

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SABERES GEOGRÁFICOS COMPARTILHADOS POR PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DA DOCÊNCIA (READ) DA UFSCAR**

JÉFERSON MUNIZ ALVES GRACIOLI

SÃO CARLOS
2022

JÉFERSON MUNIZ ALVES GRACIOLI

**SABERES GEOGRÁFICOS COMPARTILHADOS POR PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DA DOCÊNCIA (READ) DA UFSCAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Moraes Anunciato

SÃO CARLOS
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Jéferson Muniz Alves Gracioli, realizada em 21/02/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

Profa. Dra. Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro (IFSP)

Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória (USP)

Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves (UFU)

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho àqueles que estiveram comigo durante as lutas e conquistas:
meus pais, Adalgisa e Antônio; meus irmãos, Sofia e Rodolfo; minha esposa
Géssica; e minha orientadora Rosa.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa envolveu diretamente e indiretamente diversas pessoas que contribuíram para o seu desdobramento e para meu desenvolvimento profissional. A construção de uma tese de doutorado é permeada por experiências, momentos, vivências e trocas entre os agentes envolvidos nesse processo formativo. Assim, potencializa-se o ambiente colaborativo para proporcionar aprendizagens e conhecimentos significativos para o ofício docente.

Agradeço a Deus e a meus pais, Adalgisa e Antônio, que se fizeram presentes em toda a formação escolar e acadêmica, alimentando meus desejos de seguir na carreira acadêmica.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Rosa Maria Moraes Anunciato, que foi essencial para meu desenvolvimento profissional e pessoal. Todo o acolhimento, paciência e sabedoria me proporcionaram uma confiança e, ao mesmo tempo, responsabilidade, em promover uma pesquisa que faça a diferença na área de formação de professores. Não tenho palavras para descrever o quanto uma orientação transformativa é capaz de potencializar as aprendizagens dos alunos.

À Prof.^a Dr.^a Amanda Regina Gonçalves, à Prof.^a Dr.^a Ana Paula Gestoso de Souza, a Prof.^a Dr.^a Andrea Coelho Lastória e à Prof.^a Dr.^a Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro, que, generosamente, aceitaram o convite para participação nas bancas de qualificação e defesa, promovendo uma análise cuidadosa e valiosa sobre as temáticas incorporadas no trabalho. Vocês trouxeram contribuições pertinentes e significativas para minha atuação e reflexão como professor.

Às Equipes ReAD 2018 e 2019, que se dedicaram e acreditaram na importância da formação de professores para gerar possíveis melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Entre eles, destaco a parceria dos colegas que auxiliaram na tutoria e na sistematização das informações e dados: Amarildo Pereira, Aline Lagoeiro, Lucas Felix Castro, Cristian Kawakami, Cícera Malheiro e Bruna Cury.

Aos(às) professores(as) e licenciandos(as) participantes desta pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar suas experiências, vivências, trajetórias, memórias e lembranças fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos integrantes dos grupos de pesquisa “Formação de professores e outros agentes educacionais” e “Estudos sobre a docência: teorias e práticas” pelas reflexões e contribuições significativas durante as aulas, reuniões e debates.

Aos colegas professores e técnicos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – *campus Tocantinópolis* – pelas aprendizagens compartilhadas e construídas por meio dos diálogos potencializados a cada dia.

Aos integrantes da Universidade Federal do Norte do Tocantins e, em especial, ao colegiado do curso de Pedagogia, pela aprovação do período de afastamento para conclusão desta tese de doutorado.

À excelente profissional Lara Padilha pela disponibilidade em colaborar com o processo de revisão textual do trabalho.

À querida amiga e professora Fernanda de Paula Teixeira Figueiredo, pela disponibilidade em colaborar com a tradução do resumo desta pesquisa.

Ao curso de Geografia da UFTM por ter concebido inúmeras reflexões e aprendizagens para o desenvolvimento da minha trajetória acadêmica e pessoal.

As amigas que iniciaram por meio das vivências e desafios como doutorando da UFSCar, no qual compartilhamos diversos momentos de angústias e alegrias com as descobertas pelos caminhos da academia: Érica Barbosa, Jussara, Rosivânia, Mariângela Machado, Jéssica Ferreira, Raquel, Bruna Cury, Amarildo Pereira, Priscila Menarin, Carolina Marini, e Aline Lagoeiro. Gratidão por aprender tanto com as experiências de cada um(a).

Aos formadores e participantes do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar, em especial as professoras Aline Reali, Ana Paula Gestoso e Rosa Maria, por ter proporcionado inúmeras transformações nas minhas práticas docentes com momentos reflexivos produzidos pela minha atuação como tutor do programa.

Finalmente, um agradecimento especial a algumas pessoas que foram a base sólida para a conquista deste sonho: as meus pais, Adalgisa e Antônio Ricardo, por terem proporcionado enxergar a importância da educação na minha vida; aos meus irmãos professores, Rodolfo Gracioli e Sofia Gracioli, pela inspiração em tê-los como referência na minha vida profissional e pessoal; e a minha amada esposa Géssica Gonçalves pela paciência, motivação e companheirismo com a superação das dificuldades encontradas no decorrer do caminho.

Aos demais integrantes da minha família, que estiveram presentes e também são merecedores dessa conquista!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como professores experientes, professores iniciantes e licenciandos compartilham seus saberes geográficos por meio do diálogo intergeracional no contexto de uma Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD). O cenário para a realização das atividades formativas foi um grupo colaborativo on-line. As atividades foram realizadas por meio da criação de dois módulos temáticos intitulados “Geografia: aprendendo a ler o mundo”, ofertados gratuitamente no primeiro e no segundo semestres de 2019, com o propósito de promover trocas de vivências e experiências entre os sujeitos. Os dados foram extraídos dos diálogos compartilhados pelos participantes, dos relatos dos fóruns de discussão e das demais produções efetuadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Foi utilizado o *software* de análise ATLAS.ti para auxiliar na sistematização e codificação dados. Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa – interpretativa do mundo, buscando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, e colaborativa, pois foi parte de uma relação recíproca de desenvolvimento profissional entre professores iniciantes, experientes, licenciandos e tutores. Foram estabelecidas quatro categorias de análise: Memórias e lembranças na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes da ReAD; Saberes geográficos construídos nos diálogos intergeracionais acerca da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Estratégias e propostas para melhorias no ensino construídos na representação dos lugares e paisagens pelos participantes da ReAD e a ReAD como propulsora do desenvolvimento formativo on-line de professores dos anos iniciais. Os resultados destacam a importância do diálogo intergeracional on-line para promover trocas de experiências, vivências, práticas, dificuldades e aprendizagens para o desenvolvimento profissional docente. Indicam ainda que na formação dos professores, há insuficiência no aprofundamento dos saberes geográficos, dificultando a ampliação de estratégias e propostas para as práticas de ensino. Por fim, percebe-se o impacto da ReAD como propulsora de ações e reflexões formativas para amenizar as dificuldades encontradas pelos docentes em sua atuação. Conclui-se que a atenção aos saberes geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita a construção de distintos olhares e compreensões acerca das relações dos conteúdos escolares com os contextos dos alunos.

Palavras-chave: Saberes geográficos. Diálogo intergeracional. Formação de professores. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Rede de aprendizagem online. ReAD.

ABSTRACT

The research aimed to analyze how experienced teachers, beginners teachers and graduated teachers share geographics knowledges through intergenerational dialogue in ReAD (“Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência” in Brazilian Portuguese, which means Teaching, Learning and Development Network). The research was carried out in an online collaborative group. The activities was realized through the creation of two groups called “Geography: learning how to read the world”, given in a free way in the 1st and 2nd semesters of 2019, with the purpose to promote changes experiences between the subjects. Data were extracted in dialogues shared with the participants, discussion forum reports and other productions in virtual learning environment. It used the ATLAS.ti analyze software to help systematization and data coding. The research presents a qualitative approach - world’s interpretive to understand the phenomena considering the meaning that people confer to it, and collaborative, because it was part of a reciprocal relationship considering professional development between beginners teachers, experienced teachers, graduated teachers and tutors. Four groups of analyses categories were established: Memories related to the professional development of primary school teachers that are ReAD’s participants; Geographics knowledges structured in intergenerational dialogues about Geography in primary school; Strategies and proposals to improve the education based on ReAD’s participants places representation and landscapes and The ReAD as a propelling online formative development for teachers in primary school. The results highlight the importance of the online intergenerational dialogues to share/exchange experiences, practices, difficulties and learnings for the teacher professional development. The research indicates that in teachers development there is an insufficiency deepening of geographic knowledges, hampering the strategies expansion and proposals for teaching practices. Finally, the ReAD’s impact as a propelling of formative actions and reflections contributes to diminish the difficulties that teachers face in their performance. In conclusion the attention of geographic knowledges in primary school allows the construction of distinct perspectives and comprehensions about educational contents with students’ background.

Keywords: Geographic knowledges. Intergenerational dialogues. Teacher professional development. Primary school. Rede de aprendizagem online. ReAD

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Grupos divididos para a realização da atividade no fórum de discussão.....</i>	<i>97</i>
<i>Figura 2 – Estados dos concluintes dos Módulos de Geografia.....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 3 – Primeira categoria de análise dos dados dos módulos de Geografia da ReAD.....</i>	<i>113</i>
<i>Figura 4 – Segunda categoria de análise dos dados dos módulos de Geografia da ReAD.....</i>	<i>123</i>
<i>Figura 5 – Terceira categoria de análise dos dados dos módulos de Geografia da ReAD.....</i>	<i>134</i>
<i>Figura 6 – Mapa mental produzido pela Professora iniciante G.....</i>	<i>141</i>
<i>Figura 7 – Quarta categoria de análise dos dados dos módulos de Geografia da ReAD.....</i>	<i>146</i>

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1 – Saberes docente de acordo com Tardif (2010).....</i>	<i>57</i>
<i>Quadro 2 - Pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas com foco na ReAD/UFScar.....</i>	<i>61</i>
<i>Quadro 3 – Artigos e capítulos de livros que mencionam a ReAD (2018 – 2021).....</i>	<i>62</i>
<i>Quadro 4 – Módulo História e Geografia desenvolvido na ReAD 2018.....</i>	<i>94</i>
<i>Quadro 5 – Módulos “Geografia: Aprendendo a Ler o mundo” desenvolvidos na ReAD em 2019.....</i>	<i>95</i>
<i>Quadro 6 – Oferta do primeiro semestre de 2019 do módulo “Geografia: aprendendo a ler o mundo”</i>	<i>101</i>
<i>Quadro 7 – Oferta do segundo semestre de 2019 do módulo “Geografia: aprendendo a ler o mundo”</i>	<i>102</i>
<i>Quadro 8 – Construção das categorias para análise dos dados referente aos módulos de Geografia da ReAD.....</i>	<i>109</i>

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1 – Respostas dos estudantes acerca da razão para a escolha da Licenciatura.....</i>	<i>34</i>
<i>Tabela 2 – Participantes envolvidos nos módulos de Geografia no ano de 2019.....</i>	<i>105</i>

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CIET – Congresso Internacional de Educação e Tecnologias

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DPD – Desenvolvimento profissional docente

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

ReAD – Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Apresentação da pesquisa.....	17
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONTEXTOS E DESAFIOS NO PANORAMA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	21
2.1 Por trás da temática encontra-se um pesquisador em construção	23
2.2 Formação de professores: a formação inicial em Pedagogia.....	30
2.3 Professores iniciantes e experientes: diferentes etapas de vida e atuação profissional.....	36
2.3.1 O início da carreira docente: professores iniciantes	39
2.3.2 Professores experientes	44
2.3.3 Desenvolvimento profissional docente e prática reflexiva	47
2.4 Os saberes docentes na perspectiva de Tardif	55
2.5 As contribuições do diálogo intergeracional on-line para a formação de professores	58
3. SABERES GEOGRÁFICOS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	73
3.1 As contribuições dos conteúdos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental	74
3.2 O conceito de lugar e paisagem na perspectiva da ciência geográfica.....	81
3.3 Mapas Mentais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: crianças e professores mapeadores	86
4. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	89
4.1 Aspectos colaborativos expostos na pesquisa e na ReAD	90
4.2 Cenário da pesquisa: planejamento e critérios para escolha dos módulos de Geografia	92
4.2.1 Módulos para investigação da pesquisa: “Geografia: aprendendo a ler o mundo”.....	98
4.2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	104
4.3 Procedimentos para o tratamento e análise dos dados	106
4.3.1 Categorias de investigação dos módulos “Geografia: aprendendo a ler o mundo”	108

5. ANÁLISE DE DADOS: SABERES GEOGRÁFICOS CONSTRUÍDOS NA READ	111
5.1 Memórias e lembranças na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes da ReAD	112
5.2 Saberes geográficos construídos nos diálogos intergeracionais acerca da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental	122
5.3 Estratégias e propostas construídas na representação dos lugares e paisagens pelos participantes da ReAD	133
5.4 A ReAD como propulsora do desenvolvimento formativo on-line de professores dos anos iniciais	146
5.5 Sistematizando as contribuições das quatro categorias de análise	152
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
APÊNDICES	173
APÊNDICE A – Carta convite enviada por e-mail para inscrição nos módulos de Geografia	173
APÊNDICE B: Termo De Consentimento Livre e Esclarecido	175

1. INTRODUÇÃO

A escrita de uma tese é composta por componentes desafiadores e instigantes. Permeada pela exposição de um estudo científico, tornam-se parte desse processo de aquisição de experiências investigativas a linguagem científica e os saberes constituídos nas relações interpessoais entre os indivíduos e os distintos ambientes, fomentando o processo de compreensão dos fenômenos e acontecimentos do espaço geográfico.

As investigações acadêmicas podem surgir de inquietações, dúvidas, angústias, prazeres, curiosidades ou comprovações científicas durante diferentes momentos da nossa vida. Ao escolher uma temática para esse estudo, remetemos às relações que construímos ao longo do tempo com os ambientes formais, informais, escolares e não escolares. Dificilmente, ou em poucas exceções, o ato de pesquisar não está vinculado à história de vida e aos acontecimentos marcantes dos sujeitos envolvidos nesses processos investigativos. Assim, também neste trabalho, a temática apresentada se originou dos questionamentos que me acompanham desde o período da escolarização até os dias atuais, como docente do ensino superior.

À vista disso, o presente trabalho configura-se como uma tese de doutorado vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A temática da pesquisa envolve os diálogos intergeracionais on-line entre licenciandos em Pedagogia e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em distintos momentos da carreira, acerca das problemáticas apresentadas no contexto escolar no tocante aos conteúdos de Geografia desse nível de ensino.

As interações entre os participantes desta pesquisa se deram no ano de 2019, por meio do planejamento de atividades on-line na plataforma *Moodle*, incorporada no site do portal dos professores da UFSCar¹ por intermédio da ação formativa da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), uma rede de caráter híbrido, criada no âmbito da pesquisa colaborativa intitulada “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”².

¹ Endereço eletrônico: www.portaldosprofessores.ufscar.br.

² Edital Universal 01/2016, Processo: 404133/2016-9 (sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Rosa M. M. Anunciato e envolvendo uma equipe de docentes pesquisadores da UFSCar e pós-graduandos do

A rede conta com apoio financeiro do CNPq e investiga a formação e o desenvolvimento profissional de educadores em diferentes fases da carreira, com o objetivo promover e acompanhar seus processos de aprendizagem (individual e coletiva). Esse objetivo realiza-se por meio da troca e da interação entre os participantes e da discussão de questões relacionadas à profissionalização docente, à construção de práticas e ao enfrentamento de dificuldades vivenciadas no início da docência, tais como a relação dos conteúdos escolares com a realidade das crianças, as escolhas dos conteúdos a serem construídos no ambiente escolar, entre outras. Tal interação estimula o enriquecimento do processo formativo e o aprimoramento colaborativo na formação de professores (LAGOEIRO, 2019).

No contexto apresentado, ao refletir e problematizar sobre as atividades formativas on-line realizadas pelos participantes deste trabalho científico, verifica-se a possibilidade de contribuir com estratégias para aprimorar o ensino dos conteúdos de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os conteúdos de Geografia apresentados no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – são essenciais para o desenvolvimento das crianças e de suas relações com o espaço. A complexidade da docência nesse nível de ensino demanda inúmeras habilidades teóricas, práticas e organizacionais dos professores dos anos iniciais para estudo, planejamento e execução, justificando ainda mais a importância de pesquisas que busquem outros olhares e perspectivas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Embora essa ciência ocupe um papel secundário e, muitas vezes, irrelevante para o cotidiano das escolas (STRAFORINI, 2002), a Geografia para os anos iniciais, percebida por um olhar da leitura de mundo, das transformações das paisagens, das relações entre os indivíduos e os espaços geográficos, permite diferentes formas de entender e refletir sobre as questões ambientais, políticas, culturais e econômicas em âmbitos locais, regionais e globais. Fato é que essa etapa do ensino tem um potencial enorme para promover nas crianças suas primeiras e significativas relações com os ambientes e indivíduos. Por esse motivo, os professores, em conjunto com os demais

PPGE-UFSCar), aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer nº 1.726.021) que investiga os limites e possibilidades de construção de uma rede colaborativa em um espaço virtual envolvendo professores experientes, iniciantes e licenciandos com vistas ao desenvolvimento profissional dos participantes por meio de uma pesquisa colaborativa em contexto híbrido (online e presencial).

integrantes da comunidade escolar, tornam-se agentes propulsores da ampliação dos conhecimentos geográficos.

Os conteúdos Geografia nos anos iniciais são concebidos pelo seu papel transformativo e construtivo no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em conjunto com as demais ciências escolares. Por tais razões, têm-se buscado estratégias e alternativas para apropriação dos saberes geográficos no aprimoramento da formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando a ampliação dos olhares e das percepções docentes no tocante à importância da Geografia para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, criativos e conscientes.

Para Castrogiovanni et al. (1999), a disciplina de Geografia não é menos importante que as demais que compõem o currículo escolar. Contudo, ainda enfrentamos certo descuido das instituições escolares em compreender sua essência transformadora.

Para Theves (2018), é por meio da Geografia que se criam as possibilidades e alternativas para ler o mundo, visto que seus conhecimentos acabam estabelecendo meios que oportunizam decifrar as relações com e no espaço geográfico. Dessa maneira, instaura-se a necessidade de pesquisas que busquem proposições para melhores interações e significância entre os conteúdos da Geografia, os professores e as distintas realidades escolares.

Ressalta-se que o termo intergeracional não se diz respeito às idades dos participantes, mas sim aos momentos da carreira.

Um olhar construído colaborativamente entre professores em diferentes momentos da carreira leva a perceber que a ciência geográfica exerce um papel primordial na formação de sujeitos capazes de entender as relações do espaço geográfico com a sociedade, tornando-se parte desse processo de conscientização e transformação.

Partindo do pressuposto de que os conteúdos de Geografia aplicados aos anos iniciais podem contribuir para a compressão das relações do espaço com o ser humano, tornam-se parte importante desse processo de aquisição de conhecimento os professores que atuam nesse período escolar e os licenciandos do curso de Pedagogia. Tais sujeitos foram os escolhidos para o desenvolvimento deste estudo. Entre os professores, foram selecionados profissionais em diferentes momentos da carreira – iniciantes e experientes – para a realização dos módulos on-line de

Geografia, com o intuito de agregar e compartilhar diferentes experiências, ações, reflexões, dificuldades e práticas vivenciadas no contexto escolar durante suas trajetórias.

A respeito da organização dos capítulos desta tese de doutorado, estruturamos uma sequência com o capítulo introdutório, buscando apresentar os direcionamentos, metodologias e problematizações sobre as abordagens geográficas no tocante à formação de professores dos anos iniciais. Apresenta-se também o cenário da ReAD como um ambiente virtual formativo para o planejamento e execução de atividades vinculadas à temática do estudo.

No segundo capítulo, intitulado “Formação de professores e desenvolvimento profissional: contextos e desafios nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, explicitam-se os desafios e trajetórias vivenciadas na formação dos professores nesse nível de ensino, além de abordar concepções norteadoras para a área de formação docente, tais como desenvolvimento profissional docente, práticas reflexivas, saberes docentes e diálogo intergeracional on-line. Ainda nesse capítulo, abordam-se os diferentes momentos e etapas que os professores experienciam no decorrer da carreira docente.

No capítulo 3, nomeado “Saberes geográficos para os anos iniciais do Ensino Fundamental”, discute-se acerca da importância de compreender os conceitos de lugar e paisagem para o desenvolvimento de um olhar abrangente, reflexivo e crítico desde as primeiras etapas da Educação Básica. Para isso, discorre-se sobre alguns desafios que ainda enfrentamos no contexto escolar para apropriação dos conteúdos de Geografia na formação de professores. Ainda nesse capítulo, apresenta-se o uso dos mapas mentais e sua importância para as noções de localização e leitura dos espaços.

O capítulo 4, “Desenvolvimento dos caminhos metodológicos da pesquisa”, dispõe sobre os caminhos metodológicos incorporados no desenvolvimento desta pesquisa. Apresentam-se ainda nesse capítulo as características gerais da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), visto a necessidade de compreender o cenário que compõe as atividades formativas deste estudo.

O Capítulo 5 deste estudo, intitulado “Análise de dados: saber construído na ReAD”, expõe as análises produzidas das atividades formativas desenvolvidas no cenário da ReAD. Discute-se sobre os diálogos intergeracionais e os

compartilhamentos de experiências, vivências e práticas produzidas ao longo dos módulos de Geografia no ano de 2019.

Por fim, apresentam-se as considerações finais e reflexões baseadas nos resultados.

O trabalho permitiu perceber que a trajetória docente é constituída a partir de suas vivências e experiências desde o período da escolarização, resultando nos direcionamentos dos caminhos acadêmicos e pessoais.

1.1 Apresentação da pesquisa

Esta seção apresenta a questão de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e outros elementos que fizeram parte deste estudo.

É fundamental para uma pesquisa científica ter a metodologia consolidada para alcançar resultados significativos no decorrer das reflexões e análise de dados. Por esse motivo, o delineamento metodológico que será apresentado foi elaborado com base no referencial teórico e no tipo de pesquisa escolhido para o estudo da temática.

Com relação aos critérios para a seleção do tipo de pesquisa, é usual a classificação com base em seus objetivos gerais (GIL, 2002).

Este estudo se desenvolveu com base na seguinte questão de pesquisa: **Quais saberes geográficos são construídos e compartilhados por meio do diálogo intergeracional entre professores experientes, professores iniciantes e licenciandos no contexto da Rede de Desenvolvimento e Aprendizagem da Docência (ReAD)?**

Diante dessa questão, delineamos como objetivo geral da pesquisa identificar os saberes geográficos e analisar como os professores experientes, licenciandos e professores iniciantes compartilham seus saberes geográficos por meio do diálogo intergeracional no contexto da ReAD.

Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar e analisar os saberes geográficos representados nas atividades da ReAD elaboradas pelos participantes da pesquisa no ambiente virtual de aprendizagem (AVA); 2) Analisar, a partir das experiências compartilhadas na ReAD, as estratégias/propostas de enfrentamento das dificuldades encontradas pelos professores e licenciandos para trabalhar com os conteúdos da Geografia; 3) Investigar as contribuições oriundas do contexto do diálogo intergeracional on-line para as aprendizagens dos professores e

licenciandos nos fóruns e atividades desenvolvidas sobre o ensino de Geografia e 4) Apresentar discussões sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente.

Em consonância com os objetivos, optou-se nesta investigação pelo estudo de caráter qualitativo, originário das discussões da área da sociologia e antropologia. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, pois seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Soma-se a isso a valorização dos discursos, das narrativas e dos depoimentos que os atores sociais transmitem em seus relatos (VIEIRA; ZOUAIN, 2005). A pesquisa qualitativa ainda “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (SILVA; MENEZES, 2000, p. 21).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador desempenha um papel preponderante, uma vez que realiza um movimento de imersão no contexto da pesquisa, interagindo com os participantes em busca de compreender os sentidos por eles atribuídos ao fenômeno estudado (ALVES, 1991). No caso desta pesquisa, a conjuntura abordada foi constituída pelo processo e pelas práticas formativas dos percursos dos participantes, em suas vivências em ambientes escolares e não-escolares.

De acordo com Bodgan e Bicklen (1994), a investigação qualitativa na educação é pautada em inúmeros contextos e especificidades investigativas.

[...] as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (BOGDAN, BICKLEN, 1994, p. 16).

A ação metodológica caracterizada na pesquisa busca, em conjunto com os participantes, assumir um papel de natureza colaborativa, proporcionando uma relação recíproca entre professores iniciantes, experientes, licenciandos e pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos responsáveis pela elaboração dos módulos formativos da ReAD. De acordo com Cole e Knowles (1993), entende-se que as relações estabelecidas entre a díade pesquisador e pesquisado são fundamentais para conhecer as realidades em que os participantes da pesquisa atuam, corroborando para uma reflexão colaborativa no enfrentamento de dificuldades e problemáticas do contexto escolar.

O modelo de pesquisa colaborativa “supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9). Desse modo, os professores participam da construção dos conhecimentos que são produzidos em relação aos objetos estudados.

Segundo Cole e Knowles (1993), a parceria colaborativa para o desenvolvimento da pesquisa possibilita a reciprocidade entre os participantes, configurada pela abertura dos diálogos, questionamentos e dúvidas e também, pela construção de relações de confiança, requerendo um investimento de tempo e energia. Acrescenta-se ainda, que “aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho, entre outros” (COLE; KNOWLES, 1993, p. 98).

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (MIZUKAMI, 2010, p. 43).

Fica evidenciado que o processo colaborativo, no que diz respeito à construção dos saberes docentes, é pautado nas características coletivas. A perspectiva colaborativa amplia as possibilidades e olhares dos docentes sobre seu desempenho no exercício profissional. Assim, à pesquisa de cunho qualitativo que visa investigar e compreender a formação de professores, são propícios o apoio e a troca entre os participantes.

Sob essa perspectiva, esta pesquisa insere-se no modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção (COLE; KNOWLES, 1993; REALI et al., 1995), estabelecendo o desenvolvimento de duas fases: a intervenção e a pesquisa. A partir disso, pontua-se como característica o aprimoramento da prática por meio da ação no campo e da investigação sobre ela, apropriando-se em todas as etapas do desenvolvimento das práticas e análises de dados, com o processo reflexivo para possíveis melhorias, planejamentos e estratégias de atuação. Destaca-se que as duas fases estão associadas no processo de desenvolvimento da pesquisa.

As atividades da formação on-line foco deste estudo basearam-se em perspectivas relevantes para serem incorporadas nas reflexões e ações docentes, tais como um estudo sobre o conceito de lugar, a apropriação das emoções na construção da aprendizagem, uma compreensão acerca da leitura de mundo nos anos iniciais, as potencialidades do desenvolvimento do raciocínio geográfico, entre outros.

Particpei como tutor e organizador das duas ofertas do módulo de Geografia no portal dos professores da UFSCar, no ano de 2019. Os dados obtidos foram analisados e incorporados nos resultados do estudo. As atividades desenvolvidas com os participantes dos módulos foram: Narrativa sobre o ensino de Geografia; Caracterização do espaço geográfico e criação do mapa afetivo; Alfabetização ou letramento Cartográfico?; Mapas interativos do IBGE; Análise de imagem e leitura de texto e Geografia: aprendendo a ler o mundo.

O processo formativo de cada módulo relacionado à temática de Geografia teve a duração de aproximadamente dois meses. O planejamento do módulo ocorreu por meio do diálogo do pesquisador com estudantes da pós-graduação em Educação da UFSCar e professores da instituição.

O modelo de metodologia aplicado na pesquisa configura-se pelo conhecimento das especificidades de cada etapa ou fase de atuação dos professores iniciantes e experientes e licenciandos. Por causa disso, tornou-se premente a investigação dos seus contextos, práticas, concepções e estratégias de atuação durante a formação inicial e o exercício profissional docente. Desse modo, aponta-se a importância das trocas de práticas e experiências no ambiente colaborativo, proporcionando reflexões e possíveis ações transformadoras nas situações vivenciadas pelas professoras (REALI; TANCREDI, 2003).

Destaca-se que o foco da pesquisa esteve em analisar as trocas de experiências, práticas, vivências, reflexões, entre outras, potencializadas pelo diálogo intergeracional por meio das atividades on-line realizadas com os participantes da pesquisa. Por isso, tive a preocupação em observar, descrever e analisar todas as etapas do processo formativo para o desdobramento do estudo. Portanto, infere-se a relevância de analisar as práticas e experiências processuais desenvolvidas nos módulos formativos.

Destaca-se que os dados foram preservados de acordo com sua forma original da plataforma virtual utilizada nesta pesquisa.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONTEXTOS E DESAFIOS NO PANORAMA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Formar professores é um desafio que se inicia desde as primeiras vivências com os ambientes educacionais e ultrapassam os muros da escola. Não é uma tarefa simples para os cursos de formação de professores adotar estratégias e práticas capazes de englobar todas as maneiras de se formar um profissional da educação. A especificidade de cada sujeito, lugar e formação precisa ser ressaltada para proporcionar saberes que conduzam uma educação de qualidade, capaz de criar sujeitos críticos e participativos nas demandas da sua localidade e de outras escalas geográficas – regionais e globais. Isto posto, este capítulo tem o intuito de apresentar e discutir os desafios e concepções que envolvem a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando refletir sobre os saberes construídos e compartilhados por esses profissionais em distintos momentos de suas carreiras.

Esta seção constitui-se principalmente pelas fundamentações teóricas e aprendizagens advindas das experiências como discente da disciplina de Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, uma vez que as discussões em sala de aula foram fundamentais para intensificar os encaminhamentos deste capítulo na pesquisa. Foi por meio desses direcionamentos acadêmicos que se obteve o aporte teórico e questionador para aprofundar conceitos essenciais, tais como desenvolvimento profissional docente, práticas reflexivas, saberes docentes e diálogo intergeracional on-line. Dialogar com as concepções e temáticas da área de formação de professores permite desenvolver uma investigação por intermédio dos relatos e saberes compartilhados no ambiente virtual de aprendizagem pelos sujeitos da pesquisa.

Estruturaram-se sete seções para apresentar e discutir acerca de concepções e conteúdos da área de formação de professores.

Inicialmente, ao pensar sobre a formação e desenvolvimento docente, apresento minhas vivências e experiências ao longo de minha trajetória no contexto acadêmico, tais como a escolha pela docência, vivências do ensino superior, participação em programas institucionais, a intensidade de uma pós-graduação, entre outras etapas na busca da incorporação de estratégias e saberes profissionais. Ressalta-se que acontecimentos que marcam o período de formação do indivíduo são importantes para a busca de possibilidades e melhorias no processo de formação de

professores. Para Galvão (2005), a escrita de um memorial de formação é uma possibilidade de compreender os percursos sob o ponto de vista do narrador, atribuindo detalhes dos caminhos percorridos ao longo dos anos. Fato é que esta pesquisa se configura por considerar tais trajetórias como parte importante do desenvolvimento profissional e da formação da identidade do professor e pesquisador.

Em um segundo momento, apresentam-se brevemente alguns momentos transformadores para a educação brasileira e, especificamente, na área de formação de professores. Ao entender alguns acontecimentos do contexto histórico brasileiro sobre o desenvolvimento da educação e suas estratégias para formar professores, notam-se os caminhos que acabaram direcionando algumas das atuais estruturas e práticas na área.

Na seção seguinte, o enfoque está direcionado no papel do tutor que exerci na ReAD durante a realização dos módulos formativos, mediando e construindo momentos formativos junto com os participantes da pesquisa – licenciandos, professores dos anos iniciais e tutores da ReAD. Durante a realização dos módulos de Geografia, os tutores eram responsáveis por criar atividades, potencializar os diálogos e mediar o processo reflexivo entre os participantes. Esse papel da tutoria foi fundamental para estimular e encorajar as trocas de experiências, aprendizagens, vivências e reflexões.

Em continuidade, apresentam-se os momentos e etapas distintas que os professores vivenciam ao longo de suas carreiras profissionais. O propósito de envolver participantes em diferentes momentos da carreira esteve atrelado à relevância do compartilhamento de práticas, experiências, estratégias, saberes e aprendizagens desenvolvidos por meio do diálogo intergeracional on-line entre os professores, valorizando as particularidades dos sujeitos desde a sua formação inicial até os demais anos de carreira.

É na quinta seção que se encontra o debate sobre as práticas reflexivas e o desenvolvimento profissional docente, que é significativamente impactado por todos os momentos da carreira profissional, pelos desafios, pelas experiências, pelas trocas e pelos saberes apreendidos ao longo de diferentes etapas dos caminhos docentes. Acrescenta-se, ainda, que os encaminhamentos desse desenvolvimento podem estar atrelados ao processo reflexivo e autoavaliativo dos docentes e licenciandos. Portanto, o processo reflexivo é parte integrante do crescimento profissional dos professores em formação ou em exercício.

A penúltima seção deste capítulo remete à abordagem de Tardif (2010) sobre os saberes docentes que, no caso deste estudo, estabelecem relação com os saberes geográficos desenvolvidos nos anos iniciais. A produção de saberes vincula-se a inúmeras estratégias, relações, aprendizagens e formações necessárias para seu desdobramento. Envolve-se diferentes especificidades constituídas nas relações entre os sujeitos, os ambientes e experiências de vida, o que se pôde apreender ao retratar diferentes momentos da carreira docente.

Por fim, a última seção aborda o compartilhamento das experiências, desafios e formações entre os participantes, eixo norteador para as discussões, por meio da plataforma *Moodle* com o envolvimento dos integrantes da ação formativa da ReAD. Essa seção apresenta algumas características da ReAD e suas estratégias de atuação para conceber o desenvolvimento profissional dos participantes e dos formadores envolvidos.

2.1 Por trás da temática encontra-se um pesquisador em construção

As experiências e vivências de um sujeito são determinantes para constituir os caminhos e trajetórias da vida profissional e pessoal. Os percursos desafiadores, inquietantes e estimulantes que experimentamos ao longo da vida são instrumentos para a composição de um sujeito social.

Mas como imergir na temática sem entender os caminhos que levaram a tais discussões sobre a formação de professores? Faz parte da concepção de formação de professores adotada neste trabalho considerar o processo de relação do sujeito com os lugares, suas experiências e vivências desempenhadas na construção de práticas e reflexões sociais. Por isso, brevemente, esta seção inicial tem o propósito de apresentar as vivências e trocas de aprendizagens ao longo da minha jornada formativa.

O início de uma trajetória acadêmica pode conduzir o sujeito a traçar inúmeros caminhos a serem construídos e reconstruídos no decorrer dos anos. Este processo de reformulação é determinante para a fuga de caminhos estáticos ou pouco transformativos para um sujeito em ascensão.

Durante muitos anos, indagava em meus pensamentos se toda a jornada acadêmica iniciava na graduação. Começo a ser e pensar como um professor a partir do momento que ingresso em uma graduação? Por muito tempo entendia que somente iniciamos a docência com a entrada em um curso de licenciatura. Contudo,

ao ter contato com a disciplina Estudos em Formação de Professores durante o doutorado em Educação da UFSCar, comecei a observar outras possibilidades de compreender que minhas escolhas pela docência estavam também relacionadas ao período de estudante oriundo do início da Educação Básica. Acrescentam-se, ainda, as convivências com outros professores na família que se engajaram na busca de uma profissionalização docente.

A profissão docente é complexa e desafiadora. Iniciamos nossas motivações e admirações ao trabalho de um(a) professor(a) desde o período da Educação Infantil. Lembramos de momentos que foram marcantes nas nossas vidas. Atividades que reproduzimos com nossos alunos em sala de aula. Aos poucos, espelhamos os comportamentos e ações desempenhadas nos ambientes escolares e não escolares. Algumas vezes, chegamos a repetir gestos, vícios e metodologias desses ambientes e profissionais. Assim, conclui-se que o início da docência não se dá com o ingresso em um curso de licenciatura. A bagagem do tornar-se docente de Geografia é construída e reconstruída nas relações que desempenhamos com os espaços geográficos e com os indivíduos de diferentes grupos sociais.

Todas as experiências vivenciadas durante os diferentes períodos da minha vida foram essenciais para formar o sujeito de agora. Entretanto, nesta seção me dedico à minha trajetória acadêmica desde o período da graduação até o ingresso como professor em uma universidade federal. Essa trajetória constitui o meu vínculo com algumas concepções que serão apresentadas no decorrer desta pesquisa, demonstrando uma preocupação com algumas lacunas que vivenciei nessa caminhada ao longo de momentos distintos da minha formação.

O ponto de partida dessas memórias é a licenciatura em Geografia realizada no câmpus de Uberaba/MG na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Um garoto de 17 anos do interior de São Paulo – Orlândia – se aventura em terras mineiras para dar continuidade ao seu sonho de ser professor. A escolha por cursar uma licenciatura na área de Geografia está relacionada aos estímulos e motivações de professores dessa área do conhecimento durante o período de escolarização – principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Foi durante o período da escolarização que tive a oportunidade e o prazer de participar de aulas capazes de transgredir as metodologias de memorizações ou repetições dos conteúdos. Nessas aulas, o professor de Geografia nos proporcionava reflexões acerca das práticas do dia a dia,

acrescentando, ainda, o nosso protagonismo em conhecer os conteúdos para serem aplicados nos diálogos com a sociedade.

A partir disso, o ingresso no curso de Geografia foi provocador e estimulante. Provocador pelo fato de eu não estar preparado psicologicamente e intelectualmente para encarar os desafios de cursar uma universidade. Digo isso pelo fato de ingressar em uma universidade federal, circundada por inúmeros prazeres e ao mesmo tempo responsabilidades, gerando uma série de medos e questionamentos sobre a minha capacidade em acompanhar todo aquele processo. Acredito que todas as experiências de socializações proporcionadas pela universidade foram preponderantes para o amadurecimento como discente nesse período. Viver diariamente esse espaço acadêmico é ir além de apenas frequentar as aulas ou laboratórios de Cartografia, é perceber que o envolvimento com aquele espaço é político, angustiante e ao mesmo tempo transformador.

Atualmente, cerca de sete anos depois de concluir a graduação, ao refletir e analisar sobre os processos de aprendizagem durante a formação inicial, percebo a importância do papel docente na formação desses professorandos(as). Fato é que a construção da minha identidade docente ocorreu por meio das vivências com outros profissionais, que me acolheram, estimularam, provocaram e foram determinantes para meu crescimento profissional e pessoal. Gostaria que muitos deles pudessem ter a dimensão do quanto foram importantes para a minha vida acadêmica e pessoal. Na Geografia, valorizamos a observação dos lugares, dos sujeitos e de suas transformações ao longo dos anos. Muitos desses professores conseguiram direcionar seus olhares indicando caminhos e oportunidades substanciais para gerar conquistas posteriores na minha trajetória profissional.

Por todo o exposto, fica evidenciado que a escolha pela carreira docente não se constituiu no marco inicial da graduação, mas esteve atribuída aos percursos da escolarização e das vivências do contexto no qual estava inserido. Essa complexidade de relações sociais, interpessoais, emocionais, motivacionais e instigadoras, constituiu as perspectivas que adoto nesta pesquisa ao discutir a formação de professores.

Parafraseando Paulo Freire (1998), é por meio das nossas andarilhagens que nos provocamos a buscar por novos desafios no contexto escolar. O ato de nos mantermos em movimento e em constante transformação das nossas ações e comportamentos são fatores motivadores para pensar estratégias e possibilidades

diante aos desafios da carreira docente. Pensando nessa nova jornada, a pós-graduação surgia naquele momento como uma alternativa para outras imersões na pesquisa científica e nas inquietações que ainda se faziam presentes na minha formação. Larrosa (2002, p. 21) menciona que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Evidenciava-se para mim a necessidade de viver outras experiências tocantes e transformadoras nessa trajetória educacional. Foi no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro que se originou uma nova caminhada tocante com a realização do mestrado em Educação.

