formativas em que os indivíduos não assumem o compromisso com a especificidade do ser professor, pela falta de compreensão dos postulados básicos ao exercício da profissão docente e a ausência do aprendizado da vinculação desta ao seu projeto de vida, restringindo-a apenas como uma fonte de recursos financeiros.

Do mesmo modo, a diversidade de instituições formadoras e a proliferação dos cursos de licenciaturas, em específico o de Pedagogia, faz-nos pensar sobre a qualidade de profissionais que estão sendo formados para desenvolverem suas práticas num espaço de interações e relações complexas que é a sala de aula.

A esse respeito, Nuñez e Ramalho (2003), distinguem duas dimensões da profissionalização:

- A profissionalização como processo interno ou profissionalidade - onde o professor adquire os saberes das disciplinas e os pedagógicos, ou seja, os saberes próprios da profissão, necessários ao desempenho de suas atividades docentes, que no desenvolvidos na prática vão construindo competências para a atuação profissional.
- A profissão como processo externo, profissionalismo ou profissionalismo – refere-se à reivindicação de um status distinto dentro da visão social do trabalho, que vai além do conjunto de atividades. É um processo político, que implica na participação das problemáticas que constroem profissão.

Esse duplo aspecto da profissionalização representa um processo dialético, um processo articulado de construção de uma identidade social, uma vez que o reconhecimento social não pode existir sem a formalização da atividade, que é condição necessária, mas não suficiente. O professor, que almeja a partir de sua formação uma identidade profissional, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as teorias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja realmente apto a educar.

2.4.3 Como desejo ou expectativas futuras para a própria formação

Segundo as determinações mínimas exigidas pela lei, disposta na LDB, no título VI, art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, 9.394/96)

Essa determinação legal regulamentou a obrigatoriedade de uma formação inicial para a docência em nosso país, impulsionando a busca em grande escala dos professores para obtenção da certificação do Ensino Superior, considerados assim, aptos à profissão docente. No entanto, para Imbernón (2011), a formação não pode ser considerada como mero repasse de informações necessárias ao exercício da profissão. É indispensável à formação a reflexão sobre a teoria e a prática, bem como sobre as experiências formativas do professor ocorridas em outros âmbitos, considerando que a aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da vida.

Mykarla - Hoje consigo compreender com clareza o que dizia minha professora Lúcia: “Profissão árdua, mas gratificante”. Tenho planos de fazer minha pós-graduação em psicopedagogia, pois me sinto fascinada pelos mistérios da mente humana e acredito que cada ser “pequenino” que temos em sala de aula tem que ser compreendido, amado e respeitado pela sua individualidade.

[...] Durante todo esse tempo, fiquei longe dos livros e deixei de lado meu sonho de ser professora. Foi quando em 2006, soube que estava havendo inscrições para o vestibular da U.V.A. extensão de uma Universidade do Ceará. Não pensei duas vezes e fiz minha inscrição. Fui aprovada e comecei meu curso de Pedagogia no dia 1º de junho de 2006, onde retomei meu sonho de lecionar

Michele - Em 2002 surgiu a oportunidade de concretizar um dos meus ideais: fazer uma graduação em pedagogia. Enfrentei vários obstáculos, pois sentia a necessidade de obter novos conhecimentos. A esse respeito destaco o pensamento de Paulo Coelho (1994, p.25) quando afirma: “Pobre de quem teve medo de correr riscos. Porque este talvez não se decepcione nunca, nem tenha desilusões, nem sofra como aqueles que tem um sonho a seguir.” Algumas vezes temi enfrentar situações desafiadoras durante uma boa parte da minha vida. No decorrer da minha graduação passei a refletir sobre minhas ações dentro do ambiente escolar e no convívio em sociedade. Adquiri autonomia, aspecto que anteriormente não fazia parte da minha personalidade.

[...] Após a conclusão do magistério não consegui ingressar no mercado de trabalho e continuei dando aula de reforço em casa. Mas o meu desejo era pôr em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.

No ano de 1997 fui trabalhar em uma escola privada de Ceará-Mirim, cujo nome era “Jardim Escola Casa da Titia”, atualmente Secat- Centro de Ensino, lecionando o jardim II com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. De início foi difícil, pois era uma realidade totalmente diferente da que vivenciei no estágio. Mas com ajuda de colegas mais experientes e da supervisora consegui desenvolver um bom trabalho. Nessa escola aprendi e aprendo muitas coisas boas que ajudam na minha prática.

Suerda - [...] a universidade serviu principalmente para inquietar-me e assim ter a certeza de que professor não pode parar de estudar. A partir dessa descoberta comecei então a participar de todos os cursos de formação que pude, tais como os PCN em ação, PROFA, Pró-letramento, Alfabetização e Letramento. A cada curso concluído sentia que começava a desenvolver competências que ajudavam a melhorar o meu desempenho profissional e a minha auto-estima.

Atualmente curso pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil e sinto cada vez mais a necessidade da busca constante de aperfeiçoamento e ampliação de conhecimentos e da prática docente.

Nesse sentido, a formação inicial possibilita a construção de conhecimentos importantes para o fazer da profissão docente, porém apresenta lacunas/ insuficiências/limitações no aprendizado dos fundamentos teórico-metodológicos dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia e suas articulações com os contextos das práticas de ensino, apontando necessidades de formação continuada, pós-graduação e autoformação.

2.4.4 Como motivações em busca de desenvolvimento formativo

Nas narrativas das professoras, motivações e aspirações foram evocadas em relação à experiência prática e a necessidade de aperfeiçoamento profissional. Vimos representado nos ditos das professoras o movimento dinâmico dessas necessidades que vão motivando outras buscas formativas conforme as primeiras vão sendo alcançadas.

Suerda - Após três anos de exercício do magistério, iniciei uma graduação em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Inicialmente sentia muita dificuldade, pois tínhamos que assimilar conceitos e conhecimentos que ainda não sabíamos como aplicar na prática de sala de aula. Entretanto, na universidade aprendemos a trabalhar com projetos didáticos, fazer resumos e fichamentos de textos, etc. Foi a partir dessas experiências que percebi o quanto era importante a busca de novos conhecimentos. Concluir o curso de pedagogia foi a concretização de um sonho antigo, realizado com muito esforço e enfrentando várias dificuldades.

Kátia -E assim fui participando de oficinas como de leitura e de meio ambiente, sempre com vontade de aprender, por querer adquirir uma ampliação para minha formação profissional.

Segundo a lógica dos quadros de vida de D'Hainaut, mencionada anteriormente neste capítulo, diferentes necessidades podem ser construídas de acordo com o quadro de vida em que estamos situados. A exemplo, temos a fala de Michele, que também significa momento de sua vida privada/familiar como indutora de necessidades formativas.

A professora fala da importância da mudança espacial (casa-moradia) e da possibilidade de novas interações e, conseqüentemente, aprendizagens. Porém, relata que esse processo se

deu de forma lenta, devido suas dificuldades de relacionamento causadas pela timidez, característica forte da professora, especialmente enquanto criança, e realçada mais ainda diante da metodologia aplicada pelos seus professores no seu tempo escolar. A professora destaca as experiências que fizeram-na progredir nesse aspecto.

Michele - Passamos dois anos morando na fazenda e em seguida fomos para a cidade de Ceará-Mirim e tudo melhorou, pois nossa casa ficava próximo à escola. A mudança do campo para a cidade significou também mudança de hábitos, costumes e comportamentos, já que passei a incorporar a cultura urbana à medida que interagia com minhas colegas do colégio, bem como com as da rua, porém, essas interações processavam-se lentamente devido meu comportamento excessivamente tímido.

Constatamos nas narrativas que, mesmo em famílias com pouca instrução formal, era forte a valorização do ensino, da escola e de sua função, insistindo os pais na permanência dos seus filhos na escola e nas suas contribuições formativas com relação a seus ofícios e ensinamentos. Nesse contexto, o professor, profissional igualmente valorizado por essas famílias, despertava nas crianças, especialmente nas meninas, pela vocação e associações feitas ao profissional, uma motivação ou aspiração como um bonito exercício e forte possibilidade de profissão. Nessa esfera romântica da profissão, surge então o desejo de ser professora desde a infância, como podemos verificar nos seguintes trechos das narrativas.

Michele - Nesse mesmo ano comecei a auxiliar minha mãe que ensinava particular a algumas crianças em casa. Cada dia que estava ali com aquelas crianças ia me fascinando pela profissão e ficava ansiosa para concluir o curso e conseguir um emprego. Minha mãe já era professora, me incentivava bastante para dedicar-me ao curso, falando que era muito bom e tinha como princípio formar professores para atuar nas séries iniciais

Suerda - Apesar de pouca escolarização, papai me ajudava nas tarefas de Matemática. Ele, sendo agricultor, utilizava a Matemática de forma funcional, ou seja, realizava cálculos matemáticos através do conhecimento prático adquirido nas lavouras e na venda de produtos que cultivava. Minha mãe era analfabeta, mas sempre nos incentivava a estudar e fazia questão de nos orientar sobre a importância do respeito e obediência aos mais velhos, incluindo nossas professoras.

Em suma, verificamos nos ditos das professoras a importância das experiências práticas edificadas no entorno da cotidianidade das suas vidas para o aperfeiçoamento de suas ações escolares e profissionais decorrentes do apoio e incentivo da família e da aquisição de novas práticas culturais em decorrência da mudança espacial (do rural para o urbano), reconhecidas

essencialmente como motivadoras de experiências formativas nas esferas do pessoal, escolar e profissional.

2.4.5 Como algo imprescindível para à formação e atuação docente

Nas últimas décadas um novo perfil docente vem sendo desenhado com intuito de atender as recentes demandas sociais da era da globalização lançadas ao professor. Assim, nos dias atuais, exige-se uma qualificação profissional docente que reflita sobre o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, embora essa demanda ainda não esteja definitivamente contemplada nos cursos de licenciaturas, sendo então construídas necessidades formativas a partir desse contexto.

Michele - Atualmente tenho uma visão de mundo mais ampla e mais consciente, compreendo que como profissional, preciso continuar buscando novos conhecimentos para que continue crescendo como educadora. Pois, “a formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte da realidade concreta determinada que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano” (CUNHA, 1995, p. 169) Portanto, precisamos perceber a formação do educador como um processo dinâmico, não se limitando a um processo único, pronto e acabado, mas sim a um processo contínuo e progressivo durante o decorrer da vida.

Adriana - [...] Prestei vestibular para o curso oferecido pelo IFESP e fui aprovada. No mesmo ano fui transferida para trabalhar no interior de Ceará-Mirim, em Logradouros, com turmas do primeiro ano. Ao iniciar o curso percebi a importância da teorização da reflexão crítica sobre a prática docente.

Atualmente sinto necessidade de dar continuidade a minha carreira acadêmica. Estou organizando-me para priorizar o investimento com esse objetivo. Como meus filhos são muito pequenos, preferi no momento dedicar-me à educação deles. Por isso optei em trabalhar nos turno matutino e no noturno.

A formação decorre da necessidade de qualificação de trabalhadores para o desempenho profissional. Torna-se necessário que tanto a escola quanto o professor assumam seus papéis, a fim de oferecer um ensino de qualidade a todos, pois acredito que um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido no processo de formação que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática é o elemento mais importante para a educação de qualidade.

Em resumo, a concepção de necessidade como algo imprescindível para a formação e atuação docente referida nas narrativas das professoras está atrelada às práticas formativas

continuada a partir da apreensão das atividades educativas como processos dinâmicos interrelacionados às suas vidas cotidianas que se expressam por meio das suas experiências, vivenciadas nas práticas pedagógicas, e sentimentos otimistas em prol de um ensino de qualidade. No entanto, constatamos nos ditos das professoras a ausência de uma compreensão sobre a lógica do movimento histórico do contexto atual que evidencia mudanças significativas na educação como forma de veicular os interesses e necessidades do capital global.

2.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE NECESSIDADES

No dia-a-dia é muito comum às pessoas a referência ao termo concepção. Nos textos acadêmicos esse é utilizado como se o seu significado fosse tão consensual que não necessitasse precisá-lo.

Segundo sua etimologia, concepção deriva do latim *conceptione*, que quer dizer ato ou efeito de conceber.

Conforme os estudos de Ferreira (2007), conceber consiste numa modalidade cognoscitiva do ato de pensar. A autora esclarece que o ser humano, quando colocado em situações de aprendizagem favoráveis, torna-se capaz de desenvolver funções, processos e procedimentos psíquicos que o possibilita debruçar-se sobre os fenômenos e apreender suas propriedades, nexos e relações e a partir dessa apreensão atribuir-lhes sentidos e significados, elaborando diversas e complexas modalidades de conhecimentos, entre os quais situam-se as concepções, uma modalidade específica de conhecimento, distinta e singular.