Por que o direcionamento para um mestrado em Educação e não em Geografia? Será que as experiências na formação inicial não foram tão tocantes assim? Fato é que essa escolha está relacionada com a graduação e foi determinante para a continuidade na carreira acadêmica. Por um lado, me deslumbrava com os conteúdos específicos da Geografia, com a área de Climatologia e seu estudo dos tipos de nuvens, ou com a compreensão dos diferentes componentes que constituem o solo. Todos esses elementos proporcionavam motivações e desejos para seguir nessa linha de estudo.

Entretanto, havia algo que sempre me chamava atenção nas aulas de Geografia que eram ofertadas no período noturno. Em minhas memórias, as terças e quintas-feiras eram verdadeiramente tocantes e transformadoras. Nesses dias, costumava chegar mais cedo. Morava a um quarteirão da universidade e sempre me atrasava, menos para essas aulas. Especialmente nesses dias da semana, as aulas de Estágio Supervisionado e Práticas e Metodologias do Ensino de Geografia me tocavam de uma maneira diferente. Talvez, hoje, cursando o doutorado e sendo professor do magistério superior, compreenda o motivo de tanta motivação para acompanhar essas aulas. Recordo de todo o acolhimento e paciência da professora, que explicava com destreza sobre os desafios do cenário escolar, as estratégias para a carreira docente e a importância do fazer docente. A preocupação em auxiliar com estratégias, possibilidades e melhorias para a Educação estava escondida dentro de mim, mas foi potencializada e libertada por professores(as) capazes de enxergar o melhor de cada aluno.

Mas como conciliar o gosto pela Geografia e os desafios da Educação? O mestrado em Educação me propiciou essa oportunidade, na qual segui um direcionamento de estudo voltado aos multiletramentos e leitura de mapas no ensino

de Geografia. Dessa maneira, indagava como podemos trabalhar com a multiplicidade de linguagens – vídeos, fotos, animações, *gifts* etc. – proporcionando aos alunos um olhar crítico ao representar e interpretar informações geográficas por meio de mapas no ensino de Geografia.

Fato marcante de um mestrado em Educação é o pouco tempo destinado para a assimilação das disciplinas e a maturidade para escrita de uma dissertação. Minha saída da graduação e ingresso no mestrado foi em um intervalo de seis meses, configurando um novo mundo de descobertas e maneiras de estudar. Recordo-me de conselhos de amigos sobre o tempo de um mestrado, visto que cursar as disciplinas e a registrar os resultados da pesquisa agregavam uma intensidade que confrontava o tempo destinado para a sua conclusão. Além disso, reaprendemos durante uma pós-graduação a organizar nossos estudos, nossa escrita no papel ou digitando em um computador.

Como foi importante todo esse processo de transformação acadêmica durante a pós-graduação, mostrando outros olhares e possibilidades para enxergar a pesquisa no tocante aos resultados obtidos para contribuições à sociedade. Vivenciei todos os momentos possíveis da universidade, participando de revistas científicas, disciplinas extras e seminários do programa. Percebo que desde a graduação esses momentos de envolvimento com programas institucionais – como, por exemplo, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) –, monitorias ou tutorias, foram propulsoras para seguir à docência por toda a minha vida.

Vale destacar que a carreira docente proporciona um ciclo de aprendizagens sem fim. Por causa disso, continuei a formação por meio do doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nesse momento, tudo que parecia ter sido incorporado nas formas de organizar os estudos é novamente transformado e reestruturado. Pode-se dizer que o doutorado é uma experiência única, tocante, intensa e solitária.

A busca pelo título de doutor em Educação remete a uma possível autonomia e compreensão sobre determinado assunto estudado em uma tese. Como podemos perceber, a todo momento somos confrontados com ressignificações e novas aprendizagens durante as relações e acontecimentos constituídos na vida em sociedade. Ao ingressar no doutorado em Educação, outras perspectivas e comportamentos foram almejados e construídos. Percebo que, mesmo vindo de um mestrado na área da Educação, tive inúmeras dificuldades para me apropriar de

autores e textos da área. Ao vir de uma licenciatura em Geografia, que contemplava conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, não imaginava que teria tanta dificuldade para lidar com uma forma de escrita e compreensão desse campo do conhecimento.

Outro aspecto que remete à escrita desta pesquisa de doutorado são os recortes que fiz para a escolha da temática. Passei a minha licenciatura em Geografia direcionado a aprender estratégias, possibilidades, aprendizagens e caminhos para me tornar um profissional formado para exercer a docência com os conteúdos de Geografia no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no Ensino Médio e/ou no Ensino Técnico. É evidente que muitos conhecimentos adquiridos para ação nos anos finais do Ensino Fundamental são iniciados ou conduzidos desde os anos iniciais da formação de professores de Geografia. Contudo, ainda penduravam as indagações sobre como apropriar dos conteúdos de Geografia para serem desenvolvidos nos anos iniciais.

À vista disso, em uma investigação a priori em bibliotecas digitais de teses e dissertações, percebe-se a pouca predominância de pesquisas sobre as especificidades da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em acordo com as linhas de pesquisa sobre formação de professores, nas quais a Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Moraes Anunciato, que me orientou nesta pesquisa, desenvolve seus estudos, adotei o critério de pesquisar os professores de Geografia desse nível de ensino. Portanto, encarar esse desafio representava mais uma possibilidade de auxiliar professores da área de Geografia a desenvolverem um olhar espacial capaz de contribuir com melhorias nas práticas de ensino dos anos iniciais.

O doutorado reforça a ideia de que somos professores pesquisadores desde o fim da formação inicial. Não nos tornamos pesquisadores pelo simples fato de ingressar em uma pós-graduação. Há alguns empecilhos na carreira acadêmica que provocam uma série de dificuldades para potencializar o aspecto pesquisador dos professores, como carga horária excessiva, péssimas condições de trabalho, poucos incentivos para pesquisa etc. Não é intenção adentrar em tais discussões, mas saliento a importância do doutorado para a transformação do pesquisador.

Quando menciono a palavra doutorado neste texto, estou expressando as disciplinas cursadas, os grupos de pesquisa, os *coffee breaks* dos intervalos e as reuniões de orientação. Tais momentos formativos concebem uma teia de aprendizagens e experiências marcantes. Em especial para este estudo, foram

substanciais o grupo de pesquisa “Estudos sobre a Docência: teorias e práticas”, em conjunto com a equipe da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência. Como exposto, durante a graduação e o mestrado, o envolvimento com a universidade ultrapassa simplesmente o ato de vivenciar os momentos dentro de sala de aula. As reuniões semanais do grupo de pesquisa eram instigantes. Recordo que entrava muitas vezes para as reuniões do grupo na sala do Portal dos Professores da UFSCar achando que havia entendido tudo, com a síntese do texto na ponta da língua. Em poucos minutos, tudo vinha abaixo. As dúvidas, questionamentos, resumos, mapas mentais e tantos outros materiais que eram apresentados, tornavam aquele momento mágico. Aprendi o significado de aprender coletivamente, em rede, teias, grupos. Criamos um laço de amizade e cumplicidade que ultrapassou os limites da UFSCar. Atualmente, são colegas de profissão, de estudo, de confissões ou de apoio.

Poderia escrever tantas páginas sobre os momentos vivenciados durante o doutorado em Educação que excederia a extensão adequada e fugiria ao objetivo geral desta pesquisa. Contudo, houve a necessidade de apresentar alguns elementos tocantes que fizeram parte da tessitura e a motivação para a produção deste trabalho acadêmico.

O apoio e as vivências desenvolvidas durante esse período e os colegas de sala e os professores me motivaram, em 2019, a prestar um concurso público para docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no câmpus de Tocantinópolis/TO, no norte do estado. Depois de me aventurar pelos céus (avião), rio (barco) e asfalto (van) para a realização das quatro etapas do concurso, consegui ser aprovado em primeiro lugar e tomar posse na instituição. “E agora?”. Essa era a pergunta que me fazia. “Cursando o doutorado e ingressando em uma universidade pública federal pela primeira vez? Como daria conta de tudo isso?”. Foram vários dias que esses questionamentos sussurravam na minha cabeça, e novamente o que me fortaleceu nesse momento foi o apoio dos colegas e professores para iniciar minha carreira docente no ensino superior.

Com quase três anos de experiência no ensino superior, percebo a importância deste estudo para auxiliar tanto a outros professores que relatam diversas dificuldades e desafios para desenvolver os conteúdos de Geografia nos anos iniciais, como para meu próprio desenvolvimento profissional como formador desses profissionais que atuarão nessa etapa de ensino no cenário escolar. Dessa forma, este estudo tem provocado inúmeras reflexões e ações na minha prática docente. Lidar com os

conteúdos de Geografia para os anos iniciais tem sido um dos estímulos para aprofundar essa investigação científica. Apesar de iniciar os estudos com distintos desconhecimentos sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, aos poucos e pautado em referenciais teóricos, consigo perceber a importância de apropriar-me da Geografia para trabalhar conteúdos geográficos fundamentais para o desenvolvimento individual, coletivo e transformador na vida dos alunos.

A carreira acadêmica envolve uma série de complexidades e perspectivas para serem apropriadas e colocadas em prática. Porém, acima de tudo, observa-se que essa construção dos caminhos está baseada nas relações constituídas ao longo destes percursos. Acrescenta-se, ainda, que além das relações interpessoais, a ligação que estabelecemos com os lugares são substanciais para o desenvolvimento das aprendizagens, ao passo que cada lugar vivenciado durante todo o processo de formação é capaz de criar condições para o crescimento e a formação da identidade do sujeito.

Com todo o exposto, percebe-se a relevância de apresentar o cenário que caracteriza a formação de professores e seus desafios, buscando – nos referenciais e experiências compartilhadas durante a realização das disciplinas de mestrado e doutorado na área da Educação – possibilidades para apresentar concepções significativas para entender desde os desafios que marcaram o período da formação de professores no Brasil até a aumento das pesquisas na área da Educação sobre o desenvolvimento profissional docente, as práticas reflexivas dos professores, os diferentes momentos e etapas da carreiras e o diálogo intergeracional on-line.

2.2 Formação de professores: a formação inicial em Pedagogia

Em meio às transformações sociais dos diferentes períodos históricos, as pesquisas científicas buscam explicações e novas estratégias para a formação de professores. Em especial atualmente, precisamos ressaltar a relevância da pesquisa científica e de seus resultados para contribuições sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas.

De acordo com Flores (2014), antes da década de 1990, as pesquisas voltadas para a formação de professores caracterizavam-se em estudos acerca da qualidade dos processos educativos, investigando práticas de ensino e aprendizagem e a natureza do conhecimento profissional. Destaca-se que muitas dessas preocupações com a formação docente eram concebidas em razão das novas estruturas relativas às

demandas sociais. Atualmente, pela quantidade relevante de pesquisas na área da formação docente, instaurou-se uma gama de estudos científicos investigativos acerca de melhorias na eficácia dos programas de formação.

Além do aumento das pesquisas na área da formação docente, a contemporaneidade traz desafios e reflexões acerca de possíveis reestruturações nos desdobramentos da profissão docente. Entre eles, a literatura indica que, durante um longo período das atividades formativas, o professor era visto apenas como um simples executor de tarefas, descontextualizado das realidades dos alunos. As mudanças trazem um olhar para um profissional capaz de tomar decisões e se ajustar à dinamicidade dos contextos (SÁ-CHAVES, 2002).

De acordo com Marcelo (2009), as transformações da comunidade escolar proporcionam um maior comprometimento dos professores na busca de alternativas para suas práticas pedagógicas, pautados na relevância de ampliar, aprofundar e melhorar a sua capacidade profissional. A busca constante pelo conhecimento provoca um esforço para possíveis reestruturações, demandando do professor um esforço dobrado para proporcionar o direito dos estudantes de aprenderem.

As pesquisas na área da Educação destacam que as contribuições de uma boa formação do professor são fundamentais para a aprendizagem e a consciência dos alunos. De acordo com os estudos e relatórios da OCDE (2005), a qualidade dos professores e a forma como ensinam são fatores determinantes para explicar os resultados dos alunos em avaliações. A profissão docente baseia-se no compromisso em transformar os conhecimentos em aprendizagens relevantes para os estudantes. Para gerar contribuições significativas e eficazes, o docente torna-se essencial para assegurar o direito à educação das populações e contribuir para a melhoria das políticas educativas.

O intuito desta seção é apresentar as características dos licenciandos em Pedagogia. Fundamentam-se os diálogos nos estudos sobre formação de professores de Diniz-Pereira (2014), Pérez Gómez (1992) e Imbernón (2011) assim como pesquisas de Picanço (2016) e Gatti et al. (2019).

Entende-se que a formação inicial é vista como uma fase de transição dos indivíduos que escolhem a licenciatura, em razão da transição do seu papel de aluno para as responsabilidades da carreira docente. É nesse momento formativo dos indivíduos que se constitui a oportunidade “para o futuro professor experienciar e refletir sobre a biografia pessoal e os contextos culturais da escola para que as

tensões entre eles possam ser compreendidas de modo mais aprofundado e consistente” (FLORES, 2015, p.144-145).

À vista disso, a formação inicial caracteriza-se como um momento de criação e recriação dos percursos desses indivíduos. Fato é que, durante essa etapa, os processos escolares, vivências, sentimentos, emoções, habilidades e competências geram reflexões e percepções sobre as estratégias e caminhos a serem concebidos no exercício docente. Durante esse processo formativo, os futuros professores continuam – considerando todas as trajetórias de vida do indivíduo – envolvendo teorias, aprendizagens e experiências que são construídas e reconstruídas ao longo da formação inicial.

Contudo, ainda esbarramos em programas de formação inicial que se configuram em modelos técnicos e lineares na atuação formativa. Pesquisas de Mizukami (2005-2006) mostram que grande parte dos programas de formação docente sofrem com “uma hierarquização das disciplinas em fundamentantes (ciência básica), instrumentalizantes (ciência aplicada) e práticas de ensino, própria da racionalidade técnica” (MARTINS, 2015, p. 111). Nesse sentido, na universidade se oferece uma formação que apresenta uma frágil articulação entre teoria e prática profissional, sendo as práticas de ensino aplicadas somente nas escolas. Esse distanciamento entre as teorias e práticas escolares é manifestado em concepções adotadas por alguns programas de formação professores, ocasionando um distanciamento entre o que se aprende na universidade e o que se manifesta nos conteúdos da Educação Básica.

Ainda sobre essa predominância de elementos técnicos e lineares apresentada nos estudos de Mizukami (2005-2006), torna-se hegemônica a apropriação de conhecimentos profissionais acima de outros elementos importantes na formação docente, tais como as experiências prévias, as emoções, sentimentos, entre outros. Esse professor é formado para aplicar a técnica apreendida na universidade, colocando em prática na cultura escolar somente os regimentos científicos e pedagógicos.

Por outro lado, emergem críticas acerca desse modelo de formação técnica e linear e uma perspectiva prática que propõe um rompimento na formação de professores da “relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.102). Nessa perspectiva, torna-se

fundamental considerar a aprendizagem ao longo da carreira, demonstrando uma preocupação pelo envolvimento da teoria com a prática durante as ações formativas.

Diniz-Pereira (2014) apresenta o modelo de formação docente conhecido como racionalidade crítica. Para o autor, esse modelo baseia-se em uma ciência da educação crítica, se concentrando em uma pesquisa na e para a educação. Portanto, nessa perspectiva, o professor problematiza as questões incorporadas no contexto escolar e não escolar, pautando-se nas relações reflexivas desenvolvidas durante esse processo de formação na carreira docente.

Nesse cenário, compreende-se a necessidade da abordagem de tais perspectivas para romper com modelos lineares, mecânicos e simplistas acerca da formação de professores. Há uma preocupação em considerar as experiências, trajetórias, sentimentos, conhecimentos específicos, problematizações, questionamentos e emoções produzidas ao longo das vivências e relações com o espaço geográfico e com a docência.

Todavia, esses processos formativos críticos e reflexivos são pautados diretamente nos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos dos indivíduos que escolhem cursar uma licenciatura. Ao pensar especificamente no questionamento acerca dos motivos que levam a ser professor(a), os estudos de Gatti et al. (2019) apontam algumas respostas que direcionam as histórias de vida, expectativas e valores culturais dos grupos a que pertencem e a alusão à vocação. Questões econômicas e políticas também aparecem como justificativas para inserção na carreira docente.

Diante da ampliação da escolaridade e expansão do ensino superior no final da década de noventa, as características e perfis dos estudantes que optam pela docência, em especial para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, constituem propósitos e desdobramentos na escolha do ofício de professor. Para refletir sobre esses caminhos ao longo dos anos, opto por considerar as particularidades sociais vinculadas à formação desses indivíduos, entendendo que as trajetórias escolares e as experiências da vida são determinantes para a escolha de uma profissão.

Nesse cenário, é possível questionar: Há características comuns entre os indivíduos que escolhem os cursos de licenciatura e Pedagogia? Quais as principais justificativas para a escolha de uma carreira tão relevante para a sociedade?

A realização dessa caracterização dos licenciandos baseia-se nos últimos dados disponíveis sobre os estudantes da área de licenciatura, produzidos pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2014. As respostas dos estudantes nesse exame representam os efeitos dos investimentos ou da falta deles pelos órgãos públicos que subsidiam a educação brasileira.

Tabela 1 – Respostas dos estudantes acerca da razão para a escolha da Licenciatura

Razão da Escolha	Pedagogia		Outras Licenciaturas		Total	
	N	%	N	%	N	%
(a) Acredito ser minha vocação	48.006	43,1	40.501	31,1	88.506	36,6
(b) Importância da profissão	27.400	24,6	24.384	18,7	51.784	21,4
(c) Tive professores que me inspiraram	7.351	6,6	18.502	14,2	25.853	10,7
(d) É uma boa carreira	4.344	3,9	4.568	3,5	8.912	3,7
(e) É uma opção alternativa de atividade profissional	4.901	4,4	11.513	8,8	16.413	6,8
(f) Não tive condições financeiras de frequentar outro curso	4.233	3,8	6.003	4,6	10.236	4,2
(g) Facilidade de acesso ao local do curso	1.448	1,3	2.080	1,6	3.528	1,5
(h) Não havia oferta de bacharelado na área	334	0,3	5.775	4,4	6.109	2,5
(i) Influência da família	3.453	3,1	2.418	1,9	5.871	2,4
(j) Outra razão	9.913	8,9	14.450	11,1	24.363	10,1
Total	111.382	100	130.194	100,0	241.576	100,0

Fonte: INEP, 2014.

As representações sobre o ofício docente ainda remetem às tensões sobre as especificidades desenvolvidas ao longo da formação inicial de professores. Por meio disso, observa-se nas respostas dos estudantes no Enade 2014 uma grande porcentagem de justificativas para a escolha da docência voltada à ideia de vocação, em especial no curso de Pedagogia.

Entre nós, a atual representação do magistério como vocação pode contribuir para neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, na medida em que procura resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às técnicas da profissão. Mas pode também sugerir uma ressignificação de atributos associados ao conceito, como a intuição e a criatividade, além de reforçar a importância do compromisso e da dedicação à profissão, tão presentes na agenda educativa contemporânea (GATTI et al., 2019, p.152)

Ainda de acordo com Gatti e al. (2019, p. 153), a docência como vocação aparece mais nas respostas dos estudantes de Pedagogia, podendo-se deduzir um

atributo de “funções de maternagem e naturalização da escolha feminina pelo magistério”, uma vez que estes profissionais terão que lidar com crianças da Educação Infantil e anos iniciais.

Outro aspecto a ser destacado nas respostas dos estudantes sobre as razões para a escolha da carreira da docência é observado na alternativa “Importância da profissão”. Pode-se deduzir que tais estudantes compreendem a relevância do papel docente para as transformações e conscientizações da sociedade. Gatti et al. (2019) chamam a atenção para a ambivalência dessa resposta, visto que a baixa incidência da escolha pela alternativa “É uma boa carreira” permite assumir que poucos estudantes consideram as licenciaturas e a Pedagogia como uma boa carreira.

Outro elemento que aparece nas respostas dos estudantes sobre as razões para a escolha da carreira docente é a influência da família e de bons professores. Por muitos anos, a influência familiar era mais representativa no tocante às decisões profissionais, o que, segundo se verifica nos dados do Enade 2014, vem mudando. Para as autoras, a diminuição desse índice se deve à expansão dos cursos superiores e a políticas públicas voltadas à inclusão social. Por outro lado, com altas porcentagens nas respostas, a influência de professores é relevante na escolha dos caminhos da docência.

E o fator econômico, como impacta na escolha pela docência? Para Picanço (2016), poucos jovens conseguem ter dedicação exclusiva para os estudos, visto que há necessidade de conciliar o trabalho com as responsabilidades escolares. As contribuições na renda familiar interferem diretamente nas escolhas pelas licenciaturas, uma vez que fica evidenciando nas respostas dos estudantes a dificuldade em realizar outros cursos.

De acordo com Picanço (2016), o aumento de jovens negros e de baixa renda são manifestados durante um período bem recente, no qual tivemos uma ampliação de vagas no ensino superior e de ações afirmativas nas instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Com base nisso, um maior número de estudantes de grupos desfavorecidos ingressa no ensino superior e corrobora para as mudanças das distintas realidades sociais.

Esse panorama oferece uma compreensão acerca das mudanças de clientela estudantil durante os períodos estabelecidos nos estudos de Picanço (2016) e Gatti et al. (2019), contribuindo para situar os estudantes que escolhem a profissão docente como propósito para suas vidas.

Diante disso, percebe-se que a formação inicial desses profissionais deveria ultrapassar os muros das instituições escolares, caminhando para um desenvolvimento das experiências e vivências concebidas em diferentes espaços, na medida que se torna fundamental considerar as particularidades de cada estudante, aderindo aos diálogos e reflexões que compõem as escolhas pela docência.

É importante ressaltar que considero que a formação de professores está embasada em um processo contínuo e permanente, que não se resume aos conhecimentos advindos de cursos de licenciatura ou das práticas de professores em sala de aula (ANDRÉ, 2010). Portanto, a formação se faz também pelas influências durante o período de escolarização, das experiências profissionais e pessoais ao longo dos processos formais e informais, e das vivências que estes desempenham para alcançar um desenvolvimento profissional docente, levando em conta todas as aprendizagens, emoções, conhecimentos, vivências, experiências e dificuldades confrontadas durante sua trajetória.

Concebe-se, dessa maneira, uma formação de professores fundamentada nas relações das experiências com as práticas dos professores em sala de aula (ANDRÉ, 2010).

2.3 Professores iniciantes e experientes: diferentes etapas de vida e atuação profissional

A formação de professores é composta por diferentes fases e momentos, desde as suas experiências como estudantes no período da escolarização, passando pelas instituições de formação, e então os primeiros anos de exercício profissional e outras experiências – que remetem ao caráter permanente de sua formação (MARCELO, 1999).

As situações e momentos que os professores vivenciam em sua carreira constituem as estratégias e caminhos para agir e refletir sobre determinados acontecimentos em sala de aula. Portanto, “é indispensável considerar os aspectos inerentes à trajetória de vida dos professores, uma vez que estes se entrelaçam à trajetória profissional” (LAGOEIRO, 2019, p. 92).

As experiências vivenciadas no decorrer das etapas da carreira docente podem contribuir para o surgimento de alternativas e estratégias para o pensar e fazer docente. Pesquisas têm auxiliado nas reflexões acerca de algumas questões recorrentes no contexto educacional, tais como os impactos do tempo de experiências

desses professores sobre o desenvolvimento de conteúdos escolares e as principais dificuldades apresentadas por professores em início de carreira. Esses temas são norteadores para o desdobramento desta seção, ao passo que precisamos entender as características que compõem os diferentes momentos da carreira de um professor.

Independente de cada momento ou etapa da carreira docente, esses professores são responsáveis pelo comprometimento com a aprendizagem, envolvendo conhecimentos pedagógicos e específicos para as melhorias no ensino. Dessa maneira, um professor iniciante pode desempenhar um papel significativo da mesma maneira que um professor experiente, uma vez que as diferenças estão presentes nos processos formativos desse sujeito, na base do conhecimento para o ensino e nas competências desses profissionais (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Contudo, Marcelo (2009) relembra a necessidade de considerar as diferenças culturais ao redor do mundo que acabam interferindo diretamente na realização do exercício docente em conformidade com as distintas realidades de cada contexto escolar e formativo.

Considerando o fato que a carreira docente é marcada por inúmeros acontecimentos que acabam contribuindo para o desenvolvimento profissional, entende-se que os anos de experiência desses indivíduos não levam necessariamente ao desenvolvimento de melhores estratégias ou facilidades para lidar com os conteúdos em sala de aula. À vista disso, houve uma preocupação deste estudo em abordar esses distintos momentos da carreira dos professores dos anos iniciais para originar reflexões sobre possíveis melhorias nos planejamentos e ações profissionais.

Para fundamentar essas etapas e momentos concebidos na carreira docente, me pautei nos estudos de Huberman (2000), Cavaco (1995), Lagoeiro (2019) e Cardoso (2016).

O desenvolvimento da carreira docente é concebido pela literatura como um processo complexo e distinto, uma vez que alguns professores passam por essas etapas de maneira tranquila e prazerosa, enquanto outros desenvolvem momentos angustiantes, duvidosos e repressores (HUBERMAN, 2000). Ainda segundo o autor, essa não linearidade acontece devido às especificidades das relações entre os sujeitos e os contextos envolvidos, pois se trata de “um processo e não [...] uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros,

há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p.38).

Huberman (2000) baseia-se nos estudos sobre o ciclo de vida dos professores para concluir que a carreira é marcada por um processo contínuo de experiências e situações, não podendo ser definida em fases estáticas ou lineares. Entretanto, mesmo reconhecendo a complexidade em sistematizar perfis, sequências e momentos da carreira docente em virtude das distintas dimensões sociais e espaciais, ofereceu uma organização em quatro etapas de acordo com características marcantes de cada uma.

Cada fase é caracterizada por experiências marcantes comuns entre os professores envolvidos nos estudos desta tese. Contudo, evitou-se estigmatizar ou compreender tais fases de modo linear ou estático nos percursos da carreira docente. O docente pode apresentar características distintas daquelas apresentadas por Huberman (2000). As especificidades dos aspectos espaciais e sociais constituem a complexidade dos estudos das relações dos indivíduos com o espaço geográfico.

Cardoso (2016, p.4290) alerta que precisamos considerar os desafios, dilemas e sentimentos que os docentes vivenciam em seus processos formativos, já que “que não há sequências universais, pois o desenvolvimento das mesmas se relaciona com as condições sociais e com o período histórico”.

Cavaco (1995) corrobora os estudos de Huberman, mencionando que as tendências do ciclo apontam o desenvolvimento profissional docente dependente das condições históricas e sociais nas diferentes fases da carreira.

A primeira fase estaria marcada pelos desequilíbrios e reorganizações dos primeiros anos do magistério. Nesse período, os docentes buscam seu desenvolvimento profissional e pessoal na profissão. A segunda fase é caracterizada pela experimentação, expansão e autonomia desse professor, uma vez que suas preocupações estão voltadas às atividades pedagógicas. Na terceira fase, o docente é marcado pelos questionamentos do trabalho. Nesse momento, ele acaba caindo na rotina ou opta por buscar por alternativas para solucionar os problemas apresentados no seu exercício profissional. Na quarta fase, quando a aposentadoria está próxima, o professor se mostra disponível para aprender coisas novas, estando flexível para ajudar os docentes em início de carreira. Por outro lado, para Cardoso (2016), essa última fase também pode ser caracterizada por um período em que o professor é levado a se fechar, não partilhando de suas experiências.

Não podemos esquecer que os professores vivenciam ambientes escolares e sociais variados. As realidades locais, regionais e globais proporcionam maneiras diferentes de incorporar as fases apresentadas.

2.3.1 O início da carreira docente: professores iniciantes

Tornar-se professor é um processo longo em que o sujeito se apropria de observações e experiências práticas. Os primeiros anos do trabalho docente, visto como um período solitário, são responsáveis pela efetividade da formação do professor e de seu desenvolvimento profissional (PAPI; MARTINS, 2010).

Apontado por Huberman (2000) como um período decisivo na vida profissional docente, os três primeiros anos de atuação profissional (HUBERMAN, 2000) – para Imbernón (1998), os cinco primeiros anos (IMBERNÓN, 1998) – correspondem à passagem de estudante a professor. Também para Nóvoa (2019), o período mais decisivo na vida profissional docente são os primeiros anos da profissão, sendo essenciais para o desenvolvimento da identidade e de sua constituição como professor, estabelecendo estratégias e metodologias para adaptação ao cenário escolar, assim como estruturando seus métodos de ensino e aprendizagem.

A fase inicial do exercício docente é caracterizada pela primeira experiência da profissão, apropriando desde os saberes aprendidos no estágio supervisionado até outras vivências no contexto educacional durante o período da formação inicial, fundamentais para a construção dos saberes profissionais docente. Entretanto, a inserção profissional provoca experiências marcantes nesta etapa, representadas, acordo com Huberman (2000), pela sobrevivência e a descoberta.

A insegurança com o processo de ensino e aprendizagem ao iniciar o trabalho docente remete ao distanciamento dos saberes construídos pela universidade a serem aplicados no contexto escolar. Nóvoa (2019) ressalta a falta de ligação da formação docente com a profissão docente, representando um compromisso frágil com a segurança do trabalho do professor ao ingressar em uma sala de aula. De modo que, nas etapas iniciais da formação, esse debate tem sido conduzido para buscar alternativas que propiciem possibilidades de relação entre a universidade e as demandas escolares, pois os cursos de Pedagogia e licenciatura têm percebido ser imprescindíveis ao trabalho colaborativo e pensado no contexto de sala de aula da Educação Básica.

Acrescenta-se, ainda, a sobrevivência, que, segundo Huberman (1995), diz respeito aos aspectos das relações interpessoais e à fragmentação do trabalho docente.

Para Marcelo (2010), é característica marcante do início da docência a solicitação por instruções do passo a passo, por modos para desenvolver elementos específicos da profissão, tais como administrar uma turma, desenvolver os métodos avaliativos, as maneiras de organizar o currículo, entre outros. “Em geral, estão muito preocupados com os ‘como’ e menos com os porquês e os quando” (MARCELO, 2010, p. 28).

Ainda segundo Marcelo (2010), é muito comum a expressão “choque de realidade” desvelar-se quando estamos trabalhando com as reflexões acerca dos professores em início de carreira.

Essa expressão foi cunhada por Simon Veenman (1984), cuja obra já se tornou um clássico. Ele se refere à situação que muitos docentes atravessam no seu primeiro ano de docência, que, segundo esse autor holandês, se caracteriza por ser, em geral, um processo de intensa aprendizagem – do tipo ensaio e erro na maioria dos casos – e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático (MARCELO, 2010, p. 29)

As aprendizagens e experiências expostas durante esse primeiro ano de docência são parte integrante da construção da identidade docente. Entretanto, torna-se premente que os impactos desse primeiro contato com a sala de aula por parte dos professores sejam articulados mais efetivamente durante os processos reflexivos, críticos, e práticos da formação inicial.

Para Lagoeiro (2019, p. 89), “é nessa etapa que o professor iniciante se depara com a escola e o aluno reais, geralmente muito dissonantes das imagens ideais que construiu no decorrer de sua formação inicial”, podendo ocasionar dificuldades para conduzir os processos de desenvolvimentos dos conteúdos escolares. Além disso, apesar de ser considerado mais intenso esse desconforto com as realidades escolares no início da docência, a autora menciona que essa situação pode ocorrer em outras etapas da carreira docente.

Em que pesem essas lacunas e inseguranças, a certificação e a aptidão profissional para ministrar aulas permitem a esses sujeitos começarem sua carreira profissional docente.

Consideramos os termos professores iniciantes e professores principiantes como sinônimos, entendendo que eles se referem àqueles que iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudante. Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente. São professores iniciantes ou principiantes aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores, [...] definido de inserção profissional (CRUZ; FARIAS; HABOLD, 2020, p. 4)

Marcelo (2010), ao discutir sobre a relevância desse período de início da docência para os processos de ensinar a ser professor, menciona que esse momento de inserção na carreira docente – marcado por dúvidas, inseguranças e ansiedade – constitui um passo importante para o desenvolvimento profissional do professor. É neste momento que o professor acaba desenvolvendo seu equilíbrio pessoal para lidar com os elementos da carreira profissional.

No entanto, esse momento de angústia, ansiedade e medos pode provocar inúmeras consequências para a carreira docente. Entre elas, de acordo com Silva (2018 apud LAGOEIRO, 2019), a desistência da carreira. Entrevistados de suas pesquisas justificavam-se pelo distanciamento entre a formação inicial e a atuação em sala de aula; dificuldades com o excesso de tarefas para o exercício profissional docente; os contextos vivenciados em sala de aula, tais como turmas numerosas de alunos e indisciplina; falta de apoio da comunidade escolar e excesso de cobranças e de atividades extracurriculares.

Além dos diversos desafios profissionais enfrentados nos primeiros anos da carreira docente já mencionados, há que se perceber que o espaço de aprendizagem – escolar ou não escolar, digital ou presencial – está em constante transformação, marcado por avanços e retrocessos. Na contemporaneidade, surgem novas demandas da sociedade, principalmente baseadas nos avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Para Nóvoa (2019), ainda enfrentamos uma carência das universidades em formar professores capacitados a ingressarem no universo escolar, destacando três razões principais:

a primeira é a fragmentação existente nos espaços universitários, entre departamentos ou institutos das áreas disciplinares (Matemática, História, etc.) e as faculdades de educação, com a ausência de espaços integrados de trabalho e de responsabilidade institucional pela formação de professores; - a segunda é o afastamento que se produziu entre a universidade e as escolas, tornando difícil a necessária participação conjunta de professores universitários e de

professores da educação básica nos programas de formação docente; - a terceira é a forma como se definem, hoje, as carreiras universitárias, no quadro de um produtivismo acadêmico que valoriza, acima de tudo, a publicação de artigos científicos, relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores (NÓVOA, 2019, p. 203).

As razões principais apontadas por Nóvoa (2019) são a fragmentação dos departamentos e institutos nas universidades, o distanciamento entre universidade e escola e a falta de produtividade eficaz e direcionada aos contextos escolares, o que remete à importância de um olhar específico para pensar a formação de professores integrada às demandas das instituições escolares.

Nos últimos anos, houve um crescimento na quantidade de pesquisas científicas que demonstram a necessidade de aproximar a formação inicial com as experiências do contexto escolar, permitindo uma busca de alternativas para os processos formativos. Entre elas, podemos destacar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica.

De acordo com as pesquisas de Papi e Martins (2010), no que diz respeito às inúmeras pesquisas sobre a temática formação de professores, é preciso entender as concepções que estão por trás dessa formação, sendo que essa perspectiva é responsável por desempenhar um impacto no modelo de formação.

Ressalta-se a necessidade de se compreender que a palavra formação tem significado próprio, não podendo ser confundida com outros termos que lhe são correlatos. Além disso, é preciso considerar que o conceito de formação possui uma dimensão que é pessoal e se relaciona ao desenvolvimento humano, o que impossibilita sua vinculação restrita ao âmbito da técnica (PAPI; MARTINS, 2010, p. 40).

Segundo essa perspectiva, busca-se nesses primeiros anos de atuação desse profissional a construção de uma “casa comum da formação e da profissão, um novo ambiente institucional e pedagógico para a formação profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 203). O intuito é criar uma rede colaborativa entre universidades e um conjunto de escolas da Educação Básica para experimentação pedagógica, facilitando a transição do estudante à carreira profissional docente.

Esse novo ambiente formativo, baseado nos estudos de Nóvoa (2019), representaria uma possibilidade de evitar as dificuldades apresentadas no início de carreira conhecidas pelo distanciamento dos conteúdos da formação para prática

profissional, os conflitos gerados pelas relações interpessoais ao chegar a um ambiente novo de trabalho e as tensões e dúvidas para lidar com os alunos.

Destaca-se que não existe apenas um método para propiciar uma formação eficaz e significativa, pelo contrário, estamos circundados por contextos escolares e práticas profissionais distintas, estabelecidas pelos critérios das particularidades locais, regionais ou globais. Contudo, há um consenso sobre a relevância dos estudos científicos que, por meio de seus resultados e discussões teóricas, demonstram alternativas e caminhos para melhorias tanto na formação de professores como na carreira profissional docente.

Por outro olhar acerca dessa etapa da carreira, não podemos esquecer que esse período também é marcado pela energia e entusiasmo dos professores, pois é nesse momento que existe uma busca pelo reconhecimento de sua competência e credibilidade, por alunos e colegas (HARGREAVES, 2005). Esse início pode ser vivenciado de forma tranquila ou dolorosa. As formas tranquilas estariam representadas pelo apoio que esse profissional receberia dos membros da comunidade escolar, oportunizando mais segurança para desempenhar seu trabalho. Já as vivências dolorosas estariam marcadas pela falta de apoio dos colegas da escola; dos contextos violentos que podem ser apresentados no ambiente escolar e da falta de recursos para desempenhar seu papel como professor.

Percebe-se a importância da socialização com os demais integrantes do ambiente escolar, que pode interferir diretamente nas formas tranquilas ou dolorosas do início da carreira docente. Cabe ressaltar que o processo de socialização profissional implica ao professor iniciante aprendizagens vinculadas às suas interações com o ambiente profissional, estabelecendo adaptações junto aos demais profissionais da escola e provocando influências entre si próprio e o meio que trabalha. Conclui-se que as socializações de professores em início de carreira na cultura escolar desempenham importante papel na sua atuação profissional, uma vez que as adequações à instituição de ensino e a sua cultura implica suas escolhas para o exercício docente (GONÇALVES, 1995).

Percebe-se que o contexto é fator condicionante para o desenvolvimento profissional docente. Para Gonçalves (1995), as influências desse período podem afetar tanto no tipo de professores que eles virão a se tornar, quanto na sua permanência na profissão.

2.3.2 Professores experientes

Após a etapa inicial, os docentes se tornam “professores experientes” – profissionais que estão há mais de dez anos na carreira e conseguem lidar com segurança com as questões teóricas, práticas e problematizadoras no ambiente escolar (MARCELO, 2006).

Marcelo (2006) reconhece a importância do professor experiente pelo seu papel de destaque nos grupos escolares, sendo respeitado pelos colegas de trabalho e desempenhando um papel de apoio diante dos problemas no cotidiano da escola e aos professores em início de carreira.

[...] prestam informações gerais, localizam/sugerem materiais, orientam sobre práticas e construção de soluções aos problemas vivenciados pelos iniciantes, partilham experiências via o estabelecimento e manutenção de interações qualitativamente significativas. Devido à experiência, atuam apoiando-se em estruturas diferentes e mais complexas que os iniciantes, e exercem um controle voluntário e estratégico sobre o processo ensino-aprendizagem. (MIZUKAMI; REALI; TANCREDI, 2010, p. 4)

Esse profissional pode ser capaz de articular ações formativas em grupos coletivos para auxiliar no desenvolvimento profissional de outros professores, como professores em início de carreira. Destaca-se que esse apoio aos professores iniciantes, muitas vezes angustiados pelos dilemas e conflitos da carreira, é determinante para a resolução de dificuldades enfrentadas nas práticas desenvolvidas no espaço escolar.

Tomando por base essas perspectivas, compreende-se que o termo professor experiente não se refere apenas aos anos que compõem sua carreira profissional, mas sim à como sua experiência se manifesta diante as dificuldades e problemáticas do ensino. Dessa maneira, esses profissionais, ao serem desafiados pelas distintas situações emergidas do contexto escolar, conseguem encarar tais desafios com mais segurança e destreza.

Além disso, ficam menos sensíveis às avaliações e críticas que surgem sobre seu trabalho, não colocando muito peso às opiniões alheias, mantendo distância dos problemas quando estão fora de atuação, sendo mais flexíveis nas relações com os alunos e tendo o sentimento de confiança aumentado, além de uma atuação mais segura em sala de aula (PEREIRA, 2021, p. 44).

À medida que o professor vivencia as dificuldades escolares, constrói seu repertório de estratégias para lidar com inúmeras situações de sala, tais como a

indisciplina dos alunos, as dificuldades de aprendizagem, as metodologias aplicadas, entre outros (BATISTA, 2018).

De acordo com a literatura, outro termo que tem se destacado para representar os professores que possuem mais habilidades para lidar com as situações difíceis no contexto escolar é expertise ou experto (BATISTA, 2018). Essa destreza com as situações da educação acontece por meio da dedicação desses professores ao ensino. Contudo, vale lembrar que “o alcance da expertise não significa ausência da necessidade de enfrentamento de dificuldades, de superação de desafios e de estudos permanentes” (PEREIRA, 2021, p. 227).

Quanto à compreensão do professor experiente, [...] evidenciou[-se] que este não é um profissional que apenas caminha para o final da carreira, mas que continua suas lutas e constantes buscas para melhor viver, ser e agir. São profissionais que exercem sua função com todas as adversidades, assumem os muitos papéis que a sociedade e o ofício lhe impõem, e que em meio a tudo isso encontram momentos para investir em seu desenvolvimento profissional (PEREIRA, 2021, p. 227)

Marcelo (2010, p. 27) evidencia que “o conhecimento experto está conectado e organizado em torno de ideias importantes acerca de suas disciplinas”. É por meio desse repertório, adquirido ao longo dos anos, e do modo de organização que esse professor consegue atrelar seu vasto conhecimento às especificidades das situações ocorridas em sala de aula.

Corroborando com essa ideia, Hattie (2013, p.5) aponta cinco habilidades principais que caracterizam um professor expert: “identificar representações essenciais dos seus assuntos; orientar o aprendizado através das orientações de sala de aula; monitorar a aprendizagem e fornecer feedback; atender a atributos afetivos e influenciar os resultados dos alunos”. Tais dimensões contribuem para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem pautado nas experiências e características prévias que os alunos trazem para as aulas.

Ainda sobre os professores experts, os estudos desenvolvidos por Galvão (2003, p. 225) apresentam o termo como a “capacidade, adquirida pela prática, de desempenhar qualitativamente bem uma tarefa particular de um domínio”. Dessa maneira, entende-se que esse professor é capaz de tomar decisões baseadas na sua prática e experiência profissional, atrelando as condições emocionais e cognitivas, as relações com o espaço, entre outros.

Segundo Pereira (2021, p. 48), podemos entender que “a expertise é alcançada não pelo tempo de atuação, mas pelo tempo que um professor empenha para refletir sobre sua prática de ensino, seu trabalho de docente”. Alcançar a expertise depende da dedicação do profissional ao longo do tempo de estudos e reflexões sobre a experiência, não se caracterizando como um processo natural (GALVÃO; PERFEITO; MACEDO, 2011).

Toda a exposição desta pesquisa baseia-se na ideia de que o professor é um indivíduo que dispõe de características sociais e culturais, experiências, vivências, emoções, angústias, medos, habilidades, conhecimentos. Tais aspectos estão presentes tanto no início da carreira como nas etapas seguintes, pois esses seres estão inseridos em espaços constituídos por identidades, histórias, experiências e representações específicas para cada indivíduo.

[...]é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária (GATTI, 2003, p. 196).

Com base nisso, a construção dos saberes docentes está pautada na integração das experiências profissionais e pessoais desenvolvidas pelos professores ao longo da vida. Dessa maneira, cria-se um repertório de estratégias e novas práticas para o desenvolvimento de um processo transformativo no ensino e aprendizagem (TARDIF, 2010). É durante esse processo formativo que os docentes adquirem, por meio de suas relações entre os sujeitos, a capacidade de assimilar novos conhecimentos e competências. (Idem)

O professor experiente, ao longo da sua carreira, pode acumular mais experiências acerca das práticas e reflexões confrontadas no ambiente escolar. Contudo, compreende-se que o espaço geográfico é composto de diferentes realidades e situações distintas. Mesmo tendo uma maior facilidade para lidar com os desafios e dilemas nas vivências escolares, torna-se importante destacar que o professor experiente não é um profissional acabado, ao passo que a busca pelo seu desenvolvimento profissional fortalece o agir e refletir em diferentes realidades educacionais (PEREIRA, 2021).

Por meio desse percurso pelas diferentes características das fases da carreira docente, levando em conta as especificidades geográficas, históricas e pessoais, percebemos que, durante esse movimento da busca pelo conhecimento e aprendizagem, torna-se benéfico um espaço de formação capaz de articular professores em diferentes momentos da carreira por meio das trocas de experiências, dúvidas, questionamentos, dilemas, reflexões e práticas entre esses sujeitos.

2.3.3 Desenvolvimento profissional docente e prática reflexiva

A literatura destaca que as pesquisas e estudos acerca do desenvolvimento profissional docente sofreram significativas mudanças no que diz respeito às concepções de formação adotadas no âmbito educacional, rompendo com a compreensão que havia sobre a descontinuidade presente entre formação inicial e formação continuada (MARCELO, 2009; VAILLANT, 2009; DAY, 1999, GAMA, 2007; PONTES, 1998; BREDESON, 2002).

O desenvolvimento profissional docente (DPD) é escopo básico para entender os processos que potencializam e capacitam os professores a procederem melhorias em suas práticas (BREDESON, 2002).

Nas décadas de 1980 e 90, o tema do desenvolvimento profissional docente despertou o interesse de um grande número de pesquisadores, com aponta Siluk (2006):

Alguns autores (DILLON-PETERSON, 1981; FULLAN, 1990; O'SULLIVAN, 1990; FENSTERMACHER e BERLINER, 1985; SPARKS e LOUCKS-HORSLEY, 1990; apud GARCIA, 1998, entre outros) o definem como formação continuada, outros como capacitação profissional. Muitos outros autores (HEIDMAN, 1990; OLDROYD E HALL, 1991; RYAN, 1987 in HICKCOX e MUSELLA, 1992; apud GARCIA, 1998; NÓVOA, 1992; entre outros) colocam de forma ampla que o desenvolvimento profissional docente ou do professor envolve todos os elementos que fazem parte da atividade professoral, ou seja, a pessoa professor, a profissão e a instituição em que atua (com todos os elementos desta) (SILUK, 2006, p. 68).

Esse interesse corrobora a relevância do conceito e a importância de ampliar as reflexões e teorias sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Instaurava-se, naquele momento, uma abordagem que reconhecia e adotava o conceito de formação continuada como estratégia para gerar uma continuidade nas práticas formativas após a conclusão do magistério ou da graduação. Para Pereira (2021, p.62), as mudanças no que diz respeito ao desenvolvimento profissional

desses docentes foram importantes para o exercício docente, contudo, ficam evidenciadas as dificuldades de incorporação dessa formação, uma vez que “na prática, a formação continuada tem se materializado, em grande parte, por ações isoladas, pontuais e de caráter eventual”.

O termo desenvolvimento profissional docente emergiu em um contexto de busca de promoção de ações formativas que rompessem com a descontinuidade na formação docente. Vale ressaltar que, por muito tempo, havia fortes influências nos modos de compreender a formação que acabaram impactando na organização e condução das formações docentes.

O termo reciclagem, muito presente na década de 1980, e que tem seu significado ligado a processos de transformação radicais de materiais ou objetos em outra coisa, tinha o significado de atualização pedagógica e cultural para se obter melhores resultados. O termo treinamento refere-se a tornar alguém capaz de desenvolver algo por meio de orientação ou instrução. Quando utilizado na área da formação de profissionais da educação, são expressas por meio de cursos ou de ações com finalidades meramente mecânicas. O termo aperfeiçoamento, também muito utilizado por formadores e profissionais da educação, tem um significado que diz respeito ao ato de aperfeiçoar, de melhorar, de aproximar-se da perfeição, de se especializar, de obter um nível escolar ou acadêmico mais elevado. [...] [essa] terminologia [remete] à ideia de perfeito ou mais perfeito, e de que é possível pensar em um processo educativo como capaz de completar alguém ou de torná-lo perfeito, concluído (PEREIRA, 2021, p. 62-63).

As limitações dessas concepções, vistas como distantes das práticas docentes escolares, desempenharam um papel importante para o movimento de mudança no tocante à compreensão do desenvolvimento profissional docente. Tornou-se necessário um olhar para uma formação capaz de valorizar “o contexto de atuação do professor bem como suas necessidades, experiências, saberes e conhecimentos” (PEREIRA, 2021, p. 64).

Intensificaram-se os estudos acerca das práticas, reflexões e experiências dos sujeitos. O termo desenvolvimento profissional docente aflorou dentro desse panorama, emergindo da literatura educacional para uma diferenciação do processo tradicional e não contínuo da formação docente (PONTE, 1998).

Para Marcelo e Vaillant (2009), o termo desenvolvimento profissional docente é polissêmico, ao passo que se manifesta em diferentes perspectivas e significados, podendo ser incorporado em distintos contextos e tipos de práticas. Posto isto, o termo

ainda é apresentado pelos autores pelas suas atitudes constantes de questionamentos, problematizações e na procura de soluções.

Segundo Marcelo (2009), o conceito desenvolvimento profissional docente vincula-se ao envolvimento do professor com as atividades concretas do ensino, como as avaliações, observações e reflexões. Assim sendo, destaca-se o papel das experiências que transcorrem no ambiente escolar por meio das práticas diárias dos professores.

Nos estudos e pesquisas de Day (1999), o desenvolvimento profissional docente é concebido como um processo de melhorias na qualidade da educação desenvolvido nas salas de aula. Por meio desse processo formativo, os professores, individualmente ou coletivamente, desenvolvem conhecimentos e competências essenciais ao pensamento profissional. Ainda de acordo com Day (1999), as incorporações desses conhecimentos dependem diretamente das experiências passadas (história de vida e de carreira), da disposição e das capacidades intelectuais desses sujeitos.

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 1999, p. 4).

As investigações sobre o desenvolvimento profissional docente neste estudo estão pautadas nas dimensões profissionais, pessoais, institucionais e do ensino (MARCELO, 2009). Entendo que o docente constitui sua formação profissional por meio da assimilação e relação com as experiências, seja nos ambientes formais ou informais. Todas as experiências desenvolvidas nesse processo de formação do indivíduo desencadeiam os níveis de qualidade desempenhado nas suas aulas. Ressalta-se, ainda, que tais transformações na profissão ocorrem a longo prazo, partindo das trocas e experiências desse caminho formativo.

Pereira (2021) menciona que o desenvolvimento profissional docente passou por modificações nas últimas décadas, ocasionadas pelos estudos acerca dos

caminhos produzidos nos modos de aprender a ensinar na carreira docente. A partir dessas novas perspectivas e desenvolvimentos teóricos e reflexivos, compreendem-se algumas características relevantes para sistematizar a compreensão do termo. Essa caracterização é apresentada nos estudos de Marcelo (2009):

Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos, e considera que as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores. Está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, reconstrução da cultura escolar e nos quais se implicam os professores enquanto profissionais. O professor é visto como um prático reflexivo que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. É concebido como um processo colaborativo. Pode adaptar diferentes formas em diferentes contextos – não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (MARCELO, 2009, p. 12).

As contribuições de Marcelo (2009) expressam o desenvolvimento profissional docente vinculado aos contextos e necessidades apresentadas pelas escolas e professores. As melhorias nos resultados de aprendizagens vinculam-se às experiências formativas dos docentes nesse ambiente educacional, daí a importância de considerar as experiências, o conhecimento e os saberes destes profissionais.

Day (1999) explicita a necessidade de entender os processos formativos por intermédio da apropriação de todas as experiências vividas pelos indivíduos, sendo fundamental o desenvolvimento da reflexão – realizada pelo próprio indivíduo ou em suas relações interpessoais – para aprimoramento das práticas exercidas no ambiente educacional.

Com base em Lagoeiro (2019, p. 57), o termo desenvolvimento profissional docente “está estreitamente vinculado à construção da identidade profissional, que é influenciada por diversos fatores – pessoais, profissionais, políticos, sociais – e exerce, por sua vez, uma influência direta sobre a ação docente”. Essa compreensão de formação é caracterizada pelas múltiplas perspectivas que acabam influenciando os processos de aquisição de conhecimento na carreira docente.

Oliveira e Gama (2014, p. 217) mencionam que “o desenvolvimento profissional docente se inscreve na identidade pessoal ancorado na formação inicial e contínua, decorre do exercício profissional e das interações humanas nos espaços coletivos”.

Dessa maneira, torna-se essencial o papel da reflexão tanto nas práticas docentes como nas histórias compartilhadas, nos sentimentos e emoções concebidas por meio das trajetórias profissionais e pessoais.

Com todo o exposto, é evidenciado pela literatura que o desenvolvimento profissional docente se constitui como uma temática fundamental para os processos formativos da carreira docente. Nesta pesquisa, o termo é apropriado para discutir tanto os aspectos fundantes das formações desempenhadas nos ambientes institucionais, caso específico da formação inicial, como também considerar as interações humanas e suas relações com os ambientes e grupos sociais.

Tanto no início da carreira docente quanto na formação ao longo da vida, o papel da reflexão torna-se o foco das transformações e melhorias nos planejamentos e práticas do exercício profissional. Essa prática reflexiva do professor incide sobre suas próprias ações nos ambientes escolares, suscitando possíveis mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a complexidade da reflexão individual e coletiva corrobora a importância das discussões envolvidas nesta seção da pesquisa.

Evidentemente que abordar a construção do aspecto reflexivo nos cursos de formação de professores é pensar sua prática e aprender com as experiências eficazes e os erros no processo formativo. Rodgers (2002, p. 4) destaca quatro critérios para compreendermos a reflexão:

Reflexão é um processo de construção de significados que move um [...]sujeito] de uma experiência para o próximo com uma compreensão mais profunda das suas relações e conexões com outras experiências e ideias. É uma forma sistemática, rigorosa, disciplinada de pensamento, com suas raízes na investigação científica. Reflexão precisa acontecer em comunidade, em interação com os outros. Reflexão requer atitudes que valorizam o crescimento pessoal e intelectual de si mesmo e dos outros.

A reflexão é um elemento característico de toda mudança na sociedade. Há uma transgressão do apenas pensar sobre um assunto ou acontecimento para um olhar colaborativo do desenvolvimento profissional do indivíduo. Entende-se como um processo dinâmico e em constante movimentação, capaz de gerar significados para a compreensão da realidade ou para a fuga dela. Acrescenta-se, ainda, a relevância das trocas coletivas para o processo de assimilação e compreensão dos fenômenos estudados.

A reflexão emerge então como parte essencial nos saberes a serem incorporados no desenvolvimento profissional dos docentes. Distanciar ou secundarizar o pensar dos futuros professores nos cursos de formação afeta diretamente a elaboração de suas práticas e de seus comportamentos para a aprendizagem. Fato é que não oportunizar o processo reflexivo aproxima-se da ideia de somente desvelar a informação sem a contrapartida de aprofundar as múltiplas possibilidades do conhecimento presentes no contexto da educação. Compreende-se que professores dispostos a interagir e pensar sobre suas próprias práticas vivenciadas ao longo do tempo podem ultrapassar os limites de abordagens arcaicas manifestadas pelos elementos estáticos do comportamento linear e inconstante.

A informação é característica intrínseca do processo de ensino e aprendizagem desempenhada nos cursos de formação de professores. Diferentemente do conhecimento, abstraído individualmente e unicamente por um sujeito social, somos “bombardeados” de informações por diferentes grupos da sociedade. Qualquer relação social permeia o processo de comunicação e, conseqüentemente, o manuseio da informação pode ser um fator essencial para o processo reflexivo.

De acordo com Rodgers (2002), o pensamento reflexivo não se limita a apenas buscar soluções ou mesmo a fazer as coisas da mesma maneira todos os dias, sem uma consciência da origem e resultados de suas ações. As práticas reflexivas, individuais ou coletivas, propiciam uma aprendizagem por meio do conjunto de teorias e vivências dos alunos e professores, distanciando de um único modelo de aprendizagem. O pensar a prática pedagógica, a organização da turma, suas experiências interiorizadas, suas emoções e relações fundamentam a perspectiva da reflexão.

Tais elementos relevantes para o desenvolvimento profissional não se apresentam sem uma proximidade com os pares, com as experiências e com as interações sociais. Portanto, torna-se imprescindível fazer uso adequado dessas informações para fazer emergirem possíveis conflitos e mudanças na realidade dos estudantes e docentes. Nesse sentido, mencionamos que o exercício da docência é realizado por estratégias de interação nas quais com frequência ocorrem tensões e dilemas (SÁ-CHAVES, 2002), que impactam diretamente sobre o saber docente em relação ao seu trabalho, configurando-se nas próprias compreensões do papel e função da escola.

Ao considerarmos a aprendizagem a partir da dinamicidade dos acontecimentos e experiências escolares, tensões acabam aparecendo em grande parte do tempo. Para Pacheco (1995), os dilemas configuram-se tanto na dimensão do pensamento quanto na dimensão da ação. As decisões fazem parte do ambiente escolar, sendo importante o professor ter condições de gerenciar esses dilemas, buscando, de modo coletivo, alternativas para a resolução dessas situações. As críticas, crenças e valores que estão por trás de alguns impasses constituem um desafio a ser encarado pelo professor para possíveis mudanças durante esse processo formativo.

Nota-se a importância do engajamento e do protagonismo dos futuros professores em apropriarem-se das críticas sobre as próprias práticas pedagógicas, sobre os contextos dessas práticas e os diversos papéis docentes levando em conta o conhecimento teórico sobre os temas examinados (REALI; REYES, 2009). Compreendemos que a criticidade corrobora no desenvolvimento profissional docente com um conhecimento aberto ao convívio de diferentes realidades, buscando uma leitura de mundo capaz de explorar, examinar e observar uma aprendizagem significativa levando em consideração os aspectos históricos, políticos e sociais que configuram as práticas escolares.

Ao mencionar a reflexão como elemento norteador para o processo de aprendizagem nos cursos de formação de professores, destacam-se algumas possibilidades para serem entendidas. Pimenta (2002) representa o significado de reflexão para o exercício profissional da atividade de ensinar e ser professor a partir da constatação de que todo ser humano reflete. Na verdade, esse aspecto é o que diferencia dos demais animais. A partir de tais apontamentos, como pensamos o desenvolvimento profissional atrelado ao processo reflexivo na carreira docente? Quais as estratégias que podem ser elaboradas para desempenhar melhorias no exercício profissional docente?

Os questionamentos supracitados norteiam o estudo acerca do entendimento da definição de reflexão no contexto educacional. A princípio, interpretamos o processo reflexivo como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos (ZEICHNER, 2008). Além disso, John Dewey (1859-1952)(apud REALI; REYES, 2009), filósofo norte-

americano, importante pelas suas contribuições para o campo educacional, discorre sobre a diferença entre a ação que é rotineira e a ação que é refletida.

No primeiro caso, a ação rotineira, é orientada principalmente por impulsos, tradição e autoridade, a realidade não é percebida como problemática e o reconhecimento e experimentação de pontos de vista alternativos são poucas vezes considerados. Já no segundo caso, a ação refletida, envolve a consideração ativa, persistente e cuidadosa, das ideias ou práticas, que lhes dão base, assim como das suas consequências. (REALI; REYES, 2009, p. 28)

Independentemente do que é realizado nos programas de formação de professores, o desenvolvimento do processo reflexivo é caracterizado por dois fatores principais, sendo o primeiro as habilidades e competências adquiridas durante a formação inicial, e, a partir desse aspecto, podemos mencionar a relevância das práticas durante o exercício profissional docente. Por conseguinte, o segundo fator apresenta-se na importância da proximidade entre teoria e prática nas instituições escolares, potencializando melhorias na compreensão da aprendizagem e nos significados dos conteúdos. O contato com a multiplicidade de situações e experiências possibilita significado e sentido para as habilidades construídas durante a formação de professores.

O processo reflexivo dos profissionais docentes não é ação biológica e interiorizada, nem mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática (ZEICHNER, 1995). Justamente o informar não se torna suficiente para a formação de profissionais preparados para um comprometimento e propósito para os educandos envolvidos no processo educativo. Cria-se a necessidade de proporcionar uma formação a partir das experiências produzidas na realidade escolar. Aliás, essa mesma prática deve ser repensada, refletida e, algumas vezes, até reformulada para atender os demais contextos sociais.

Quando pensamos na prática reflexiva como princípio transformador no desenvolvimento profissional docente, logo imaginamos uma rede de aprendizagem capaz de integrar uma de troca experiências, saberes, informações, conhecimentos, práticas, angústias, dúvidas, sugestões etc. Afinal, as dificuldades apresentadas no contexto profissional docente são semelhantes e correspondem às limitações de outros professores. Contudo, ainda é pouco debatida a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro (ZEICHNER, 2008, p. 5). Desse modo,

entendemos que a falta de compartilhamento de ideias e práticas pedagógicas pode gerar ausências formativas significativas no desenvolvimento profissional docente.

Os grupos colaborativos são benéficos para todos os participantes envolvidos (FERREIRA, 2006), uma vez que os estudos e experiências são permeados por distintas perspectivas em relação às práticas docentes, proporcionando outros olhares e percepções acerca das ações dos professores. Para Souza e Oliveira (2013, p. 863), “os participantes se identificam porque podem compartilhar problemas, vivências e objetivos de interesse comum”. Portanto, os grupos colaborativos podem potencializar os processos reflexivos e críticos vivenciados nos processos formativos dos professores.

A prática reflexiva é apropriada de acordo com as especificidades de cada docente e da sua etapa na carreira. Um professor há mais de dez anos no exercício docente pode desempenhar um nível reflexivo diferente de outro professor iniciante, uma vez que suas observações e práticas são específicas de suas experiências, bagagens, formações e emoções desenvolvidas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. A cada momento do percurso, confrontamos situações e contextos distintos de aprendizagens, experiências, dificuldades, emoções, sentimentos, saberes, entre outros.

Especificamente para este estudo, os saberes docentes são relevantes para reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Os saberes vinculam-se aos conteúdos a serem ensinados nas diferentes áreas de conhecimento, sendo necessária uma perspectiva introdutória acerca da representação dos saberes docentes no contexto escolar.

2.4 Os saberes docentes na perspectiva de Tardif

Esta seção está pautada nos estudos de Tardif (2010) acerca da pluralidade de saberes que compõem o exercício dos professores, “[...]provenientes de instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2010, p. 54).

De acordo com Tardif (2010), ainda não temos uma visão comum do saber docente pelo fato de diversas disciplinas e teorias tratarem da temática com olhares específicos. Outro aspecto a ser considerado refere-se às diversas dimensões do

trabalho dos professores, tais como desenvolvimento profissional, identidade, condições de trabalho, entre outros.

Ainda pautado em Tardif (2010), os saberes “são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente sobre determinadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas” (TARDIF, 2010, s/p). Diante desses aspectos elencados, pode-se inferir que se trata de um campo muito dividido por suas teorias, concepções e definições.

Com base em Tardif (2010), podemos destacar que os saberes dos professores não são conhecimentos teóricos; estão enraizados no trabalho e na experiência de vida dos professores, e deles fazem parte os conhecimentos externos ao ambiente escolar. Estão articulados com interações humanas e levam, necessariamente, as marcas dessas interações. Por fim, deve-se compreender que esses saberes estão pautados fatores políticos e culturais do contexto socioeducativo e institucional no qual está inserida sua profissão.

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, experienciais. Descrevamo-los sucintamente para, em seguida, abordar as relações que os professores estabelecem com esses saberes (TARDIF, 2010, p. 36)

Desta forma, em um determinado contexto escolar podemos encontrar saberes diversos, oriundos das mudanças sociais que se incorporam nas situações reais de ensino. Nesse sentido, os saberes são construídos em um ambiente coletivo e singular, uma vez que, na organização escolar, esses professores compartilham suas experiências profissionais e pessoais com outros professores.

Notadamente observamos que, ao compreender os saberes docentes por meio de seus diferentes contextos e perspectivas formativas, possibilitamos aos sujeitos a construção de estratégias de ação que provoquem transformações nas práticas profissionais. Dessa maneira, entende-se a atuação dos professores para além da aquisição de técnicas de conteúdos ou transmissão de informações.

Diante disso, os estudos de Tardif (2010) apresentam quatro tipos diferentes de saberes que pretendemos discutir nesta seção, ao passo que as particularidades desses saberes corroboram para a formação profissional dos professores: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e os saberes experienciais.

Quadro 1 – Saberes docente de acordo com Tardif (2010)

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Adaptado de Tardif (2010).

Por meio do quadro, observa-se que os saberes docentes são representados pelos processos de socialização. O autor menciona destaca os saberes experienciais em relação aos demais, visto que, nas situações reais do cotidiano escolar, tornam-se necessárias inúmeras habilidades estratégicas para agir de acordo com os imprevistos e desafios do exercício docente.

Outro elemento que fica perceptível no quadro baseado em Tardif (2010) é que os saberes docentes não se constituem somente pela formação inicial, acrescentando ainda que também não se encerram nesse momento de formação. Desse modo, a construção dessa aquisição formativa baseia-se nos diferentes elementos característicos de vivências de mundo desses profissionais, concebidas pelas experiências de vida e subjetividades produzidas ao longo de sua trajetória.

Os saberes da formação profissional evidenciam o processo de construção do professor. Esse conjunto de saberes são adquiridos no contexto da sua vida profissional e pessoal, uma vez que as trajetórias durante o período de escolarização são fundamentais para a construção da identidade docente (TARDIF, 2010). Essa aquisição de saberes apropriada de experiências do passado e do presente para constituir as estratégias docentes para o ensino.

Com base nisso, a aquisição de saberes para o desenvolvimento de práticas docentes está atrelada às construções coletivas desenvolvidas nas trajetórias formativas desse professor. Considera-se que, ao longo de sua vida, esse profissional estabeleceu relações em diferentes espaços de convívio social, impactando diretamente nas ações e reflexões da profissão.

Já os saberes curriculares são apropriados pelos professores ao longo do exercício da profissão, contemplado nos programas escolares que fazem parte das atribuições educacionais, tais como a importância de compreender o projeto político pedagógico da instituição onde esse professor desempenha sua docência.

O saber disciplinar origina-se nas disciplinas específicas estudadas nos cursos de formação. Esses saberes estão articulados com as várias áreas do conhecimento constituídas pelos cursos de formação das instituições de ensino. Dessa maneira, esses saberes são concebidos pelas relações dos espaços percorridos pelos grupos sociais articulados aos professores.

2.5 As contribuições do diálogo intergeracional on-line para a formação de professores

Esta seção compõe-se pela discussão acerca das contribuições do diálogo intergeracional on-line na formação de professores. Apresentaremos autores que abordam o diálogo intergeracional e as discussões concebidas na pesquisa de doutorado da egressa do Programa de Pós-Graduação Aline Lagoeiro sobre a concepção de diálogo intergeracional on-line. Tais perspectivas consolidam a relevância da temática para os encaminhamentos deste estudo científico.

Lagoeiro (2019) destaca as aprendizagens desenvolvidas nas interações entre profissionais em diferentes fases da carreira por meio do diálogo intergeracional on-line. Acrescenta, ainda, os estímulos gerados pela escuta sensível e acolhedora dos diálogos para potencializar as aprendizagens. Assim, o ambiente on-line corresponde

ao cenário dos compartilhamentos de experiências e motivações concebidas pelos participantes envolvidos com as atividades formativas.

[...]chegamos ao conceito de diálogo intergeracional online, compreendido como a relação resultante da interação estabelecida entre profissionais em diferentes fases da carreira – oriundos, portanto, de gerações profissionais distintas – em um contexto de aprendizagem online, como é o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem. Esse diálogo pressupõe a escuta sensível e disposta a contribuir, a acolher o outro e também a aprender com ele. Os interlocutores percebem essa receptividade, o que os estimula a compartilhar suas experiências, a expor suas dúvidas, angústias e também situações bem sucedidas. A interação estabelecida por meio do diálogo gera nos envolvidos uma sensação de acolhimento e de pertença, fortalecendo a relação estabelecida com aqueles que compartilham desse espaço de diálogo, considerando-se aqui o ambiente virtual. O ambiente on-line corresponde ao cenário dos compartilhamentos de experiências e motivações concebidas pelos participantes envolvidos com as atividades formativas (LAGOEIRO, 2019, p. 134).

Articulado a esses propósitos e representações conceituais, entende-se que diálogo intergeracional pode ser apropriado em diferentes áreas do conhecimento, como nos estudos sobre as faixas etárias do campo da saúde. Contudo, tem-se o propósito de abordar as trocas e compartilhamento gerados por professores em diferentes etapas da carreira no ambiente virtual de aprendizagem, o *Moodle* do portal dos professores da UFSCar.

Os ambientes virtuais de aprendizagem podem desempenhar um papel transformativo com o avanço das tecnologias digitais. Ao integrar a formação de professores nesse contexto tecnológico, cria-se uma nova realidade capaz de gerar mudanças nas realidades dos alunos e também dos processos de aprendizagem (NÓVOA; VIEIRA, 2017). É por meio desse diálogo intergeracional on-line que as trocas entre diferentes trajetórias podem ser manifestadas e potencializadas para o contexto educacional.

Diante dessas mudanças nas formas de planejar e colocar em prática o processo de formação de professores, percebe-se a relevância de uma formação à distância que se propõe a colocar a escola como um elemento fundamental para as reflexões e diálogos compartilhados. Os desafios e problemáticas da instância física escolar são expostas nos ambientes virtuais com o propósito de gerar contribuições e estratégias para amenizar as dificuldades no ensino e aprendizagem.

Dessa forma, abre-se espaço para que a formação ocorra em outras

instâncias (físicas e temporais) e mesmo a distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental. Nesse sentido, a Internet, em particular, possibilita interação virtual à distância e de modo assíncrona e a construção de comunidades de aprendizagem formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências. Permite também aprender de forma individualizada, no tempo disponível, aquilo de que se necessita (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1040).

A adaptação com o ambiente virtual de aprendizagem é parte do processo de formação desses professores. A articulação dos diálogos entre professores em diferentes momentos da carreira torna-se fundamental ao passo que a apropriação dos cenários virtuais é apropriada de maneira diferente para cada participante. Portanto, entende-se que uma rede de aprendizagem pode ser capaz de auxiliar os participantes a desenvolverem suas ações pedagógicas em sala de aula por meio das reflexões compartilhadas nos ambientes virtuais.

Compreende-se que as ações formativas virtuais desenvolvidas por intermédio da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência da UFSCar tinham o intuito de proporcionar um cenário de compartilhamento e construção de aprendizagens e alternativas para as necessidades formativas de professores em exercício e/ou em formação inicial. Esse compartilhamento de experiências, vivências e aprendizagens pautaram-se nas trocas oriundas dos diálogos intergeracionais produzidos entre os participantes desta pesquisa.

As contribuições do diálogo intergeracional – especificamente oriundo dos módulos formativos da ReAD – são perceptíveis em outros estudos teóricos abordados por integrantes dessa rede de aprendizagem tais como pesquisas de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para apresentar tópicos e resultados relevantes acerca das trocas de experiências entre os participantes envolvidos. As pesquisas geridas por Marini (2018), Batista (2018), Lagoeiro (2019), Cruz (2019) e Pereira (2021) possuem temáticas vinculadas ou baseadas nas discussões produzidas pelos diferentes módulos ofertados na ReAD.

Considerando o fato de que a ReAD produziu algumas publicações e pesquisas nos últimos anos, tem-se o intuito de brevemente expor esses trabalhos nesta seção. Mas qual é a importância de apresentar as pesquisas e publicações já efetuadas da ReAD nos últimos anos? Esse questionamento justifica-se pelo fato de que é por meio do compartilhamento dos resultados e reflexões desses trabalhos que corroboramos

a divulgação e ampliação da ReAD no cenário educacional. Dessa maneira, o propósito dessa rede de aprendizagem é atender os diferentes níveis de professores e contribuir com ações e reflexões para suas necessidades formativas. Acrescenta-se ainda que, para além de publicações científicas, a rede contribui com a criação de caminhos para serem apropriados pelos profissionais envolvidos com os módulos temáticos.

Com base na relevância dos trabalhos acadêmicos para o cenário social, apresentam-se as publicações e pesquisas articuladas com a ReAD desde a sua origem em 2016. De acordo com Pereira (2021), a ReAD vem desenvolvendo pesquisas com enfoque nos processos de aprendizagem profissional da docência de licenciandos, professores iniciantes e experientes, bem como na constituição identitária docente, em processos formativos e sobre o ensino. Dessa maneira, as temáticas envolvidas nas ações formativas desempenham um papel relevante para a formação de professores em diferentes etapas ou fases da carreira docente.

O Quadro 2 demonstra que, até o ano de 2020, há um quantitativo de duas pesquisas de mestrado acadêmico e seis pesquisas de doutorado vinculadas à Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência.

Quadro 2 - Pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas com foco na ReAD/UFScar

Pesquisador(a)	Pesquisa
BATISTA, 2018	A pesquisa de mestrado com o tema “Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)” teve por objetivo investigar como a ReAD (Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência) contribuiu para a atuação e superação de dificuldades dos professores iniciantes que participaram da primeira oferta dessa rede de aprendizagem.
MARINI, 2018	A pesquisa de mestrado com o tema “Licenciandas em pedagogia na rede de aprendizagem da docência (ReAD): compreensões sobre a docência” teve por objetivo investigar as compreensões de licenciandas em Pedagogia a respeito de aspectos que envolvem a docência e suas características: aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente, identidade profissional docente, imagens/concepções de professor, compreensões sobre a docência.
CRUZ, 2019	A pesquisa de doutorado com o tema “Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs” teve por objetivos identificar, descrever e analisar quais conhecimentos dessa base são expressos por professoras experientes em situações de interação com professoras iniciantes e licenciandas. Especificamente, identificou-se e analisou-se, junto às professoras experientes, quais elementos influenciaram a construção de suas bases de conhecimento para o ensino e suas relações com aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

Pesquisador(a)	Pesquisa
LAGOEIRO, 2019	A pesquisa de doutorado desenvolvida por Lagueiro (2019), com o tema “ Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor ”, teve por objetivo investigar as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência.
PEREIRA, 2021	Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD. Buscou investigar como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional e por quais caminhos investem na formação contínua, além de analisar como percebem a ReAD como um espaço de formação
MUNIZ, 2022	Pesquisa de doutorado, intitulada “ Saberes Geográficos construídos por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental na ReAD ”, cujo objetivo é identificar os saberes geográficos e analisar como os professores experientes, licenciandos e professores iniciantes compartilham seus saberes por meio do diálogo intergeracional no contexto da ReAD.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As análises dos dados e percepções de cada pesquisador provocam a incursão de possibilidades e estratégias para serem apropriadas na carreira docente no que diz respeito à formação de professores. Vale destacar que esse ambiente colaborativo – por meio de trocas de experiências, desafios, dificuldades, dilemas, emoções, aprendizagens, vivências e práticas escolares – proporciona possíveis melhorias nos diálogos acerca dos processos formativos do exercício docente.

Há ainda publicações em periódicos e anais de congressos desenvolvidas pelos integrantes da ReAD no período de 2018 a 2021, que ampliam o alcance para absorção das temáticas e discussões (PEREIRA, 2021), fomentam o compartilhamento das demandas dos professores e apresentam caminhos que podem servir de apoio para outros sujeitos em diferentes localidades geográficas.

Quadro 3 – Artigos e capítulos de livros que mencionam a ReAD (2018 – 2021)

PESQUISADOR(A)	TÍTULO E OBJETIVO	VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO
SOUZA; REALI; ANUNCIATO, 2020	Rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência: contribuições de um espaço de diálogo on-line <i>Analisa as contribuições para a aprendizagem da docência provocada pelo intercâmbio on-line de professores experientes, iniciantes e licenciados, por meio de um diálogo intergeracional em um ambiente virtual.</i>	CAPÍTULO DE LIVRO Editora: Artesanato Educacional

PESQUISADOR(A)	TÍTULO E OBJETIVO	VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO
SOUZA; ANUNCIATO, 2019	Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD <i>Analisa-se, na perspectiva de licenciandos, professores iniciantes e experientes, as contribuições para a aprendizagem da docência provocadas pelo intercâmbio entre esses sujeitos, em um espaço virtual, sobre as dificuldades e os dilemas enfrentados na docência.</i>	ARTIGO Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
ANUNCIATO; LAGOEIRO, 2018	Narrativas on-line produzidas na ReAD por professoras iniciantes. <i>Analisa as contribuições para a aprendizagem da docência oriundas do diálogo entre professores em diferentes fases da carreira em um ambiente online.</i>	ANAIS VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA
LAGOEIRO; ANUNCIATO; PEREIRA, 2018	Investigando a formação continuada docente: diálogos sobre especificidades dos alunos e trabalho colaborativo em um ambiente on-line <i>Traz à discussão aspectos relacionados à prática docente evidenciados em diálogos envolvendo professores em diferentes fases da carreira e licenciandos em Pedagogia, no contexto de um programa de formação continuada desenvolvido na modalidade a distância, por meio da Plataforma Moodle.</i>	ANAIS CIET EnPED
LAGOEIRO; ANUNCIATO, 2018	Início da docência: diálogos de uma professora iniciante em um grupo colaborativo on-line <i>Apresenta as análises acerca do percurso formativo de uma licenciada em Pedagogia em início de carreira docente.</i>	ANAIS ANPEd-SUDESTE
SOUZA; MARTINS, 2018	Comunidade de aprendizagem on-line: diálogos entre estudantes em pedagogia e professores iniciantes²³ <i>Investiga como a comunidade de aprendizagem on-line oportuniza às futuras professoras (licenciandas em Pedagogia) partirem da experiência de si, a fim de questionarem os sentidos de suas vivências e de suas aprendizagens, fortalecendo a ação pedagógica para, desse modo, alcançarem maior consciência do seu trabalho profissional.</i>	ANAIS XIX ENDIPE Salvador
LAGOEIRO; ANUNCIATO, 2018	O estágio na formação docente: análise de relatos de professoras em início de carreira. <i>Discute sobre as contribuições e limites do estágio no processo de formação de professores e evidencia sua relevância para a aprendizagem da docência, aqui concebida como um processo contínuo, de caráter permanente e que deve ser continuamente revisto.</i>	ANAIS XIX - ENDIPE, Salvador
LEANDRO; PASSOS; ANUNCIATO, 2018	Red de Aprendizaje y Desarrollo de la Docencia (ReAD): hilos trenzados por profesoras experimentadas, principiantes y licenciandas al respecto de la inclusión y la diversidad en la Educación Básica <i>Objetiva presentar las reflexiones y los aprendizajes construidos por profesoras experimentadas, principiantes y licenciandas sobre los temas de la inclusión y la diversidad en la Educación Básica</i>	XXVI JJI Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM

PESQUISADOR(A)	TÍTULO E OBJETIVO	VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO
VASCONCELOS, L.O.; LEANDRO, E.G.; PASSOS, C. L. B.; ANUNCIATO, R. M. M., 2021	Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência: expressões do pensamento geométrico de professoras que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Boletim de Educação Matemática.	Artigo Bolema - Boletim de Educação Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas publicações em capítulos de livros, anais de eventos e periódicos científicos, são fontes de dados relevantes para dialogar sobre os processos formativos na carreira docente. Os referenciais teóricos e experiências expostas nas publicações demonstram a complexidade do campo de formação de professores, uma vez que se percebem os inúmeros contextos educacionais e desafios presentes na perspectiva da formação docente.

Os trabalhos publicados contribuem com as especificidades de contextos e temáticas abordados, e esta pesquisa de doutorado se diferencia no que diz respeito às discussões dos saberes geográficos difundidos pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acrescenta-se, ainda, o intuito de potencializar as trocas de experiências e atividades desenvolvidas no cenário da ReAD por meio do diálogo intergeracional on-line entre professores em formação e em exercício docente.