Nesse sentido, o ato de conceber pressupõe a combinação de funções mentais de imaginar e pensar, para produzir tanto imagens mentais quanto materiais, abrangendo todos os campos da atividade humana (social, político, prático, técnico, material e mental), contendo em si diversidade e multiplicidade de sentidos e significados, com predominância do pensamento.

A autora ressalta, no entanto, que ninguém pensa no vazio. A capacidade de conhecer somente se efetiva na interação com os semelhantes e com o mundo cultural, no qual nos encontramos imersos desde o nascimento. É essa interação que possibilita o desenvolvimento

da condição humana de produzir cultura, ativando todas as funções mentais, com predominância do pensamento.

A concepção apesar de estar, inicialmente, diretamente vinculada à singularidade intuitiva, subjetiva, dada pela representação, supera a limitação fenomênica ao descobrir aspectos essenciais em sua mútua vinculação, sem, no entanto, buscar as conexões que dão especificidade aos conceitos, isto é, a relação – singularidade/particularidade/generalidade. Assim, toda concepção pressupõe um conhecimento preexistente, supõe que se saiba o que se quer dizer.

Nessa perspectiva, as concepções envolvem tanto os significados quanto os sentidos que o ser humano atribui ao seu entorno, uma vez que implica em uma significação.

Conceber então significa o que se quer dizer e ao mesmo tempo o que se pretende, ou seja, a finalidade daquilo que está sendo dito. Significa explicar o entorno, conhecer as causas e compreendê-lo, encontrar um sentido, para poder reconhecê-lo. Porém, o sentido de uma concepção, como qualquer sentido, não está na concepção em si, mas nas relações entre significante e significado.

Conforme Ferreira (2007), considerando as peculiaridades do conceito e as características da concepção, essa pode ser conceituada como o produto da atividade cognoscitiva do pensamento humano que explica e interpreta os fenômenos a partir de todas as propriedades que lhes são peculiares e inerentes. Nesse sentido, pode ser distinguida a partir de três dimensões diferenciadas - descritiva, circunscrita e transformadora - já explicitadas no capítulo anterior.

A concepção integra a relação sintética e dialética significante / significado / referente. Essa forma esquemática de caracterizar as modalidades apresentada por Ferreira (2007), não significa dizer que devemos considerá-las como dissociadas ou isoladas, ou estabelecer hierarquia valorativa entre elas, pois, apesar de distintas, são consideradas intercambiantes.

No movimento interpretativo das narrativas das professoras, foi possível apreendermos, de acordo com o nosso aprendizado da leitura de Ferreira (2007), que os nossos sujeitos sociais elaboraram sistematizações de caráter descritivo sobre a concepção de Necessidade de Formação. Eles se apropriaram de uma enunciação descritiva, restringindo-se a enumeração dos aspectos característicos das Necessidades Formativas.

No entanto, esses aspectos, além de definir as concepções de necessidades atribuídas pelas professoras, expressam uma enunciação articulada que inclui, ao mesmo tempo, possibilidades para satisfazer as necessidades atuais, conforme apresentamos a seguir:

- Carência ou ausência de práticas de ensino que possibilitassem aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo durante o período escolar e, em consequência, à trajetória formativa;
- Exigências no contexto escolar, pelas imposições das práticas pedagógicas tradicionais, como também exigência de práticas formativas para a obtenção da profissionalização docente, oriundas das experiências vividas nos âmbitos pessoal, familiar e social.
- Desejos de qualificação profissional através da conclusão da formação inicial em movimento a oportunidades de formação continuada, pós-graduação e autoformação.
- Motivações em busca de desenvolvimento formativo, escolar e profissional, em decorrência do apoio e incentivo da família e da aquisição de novas práticas culturais;
- Como ações imprescindíveis à formação/atuação docente e práticas formativas continuada a partir da apreensão das atividades educativas como processos dinâmicos vinculados às vidas cotidianas dos professores privilegiando suas experiências vividas nas práticas pedagógicas com uma carga eminentemente sentimental em prol de um ensino de qualidade a partir do ideário político-social da conjuntura atual.

Diante do exposto, podemos afirmar, segundo Ferreira (2007), que a concepção abrange sentidos e significados interligados . Ela é, ao mesmo tempo, subjetiva / objetiva, exterior / interior, estranha / íntima, periférica / central, fenomênica / essencial. Essas propriedades não são redutíveis umas em relação às outras, mas essencialmente complementares. Assim, para conceber, é necessário a elaboração e a internalização de elementos essenciais dos fenômenos a serem concebidos, pressupondo assim um estágio de conhecimento sobre eles de forma relacional entre significante e significado, pretendendo-se encontrar sentidos, elaborar significações, para assim poder reconhecê-los.

Portanto, evidenciamos que as professoras foram capazes de elaborar sentidos e significados descritivos que se restringiram a enumeração dos aspectos característicos do fenômeno em estudo – Necessidades de Formação - na sua aparência, oriundos do pensar subjetivo/objetivo produzidos por meio de enunciações articuladas, que incluíram, paralelamente, aspectos e possibilidades atreladas às suas práticas pedagógicas e

perspectivas formativas futuras. Sendo assim, constatamos a ausência de atribuições de significados pertinentes a uma reelaboração teórica das Necessidades Formativas, como também de questionamentos dos seus princípios organizadores. Isso significa dizer, que para alcançar esse estágio de conceber o fenômeno em estudo, faz-se necessário às professoras uma capacitação pedagógica formal que sistematize leituras essenciais à temática em foco.

3 A GEOGRAFIA ESCOLAR : RAÍZES HISTÓRICAS, DISCURSOS GEOGRÁFICOS E NECESSIDADES FORMATIVAS

Sabemos que o presente estudo implica na possibilidade de compreender as necessidades formativas no/para o ensino de Geografia apresentadas nas narrativas de formação das professoras com a pretensão de, a partir desse entendimento sistematizar pesquisas futuras com a finalidade de orientar os processos formativos e contribuir com a prática docente na referida área de conhecimento.

Nas escolas brasileiras os conteúdos geográficos ainda são sistematizados de forma descritiva, superficial e simplista, que pode nos parecer um mero reflexo de acomodação por parte do corpo docente. Porém, consideramos que sua razão revela-se resultante do caráter político-ideológico e didático-pedagógico que se cristalizou a partir de práticas de ensino não-dialéticas desde o final do século XIX, marcando a Geografia oficial.

Para entendermos a organização do corpus teórico-metodológico da Geografia, realizamos estudos a fim de apreendermos o cenário em que surgiu a ciência geográfica e a Geografia Escolar com a finalidade de tentarmos compreender como foram sistematizadas no fluxo do tempo as suas especificidades e como, na atualidade, estão sendo concebidas as suas naturezas teórico-práticas segundo os discursos na prática pedagógica.

Desse modo, buscamos possibilitar uma aproximação entre teoria/empíria ao concebermos os significados atribuídos pelas professoras partícipes da pesquisa sobre suas concepções de necessidades formativas, como também compreender as suas necessidades no campo da Geografia Escolar.

3.1 SOBRE A GÊNESE DA GEOGRAFIA MODERNA: LEGADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DIAS ATUAIS

Para melhor entendermos a origem da Geografia Moderna, buscamos compreender as especificidades históricas da Alemanha. Esse país foi considerado berço da produção da Geografia Científica, desenvolvida no início do século XIX pelos seus sistematizadores – Humboldt (botânico e geólogo) e Ritter (filósofo historiador), que apesar de defenderem ideias distintas sobre a relação homem e meio ambiente, sustentaram a produção do pensamento geográfico à luz do positivismo como referencial teórico-metodológico, que lhe conferiu status de ciência.

A partir daí, pudemos abstrair que há na história desse país particularidades que tornaram a Geografia como um conhecimento útil à sua unificação territorial, mesmo inserido no bojo da consolidação do modo de produção. Isso ocorreu em virtude dos seus interesses pelos estudos políticos, práticas territoriais e relações espaciais, como uma das condições essenciais para o propósito de superar o estágio tardio da sua expansão capitalista no contexto mundial.

Portanto, a Geografia Moderna, conhecida como Tradicional ou Clássica, foi constituída sob a égide dos postulados positivistas, como pressuposto teórico dominante no século XIX.

Assim, as razões que levaram à institucionalização da Geografia estão relacionadas ao processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção na Alemanha, que provocaram transformações no pensamento filosófico e científico da referida época, oriundo do contexto político-econômico e social capitalista já consolidado em outros países.

As condições materiais à gênese da Geografia Moderna começaram a emergir com a expansão europeia, através das grandes navegações e conquistas, com o propósito do efetivo conhecimento da extensão real da Terra, passando a incorporar praticamente todas as regiões do planeta ao centro difusor do capitalismo através da sua expansão e da apropriação e incorporação desses territórios. Do mesmo modo, o desenvolvimento das técnicas cartográficas constituiu-se como outra condição material para o surgimento da Geografia, uma vez que contribuiu para a intensificação das relações comerciais pelo estabelecimento preciso de rotas de navegação.

Salientamos que a segunda metade do século XVIII foi marcada pela ascensão da burguesia ao poder do Estado, sendo esse tido como Estado-nação, pois para que os interesses dessa classe se mantivessem fortemente erguido na estrutura social teriam que ser transmitidos e impostos à sociedade como se fossem de interesse de todos.

Em razão das condições materiais da produção do espaço mundial capitalista, houve mudanças no seu processo de elaboração de conhecimentos e na própria visão de mundo no século XIX, mantendo interrelações com condições filosóficas para o aparecimento da Geografia Moderna, conforme afirma Pereira:

A modificação no espaço geral do saber que se produz no século XIX, liga-se, como já foi ressaltado anteriormente, à introdução da historicidade e do homem no campo do saber ocidental. Este fato dá origem a um novo sistema de positividades em que a ordem temporal e a ordem humana aparecem como suporte dos conhecimentos. A afirmação do modo capitalista de produção que vinha sendo gestado já desde os séculos XIV e XV, ao exigir a superação política das instituições feudais, provoca uma luta ideológica com o sistema de idéias que legitimava estas instituições. A transição entre os dois modos de produção ocorreu num clima de grande efervescência de idéias e de extraordinário alargamento do horizonte do pensamento humano. (PEREIRA, 1999, p. 87)

Portanto, no início do século XIX foram desenvolvidas condições, materiais e ideológicas, possibilitadoras da manutenção dos interesses da burguesia e expansão do modo de produção capitalista na Alemanha, vinculada à mentalidade positivista tornando possível a Geografia alcançar sua identidade científica.

Essa íntima relação entre o surgimento da Geografia moderna e a particularidade histórica da Alemanha, é assim pontuada por Pereira (1999, p. 110):

A inexistência de um Estado nacional, a extrema diversidade entre as várias unidades germânicas, a ausência de relações mais duradouras entre elas, a falta de um centro organizador do espaço que se converta em ponto de convergência das relações econômicas, as disputas de fronteiras com países não germânicos, a situação do atraso da Alemanha em relação às demais nações europeias são aspectos que fazem da discussão geográfica um tema de maior importância para as classes dominantes alemãs. São estas questões que emergem da prática social que irão estimular a sistematização da geografia no seio da sociedade germânica.

Na verdade, não só a Geografia, mas todo o desenvolvimento intelectual da Alemanha foi determinado pela problemática da unificação do território e de sua condição político-social no espaço europeu e mundial. A maior parte dos temas geográficos colocados pelo processo de sistematização da Geografia surgiu das dificuldades vividas pela sociedade alemã ainda não unificada e traduzida no problema da fragmentação do seu território e da posição inferior ocupada pelo país entre as nações europeias.

Nesse contexto, a Geografia nasceu para responder a duas necessidades básicas: a unificação do território alemão e a conquista de um lugar privilegiado junto às demais nações, que só poderiam ser resolvidas com a criação do Estado Nacional e da sua expansão territorial.

No entanto, cabe-nos analisar que além dessas condições existia também na Alemanha a pretensão de se expandir, segundo as exigências do desenvolvimento pela ordem capitalista, o que exigiu o estabelecimento de fronteiras nacionais, para então, unificar, industrializar e fundir industrialização com o capital bancário. Foi nesse sentido que a Geografia manifestou-se como alternativa a uma necessidade política e econômica, concomitantemente, e de forma diferenciada de outros países também não unificados como uma das formas para combaterem os seus atrasos econômicos, políticos e sociais.

Portanto, com os estudos de Humboldt e Ritter, considerados como fundadores da Geografia Moderna, nascia então na Alemanha a Geografia Científica ou Acadêmica, produzida agora a partir dos centros universitários, que foi posteriormente, no final do século XIX, ensinada nas escolas. Os seus discursos eram operacionalizados através do ideário de pensamento positivista que marcou decisivamente as práticas de ensino e as diretrizes do sistema escolar, como uma forma eficaz para veicular e permanência de ideais majoritários da classe dominante por meio de práticas pedagógicas tradicionais à luz do binário-fragmentado Natureza X Sociedade.