Dessa forma, tais elementos específicos para a realização desta pesquisa são baseados em novas discussões teóricas e metodológicas, contudo, as publicações auxiliaram na escolha de referenciais e desdobramentos para a realização das atividades formativas no ambiente on-line e no entendimento de conceitos, experiências, discussões e resultados relevantes.

Nas publicações se percebe que as trocas de experiências e práticas entre professores podem propiciar inúmeras estratégias e reflexões na área de formação de professores. Isto posto, evidencia-se por meio dos objetivos dos trabalhos apresentados o papel significativo da Rede de Aprendizagem na construção e reconstrução de práticas e reflexões referentes ao contexto escolar.

Segundo Marcelo (2002, p.30), “não podemos esperar que a formação profissional inicial nos dote de uma bagagem de conhecimentos da qual podemos dispor durante toda nossa vida profissional ativa”. A busca por melhorias no

desenvolvimento profissional pode auxiliar no enfrentamento das dificuldades apresentadas nas diferentes etapas da carreira docente.

Nas últimas décadas, a busca por outras possibilidades de estratégias e discussões sobre temas gerais da formação de professores, tais como desenvolvimento profissional, bases de conhecimento, lacunas na formação inicial, formação continuada ou permanente, trocas de experiências, entre outros elementos, podem ser concebida pelo intermédio das tecnologias digitais. Para Lagoeiro (2019, p.144), “com o avanço das tecnologias, o ambiente de aprendizagem pode ser físico, virtual ou uma mescla de ambos”. Diferentemente de extinguir os ambientes presenciais, os ambientes virtuais de aprendizagens possibilitam espaços virtuais inovadores e diferentes (KENSKI, 2003).

Com base nas possibilidades geradas por meio dos ambientes on-line de formação profissional, propõe-se nesta pesquisa um diálogo sobre o cenário da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência, assumindo que a incorporação dos grupos colaborativos de aprendizagem on-line possibilita o desvelar das vivências e experiências docentes.

Em suas características gerais, a ReAD é ofertada pelo Portal dos Professores da UFSCar, sendo a equipe gestora composta por docentes e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Acrescenta-se, ainda, que essa rede é parte de um projeto maior de pesquisa, intitulado “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”, e financiado pelo CNPq.

A ReAD oferece um ambiente formativo capaz de gerar diálogos e contribuições para professores em diferentes etapas da carreira docente – professores iniciantes, experientes e licenciandos. Com base nisso, compreende-se seu papel a atender as necessidades formativas e acompanhar os professores para gerar possíveis melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

O atendimento às necessidades formativas específicas de professores da Educação Básica tendo em vista as diferentes fases da carreira e os contextos específicos de atuação; o acompanhamento de professores em início de carreira por professores mais experientes; a participação de professores em comunidades de aprendizagem profissional fortes; a discussão orientada de situações emblemáticas da vida profissional; a reflexão sustentada sobre as práticas e sua explicitação; a troca de conhecimentos entre pares, entre professores e outros profissionais; a colaboração entre diversos profissionais das instituições escolares e de outros contextos, como a universidade,

para compreensão e enfrentamento de dilemas e dificuldades das práticas; o envolvimento de professores nos seus próprios processos de desenvolvimento profissional e a diversidade de espaços formativos como é caso das narrativas de professores. (Diálogo Intergeracional na Indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente, 2015, p. 05).

Um aspecto a ser ressaltado é que a ReAD, em 2016, ofertou sua formação presencialmente e on-line, caracterizando o caráter híbrido para as discussões das temáticas propostas da equipe gestora. Em 2017, 2018 e 2019, as ofertas de formações profissionais foram via ambiente on-line – Portal dos Professores da UFSCar.

Lagoeiro (2019) sistematizou em sua tese de doutorado algumas pesquisas que se apoiaram no diálogo intergeracional para o desenvolvimento de estudos e investigações científicas. Para a autora, é necessário compreender que essas pesquisas se atrelam a uma perspectiva de faixa etária, “considerando o envolvimento de interlocutores pertencentes a grupos etários distintos – crianças, jovens, adultos, idosos” (p.130).

[...] pesquisas na área literária envolvendo avós e netos (AZEVEDO; SASTRE, 2015); na perspectiva da relação educativa estabelecida entre jovens e idosos (PALMEIRÃO, 2008; AZEVEDO; PALMEIRÃO, 2012); na relação estabelecida entre mães que vivenciam a maternidade (MARTINS, 2012); na área da gerontologia, envolvendo os cuidados com o idoso e as políticas voltadas a essa questão (ALBUQUERQUE, 2014); nos estudos da Sociologia da Infância (SANTOS, 2012; FARIA; FINCO, 2011); na área da linguística (GONÇALVES, 2012); em pesquisas na área da psicologia, envolvendo a interação entre jovens e idosos e o estímulo à aproximação entre os dois grupos (CRUZ et. al., 2011); em estudos voltados ao processo de envelhecimento, considerando as contribuições do diálogo intergeracional envolvendo idosos e crianças (DARÉ, 2010);

As pesquisas demonstram um olhar voltado às representações envolvendo diferentes faixas etárias no processo de troca e desenvolvimento das especificidades elencadas em cada estudo. À vista disso, compreende-se a priori a importância de elucidar outras perspectivas e olhares acerca do diálogo intergeracional. Para esta pesquisa e construção deste capítulo, nos baseamos dos estudos de Sarti (2009) e Lagoeiro (2019).

As relações intergeracionais, vistas como um processo de socialização profissional entre os pares, contribuem para a criação de possibilidades formativas na carreira docente. No caso específico dos estudos de Sarti (2009), focaliza-se a

socialização entre professores experientes no magistério e estagiários do curso de Pedagogia.

Ainda pautado em Sarti (2009), o desenvolvimento formativo caracteriza-se pelas particularidades presentes em cada faixa etária, compreendendo a relevância de se apropriar do compartilhamento de vivências e experiências marcadas por contextos históricos e sociais aos quais cada geração pertence. Dessa maneira, a partilha entre os pares fomenta nos ambientes formativos a apreensão dos modos de perceber os elementos que compõem as instituições escolares, tais como o ensino, as aprendizagens, os alunos, a escola.

Ao lado de professores recém-formados – ou ainda em formação – encontram-se docentes cuja formação inicial ocorreu há 10, 15 anos e outros, ainda, que ingressaram no magistério há mais de 20 anos e estão mais próximos da aposentadoria. Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência. Revelam, em maior ou menor grau, marcas das gerações de professores às quais pertencem, que se distinguem em função dos contextos históricos e sociais nos quais os sujeitos foram iniciados no magistério (SARTI, 2009, p. 139).

Como o diálogo intergeracional pode contribuir para a formação profissional dos professores? Por todo o exposto, percebemos a relevância de integrar esse desenvolvimento profissional por intermédio dos aspectos profissionais e das experiências na trajetória dos professores e licenciandos.

As possibilidades formativas criadas por intermédio das relações entre os pares contribuem para o aprofundamento e reflexão de suas práticas. Destaca-se ainda, que nesse cenário aflora uma “maior integração entre a formação inicial para o magistério e os processos contínuos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente” (SARTI, 2009, p. 136).

Por exemplo, um professor experiente, ao expor e aprofundar temáticas sobre práticas de ensino, favorece a compreensão de futuros professores acerca do cotidiano do trabalho docente. Portanto, configura-se um ato de aproximação da formação inicial com o contexto real da escola.

Justamente em função de suas especificidades, o diálogo intergeracional – promovido entre professores em diferentes fases da carreira e, portanto, pertencentes a diferentes gerações profissionais – pode contribuir para o enriquecimento do processo formativo e para o aprimoramento das práticas educativas (LAGOEIRO, 2019, p. 133-134).

O diálogo intergeracional torna-se um elemento essencial para mudanças significativas da formação docente, ao passo que é por meio desse trabalho colaborativo que as trocas de especificidades em distintas situações favorecem o desenvolvimento profissional desses professores envolvidos nessas ações e reflexões. Dessa forma, “a relação intergeracional – seja definida como diálogo, parceria, encontro – tem se reafirmado como uma perspectiva em potencial para os processos formativos, tanto em contextos presenciais como híbridos” (LAGOIRO, 2019, p. 134).

Os espaços híbridos desempenham um papel importante na construção da aprendizagem, permitindo trocas de experiências, vivências e formações profissionais. Para conceituar o espaço híbrido, Cardoso (2016) menciona que esse termo se objetiva pelo desenvolvimento da perspectiva formativa para todos os agentes envolvidos nos espaços educacionais, sendo efetivado nas relações de aspectos teóricos e práticos, entre as instâncias da universidade e escola, e também nos ambientes virtuais e presenciais.

Diante disso, os desdobramentos de uma aprendizagem individual são permeados por elementos colaborativos resultantes de diálogos intergeracionais entre os pares inseridos nesses ambientes. Ressalta-se que os saberes construídos em decorrência desses compartilhamentos e trocas de experiências são fundamentais para a formação profissional desses professores, ao passo que potencializa tanto os aspectos individuais de reflexão como as aprendizagens teóricas e práticas produzidas nas comunidades de aprendizagem virtuais ou presenciais, ou nas universidades ou escolas.

Estudos mostram que espaços de aprendizagem docente assim concebidos superam o já conhecido isolamento do professor, preveem a troca de conhecimentos e podem, na medida em que as relações se fortalecem, se transformar em comunidades de aprendizagem fortes (CARDOSO; REALI, 2014, p. 06).

Souza e Anunciato (2019, p. 1093) refletem que, na “ReAD, o diálogo intergeracional envolve diversidades como tempo de inserção na docência, idade, experiências de escolarização e docência etc.” Logo, as particularidades de cada sujeito pressupõem o sentido de compartilhar atuações e desafios referentes às práticas docentes, instalando-se a construção reflexiva, crítica e autônoma entre o coletivo e os processos individuais nesses ambientes *on-line*.

Dessa maneira, o diálogo intergeracional on-line nesta pesquisa de doutorado é concebido pelas trocas e compartilhamentos da ReAD, baseado em práticas on-line com o intuito de auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores incluídos nessa ação formativa. Fato é que essas representações resultantes dos diálogos entre diferentes gerações de professores, contemplando suas histórias de vida pessoal e profissional, emoções e experiências, geram “uma sensação de acolhimento e de pertença, fortalecendo a relação estabelecida com aqueles que compartilham desse espaço de diálogo, considerando-se aqui o ambiente virtual” (LAGOEIRO, 2019, p. 134). À vista disso, ampliam-se as oportunidades de participação de professores de diferentes regiões e instituições no tocante a essas formações profissionais.

Pensando no início de carreira docente, esse compartilhamento entre os pares consegue aprimorar as estratégias e metodologias estimuladas no cenário escolar. Por consequência dessas ações, criam-se novos olhares e perspectivas para o exercício docente.

Nesse sentido, a Internet, em particular, possibilita interação virtual à distância e de modo assíncrona e a construção de comunidades de aprendizagem formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências. Permite também aprender de forma individualizada, no tempo disponível, aquilo de que se necessita (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1040).

As comunidades de aprendizagem exercem um engajamento de diferentes tipos de diálogo, instrução entre pares e trabalho coletivo, permitindo aos sujeitos envolvidos nesses processos formativos uma partilha de situações vivenciadas no contexto de suas profissões (SOUZA; ANUNCIATO, 2019). No ambiente de aprendizagem virtual estudado por esta pesquisa, os professores socializam suas angústias, dificuldades, medos, emoções, práticas, reflexões e dificuldades encaradas no cotidiano, possibilitando intensas aprendizagens e outros olhares sobre suas próprias atuações.

A reflexão sobre a própria prática docente é um dos pilares que constitui a essencialidade do diálogo intergeracional nos ambientes on-line. Um exemplo acerca disso pode ser visto nos fóruns que compõem esses ambientes, uma vez que há registros de diferentes pontos de vista sobre determinadas temáticas mediadas nesses ambientes. A interação provocada por meio dessa ferramenta on-line contribui para os participantes manifestarem suas ideias no decorrer das discussões.

Os ambientes virtuais oferecem diversas ferramentas para a

realização de trocas de ideias e experiências, permitindo a interação entre professores, alunos e demais participantes [...]. A adequada utilização dessas ferramentas possibilita o estabelecimento de vínculos, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e do sentimento de corresponsabilidade entre os participantes (OLIVEIRA, 2016, p. 88).

Com todo o exposto, evidencia-se que esse ambiente on-line promove a transformação dos sujeitos envolvidos no processo formativo, por meio das reflexões instigadas. Ao criar condições e estimular experiências colaborativas, potencializamos o desenvolvimento profissional de professores em diferentes etapas da carreira.

A consolidação dos ambientes on-line é oriunda do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e tem possibilitado uma ampliação de estudos e temáticas para a formação de professores. Com os recursos disponíveis para estudo, podemos nos apropriar de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – Moodle, por exemplo – para desempenhar uma formação continuada capaz de atender um maior número de pessoas de diferentes localidades e com mais flexibilidade para organização de horários e trabalhos a serem desenvolvidos.

Para Santos (2020, p. 20), “no ambiente virtual, os personagens da sala de aula tradicional também se reconfiguram, e além da figura do professor e do aluno, passam a contar com a figura do tutor”. Essa reconfiguração está atrelada ao protagonismo que esses sujeitos desempenham nos ambientes virtuais, por meio de participação em fóruns, envio de atividades e trocas de feedbacks entre os participantes.

Cabe ressaltar que, durante esta pesquisa de doutorado, exerci os papéis de pesquisador e de tutor da ReAD nos módulos temáticos no tocante aos conteúdos de Geografia, sendo que, no início, atuei como tutor de outros módulos temáticos, o que foi importante para o desenvolvimento de feedbacks, interações e trocas entre os pares. A todo momento neste estudo, houve a preocupação em distinguir ambos os papéis. Por isso, cabia ao tutor promover e instigar a autonomia dos participantes, possibilitando um espaço para a reflexão (MAGGIO, 2001). Já o pesquisador investigava os caminhos e resultados obtidos com o compartilhamento e trocas entre os sujeitos.

Mas qual o papel dos tutores para a formação de professores? O tutor é peça fundamental na modalidade a distância, visto que suas tarefas potencializam os diálogos e reflexões construídos e compartilhados nas atividades propostas. Especificamente no contexto desta pesquisa de doutorado, os tutores foram

mediadores e instigaram os processos reflexivos entre os participantes, resgatando desde as memórias do período de escolarização até as aprendizagens referentes aos conteúdos de Geografia construídos ao longo das trajetórias formativas.

Ao tutor são reservadas diversas funções: acompanhar os alunos e sua frequência, avaliar as tarefas, estar atento a dúvidas e problemas, mesmo os de ordem técnica, e agir como um motivador, estimulando os alunos, contribuindo para que se organizem e realizem com sucesso todas as atividades programadas no curso. Todas essas funções, apesar de complexas, se unem na concepção de que ao tutor, cabe a tarefa de mediar o processo de aprendizagem dos alunos, agindo como um orientador e catalisador desse processo de formação (SANTOS, 2020, p.9)

Nota-se que as atribuições do tutor são amplas e relevantes para o andamento das atividades exercidas na formação docente. Verifica-se que o papel do tutor transcende o simples ato de fornecer informações ou verificar as realizações das atividades. No período em que se iniciavam as discussões acerca da educação a distância, o papel do tutor consistia em garantir que os objetivos recomendados pelo curso fossem cumpridos corretamente e dentro dos prazos (CHAQUIME, 2014). Portanto, entende-se que as ressignificações dessas atribuições do tutor trouxeram novas estratégias de mediação e aprendizagens para a formação dos professores.

Nesse sentido, o tutor virtual se vê como mediador, tal como o professor responsável por uma determinada disciplina, uma vez que “[...] possui uma base de conhecimentos necessária à docência e, além disso, constrói outros saberes em sua experiência profissional [...]” (CHAQUIME, 2014, p. 142).

Vale ressaltar que a figura do tutor pode ser representada pela tutela de alguém ou acompanhantes dos indivíduos envolvidos nas formações. Acrescenta-se, ainda, que esse tutor pode atuar de modo presencial ou virtual. No caso específico deste estudo, a tutoria ocorria a distância, e os diálogos aconteciam através do *Moodle* do Portal dos Professores da UFSCar.

Essa atuação do tutor virtual concebe uma função de formador para os envolvidos nas ações formativas. Esse tutor é capaz de promover a construção de conhecimentos e ampliar as reflexões compartilhadas nos ambientes virtuais. Especificamente para este estudo, observa-se que os tutores responsáveis pela construção das atividades formativas da ReAD referentes ao ensino de Geografia tiveram um impacto na formação e atuação dos professores dos anos iniciais do

Ensino Fundamental, evidenciado nas análises dos dados apresentadas nos próximos capítulos desta pesquisa.

Se pensar nas contribuições dos tutores para os participantes envolvidos nas formações da ReAD, constatam-se também as aprendizagens assimiladas pelos próprios tutores diante da construção e reflexão das atividades dos módulos de Geografia, aprendizagens estas produzidas por meio de cada atividade executada nos módulos temáticos e dos diálogos entre tutores, entre eles e os participantes dos módulos – professores dos anos iniciais e licenciandos de pedagogia – e demais integrantes da ReAD. O compartilhamento de ideias, práticas, ações, reflexões, desafios, memórias e dificuldades gerou impactos transformadores e significativos na incorporação dos saberes docentes, tais como a apropriação de atividades desenvolvidas por outros professores de outras localidades, feitas as devidas adaptações às realidades locais dos alunos e professores.

Os tutores que participaram dos módulos de Geografia no cenário da ReAD contavam com formações específicas dessa área do conhecimento ou eram professores de outras áreas com uma diversidade de experiências na área de formações de professores. Todos esses elementos contribuíram significativamente para a criação do módulo de Geografia.

Daí se depreende que a formação de tutores requer uma base teórica e prática necessária para gerar qualidade no exercício da tutoria. Por isso, a formação dos tutores para elaboração dos módulos da ReAD incorporou textos teóricos, compartilhamento de experiências e diálogos reflexivos no decorrer de suas atividades.

Destaca-se também a formação de um letramento digital para os tutores da ReAD. Esse letramento contava desde as noções básicas de manuseio do ambiente virtual até fundamentações teóricas e práticas que auxiliavam na produção reflexiva e questionadora. Toda a carga horária destinada para a formação dos tutores foi substancial para dar andamento à escolha dos materiais e objetivos dos módulos de Geografia. Portanto, o trabalho coletivo foi elemento fundamental para desencadear processos reflexivos e mudanças na elaboração de atividades ou interações com os participantes dos módulos formativos.

3. SABERES GEOGRÁFICOS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Geografia desempenha no contexto escolar um papel significativo para o processo de aprendizagem das crianças e professores da Educação Básica, uma vez que os conteúdos trabalhados nas escolas formam olhares e percepções sobre as relações construídas entre os indivíduos e os ambientes no decorrer de suas vivências. A Geografia tem esse papel de compreender o espaço e as transformações nele ocorridas.

A Geografia é uma ciência que se constitui pela sua importância no cotidiano das pessoas. Diariamente, desenvolvemos atividades no nosso dia a dia que utilizam essa ciência para entender uma estrutura social, econômica, política, cultural ou ambiental. Entende-se a necessidade de envolver nos currículos e cursos de formação de professores os conteúdos da Geografia para gerar a compreensão/apreensão da realidade da criança e do seu ambiente social. Para isso, torna-se necessário considerar as experiências prévias – contextos vivenciados – dos sujeitos nos diferentes ambientes da sociedade.

Tentar listar os saberes geográficos seria uma tarefa complexa e não despreveria toda a sua significância para o processo de ensino e aprendizagem. Utilizo o plural, saberes geográficos, uma vez que há uma gama de ações, comportamentos, indagações, problemáticas, possibilidades e conteúdos que fazem parte desses saberes no campo da Geografia.

Vale destacar que esta pesquisa de doutorado investiga os saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais. Desta forma, o foco das próximas seções se desdobra nas análises dos conteúdos de Geografia construídos e compartilhados entre os participantes da pesquisa – licenciandos e professores em diferentes momentos da carreira. Conseqüentemente, partindo de uma investigação da formação docente, concebe-se o entendimento sobre as problemáticas oriundas do contexto escolar.

Este capítulo também dialoga acerca das concepções de lugar e paisagem desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais concepções aparecem em destaque neste trabalho por representarem uma base teórica e prática nas reflexões e curiosidades das crianças sobre as transformações do espaço geográfico, os motivos de suas realidades locais e os olhares espaciais acerca dos

acontecimentos da sociedade. Para Callai (2005), o olhar espacial procura estudar determinada realidade social a partir de marcas inscritas nesse espaço.

3.1 As contribuições dos conteúdos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental

É importante compreender os caminhos necessários para o desenvolvimento dos olhares e percepções geográficas dos professores envolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dialogar sobre a formação de professores na segunda etapa da Educação Básica desperta algumas inquietações sobre como podemos incorporar o ensino de Geografia nesse contexto educacional. Fato é que pensar nos professores que atuam ou que vão atuar nesse nível de ensino subsidia investigações de como podemos revalorizar o interesse dos conteúdos geográficos para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

De acordo com Callai (2013), há três desafios básicos quando pensamos na formação de professores que trabalham com conteúdos geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber: a) a falta de clareza de que Geografia pode ser ensinada nesse nível escolar, visto que as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia apresentam seus egressos aptos a darem aulas para os anos iniciais; b) o pouco conhecimento específico dos cursos de formação inicial na Pedagogia, causado pela gama de áreas específicas estruturadas na formação deste profissional, e c) compreender como se constroem os saberes dos docentes que atuam nos anos iniciais, descobrindo os caminhos para a eficácia no ensino.

Faz parte da formação docente buscar possíveis respostas, estratégias e alternativas em prol dos planejamentos e práticas profissionais dos professores. Nessa primeira etapa do ensino fundamental, é essencial o desenvolvimento de um repertório sólido do saber científico da Geografia, articulado a um domínio didático, e que, essencialmente, seja reflexivo para distinguir métodos de ordem prescritiva e descontextualizados com a realidade dos alunos. (CALLAI, 2013).

É perceptível que associar os saberes científicos e didáticos, integrados às práticas reflexivas, não é tarefa fácil para qualquer formação inicial. À vista disso, torna-se necessário conhecer como os professores compartilham esses saberes e quais as dificuldades encontradas ao longo desses percursos, para que, assim, engajem-se em reflexões e diálogos que potencializem as ações docentes.

Conforme Mizukami (2010), a formação de professores é um processo de desenvolvimento por toda a vida. Logo, o percurso de vida do professor está atrelado a momentos formais da formação inicial e continuada e também a situações advindas de experiências vividas. Esses elementos ampliam uma visão simplista de formação baseada apenas no âmbito formativo institucional.

Corroborando com essa perspectiva, Callai (2013, p. 266) entende a formação docente como “um processo que acontece ao longo do caminho da sua constituição profissional, e como tal é sempre complexo e singularizado com/no desenvolvimento integral de cada sujeito”. Todas as experiências e olhares desenvolvidos ao longo desses caminhos pessoais e profissionais são determinantes para a apropriação dos saberes geográficos no exercício profissional.

Nesse processo do desenvolvimento das ações e comportamentos dos professores dos anos iniciais, essa formação perpassa pelo momento em que se ingressa no curso de Pedagogia, mas também é caracterizada nos espaços e experiências vivenciadas no dia a dia. Nos capítulos seguintes, apresentarei dados que permitem a formação de hipóteses para explicar por que as experiências em ambientes não formais são tão importantes para a formação de professores quanto as aprendizagens desenvolvidas nas instituições escolares.

Diante da importância e complexidade do assunto, surgem questões sobre como formar professores preparados para lidar com as especificidades do ensino de Geografia nos anos iniciais. Quais saberes específicos são importantes para a formação docente? Como atrelar os conhecimentos pedagógicos-didáticos com um repertório de saberes geográficos? É possível formar docentes para os anos iniciais para lidar com distintos campos do conhecimento?

O professor desempenha um protagonismo nas ações e mediações dos seus conteúdos escolares com a realidade das crianças. Por esse motivo, torna-se capaz de integrar a percepção e o entendimento das crianças diante das experiências vivenciadas nos seus contextos, como conteúdos de localização, orientações, mapas, entre outros. A produção de conceitos na Geografia tem como referência a capacidade da criança em representar o espaço vivido. Para Castellar (2000), quando partimos do processo de alfabetização utilizando a linguagem cartográfica, o ensino de Geografia se torna mais significativo, pois se criam condições para a leitura das representações gráficas que a criança faz do mundo.

Segundo Libâneo (2010), os professores chegam à etapa final de sua formação inicial pouco sabendo ensinar sobre os fundamentos teóricos de suas práticas, tendo dificuldades para ensinar as crianças com metodologias de ensino adequadas. Em decorrência disso, não se infere que o pedagogo tenha que dar conta de todas as especificidades das numerosas áreas do conhecimento, uma vez que seria praticamente impossível desenvolver todos esses domínios. Todavia, se faz necessária uma formação capaz de permear questões centrais de cada área do conhecimento, auxiliando os professores a desempenharem um papel reflexivo, crítico e problematizador dos acontecimentos da contemporaneidade.

No caso do ensino de Geografia, ponderamos a importância da manifestação dos saberes geográficos no cenário escolar como conhecimento norteador para a compreensão da realidade dos alunos. De acordo com Silva (2013, p.320), “simples atos como nomear os lugares, definir o que está próximo, o que está distante, as direções, as orientações, os caminhos entre um lugar e outro são referências de localização”. Essas ações caracterizam atividades cotidianas que precisam ser potencializadas pelo ensino de Geografia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, provocando os alunos a compreenderem o sentido dos conteúdos geográficos escolares.

Durante os primeiros anos da Educação Básica, ao ingressar na escola, os alunos iniciam o primeiro contato com a linguagem. A entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2003). Mas como isso se relaciona com o ensino de Geografia?

As aulas de Geografia, mediadas pelo professor, possibilitam a construção de um olhar sobre sua própria realidade. Vale lembrar que os saberes específicos da área não se constituem por definição de conceitos estabelecidos por autores ou teorias consolidadas, e o docente deve ter, na sua formação inicial e/ou na continuada, a percepção de que os conteúdos geográficos fazem parte das nossas ações e comportamentos diários.

Fica evidenciado, com Azanha (2006), que ensinar Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental vai além de uma formação de professores voltada a aplicação de saberes teóricos para o ensino. É indispensável a construção de saberes

capazes de induzir os sujeitos a refletirem sobre os lugares que os cercam, seus comportamentos, os trajetos por que passam diariamente, as paisagens que são transformadas e modificadas, suas relações com o meio ambiente, entre tantos outros elementos.

Nesse sentido, a abordagem de conteúdos específicos da Geografia articulados às leituras de mundo proporciona a assimilação dos conceitos dessa área do conhecimento. Portanto, desenvolvemos o nosso pensar geográfico quando conseguimos apreender as dinâmicas e significados dos lugares, das coisas (SILVA, 2013).

A ciência geográfica é concebida pela sua complexidade e múltiplas representações sobre determinados fenômenos, lugares, sujeitos ou acontecimentos. O espaço geográfico, considerado uns dos principais objetos de estudo da Geografia, é caracterizado pela sua constante transformação dos ambientes e das suas relações entre os indivíduos, provocando reflexões sobre como incorporar tais saberes no contexto escolar.

Mesmo com inúmeros estudos consolidados sobre a temática em estudo, há diversos encaminhamentos sobre como podemos nos apropriar dos saberes geográficos para desenvolver habilidades, raciocínio geográfico e aprendizagens na formação de professores dos anos iniciais. É evidente que esses processos de assimilação dos conteúdos perpassam por diferentes metodologias, estratégias, abordagens e etapas, considerando as particularidades dos contextos envolvidos no âmbito educacional.

Para Lastória (2012), pouco é ensinado sobre a importância do pensamento geográfico para os professores dos anos iniciais. Por consequência, muitas vezes deixamos para ensinar os alunos a refletirem sobre o papel significativo da geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ou até mesmo cometemos o erro de selecionar conteúdos dos anos finais para as crianças dos anos iniciais. Dessa maneira, ainda enfrentamos uma lacuna acerca da escolha dos conteúdos geográficos a serem ensinados nessa primeira etapa da Educação Básica.

As fragilidades ao incorporar conceitos específicos da área, considerar experiências e raciocinar sobre o espaço são características de uma formação de professores distante de gerar melhorias para a educação. Segundo Lastória (2012), essa fragilidade é difundida pela falta de reconhecimento do próprio professor quanto aos conceitos de espaço e suas principais categorias, tais como paisagem, território,

região e lugar. Quando não ocorre essa incorporação de tais representações dos principais elementos de estudo da Geografia, colabora-se para a reprodução de uma corrente tradicional e tecnicista da ciência geográfica.

Apesar de tantas complexidades sobre possíveis definições dos saberes geográficos, Callai (1998), Gebran (1990), Le Sann (1997) e Kaercher (2003), por meio de seus estudos e pesquisas, percebem o ensino de Geografia para crianças como uma das possibilidades de formar cidadãos com posicionamentos críticos com relações aos acontecimentos da sociedade. Incluir o pensamento geográfico desde os anos iniciais pode possibilitar um processo de apropriação da escrita articulado às teorias geográficas.

Parto do pressuposto de que desde a educação infantil é importante que o docente disponibilize conteúdos geográficos na aprendizagem dos alunos (LASTORIA, 2012), constituindo pensamento geográfico que vai além das provas ou atividades disciplinares, permitindo aos alunos uma compreensão acerca dos acontecimentos e situações que permeiam suas realidades locais.

A escola, [...] não pode se furtar a dialogar com as práticas cotidianas, e a geografia deve habilitar o aluno a situar o seu cotidiano dentro de um contexto histórico e geográfico, e, logo, dentro de um contexto produtivo e de organização de classe e de poder. Neste sentido, a escola precisa oferecer ao educando instrumentos de base em sua formação educacional que o estimulem a participar do processo como agente (CASTRO; SOARES; QUARESMA, 2016, p. 46)

Dessa maneira, percebe-se que os saberes geográficos envolvem tanto os conhecimentos específicos da formação inicial e continuada como também as relações entre sujeitos e espaços geográficos. À vista disso, compreende-se a importância de uma formação docente capaz de desenvolver práticas educativas baseadas nos contextos históricos e geográficos contempladas nas organizações sociais desses profissionais.

O ensino de Geografia é responsável por proporcionar uma formação integral das crianças, uma vez que essa disciplina escolar trabalha com várias linguagens em sua essência, como a linguagem dos mapas, linguagem cinematográfica, linguagem espacial e as linguagens próprias da Geografia, que auxiliam na decodificação de paisagens, lugares e demais espaço (LASTORIA, MORAES; FERNANDES; 2013).

Para Callai (2005), ensinar Geografia é ensinar a ler o mundo. Não podemos priorizar conteúdos ou receitas prontas para lecionar os Geografia na Educação

Básica. O processo de assimilação do conhecimento configura-se pelo sentido e contextualização que as crianças fazem dos saberes apresentados na escola, tornando o ensino de Geografia um momento de compreensão acerca das suas relações com o mundo, sendo perceptíveis as transformações acarretadas pelos acontecimentos da sociedade.

Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo. (CALLAI, 2005, p. 231)

Fato é que construir aprendizagens durante as primeiras etapas da educação básica requer dos professores o direcionamento de práticas pedagógicas capazes de oportunizar às crianças a compreensão dos conceitos geográficos por meio de suas próprias vivências. Nesse sentido, durante essa fase vinculada à alfabetização e ao letramento escolar, é fundamental resgatar o estudo do espaço para compreender as teorias aplicadas em sala de aula. Segundo Callai (2005, p. 45):

Por meio da Geografia, nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos. E os nossos alunos precisam aprender a fazer as análises geográficas. E conhecer o seu mundo, o lugar em que vivem, para poder compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços.

Dessa maneira, as experiências, os saberes e as vivências específicas de cada aluno precisam ser considerados quando se elabora o planejamento das práticas docentes no cenário escolar. Quando ensinamos os conteúdos geográficos, como por exemplo, o estudo do lugar, da paisagem, da linguagem cartográfica, do espaço geográfico, entre outros, torna-se prioridade “as ações das crianças, tomando como referência as suas observações do lugar de vivência para que se possam formalizar os conceitos geográficos” (CASTELLAR, 2000, p. 31).

Nesse sentido, podemos indagar se basta apenas articular os conteúdos geográficos com a realidade das crianças para desenvolver os saberes geográficos.

De acordo com Straforini (2001), é consenso na Geografia que a partir da realidade do aluno conseguimos provocar um sentido na vida das crianças, visto que

suas aprendizagens serão observadas e vivenciadas durante suas ações no cotidiano. Contudo, ainda enfrentamos dificuldades para construir nas práticas docentes uma integração significativa entre realidade dos alunos e conteúdos específicos. Presencia-se nas escolas um modo limitado e restrito de trabalhar as realidades das crianças, visto que as atividades com livros didáticos acabam se distanciando dos lugares vivenciados pelos próprios alunos (STRAFORINI, 2001). Acrescenta-se, ainda, um uso limitado das escalas espaciais por meramente descreverem elementos físicos da Geografia, negligenciando abordagens acerca de fatores de identidade e neutralizando aspectos históricos das localidades.

Para Callai (1998), é necessário buscar uma Geografia que trabalhe com a realidade dos alunos, mas, ao mesmo tempo, ter o intuito de contemplar outras realidades, sejam locais, regionais ou globais. Torna-se importante que as crianças iniciem esse processo de entender suas realidades e tais influências, resultando em uma compreensão fundamental para direcionar suas decisões.

À medida que o conhecimento geográfico se sistematiza como ciência a partir de certas regras e valores aceitos na ciência moderna, o saber geográfico configura-se como um elemento importante para compreender os conteúdos geográficos. Nessa lógica, a Geografia que se aprende nos anos iniciais do Ensino Fundamental baseia-se no interesse em conhecer o mundo, atuando como protagonista na construção e na leitura dos espaços geográficos, e em desempenhar nosso papel de cidadão (CALLAI, 2005).

Qual seria a relevância de abordar o saber geográfico na formação de professores de Geografia dos anos iniciais? O saber geográfico é responsável por impactar e influenciar diferentes elementos norteadores do processo de ensino e aprendizagem. Entre eles, podemos mencionar que os domínios dos saberes geográficos proporcionam impactos na construção das práticas pedagógicas, ampliando as estratégias de atividade e reflexões desenvolvidas nos conteúdos escolares. Nesse cenário, a apropriação dos conhecimentos geográficos favorece as escolhas dos conteúdos essenciais para o planejamento e execução das atividades.

De acordo com Lacoste (1993), os desafios são postos aos professores de Geografia pelo fato de que precisam produzir uma leitura de mundo que se diferencie das reproduções dos métodos conteudistas e meramente informativos. Para isso, há necessidade de compreender as relações construídas e reconstruídas no espaço geográfico, que, como vimos, está em constante movimentação e transformação,

sendo parte integrante das nossas ações e comportamentos do cotidiano. Soma-se a isso a importância de o aluno ser parte integrante e agente transformador das relações que ocorrem nesses diferentes espaços (KAERCHER, 2003).

Para ajudar os alunos a compreenderem suas atribuições e relações com os ambientes vivenciados, torna-se fundamental introduzir os conhecimentos científicos atrelados às experiências cotidianas. Para Cavalcanti (1998), a Geografia não é somente o que aparece nos livros, nas estruturas dos documentos ou nas falas dos professores, visto que essa ciência se apresenta nas práticas do dia a dia, como, por exemplo, nos trajetos de carro, a pé ou de ônibus para a escola.

Como estamos vendo, os diferentes lugares produzidos pelos grupos sociais de professores acabam impactando nas representações conceituais apresentadas na Geografia. Esses contextos e realidades são constituídos por histórias, emoções, experiências e geografias, nos quais as particularidades são oriundas de todo um processo formativo e experiencial. Portanto, não poderíamos deixar de dialogar acerca do lugar como um conceito potencializador das práticas profissionais desenvolvidas no ambiente escolar.

3.2 O conceito de lugar e paisagem na perspectiva da ciência geográfica

Como estamos vendo, a Geografia escolar é fundamental para a formação de alunos conscientes de suas realidades e entendimentos da organização do espaço geográfico. Para Cavalcanti (2008, p.35), “os alunos que estudam geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido”. Contudo, a complexidade dessas relações entre os sujeitos e ambientes acaba provocando desafios e problemáticas na formação desses indivíduos.

Com base nisso e na relação com os conteúdos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacam-se os conceitos de lugar e paisagem. Vale lembrar que existem outros conceitos centrais nas discussões sobre a Geografia, como território, espaço e região (CORRÊA, 1995). Esses conceitos possuem várias acepções baseadas nas especificidades de cada autor e corrente do pensamento. Nesta pesquisa, a discussão é focada nos conceitos de lugar e paisagem devido à sua relevância para a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses conceitos são oriundos de inúmeros olhares, contextos e representações de diferentes autores. Fato é que se apropriar do conceito de lugar requer um estudo

sobre algumas análises geográficas que corroboram para o desenvolvimento profissional docente.

As trocas de experiências e aprendizagens de professores em formação e em exercício profissional favorecem as discussões sobre como o lugar e a paisagem são compreendidos e manifestados nas práticas profissionais docentes. Busca-se por meio desses estudos e fundamentações teóricas demonstrar a relevância da representação do lugar nas práticas docentes pautadas nas relações sociais e emocionais construídas por meio de uma perspectiva crítica da Geografia.

Almeida (2001) contribui para compreender o lugar por meio das relações envolvidas nos aspectos históricos e geográficos, ao passo que seus significados são gerados pelas relações com outros lugares e outros espaços mundiais. O lugar não se constitui individualmente ou sem uma identidade; sua composição é atribuída às relações sociais, políticas, econômicas e culturais produzidas nas práticas cotidianas dos indivíduos da sociedade.

A ideia-chave “lugar” na Geografia, mais que um conceito, é considerada dentro desta ciência uma categoria analítica sustentada por todo um campo de teorizações e investigações que a julgam imprescindível dentro um arcabouço teórico e metodológico para entendimento do espaço geográfico (GONÇALVES, 2006, p. 60).

Uma das mais antigas representações do conceito de lugar surgiu com Aristóteles na Grécia Antiga, em sua obra nomeada “Física”. Para o filósofo, o lugar aparece como o limite que circunda o corpo. Séculos depois, Descartes buscou aprimorar o conceito do filósofo em sua obra “Princípios Filosóficos”, mencionando que, além de delimitar o corpo, o lugar deveria ser também definido em relação à oposição de outros corpos (RIBEIRO, 1993).

Em decorrência das transformações proporcionadas nas investigações dos estudos científicos ao longo dos períodos históricos, no início do século XX, a Geografia Clássica caracteriza-se por atribuir o significado dos lugares por meio de um caráter de apreensão de localidades na representação dos mapas. Esse período foi marcado por uma Geografia que se preocupava com confecções e leituras técnicas dos mapas geográficos. (GONÇALVES, 2006).

Pautadas em outras teorizações e investigações que emergiram com o conceito de lugar, as correntes da Geografia Humanística e da Geografia Crítica se fortalecem no tocante ao significado remetido ao conceito de lugar. Para Moreira e Hespanhol (2007, p. 49), “essas duas perspectivas teórico-metodológicas tratam o lugar com

características diferentes, mas, nem por isso, uma anula a outra, pelo contrário, elas são complementares”. Dessa maneira, ambas são capazes de trazer elementos importantes para a compreensão de lugar adotada para esse estudo, tais como o espaço vivido e a construção social.

Para Holzer (1998), a Geografia Humanista e a Geografia Crítica surgem na década de 1970 em confronto ao positivismo³ da época, sendo constituídas por desempenhar aspectos metodológicos, filosóficos e epistemológicos diferentes, buscando explicações sobre a relação entre a sociedade a natureza e os elementos intrínsecos nessa relação. Deste modo, a Geografia Humanística e Geografia Crítica direcionam “a compreensão do lugar, enquanto um espaço vivido, construído nas relações sociais, abarca[m] o cotidiano, a cooperação e as relações de conflito entre os indivíduos e o mundo” (MOREIRA; HESPANHOL, 2007, p. 57)

Para Gonçalves (2006), essas correntes da ciência geográfica proporcionaram estudos importantes para as discussões nas últimas décadas acerca dos aspectos norteadores do conceito de lugar. Não seria possível compreender a representação do conceito de lugar sem as incorporações assimiladas ao longo dos anos. No entanto, não é foco desta pesquisa aprofundar o contexto histórico e representativo de cada corrente em particular. Além disso, tais representações não podem ser configuradas de forma separada, visto que o conceito é constituído pelas suas especificidades e relações decorrentes desses pensamentos e períodos históricos.

Qual a importância de relacionar e dialogar sobre o conceito de lugar no processo de aquisição de saberes docentes?

Por se constituir como um elemento importante na compreensão do espaço geográfico, o lugar apresenta-se no contexto escolar por meio dos livros didáticos, documentos oficiais, atlas, atividades escolares, entre outros, desvinculado de um aprofundamento crítico sobre as relações sociais, culturais, econômicas e políticas, deixando em alguns casos de propiciar um questionamento acerca dos vínculos afetivos e de identidade estabelecidos naqueles lugares.

O lugar, como uma vulgata, é discutido de forma incipiente, com ênfase na divisão política do Brasil e em sua localização geográfica; o que privilegia o desenvolvimento das noções de orientação e

³ O positivismo é uma das doutrinas filosóficas derivadas do iluminismo. Sua origem mais remota se encontra em Condorcet, filósofo vinculado à Enciclopédia, para quem era possível criar-se uma ciência da sociedade com base na matemática social, de acordo com Michael Löwy. Mas foi com Augusto Comte (1798-1857) que o positivismo se tornou uma escola filosófica.

localização, de elementos cartográficos, mas desvinculadas de uma discussão sobre como ocorrem no lugar. Geralmente as noções são desenvolvidas por meio de conceitos geográficos acadêmicos, como espaço geográfico, o que acaba por distanciar ou abstrair o espaço pensado do espaço de ação. (GONÇALVES, 2006, p. 96)

Callai (1999) concebe a Geografia como uma possibilidade de despertar os olhares dos alunos acerca de suas realidades, de seus lugares. À vista disso, quando o aluno compreende as situações dos lugares em que se inserem, são capazes de buscar mudanças e transformações sociais. Torna-se propício para os saberes dos professores de Geografia para os anos iniciais compreenderem seus alunos como agentes participantes do espaço, relacionando as vivências de suas localidades com os acontecimentos globais.

Com base no exposto, Santos (2006, p. 314) chama a atenção para um aspecto importante quando dialogamos sobre as ideias de lugar, ao passo que “não basta adotar um tratamento localista, já que o mundo se encontra em toda parte”. Assim sendo, há necessidade de articular os aspectos locais com outras escalas geográficas – regionais, globais – para compreender e refletir sobre os fenômenos e acontecimentos geográficos. Fica perceptível que os lugares dialogam entre si, formando uma diversidade de perspectivas e entendimentos sobre a realidade. Portanto, não ocorre uma linearidade nas discussões entre os lugares no que diz respeito às escalas geográficas, visto que os contextos e aspectos particulares de cada sujeito interferem diretamente na abordagem e compreensão dos lugares.

Na nossa visão de mundo, a realidade evoca a ideia de realidade. Não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo. No atual período histórico, o mundo é fragmentado no sentido de que a globalização produz espaços da globalização, ou seja, os espaços hegemônicos e os hegemonzados, os que ditam as ordens e os que as executam. Mas o mundo não é a somatória desses espaços tomados separadamente, mas sim uma totalidade, ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade. (STRAFORINI, 2004, p.82)

De acordo com Pereira (2009), o lugar assume um caráter subjetivo, pois os indivíduos produzem experiências diretas com relação a ele. Dessa maneira, o conceito de lugar está em relação com as identidades distintas, reconhecimentos, experiências e pertencimento.

No contexto educacional, é papel do professor de Geografia aguçar e relacionar o modo como os lugares, em escalas locais, regionais ou globais, impactam na

organização dos espaços e grupos sociais. É por meio da conscientização da própria realidade que somos provocados a pensar estratégias para participar ativamente e transformar o ambiente vivenciado.

Neste cenário, o cotidiano e o lugar ainda aguardam reflexões interessadas na ampliação de seus potenciais analíticos e pedagógicos. Ao analisar o lugar, percebe-se uma forte relação com a experiência humana. Diante disso, podemos entender que lugar e cotidiano formam, juntos, uma equação cujos resultados são, no mínimo, curiosos. Cada situação, no dia a dia do aluno, acontece em um espaço diferenciado, num lugar. Possibilitar o estudo e a compreensão do local de suas ações significa instrumentalizar o aluno para se posicionar perante as dificuldades de sua própria vida. Significa, ainda, a necessidade de interligar tempo e espaço, comparar o que acontece no seu lugar com outros lugares, identificar as especificidades de cada lugar e as identidades de seus moradores (LASTÓRIA; MELLO, 2008, p. 29)

Perante isso, Castrogiovanni (2000, p.94) menciona que “há lugares que, devido às suas características específicas, produzem uma identidade diversa de outros lugares mesmo pertencendo ao mesmo país”. Por isto, o papel docente constitui-se como um potencializador da manifestação do significado e da perspectiva apresentada nas suas práticas e reflexões atribuídas ao conceito de lugar. Todavia, quando limitamos ao entendimento simplista do conceito por mera identificação dos aspectos de localização geográfica, podemos restringir a compreensão acerca das produções sociais acarretadas pelo espaço geográfico.

Mas e a paisagem, qual sua relação com os anos iniciais e o conceito de lugar? Primeiramente, precisamos entender que a paisagem é uma categoria de análise da Geografia que esteve, e ainda está, ligada “àquilo que cognominamos espectro visível, isto é, a ideia de formas visíveis” (LOPES, 2012, p. 27). Portanto, descrevíamos uma paisagem por meio dos elementos que estavam ao alcance de nossa visão. Contudo, essa representação teve algumas mudanças no decorrer dos estudos e investigações científicas.

De acordo com Mello (2012), trabalhar com o conceito de paisagem nos anos iniciais deve levar em consideração o nível de abstração em que as crianças se encontram. Esse nível de abstração relaciona-se com a forma individualizada com que essas crianças desenvolvem suas leituras da paisagem. Diferentemente de considerar apenas os elementos visíveis, torna-se essencial considerar que “a paisagem é um elemento formado pelo acúmulo dos acontecimentos históricos” (MELLO, 2012). Nesse sentido, consideram-se as transformações oriundas das relações entre os

indivíduos e espaços durante os períodos históricos. A constituição material de uma paisagem é compreendida pelas mudanças e significados inseridos nesses ambientes.

Por isso, quando tratamos de uma paisagem, estamos estimulando todos os nossos sentidos e “esse momento de contato direto com um meio poderá nos remeter a outro(s) local(ais), pessoa(s), sentimento(s), enfim, diversos significados” (CAMPOS; PEDON, 2013, p. 10).

As etapas para se chegar a uma compreensão aprofundada da paisagem são: observação, descrição, leitura, interpretação e análise. A ideia central é identificar e compreender as especificidades, e as generalidades, tendo como base a complexidade dos problemas socioespaciais a serem analisados. Para tanto, elaborar questões e construir reflexões críticas sobre a paisagem que se vê representam um caminho metodológico (ORTIGOZA, 2012, p.51).

Os primeiros anos do Ensino Fundamental são importantes para a construção inicial do conceito de paisagem que serão lapidados pelos alunos ao longo de toda a Educação Básica. Analisar uma paisagem não é tarefa simples. É necessário fomentar metodologias e estratégias capazes de estimular a observação e análise da paisagem. Para Ortigoza (2012), temos que desenvolver nos alunos a capacidade de construir uma leitura dos significados da paisagem e de compor todos os conteúdos que ela expressa, sendo eles sociais, culturais ou naturais. Isto posto, descontrói-se a ideia de que a paisagem é formada apenas pelos elementos contemplados no nosso campo de visão, esquecendo e ocultando as marcas culturais, ambientais e sociais constituídas ao longo dos anos.

3.3 Mapas Mentais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: crianças e professores mapeadores

Na seção anterior, apresentamos algumas características do conceito de lugar e paisagem que são essenciais para a formação profissional docente e para sua atuação nos anos iniciais. Neste momento, ao apresentar os mapas mentais, tem-se o objetivo de demonstrar a importância do entendimento da localidade e da organização espacial por parte do aluno.

De acordo com Almeida (2015, p. 51), o mapa mental “revela os sentimentos e apreensões das pessoas em relação ao espaço, podendo estar relacionado à memória ou à imaginação de espaços não vividos fisicamente”. As relações que

estabelecemos com esses mapas remetem às formas e percepções que assimilamos dos contextos e relações sociais. O mapa mental pode ser visto como uma metodologia que auxilia na percepção que cada indivíduo tem acerca do espaço cotidiano. Portanto, ao incluir o uso dos mapas afetivos nas atividades formativas da ReAD nos módulos de Geografia, potencializamos um olhar acerca dos sentimentos, memórias, imaginação, por representarem um forte componente emocional e afetivo. Assim, foi utilizado o termo mapa afetivo nas comandas e orientações das atividades para designar os mapas mentais elaborados.

Pela complexidade de envolver os mapas mentais na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Almeida (2015) menciona que são poucas as pesquisas sobre o seu uso nos anos iniciais, sendo necessário pensar propostas metodológicas que utilizem este recurso. A ReAD, por meio das atividades formativas on-line, buscou fornecer aos professores um olhar para a importância dos mapas mentais por meio de atividades que remetiam às especificidades de cada participante envolvido na ação.

Richter (2010) menciona que o mapa mental pode ser um recurso didático que possibilita o aluno colocar no papel sua compreensão sobre a dinâmica espacial, favorecendo uma aprendizagem baseada na leitura e produção de mapas. À vista disso, quando há um objetivo e planejamento para o uso dos mapas mentais como recurso para a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acabamos potencializando a perspectiva de professores e alunos mapeadores.

Dessa forma, ao trabalhar com os mapas mentais no cenário da ReAD, desenvolvemos junto aos professores em exercício e em formação estratégias para atribuir objetivos e funcionalidades na produção de mapas mentais com seus alunos. Para além da passividade de ler um mapa, contribuiu-se para a formação de um sujeito que participa de maneira mais ativa e identifica as problemáticas relacionadas às realidades advindas de suas experiências e formações.

Com base nisso, os mapas mentais podem contribuir significativamente para abordar distintas temáticas da Geografia, pois sua proposta vai além de uma simples observação, visto que a elaboração de um mapa ocorre por meio do desencadeamento de reflexões e análises da realidade representada. Esse mapa é constituído pelo processo de mudança constante nas relações em que integramos com o espaço geográfico, considerando as subjetividades e especificidades do leitor e autor desta linguagem (RICHTER, 2010).

A vinculação dos mapas mentais como atividade formativa desta pesquisa para professores em diferentes momentos da carreira e licenciandos em formação foi caracterizada pela relevância de fornecer a esses profissionais uma base acerca da desconstrução de conceitos e concepções consolidadas e legitimadas na Geografia. Entre elas, entende-se que por muito tempo, e ainda hoje, o ensino de Geografia tinha como alicerce a descrição, a dimensão e a beleza dos lugares, ou demarcações de regiões. Essa forma de representar ou ler os espaços geográficos podem distanciar as subjetividades, experiências e relações envolvidas dos sujeitos com tais representações.

Ao colocar em prática atividades que favoreçam o lugar de vivência dos professores, estamos ampliando o desenvolvimento de diversas metodologias de ensino e aprendizagem desses profissionais. Quando compreendido o propósito de reconhecer o espaço geográfico e suas particularidades de interação, auxiliamos os professores a construir suas práticas pedagógicas em sala de aula com seus alunos. Portanto, por meio dos mapas mentais, podemos “aproximar os conteúdos ensinados em sala com os fenômenos que ocorrem na sociedade à qual o aluno pertence, [o que] tem sido uma das formas de atrair sua atenção e interesse, facilitando o processo de aprendizagem” (SILVA, 2016, p. 41).

Os mapas mentais proporcionam um processo de análise e discussão acerca da realidade representadas pelos participantes. Assim, potencializamos a ideia que é preciso enxergar os mapas não como uma representação estática e descontextualizada, mas considerando todas suas particularidades e referências geográficas a favor da compreensão espacial.

4. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem o intuito de apresentar o delineamento metodológico desta pesquisa de doutorado e foi organizado nas seguintes seções: Aspectos colaborativos na pesquisa e na ReAD; Cenário da pesquisa: planejamento e critérios para escolha dos módulos de Geografia e Tratamento e análise dos dados.

Apresentam-se os caminhos trilhados pelo pesquisador para realizar as análises e chegar aos resultados deste estudo. Acrescentam-se, ainda nesta seção, uma retomada da questão de pesquisa, objetivos gerais e específicos e os aspectos colaborativos vinculados durante a realização deste trabalho.

Antes de dar continuidade aos encaminhamentos metodológicos deste estudo, retomamos a questão norteadora para o desenrolar da investigação científica, sendo ela: “Quais saberes geográficos são construídos e compartilhados por meio do diálogo intergeracional entre professores experientes, licenciandos e professores iniciantes no contexto da Rede de Desenvolvimento e Aprendizagem da Docência (ReAD)?”. Vale destacar que é por meio da questão de pesquisa que este estudo se desdobra e se organiza para buscar possíveis respostas para as problemáticas compartilhadas pelos professores acerca do contexto escolar.

O objetivo geral é identificar os saberes geográficos e analisar como os professores experientes, licenciandos e professores iniciantes compartilham seus saberes geográficos por meio do diálogo intergeracional no contexto da ReAD.

Os objetivos específicos: a) Identificar e analisar os saberes geográficos representados nas atividades da ReAD elaboradas pelos participantes da pesquisa no AVA; b) Analisar, a partir das experiências compartilhadas na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), as estratégias/propostas de enfrentamento das dificuldades encontradas pelos professores e licenciandos para trabalhar com os conteúdos da Geografia; c) Investigar as contribuições oriundas do contexto do diálogo intergeracional on-line para as aprendizagens dos professores e licenciandos nos fóruns e atividades desenvolvidas sobre o ensino de Geografia e d) Apresentar discussões sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente na ReAD.

Um aspecto relevante que circundou a realização desta pesquisa foi a âmbito colaborativo vinculado tanto nas atividades de intervenção – ReAD –, como na organização da pesquisa como um todo. À vista disso, a próxima seção traz algumas

caraterísticas acerca dos aspectos colaborativos manifestados durante a realização das etapas deste estudo.

4.1 Aspectos colaborativos expostos na pesquisa e na ReAD

A pesquisa colaborativa é responsável por proporcionar uma participação ativa e responsável do seu próprio modelo de formação aos integrantes do estudo. Com base nisso, vincula-se neste processo de formação a presença de aspectos colaborativos por meio dos compartilhamentos entre os participantes do estudo, incluindo os professores em formação e em exercício, tutores, demais integrantes da ReAD e pesquisador.

O modelo colaborativo foi responsável por agregar ações e análises no contexto da intervenção por meio da ReAD e no próprio desenvolvimento da pesquisa. À vista disso, há a necessidade de diferenciar os aspectos colaborativos incorporados nas análises deste estudo, a saber: a ReAD como cenário de intervenção para a realização das atividades desta pesquisa e a pesquisa de doutorado responsável por obter caminhos e possibilidades para trabalhar com os conteúdos de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entender essa diferenciação é relevante e esclarecedora para compreender que os aspectos colaborativos estiveram presentes em ambos os contextos e situações neste estudo, tanto nas particularidades do diálogo intergeracional da ReAD como nas trocas e desenvolvimento dos objetivos e organização da pesquisa.

Em ambos as situações concebidas, percebe-se que os aspectos colaborativos foram determinantes para melhorias e execução deste estudo. Portanto, ao observar sua relevância para a pesquisa, identifiquei os responsáveis pelo desvelar dos dados e análises.

A priori, ao analisar os caminhos percorridos pela pesquisa, compreende-se a presença de caraterísticas colaborativas permeadas nas partilhas e mudanças ocorridas durante as etapas de planejamento e organização da pesquisa. A colaboração foi presente e significativa para gerar melhorias na construção das ações desenvolvidas no estudo, por exemplo no uso do software ATLAS.ti.

Outro aspecto foi compreender a ReAD como espaço colaborativo de trocas, compartilhamentos e ações entre os pares envolvidos no processo de formação. Vale ressaltar que os participantes faziam parte do grupo e contribuíram com o processo formativo por meio de seus relatos, vivências, experiências e demais participações

nas atividades. Esse aspecto colaborativo proporcionado pelo diálogo intergeracional da ReAD foi responsável por fornecer caminhos e possibilidades para incorporar os conteúdos de Geografia nos anos iniciais de maneira mais eficaz e significativa para debater sobre as problemáticas oriundas do contexto escolar.

Mas, em que momento se apresenta o âmbito da colaboração constituído pelas análises de dados, produção de atividades de intervenção, sistematização de dados, formação de tutores, trocas de conhecimentos, entre outros elementos? É nesse âmbito, na perspectiva do pesquisador, que entra o trabalho da equipe para a realização da pesquisa e da ReAD. É por meio do auxílio dos bolsistas, professores, tutores e demais participantes que ocorre o desenrolar tanto da pesquisa de doutorado como da ReAD.

É importante nomear os colaboradores⁴ que fizeram parte da construção deste estudo, auxiliando na elaboração dos módulos, na sistematização das informações e no auxílio com a organização dos dados. Acrescentam-se, ainda, os participantes do grupo de pesquisa “Formação de Professores e outros agentes educacionais”, que foram determinantes para o crescimento acadêmico e pessoal desenvolvido com os encontros e diálogos proporcionados nos momentos formativos de aprendizagem e reflexão.

A equipe de colaboração foi responsável pela formação de tutores, organização de módulos, auxílio na sistematização dos dados, trocas de conhecimentos e experiências, e tantos outros elementos importantes para a realização do estudo científico. Todos esses integrantes e outros não citados foram essenciais para o desdobramento de processos reflexivos, críticos e transformadores para o desenvolvimento desta pesquisa. Destaca-se o delineamento metodológico desta pesquisa permeado por âmbitos colaborativos, uma vez que esse modelo foi essencial para consolidar os caminhos alcançados.

4 Tivemos Amarildo Pereira, na época doutorando, com seu papel ativo na organização dos módulos de 2018 e na tutoria do módulo de Geografia de 2019; a bolsista da ReAD Bruna Cury, na época doutoranda também, que colaborou com a sistematização dos relatos no software ATLAS.ti utilizado para a análise de dados; o bolsista de extensão da UFSCar e licenciando em Pedagogia Lucas Felix Castro, que contribuiu com o suporte e a organização das informações acerca da ReAD; o técnico Cristian Kawakami, que atuou na ReAD como programador e designer instrucional da oferta no Portal dos Professores; a egressa do Programa de Pós-Graduação dra Cícera Malheiro, que ofereceu capacitação para trabalhar com os dados oriundos da ReAD no software ATLAS.ti

4.2 Cenário da pesquisa: planejamento e critérios para escolha dos módulos de Geografia

O cenário para as discussões e encaminhamentos desta pesquisa de doutorado foi por meio da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência. As ações formativas on-line foram concebidas e mediadas no ambiente virtual de aprendizagem vinculado ao Portal dos Professores da UFSCar. Vale destacar que todas as atividades foram desenvolvidas no ambiente virtual e estavam associadas às experiências, desafios e vivências dos professores em diferentes momentos da carreira.

O cenário da pesquisa contribuiu para gerar discussões acerca das problemáticas manifestadas no contexto escolar no que diz respeito aos saberes geográficos para serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como são pensadas as temáticas formativas da ReAD? O planejamento dos módulos temáticos da ReAD é resultante das demandas e sugestões de professores da Educação Básica que participaram de outros módulos da rede de aprendizagem ou demais ações vinculadas à instituição UFSCar e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. As atividades foram pensadas e planejadas para atender professores em diferentes momentos da carreira, uma vez que se demonstra a relevância de promover melhorias no desenvolvimento profissional docente dos participantes envolvidos nesse ambiente colaborativo intergeracional.

Frente a essa questão, as reflexões dos professores que participaram dos módulos anteriores indicavam a priorização de formações que contemplassem em suas estruturas apenas os aspectos das políticas e ações para o ensino da Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática, não tendo sido contemplados até aquele momento o desenvolvimento e formação de outros conteúdos, como o ensino de Geografia e de História. Como a equipe de formação da ReAD contava, em 2018, com doutorandos com formação em História (Amarildo Gomes Pereira) e Geografia (Jéferson Muniz Alves Gracioli), pôde-se incluir estes campos de saber.

Os módulos ofertados da ReAD entre o período de 2016 – primeiros módulos – a 2019 – último módulo até o momento – basearam-se nas particularidades de organização, planejamento e execução das unidades formativas. Torna-se um ponto comum de todas as atividades formativas da ReAD o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa pautada no diálogo intergeracional entre os participantes.

Entende-se que as trocas entre os tutores e participantes e/ou entre os próprios participantes favorecem a construção de perspectivas e ações na formação de professores. Portanto, as trocas de experiências, reflexões, práticas e estudos foram baseadas nas especificidades de contextos dos professores em diferentes etapas da carreira docente (PEREIRA, 2021).

O foco desta seção é direcionar as análises e investigações para os módulos que contemplaram os conteúdos de Geografia, visto que é por meio deles que teremos dados e caminhos para discutir e analisar o compartilhamento e construção dos saberes geográficos desenvolvidos por professores em diferentes momentos da carreira docente.

No âmbito desta pesquisa, selecionei dois módulos de Geografia ofertados no primeiro e no segundo semestres de 2019, contemplando duas ações formativas com participantes diferentes. Entretanto, antes da elaboração do módulo de 2019, participei como tutor e organizador de atividades em outros módulos da ReAD, tais como o módulo de História e Geografia ofertados em 2018⁵. Ressalta-se a importância desse módulo oferecido pela ReAD em 2018 pelo fato de ter contribuído significativamente para a minha formação de professor, tutor e mediador do processo de reflexão oriundo dos compartilhamentos entre os participantes. Foi notório que esse módulo proporcionou outros olhares para a percepção de um acontecimento, sujeito ou fenômeno da sociedade.

O Quadro 4 apresenta as atividades que foram desenvolvidas no 1º semestre de 2018 e contribuíram significativamente para a construção dos módulos posteriores acerca da temática de Geografia. Evidencia-se que as sugestões manifestadas nesse módulo foram levadas em consideração na produção do módulo de Geografia em 2019. Acrescenta-se, ainda, que as experiências vividas como tutor em 2018 foram cruciais para consolidar novos olhares e percepções sobre as atividades formativas desenvolvidas no ambiente on-line.

⁵ As atividades desse módulo foram planejadas e orientadas pela equipe formativa da ReAD, especificamente pelos tutores responsáveis para o encaminhamento das atividades Amarildo Gomes Pereira, com formação em História, e eu, formado em Geografia. A formação específica de ambos os tutores auxiliou no desenvolvimento de feedbacks e criação de atividades para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Módulo História e Geografia desenvolvido na ReAD 2018

Ano	Módulos	Atividades	Período	Carga horária
1º Semestre de 2018	História e Geografia	1.1 Composição do perfil 1.2 Narrativa sobre o ensino de História e Geografia – (Ferramenta: Fórum) 2.1 O ensino da História ao longo da História – (Ferramenta: Tarefa) 2.2 A História no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – (Ferramenta: Fórum) 3.1 Caracterização do espaço geográfico e criação do mapa (Ferramenta: Tarefa) 3.2 Análise de imagem e leitura de texto (Ferramenta: Fórum) 3.3 Aprendizagem do módulo “História e Geografia” - (Ferramenta: Fórum)	01/06 a 30/07	30h

Fonte: Elaborado pelo autor.

As unidades formativas que vincularam as temáticas História e Geografia no primeiro semestre de 2018 resultaram em novas atividades incorporadas na oferta de 2019. Contudo, a oferta do módulo de 2019 pela ReAD considerou especificamente os conteúdos de Geografia para os anos iniciais. Vale lembrar que os saberes geográficos estão associados aos contextos históricos de transformação dos ambientes e dos sujeitos. Mesmo a oferta de 2019 direcionando seu olhar especificamente ao ensino de Geografia, não podemos deixar de mencionar as articulações das atividades formativas com os saberes históricos para serem debatidos nos contextos escolares. Além disso, os aspectos históricos são contemplados nas análises das atividades e contextualização dos acontecimentos marcantes da ciência geográfica. Isto é, não há como desvincular aspectos da área de História e outros saberes da Geografia. Sistematizam-se no quadro a seguir as atividades e características gerais dos módulos relacionados aos conteúdos da Geografia.

A partir dessa compreensão das vivências e conhecimentos adquiridos em outros módulos temáticos, direcionemos a nossa compreensão sobre os módulos vinculados aos conteúdos de Geografia elaborados no primeiro e segundo semestre de 2019. Foi importante o amadurecimento formativo por meio da participação em outros módulos da ReAD, proporcionando uma maior segurança e conhecimento para realização de um módulo específico da Geografia. Acrescenta-se, ainda, que, com um olhar delimitado aos conteúdos geográficos, conseguimos debater sobre possíveis estratégias e caminhos para amenizar as problemáticas compartilhadas pelos professores diante ao contexto escolar. Ressalta-se que esses módulos de 2019

propiciaram uma quantidade expressiva de dados para análise e discussão nesta pesquisa de doutorado.

Os módulos de 2019 “Geografia: aprendendo a ler o mundo” foram escolhidos para análise e discussão dos dados. Salienta-se que houve uma oferta no primeiro semestre de 2019 e uma reoferta do módulo com as mesmas atividades no segundo semestre. As mudanças entre os dois módulos foram os sujeitos envolvidos. O Quadro 5 demonstra os nomes das atividades desenvolvidas, período e carga horária de ambas as ofertas do módulo “Geografia: aprendendo a ler o mundo”.

Quadro 5 – Módulos “Geografia: Aprendendo a Ler o mundo” desenvolvidos na ReAD em 2019

Ano	Módulos	Atividades	Período	Carga horária
1º semestre de 2019	Geografia: aprendendo a ler o mundo	1.1 Composição do perfil 1.2 Narrativa sobre o ensino de Geografia (Ferramenta: Fórum) 2.1 Caracterização do espaço geográfico e criação do mapa afetivo. (Ferramenta: Tarefa) 2.2 Alfabetização ou letramento cartográfico ? (Ferramenta: Fórum) 3.1 Mapas interativos do IBGE - complementar: História dos mapas (documentário) - (Ferramenta: Tarefa) 3.2 Análise de imagem e leitura de texto. (Ferramenta: Fórum) 3.3 Aprendizagem do módulo (Ferramenta: Fórum)	14/05 a 11/07	660h
2º semestre de 2019	Geografia: aprendendo a ler o mundo	1.1 Composição do perfil 1.2 Narrativa sobre o ensino de Geografia (Ferramenta: Fórum) 2.1 Caracterização do espaço geográfico e criação do mapa afetivo. (Ferramenta: Tarefa) 2.2 Alfabetização ou letramento cartográfico ? (Ferramenta: Fórum) 3.1 Mapas interativos do IBGE - complementar: História dos mapas (documentário) - (Ferramenta: Tarefa) 3.2 Análise de imagem e leitura de texto. (Ferramenta: Fórum) 3.3 Aprendizagem do módulo. (Ferramenta: Fórum)	07/10 a 05/12	660h

Fonte: Elaborado pelo autor.

As atividades formativas desenvolvidas nesses dois módulos vinculam-se aos conteúdos de Geografia por se tratar de ações e reflexões acerca das práticas docentes. Diante disso, observa-se que os futuros professores e professores em

exercício desenvolveram atividades por meio das interfaces disponibilizadas pelo Portal dos Professores da UFSCar, tais como fóruns e tarefas.

Os fóruns de discussões eram baseados em diálogos coletivos e organizados em grupos compostos por professores em diferentes etapas da carreira, promovendo assim o diálogo intergeracional entre os participantes. Dessa maneira, todos os grupos possuíam professores em diferentes momentos da carreira – iniciantes, experientes e licenciandos – no tocante às discussões realizadas na plataforma *Moodle*. Toda essa organização de divisão dos grupos e mediação dos fóruns foi estabelecida por tutores presentes no AVA, pesquisadores da UFSCar.

O fórum de discussão pode se configurar como um instrumento que potencializa o diálogo, pois oportuniza a formulação de respostas de maneira coerente e reflexiva, isto é, possibilita aos participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários dos outros, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada (SOUZA; ANUNCIATO, 2019, p. 1097). Portanto, torna-se aliado do desenvolvimento reflexivo e coletivo entre os participantes dos módulos temáticos da ReAD. Os comentários, relatos e partilhas de conhecimentos, experiências e emoções proporcionam estratégias e alternativas de melhorias para possíveis necessidades formativas desses professores.

Destaca-se que, devido à grande quantidade de participantes envolvidos nos módulos, para os tutores conseguirem potencializar e mediar as reflexões nessa interface, houve a divisão em três grupos identificados pelas letras A, B e C. Cada grupo contava com um tutor para auxiliar nos debates e problematizações construídas e compartilhadas entre os pares. Na figura 1, podemos identificar essa divisão e o número expressivo de comentários para debate no fórum.

Figura 1 – Grupos divididos para a realização da atividade no fórum de discussão

Tópico	Autor	Grupo	Comentários
(GRUPO A) - Fórum narrativa sobre o ensino de Geografia	 Jéferson Muniz Alves Gracioli		61
(GRUPO B) - Fórum narrativa sobre o ensino de Geografia	 Jéferson Muniz Alves Gracioli		33
(GRUPO C) - Fórum narrativa sobre o ensino de Geografia	 Jéferson Muniz Alves Gracioli		29

Fonte: Captura de tela pelo autor, 2019.

Na figura se vê que o tutor participou dos 61 comentários propiciados pelo Grupo A, 33 comentários no Grupo B e 29 comentários no Grupo C. Fica evidenciado que alguns grupos possuíam características de caráter mais ativo e protagonista que outros.

Outro fator importante para ser destacado nessa divisão dos grupos é referente à distribuição dos participantes, na qual houve a preocupação de proporcionar um diálogo intergeracional entre os pares, corroborando para alocar em um mesmo grupo uma quantidade equivalente de estudantes, professores iniciantes e experientes. Dessa maneira, as trocas e experiências compartilhadas entre os sujeitos contribuiriam para os compartilhamentos vivenciados nas diferentes etapas e momentos da carreira docente.

Outra interface importante correspondendo do AVA foram as atividades desenvolvidas por meio da Tarefa. No caso das atividades denominadas “tarefa”, os participantes do módulo realizaram desde narrativas, contando suas percepções e olhares acerca da temática proposta na comanda da atividade, até a produção de mapas, oriundos do suporte de textos teóricos para compreensão e realização das ações propostas.

Os tutores eram responsáveis por provocar discussões e problematizar textos ou memórias relatadas pelos participantes. Vale destacar que todas as atividades formativas propostas nos módulos de Geografia envolviam textos teóricos com hiperlinks que auxiliavam nas discussões dos conteúdos referentes às unidades dos módulos. Todas as atividades correspondentes do módulo continham comandas descritivas que serviam de suporte teórico e de instrução para os participantes darem encaminhamento as suas ações no ambiente virtual.

A partir da produção das atividades formativas proporcionadas pelos fóruns e tarefas, constata-se que ambas as interfaces promoveram os diálogos intergeracionais entre os participantes. Acrescenta-se, ainda, que esses diálogos estavam baseados em conteúdos que refletiam acerca dos saberes geográficos no tocante ao exercício profissional docente, especialmente articulados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.2.1 Módulos para investigação da pesquisa: “Geografia: aprendendo a ler o mundo”

Este item tem o intuito de apresentar as atividades desenvolvidas nos dois módulos intitulados “Geografia: aprendendo a ler o mundo” ofertados no ano de 2019. Ressalta-se que, inicialmente, tivemos a oferta no primeiro semestre, e posteriormente, a reoferta do módulo contendo as mesmas atividades no segundo semestre de 2019. Essa reoferta consolidou-se por meio dos feedbacks dos participantes que realizaram o primeiro módulo, no qual elucidaram a importância dos conteúdos formativos da ReAD para suas práticas e reflexões docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como foi citado na seção anterior, o módulo de 2018 contou com a organização em conjunto dos conteúdos de História e Geografia. Esse módulo trouxe inúmeros resultados significativos que estão elencados nas análises da tese de doutorado de Pereira (2021) e auxiliou no desenvolvimento dos módulos posteriores de Geografia ofertados pela ReAD. Tais resultados foram importantes para planejar as atividades que contemplavam os conteúdos de Geografia atrelados às dificuldades apresentadas nos relatos dos fóruns e atividades dos participantes. Esses feedbacks também foram importantes para constituir as atividades de 2019 analisadas e refletidas nesta pesquisa.

No tocante à investigação deste trabalho, a escolha por analisar os dados referente aos módulos temáticos de Geografia foram de acordo com os seguintes critérios: a) maior envolvimento de saberes geográficos nas atividades formativas; b) carga horária de 60h destinada a cada módulo de 2019; c) melhores habilidades para manuseio e organização das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle. Dessa maneira, por se tratar de unidades semelhantes nos dois módulos de 2019, distinguindo apenas as discussões e participantes dos módulos, irei apresentar as atividades do módulo “Geografia: aprendendo a ler mundo” uma única vez.

O acesso ao Portal dos Professores da UFSCar é realizado por meio de um cadastro com as seguintes categoriais: informações pessoais, telefones de contato, endereços, atividades – estudante ou professor – e instituição. Posteriormente ao cadastro e seleção de inscrição no módulo, os participantes entram com seu login e senha para visualizar sua inscrição na área dos módulos temáticos da ReAD.

A realização do módulo de 2019 foi totalmente on-line e fez o uso da plataforma Moodle vinculado ao Portal dos Professores. O Moodle possibilita o acesso de

professores de diferentes regiões do Brasil para a realização dos módulos temáticos, demonstrando sua potencialidade de alcançar as particularidades de diferentes maneiras de propor e compreender os conteúdos escolares. A figura a seguir representa o acesso dentro da plataforma ao módulo temático de Geografia na ReAD. Nessa interface, o usuário tem acesso a todos os seus módulos em andamento, não iniciados e encerrados. Vale destacar que as atividades, mesmo encerradas, ficam registradas nessa plataforma on-line.

Para realizar a inscrição nos módulos da ReAD, torna-se necessário o cadastro de todos os participantes no Portal dos Professores. Após a seleção dos participantes, inicia-se o período de realização das atividades formativas.

A seleção dos participantes seguiu os seguintes critérios: a) Para os discentes: estar cursando Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância) ou de outras instituições de ensino superior; b) Para os professores iniciantes: terem atuado nos últimos anos como professor(a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas (municipais ou estaduais) e ter até três anos de experiência docente ou, em caso de vagas excedentes, até cinco anos de experiência; c) Para os professores experientes: terem atuado nos últimos anos como professor(a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas (municipais ou estaduais) e ter acima de 10 anos de experiência;

Outro aspecto que foi levado em conta na seleção dos participantes era a respeito da disponibilidade de tempo (mínimo de 4 horas semanais), a importância de terem conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web e o acesso à internet. Esses critérios foram utilizados para os dois módulos de 2019 na ReAD.

As etapas das inscrições ocorreram por meio do Portal dos Professores da UFSCar e da divulgação da equipe da ReAD por e-mails. Dessa maneira, foram ofertadas 75 vagas para serem contempladas entre licenciandos, professores iniciantes e experientes. As vagas foram distribuídas da seguinte maneira: 20 vagas para licenciandos, 20 para professores iniciantes e 20 para professores experientes. Essa divisão visava garantir os diálogos intergeracionais entre os participantes.

Ressalta-se que o módulo “Geografia: aprendendo a ler o mundo” foi ofertado no primeiro e segundo semestre de 2019, com o planejamento das mesmas atividades, como demonstra o cronograma das ofertas dos módulos temáticos a seguir. O cronograma de atividades foi importante para auxiliar os participantes na

organização do tempo, no conhecimento das ferramentas utilizadas durante as atividades on-line e nos prazos destinados para cada unidade do módulo. Todos os cronogramas foram anexados na área inicial dos participantes do *Moodle*.

O quadro a seguir evidencia as unidades, atividades, conteúdos, ferramentas e prazos destinados aos participantes do módulo. Esse primeiro cronograma é referente à oferta do primeiro semestre de 2019.

Quadro 6 – Oferta do primeiro semestre de 2019 do módulo “Geografia: aprendendo a ler o mundo”

UNIDADES	ATIVIDADE	CONTEÚDO	FERRAMENTA	PRAZO
Unidade 1 – Introdução ao módulo	Atividade 1.1	Composição e atualização do perfil	Perfil	14 a 26 de maio
	Atividade 1.2	Narrativa sobre o ensino de Geografia	Fórum	
Unidade 2 – Leitura de mundo	Atividade 2.1	Caracterização do espaço geográfico e criação do mapa afetivo.	Tarefa	27 de maio até 14 de junho
	Atividade 2.2	Alfabetização ou letramento Cartográfico ?	Fórum	15 a 21 de junho
Unidade 3 – Representação das imagens	Atividade 3.1	Mapas interativos do IBGE Complementar: História dos mapas (documentário).	Tarefa	22 a 28 de junho
	Atividade 3.2	Análise de imagem e leitura de texto.	Fórum	29 de junho a 5 de julho
	Atividade 3.3	Aprendizagem do módulo.	Fórum	5 a 11 de julho.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O cronograma demonstra que a oferta do primeiro semestre de 2019 teve início em 14 de maio e finalizou na data de 11 de julho de 2019. As atividades tiveram o acompanhamento de tutores da ReAD que ficaram responsáveis pela produção de feedbacks e auxílio nas dúvidas dos participantes. Cabe destacar que alguns prazos

foram excedidos para que os participantes conseguissem finalizar ou participar ativamente de cada atividade concebida no módulo.

No tocante à reoferta do módulo “Geografia aprendendo a ler o mundo”, tivemos a replicação das mesmas atividades, mas no segundo semestre de 2019, ocorrendo entre o período de 07 de outubro e 05 de dezembro de 2019. Com alterações apenas nas datas, disponibilizamos o cronograma para os participantes para organização e compreensão das unidades, conteúdos e prazos a serem cumpridos.

Quadro 7 – Oferta do segundo semestre de 2019 do módulo “Geografia: aprendendo a ler o mundo”

UNIDADES	ATIVIDADE	CONTEÚDO	FERRAMENTA	PRAZO
Unidade 1 – Introdução ao módulo	Atividade 1.1	Composição e atualização do perfil	Perfil	07 a 21 de outubro
	Atividade 1.2	Narrativa sobre o ensino de Geografia	Fórum	
Unidade 2 – Leitura de mundo	Atividade 2.1	Caracterização do espaço geográfico e criação do mapa afetivo.	Tarefa	22 a 31 de outubro
	Atividade 2.2	Alfabetização ou letramento Cartográfico ?	Fórum	01 a 10 de novembro
Unidade 3 – Representação das imagens	Atividade 3.1	Mapas interativos do IBGE Complementar: História dos mapas (documentário).	Tarefa	11 a 18 de novembro
	Atividade 3.2	Análise de imagem e leitura de texto.	Fórum	19 a 26 de novembro
	Atividade 3.3	Aprendizagem do módulo.	Fórum	27 de novembro a 5 de dezembro

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale especificar brevemente cada atividade planejada e executada nos cronogramas, uma vez que foram essenciais para a produção de reflexões e compartilhamento de ideias, sugestões, problemáticas e dúvidas entre os participantes dos módulos. As propostas das duas ofertas contemplaram atividades formativas organizadas em Unidades.