Nessa perspectiva, a Geografia Tradicional analisa a produção do espaço geográfico baseado de forma significativa em estudos empíricos diante da relação fragmentada homem-natureza sem priorizar as relações sociais, mas privilegiando estudos descritivos das paisagens naturais e humanizadas de forma dissociada das relações vividas pelos homens em sociedade e das relações contraditórias e conflitantes da ordem social que se expressam no processo de produção do espaço.

Esse discurso geográfico, principiado no início do século XIX, marcou plenamente a materialidade das práticas de ensino nas escolas por uma longa temporalidade, cujos princípios foram cristalizados nos livros didáticos de modo verdadeiro e inquestionável, deixando um legado que ainda hoje, em muitos casos, apresenta em seus corpus-teórico interpretações e expectativas de aprendizagem defendidas pelos sistematizadores e seguidores da Geografia Tradicional.

Do mesmo modo, a prática de muitos professores parece trazer ainda suas marcas teóricas resultantes de um processo formativo pautado em práticas de ensino eminentemente descritivas, conforme podemos analisar no depoimento da professora Mykarla, quando expressa a necessidade de buscar diferentes procedimentos metodológicos para ensinar Geografia, mas admite a reprodução de lições em sua prática pedagógica oriundas das quais foi ensinada:

Mikarla - Atualmente, continuo lecionando no Secat, nos horários matutino e vespertino. Estou lecionando a disciplina de geografia, preocupo-me para não reproduzir aos meus alunos o ensino que me foi repassado, por meio da memorização. Admito que não é uma tarefa fácil, pois já me peguei reproduzindo aqueles terríveis questionários decorativos para meus alunos estudarem para a prova.

Os procedimentos didáticos da Escola Tradicional são ainda adotados em sala de aula pelos professores, reforçando a carga de objetividade e o caráter de neutralidade científica proclamados nos discursos da Geografia Tradicional. Esses promovem principalmente a descrição dos aspectos físicos, humanos e econômicos de uma determinada espacialidade por meio da memorização dos elementos que compõem os seus conteúdos escolares, sem, contudo, esperar que os alunos estabeleçam relações, analogias ou generalizações com os saberes do temário geográfico.

Sabemos que nesse contexto em estudo os discursos geográficos escolares e o ensino de História implicam numa prática ideológica para transmitir a ideia de pátria como espaço nacional precisamente delimitado, realçando a importância dos elementos físicos, da descrição da terra, da reprodução da imagem da nação entendida como território e, conseqüentemente, o determinismo geográfico. Essa perspectiva confunde a sociedade com o território (terra), como se esse fosse o fator determinante para o desenvolvimento de um país.

Para exemplificar, podemos apontar o Brasil, como o país do futuro, devido a sua extensão territorial e seus recursos naturais, amplamente difundidos na escola.

Desse modo, a Geografia Escolar serve para reproduzir uma ideologia nacionalista e patriótica que veicula os interesses da classe dominante através dos conteúdos escolares e temas didáticos, que dificultam ou até mesmo impedem a produção e o pensar crítico em sala de aula.

Nesse contexto, a Geografia escolar surgiu como uma disciplina obrigatória da escola elementar, com a função então de difundir a imagem da pátria, pautada num discurso determinista, em que a terra é sujeito da Geografia, enquanto a História se encarregou da apologia aos heróis.

A exemplo, consideramos o relato de Adriana, que retomando as memórias ao seu período de escola analisa:

Adriana - Percebo que o ensino da época era muito tradicional e conservador. Ensinavam-nos uma versão heroica dos fatos históricos, enfatizando as datas comemorativas. Na geografia tínhamos que decorar nomes dos estados e capitais, estudar mapas. Tínhamos que desenhar numa folha e passar repetidamente tudo que continha no mapa como formas de vegetação e relevo, sem fazer os devidos estudos sobre a ligação destes conteúdos com as relações sociais, culturais e econômicas estabelecidas nestes espaços. Recordo que os professores passavam questionários enormes com vinte ou mais questões sobre o conteúdo para responder e estudar para as provas.

Para Vlach (1991, p. 49), cabe aos professores a elaboração de um contradiscurso em Geografia, em que não se confunda a realidade com as características físicas do território nacional, mas *cuja dinâmica se explica no como, no porquê, no para quem e no por quem este território foi apropriado e continuamente se transforma.*

Para autora, a Geografia Escolar Tradicional ainda se faz presente na sala de aula das escolas brasileiras pelo fato de a maioria dos profissionais desconhecerem o contexto histórico, epistemológico e político em que emergiu e se consolidou essa Geografia, cujo ponto de partida é a Terra. Isso dificulta a execução de uma prática de ensino, pautada numa

Geografia crítica, comprometida com o entendimento do espaço como produção social. (Vlach, 1991)

Como reflexo do legado do final do século XIX, o ensino de Geografia foi minimizado por muito tempo e continua ainda sendo concebido como transmissão de conhecimentos relativos à cartografia, sendo considerados e avaliados pela memorização de conceitos descontextualizados. No cotidiano da sala de aula, frequentada pelos sujeitos sociais da nossa pesquisa como também na atividade atual, as modalidades avaliativas ainda seguem alguns rumos da escola tradicional. Ou seja, ensinar parece continuar sendo sinônimo de transmitir conhecimentos, e avaliar saberes, em grande parte, como um procedimento que se valia basicamente do julgamento de medidas, conforme podemos verificar nos relatos das professoras:

Suerda – [...] recordo-me bem de como aprendíamos. Os professores copiavam os assuntos em grandes questionários para respondermos e assim estudar para as provas. Nas aulas de Geografia reproduzíamos mecanicamente mapas e decorávamos as capitais e os estados brasileiros.

Kátia - Mas lá estavam minhas velhas aulas de geografia, desenhando mapas, decorando estados, capitais, realizando questionários e muitas atividades de relacionar e marcar. Só queriam que decorássemos aquelas imensas respostas, e assim tirávamos notas boas.

Mykarla - Nesse período escolar recordo-me muito da professora Newman, da antiga 3ª série. Ela demonstrava muito carinho e dedicação com seus alunos, não gostava de faltar nem um dia da aula. Nessa mesma série, a professora Newman começou a nos apresentar aos estados brasileiros e suas capitais, tinha muita dificuldade para aprender todos aqueles nomes, foi quando a professora sugeriu aos meus pais que comprassem um quebra-cabeça do mapa do Brasil para facilitar meu aprendizado e aprender todos aqueles nomes, que deixaram de ser um terror, para se tornar uma brincadeira que eu adorava. Recordo-me também que tínhamos provas orais, principalmente de tabuada. Éramos chamados sempre em ordem alfabética, eu ficava rezando para não ser chamada para responder a tabuada de 7 e de 8, pois sentia muita dificuldade.

Portanto, essa forma de “aprendizagem” ainda hoje é adotado no ensino de Geografia, cuja ênfase é dada ao aprendizado das noções cartográficas como sendo saber geográfico. Essas noções são importantes para a construção de uma alfabetização cartográfica do aluno, mas ainda são facilmente ensinadas pelas professoras como uma reprodução de como aprenderam com seus professores. Na atualidade as professoras reconhecem em suas práticas necessidades para ensinar cartografia, pela sua relevância com a identidade da Geografia, como também pela dificuldade em estabelecer relações entre tais dimensões no processo de

ensino-aprendizagem desse componente curricular, uma vez que se exigem habilidades que não foram desenvolvidas durante seus estudos:

Suerda - Era professora polivalente. Ensinava todas as disciplinas a alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. Contudo, limitava-me ao trabalho com o livro didático, principalmente nas aulas de Geografia, pois sempre tive dificuldade em ensinar cartografia e coordenadas geográficas, visto que aprendi apenas a decorar nomes e reproduzir mecanicamente noções cartográficas.

Ressaltamos que o paradigma da Geografia Tradicional ainda é uma referência que se faz presente na prática do professor, guiada pelas propostas sistematizadas nos livros didáticos, cujos conteúdos programáticos são sugeridos por órgãos ligados ao Estado, orientando o aprendizado da Geografia Escolar numa sequência de quadros (natural-humano-econômico), realçados pela mera descrição dicotômica entre os seus múltiplos aspectos físicos, ligados ao ideário da corrente possibilista geográfica do discurso tradicional da Geografia.

Nesse sentido, o homem inscreve-se apenas como uma variável que modela e humaniza as paisagens geográficas numa visão descritiva que negligencia o processo pelo qual os homens dão significados às suas práticas sociais. Todavia, o presente discurso teve sua contribuição para a Geografia à medida que elaborou uma nova maneira de demarcar a divisão do mundo, por meio de comparações entre lugares, sinalizando pontos comuns entre fenômenos e analisando a modificação da natureza realizada pelo homem, o que permitiu ressaltar a individualidade de cada paisagem no momento de generalizar as regiões. (Tonini, 2003).

Nos livros didáticos, apesar de não ser o nosso foco de estudo, percebemos fortemente a influência do ideário do possibilismo geográfico quando os seus autores tratam do tema regionalização, utilizando os indicadores construídos pela intervenção do homem na natureza, com base em diferentes critérios: aspectos físicos (limites, relevo, clima, hidrografia, vegetação), econômicos (agricultura, indústria e comércio) e humanos (religião, raça, língua, composição e distribuição populacional).

Desse modo, as regiões geográficas passam a ser definidas por características homogêneas, que em conjunto, forneceriam a unidade regional.

A nosso ver, as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexões a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens. (VLACH, 1991, p. 53).

Essa instrumentalização da natureza referida pela autora demonstra a condição fundamental que a Geografia ocupou diante da sociedade moderna, apoiada no capital e na possibilidade de dominação da natureza, manipulada segundo interesses econômicos e políticos. Essas relações, porém, não foram tratadas pela Geografia Tradicional. Além disso, conforme ideais positivistas, a natureza e a sociedade, temas trabalhados em Geografia, são tratados por um único método, sendo assim negadas as especificidades das ciências humanas.

Como já foi dito anteriormente, a Geografia como disciplina escolar influenciou a disseminação da ideologia do nacionalismo patriótico e pelo trabalho a favor do progresso da pátria, correspondendo às expectativas do mundo do capital. Nesse sentido Vlach (1991, p. 61), conclui:

A Geografia foi um dos mais poderosos instrumentos que a burguesia industrial encontrou em sua luta para conferir caráter nacional à escolarização-socialização dos nascidos. Nesse sentido, a precedência do ensino singulariza a geografia moderna (ou Tradicional).

Abstraímos então que é preciso superar os limites da Geografia Tradicional na instituição escolar, reconhecendo o potencial da Geografia no tocante às reflexões críticas sobre as complexas transformações da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, de sua dinâmica de organização, de possibilidades, de perspectivas para sobrevivência da sociedade humana.

Torna-nos evidente que, ao afastar-se do paradigma tradicional, a Geografia, numa acepção crítica, contribui para explicar as complexas transformações do mundo globalizado, concebendo o espaço geográfico como um produto/processo histórico social. A partir dessa conscientização, em sala de aula, é possível (e necessário) trabalhar a Geografia na perspectiva da compreensão da realidade vivida tendo em vista a emancipação da sociedade,

promovendo o exercício contínuo de pensar o novo e a compreensão da espacialidade do político em meio a suas relações sociais.

Porém, historicamente, o ensino de Geografia limita-se a exigência da capacidade de memorização, não desenvolvendo o raciocínio, a criticidade, o pensamento, entre outras funções mentais, mas compartimentando a realidade em física e humana e separando conteúdo e realidade. Na concepção de Vlach (1991, p. 70), porém:

Ensinar é, antes de mais nada, o trabalho do aluno com o saber, sob a mediação do professor. Ensinar geografia seria permitir que o aluno compreendesse que a nossa realidade é uma construção do social sobre a natureza (ou o espaço que já foi construído); uma construção internamente diferenciada. É esta diferenciação interna que não pode ser mascarada. Cumpre, então, perguntar por que ocorre o seu encobrimento. E aí se tem claro que a ideologia é um instrumento de dominação.

Todavia, face à tal realidade, é possível verificar nos dias atuais o desejo das professoras em contribuir para uma formação mais significativa de seus alunos, demonstrando a necessidade formativa para ensinar geografia como algo que faltou à própria formação:

Michele - No meu trabalho tinha duas realidades diferentes e deveria buscar o melhor para aquelas crianças. Quando ia planejar minhas aulas lembrava da metodologia de algumas professoras de quando eu estudava e dizia para mim mesma: tenho que trabalhar esse conteúdo de maneira diferente, quero que meus alunos participem das aulas, expressem suas opiniões, que não fiquem só sentados, copiando, com medo de falar, principalmente nas aulas de história e geografia, que na época era estudos sociais, em que tinha que aprender nomes de estados, capitais, fazer mapas, saber o clima, o relevo, de lugares que nem conhecia.

Tudo isso era chato. Situações como essas fizeram-me refletir profundamente sobre minha prática. Ao invés de trabalhar nomes de outros estados, formas de relevo e clima porque não trabalhar conceitos partindo da realidade do aluno, mostrando o que está tão próximo dele? Creio que ele aprende mais.

Assim, compreendemos que a referida professora considera que se faz necessário o aprendizado de matrizes teórico-metodológicas de outros discursos geográficos, próximos ou não a abordagem pedagógica tradicional, conforme discutiremos no item a seguir.

3.2 OUTROS DISCURSOS GEOGRÁFICOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Aprendemos no capítulo anterior, que no fluxo da gênese e do desenvolvimento da Geografia Moderna no século XIX, foram construídos conhecimentos geográficos ancorados na subjetividade e neutralidade da realidade concreta, pautados em suas visibilidades e mensurabilidades como verdades inquestionáveis.

As mudanças do modelo capitalista, fundado em processos concorrenciais para os monopolistas, principalmente após a Segunda Guerra mundial, faz emergir no interior da Geografia um discurso pragmático que se diferencia do paradigma anterior sob o ponto de vista pedagógico, por não ter a finalidade de atender ao ensino, mas à organização espacial diante do contexto histórico do pós 1945, que fez emergir um novo arranjo espacial para economia, em favor do Estado capitalista monopolista, veiculado por meio de uma precisão da linguagem matemática e estática como estratégia para construir uma Nova Geografia para atender às necessidades do planejamento estatal.

Enquanto na França, na Alemanha e no Brasil o discurso geográfico tradicional foi criado para fortalecer a identidade nacional e patriótica, nos Estados Unidos e no Brasil, por exemplo, a Nova Geografia serviu para fornecer ferramentas para a intervenção espacial, possibilitando atender aos seus interesses políticos e econômicos pelo mundo.

Assim, surgiram novas metodologias baseadas no Neopositivismo, que exigia o desenvolvimento de técnicas que representassem um maior rigor científico em suas análises, a generalização e a utilização de dados estatísticos e matemáticos para explicar a realidade existente com o objetivo de justificar os interesses sociais do modelo econômico em foco.

Desse modo, as explicações geográficas teriam uma abordagem quantitativa e, portanto, capaz de desenvolver métodos de verificação e de previsão, *por meio de uma estrutura lógica e única, capaz de produzir a 'transparência' e a objetividade necessária a todo planejamento.* (TONINI, 2003, p. 59)

A autora faz sua crítica à Nova Geografia ao analisar que os números, utilizados em tabelas, gráficos e fluxogramas eram postos para a fixação do valor de verdade para se elaborarem os argumentos analíticos. As relações ocorridas no espaço geográfico seriam entendidas por meio de uma relação direta, sem preocupação nos processos geradores desses valores, que muitas vezes estariam ligados a relações de poder.

A Geografia, nesse contexto, está mais preocupada em demonstrar dados do que propriamente em explicar como as coisas são. Assim, através de números são estabelecidas normas que se instituem sistemas de classificação, que além de produzir seus efeitos de verdade, classifica, nomeia, regula os saberes do temário geográfico.

Com a perspectiva trazida pelo discurso da Nova Geografia, o governo dos povos ocorre por meio das estratégias de planejamento espacial. Essa estratégia passou a informar todos os fatos existentes, comprovados matematicamente, gerando um conhecimento operacionalizável, que oportunizou a intervenção deliberada sobre a organização do espaço. Esse discurso utilizou o empirismo da observação direta proposto pelos discursos do determinismo e possibilismo geográfico. (TONINI, 2003, p.62)

Nesse sentido, ainda nos diz Tonini (2003), que, como reflexos dessa forma de categorização de binarismo: igual/diferente, normal/anormal, desenvolvido/subdesenvolvido, resta aos alunos a memorização das variáveis que definem tais modelos. Essa abordagem, porém, não encontra legitimidade para circular no ensino, uma vez que a Geografia Escolar não tem a finalidade de planejamento espacial.

Nos livros didáticos, o que se encontra é a aplicação esporádica de alguns desses modelos para analisar o espaço geográfico. Nesse sentido, a ênfase na descrição dos elementos só veio fortalecer as práticas pedagógicas já existentes de memorização e de definição de conceitos de forma descontextualizada, o que não provocou nenhum tipo de inovação no ensino, conforme podemos analisar na fala de Kátia, ao descrever a rotina das aulas de Geografia:

Kátia - No primário e Ginásio, atualmente nomeados de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, as lembranças são nítidas, a começar por uma professora que com a maneira tradicional de ensinar e sua voz grave, demonstrava ser arrogante e autoritária. Ela não demonstrava nenhum carinho com os alunos, o que já era uma característica conhecida por todos. As aulas de geografia agora eram repletas de imensos textos que líamos, líamos, depois realizávamos questionários que tínhamos que decorar para o dia da prova. Nessas aulas eram usados muitos mapas que tínhamos que desenhar e pintar igualzinho ao original.

Nesse período as aulas de geografia, entre outras, eram realizadas com a metodologia do silêncio. Aprendia bem aqueles alunos que ficassem calados, quietinhos, só ouvindo o que o professor falasse. Recordo que me adequava bem a esse perfil de “aplicada”, muito mais definido pela timidez ou medo de castigo. Eu que já era tímida, mal abria a boca. Não tinha nem coragem de perguntar a letra que

estava dificultando o entendimento da palavra escrita no quadro e, caladinha na carteira, descobria sozinha.

Os recursos utilizados durante a maioria das aulas que tive eram quadro e giz, associados à precariedade de alguns brinquedos que chegavam a ser raros e só mais utilizados no jardim. Nas séries seguintes os livros eram prioridades. Outros materiais só eram possíveis de serem utilizados se nossos pais comprassem nas listas no início do ano.

Infelizmente, podemos analisar que a trajetória formativa das professoras foi fortemente marcada na crença que se teve – e em parte ainda se tem, já que muitos professores ainda dela estão convictos: ensinar como sinônimo de transmissão de conteúdos, valores e crenças.

A partir dessa convicção são desenvolvidos métodos coerentes para ensinar: se acredita-se que o aluno aprende de tanto ouvir, ver ou de tanto repetir, também acreditamos que ele aprende ao reproduzir o que viu e ouviu. Por isso, provavelmente, é tão comum ouvirmos entre as lembranças dos tempos de estudante histórias semelhantes à de Kátia.

É preciso salientar que professores, ao valerem-se de tais métodos, estão sendo coerentes com seu modo de conceber o processo de conhecimento. Como se pode ver, alguns professores, convictos de que a aprendizagem se dá de determinado modo, estão igualmente convencidos de que o ensino deve seguir tal lógica. Assim, seguindo uma certa coerência entre o modo de perceber o ensino e os procedimentos metodológicos, a execução da prática docente é baseada na concepção de como se aprendeu a processar o conhecimento.

Desse modo, na produção do planejamento de ensino é comum o uso de habilidades cognitivas (identificar, comparar, sintetizar, entre outras) merecedoras de especial atenção, enquanto o *quê* ou o *para quê* o aluno está identificando ou comparando não é sequer tratado. Nesta perspectiva, tais propostas, desconhecem as possíveis consequências entre as histórias individuais de cada estudante, como se pode confirmar pela seguinte análise:

Mykarla - Acredito que essa dificuldade de ensinar geografia não seja exclusivamente por falta de um curso específico, claro que isso contribui sim para um bom resultado em sala de aula, mas vejo que essa grande dificuldade vem da carga trazida pela forma que eu “aprendi” geografia. Métodos que não facilitavam o ensino, professores que não provocavam nos alunos o poder investigativo, bloqueando o interesse da turma.

Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na Escola Fundamental, nos ensinam a isolar um objeto do seu meio ambiente, a separá-lo e classificá-lo no lugar de reconhecer suas correlações, a dissociar os problemas e reuni-los e integrá-los. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (Morin, 2009).

Portanto, entendemos que há a possibilidade de o professor voltar-se, através do saber geográfico, aos interesses populares motivados pela busca de reflexão/análise das questões sociais e políticas capazes de indicar uma nova prática pedagógica. Torna-se imprescindível a consciência e a superação de discursos e práticas que marcam a origem da Geografia escolar, a formação dos professores e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas atuais.

Desse modo, foi a partir do final da década de 1970, que se edificou o discurso geográfico crítico no território brasileiro, proporcionando um direcionamento histórico-social às análises geográficas à luz dos postulados teórico-metodológicos do materialismo histórico e didático, apesar de sua natureza não-consensual. Pela primeira vez, rompia-se com a articulação do discurso geográfico não-dialético com os interesses do Estado e das classes dominantes, em prol do combate às segregações sociais e espaciais, na luta por uma sociedade justa, concebido por uma diversidade de orientações metodológicas que se qualifica como unidade ética desse discurso geográfico.

Fazendo uma relação comparativa entre os diferentes discursos geográficos, Tonini sintetiza:

Os discursos até aqui apresentados – Geografia Moderna e Nova Geografia – mostraram deslocamentos no sentido de que o entendimento da Geografia sobre as coisas do mundo apresenta diferenciações (num dos discursos era a natureza agenciada como dispositivo para subjugar os demais elementos da análise, em outro era o homem), pois eles dão continuidade no seu entendimento em outros lugares, de um outro jeito, mais permanecem articulados numa mesma perspectiva: a relação direta homem e natureza.

O discurso que vem romper esse entendimento é, portanto, o da Geografia Crítica. Tal discurso desestabiliza as formas de entender o mundo, abrindo caminhos para outras possibilidades. Nesse sentido abandona o entendimento da relação homem e natureza como algo inscrito de maneira essencialista. (TONINI, 2003, p.67)

Abstraímos então que o discurso geográfico crítico desenha uma concepção de Geografia como campo de conhecimento preocupado com os problemas sociais, que passa a

examinar a relação sociedade e natureza como um produto/processo histórico-social, admitindo a natureza como elemento a ser utilizado e apropriado pela sociedade. Do mesmo modo, analisa a sociedade com modos de produção e produtos/processos das relações de poder do mundo capitalista.

Sob a lógica do discurso geográfico crítico, os conteúdos curriculares conduzem a um entendimento da totalidade, que envolve a sociedade e a natureza, promovem compreensão de um espaço produzido pela sociedade (trabalho/cultura), com suas desigualdades e contradições. Os aspectos físicos – relevo, hidrografia, clima e vegetação – são apresentados de maneira articulada e não mais desvinculados dos aspectos sociais e econômicos.

Assim, com os impactos de uma economia cada vez mais globalizada em nosso cotidiano, a intensificação das relações no espaço geográfico internacional e os conflitos dela advindos apontam a gravidade da questão ambiental no Brasil e em todo planeta, são exemplos de temas que evidenciam a importância do ensino de Geografia para a compreensão do mundo atual. O conhecimento geográfico permite, de fato, uma leitura dinâmica do mundo e fornece instrumentos para nele agir.

A professora Adriana, como podemos verificar, reconhece e expressa a necessidade, a busca, dessa articulação e , portanto, de uma melhor formação em Geografia para atender a tais expectativas:

Adriana - Percebo essa busca constante com os professores dos anos iniciais devido às dificuldades e a falta de preparação para assimilar os conteúdos aos avanços da sociedade e da globalização, desde que é dada uma ênfase maior nas áreas de língua portuguesa e matemática. Faz-se necessário que os professores possibilitem que seus alunos trabalhem o conhecimento científico e tecnológico a fim de que possam construir a noção de cidadania.

Nesse sentido, uma melhor formação dos professores em geografia faz-se indispensável uma vez que possibilita atender às expectativas dos docentes em suas vivências no cotidiano de sala de aula e da escola, onde desenvolvem a sua prática profissional.

Vemos emergir nesse caso a necessidade de uma formação imprescindível ao professor para articulação do desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico que possibilite acompanhar/atender à lógica global atual, sem, no entanto, pretender questioná-lo.

Nessa perspectiva, com a globalização, há uma tendência de estilização das representações, uma homogeneização em padrões universais. A sua principal meta tem sido o mercado, nesse contexto, também a Geografia vem sendo capitalizada. Porém, com as novas propostas de ordem social, de blocos econômicos, de (re)organização do capital, de mercados modernos, é fundamental que o professor que ensina Geografia saiba analisar as situações locais, as vivências, as diferenças, os conflitos e as curiosidades dos alunos, como também o ideário teórico-metodológico que se expressa nos atuais discursos geográficos veiculados no espaço escolar, em suas diferentes modalidades, tais como - a abordagem humanística e a abordagem cultural.

Com relação à abordagem geográfica humanística, Claval (2001), afirma que suas origens vêm da geografia tradicional, que se aprofundava nos estudos ligados à cultura, às práticas humanas e às características físicas dos espaços, paisagens e lugares. A partir de 1960, porém, surgiram críticas ao neopositivismo e a fenomenologia passou a ser considerada uma referência metodológica para organizar as perspectivas teóricas de correntes do pensamento geográfico que se evidenciavam como novas alternativas possíveis à leitura da realidade concreta.

Desse modo, conforme Holzer (1993), a referida abordagem tem como origem a geografia histórica e a cultural tradicional, sendo renovada nos anos de 1970, com a inserção de bases filosóficas fenomenológicas e existencialistas, havendo, além disso, uma centralização do homem.