A Unidade 1, intitulada “Introdução ao Módulo”, foi a unidade introdutória, composta por duas atividades, sendo elas: composição e atualização do perfil, que visava uma familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem, e a narrativa sobre o ensino de Geografia, pautando-se na discussão por meio da ferramenta Fórum acerca das lembranças da Geografia no período da escolarização. Nessa unidade introdutória ao módulo, foi possível conhecer os participantes, em que fase da carreira estavam e os seus hobbies preferidos.

A Unidade 2, “Leitura de Mundo”, dispunha de duas atividades: “Caracterização do espaço geográfico e criação do mapa” e “Alfabetização ou letramento cartográfico”.

A primeira realizou-se por meio da ferramenta “Laboratório de Avaliação do Moodle⁶”. Essa ferramenta permite que os estudantes façam a avaliação de trabalhos enviados pela plataforma, podendo realizar uma autoavaliação ou avaliar os trabalhos de colegas. É possível inclusive determinar um número mínimo de trabalhos que cada estudante poderá avaliar. No caso específico desta pesquisa, selecionei entre os resultados da ferramenta aqueles relativos ao *feedback* dos trabalhos entre os participantes dos módulos, principalmente dos mapas criados nessa unidade. Cada participante compartilhou um comentário de um mapa criado pelo colega de módulo. Vale destacar que essa atividade contou com o apoio teórico do texto “Da minha casa eu conheço o mundo”, da autora Nelem Orlovski (2015).

A segunda atividade dessa unidade permitia que os professores em formação ou em exercício profissional trocassem experiências e vivências sobre suas práticas ou percepções acerca do letramento cartográfico. Acrescenta-se, ainda, que essa atividade se baseou no texto “O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais”, de Sonia Castellar (2018), sobre leitura de mundo e linguagem cartográfica.

A Unidade 3, “Representação das Imagens”, encaminhou discussões voltadas à importância da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Era composta de três atividades: “Mapas interativos do IBGE”, “Análise de imagem e leitura de texto” e “Fórum final do módulo”.

⁶ Esta atividade proporciona a criação de um trabalho sobre um tema escolhido, que pode ser um texto online, ou um arquivo enviado (pdf, vídeo, imagem etc.), ou ainda ambos, em que, porém, a avaliação será feita pelo professor e pelos estudantes entre si, mediante um formulário de avaliação construído pelo professor (Programa de Capacitação Continuada em EAD UAB/CAPEs para IFPB).

A primeira atividade dessa unidade era composta por dois momentos: o primeiro consistia na navegação pelo atlas geográfico escolar disponível on-line no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dessa maneira, os participantes do módulo eram provocados a explorar os diversos mapas e informações presentes neste site. Vale ressaltar que, na comanda da atividade, foram indicados alguns hiperlinks para auxiliar os participantes a conhecerem a plataforma on-line. Posteriormente, em um segundo momento, foi proposto para os participantes produzirem uma narrativa que abordasse alguns questionamentos levantados, tais como: O que você aprendeu ao explorar as diferentes representações no site do IBGE?; Você já conhecia o site e as ferramentas disponíveis do site do IBGE?; Como você poderia utilizar essas representações cartográficas em sala de aula?; É possível aplicar mapas digitais na sala de aula?; Quais as facilidades e ou dificuldades de trabalhar com mapas digitais?; Como podemos tornar os mapas digitais mais interativos? Ressalta-se que também foi postado nesta atividade um hiperlink que direcionava os participantes para a página do Youtube com um documentário intitulado “A Grande História dos Mapas”⁷. Esses materiais de apoio foram importantes para aprofundar e auxiliar nas discussões mediadas nos fóruns.

Na segunda atividade desta unidade, foi proposto um fórum de discussão permeado pelo texto teórico “Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Helena Callai (2005), e por duas questões norteadoras, sendo a primeira “A quais tipos de mapas (rodoviário, turístico, econômico, linguístico, populacional, climático, cultural etc. você tem acesso? Quais as influências desses mapas no seu cotidiano?”. A segunda se referia a uma imagem disponibilizada em hiperlink para os participantes – imagem que representa o mapa mundi “de ponta cabeça” – com a seguinte questão: “A partir da representação cartográfica, descreva no fórum suas impressões com base nas questões: Você já se deparou com um mapa apresentado desta forma? A forma como está apresentado está correta? Quais finalidades uma representação cartográfica pode ter, além de oferecer informações?”

A última atividade do módulo de Geografia era o “Fórum final: Aprendizagem do módulo ‘Geografia: aprendendo a ler o mundo’”. Nessa atividade, os participantes puderam compartilhar as dificuldades, pontos marcantes, aprendizagens e sugestões

⁷ A Grande História dos Mapas. BFC Productions. Dir. Eric Wastiaux. 2006.

de possíveis mudanças acerca do módulo de Geografia. Esses feedbacks são importantes para melhorias na organização e construção dos módulos temáticos da ReAD.

O uso do ambiente on-line foi importante para facilitar as articulações coletivas entre os sujeitos envolvidos nas ações formativas e a equipe formadora da ReAD, uma vez que o ambiente virtual gerou trocas entre os pares. As atividades descritas nesta seção utilizaram esses recursos para atender os objetivos propostos da equipe de formação e construir os feedbacks aos participantes dos módulos, intensificando ainda mais a relevância dos modelos colaborativos analisados nesta pesquisa.

4.2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Vale lembrar que o público para o qual o módulo de Geografia em 2019 da ReAD foi ofertado abrangeu licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (com até 5 anos de experiência) e professores experientes atuantes na mesma etapa de ensino (com mais de 10 anos de experiência). Acrescenta-se, ainda, que os participantes eram de diferentes localidades regionais, enriquecendo as discussões acerca dos distintos contextos e problemáticas escolares.

Outro elemento importante foi que cada módulo “Geografia: aprendendo a ler o mundo” no primeiro e segundo semestre de 2019 ofertava, gratuitamente, 20 vagas para licenciandos, 20 vagas para professores iniciantes e 20 vagas para professores experientes. O intuito era compor um quantitativo representativo para provocar um diálogo intergeracional on-line no ambiente virtual de aprendizagem.

Contudo, um dado importante para a pesquisa é que, mesmo ofertando e matriculando 60 inscritos para a participação nos módulos, verificamos que no primeiro semestre de 2019 apenas 40 participantes haviam entrado no ambiente. Logo, 20 inscritos não chegaram a acessar o ambiente virtual e nem dar início às unidades formativas. No segundo semestre de 2019, dos 60 inscritos, apenas 44 participantes iniciaram as interações no ambiente. O restante dos inscritos não chegaram a acessar o *Moodle* para começar as atividades referentes ao módulo de Geografia. Essa informação é fornecida para o mediador do módulo por meio do gerenciamento dos participantes na plataforma.

Percebemos que muitos professores e licenciandos acabaram se inscrevendo, mas desistiam de realizar o módulo antes mesmo de iniciar. A tabela a seguir

demonstra o número total de inscritos e o número de concluintes dos dois módulos ofertados de Geografia.

Tabela 2 – Participantes envolvidos nos módulos de Geografia no ano de 2019

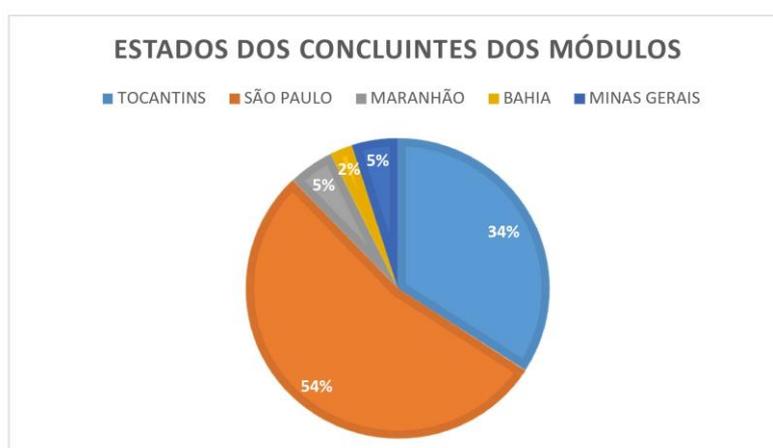
Módulo	Período	Total de inscritos	Concluintes
Geografia: aprendendo a ler o mundo	1º semestre de 2019	60	18
Reoferta - Geografia: aprendendo a ler o mundo	2º semestre de 2019	60	23
TOTAL		120	41

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dos 41 participantes concluintes⁸ dos módulos de Geografia no ano de 2019, 7 professores experientes, 9 professores iniciantes e 25 licenciandos em Pedagogia concluíram os módulos e receberam a certificação da ReAD.

Ressalta-se também que os concluintes dos módulos eram participantes de diferentes contextos e realidades, permeando os Estados de São Paulo, Tocantins, Maranhão e da Bahia. As distintas realidades proporcionaram uma diversidade de problemáticas e olhares acerca do Ensino de Geografia nas escolas brasileiras.

Figura 2 – Estados dos concluintes dos Módulos de Geografia



⁸ Relatório da ReAD 2019

Percebe-se pela figura que 54% dos participantes eram do Estado de São Paulo, 34% do Tocantins, 5% do Maranhão, 5% de Minas Gerais e 2% da Bahia. A divulgação para inscrição nos módulos foi realizada por meio do Portal dos professores da UFSCar e dos tutores da ReAD, ampliando as oportunidades de realização das atividades formativas.

4.3 Procedimentos para o tratamento e análise dos dados

Esta seção constitui-se pela apresentação dos procedimentos para o tratamento e análise dos dados que compuseram os módulos de Geografia aplicados na plataforma *Moodle* do portal dos professores da UFSCar.

Criei uma pasta no *Google Drive* acerca referentes aos conteúdos de Geografia dos módulos de 2019. Essa pasta foi compartilhada entre os coordenadores e tutores responsáveis pelo andamento e conclusão do módulo temático. A ReAD contava com um bolsista de apoio técnico que ficava responsável pela organização dos dados na plataforma. Essa organização auxiliava na sistematização de dúvidas dos participantes referente ao desenvolvimento das atividades formativas.

As pastas no ambiente virtual foram identificadas com o nome do módulo, ano e semestre desenvolvido da ReAD. Dentro das pastas, havia a organização das atas de reuniões da equipe, as unidades desenvolvidas durante o módulo, as atividades postadas no *Moodle* e os certificados dos concluintes. Assim, todos os tutores e organizadores do módulo de Geografia tinham acesso à lista de participantes, feedbacks das atividades realizadas, dúvidas advindas da plataforma *Moodle*, notas e demais documentos relacionados ao módulo temático. Acrescenta-se, ainda, que esse acesso on-line possibilitou uma otimização do tempo e dos desdobramentos das unidades da ReAD.

Outro aspecto importante para o encaminhamento metodológico da pesquisa foi a utilização do software ATLAS.ti para a sistematização e análises dos dados do estudo. Trata-se de um programa de apoio à compreensão e interpretação de dados qualitativos. Além das suas atribuições de organização e processamento de informações, trata-se de um recurso que auxilia nas análises da pesquisa, mas não define os resultados do estudo ou teoria a ser aplicada para as problemáticas elencadas no trabalho. É por meio do processo de codificação que o software oportuniza a sistematização e análise dos dados. Portanto, o software foi utilizado para codificar os dados advindos das atividades formativas desenvolvidas nos

módulos de Geografia de 2019 da ReAD, contribuindo para a construção das análises qualitativas do estudo.

O software *Atlas.ti* é uma importante ferramenta para pesquisadores de diversas áreas, pois possui uma gama de recursos que permite seu uso em inúmeras áreas do conhecimento, além de possuir uma interface que propicia a análise de diversos tipos de dados para garantir o cumprimento de toda sorte de objetivos. Contudo, [...] o software otimiza o trabalho mas não faz a análise sozinho. Todas as correlações e análises são conduzidas pelo analista a partir de seu referencial teórico e de sua compreensão dos dados (JUNIOR; LEÃO, 2018, p. 727)

Como vimos, tal suporte tecnológico não substitui o papel do pesquisador de organizar, analisar, processar e transcrever os dados e suas relações com os objetivos e problemáticas da pesquisa, já que seu intuito não é automatizar o processo, mas auxiliar o pesquisador durante as codificações e decodificações (FERREIRA, 2012).

O software ATLAS.ti não tem nenhuma relação com os softwares ou programas vinculados a atlas geográficos encontrados em bancos de dados da internet ou outros espaços virtuais. A licença desse programa foi adquirida por meio do financiamento do CNPq vinculado à pesquisa “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”, aprovada no Edital Universal 01/2016, e disponibilizada para a realização desta pesquisa.

Devido à complexidade das funcionalidades do software, tive o apoio técnico da egressa do Programa de Pós-Graduação Cícera Malheiro, que ministrou oficinas para discentes do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Outro fator preponderante para o uso do programa nesta pesquisa relaciona-se à grande quantidade de dados produzidos com a oferta dos dois módulos de Geografia em 2019, sendo importante o recurso tecnológico para sistematizar e otimizar as informações construídas nas trocas e compartilhamentos dos participantes da ReAD. Portanto, como mencionado anteriormente, o modelo colaborativo foi importante para os caminhos desta pesquisa.

Vale destacar que, para ocorrer a codificação dos conteúdos no ATLAS.ti, foi realizado o download de todos os relatos e atividades produzidas nos fóruns e tarefas do módulo de Geografia desenvolvido no *Moodle* do Portal dos Professores da UFSCar.

No capítulo de análise de dados, no tocante aos diálogos intergeracionais proporcionados pelos módulos formativos da ReAD, foram transcritos excertos dos

relatos dos participantes que interagiram com os demais sujeitos da pesquisa, com a identificação fictícia do nome do participante, o período de oferta do módulo e a ferramenta utilizada para desenvolvimento no ambiente virtual de aprendizagem.

4.3.1 *Categorias de investigação dos módulos “Geografia: aprendendo a ler o mundo”*

A criação das categorias de análise foi baseada nas trocas e compartilhamentos entre os participantes e formadores do módulo “Geografia: aprendendo a ler o mundo” de 2019 da ReAD, por meio dos relatos, diálogos, atividades, dúvidas, dificuldades e sugestões.

Antes de criar as categorias para serem discutidas e analisadas nesta pesquisa, organizei os dados em tópicos gerais baseados nas primeiras leituras e reflexões resultantes das atividades elaboradas pelos participantes deste estudo. Ao ter esse primeiro contato com os dados da pesquisa, surgiu uma grande quantidade de problemáticas que poderiam ser refletidas e aprofundadas com a análise de dados, que foram organizados em nove tópicos gerais para serem incorporados nas categorias de análise da pesquisa, sendo eles:

- Memórias e lembranças apresentadas pelos professores em formação e em exercício no tocante aos conteúdos de Geografia dos anos iniciais;
- Identificação dos conteúdos de Geografia compartilhados pelos participantes do módulo de Geografia da ReAD;
- Ausência da Ciência Geográfica no contexto escolar;
- Conteúdos de Geografia distantes da realidade do aluno;
- Reconhecimento da afetividade e emoções no processo de ensino e aprendizagem;
- Representação dos participantes sobre os lugares e paisagens nas atividades formativas;
- Trocas e compartilhamentos de experiências acerca dos conteúdos de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Uso do *Moodle* como recurso tecnológico para o desenvolvimento da formação docente e
- Potencialidades do diálogo intergeracional na formação de professores dos anos iniciais.

O procedimento para a criação das categorias de análise partiu da produção desses nove tópicos gerais criados em decorrência dos conteúdos e problemáticas expostos pelos participantes nas atividades formativas.

As sistematizações desses nove tópicos gerais foram importantes para refletir sobre alguns aspectos trazidos pelos participantes nas atividades da ReAD. A partir

desta leitura inicial acerca das problemáticas e menções apresentadas nos diálogos intergeracionais, delimitamos algumas categorias de análise, por meio das quais relacionamos os dados e discutimos as alternativas, estratégias e possibilidades para apropriação dos conteúdos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Elaborou-se um quadro para identificar quais foram os tópicos gerais incorporados nas categorias de análise. O critério para o agrupamento desses tópicos gerais foi delimitado pela relação dialógica entre as abordagens dos conteúdos apresentados, colaborando, assim, para discussões aprofundadas em cada categoria estabelecida.

Quadro 8 – Construção das categorias para análise dos dados referente aos módulos de Geografia da ReAD

TÓPICOS GERAIS – PROBLEMÁTICAS INICIAIS	CRIAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE
Os tópicos gerais foram criados com o intuito de apresentar algumas problemáticas iniciais encontradas nas análises dos diálogos entre os participantes da pesquisa.	Para aprofundar as discussões e culminar nos resultados da pesquisa, criaram-se as categorias de análise, aglutinando algumas problemáticas iniciais.
<ul style="list-style-type: none"> • Memórias e lembranças apresentadas pelos professores em formação e em exercício no tocante aos conteúdos de Geografia dos anos iniciais • Trocas e compartilhamentos de experiências acerca dos conteúdos de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental 	1º Memórias e lembranças na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes da ReAD.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos conteúdos de Geografia compartilhados pelos participantes do módulo de Geografia da ReAD • Ausência da Ciência Geográfica no contexto escolar • Conteúdos de Geografia distantes da realidade do aluno 	2º Saberes geográficos construídos nos diálogos intergeracionais acerca da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da afetividade e das emoções no processo de ensino e aprendizagem • Representação dos participantes sobre os lugares e paisagens nas atividades formativas da ReAD 	3º Estratégias e propostas para melhorias no ensino construídos na representação dos lugares e paisagens pelos participantes da ReAD
<ul style="list-style-type: none"> • Uso do <i>Moodle</i> como recurso tecnológico para o desenvolvimento da formação docente; • Potencialidades do diálogo intergeracional para a formação de professores dos anos iniciais 	4º A ReAD como propulsora do desenvolvimento formativo on-line de professores dos anos iniciais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Fica evidenciado no quadro que, por meio dos tópicos gerais, tivemos a criação de quatro categorias de análise neste estudo. Tais categorias são importantes para apresentar, refletir, analisar e dialogar com os dados oriundos dos módulos de Geografia. À vista disso, o próximo capítulo desta tese irá aprofundar problemáticas e conteúdos envolvidos nas categorias em relação aos dados compartilhados e expostos pelos participantes do estudo.

5. ANÁLISE DE DADOS: SABERES GEOGRÁFICOS CONSTRUÍDOS NA READ

Neste capítulo serão apresentados os resultados das análises dos dados advindos dos diálogos intergeracionais obtidos por intermédio das ações formativas desenvolvidas na ReAD em 2019, após a codificação pelo software ATLAS.ti. Para tanto, relacionaram-se a fundamentação teórica, os dados coletados na intervenção e as análises acerca dos enunciados dos sujeitos participantes. Criaram-se códigos para identificação dos relatos dos participantes⁹ para que se identifiquem as menções ao mesmo participante em distintos momentos.

As próximas seções deste estudo apresentam os resultados em quatro categorias de análise e, uma quinta seção, contendo a sistematização das principais contribuições de cada categoria. No início de cada análise, incluíram-se fluxogramas, a fim de proporcionar uma sistematização dos aspectos gerais das categorias e tópicos incorporados nos resultados da ReAD. Em decorrência desse aspecto, tais figuras contemplam os tópicos gerais criados para discussão das categorias, as ferramentas apropriadas para a exposição dos relatos dos participantes e o nome da categoria a ser explorada no item em questão.

Com base nos elementos apresentados sobre as categorias de análise, organizamos o capítulo da seguinte maneira: inicialmente, há uma reflexão sobre as memórias e lembranças da formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes da ReAD; no item seguinte, analisam-se as trocas e diálogos acerca dos conteúdos da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental; em continuidade, uma análise da presença de sentimentos e afetividade construídos na representação dos lugares e paisagens pelos participantes da ReAD; e na última categoria de análise, uma discussão sobre o impacto da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência como propulsora do desenvolvimento formativo on-line de professores dos anos iniciais. Por fim, a quinta seção apresenta uma sistematização dos dados analisados de cada categoria.

⁹ Exemplos da codificação: licencianda A, professora experiente A, professor iniciante A.

5.1 Memórias e lembranças na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes da ReAD

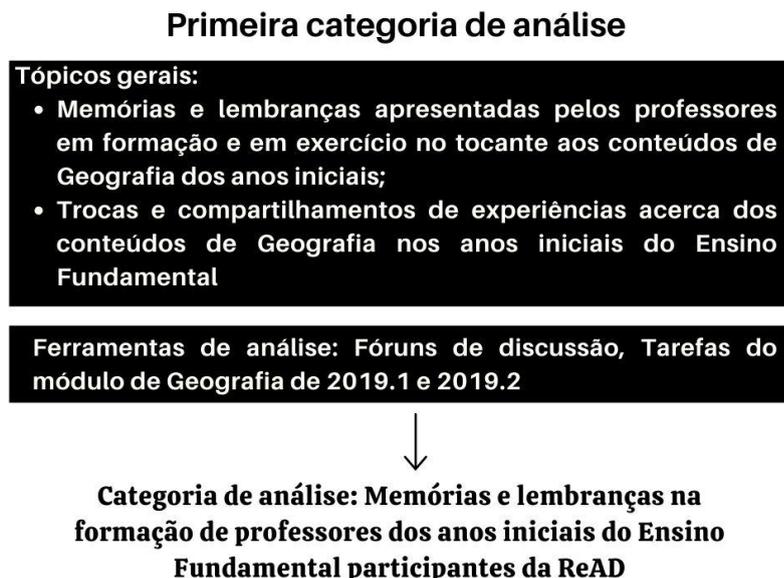
A primeira categoria de análise é referente às memórias e lembranças dos participantes durante os seus momentos formativos, do período da escolarização até o ensino superior. Vale lembrar que tais reflexões foram baseadas na concepção de formação e desenvolvimento profissional docente que trabalhamos nos capítulos teóricos, uma vez que compreendemos a importância de considerar todos os momentos formativos da vida do professor para seu desenvolvimento profissional, sejam eles em instituições de ensino profissional ou nas experiências pessoais vividas nas relações sociais e nos espaços geográficos.

Relembrar as práticas e comportamentos durante as vivências como alunos na Educação Básica e Ensino Superior pode contribuir para as reflexões acerca dos caminhos a serem pensados na formação de professores. Marcelo (2009) aponta a necessidade de os professores refletirem sobre seu próprio trabalho docente, uma vez que é por meio desse processo reflexivo que propostas e encaminhamentos serão atribuídos para melhorias no ensino.

Para compor as análises desta seção, utilizamos os relatos construídos e compartilhados nas atividades desenvolvidas no *Moodle* do portal dos professores da UFSCar. Como relatamos no capítulo anterior, as atividades estavam distribuídas e organizadas em unidades temáticas. As unidades temáticas e seus respectivos módulos formativos foram pensados para auxiliar nas análises dos dados da pesquisa. Essa primeira categoria utilizou os relatos dos participantes do módulo de Geografia associado à unidade 1 “Introdução ao módulo”, mais especificamente a atividade 1.2 “Narrativa do ensino de Geografia” promovida por meio da ferramenta Fórum de discussão. Trouxemos para análise também os diálogos intergeracionais expostos na unidade 2 “Leitura de mundo”.

A figura a seguir representa o processo de criação da categoria de análise, visto que apresenta os tópicos gerais como propulsores das discussões, as ferramentas utilizadas para a produção dos relatos, e por fim, a identificação da categoria de análise para aprofundamento na seção.

Figura 3 – Primeira categoria de análise dos dados dos módulos de Geografia da ReAD



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao relembrar as situações e práticas vivenciadas nos momentos formativos escolares, criam-se possibilidades para pensar melhorias e alternativas para trabalhar com o ensino de Geografia. Acrescenta-se, ainda, a relevância da ferramenta Fórum de Discussão para demonstrar distintos contextos, problemáticas e experiências apresentadas entre os participantes.

Inicialmente, trouxemos à tona as percepções dos sujeitos sobre suas memórias acerca da Geografia no período de escolarização, tais como modelos de professores e metodologias aplicadas nas escolas. Buscamos questionar qual a relação desse período escolar com as suas práticas docentes contemporâneas e qual a importância de relembrar elementos de outros períodos para sua formação.

A esse respeito, evidencia-se um diálogo gerado no fórum de discussão da unidade 1. Nesse diálogo, houve experiências compartilhadas entre uma professora iniciante e duas licenciandas do curso de Pedagogia. Cabe destacar que esses diálogos provocaram trocas de vivências e experiências interessantes sobre os caminhos formativos de cada participante.

[...] nasci e vivi no estado do PR até meus 13 anos, filha de mãe solteira e rejeitada pelo pai, tive uma infância muito pobre, porém regada de muito amor e ternura de meus avós maternos. Cursei as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) em uma escola rural, onde uma mesma docente ministrava aulas a várias séries e o que as distinguiam eram as fileiras, naquele período não me lembro

em ter acesso a conteúdos de Geografia. Com as mudanças e reformas na estrutura e organização educacional a velha escolinha rural deixou de existir, fui transferida então para uma UE na cidadezinha mais próxima do sítio onde residíamos, e lá na disciplina de Estudos Sociais, eram ministrados os conteúdos da então hoje matéria de Geografia, onde o professor era o transmissor de conteúdos e os alunos meros receptáculos de informações. No ano de 1996 já vivendo com minha mãe na cidade de Birigui, cursando o sexto ano, fui aluna da professora Ariadne, a quem teria o imenso prazer em rever, adquiri gosto e interesse por viajar no belo universo de rios, oceanos, trópicos, matas, vegetação, clima, divisão demográficas, países, estados, municípios...no qual minha amada e inspiradora nos levava a viajar e conhecer e inspirada em representar a meus discentes pelo menos parte do que a "Dona Ariadne" representou para mim estou aqui ansiando por novos aprendizados nessa plataforma. (Professora iniciante A, Fórum: Narrativa sobre o ensino de Geografia, 2019/1)

Em resposta à professora iniciante A, a licencianda A menciona que se sentiu tocada com a partilha da colega acerca de suas experiências formativas vinculadas às suas relações sociais e espaciais. Além disso, utiliza da abertura do espaço para compartilhar sobre a sua trajetória de vida.

Olá, professora iniciante A. Sua experiência com esta professora foi muito significativa para você pela ênfase que dá ao relatar sobre os passeios nos conteúdos aplicados. Embora, eu não tenha vivido esta experiência tomei gosto por viagens figurativas, porém sozinha em meus estudos. Mas isto foi muito difícil, porque muitos conteúdos eu não conseguia compreender por falta de informação. Passei a compreender o que era serra, por exemplo, quando viajei com meus pais e passamos pela Serra da Mantiqueira. Meus pais não tiveram instrução escolar suficiente para me ajudar, então tive que me virar sozinha, porque nem sempre encontrava professores dispostos a tirar dúvidas como esta (Licencianda A, Fórum: Narrativa sobre o Ensino de Geografia, 2019/1)

Percebe-se que a professora iniciante A menciona os elementos de sua formação escolar com muita clareza e ênfase aos detalhes. Tais elementos, como as memórias e lembranças dos conteúdos aplicados por sua professora “amada e inspiradora” em 1996, se refletem nas suas práticas como professora nos tempos atuais. Ao ter essa formação marcante durante o período da escolarização, a professora iniciante A absorve tais lembranças para conduzir suas práticas escolares com seus alunos. Acrescenta-se, em sua primeira parte do relato, outro modelo de professor voltado a estratégias de reprodução e transmissão de informações. Portanto, evidenciam-se em seu compartilhamento diferentes estratégias docentes

adotadas para o processo de ensino durante sua formação como aluna na educação básica.

As vivências e experiências ocorridas durante a formação dos sujeitos colaboram para a construção das estratégias e caminhos na carreira docente. Para Pereira (2021), o desenvolvimento profissional docente é marcado pelas mudanças e aprendizagens construídas ao longo da vida dos sujeitos, que são importantes para a criação de possibilidades de suas práticas docentes. O autor menciona, ainda, a relevância de considerar o contexto, necessidades e saberes desses docentes para a sua atuação profissional.

Com outra experiência formativa, as lembranças da licencianda A remete à falta de apoio profissional que teve durante o período escolar. A falta de abertura com seus professores provocava uma lacuna na sua formação escolar durante aquele período vivenciada na escola. Outro aspecto mencionado pela licencianda A é o fato de a professora já ter presenciado estratégias de aprendizagem que foram significativas para ela durante a sua formação escolar, contribuindo tanto para sua aprendizagem durante a etapa da escolarização como para ser tocada significativamente por tais estratégias adotadas pela sua professora.

Ainda pautada nos relatos da professora iniciante A, outra licencianda questiona a formação da colega, uma vez que percebe a paixão da professora pela área de Geografia.

Olá professora iniciante A. Boa noite, tudo bem? Confesso que me sensibilizei com sua história. É particular, ver o que práticas docentes distintas podem provocar no aluno. Contudo, gostaria de perguntar, qual a sua formação atual; pois vi seu tamanho amor pela geografia; seguiu na área? (Licencianda B, Fórum: Narrativa sobre o ensino de Geografia, 2019/1)

A licencianda B destaca a importância das ações e comportamentos docentes na vida dos alunos, apontando em seu relato a importância das práticas docentes como alternativa para criar estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Isto posto, retomamos a reflexão da importância de vincular as vivências do período da escolarização dos indivíduos no desenvolvimento da formação de professores. Os elementos que marcam nossas vidas durante as experiências pessoais e profissionais criam alternativas para traçar caminhos em distintas direções, nos levando a adotar estratégias educacionais de diferentes formas.

A formação docente se constitui pelo processo contínuo e permanente dos professores, no qual consideram-se os conhecimentos advindos da instituição superior – cursos de licenciatura – e das demais vivências e práticas dos professores em sala de aula (ANDRÉ, 2010). Os relatos demonstram a relevância das vivências das participantes no contexto escolar, construindo e reconstruindo suas práticas e comportamentos do ofício docente.

Outro diálogo norteador para a reflexão nesta seção foi entre três licenciandos, uma professora iniciante e um tutor da ReAD no Fórum de Discussão. Neste diálogo entre os participantes e o formador, houve trocas de experiências e lembranças dos conteúdos de Geografia no contexto escolar no tocante às lacunas e memórias das aulas de Geografia durante o período escolar e na universidade.

As reflexões são iniciadas por meio do relato da licencianda C:

Boa noite a todas e todos. Tenho 39 anos, separada, mãe de dois filhos, graduanda no curso de licenciatura em pedagogia da UFSCAR. Minha vida escolar no ensino fundamental começou numa escola multi-seriada, onde que apenas coloríamos mapas e decoramos nomes e siglas de estados e capitais, e assim continuou o percurso acadêmico, pintando, desenhando, decorando nomes de rios e mapas, e características de relevo. Não tenho lembranças de um professor que tenha feito com que eu enxergasse a geografia uma disciplina interessante e necessária, foi apenas na universidade que aprendi formas de fazer isso em sala de aula, e descobri que a Geografia é mais que ver mapas e conhecer o mundo (Licencianda C, Fórum: Narrativa sobre o ensino de Geografia, 2019/1).

Para Kaercher (1999), a partir do momento que se utiliza a Geografia como um ensino árido, classificatório e distante da realidade dos alunos, concebem-se muitas formalizações e pouco interesse dos alunos com os conteúdos geográficos escolares. No compartilhamento da licencianda C, percebe-se a construção de conhecimentos pautados excessivamente no acompanhamento do livro didático – colorir mapas, decorar capitais, entre outros. Com base nisso, potencializa-se a classificação dos conteúdos e oculta-se o princípio de ensinar os alunos a pensarem sobre como ocorre a criação dos processos e transformações do espaço geográfico.

Em resposta à licencianda C na atividade do Fórum de Discussão, a licencianda D aponta diversas reflexões acerca do relato da colega. Percebe-se seu interesse em procurar estratégias para entender a relevância da Geografia para além das memorizações ou repetições mecânicas. As dificuldades de assimilar os conteúdos da Geografia durante o período de sua formação escolar geraram nela uma busca

motivadora por novas aprendizagens acerca de estratégias para compreender os conteúdos geográficos.

Que bom que temos esta oportunidade de pensar a prática que não queremos ter com nossos alunos. Vivi muito isso de copiar, sem perder um mínimo detalhe de cada limite de estado ou de município, pintar, várias vezes o mesmo mapa. Decorar todas as regiões do país e saber onde cada estado estava situado e qual sua sigla e capital. Ainda, qual era o limite de cada estado com relação aos pontos cardeais e colaterais. E sobre o relevo, nossa os conceitos de cada um era um dilema para decorar. Sim, decorar! No entanto, mesmo com tanta "decoreba" serviu para alguma coisa. Mas é triste compreender que pode ter sido momentos jogados fora pelo fato de não serem aproveitados de outras formas. Se houvessem aplicados esses conteúdos de outras formas podíamos usar o tempo de traçar corretamente cada mínimo traço de cada limite de divisa, como se isso fosse mudar a divisa de cada estado, e aprendermos sobre outros assuntos que, pelo menos, eu tenho dificuldade. Confesso que a distância do meu saber e o que tenho de saber para aplicar o conteúdo de geografia aos alunos pode ser imensa. Mas estou aqui para aprender com vocês uma melhor forma para aplicar os conteúdos de geografia (Licencianda D, Fórum: Narrativa sobre o ensino de Geografia, 2019/1).

Kaercher (2012) menciona que essa classificação no ensino de Geografia não é exclusividade e nem invenção do professor. Ainda segundo o autor, essa classificação dos conteúdos é uma construção histórica das ciências – visto também na Língua Portuguesa, Biologia, Química etc. – que se constitui ao longo dos séculos XVIII e XIX. Logo, como relata a licencianda D, são estratégias que serviram de aprendizagem para sua formação escolar e não devem ser eliminadas ou jogadas fora. No entanto, buscamos, por meio das trocas de experiências e vivências de cada sujeito, refletir sobre outras possibilidades de trabalhar os conteúdos de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de conteúdos reflexivos, questionadores e que estejam vinculados com os contextos de cada sujeito envolvido nesse processo de aprendizagem.

Baseado nesses diálogos provocados inicialmente pela licencianda C em seu relato no Fórum, o licenciando E aponta a importância de pensar sobre nossa prática docente como um processo fundamental para compreender o papel da Geografia.

[...] Interessante quando você coloca que apenas na universidade é que você conheceu a importância da Geografia. É desse modo, muitas práticas, conhecimentos a respeito de disciplinas e conhecimentos só passam a ser refletidos quando nos propomos a pensá-los e pensar também nossa prática docente. Penso que esse processo é fundamental. (Licenciando E, Fórum: Narrativa sobre o ensino de

Geografia, 2019/1).

Por meio desse relato do licenciando D, percebe-se que a concepção de formação de professores adere em alguns casos a um olhar restrito e exclusivo para a formação inicial. Dessa maneira, as lacunas que emergem nas práticas docentes podem ser oriundas da desvalorização ou descontextualização das ações e reflexões construídas ao longo do período da escolarização e das experiências extraescolares. Um ato significativo para trabalhar com os conteúdos de Geografia nos anos iniciais é a apropriação de estratégias que potencializem a criatividade, o raciocínio, a imaginação, as emoções e o aspecto cognitivo dos alunos.

Para o licenciando D, apenas incorporamos e assimilamos os conteúdos para serem aplicados na docência quando refletimos sobre nossas estratégias e metodologias exercidas na ação docente. Dessa maneira, todos os conhecimentos adquiridos durante os diferentes períodos de formação precisam ser refletidos para alcançarmos resultados transformadores e significativos no ensino e aprendizagem.

O tutor da ReAD contribuiu com a discussão trazendo conhecimentos específicos acerca do pensamento histórico geográfico. O tutor explica que a memorização está atrelada às correntes teóricas da Geografia, sendo importante conhecê-las, o que ocorreria com o andamento das unidades temáticas do módulo.

As perspectivas das correntes do ensino tradicional na geografia fomentavam a decoreba e memorização dos saberes geográficos. Um dos pontos que podemos pensar é se ainda essa perspectiva de um ensino voltado a decorar estados, capitais ou rios brasileiros, são frequentes em sala de aula. De toda a maneira é um assunto muito interessante que iremos abordar no nosso módulo de Geografia! (Tutor A, Fórum: Narrativa sobre o ensino de Geografia, 2019/1).

O tutor tem papel relevante para as discussões no ambiente virtual, uma vez que é responsável por contribuir com as problematizações e potencializar os diálogos entre os participantes do módulo. Acrescenta-se, ainda, a formação específica do tutor para auxiliar nas discussões teóricas e reflexivas do conteúdo de Geografia. Para o tutor A, ao pensar sobre esses modelos de formação docente, nos pautamos em representações de conteúdos concebidos por correntes de pensamentos específicos de cada período histórico. As correntes do ensino de Geografia direcionavam-se, no século XIX e início do século XX, para modelos ditos tradicionais, caracterizados por memorização de conteúdos, protagonismo apenas do professor, poucas relações

harmônicas entre professores e alunos e o predomínio da técnica na aplicação dos conteúdos.

Outra contribuição para tais discussões acerca do processo de memorização e modelos meramente técnicos de reprodução de conteúdos durante o período de escolarização dos participantes do módulo ocorre no relato da professora iniciante B.

Olá, Bom dia. Minha Educação Básica aconteceu no município de São Caetano do Sul, não tenho muitas memórias da época que estava na 1º a 4º série, mas pelo que lembro o ensino era bem tradicional. Meu perfil de aluna sempre era de pouca interação e carregava muitas dúvidas e por ser muito tímida não perguntava para a professora porque tinha muito vergonha e medo da professora. A maior lembrança das aulas de Geografia era decorar os estados e suas capitais, época de festa junina saber características específicas de alguma região que a professora determinava e pintar mapas, vários mapas (Professora iniciante B, Fórum: Narrativa sobre o ensino de Geografia, 2019/1).

Novamente, percebe-se a presença de um ensino direcionado para práticas técnicas e de classificações dos conteúdos, priorizando os encaminhamentos de se trabalhar um Geografia técnica e de memorização dos conteúdos. Vale destacar que a predominância desses relatos acerca de características do ensino tradicional é referente as vivências de perspectivas e pensamentos voltado para o ensino de Geografia Tradicional em suas formações escolares. Ressalta-se que tais relatos de ensino são vistos em diferentes gerações, indagando sobre as estratégias de ensino adotadas nos dias atuais.

Os impactos e fatos marcantes do percurso escolar podem ser incorporados de maneira específica para cada sujeito, podendo consistir em melhorias na prática pedagógica ou, em um caso adverso, em uma ausência de ações e reflexões na formação profissional desse indivíduo, gerando dificuldades nas diferentes situações como professor em sala de aula.

Logo, algumas das dificuldades relatadas pelos participantes das atividades formativas nas suas práticas docentes podem ser oriundas de metodologias e estratégias adotadas em contextos de correntes de pensamentos históricos da Geografia. Por isso, instaurou-se uma fundamentação teórica capaz de apresentar a importância da ciência geográfica ao longo dos anos e nos dias de hoje, demonstrando que ainda podemos presenciar pensamentos geográficos de outros períodos e contextos históricos nas práticas docentes. Há, nesse caso, a necessidade de analisar o processo de ensino e aprendizagem e seus caminhos para alcançar uma Geografia

que seja crítica, reflexiva, questionadora e contextualizada com as realidades e demandas atuais.

Com base nos relatos expostos pelos professores em diferentes etapas da carreira docente, percebe-se uma Geografia distante das realidades dos alunos e pautada em abordagens descritivas e pouco reflexivas acerca das vivências das crianças. Em decorrência desse modelo de ensino, surgem as primeiras dificuldades para apropriar-se dos conteúdos geográficos nas práticas docentes.

Ainda baseado nos fóruns de discussão da unidade 1, percebe-se a presença de relatos que evidenciam as dificuldades de ensinar Geografia por causa das estratégias adotadas durante a formação dos sujeitos na etapa da escolarização, restritas às classificações e atividades dos livros didáticos, descrição dos conteúdos ou memorização de datas e nomes, levando a um ambiente de aprendizagem meramente reprodutivo e pouco reflexivo nas crianças.