Todavia, essa abordagem geográfica advém da geografia da percepção, inserida no neopositivismo (Capel, 1981), apesar das diferentes versões sobre suas origens no bojo do século XIX. Assim, podemos dizer que seu resurgimento no atual cenário mundial e nacional dá-se ao contexto dos interesses da economia globalizada, respaldados nas políticas neoliberais e nos princípios da fenomenologia, ressaltando um discurso humanista na produção da sociedade.

A abordagem geográfica humanística caracteriza-se marcadamente pela maior carga subjetiva do saber em relação às demais abordagens, na qual a geografia passa a possuir um caráter mais humanizado, tendo como base de estudo a hermenêutica, na busca de interpretar os sentidos das relações de cada indivíduo no espaço/lugar vivido, considerando os

fenômenos em seu contexto real face as percepções que cada sujeito constrói nas suas práticas de vida .

Em suma, a abordagem geográfica humanística é construída por bases teóricas que valorizam as experiências, os sentimentos e as intersubjetividade das pessoas sobre o meio em que habitam. Esse é expresso como lugar/espço vivido repleto de significações afetivas e sentimentais humanas. Nele, o homem interpreta os seus contextos de vida segundo os focos dos seus próprios olhares, sendo reconhecido como sujeito ativo na produção das paisagens e dos lugares conforme suas subjetividades. Assim, os saberes escolares são reduzidos às experiências vivenciadas pelos alunos no fluxo de seus cotidianos.

Sabemos que no final do século XIX, quando a Geografia é apontada como disciplina escolar, surgiu o interesse pela veiculação dos estudos da diversidade espaço/territorial da terra, como também das variações e identidades das paisagens, dos espaços, dos lugares , das pessoas e das culturas nos ambientes escolares. Tal propósito originou no interior da ciência geográfica a produção de diferentes objetos de estudo para alimentar o temário da geografia tradicional , como por exemplo: superfície terrestre, paisagem, relação homem e meio ambiente, espaço, lugar, entre outros.

Nesse sentido, a abordagem da Geográfica Cultural, inicialmente encontrava-se atrelada aos fundamentos teórico-metodológicos do positivismo, cujas temáticas de estudo limitavam-se a caracterizar os aspectos visíveis dos artefatos materiais produzidas por uma sociedade, focalizando as marcas deixadas nas paisagens pelos seus grupos humanos.

A partir dos anos de 1940, a abordagem tradicional da Geografia entre em plena crise em virtude do processo de transição do modelo concorrencial do capital para seu estágio monopolista. Assim, surge a necessidade de renovar o discurso da Geografia Cultural, que passa então a considerar as questões anímicas e ontológicas dos seres humanos (valores morais e éticos, hábitos, práticas sociais), permitindo às pessoas construir coletividades, nas quais a paisagem passa a ser explicada pelas pluralidades culturais dos seus grupos, unidos e comunicativos.

Entretanto, foi no interior das décadas de 1980 e 1990, com a aceleração do progresso técnico-científico produzido pelos avanços efetivados pela lógica produtiva do capital no seu estágio global, que se construiu plenamente a renovação da abordagem Geográfica Cultural,

priorizando a valorização das particularidades, subjetividades e significações do sujeito sobre o objeto de estudo.

A referida abordagem da Geografia fundamenta-se nos princípios de análise da fenomenologia que tem como objeto de estudo a essência dos fenômenos, ou seja, busca investigar as coisas em si mesmas e não apenas o que é dito sobre elas, considerando esses fenômenos da forma tal como o sujeito os percebe em seus contextos individuais, como foi dito anteriormente.

Em síntese, essa abordagem objetiva investigar os fatos/fenômenos/coisas, considerando as particularidades subjetivas e intersubjetivas dos sujeitos sobre os temas de estudo, com ênfase na essência seletiva das suas percepções individuais, proclamadas como verdadeiras.

Nessa perspectiva, no espaço escolar, as referidas abordagens geográficas são permeadas pela pedagogia da qualidade total que defende um discurso integrado e globalizador dos componentes didático-pedagógicos situados no sistema escolar de ensino. Nele são apresentados um significado conceitual de cultura e de humanidade ancorado apenas na carga subjetivista dos indivíduos, cuja compreensão de como as sociedades se constroem e se refazem encontra-se atrelada as leituras da materialidade, historicidade e geograficidade dos constantes movimentos percebidos dos lugares vividos e apreendidos por meio dos olhares e de ações individuais.

Segundo Soares Júnior (2000), essas abordagens proclamam o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, através das percepções espaciais que marcam os seus laços afetivos e as suas referências socioculturais, no âmbito da apreensão do espaço vivido e do espaço percebido pelos indivíduos, grupos e sociedades, numa visão subjetivista.

Nesse sentido, o ensino de Geografia que se configura de tal modo é caracterizado pela transmissão de conteúdos específicos atrelados às percepções concretas vivenciadas pelos alunos de forma isolada da interface natureza, sociedade, trabalho e cultura. Assim, na maioria, a escola nega o cotidiano vivido pelas crianças como um produto/processo social e limita a prática dos professores a aparência imediata da realidade espacial e cultural.

Compreendemos, portanto, que para ensinar Geografia, considerando o movimento dinâmico da realidade, é necessária também uma formação permanente, na qual devem estar

integrados o conhecimento específico da área e o pedagógico, advindos de diversas fontes, inclusive da própria experiência profissional. Para Candau (1999b, p.33)

A questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre estas duas dimensões da formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradas como Prática de ensino, as Didáticas Especiais e/ou as instrumentações para o Ensino.

Concordamos com a autora ao perceber, em nossa própria prática profissional, na relação com diferentes professores, a existência de uma dicotomia entre a formação do pedagogo - que comumente não tem a compreensão de aspectos específicos e dos discursos relacionados à área de Geografia, necessários a quem a leciona, e nesse caso, especialmente, atua em outras áreas de conhecimento, sendo importante, a nosso ver, uma compreensão articulada entre elas – como o professor licenciado em Geografia – que por sua vez, mesmo estando formalmente habilitado ao exercício da docência, geralmente não tem a compreensão dos processos de aprendizagem, de didática, de estratégias metodológicas e de avaliação e do simples planejamento de uma aula, tendo sua formação pautada no campo da pesquisa – supondo-se, equivocadamente, que para ser professor de Geografia basta conhecer os conteúdos disciplinares a serem ensinados.

Vemo-nos diante então de ideias simplistas que nos parece conferir à formação para o ensino em Geografia, sendo desconsiderada a necessária articulação dos conhecimentos específicos da disciplina com os conhecimentos pedagógicos, imprescindíveis, a nosso ver, para o exercício competente da docência, seja qual for a graduação do professor.

Cabe-nos esclarecer que não compreendemos a Geografia escolar, como também qualquer outra área de conhecimento que se ensine na escola, como uma mera simplificação do conhecimento socialmente construído no espaço escolar.

Assim, os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e

política do aluno. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de *transposição didática*.

Os conhecimentos escolares dos diferentes componentes, além do processo de didatização que sofrem, passam a trazer embutidos um sentido moral e político, por isso, possuem suas especificidades, sendo necessária sua articulação com a realidade a fim de evitar sua simplificação/ desarticulação, perdendo assim seu significado social.

Conforme Lopes, em sua tese,

[...] é no exercício consciente e sistemático de práticas geográficas escolares que, numa perspectiva crítica, a Geografia pode garantir sua legitimidade e importância social. Em decorrência, é possível evitar a ‘naturalização’ da disciplina e dos temas selecionados para ensinar, mostrando, em cada tempo e lugar, para além de interesses corporativos, seu valor e importância social. (LOPES, 2010, p. 82)

Nesse sentido, muito além do que um simples “repassador” de simplificações de conteúdos científicos produzidos na esfera acadêmica, o trabalho do professor ganha relevo porque é dele a tarefa de, no interior de uma tradição disciplinar, transformar, por meio de uma ação complexa, o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado.

A preocupação em reafirmar e explicar a importância do ensino de geografia para a formação geral de cidadão está na afirmação de Cavalcanti (2006b, p. 34):

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essas disciplinas já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de educação geográfica é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade, a vivida e a ‘apresentada’ pela Geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de *pensar geográfico* é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais.

É imprescindível admitir que os alunos já possuem uma consciência espacial, portanto, no lugar da negação dessa consciência subjetiva do espaço, torna-se necessário, e estratégico,

aproveitá-la como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, que por sua vez, mostrarão resultados para além da sala de aula, à medida que possibilitar ações e reações sobre o espaço com o intuito de transformá-lo de acordo com suas necessidades.

Desse modo, a atividade pedagógica, em favor da construção da consciência geográfica, deve proporcionar aos alunos uma consciência espacial cada vez mais concreta, entendendo que esse conhecimento provavelmente irá subsidiá-los em suas vivências sociais.

Trata-se de uma educação com caráter prospectivo e propiciadora de *práxis*. Sem dúvida, é esta seara do professor de Geografia. Se concretizada, seria lícito falar de uma *educação genuinamente geográfica* que, muito perto da vida do aluno, poderia contribuir para que o mesmo compreenda, progressivamente, sob a perspectiva geográfica, o mundo e a si mesmo, ou seja, que se aproprie e desenvolva, de maneira crítica, *um olhar geográfico sobre o mundo*. Contudo, vale repetir que o professor precisa considerar que o aluno já é portador de uma determinada ‘consciência geográfica’ e que esta deve ser enriquecida e não afrontada com a teoria objetiva ou científica que o professor manipula em seu trabalho. (LOPES, 2010, p. 89)

Diante do exposto, é possível compreender o trabalho pedagógico do professor como um grande esforço que consiste na organização e na promoção de atividades intimamente conectadas com os conteúdos de Geografia que possibilitem ao aluno o exercício do raciocínio espacial e desenvolver sua consciência geográfica. Compreendemos que, para tanto, os docentes devem ser formados para atuar com autonomia e criticidade atento às críticas, às demandas da sociedade contemporânea e ciente da contribuição que o conhecimento geográfico pode dar na compreensão e resolução de problemas vividos pela sociedade.

3.3 EM DIREÇÃO A UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Pensar o ensino de Geografia como um processo de *educação geográfica* (CASTELLAR, 2005a; 2005b; PEREIRA, 2005; CAVALCANTI, 2006b), tem implicações diretas tanto nas práticas de sala de aula como nos processos de formação do professor. Ao termo educação geográfica, abstraímos o imbricamento do conteúdo geográfico e seu sentido

pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, acreditamos ser possível a transição de um ensino que visa uma simples constatação e descrição de fatos isolados para a compreensão da realidade, através de suas relações e conflitos.

Muito além da gênese da palavra (descrição da terra), compreendemos que através da Geografia é possível compreender como e por que os seres humanos modificam o espaço em que habitam através de suas relações, de uma dinâmica social e indissociável relação homem-natureza.

Sabemos que a Geografia tem uma linguagem específica, a exemplo da matemática e da língua materna, portanto, como afirma Karcher (2001), é preciso ‘alfabetizar o aluno em geografia’, para que além de se apropriar do vocabulário específico, seja capaz de realizar a ‘leitura-entendimento do espaço geográfico’. Recorrer a simples memorização de termos, nessa perspectiva, é insuficiente.

Para o autor, é preciso romper com a simples visualização/descrição conformista das paisagens, mas entender a lógica que está inserida em cada paisagem: Como ela foi construída? Por que ela é assim?

Defende ainda que os conceitos não devem anteceder os conteúdos. Na verdade, esses é que devem propiciar que os alunos construam tais conceitos, dando aos alunos condições para que entendam as relações cotidianas, por exemplo, no lugar de apresentar um conceito definido, pronto.

Nesse sentido, é preciso falar dos processos que dão origem às paisagens que vemos. Como exemplo, o autor argumenta que a existência de um país chamado Brasil, como também sua condição de subdesenvolvido, não pode ser considerado como algo estático/imutável, mas como uma construção produzida pelos próprios homens (Karcher, 2001). Desse modo, estaríamos num caminho contrário à simplificação de generalizações da realidade, ainda presente no ensino da Geografia.

O ensino de Geografia requer muito além da separação entre o físico e o social, mas a explicação de como o social produz a si próprio e sobre a natureza. A partir dessa redefinição do papel de Geografia cabe-nos analisar até que ponto os livros didáticos continuam a disseminar a concepção de que a Geografia é a ciência do espaço, uma vez que esse livro didático, ainda é o instrumento, por excelência, do professor em sala de aula, representando

muitas vezes um comodismo através do uso de um material que, no lugar de mais um recurso, passa a ser orientador e guia do ensino. Sobre esse aspecto, a autora afirma ainda:

Se, com certeza, a intensa polêmica travada entre os geógrafos permite-nos assegurar um relativo consenso quanto às insuficiências do localizar e do descrever fenômenos no espaço, a observação dos livros didáticos aponta sérios equívocos, desde a sua simples modernização, que por vezes lança mão dos indiscutíveis recursos tecnológicos, até a reiteração do espaço como o seu objeto de estudo (o que nem sempre fica claro), passando por uma concepção empobrecida da Geografia como aventura dos homens pelo espaço, terrestre e/ou sideral. (VLACH, 1991, p.87).

Nesse sentido, compreendemos ser necessário que os professores assegurem aos alunos o saber pensar o espaço geográfico como condição e produto/processo de relações sociais, considerando primeiramente os níveis de desenvolvimento psicogenético (pensamento concreto e pensamento abstrato), e intervindo de forma a motivar, a despertar a curiosidade e a resolução de problemas, podendo inclusive partir do aparente, do perceptível, dos conhecimentos prévios, mas aprofundando-se em busca da construção de conceitos através da reflexão e da criticidade.

Para tanto, é preciso a utilização de vários recursos, didáticos ou não, a fim de expandir o acesso ao conhecimento e a diferentes pontos de vista, a pesquisas, a situações reais e próximas aos alunos, fugindo da reprodução de uma verdade única e absoluta. Para atender as perspectivas de tal mediação, o livro didático deverá privilegiar a linguagem discursiva, favorecendo o raciocínio e a reflexão em vez de pretender explicar e definir tudo através de textos resumidos elaborados exclusivamente para tal material, apresentando muitas vezes erros ou limitações conceituais, além da ausência de uma funcionalidade nas práticas sociais.

É importante esclarecer, pela forte ligação feita da cartografia ao ensino de Geografia, que reconhecemos a linguagem cartográfica como importante para uma educação geográfica, porém, ao contrário do que é disseminado nas práticas educativas, a compreensão da linguagem cartográfica não se alcança em colorir ou copiar contornos, mas em construir representações a partir do real, possíveis através de abstrações.

Compreendemos, por exemplo, que para ler mapas não é necessário apenas localizar um elemento cartográfico, mas dominar o sistema semiótico da linguagem cartográfica e representar mentalmente sua mensagem. Conforme Castrogiovanni (2001, p.35):

As atividades devem levar o aluno a ter que buscar generalizações, criar classificações, estabelecer categorias, construir signos, selecionar informações, escolher uma escala. Somente com tais atividades ele terá oportunidade de interagir com o espaço que está sendo codificado, desenvolvendo seu raciocínio lógico-espacial.

Portanto, para que o aluno possa dar significados aos significantes deve viver o papel de codificador antes de ser decodificador, e esta tarefa os cadernos de mapas por si só não propiciam.

O autor explica que devem ser considerados três aspectos para que o aluno consiga dar significado aos significantes: a função simbólica, o conhecimento da utilização do símbolo e vivenciar ou abstrair o espaço a ser representado.

Para a efetiva aprendizagem da cartografia é fundamental a compreensão do símbolo como representação gráfica, ou seja, dos símbolos que a criança constrói e que representam uma ideia de objetos considerando o espaço da ação cotidiana da criança como sendo o espaço a ser representado.

Desse modo, a criança poderá perceber seu espaço vivido, para posteriormente empregar símbolos e em seguida poder representá-lo, codificando-o. Ao reverter esse processo (reversibilidade), ela estará então lendo mapas.

Nesse processo, é importante considerar primeiro o espaço de ação da criança, onde ela está claramente inserida, para que ela possa então ir estabelecendo interações e, processualmente, abstrair espaços mais distantes através de generalizações e transferências, empregando para tanto, deduções lógico-matemáticas.

Para que o aluno seja leitor de mapas, segundo Castrogiovanni (2001), deve ter construindo as seguintes noções:

- de proporcionalidade: relação de razão e proporção que se estabelece entre o real e a representação, necessário para a compreensão de escala;
- de projeção: para transpor o real tridimensional para o plano bidimensional;
- de relação entre significante e os significados dos signos cartográficos: para a compreensão dos elementos da legenda;
- de orientação e localização: compreender o espaço, localizar o lugar a partir de coordenadas geográficas;

- de ponto de referência para a localização: para utilização dos elementos para auxiliar com maior clareza na situação dos fenômenos representados;
- de limites e fronteiras: para a compreensão da espacialidade, do território geométrico do espaço representado.

Sabemos que os alunos não aprendem com informação carente de sentido. Se as crianças concentram-se nas relações ao invés da pura memorização, sua aprendizagem será mais significativa, duradoura e prazerosa. Se o conhecimento for construído de forma ativa, a criança compreenderá e seu esforço estará orientado para a busca de soluções, estando assim capacitada para resolver problemas - que não está relacionada apenas ao conteúdo matemático, mas inserida em todas as áreas do conhecimento - com dados reais. Porém, muitas vezes o professor não busca ou mesmo não compreende a construção que o aluno fez e acaba restringindo-se a conferir se o aluno utilizou ou não fórmulas, deduções e conceitos predefinidos. O aluno, no entanto, é capaz de construir seu próprio caminho, de ressignificar, adaptar e transferir conhecimentos e não apenas de repetir e refazer o que lhe é ensinado.

É necessário refletirmos que geralmente os professores ensinam como foram ensinados, sendo necessária então uma ruptura na atual forma de ensinar Geografia, o que requer também uma ruptura na forma de conceber a Geografia, conforme nos fala Kátia:

Kátia - Se buscarmos uma aprimoração maior nessa disciplina teremos grandes inovações. Segundo a especialista Lana de Souza Cavalcanti, explicar conceitos geográficos não basta. “O educador precisa de reflexão e atualização constantes. A escola tem que ajudar o estudante a entender o espaço público como uma produção social, um direito e uma responsabilidade de todos”. Ela diz que uma turma tem que aprender a usar mapas, mas isso não significa que seja necessário decorá-los. O que importa é saber consultá-los. (Revista nova Escola, 2010).

Acredito no que ela diz, para isso precisamos mergulhar nas didáticas específicas, nem que seja assistir um programa com temas relacionados com a disciplina, ler, usar as novas tecnologias, ou até compartilhar descobertas com os colegas.

Mesmo reconhecendo a necessidade de uma especialização em geografia, optei em fazer para Psicopedagogia Institucional, pois desde o magistério me encantei por psicologia, pois acho necessária essa formação para quem trabalha com crianças e adolescentes, seres em formação de personalidade. Hoje também sou especialista em educação Infantil e Anos iniciais pela FAPI em 2010.

Tenho certeza que minha formação profissional não acabou, quem sabe cursarei psicologia ou geografia. Espero apenas que esse querer em ampliar minha formação não acabe nunca.

[...] Na escola privada que leciono, houve a implantação de ensinar aos 4° e 5° anos por disciplina, eu então fui ensinar geografia. Sentia a necessidade de fazer um elo entre o conteúdo do livro com fatos geográficos atuais, assim as aulas eram sempre envolvidas com fatos locais ou até mais abrangentes, mas de maneira atual.

Hoje acredito que tenho a necessidade de uma melhor formação em geografia, acredito que ela é necessária, pois muitas vezes estou eu, atuando como aqueles professores que nos faziam realizar aqueles grandes questionários. Sou consciente da necessidade de inovar as aulas de geografia, mas preciso de mais suportes, auxílio, caminhos que eu posso avaliar e atuar com meus alunos. Sinto uma ausência em acompanhamentos pela parte pedagógica nessa disciplina, prioridades ainda são português e matemática. Mas também sei que essas disciplinas estão presentes, então por que não envolvê-las? Acho que muitas vezes não sabemos, não temos segurança.

O trecho da narrativa nos remete à polissemia das necessidades, como já referido anteriormente, ao termo *pluriconstruído*. A professora expressa no seu relato acima, conforme nossa interpretação, carências, dificuldades, desejos, expectativas como significações de necessidades relacionadas a uma formação mais específica para ensinar Geografia, compreendendo ser imprescindível ao estabelecimento de relações entre desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico, através de inovações pedagógicas.

No mundo atual, cada vez mais intenso e de informações mais acessíveis através dos meios de comunicação, precisamos ter claro os conteúdos relevantes a ensinar em meio a essa tessitura global. Em Geografia, a seleção do que estudar não pode mais restringir-se a critérios físicos de descrição ou delimitação da área, mas a partir de problemáticas que serão situadas em um determinado espaço, sendo esse produzido pelo homem através de suas relações e deles com a natureza. Nessa perspectiva, consideramos que:

Os problemas são das pessoas, dos homens na luta pela sobrevivência de acordo com sua cultura, sua história, seu desenvolvimento econômico e o quadro natural do lugar em que vivem. E as pessoas com seus problemas estão localizadas num determinado 'lugar'. Mas as explicações, as causas, os motivos não são encontrados apenas no local, nem no momento atual apenas. Devem ser buscadas também noutros níveis maiores, mais distantes, mais amplos e complexos. (CALLAI, 2001, p.60)

A seleção dos conteúdos deve considerar a realidade dos alunos da escola, para que então alcance e faça sentido a esses sujeitos, sendo capaz de permitir que o aluno se situe no mundo, compreendendo-o, e saiba como buscar as demais informações que precisa, dependendo também da questão metodológica.

O professor deve estar atento para a visão de mundo que está sendo expressa nas aulas. Uma vez que anuncia em seu discurso acreditar na construção de conceitos e no aluno como sujeito desse processo, deve ir além de um conhecimento estático, de uma paisagem pronta, mas de uma sociedade construída pelos homens, carregada de marcas e de historicidade.

Como muitas vezes a ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a alfabetização - compreendida por nós como um processo indispensável à vida escolar e social da criança, adolescente ou adulto a partir de práticas de letramento, reconhecendo as situações e a funcionalidade social, como manifestação também de cidadania, embora ainda nos deparemos com simplificações de práticas que priorizam codificação e decodificação de letras, palavras e frases, necessariamente nessa ordem - não raramente há ausência de uma orientação clara e segura do que ensinar nas outras áreas de conhecimento, ocupando o livro didático a função de guia para o ensino.

Podemos verificar um exemplo comum dessa situação através dos ditos de Suerda:

Suerda - Hoje, sou professora do 1º ano do ensino fundamental e sinceramente sinto falta de uma conscientização de nossa parte sobre a importância de alguns conteúdos para essa faixa etária. A escola em que trabalho adota os livros de Língua Portuguesa, Matemática e demais disciplinas e nós professores pesquisamos e selecionamos os livros que julgamos os melhores para nossos alunos, mas mesmo assim fico me questionando se só esses conteúdos e as metodologias que utilizo são suficientes para alfabetizar os meus alunos em relação às disciplinas de História, Geografia e Ciências. Observo também que existe uma frustração muito grande por parte do grupo de professores dessa série justamente pelo fato de não sabermos ao certo o quê e como ensinar nessas disciplinas.

Através do trecho em destaque, verificamos que Suerda expressa necessidades formativas referentes aos conteúdos e aos procedimentos metodológicos, comuns aos professores: O que e como ensinar? Que conceitos e conteúdos são adequados para ensinar Geografia? Como fazer essa seleção sem o apoio do livro didático?

Para tanto, acreditamos que não se trata apenas de ensinar os conteúdos, mas de desenvolver conceitos que são importantes, constitutivos da própria vida. Torna-se relevante então estudar as relações sociais que se estabelecem entre as pessoas e os distintos grupos sociais; o espaço diferenciado ocupado por um ou outro grupo; as atividades e as relações que se estabelecem; o tempo como presente vivo e passado vivido, dimensões necessárias para o viver individual e em sociedade, a realidade do aluno. (Pereira, 1999)

Ao referirmos à realidade do aluno, não estamos considerando apenas o que está próximo em termos de espaço e tempo absolutos, mas em termos relativos, considerando suas vivências e experiências. Todavia, entendemos que a partir dessa realidade vivida, podemos compreender os fenômenos, organizar as informações para então abstrair o concreto na busca de explicações abstratas, de comparações, de generalizações que partindo da apreensão da visibilidade concreta do real, seja possível abstrair a lógica do movimento de real para entender a produção do cotidiano de uma determinada realidade social, à luz de leituras dialéticas dos contextos históricos e sociais do mundo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4 / 2010), uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Desse modo, o aluno deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social.

Quanto ao planejamento curricular, há de se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível.

Há a necessidade também de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com experiências de vida e interesses muito diferentes.

Sabemos, no entanto, que na prática escolar, o livro didático acaba assumindo esse papel - de selecionar os conteúdos julgados importantes e indicar como devem ser trabalhados. Na ausência dele, a exemplo do depoimento de Suerda, expressam-se comumente a insegurança e a dificuldade da ação autônoma do professor. Por outro lado, a nosso ver, o professor tem a oportunidade, a partir dessa ausência de um guia didático definido, de refletir

sobre a necessidade de uma formação consistente nessa direção, saindo de um estágio de acomodação prática e intelectual.