O que mais recorro é que as aulas eram cópias de livros didáticos, perguntas e respostas, as provas eram questões decorativas, havia prova oral de estados e capitais. Muitas reproduções de mapas. Até hoje, tenho muita dificuldade nas orientações do ensino de geografia e na localização (Professora experiente A, Fórum: Narrativa sobre o ensino de Geografia, 2019/1).

As inspirações significativas e ou traumáticas dos demais períodos de formação escolar são essenciais para a construção e reconstrução de metodologias, estratégias, alternativas, comportamentos, ações e reflexões para o cenário educacional.

As trocas entre os pares desenvolvidos no módulo de Geografia destacam-se como possível alternativa para auxiliar os professores a desenvolverem conteúdos da Geografia de modo mais significativo e benéfico para as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os relatos de licenciandos e professores em diferentes momentos da carreira demonstram as dificuldades em compreender a Geografia para além das descrições e aspectos técnicos e mecânicos de ensinar e aprender durante a formação escolar. Em alguns casos, essa compreensão e reflexão acerca do papel significativo do ensino de Geografia é concebida apenas nos cursos de licenciatura.

A Geografia tem como característica buscar entender as relações entre os sujeitos e o espaço geográfico. Por isso, ao abranger o contexto de atuação dos sujeitos, propicia-se no entendimento dos alunos uma relação dos conteúdos

escolares com as práticas sociais do seu dia a dia, o que é benéfico para proporcionar um protagonismo das crianças nas situações do cotidiano.

Lembrar e refletir acerca dos conteúdos apreendidos durante a formação escolar é um caminho para entender os medos, angústias e dificuldades de apropriar da Geografia para aplicar no exercício docente. Esta seção teve o intuito de apresentar os relatos dos participantes para entender os caminhos que resultam nas dificuldades em compreender a essência da Geografia e seu papel transformativo na sociedade.

De acordo com Souza (2006, p.38), “a reflexão sobre o processo de formação, mais especificamente, sobre as trajetórias de escolarização, concede uma ênfase às experiências formadoras construídas e que marcam as histórias de vida”. Ao evidenciar o lugar do sujeito ao formar-se, permite um maior conhecimento sobre si próprio, suas atividades e possíveis redefinições no modo de agir.

Percebe-se aspectos marcantes nas experiências vivenciadas durante o período de escolarização no diálogo entre o professor experiente H e a licencianda M, proporcionando por meio das trocas e formações, outras maneiras de agir conforme as situações do ofício docente. No relato do professor, compreende-se que suas experiências escolares com a ciência geográfica motivou a busca por outras maneiras de construir sua prática profissional com os conteúdos de Geografia.

[Lembranças dos conteúdos da Geografia] Nessa viagem da memória geográfica, confesso que quase não há...o ensino das Ciências Sociais só falava de datas comemorativas...ler e repetir... todos...do dia do índio, passando por Tiradentes e proclamação da república até pintar o papai Noel... poucas lembranças de alguns mapas para pintar só (Lembranças da 3^o e 4^o série) as prioridades eram português e matemática. Ao chegar na 5 série (atualmente 6^o ano) foi que conhecia a disciplina Geografia, a professora no primeiro dia de aula, falou da Geografia e prometeu uma aula de campo, subir em uma serra da Cidade (até hoje...espero), de forma geral do ensino Fundamental ao Médio foi leitura e atividades. Essa forma tradicional de Ensino de Geografia que tive foi um fato motivador por ter escolhido desde da 5 série que eu seria um professor de Geografia. Naquela época eu já pensava que eu podia fazer algo diferente com aquele conteúdo que estava sendo copiado do quadro para o caderno (Professor experiente H, Fórum: Narrativa sobre o ensino de Geografia, 2019/2).

Os motivos que o levaram a escolha pela docência são oriundos de situações e consequências do período escolar. Com base nisso, percebe-se que as lembranças e as histórias de vida são relevantes para compreender as escolhas e transformações de cada sujeito, entendendo sua trajetória ao longo da formação (OLIVEIRA, 2011).

Respondendo o professor experiente H, a licencianda M relata que sua formação inicial ainda é muito baseada em atividades de leitura, no qual alguns professores não utilizam outras metodologias para aplicar os conteúdos de Geografia e relacionar com a realidade dos alunos.

Boa noite, gostei de suas considerações e não poderia deixar de mencionar sobre essa sua aula de campo que na verdade nunca aconteceu. O que me intriga é que observei em meus estágios que a disciplina ainda é muito associada à atividades e leitura apesar de muitas mudanças. Existe um certo desinteresse de muitos professores, claro que levando em consideração também o contexto escolar, a realidade de cada aluno, a dificuldade de aplicar novas metodologias se fez presente em boa parte do meu estágio. É interessante você decidir fazer algo diferente com o conteúdo. Particularmente tive dificuldades em ministrar aulas de geografia, e por esta razão tive curiosidade em aprender novas formas de ensino (Licencianda M, Fórum: Narrativa sobre o ensino de Geografia, 2019/2).

Outro aspecto interessante na resposta da licencianda é referente a reflexão feita a respeito das metodologias utilizadas “por muitos” professores. Com as dificuldades geradas acerca das metodologias aplicadas nas aulas de Geografia, a licencianda buscou aprender novas formas de ensinar para potencializar seus saberes geográficos em sala de aula. Ressalta ainda em seu relato, a importância do professor experiente em buscar por algo diferente para desenvolver o conteúdo. Consolida-se assim, o processo de ensino pautado na apresentação de diferentes maneiras de incorporar a Geografia.

Revela-se que no diálogo intergeracional, os participantes percebem que suas histórias trazem pontos em comum, partilham experiências enquanto estudante e docentes.

5.2 Saberes geográficos construídos nos diálogos intergeracionais acerca da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A segunda categoria de análise refere-se à construção dos saberes geográficos concebidos nos diálogos intergeracionais da ReAD.

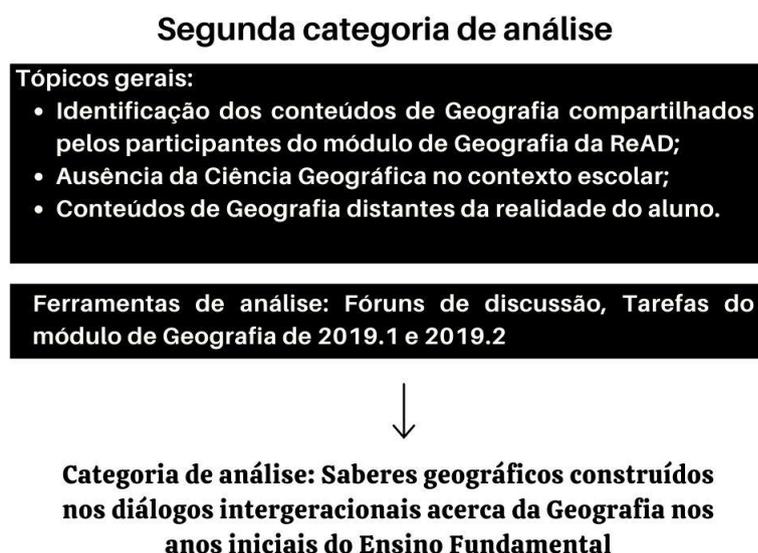
Cavalcanti (1998) discorre que a Geografia tem um papel relevante para entender as práticas do dia a dia, visto que essa ciência permeia desde os trajetos

que realizamos até as relações que estabelecemos entre os lugares. Ao pensar sobre os saberes geográficos na formação de professores dos anos iniciais, torna-se premente refletir sobre os conteúdos, ações e comportamentos construídos pelos docentes para envolver de forma ativa e participativa os alunos em sala de aula.

Configura-se, diante disso, a necessidade de averiguar os processos que originam os acontecimentos da ciência geográfica, permeando não somente os aspectos descritivos e teóricos, mas envolvendo os saberes que proporcionam reflexões, mudanças, questionamentos e protagonismo na formação desses sujeitos.

A figura a seguir apresenta o nome dos tópicos gerais associados, as ferramentas de análise dos dados e o nome da categoria de análise em questão.

Figura 4 – Segunda categoria de análise dos dados dos módulos de Geografia da ReAD



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os saberes geográficos estão atrelados às experiências e vivências desenvolvidas pelos sujeitos nos ambientes formais, informais, escolares e não escolares. Logo, a ausência ou a falta de motivação para aprender e/ou ensinar Geografia para os anos iniciais é parte das investigações deste estudo. É papel desta seção apresentar possibilidades e compartilhar práticas, reflexões e comportamentos dos participantes difundidos nos fóruns de discussão das unidades 1 e 2.

Inicialmente, as discussões advindas do “Fórum 2.2: Alfabetização ou Letramento Cartográfico” resultaram em possíveis estratégias para serem incorporadas nas práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais. Tais

compartilhamentos, quando refletidos entre os próprios participantes e tutores, podem contribuir para melhorias no planejamento e execução das práticas profissionais docentes. Desse modo, na unidade 2 do módulo de Geografia, foram propostas atividades formativas que contemplaram discussões sobre os saberes geográficos desenvolvidos nos distintos contextos dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os primeiros relatos desta seção são de um professor experiente e uma professora iniciante no fórum da unidade 2, discutindo a importância de articular os conteúdos específicos com o cotidiano dos alunos. Muitos conteúdos da Geografia são trabalhados de modo descontextualizado e distante dos olhares e realidades de cada criança. Esse distanciamento pode provocar desinteresse dos alunos com as aulas de Geografia, dificultando a inserção de conhecimentos geográficos importantes para suas atividades no dia a dia.

[Estimular os alunos] Realizando tarefas práticas como a de desenhar parte do ambiente em que vive e frequenta, localizando primeiramente em seu bairro e depois na região da cidade, na cidade, na região do seu estado, no seu Estado, na sua região do país, no país e no mundo. As crianças gostam de aprender onde estão localizados, ainda mais com a oportunidade da utilização da informática, principalmente nos celulares (Professora experiente B, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

De acordo com a professora experiente B, ao realizar atividades que contemplam o contexto dos alunos, permitindo que associem os conteúdos aprendidos na escola com suas vidas fora dos muros escolares, estamos concebendo a oportunidade de melhorias no processo de aprendizagem dessas crianças.

Para Straforini (2002) não podemos negar a realidade dos alunos. Torna-se importante pensar a realidade inserida num todo, em uma totalidade, Por meio da Geografia o aluno pode compreender o seu presente e pensar o futuro, mas não como algo parado, estático ou fragmentado.. Portanto, ao tomar consciência da realidade, cria-se a possibilidade de pensar criticamente sobre ela.

Sobre a relevância de articular a realidade dos alunos com os conteúdos da Geografia, Callai (1999) menciona que é por meio da Geografia que os alunos irão despertar uma compreensão acerca de suas realidades e lugares. E, por isso, é por intermédio dessa conscientização do seu lugar e contexto, que esses sujeitos conseguem buscar por transformações sociais. Portanto, os saberes geográficos podem ser concebidos para melhorias no ensino quando ocorre uma relação dos

conteúdos escolares com as realidades dos alunos. Esse desempenho docente acontece a partir da compreensão dos professores acerca do uso e apropriação dos saberes geográficos.

Callai (2005) ainda ressalta a importância de envolver a realidade dos alunos considerando a dinamicidade e complexidade dos acontecimentos do mundo e de suas relações sociais. Por isso, a autora relata a importância de um estudo do espaço que considere a totalidade, desconstruindo círculos hierarquizados e lineares de compreensão do espaço geográfico.

Uma prática tradicional na Escola Fundamental, adotada nas aulas de estudos sociais, mas desenvolvida não apenas sob sua égide, é o estudo do meio considerando que se deve partir do próprio sujeito, estudando a criança particularmente, a sua vida, a sua família, a escola, a rua, o bairro, a cidade, e, assim, ir sucessivamente ampliando, espacialmente, aquilo que é o conteúdo a ser trabalhado. São os Círculos Concêntricos, que se sucedem numa sequência linear, do mais simples e próximo ao mais distante. Num mundo em que a informação é veloz e atinge a todos, em todos os lugares, no mesmo instante, não se pode fechar as possibilidades em um estudo a partir de círculos hierarquizados (CALLAI, 2005, p. 230).

A autora evidencia a necessidade de envolver os conteúdos geográficos de uma maneira interligada as diferentes escalas geográficas, do global ao local, e entre estes o nacional e o regional, todas articuladas. Portanto, ao envolver tais relações entre os espaços, consideramos que os espaços não são isolados.

Em resposta à professora experiente B no Fórum de Discussão, a professora iniciante C aborda os conteúdos específicos da Geografia, que são pouco explorados no contexto de sala de aula, como o caso da Cartografia escolar. Pauta suas considerações no texto “O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais”, de autoria de Castellar (2013), indicado para leitura e discussão entre os participantes na unidade 2. Entre suas considerações, menciona a importância de trabalhar a Cartografia com os alunos através da representação dos sentimentos apreendidos com a relação construída pelos ambientes e relações sociais, podendo auxiliar no reconhecimento de contextos e realidades próximas ou distantes de suas atividades cotidianas.

Sobre as atividades práticas com o desenho dos mapas, penso que seria um exercício importante, conforme a autora do texto destaca, também pedir para que na representação dos trajetos e espaços sejam colocados os sentimentos que fazem parte deste trajeto e/ou

espaço, assim seria possível também que o aluno se reconhecesse como parte deste ambiente que representou cartograficamente (Professora iniciante C, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

No caso específico desses diálogos apresentados pelos professores, o conteúdo de Cartografia é visto como um elemento importante para o reconhecimento de ambientes, trajetórias, contextos e realidades. No diálogo entre os participantes, ficam exemplificadas possíveis formas de abordar os conteúdos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo essencial lembrar da diversidade de contextos presentes no ambiente escolar e, por esse motivo, atentar à adequação necessária para o desdobramento de tais atividades formativas. Por se tratar dos saberes geográficos, a Cartografia pode se tornar aliada dos professores para o desenvolvimento da leitura de mundo dos participantes envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Pautado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entende-se o interesse em envolver o conhecimento de mundo para ser aplicado nas práticas dos professores em sala de aula, designando a Geografia como responsável por atuar como protagonista na leitura dos espaços geográficos e em seu papel participativo na sociedade (CALLAI, 2005).

Outro elemento explícito nas conversas do Fórum de Discussão da unidade 2 foi referente às possíveis atividades e recursos didáticos/recursos educacionais para serem trabalhadas por outros professores com seus alunos. Esse aspecto colaborativo da ReAD proporciona o compartilhamento de informações e conhecimentos relevantes para o exercício profissional dos sujeitos envolvidos nesta rede de aprendizagem. No relato abaixo presencia-se a partilha pela licencianda F de suas práticas profissionais com os integrantes do fórum.

Conheci uma ferramenta ótima na internet que possibilita passear pelos museus do mundo todo. Tem alguns sites bárbaros que parece mesmo que você está passeando pelo museu! Se tiver retroprojektor na sua escola ótimo, ou pode usar a sala de informática, se não for possível, dá para levar o not para a escola e mostrar aos alunos. Vou passar alguns links, depois me conta o que achou!
<https://www.museucasadeportinari.org.br/TOUR-VIRTUAL/>
<http://www.museivaticani.va/content/museivaticani/en.html>; <https://www.greenme.com.br/viver/arte-e-cultura/4938-10-museus-visitar-sem-sair-de-casa> (Licencianda F, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

O domínio da licencianda F com as interfaces tecnológicas e conhecimentos específicos do conteúdo levou a licencianda a compartilhar os links necessários para trabalhar com conteúdos da área da Geografia e afins – especificamente nessa postagem, os conteúdos referentes à compreensão do museu. Evidencia-se que os saberes geográficos podem ser construídos por meio das partilhas entre os sujeitos, visto que alguns professores podem não dominar tais interfaces tecnológicas para desenvolver essa atividade mencionada pela licencianda F, sendo necessário um aprofundamento de técnicas, teorias, possibilidades, informações, questionamentos e investigações para a aplicação da atividade. Acrescenta-se, ainda, a sugestão de links para utilização de outros professores no desenrolar de atividades escolares.

Posteriormente ao compartilhamento dos links, outros participantes indicaram uma série de atividades para serem desenvolvidas com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para outras possibilidades de trabalhar com os conteúdos da Geografia. No relato abaixo, da professora experiente C, é exposta uma atividade vinculada às discussões do módulo da unidade 2, visando proporcionar aos alunos uma experiência com as realidades e espaços vivenciados diariamente.

Como sugestão para o trabalho com os conteúdos de cartografia, indico o desenho: desenho daquilo que faz sentido para os alunos, do seu espaço, do seu trajeto, do seu meio, daquilo que ele vivencia. Fiz uso da proposta que nos foi indicada na Unidade 2, a construção de um mapa onde nossos sentidos foram colocados em evidência. Fiz esta atividade com alunos de 5º ano, de forma oral, e muitos não souberam se expressar pois relataram que estavam com o olhar fixo no celular durante o trajeto feito pelos seus pais. Assim convidei-os a observar e fazer uso do próprio celular fotografando aquilo que tem certa representatividade para cada um, para que possam trazer para a aula e apresentar aos demais da turma. Ainda não fizemos esta parte, mas acredito que fará outro sentido para todos. A escola precisa trabalhar com a atenção e percepção dos alunos, muito do que eles vivenciam estão ligados no automático, característica esta dos jogos que tanto fazem uso. E os detalhes onde estão? Fica assim, minha sugestão de trabalho. (Professora experiente C, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

Para Castellar (2004, p.17), sustenta-se nas escolas uma “crença de que a Geografia nas séries iniciais serve somente para ensinar algumas definições como as de planalto e planície, foz e nascente, margem direita e esquerda, cidade e campo etc.”, esquecendo-se de atribuir os significados e relações desses conceitos para a vida das crianças.

Com base nesses relatos, quais seriam as possibilidades para praticar uma Geografia significativa e com sentido de aplicação para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Há necessidade de praticar uma Geografia nesse nível de ensino mais explicativa do que informativa. Para isso, precisa-se do comprometimento de uma educação no sentido mais amplo, capaz de desenvolver habilidades de observação, de descrição, de registro, de análise e de transformações (LASTÓRIA; FERNANDES, 2012).

Assim, compreende-se uma Geografia capaz de construir aprendizagens baseadas na autonomia e criatividade diante da complexidade das relações da sociedade com o espaço geográfico. Para Lastória e Fernandes (2012, p. 328) “não é, portanto, uma disciplina escolar que apenas possui conteúdos conceituais para transmitir”. Dessa maneira, torna-se necessário o engajamento de atividades docentes vinculadas aos contextos e relações dos envolvidos nesse processo de aprendizagem. Incorpora-se a isto a relevância de envolver tanto os contextos locais, quanto regionais e globais para situar o aluno em suas relações e interferências.

Em continuidade às discussões do fórum, a professora experiente C remete em outro relato à importância do ambiente colaborativo para a aprendizagem na área da Geografia. O ambiente colaborativo é parte integrante do processo de assimilação do conhecimento, uma vez que provoca inúmeros questionamentos e reflexões sobre determinadas temáticas. Referente aos saberes geográficos, percebe-se nos relatos que o compartilhamento e reflexão das práticas docentes são fundamentais para o crescimento formativo da docência e compreensão do papel da Geografia.

Sou pedagoga e tudo o que aprendi sobre a Geografia ainda está atrelada a minha formação no ensino médio. O que consegui fazer de diferente nas minhas aulas foram adquiridas nas trocas com os pares, em buscas pessoais, em outras formações não específicas de Geografia que foram adaptadas para a disciplina. Acho que isso ficou bem evidente em nossa leitura base, quando a autora apresenta a necessidade e urgência de revermos nossa formação. O desafio será grande, mas bastante produtivo (Professora experiente C, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

Em decorrência das experiências compartilhadas pela professora experiente C, outros participantes comentaram alguns pontos. O professor experiente D relata para a colega que não se sente preparado para trabalhar com a Geografia com seus alunos em sala de aula, ao passo que percebe lacunas na sua formação inicial.

Gostei muito das suas respostas, foram objetivas e ricas em

conhecimento da profissão de professor. aguardo também aqui no fórum muitas dicas, pois a minha formação em geografia no meu curso de pedagogia não contemplou meus anseios. Preciso aprender muito ainda. Gosto de Geografia e procurarei mais formações desta disciplina. Acho que não estou preparado ainda para dar aulas nessa disciplina (Professor experiente D, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

O relato do professor experiente D impacta diretamente no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que esse docente não se sente preparado para se apropriar dos saberes geográficos no contexto escolar. Lastória (2012) aponta, em seus estudos sobre a Geografia nos currículos dos cursos de Pedagogia, que a formação do futuro professor deve estar vinculada a práticas educativas que envolvam a Geografia de forma contextualizada e articulada às realidades dos alunos. Contudo, tais lacunas na formação docente, impossibilitam esse professorando de orientar uma aprendizagem significativa nesse nível de ensino.

Em resposta ao professor experiente D, a professora experiente C cita que muitas vezes essa preparação acontece no dia a dia de sala de aula. Outro fator determinante são os feedbacks por parte dos alunos sobre as aprendizagens desenvolvidas na disciplina. Esse retorno é relevante para avaliar a apropriação dos saberes geográficos por eles.

Agradeço sua participação e você tem toda razão quando diz que não se sente preparado para as aulas desta disciplina, no entanto no espaço onde atuamos, a sala de aula, nossa preparação acontece no dia a dia. Há momentos, os quais não são poucos, que saio da sala de aula com uma sensação de não ter contribuído para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, os próprios alunos nos dias seguintes, trazem relatos, vivências de algo que teve início na sala de aula, numa roda de conversa, a partir de um vídeo assistido, uma música trabalhada, uma notícia de jornal, algo da internet, enfim, que me faz acreditar que fazemos sim toda a diferença na vida destas crianças. Digo crianças, pois a faixa etária a qual trabalho está entre os 7 a 12 anos (Professora experiente C, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

O relato da professora experiente C demonstra que os saberes docentes são concebidos de diferentes formas e atuações diversificadas. Construímos esses saberes por meio das experiências compartilhadas, das vivências e dos contextos presenciados. Para a professora, é nas situações de sala de aula que se cria uma maior preparação para lidar com os conteúdos da Geografia. Tardif (2010) entende o saber geográfico como “plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos,

provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2010, p. 18).

A construção de um saber geográfico pode estar pautada nas inúmeras tentativas para a realização de uma atividade com as crianças. Compreende-se que a existência de tantos contextos distintos em uma sala de aula pode dificultar o desenvolvimento dos conteúdos da Geografia. Não se constrói um saber geográfico pautado apenas na teoria e aplicação de exercício. Torna-se necessário um movimento crítico e reflexivo por parte dos professores para pensar nas diversas possibilidades de incorporar tais elementos no ensino de Geografia.

Mas qual a importância do processo reflexivo crítico para o desenvolvimento dos saberes geográficos? As trocas entre participantes e formadores oportuniza diferentes maneiras de desempenhar práticas profissionais nos anos iniciais. Oliveira e Gama (2014, p.206) mencionam que “a participação em grupo potencializa a capacidade de reflexão e orienta prospectivamente cenários alternativos no campo da atuação docente”. Exercitamos assim, uma reflexão crítica em prol da produção de conhecimento, estabelecendo por meio dos diálogos possíveis estratégias para articular os movimentos da teoria e da prática.

Rodgers (2002) enfatiza que os processos reflexivos são construídos mediante as experiências desenvolvidas nos aspectos coletivos e colaborativos. De acordo com Oliveira e Gama (2014, p.208), um dos objetivos da formação de professores é desenvolver a ação reflexiva, levando em conta “a análise persistente e cuidadosa da prática à luz dos conhecimentos e crenças, mostrando atitudes de mente aberta, responsabilidade e sinceridade”. Isso possibilita uma ampliação das perspectivas culturais e profissionais dos participantes no tocante ao ensino de Geografia, aprimorando sua atuação docente.

Outro diálogo proporcionado entre os participantes do Fórum de Discussão do primeiro semestre de 2019 no tocante ao compartilhamento dos saberes geográficos foi realizado entre duas professoras iniciantes e um licenciando do curso de Pedagogia. Neste diálogo, é refletido sobre a importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem das crianças.

A importância da apropriação é mudar conceitos e ir além do que podemos conhecer, trazendo novas propostas que estimule o aluno a pensar e agir no espaço geográfico. Para estimular o educando, basta que todo conhecimento prévio seja demonstrado como forma de aprimorar, não colocando como "obrigação", uma forma muito comum

quando se trata de expandir conhecimento entre professores de séries iniciais. Atualizar é sempre necessário, em meio de várias formas de ensinar (Professora iniciante D, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/1).

Conforme sugere Callai (2005) – que ressalta a importância da leitura de mundo para o ensino de Geografia, um processo complexo e desafiador que se dá pela apropriação das experiências prévias dos sujeitos e de suas localidades – buscamos, por meio das experiências e contextos dos próprios alunos, possibilitar um sentido e significação para seus saberes cotidianos. Então, “interessa-nos pensar como [a criança] aprende e que significados dá ao espaço, como desenvolve essa noção, a partir da sua vivência e do desenvolvimento do seu pensamento” (CALLAI, 2005, p. 234).

Resende (1989) aponta que a escola deixa de valorizar o conhecimento que o aluno traz de seu espaço geográfico, rejeitando a sua história e seus contextos dos alunos. Entender a necessidade de valorizar as relações construídas entre os alunos e suas localidades é relevante para consolidar os saberes geográficos, visto que é por meio dos significados e sentido aplicados ao ensino de Geografia que potencializamos a apreensão do conhecimento.

Ainda baseado nos questionamentos realizados pela professora iniciante D, o licenciando H responde à colega concordando que o ensino não deve ser posto como uma obrigação, dialogando acerca da exigência de conciliar os componentes curriculares com as metodologias que tornem o ensino e a aprendizagem mais significativos.

Muito interessante quando você coloca que o ensino não deve ser posto como uma obrigação. Vale ressaltar que é possível um ensino que cumpra a obrigatoriedade dos componentes curriculares, mas sem deixar de lado metodologias que tornem o processo de ensino e aprendizagem bem mais significativo. Desse modo, o estudante terá mais envolvimento com as aulas, e o aprendizado estará de fato se constituindo, de uma maneira que torna o percurso bem mais valoroso e produtivo (Licenciando H, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/1).

Assim, entende-se que compartilhar experiências, vivências, metodologias, saberes, entre outros elementos explicitados pelos participantes, é visto de maneira significativa e produtiva. Possibilitar uma diversidade de estratégias e caminhos para trabalhar os saberes geográficos é substancial para buscar melhorias para o ensino de Geografia. Contudo, não podemos esquecer a importância de vincular tais

caminhos na reflexão sobre o impacto do conhecimento geográfico na vida das pessoas. Entender as relações entre os sujeitos e os espaços geográficos é um dos atributos vinculados às estratégias significativas para o ensino de Geografia.

Em resposta ao licenciando H, a professora iniciante E aponta algumas necessidades para desenvolver os conteúdos da Geografia com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para ela, há necessidade de o professor ter um domínio dos conteúdos a serem ensinados na sua disciplina em sala de aula. Com base nisso, inferimos a importância do conhecimento específico da Geografia para a produção de conhecimento e sentidos no ensino. Percebe-se que o saber geográfico se constrói tanto pelas estratégias adotadas para a prática dos conteúdos como pela especificidade da ciência geográfica a ser dialogada e refletida com os alunos.

Levando em consideração que só se ensina aquilo que sabe, é imprescindível que os professores tenham conhecimento sobre os conceitos ensinados, e tendo em vista que é ele que vai ensinar, o nível de conhecimento dele acerca do assunto deve ser muito superior ao do aluno. Pois, se o professor vai trabalhar lateralidade, ele não deve saber só sobre lateralidade, mas sim sobre tudo o que envolve localização e movimentação no espaço (Professora iniciante E, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/1).

O relato da professora iniciante E fomenta a necessidade de trabalhar os conteúdos de lateralidade e localização nos anos iniciais do Ensino Fundamental baseados no aporte dos referenciais geográficos. Para Almeida e Passini (1994), no processo de conscientização espacial existem três aspectos que precisam ser considerados, no qual podemos citar: o conhecimento espacial adquirido ao longo do desenvolvimento da criança; um segundo aspecto direcionado aos conhecimentos do espaço relacionados ao contexto sociocultural da sociedade; e pôr fim a importância do domínio desses espaços e seu aprendizado desenvolvido na escola. Destaca-se que a professora iniciante E apresenta essa compreensão do espaço através de conceitos geográficos.

Almeida e Juliasz (2014) mencionam que é por meio das atividades cotidianas que as crianças descobrem as relações dos objetos entre si. Acrescentam ainda, que por meio dos gestos e das ações cotidianas as crianças acabam acumulando conhecimento empírico do espaço. Entretanto, vale destacar que a formação dos conceitos referentes ao espaço e ao tempo dependem do meio cultural no qual as crianças estão envolvidas, permitindo construir o sentido de suas ações.

O papel da escola e do ensino de Geografia é colaborar para que as crianças desenvolvam uma aprendizagem capaz de compreender os sentidos dos conteúdos escolares, pautada nas suas experiências e nos referenciais teóricos abordados por meio dos saberes geográficos.

O diálogo entre os participantes apresenta uma reflexão acerca da importância do papel da Geografia para os anos iniciais, tanto para aos alunos como para os professores. Ao compartilhar os saberes geográficos e experiências desenvolvidas durante suas atividades profissionais, proporcionamos ao professor a oportunidade de repensar sua prática e fazer mudanças concretas nas formas de incorporar os conteúdos geográficos. Para Castellar (2013, p.15), “é preciso descobrir outros padrões de aprendizagem a partir de uma rede de significados”.

Por todo o exposto, compreendemos que o compartilhamento dos saberes geográficos é fundamental para auxiliar na construção e reconstrução de ações, reflexões e comportamentos docentes. É por meio da partilha de conhecimentos que criamos as possibilidades de dialogar sobre determinadas atividades, contextos, problemáticas e situações. Acrescenta-se ainda que envolver docentes em exercício – em diferentes momentos da carreira – e em formação contribui para pensar na diversidade de contextos e problemáticas advindas dos cenários escolares.

Especificamente para a atuação nos anos iniciais, percebe-se pelos relatos que os saberes geográficos ainda são pouco explorados nas formações de professores, constituindo um desafio para esse campo. Fica perceptível nos relatos uma dificuldade para trabalhar com os conteúdos de Geografia, uma vez que as relações com tais conteúdos não foram capazes de construir uma aprendizagem significativa e de gerar sentido para a vida desses participantes do estudo.

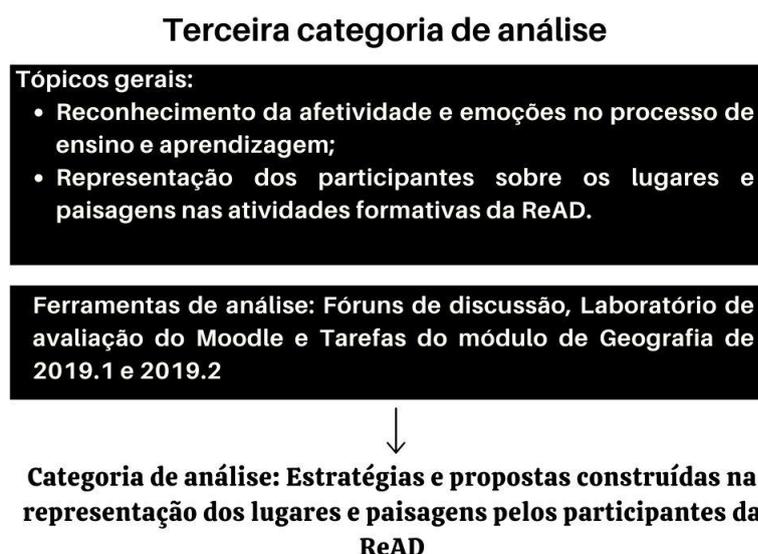
5.3 Estratégias e propostas construídas na representação dos lugares e paisagens pelos participantes da ReAD

Para o desenvolvimento e análise desta seção, analisei os diálogos compartilhados pelos participantes acerca de possíveis estratégias e propostas para a representação dos lugares e paisagens no ensino de Geografia. Os participantes compreendem que as temáticas referentes aos lugares e paisagens são relevantes para serem aprofundadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Geografia tem um papel preponderante para compreender as relações dos sujeitos com os lugares e as paisagens. É por meio dessa compreensão que conseguimos entender que os lugares possuem histórias, identidades, marcas e afetos. A participação ativa como cidadão se faz presente quando entendemos nosso papel social, desenvolvendo uma voz ativa, crítica e participativa para possíveis melhorias nos diferentes espaços da sociedade.

Especificamente na Geografia, esses dois conceitos – lugar e paisagem – são categorias chave para o desenvolvimento de uma ciência crítica. Sobre esse tema, foquei em questões como: Existe alguma dificuldade para introduzir os lugares e paisagens na sala de aula? Houve alguma sugestão de estratégias e propostas para desenvolver essas temáticas no ensino de Geografia? Quais as problematizações de sala de aula compartilhadas pelos professores dos anos iniciais?

Figura 5 – Terceira categoria de análise dos dados dos módulos de Geografia da ReAD



Fonte: Elaborada pelo autor.

A figura apresenta os elementos centrais de discussão desta seção, tais como os tópicos gerais que auxiliam na compreensão sobre as estratégias e propostas possíveis para incorporar os aspectos da afetividade e emoção nos saberes geográficos trabalhados na escola; há também um diálogo sobre os conceitos de lugar e paisagem explicitados e problematizados pelos participantes. As análises pautaram-se nos diálogos compartilhados oriundos de duas unidades temáticas, a saber: a

unidade dois, intitulada “Leitura de mundo”, e unidade três, nomeada “Representação das imagens”.

Cabe destacar que os saberes geográficos trabalhados na escola variam de acordo com os contextos e estratégias formativas de cada docente, organização curricular e apoio dos demais integrantes da comunidade escolar. A preocupação com a formação docente é justificada pelo fato de entender que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e de melhorias no ensino é permeada pelas estratégias e propostas adotadas pelos professores no desdobramento de suas atividades formativas em sala de aula. Dessa maneira, compreende-se a relevância de potencializar a capacidade de construção de argumentos baseados na diversidade de realidades e percepções presentes no contexto da escola e fora dos muros escolares. Logo, as unidades temáticas dois e três do módulo da ReAD tinham o intuito de mobilizar discussões sobre as estratégias utilizadas para introduzir os conceitos chave da Geografia nos anos iniciais.

Foquei o olhar para os conceitos de lugar e de paisagem porque tais temáticas são vivenciadas cotidianamente pelos alunos e pelo professor. Ao compreender seu espaço e suas transformações, cria-se uma compreensão do espaço geográfico como um todo. “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca”. (SANTOS, 1988, p. 21). Portanto, as unidades temáticas envolvidas nesta categoria de análise valorizavam as atividades e reflexões que perpassassem o espaço vivido dos alunos.

O lugar e a paisagem são categorias usadas na Geografia para estudar o espaço geográfico, e além disso, são as mais significativas para o ensino de Geografia nos anos iniciais. Cabe destacar que o lugar é compreendido ao espaço de vivências onde as relações humanas acontecem (LASTÓRIA, 2012).

Inicialmente, apresentam-se os diálogos compartilhados nos fóruns de discussão da unidade dois, “Alfabetização e letramento cartográfico”, e na unidade três, “Análise de imagem e leitura de texto”, que ocorreram no primeiro e no segundo semestre de 2019. Para representar os conceitos de lugar e paisagem, tratamos da Cartografia nas discussões dos participantes da ReAD, refletindo sobre possíveis estratégias para introduzir o tema nos conteúdos escolares.

O primeiro diálogo ocorre entre uma licencianda e o tutor do módulo, na qual se discute uma apropriação de recursos tecnológicos para trabalhar a temática.

Desse modo, trabalhar com cartografia pode ser articulado de distintos modos, inclusive usando as novas tecnologias (como o Google Maps) que viabilizam não somente mais o tracejamento dos enlances de ruas, mas as fotografias dos espaços, o acompanhamento em tempo real por satélites; se ampliou as possibilidades de "viajar" e vivenciar o novo; podendo usar comparações, resgates de fotografias; novas representações; além de se atrelar as conexões que são feitas no espaço, as sensações que eles provocam, e como alteramos (e somos alterados por) esse meio: a cartografia deve romper as limitações das páginas dos livros a às análises de mapas estáticos; mas atrelar-se as representatividades que esses terão para cada subjetividade; cada olhar; cada qual com suas próprias estruturas anteriores que (re)significam o trabalho pedagógico (Licencianda I, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/1).

A estratégia mencionada pela Licencianda I demonstra elementos interessantes para serem analisados nesta pesquisa, entre os quais destacamos a integração das temáticas com as tecnologias digitais; o uso de fotografias para observar e analisar as transformações das paisagens e dos lugares; a especificidade do olhar de cada aluno para representar as paisagens e lugares trabalhados pelos professores. Outro elemento a ser destacado na fala da licencianda que se vincula ao conceito de lugar são as sensações e conexões desenvolvidas pelos sujeitos no espaço. Para Carlos (2007, p.17), o lugar é “o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo”. Logo, cada sujeito vivencia suas sensações, afetos, conexões e emoções conforme suas experiências e compreensão da realidade.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos começam a desenvolver seus olhares e percepções sobre o espaço geográfico. É nesse contexto educacional e no ensino de Geografia que se torna relevante dialogar e problematizar sobre as marcas de cada lugar, suas transformações e relações com o cotidiano dos alunos. Para Carlos (2007), é necessário pensar a história de cada lugar, levando em conta uma compreensão da cultura, tradição, língua e hábitos específicos. Portanto, percebe-se a preocupação da licencianda I em mencionar as particularidades de cada olhar e suas subjetividades incorporadas.

Contribuindo com essa percepção, Callai (2012, p.83) aponta que “as paisagens, locais, na maioria das vezes, fazem parte das vidas particulares das pessoas que vivem no lugar. Portanto, agrega-se a essas paisagens, além de um valor afetivo, um sentido estético capaz de marcar no imaginário das pessoas a identidade do lugar”. O estudo do lugar e da paisagem nos anos iniciais pode favorecer uma

maior conscientização da realidade de cada aluno, pois é por meio das particularidades de cada sujeito que os lugares ganham história e marcas.

Dialogando com a licencianda e fomentando as discussões no fórum, o tutor B relata sobre a importância de usar as tecnologias digitais como uma estratégia para o desenvolvimento de atividades no ensino de Geografia, mas a preocupação em não criar dependência de tais recursos, cujo uso deve ser contextualizado e ter objetivos claros.

Olá, licencianda I, também concordo que utilizar o Google Maps é uma excelente estratégia. Mas alerta para que esse trabalho seja feito sem deixar os alunos dependentes do aplicativo, mas sim ajudar na contextualização dos conceitos a partir dos elementos gráficos que os aplicativos possuem. Lembro que quando saíram os dispositivos de GPS e quando passamos a utilizar os aplicativos no celular eu particularmente tinha muita dificuldade com esses recursos. Durante algum tempo eu levava o mapa impresso no carro e quando eu precisava ir em algum lugar eu olhava o mapa impresso e fazia uma análise prévia do trajeto e desligava o GPS para não atrapalhar. Hoje eu tenho a habilidade de usar os aplicativos do celular, mas não sou dependente deles. Porém, noto que os meus sobrinhos, se não tiverem bateria no celular e não puderem usar o aplicativo não chegam a nenhum lugar de carro, muitas vezes sentem dificuldades até mesmo em se deslocar sem o carro (Tutor B, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/1).