O uso do livro didático está associado a uma função social e pedagógica relevante: a construção do conhecimento através do trabalho com o texto impresso. Porém, também pode representar um instrumento de homogeneização, por divulgar um conjunto de informações, uma unidade de um conhecimento pronto. Nesse contexto, reconhecemos que uma importância maior deve ser dada na formação de professores para a análise desses recursos didáticos, proporcionando uma adoção consciente desse material e coerente com a prática docente.

Cada atividade proposta pelo professor deve possuir um objetivo específico, orientado para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Entre os instrumentos que propiciam tais atividades pode estar o livro didático, desde que não seja convertido em manual prático, mas que tenha uma utilização planejada, considerando uma sequência didática de aprofundamento progressivo do tema estudado.

A seleção do livro didático deve ser feita a partir da reflexão sobre o papel da Geografia no contexto histórico-social e a coerência da proposta desse material. Para Castrogiovanni e Goulart (2001), um bom livro didático, que propicie uma visão da Geografia segundo a perspectiva crítica, deve levar em consideração:

- a fidedignidade das afirmações;
- o estímulo à criatividade;
- uma correta representação cartográfica;
- uma abordagem que valoriza a realidade;
- o enfoque do espaço como uma totalidade.

Realçamos ainda que para realizar uma escolha competente do material didático o professor deve ter conhecimento dos discursos geográficos existentes para ter condições teóricas em analisar suas propostas e buscar livros que sejam coerentes com uma abordagem crítica. Ainda assim, deverá o professor assumir-se como mediador das aprendizagens, propondo diversas atividades, com e sem apoio do livro, reconhecendo o aluno como sujeito desse processo.

Novas concepções sobre o processo de conhecimento, em que sujeito e objeto são concebidos em interação permanente, vieram modificar o modo de encarar o ato de aprender. A epistemologia, vista sob o ângulo da psicogênese e sociogênese, bem como as respectivas pesquisas no campo educacional, divulgaram a compreensão de que existe uma lógica de quem aprende que é diferente da lógica de quem ensina, não se conseguindo mais aceitar o conhecimento como algo dado por alguém a outro ou como algo inerente ao indivíduo.

Assim, a partir do entendimento a respeito de como o aluno aprende, há que, em decorrência, agir de forma coerente no modo de ensinar e de avaliar. Se entendermos que o conhecimento não é algo que está somente nos livros, ou na cabeça de alguns; se aceitamos que todo objeto nunca será totalmente apreendido, que sempre há incompletudes; se admitimos que forma e conteúdo são partes interdependentes de uma totalidade dinâmica; se assumirmos que errar é parte indispensável do processo construtivo de conhecer; buscaremos então coerências com esse entendimento em sala de aula, na ação docente e no processo avaliativo.

Através da construção de conceitos, por exemplo, o aluno poderá analisar e buscar explicações para compreender a realidade e exercitar a crítica sobre ela e assim abstrair a partir dela, teorizar sobre ela e construir seu conhecimento, ultrapassando uma perspectiva apenas de memorização. Ao construir conceitos em Geografia, o aluno poderá aprender a entender um mapa, a compreender o relevo, a diferenciar região, nação, município.

Um aluno que sabe compreender a realidade em que vive, que consegue perceber que o espaço é construído, é que nesse processo de produção do espaço local e do espaço regional consegue perceber que todos os homens, que a sociedade é responsável por esse espaço, conseguirá estudar questões e espaços mais distantes e compreender, indo além de aprender porque o professor quer. Ao construir o seu conhecimento estará aproveitando os conteúdos da geografia para a sua formação, para ser cidadão no sentido pleno da palavra. (CALLAI, 2001, p.62)

Para tanto, o professor precisa ser consciente do conhecimento que o aluno tem a respeito daquilo que ele conhece como referência para esse processo, no lugar de já apresentar o conceito pronto trazido do livro didático.

Conforme Vygotsky (1998), a passagem dos conceitos espontâneos – percepção imediata das propriedades externas dos objetos - para os conceitos científicos – elaborações que

expressam abstrações, não sendo necessária a ação imediata - é realizada por meio do ensino, através de processos deliberados de instrução escolar, portanto, não ocorre de forma espontânea.

Nessa perspectiva, a mediação do professor deve ocorrer processualmente, oportunizando a construção e não a definição imediata do conceito. Para tanto, deve-se partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para então, haver problematizações e a introdução dos atributos múltiplos e essenciais do conceito em estudo, devendo esse ser aplicado em diferentes situações de aprendizagem.

Kátia - Retornando as aulas de geografia, agora na graduação, as estratégias das aulas mudaram. A professora viajou com a turma e agora eu não viajava só pelos livros, sentada na cadeira. Estava presente, sentia-me parte da geografia. A professora tentava mostrar possibilidades de mudar as aulas. Durante essas aulas viajei pela minha própria cidade e tive consciência que devemos aproximar os alunos o possível do real. Foi assim que conheci partes de um rio e o que seria um assoreamento e suas consequências para a população. Também fui mais longe, viajei pela imaginação para conhecer uma mina. Tive coragem de entrar e ver a beleza dos brilhos e os mineiros envolvidos pela escuridão e sua história viva. Tudo isso na aula de geografia.

Durante aula de campo conheci a importância da vegetação do estado do nordeste - a caatinga. Aprendi que sua força de existir e de viver é única. E assim percebi a necessidade de envolver os alunos com geografia.

Conforme nos indicam as experiências relatadas por Kátia, sabemos que passos estão sendo tomados em busca de uma aprendizagem significativa. Isso se dá acreditamos, a vários estudos sobre o tema como também ao esforço de alguns educadores em ensinar na busca de uma educação de qualidade. Porém, também acreditamos ser necessária uma formação, inicial e continuada, que permita aos professores a construção de saberes para refletir criticamente sobre as exigências da educação para a formação dos cidadãos, em que experiências e sentimentos como esses a pouco relatados por Kátia não sejam marcantes por serem únicos, mas frequentes por ações coletivas de professores.

De forma objetiva, listamos as necessidades construídas a partir das narrativas para o desenvolvimento da prática pedagógica em Geografia:

- de formar-se em cartografia;
- de compreender conteúdos e conceitos geográficos importantes para o desenvolvimento dos próprios alunos;

- de superar procedimentos metodológicos característicos do ensino tradicional;
- de buscar aprofundamento teórico-metodológico;
- de estabelecer relações entre desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico;
- de realizar inovações pedagógicas.

Diante do exposto, compreendemos que as necessidades formativas para ensinar Geografia revelam-se construídas nos contextos da vida escolar e profissional das professoras, sob forte influência de paradigmas não-dialéticos, que ainda prevalecem nos materiais didáticos, nos conteúdos programáticos e nos programas do sistema educativo brasileiro. Nesse sentido, compreendemos como contextos geradores da construção das referidas necessidades:

- Práticas não-dialéticas de ensino, eminentemente descritivas;
- Ideário positivista como referencial teórico-metodológico;
- Institucionalização da Geografia conforme processo de domínio das relações capitalistas;
- Práticas pedagógicas à luz do binário-fragmentado natureza X sociedade;
- Geografia escolar minimizada à transmissão de conhecimentos cartográficos;
- Aprendizagem como prática de memorização de conceitos descontextualizados;
- Reprodução de métodos de ensino presentes nas próprias trajetórias formativas – como “aprenderam” Geografia
- Ausência de reflexões sobre as imposições e transformações dos contextos político-econômicos de uma sociedade apoiada nos interesses do capital global.

Portanto, as necessidades apresentadas pelas professoras constituem construções essenciais para o delineamento de práticas formativas, pautadas, conforme as suas vivências em sala de aula e fora dela.

A ênfase no caráter descritivo das práticas de ensino das trajetórias formativas dessas professoras refletiu em limitações/dificuldades no aprender, e posteriormente, no ensinar Geografia, pela ausência de reflexões sobre as imposições e transformações dos contextos político-econômicos de uma sociedade apoiada nos interesses do capital global.

Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis reflexões e questionamentos sobre as complexas transformações da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, de sua dinâmica e modelo de organização político-econômico-social, evoluindo de um estágio de conhecimento geográfico e didático-pedagógico que reduz a apreensão do movimento do real às suas aparências externas, em prol de uma prática educativa e educação geográfica progressista e transformadora.

PENÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre as concepções de necessidades de formação das professoras e conhecer as necessidades formativas para ensinar Geografia, conduziu-nos por um percurso complexo e desafiador, que provocou a discussão de questões relacionadas ao contexto sócio-histórico, político e educacional de diferentes lugares no tempo.

Para o entendimento dessas questões, tomamos como objetivo central investigar como as professoras concebem necessidades formativas e quais são as suas necessidades no ensino de Geografia, a partir da construção de narrativas de formação, apoiando-nos em uma abordagem qualitativa de investigação.

Dentro dessa perspectiva, tornamos compreensíveis os princípios da metodologia da pesquisa (auto) biográfica, ancorada numa abordagem interpretativa. Com isso, o percurso teórico-metodológico construído respondeu aos objetivos pretendidos, por possibilitar a análise das concepções de necessidades para a compreensão de um fenômeno mais amplo – necessidades de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino de Geografia. Ao longo dos seminários realizados, consideramos que os procedimentos de natureza investigativa tiveram também uma função formativa, dada a importância dos processos reflexivos, autointerpretativo e cointerpretativo possibilitados pela metodologia para a elaboração das narrativas de formação.

No primeiro capítulo de nosso trabalho apresentamos motivações e inquietações de nossa formação para a definição do objeto de estudo e construção de nossa pesquisa de acordo com elementos norteadores apreendidos em seu desenvolvimento. No capítulo seguinte, construímos uma discussão, a nosso ver processual, sobre formação - necessidades de formação – concepções de necessidades de formação – que nos possibilitou a apropriação da temática em foco para a compreensão das diversas significações atribuídas ao termo necessidades de formação tendo como referência as narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Finalmente, no terceiro capítulo, pudemos então investigar as necessidades formativas das professoras para ensinar Geografia. Para tanto, realizamos estudos a fim de apreendermos o cenário em que surgiu a ciência geográfica e a Geografia Escolar buscando relações entre os discursos teóricos e a prática pedagógica.

Em nosso trabalho acreditamos ser essenciais atividades de formação que respondam às necessidades dos professores para um avanço qualitativo de suas práticas profissionais. A própria investigação realizada no contexto de trabalho torna mais acessível a compreensão dos fenômenos relacionados ao cotidiano profissional, constituindo-se esse, a partir de reflexões teoricamente sustentadas, como construtores de situações de formação.

Nesse sentido, apreendemos que o objetivo central da análise de necessidades formativas é o de investigar formas e conteúdos para intervir na formação, porém indo além da simples identificação, mas de sua compreensão, ajudando a clarificar a conceptualização da realidade tal como é e como deveria ser, possibilitando ao professor a análise das condições/limitações de sua trajetória formativa, assumindo-se também como agente transformador dela. Assim, a análise de necessidades deslocar-se-ia da ideia de uma técnica que visa apenas racionalizar a planificação da formação, assumindo o papel de instrumento conscientizador.

A partir dessa compreensão, as concepções de necessidades de formação constituíram-se como singulares e plurais, particulares e partilhadas e foram por nós apreendidas no processo investigativo que se desenvolveu num plano que toma as práticas docentes, presentes na formação das professoras como também as constituintes das próprias atividades profissionais, como terreno da nossa investigação. Por outro lado, foram considerados os quadros de vida familiar, particular e social das professoras, que evocaram em suas narrativas situações formativas atreladas a fatos da cotidianidade, reconhecendo a formação como um processo de desenvolvimento global do indivíduo.

Com efeito, a apreensão do fenômeno ‘necessidades de formação’ não pode restringir-se ao visível, ao que pode ser observado do exterior. A necessidade de formação é um juízo de valor cuja ‘autenticidade’ tende a ocultar-se ao olhar e à consciência. Em ordem a diminuir o enviesamento provocado pelo uso de instrumentos de recolha preconcebidos e aplicados fora do contexto de trabalho, consideramos que precisamos mergulhar nas práticas dos atores, enquanto terreno privilegiado da criação de necessidades (RODRIGUES, 2006, p. 278, 279).

Nesse sentido, consideramos que o objeto em estudo exige a contextualização, a apreensão na linguagem do cotidiano, a inclusão do significado dado pelos atores e a imersão do investigador a campo. Requer, portanto, abordagens compreensivas, em oposição à

predominantemente descritivas, orientadas para apreender a complexidade das construções realizadas, sem o enquadramento de esquemas prévios.

Na busca por referenciais teóricos que constituíssem o estado da arte das necessidades formativas, constatamos a necessidade de estudos aprofundados que explorem a formação docente, na perspectiva de uma educação geográfica. Essa constatação reafirma o lugar ocupado pela Geografia escolar no contexto educacional brasileiro, face ao desenvolvimento da reflexão crítica sobre as demandas político-sócio-econômicas atuais.

Podemos constatar que as necessidades formativas das professoras para ensinar Geografia emergem, em grande parte, dos contextos da formação escolar e profissional, intimamente ligados ao modo como “aprenderam” e “ensinam” Geografia, e atreladas às exigências atuais à profissão professor. Segundo suas concepções, o fenômeno necessidades é expresso pela **carência** de práticas de ensino em prol do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo; **exigências** pelas imposições das práticas pedagógicas tradicionais e de práticas formativas para a obtenção da profissionalização docente; **desejos** de qualificação profissional através da conclusão da formação inicial, bem como oportunidades de formação continuada, pós-graduação e autoformação; **motivações** em busca de desenvolvimento formativo, escolar e profissional; como **ações imprescindíveis** à formação/atuação docente e práticas formativas continuadas a partir da apreensão das atividades educativas como processos dinâmicos vinculados às vidas cotidianas em prol de uma educação de qualidade, tendo como referencial o ideário político-social da conjuntura atual.

As necessidades formativas para o ensino de Geografia expressam dificuldades/lacunas/exigências relacionadas ao planejamento/desenvolvimento das aulas, relacionadas diretamente, segundo as professoras, em necessidades/ dificuldades/ carências e desejos/expectativas em **formar-se em cartográfica**, em compreender **conteúdos e conceitos geográficos**, em superar **procedimentos metodológicos** característicos do ensino tradicional, em buscar **aprofundamento teórico-metodológico**, em estabelecer relações entre **desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico**, e em realizar **inovações pedagógicas**.

As mudanças que impõem a educação para o século XXI devem ser analisadas sob diferentes ângulos: das políticas públicas educacionais, comprometendo-se com o professor e com as condições para um trabalho profissional; das próprias instituições, contribuindo para a construção de uma identidade profissional exigida na dinâmica das relações entre escola e

sociedade; dos professores, comprometidos em participar ativamente na reformulação de seus hábitos, tomando como ponto de partida a riqueza das experiências profissionais para a reconstrução de sua prática.

Essas construções apontam necessidades de formação para a docência em Geografia e sugerem reflexões acerca de possibilidades de formação e estudos sobre os discursos pedagógicos que norteiam as práticas educativas, procedimentos metodológicos, aprofundamento de referencial teórico no tocante ao temário geográfico, conteúdos e objetivos específicos da Geografia, desenvolvimento cultural, científico e tecnológico da sociedade na conjuntura atual e inovações pedagógicas.

Será então que o ideal do nacionalismo patriótico se faz ainda legítimo numa sociedade globalizada? E nesse processo, o de globalização, o que representam as fronteiras geográficas (físicas, do território)? Há países beneficiados economicamente e culturalmente? Por fim, será que as Geografias não-dialéticas, preocupadas basicamente com a descrição compartimentada do mundo dá conta desses questionamentos?

A Geografia deve avançar em prol da emancipação dos homens e da sociedade, de sua autonomia, o que se traduz numa nova configuração do espaço geográfico, em que Terra não é apenas o planeta onde a vida se desenvolve, mas o próprio planeta tem vida, e que o respeito à diversidade é indispensável ao desenvolvimento cultural. (Vlach, 1991).

A análise das necessidades de formação do professor deve ser integrada num processo orientado para o desenvolvimento, articulando a avaliação do desempenho docente, a revisão do currículo e as estratégias de formação contínua. Nessa perspectiva, conhecer os problemas vividos e percebidos pelo professor constitui um contributo relevante, ainda que não único, nem linear, para repensar a formação e adequá-la às populações a que se dirige e, sobretudo, para obter o impacto pretendido sobre a prática profissional do professor.

Para tanto, torna-se crucial ouvir os professores acerca das suas próprias expectativas, interesses e carências, ajudando-o a definir e concretizar projetos de desenvolvimento profissional articulados com as reais condições de trabalho.

Diante do exposto, acreditamos que as professoras precisam participar de formações pertinentes às suas necessidades formativas, no intuito de compreender como elas foram construídas, de satisfazê-las ou mesmo de superá-las através de construções de novas

necessidades que vão se tornando mais legítimas após o estabelecimento de relações entre a própria trajetória formativa e as influências do sistema político-econômico e educativo.

Finalizamos essa pesquisa considerando seu caráter não conclusivo, mas gerador de possíveis intervenções pedagógicas no contexto de nossas atividades profissionais, como também de seus desdobramentos a favor de nossa própria trajetória formativa pela realização de novas pesquisas, buscando cada vez mais o rigor teórico científico de nossos estudos. Enfim, afirmamos que reconhecemos o imperativo de maior aprofundamento e fundamentação das questões tratadas, buscando a articulação entre o processo investigativo das necessidades de formação e o processo interventivo da formação profissional.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professor reflexivo em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Geografia**. Brasília DF: MEC, 1997.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN; EDUFURN: São Paulo: Paulus, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari; **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução por Maria José Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação de professor no contexto das reformas educacionais. IN: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antonio (org.). **O psicólogo e a escola**. EDUFURN: NATAL, 2000. (P. 95 a 135).
- CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda M.D.A.; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- CALLAI, H. C. **A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, São Paulo, nº 16, p. 133-152, 2001a.
- _____. **O ensino de geografia: recortes espaciais para análise**. In: CASTROGIO VANNI et al. (Orgs). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS. 2001b. p. 57-63.
- CANDAU, V.M. **Formação de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V.M (Org). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a. p.51-68.
- CAPEL, H. **Filosofia y ciencia em la geografia contemporánea: uma introdución a la geografia**. Barcelona:Barcanova, 1981.
- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim de século: a escola e a geografia**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- CASTELLAR, S. M. V. (Org). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: contexto, 2005a.

CAVALCANTE, I.G.M. **Um caso de formação docente em Pedagogia**: a aspiração de aproximar teorias e práticas. 2008. Monografia apresentada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CAVALCANTI, L.S. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008..

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006a.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CLAVAL, P. O papel da nova Geografia cultural na compreensão da ação humana. In: CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Matrizes da Geografia cultural**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001. P.35-86.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN; EDUFURN: São Paulo: Paulus, 2008.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional da Educação – PNE – 2**. Ed. Brasília: líber livro, 2001.

EDITORA DO BRASIL. Lei nº 9.394: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. s/d. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto, p. 93-124, 1995.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do Método Biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org). **O método (auto) Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988, p.17-34. (Cadernos de Formação, 1).

FERREIRA, Maria Salomilda. **Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos?** In: Linguagem, Educação e Sociedade – PPE Piauí. Ano 12, nº 17, p. 09 a 20. Jul – dez, Terezina, EDUFPI – 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto 2000. p. 63-78

HOLZER, W. A geografia anglo-saxônica – de suas origens aos anos 90. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, V. 55, n. 1-4, p. 109 – 146, jan. – dez. 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa Época; v.77)

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN; EDUFURN: São Paulo: Paulus, 2010.

KAERCHER, N.A. **O gato comeu a geografia crítica?** Alguns obstáculos a superar no ensino – aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A. O. (Org). Geografia em perspectiva. São Paulo, 2001. p. 221-231

KAUFMAN, Roger A. Determinación de la Necesidades Educativas. In:_____. **Planificación de sistemas educativos: ideias básicas concretas**. México, D.F.: Trillas, 1975. Cap. 3, p. 41-67.

LOPES. Claudivam Sanches. **O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo, São Paulo.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. – (Temas básicos de educação e ensino).

MARCELO, C. G. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MONTEIRO, Dirce C.; GIOVANNI, Luciana M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda J. (org). **Educação continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000 - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 129-143.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org) **O Método (auto) Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde / Departamento de Recursos Humanos, 1988. (Cadernos de Formação 1).

NUÑEZ, Isauro B. RAMALHO, Betânia L. Estudo da Determinação das Necessidades de Professores: O Caso do Novo Ensino Médio no Brasil – Elemento Norteador do Processo Formativo (Inicial/Continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 3, n. 4. jun/2007.

_____. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

OLIVEIRA, de A. U. **Pra onde vai o ensino da geografia?** 5ª ed. São Paulo: contexto, 1994.

PORTO, Yeda da S. **Formação continuada:** a prática pedagógica recorrente. In:

MARIN, Alda J. (org). **Educação continuada.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-37 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PEREIRA, D. **Geografia escolar: uma questão de identidade.** In: RUFINO, S.M.V.C. (Org.) Ensino de geografia Cadernos Cedes, Campinas, SP, n. 39, p. 47-56, 1999.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores.** Lisboa: Porto Editora, LDA, 1993.

RODRIGUES, Ângela. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Edições Colibri, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno J. O currículo: conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In.: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** – 4. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Questões de nossa época, v. 42).

SILVA, Maria Odete E. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores:** um caminho para a integração escolar. 2000. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio. **Descobrimo o espaço:** estudo da aquisição e desenvolvimento do conceito de espaço geográfico na 2ª série do 1º grau. Natal, 1994, 174p. Dissertação de Mestrado| – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1994.

_____. **Aprendizagem do Conceito de Lugar geográfico na Escola Fundamental.** Natal/RN, 2000, 363 P. Tese (Doutorado) PPGed/UFRN_____ A produção histórica do ensino de Geografia no Brasil/ Natal: UFRN, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGI, Maria da Conceição; BARRETO, Maria Helena. **Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio. (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Cortez editora. São Paulo, 1998.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A.U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4. ED. São Paulo: contexto. p. 30-38, 1994.

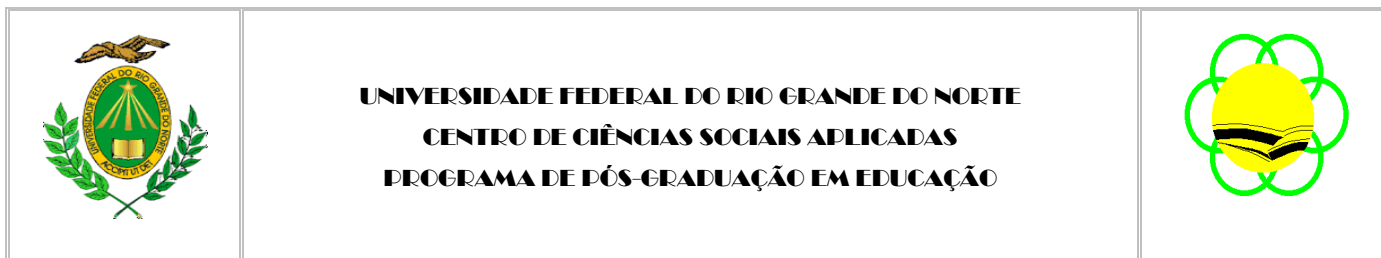
VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando: investigação – ação fundada nas necessidades de formação docente**. 2010. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

VLACH, Vânia Farias. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Lisboa: edições ASA, 1998.

APÊNDICES



TERMO DE COMPROMISSO

Eu, compreendo que a pesquisa realizada pela Mestranda **Ircy Gabriella Morais Cavalcante**, investiga sobre as concepções de necessidades de formação e as necessidades para ensinar Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das análises de narrativas de formação, assumindo a forma de pesquisa biográfica, e que, portanto, implicará na minha participação em seminários biográficos enquanto professora atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental e componente do grupo de sujeitos da referida pesquisa.

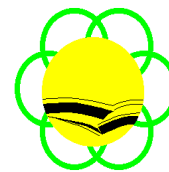
Ceará-Mirim, _____ de _____ de _____

Colaborador (a): _____

Pesquisadora: _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

1 Nome:

2 Tempo de experiência como professora:

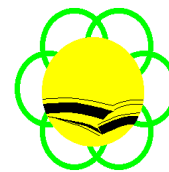
3 Ano que leciona:

4 Período que leciona em turmas desse mesmo ano:

5 Nome ou codinome a ser utilizado na pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DIRECIONAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

- Dimensão pessoal
 - ✓ Quem sou?
 - ✓ Onde e quando nasci?
 - ✓ Como me defino?
 - ✓ Do que gosto?
 - ✓ Quais os meus hábitos?
 - ✓ O que considero da minha educação familiar?
 - ✓ Em que contexto sócio-econômico cresci?
 - ✓ Quais minhas necessidades formativas desse tempo?

- Dimensão escolar
 - ✓ Qual minha formação escolar?
 - ✓ Qual estilo pedagógico das escolas que estudei?
 - ✓ Quais minhas características enquanto aluno?
 - ✓ Quais professores marcantes? Por quê?
 - ✓ Que tipo de relações eram permitidas ou motivadas nas escolas?
 - ✓ Quais as principais dificuldades?
 - ✓ Qual o contexto histórico e político do tempo de escola? O que isso influenciou?
 - ✓ Quais minhas necessidades formativas desse tempo?

- ✓ Como analiso as práticas de meus professores, especialmente em Geografia?
- ✓ O que e como meus professores ensinavam Geografia?

- Dimensão profissional
 - ✓ Qual os impactos da vida escolar e pessoal para minha formação profissional?
 - ✓ Quais as influências da minha formação como profissional autônomo e crítico?
 - ✓ O que reproduzo das práticas de meus professores?
 - ✓ Quais minhas necessidades formativas atuais?