O uso das tecnologias é uma estratégia possível para o ensino de Geografia, uma vez que temos inúmeros aplicativos, softwares e outros mecanismos que podem favorecer o entendimento dos saberes geográficos. O tutor compreende sua relevância para o desenvolvimento da aprendizagem, contudo, ressalva que precisam ser apropriadas a partir de um trabalho de compreensão e contextualização. Vale destacar que as tecnologias não são apenas um apêndice da aula, mas possibilitam diferentes processos de aprendizagem.

Ao utilizar um recurso digital para possíveis contribuições na aprendizagem dos alunos, precisamos suscitar a curiosidade do aluno e participação no desenvolvimento da atividade, fomentando pesquisas e investigações sobre a temática aplicada. Ainda enfrentamos muitos desafios para incorporação das tecnologias digitais no desenvolvimento das ações no ensino (LIBÂNEO, 2011).

Os diálogos analisados demonstram que, mesmo sem mencionar os conceitos de lugar e paisagem em sua fala no fórum de discussão, as estratégias apontadas pela licencianda I atrelam-se às representações conceituais desses termos. Nesse caso, mesmo não mencionando as categorias específicas da área de Geografia,

houve um envolvimento com as particularidades dos sujeitos, as relações que desenvolvemos com os lugares, as transformações do espaço geográfico, as marcas que criamos ao vivenciar diferentes lugares, entre outros aspectos. Cabe ressaltar a relevância de potencializar um domínio específico desses conceitos da Geografia para ampliar as estratégias e propostas do professor em propor outras problematizações e aprofundamentos acerca dos saberes geográficos.

Os conhecimentos geográficos podem auxiliar na compreensão do espaço sem a dependência das tecnologias digitais, visto que quando aprendemos a ler os mapas e se orientar no espaço, criamos uma consciência que o mapa é uma representação espacial produzida a partir de intencionalidades na sua elaboração. Portanto, ao envolver os conceitos de localização e orientação no espaço, conduzimos uma construção do conceito de mapa. Na medida que aprendemos a ler os mapas, entendemos que essa representação não mostrará tudo do espaço explorado, criando a consciência que o mapa é uma seleção dos espaços.

Outro diálogo no tocante às possíveis estratégias e propostas para serem fomentadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi compartilhado pela licencianda J, o professor experiente E e a professora iniciante F, que conversaram sobre estratégias lúdicas nas práticas pedagógicas dos professores para ministrar os conteúdos de Geografia.

Primeiramente acredito que o professor precisa se apropriar devidamente dos conteúdos que desenvolverá em sua sala de aula e transformá-los em atividades lúdicas e prazerosas, pautado na realidade/vivências dos educandos (Licencianda J, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

O relato da Licencianda J permeia dois pontos importantes para o desenvolvimento do ensino de Geografia, sendo o primeiro voltado para o domínio específico dos conteúdos a serem aplicados, e o segundo aspecto refere-se à utilização das atividades lúdicas baseadas nas realidades e vivências dos alunos. Quando pautamos as atividades trabalhadas na Geografia com as vivências e experiências dos alunos, intensificamos o processo de assimilação dos conteúdos em virtude dos sentidos e significados atribuídos a essa relação. Destaca-se que essa assimilação dos conteúdos se refere a uma construção crítica, reflexiva e problematizadora de dialogar e entender os acontecimentos e fenômenos do cotidiano.

Com base no relato da licencianda, podemos refletir que, quando o aluno começa a fazer essa relação dos conteúdos com o espaço vivenciado, torna-se relevante a incorporação de algumas condições que auxiliem nesse processo formativo. Entre essas condições está a alfabetização espacial, de que trata Castellar (2013) no texto “O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais”, apresentado no módulo dois. Para Castellar (2000, p. 30), a alfabetização espacial “é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens”, processos essenciais para as relações construídas pelos alunos no progresso de suas aprendizagens.

Em resposta à Licencianda J, tanto o professor experiente como a professora iniciante concordam com a colega sobre a importância da ludicidade como estratégia, e, principalmente, mencionam a articulação dos conteúdos com as realidades e vivências dos alunos para prepará-los para situações distintas da sociedade.

Estou de acordo com a sua resposta e minhas ideias bate com a sua em relação ao conhecimento do aluno para utilizar no seu cotidiano e prepará-lo para o mundo (Professor experiente E, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

Concordo com você quando diz que é preciso que as atividades sejam lúdicas e prazerosas, pois acredito [que] a afetividade também faz parte desse processo de alfabetização cartográfica, e sendo atividades diferenciadas, os espaços para diálogos se ampliam e conseqüentemente, trazem outros horizontes para o aprendizado. As realidades e os contextos são essenciais para ampliação desta aprendizagem. (Professor iniciante F, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

As estratégias explicitadas nesses diálogos referem-se ao uso de atividades lúdicas integradas às realidades dos alunos. Além disso, a partir do momento que criamos sentido e significado para a aplicação destas atividades, fomenta-se o processo de compreensão por parte dos alunos e professores sobre os aspectos a serem explorados para melhorias no ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que o prazer, a motivação e o interesse pelos saberes geográficos podem estar atrelados às estratégias, metodologias e propostas oriundas dos planejamentos dos professores para o ensino de Geografia. De acordo com Cavalcanti (2012), a Geografia abordada na década de 80 e 90 não era uma ciência que atraía os alunos, pelo fato de eles não compreenderem a finalidade de seus conteúdos em seu dia a dia. Fica perceptível a necessidade de envolver as experiências dos alunos no desenvolvimento de suas atividades e reflexões escolares.

Sendo assim, percebe-se que apenas usar as atividades lúdicas por intermédio dos recursos digitais pode não surtir tantas melhorias na aprendizagem dos alunos, uma vez que é relevante compreender a finalidade e sentido concedido a tal ação.

Outra atividade que contribuiu para as reflexões desta categoria de análise foi a construção dos mapas mentais na unidade dois denominada “Caracterização do espaço geográfico e criação do mapa afetivo”. O propósito dessa atividade era colocar em prática as vertentes da leitura de mundo debatidas em momentos anteriores do módulo. Com base nisso, os participantes tiveram que criar um mapa mental contendo os pontos de referências e emoções despertadas ao longo do trajeto estipulado pela comanda da atividade. A representação cartográfica ultrapassa os limites físicos apresentados visualmente na leitura de um mapa. Apropria-se, nesse momento, de fatores vinculados à afetividade e às percepções que fomentamos no cotidiano. Por meio dessa atividade, remetemos à representação dos conceitos de lugar e paisagem vivenciados diariamente no cotidiano.

Callai (2005) aponta a necessidade de conhecer a história do lugar e, por conseguinte, entender as transformações que ali acontecem. Articulada a isso, a criação dos mapas mentais proporcionou aos professores e licenciandos uma compreensão de que os lugares não são neutros, mas sim repletos de histórias e estão contextualizados com os acontecimentos do mundo.

Essa atividade também propiciou aos participantes uma proximidade com suas realidades específicas, proporcionando sentido e significado para elaboração desse mapa mental. Nessa atividade, utilizamos a ferramenta “Laboratório de avaliação” do *Moodle*, que possibilitou a distribuição dos mapas mentais entre os participantes para troca de feedbacks entre os pares.

Essa atividade gerou outras estratégias, sugestões e propostas para trabalhar com a criação de mapas nos anos iniciais, apresentadas nos relatos a seguir.

De maneira geral achei todas as discussões muito interessantes, mas a que mais me identifiquei foi o Mapa Afetivo. Achei uma proposta que pode levar o aluno a se interessar pela geografia através de suas próprias experiências e mostrar como a disciplina está presente no seu cotidiano (Licencianda K, Fórum: Aprendizagem do Módulo de Geografia: Aprendendo a ler o mundo, 2019/2).

O ponto que me marcou bastante dentre as atividades proposta, sem dúvida nenhuma foi o mapa afetivo, que pude recordar (reviver) passagens que eu nem lembrava mais. É claro que na época eu não sabia que era um “mapa” que eu mesma criei na minha cabeça. Essa atividade eu já havia utilizado com meus alunos, mas de forma

diferente (pedi para fazer anotações do que lembravam do caminho que faziam de casa para a escola). (Professora iniciante G, Fórum: Aprendizagem do Módulo de Geografia: Aprendendo a ler o mundo, 2019/2).

Os relatos indicam o interesse e pontos marcantes com a realização do mapa mental desenvolvido na unidade três. Percebe-se pelo relato da professora iniciante G que houve uma reflexão sobre a sua própria prática. Com a realização dessa atividade no módulo de Geografia, criaram-se possibilidades para incorporar mais elementos na elaboração de um mapa. A atividade serviu para potencializar outras maneiras e estratégias para criar trajetos e abordar a Cartografia, desenvolver noções espaciais nos alunos e também gerar oportunidade de vivenciar as percepções acerca das distintas realidades de cada sujeito no ensino de Geografia.

O mapa mental criado pela professora G demonstra as relações construídas com os lugares destacados. Há uma representação de um espaço marcado por experiências e aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Essa atividade possibilitou incorporar no mapa as lembranças, afetos e destaques vivenciados pelo indivíduo em seu dia a dia. Ao relembrar alguns pontos de referência, associamos nossas relações com o espaço geográfico em virtude das situações e acontecimentos significativos desempenhados nestes ambientes.

Figura 6 – Mapa mental produzido pela Professora iniciante G



Fonte: Material produzido no módulo de formação, 2019.

A atividade que consistia na criação do mapa mental possibilitou uma reflexão acerca da importância do desenvolvimento de referenciais geográficos na construção da linguagem cartográfica no contexto da educação básica. Ressalta-se que a elaboração de um mapa está baseada na nossa capacidade de representar graficamente um espaço, sendo importante a compreensão e domínio dos saberes geográficos para a elaboração cartográfica.

O mapa criado pela professora iniciante G, como já salientado mostra claramente o espaço marcado por experiências e aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento profissional, mas carece de alguns referenciais geográficos importantes para sua representação, resultantes de possíveis dificuldades encontradas pela professora no domínio e compreensão da linguagem cartográfica. Nota-se que a professora iniciante G utilizou desenhos pictóricos na representação do seu mapa, identificando seus desenhos por meio da escrita, notando-se aí uma redundância, inclusive pelo uso da legenda, dispensável no caso.

Outro ponto a ser destacado é a semelhança da representação elaborada pela professora com possíveis desenhos pictóricos de alunos, demonstrando a importância de potencializar a leitura de mapas na formação inicial e, conseqüentemente, nos conteúdos abordados dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta análise não visa depreciar o trabalho da participante, em si bem construído e que atingiu plenamente os objetivos da atividade. Busca-se aprofundar a análise das implicações do ensino da Geografia na escolarização e formação inicial. Percebe-se que o domínio da cartografia é fundamental para conseguir ler e elaborar um mapa, uma vez que possibilita a construção do conhecimento e a representação do espaço geográfico. Assim, é relevante considerar esse domínio da linguagem cartográfica atrelada as habilidades e esquemas cognitivos específicos dos quais as crianças dispõem em cada nível de ensino e que possibilitam compreender as relações espaciais, as noções de orientação e localização espacial (SILVA, 2006).

Vale destacar que a leitura de mapas não deveria ser somente trabalhada nas aulas de Geografia, uma vez que se torna relevante envolver os diferentes olhares e contextos do espaço geográfico. Para Cavalcanti (2002, p.12-13) “o trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, ou seja, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social”.

É por meio dessa compreensão de espaço geográfico que se fomentaram as atividades formativas da ReAD. Callai (2005) salienta que o espaço não é neutro e a criança vai desenvolvendo as suas percepções geográficas mediante as suas relações sociais e acaba ampliando essa compreensão através do seu espaço vivido concretamente. Cabe destacar que além de trabalhar com os contextos locais, o professor precisa relacionar as localidades dos alunos com o espaço global, ampliando as maneiras de entender as relações com o mundo (LASTÓRIA, 2012).

Ainda pautado nas discussões sobre possíveis estratégias e propostas para incorporação dos conceitos de lugares e paisagens no ensino de Geografia, a licencianda F¹⁰ compartilha uma atividade realizada junto com seus alunos do quinto ano do ensino fundamental. A atividade contou com a elaboração de um vídeo sobre diferentes pontos de referência da cidade dos alunos, levando-os a refletirem sobre as distintas paisagens e lugares construídos no decorrer do tempo por intermédio da ocupação dos espaços pelos sujeitos.

Gostei muito da sua sugestão de compartilhar ideias e práticas referentes a utilização da cartografia. Estou elaborando um vídeo para apresentar aos alunos do 5º ano do ensino fundamental, o tema é Desigualdade Social. Partindo da principal avenida do bairro e uma das mais antigas, onde a escola se localiza. Passearemos pela rua através de mapas e imagens, mostrando as diferenças entre o trecho mais alto da rua (altos de Santana que vai até o bairro do Mandaqui) onde existe o predomínio de prédios residenciais de classe média e alta, contrastando com o trecho mais baixo da rua (Carandiru), região comercial, mas que se encontra degradada com altos índices de população em situação de rua, zonas de meretrício e tráfico de drogas. O propósito é levar os alunos a refletir sobre as ocupações do espaço no decorrer do tempo e as questões da desigualdade dentro do contexto onde vivem (Licencianda F, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

A estratégia adotada pela licencianda demonstra a importância de considerar o contexto dos alunos da escola para discutir temáticas como desigualdade social, transformações do espaço e das paisagens, diferenças econômicas, culturais e sociais dos lugares e ocupação dos espaços, entre outros.

Para realizar uma leitura do espaço geográfico é necessário o desenvolvimento de diversas linguagens, dentre elas, destacamos a cartográfica citada pela licencianda. Para Lastória (2012, p.328), “a linguagem cartográfica é popularmente

¹⁰ A licencianda cursa o último período da graduação e já está atuando em sala de aula com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

conhecida como a linguagem dos mapas, mas não se restringe apenas a eles”. Podemos destacar também as plantas, os croquis, globos terrestres, gráficos, fotografias aéreas e imagens de satélite como parte da linguagem cartográfica.

Callai (2012) relata a necessidade de uma Geografia na escola capaz de ler o mundo da vida, compreendendo que as paisagens são oriundas das necessidades e acontecimentos da vida em sociedade. A estratégia compartilhada pela docente mostra outras maneiras de trabalhar temáticas importantes no ensino de Geografia, possibilitando uma atribuição de significado para trabalhar os conteúdos dentro do contexto que os alunos vivenciam.

Outra atividade interessante debatida nos diálogos entre os participantes, foi desenvolvida na unidade três, especificamente, no fórum de análise de imagem e leitura de texto. A atividade compunha duas etapas, sendo elas: a leitura do texto “Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Helena Callai (2005), e duas questões norteadoras relacionadas ao tipo de mapas que os participantes tinham acesso e a discussão acerca da representação do mapa mundi de “cabeça para baixo”.

Essa atividade desencadeou possíveis estratégias para trabalhar com a representação cartográfica, especialmente, os mapas. O diálogo entre o professor experiente H, professor experiente D e a professora iniciante C, permite observar outras estratégias para utilizar a representação cartográfica em sala de aula.

A forma que o mapa mundi está representado na imagem está correto dependendo do ponto de vista do leitor. Infelizmente esses mapas são colocados em paredes mostrando sempre a Europa, EUA na parte superior. O melhor é expor o mapa no chão da sala de aula e sempre mover o mesmo em várias direções (Professor experiente H, Fórum: Análise de imagem e leitura de texto, 2019/2).

O professor experiente H compartilha sua experiência propondo o uso do mapa mundi no chão da sala de aula, movendo-o em várias direções. Contribuindo para a discussão, o professor experiente D, acrescenta a proposta mencionando o uso do Globo Terrestre para a realização em conjunto com a atividade.

As crianças olharem o mapa do mundo no chão permitem que enxerguem o mundo circulando em sua volta, acho legal apresentar junto o globo. Legal sua resposta (Professor experiente D, Fórum: Análise de imagem e leitura de texto, 2019/2).

As trocas de experiências e práticas entre os professores produziram um complemento para a realização da atividade. Assim, os diálogos propiciaram possíveis melhorias para aplicação dos saberes geográficos em sala de aula, ampliando as estratégias para usar os mapas nos anos iniciais. Ainda baseada na proposta do professor experiente H, a professora iniciante C concorda com os colegas e acrescenta a dinâmica e os sentidos gerados por meio da representação no chão.

Concordo com você, expor uma representação cartográfica no chão traz uma dinâmica diferente, mas repleta de sentidos e grandes aprendizagens! (Professor iniciante C, Fórum: Análise de imagem e leitura de texto, 2019/2).

Sob essa perspectiva, pensar em atividades cartográficas desde os anos iniciais que proporcionem esse movimento de gerar sentido e compreensão para a aprendizagem dos alunos. Cabe destacar a relevância dos professores em relacionar os lugares reais em que os alunos vivem, proporcionando a relação da dimensão global com as realidades específicas de cada um.

As experiências e estratégias expostas pelos professores experientes pode estimular o desenvolvimento profissional dos demais professores. Percebe-se no comentário da professora iniciante G, que a sua participação no fórum contribui para assimilar algumas aprendizagens para serem construídas com seus alunos.

Já trabalhei com esse tipo de mapa, nunca de forma invertida, mas lendo os comentários dos colegas se tem novas possibilidades, principalmente colocando ele no chão para ser explorado. As finalidades são infinitas, oferecer noção de espaço, localidade, entre outras coisas (Professor iniciante G, Fórum: Análise de imagem e leitura de texto, 2019/2).

As novas possibilidades para trabalhar com os conteúdos da Geografia são oriundas do compartilhamento entre os participantes no decorrer das unidades formativas. O diálogo intergeracional provoca tanto nos professores experientes quanto nos licenciandos, oportunidade de criar e recriar práticas para serem desenvolvidas nos anos iniciais.

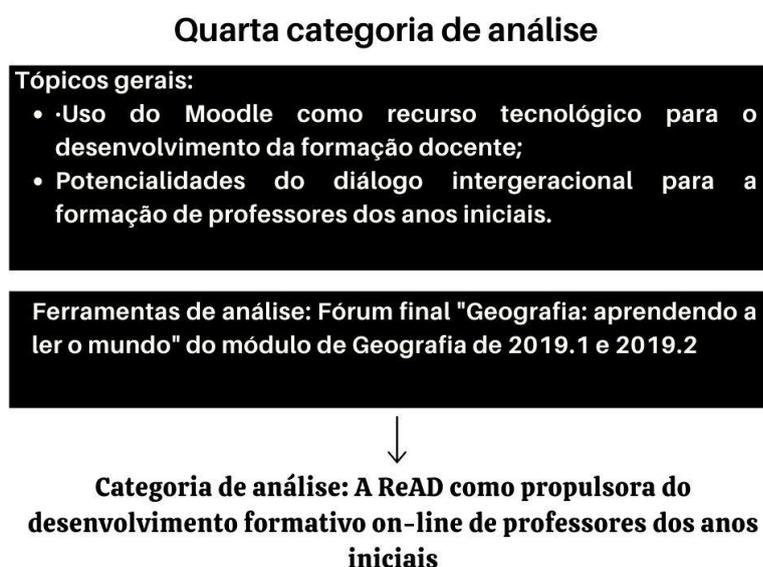
5.4 A ReAD como propulsora do desenvolvimento formativo on-line de professores dos anos iniciais

Esta seção tem o intuito de dialogar sobre as aprendizagens e destaques construídos com o desenvolvimento formativo das atividades da ReAD. Como vimos, os módulos de Geografia tinham o propósito de auxiliar os professores dos anos iniciais a compartilharem e refletirem sobre atividades, sugestões, propostas, diálogos, estratégias e metodologias para o ensino. Portanto, esta categoria de análise tem a finalidade de refletir sobre o desenvolvimento profissional dos participantes construído por meio do andamento das unidades formativas.

Compreende-se que a ReAD possibilita em sua organização modular a socialização e trocas de experiências entre os participantes, proporcionando as lembranças e memórias das transformações ocorridas durante outros períodos e situações escolares. Reali, Tancredi e Mizukami (2010) apontam que as experiências e histórias individuais compartilhadas em grupos de estudo permitem gerar confrontos de ideias que são importantes para resultar em compreensões mais gerais sobre aspectos da educação. Isto posto, pode-se dizer que os fóruns de discussões são propulsores do desenvolvimento profissional docente.

A figura a seguir sistematiza as informações referentes às discussões da quarta categoria de análise.

Figura 7 – Quarta categoria de análise dos dados dos módulos de Geografia da ReAD



Com base nisso, esta seção baseia-se na análise dos relatos dos participantes do fórum final “Aprendizagem do Módulo Geografia: aprendendo a ler o mundo” da unidade 3. Os tutores estabeleceram algumas problematizações iniciais para os diálogos entre os participantes, indagando sobre os principais conteúdos, interações, dificuldades e sugestões para a avaliação do módulo temático. No relato a seguir, o tutor A descreve alguns pontos para serem refletidos entre licenciandos e professores.

Estamos finalizando esse Módulo e para concluir nossos estudos sobre o ensino de Geografia, compartilhe neste fórum: a) Pontos das discussões realizadas neste módulo com os quais você se identificou. b) Ideias e discussões que provocaram aprendizagens ao longo deste módulo, c) Dificuldades enfrentadas ao longo do módulo e como as superou, d) Outros comentários que queira compartilhar com o grupo e equipe da ReAD; Boas interações! (Tutor A, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/2).

Em diálogo com a proposta do Tutor A, os participantes no fórum comentaram sobre suas aprendizagens, destaques, dinâmicas de atividades preferidas, dificuldades, carência de conteúdos e melhorias para o ensino de Geografia nas escolas. Apresentam-se a seguir alguns relatos acerca das contribuições da ReAD para o desenvolvimento profissional dos participantes.

Pude recordar as minhas produções no ensino fundamental, o quanto elas eram prazerosas e como eram valorizadas pelos meus familiares, pois eu as exibia como verdadeiras obras de arte. Aqui tive a oportunidade de refletir a introdução de temas / conceitos voltados ao ensino de geografia de maneira interdisciplinar com a alfabetização e ao letramento. Durante o percurso para o trabalho aproveitava para fazer as leituras, o trajeto era longo, agora estou de férias e confesso que tenho enfrentado mais dificuldades para acessar as informações (tenho três filhos) e quando o bebê dorme corro para aproveitar o tempo. Agradeço a oportunidade de realizar este curso e gostaria de poder futuramente participar de outros, pois temos o privilégio de conhecer e aprender com colegas da área e também trocar experiências que são muito importantes para a prática pedagógica e formação profissional (Professora iniciante H, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/2).

Fica evidenciada no relato da professora iniciante H a relevância das trocas de experiências para a sua formação profissional, visto que o ambiente colaborativo é capaz de proporcionar o atendimento às necessidades formativas específicas dos licenciandos e professores. Lagoeiro (2019, p.128) menciona que “as aprendizagens vivenciadas pelos professores ao longo da carreira são também derivadas das relações que estabelecem com outros profissionais, dentro e fora do ambiente

escolar”. O compartilhamento de experiências entre os sujeitos estabelece relações importantes para melhorias nas aprendizagens docentes.

O relato da professora iniciante I comenta sobre o desconhecimento que tinha antes de realizar as reflexões acerca do papel da Geografia para os anos iniciais.

Através deste curso, descobri como sou ignorante no ensino de geografia e como ela é importante nos anos iniciais. Aprendi a importância das atividades de localização, dos mapas, eu realmente não via essa importância, mas através do ReAD, percebi que estava errada e que a minha formação deixou a desejar neste aspecto, tanto que estou me questionando sobre minha docência em História. Nas discussões dos fóruns não tive dificuldades, mas fiquei apreensiva, todos tem um conhecimento bem bacana com relação ao tema, e não sei se me sai muito bem, vendo as postagens do mapa invertido, fiquei maravilhada e triste, pois percebi quão pouco conhecimento que tenho. O curso está auxiliando no entendimento e na importância de ensinar Geografia de forma dinâmica nos anos iniciais. O curso precisa continuar instigando estes conhecimentos e fornecendo a nós docentes atividades para auxiliar nossos alunos na aquisição deste conhecimento (Professora iniciante J, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/2).

A professora iniciante J oferece um relato impactante sobre sua relação com a ciência geográfica. É por meio de seu relato no fórum que identificamos algumas dificuldades presentes durante sua formação inicial e ou continuada acerca da importância do ensino de Geografia. Tais lacunas foram apresentadas pela professora ao refletir sua falta de domínio para aplicar atividades com conteúdos voltados para a linguagem cartográfica. Ao participar das discussões do módulo da ReAD, a docente menciona que conseguiu adquirir conhecimentos necessários para compreender as potencialidades da Geografia para a sua vida e de seus alunos.

Castrogiovanni (2000) enfatiza que muitas vezes a Geografia pode não ser tão interessante nos anos iniciais porque os professores que atuam neste nível de ensino não foram alfabetizados em Geografia. A própria professora iniciante J, ao fazer uma reflexão sobre sua participação nas atividades do fórum, levanta questionamentos acerca da sua formação profissional. Isto posto, percebe-se que a ReAD conseguiu favorecer e suprir a carência de algumas dificuldades elencadas pela participante.

Assim como esta, todas as discussões propostas ao logo do módulo, creio que foram pensadas para contribuir para um melhor desempenho dos docentes ou futuros docentes que aqui estão. Vejo que cada uma contribuiu de forma particular e em conjunto para o meu desenvolvimento com o ensino de geografia. O que também se torna um desafio, como colocar em prática os conhecimentos aqui adquiridos? Mas essa é uma questão rotineira na vida de um docente

(Licenciando L, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/1).

Dentre os outros comentários que penso em tecer aqui, posso ressaltar a importância de disponibilizar essas oportunidades para atualização docente, tudo tem a contribuir de forma geral para um melhor desenvolvimento pessoal e do próprio processo de ensino-aprendizagem da geografia (Professor iniciante K, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/1).

Os relatos demonstram que a participação nos módulos formativos da ReAD contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores e futuros professores. As trocas de experiências e vivências advindas do ambiente colaborativo permitiu a construção e reconstrução de argumentos, atividades, questionamentos e indagações entre os pares.

Para Pereira (2021), o desenvolvimento profissional docente é responsável por gerar ações formativas que superem a descontinuidade da formação docente, sendo relevante considerar as necessidades, experiências, saberes e conhecimentos destes professores. Percebe-se que os desdobramentos das atividades formativas proporcionaram reflexões sobre a carência e ausência de conhecimentos específicos da Geografia para os anos iniciais e, ao mesmo tempo, possibilitaram estratégias e propostas para incorporar nas práticas pedagógicas dos professores.

Os participantes destacaram algumas atividades significativas para suas práticas profissionais, uma vez que propiciaram conhecimentos específicos para serem aplicados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Houve uma preocupação dos formadores em estruturar as unidades formativas por meio de textos teóricos e atividades práticas com o intuito de ampliar os saberes desenvolvidos na área.

Nos relatos a seguir compartilhamos os destaques dos professores e licenciandos sobre as atividades marcantes dos módulos, tais como a atividade de criação do mapa afetivo, os conhecimentos adquiridos com as discussões dos textos teóricos, sugestões de sites e aplicativos para incorporação nas aulas de Geografia, considerações acerca da realidade dos alunos, entre outros.

Me identifiquei muito com a questão dos mapas do IBGE, foi o conteúdo apresentado aqui que mais gostei, acredito que também por ser algo novo, uma ferramenta que dispõe dos mais diversos mapas para o ensino de Geografia. Os participantes foram colocando suas ideias aqui a respeito do ensino de Geografia nas séries iniciais, faz com que eu perceba que a disciplina não é desvalorizada somente na minha região, mas no Brasil todo, outros dizem que o ensino da

disciplina em sua vida foi fraca, devendo-se à pouca carga horária da disciplina nas escolas (Licencianda M, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/2).

Dentre as discussões realizadas neste módulo, gostei muito da elaboração do mapa afetivo e do artigo da autora CASTELLAR. A atividade foi muito significativa, pois neste mundo tão tecnológico acabamos por não observar o nosso redor de maneira atenta. E o artigo trouxe diversas ideias/sugestões de como trabalhar cartografia de modo concreto e significativo (Professora iniciante G, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/2).

Nesse módulo gostei muito do acesso aos mapas interativos do IBGE, percebi a potencialidade do uso nas aulas e inclusive já compartilhei com estudantes. Além disso, achei muito bacana a proposta de apresentação do Mapa-múndi nos sugerindo outra reflexão em torno da construção das representações do espaço geográfico. A abordagem do ensino da Geografia numa proposta mais significativa me chamou muita atenção, a inclusão do olhar dos estudantes no ensino da geografia se apresentou como um importante instrumento para o ensino da Geografia (Professora experiente F, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/2).

Em uma análise sobre os relatos acima, percebe-se que a atividade dos mapas interativos do IBGE foi mencionada tanto pela licencianda como pela professora experiente. Essa atividade tinha o objetivo de propor estratégias e possibilidades para os professores trabalharem com os mapas em sala de aula. Durante o seu desenvolvimento, percebi que o desconhecimento de plataformas, softwares, programas, aplicativos e sites reduz a potencialidade das práticas dos professores em sala de aula.

Cabe observar no relato da professora experiente F que a atividade com os mapas interativos do IBGE foi até compartilhada com seus alunos em sala de aula. Diante disso, evidencia-se a relevância das ações formativas da ReAD no desenvolvimento profissional desses professores e percebe-se que os conhecimentos adquiridos ultrapassam os ambientes virtuais de aprendizagem, suprimindo as carências e problemáticas dos contextos escolares.

Outro relato compartilhado no fórum final é da professora experiente G, no qual aponta a importância do processo reflexivo proporcionado pelas atividades produzidas no decorrer do curso. Acrescenta-se ainda o destaque para a atividade com os mapas interativos do IBGE e para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Este curso me fez refletir de forma dinâmica e muito reflexiva como posso melhorar o ensino de geografia nas séries iniciais. Os textos de fácil entendimento e muito enriquecedores. O módulo que apresentou

os links com os dados do IBGE, confesso que foi a atividade que mais me apaixonei, foi muito enriquecedor para eu, enquanto pessoal e profissional. Não tinha conhecimento desse site (Professora experiente G, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/2).

O diálogo intergeracional proporcionado pela ReAD é um elemento essencial para exercer um trabalho efetivamente colaborativo. Os diálogos e reflexões entre os pares em distintos momentos da carreira são essenciais para a formação docente, potencializando os processos reflexivos que fundamentam o desenvolvimento profissional (SARTI, 2009; CARDOSO; REALI, 2014). Além das atividades estabelecidas pelas unidades temáticas, os próprios participantes compartilham suas estratégias para trabalhar com o ensino de Geografia na escola. Rememoramos uma parte do relato da professora experiente C para demonstrar possíveis propostas para serem incorporadas pelos demais professores.

Como sugestão para o trabalho com os conteúdos de cartografia, indico o desenho: desenho daquilo que faz sentido para os alunos, do seu espaço, do seu trajeto, do seu meio, daquilo que ele vivencia (Professora experiente C, Fórum: Alfabetização ou Letramento Cartográfico, 2019/2).

A sugestão da professora possibilita uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos e aprendizagens oriundas da Cartografia, por meio da criação de um desenho vinculado as vivências dos alunos. Cabe lembrar que a Cartografia é um conteúdo importante para conceber o espaço e suas transformações.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se às potencialidades do diálogo intergeracional on-line destacados pelos participantes, revelando a importância de fortalecer mais ações formativas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Tais módulos formativos não irão suprir todas as necessidades dos professores e futuros professores, mas proporcionam reflexões e saberes importantes para seu desenvolvimento profissional. A partir do momento que esses profissionais compreendem o papel da Geografia nos anos iniciais, criam-se ações capazes de transformar a realidade de seus alunos. Para Lagoeiro (2019, p.134), “a interação estabelecida por meio do diálogo gera nos envolvidos uma sensação de acolhimento e de pertença, fortalecendo a relação estabelecida com aqueles que compartilham desse espaço de diálogo, considerando-se aqui o ambiente virtual”.

Foi uma ótima experiência participar das atividades, as pessoas parecem mais próximas mesmo estando distantes. O ponto de vista de cada um foi fundamental para mudar algumas ideias que eu tinha

e para me ajudar a expandir meus conhecimentos, para que eu possa trabalhar futuramente em sala de aula (Licencianda N, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/2).

O que foi mais interessante durante o módulo, foi além do aprendizado com as discussões propostas, foi a troca e as interações ao longo dos tópicos, que me permitiu contemplar perspectivas e refletir sob diferentes olhares e contribuições dos colegas. Recomendo esse módulo a todos aqueles que se interessam pelo ensino da geografia, bem como aqueles que queiram pensar uma educação cada vez melhor, independentemente se estiver no processo formativo ou não, pois sem dúvidas os ensinamentos serão refletidos na sala de aula. Foi algo muito rico e espero ter muitas experiências como esta (Licenciando D, Fórum final: Geografia – Aprendendo a ler o mundo, 2019/1).

As trocas, estudos, atividades e reflexões contribuíram significativamente para os professores e licenciandos. Nos relatos acima, percebe-se que o compartilhamento entre os participantes possibilitou a expansão dos conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula. As interações propiciadas pelas atividades formativas foram responsáveis por criar distintas perspectivas e olhares sobre o ensino de Geografia.

Os relatos compartilhados nesta seção demonstram que os módulos de Geografia tiveram impactos significativos na formação desses licenciandos e professores dos anos iniciais, uma vez que potencializaram o desenvolvimento profissional ampliando as possibilidades de trabalhar com os saberes geográficos no contexto escolar. Quando há uma compreensão da importância da Geografia para as relações e acontecimentos da sociedade, consolidam-se possíveis estratégias e propostas para aplicação dos conteúdos em sala de aula.

5.5 Sistematizando as contribuições das quatro categorias de análise

Baseado nas discussões das quatro categorias explicitadas nesse capítulo, houve uma sistematização das contribuições geradas pela análise de cada categoria, visando apresentar alguns resultados produzidos no decorrer da pesquisa.

A primeira categoria nomeada “Memórias e lembranças na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes da ReAD” rememorou algumas lembranças oriundas dos períodos formativos dos professores e licenciandos, no qual podemos mencionar dois aspectos predominantes nos relatos e discussões dos fóruns: lembranças de um ensino de Geografia voltado a memorizar

e decorar nomes de cidades, rios, países, entre outros; o papel relevante do professor para desempenhar uma identidade profissional, visto que alguns participantes relataram a presença de práticas e estratégias marcantes durante suas vivências no contexto escolar.

Sobre as lembranças do ensino de Geografia no período escolar, percebe-se a predominância de uma corrente tradicional e tecnicista da ciência geográfica nos relatos dos participantes. Assim, tem-se o intuito de estimular novas possibilidades para desenvolver os saberes geográficos nos anos iniciais.

Evidenciou-se também que as influências de professores podem desempenhar a escolha pela docência ou a busca por mudanças na construção de metodologias para aplicação dos conteúdos da Geografia. Mesmo vivenciando a ausência de estratégias e propostas nas experiências de aluno da educação básica, percebe-se a motivação de alguns participantes para proporcionar transformações e melhorias nas práticas profissionais docentes.

A segunda categoria intitulada “Saberes geográficos construídos nos diálogos intergeracionais acerca da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, potencializou as contribuições geradas por meio dos diálogos entre os professores e licenciandos. Ambos compartilharam suas dificuldades e angústias para a incorporação dos saberes geográficos em suas práticas docentes nos anos iniciais.

Assim, os saberes geográficos foram construídos e compartilhados nos diálogos intergeracionais e podemos destacar: a importância de envolver as realidades dos alunos nos sentidos atribuídos aos conteúdos da Geografia, permitindo melhores compreensões dos processos de transformação e ocupação do espaço geográfico; as relações que estabelecemos com os lugares e as paisagens; o desenvolvimento das noções de espaço e localização por meio da leitura de mundo; incorporação das tecnologias digitais para ampliação de possibilidades no ensino de Geografia; incorporação do sentido e significado dos conteúdos escolares para participação nas ações cotidianas.

A terceira categoria “Estratégias e propostas para melhorias no ensino construídos na representação dos lugares e paisagens pelos participantes da ReAD” proporcionou trocas de experiência e práticas para ampliação de atividades nos anos iniciais. As contribuições basearam-se na importância da Cartografia para a aprendizagem dos alunos, sendo importante destacar: a leitura de mapa, a construção de mapas mentais como linguagem de representação gráfica espacial, os saberes que

ampliam a compreensão do espaço e das relações nossas com os espaços, e pôr fim a conscientização do sujeito no espaço geográfico. Desta maneira, as sugestões de ideias e práticas propiciaram outras perspectivas para adotar o uso de mapas e atividades lúdicas no contexto escolar.

Ressalta-se que foi por meio desta categoria que tivemos um predomínio de sugestões de práticas e estratégias para serem adotadas no ensino de Geografia. Um aspecto a ser destacado foi referente a criação de propostas pelos participantes baseadas nos textos norteadores para trabalhar com a representação cartográfica em sala de aula.

Por fim, a última categoria, “A ReAD como propulsora do desenvolvimento formativo on-line de professores dos anos iniciais”, expôs as aprendizagens e destaques construídos durante realização dos módulos. Nesta categoria, ficou evidenciado a relevância da ReAD para o desenvolvimento profissional dos professores e futuros professores. Portanto, percebe-se que as unidades formativas proporcionaram diferentes interações e vastos conhecimentos na vida profissional dos participantes e tutores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram muitos percursos construídos no decorrer da pesquisa que trouxeram distintas percepções e resultados para a área de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, os participantes das atividades formativas da ReAD rememoraram o período escolar e os caminhos que os levaram a escolher a profissão docente. Posteriormente, engajaram-se em discussões relacionadas à formação de professores e à construção de saberes geográficos para aplicação nos anos iniciais. Neste trabalho, a análise dos relatos e diálogos sobre problemáticas, propostas e estratégias do contexto educacional dos participantes em diferentes etapas formativas e profissionais apontou as contribuições da ReAD para o desenvolvimento docente nos anos iniciais.

A análise dos diálogos analisados responde à questão de pesquisa: “Quais saberes geográficos são construídos e compartilhados por meio do diálogo intergeracional entre professores experientes, professores iniciantes e licenciandos no contexto da Rede de Desenvolvimento e Aprendizagem da Docência (ReAD)?”. Entre esses saberes, estão a) a necessidade de vinculação das realidades e contextos dos alunos aos conteúdos escolares, envolvendo as experiências e vivências dos alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem; b) a compreensão dos impactos e das transformações oriundas das relações entre os sujeitos e espaços geográficos; c) a relevância de considerar as relações que as pessoas estabelecem com os lugares; d) a pertinência de refletir, no contexto escolar, sobre as transformações das paisagens e seus impactos para os sujeitos; e) a constatação da importância de desenvolver as noções de espaço e localização por meio da Cartografia; f) a constante demanda por refletir sobre o uso e a apropriação das tecnologias digitais para trabalhar com o ensino de Geografia; g) a imprescindibilidade do domínio dos conhecimentos específicos da Geografia vinculados ao sentido e ao significado estabelecidos pelos contextos escolares.

A Geografia, tomada como conhecimento escolar, quando voltada para os anos iniciais, tem como propósito analisar e interpretar as relações e produções do espaço geográfico. É nessa etapa que os alunos começam a desenvolver suas percepções e compreensões de mundo, relacionando os saberes geográficos com as situações do cotidiano. Pensar as práticas profissionais dos professores torna-se relevante para contribuir com uma ampliação nas possibilidades de melhorias no ensino de

Geografia. Assim, cria-se uma aprendizagem baseada em uma leitura crítica e consciente das relações com o espaço geográfico.

No percurso deste estudo, ficou claro que as discussões sobre os saberes geográficos concebidos para os anos iniciais do Ensino Fundamental foram fundamentais, uma vez que emergem nos relatos dos professores as dificuldades em produzir atividades formativas capazes de gerar sentido e significado para a aprendizagem dos alunos.

Ficou evidenciado que os saberes geográficos são construídos e reconstruídos desde as nossas lembranças e memórias de situações, relações e acontecimentos, do período escolar até os conhecimentos adquiridos nas formações iniciais e permanentes. As trocas de experiências e vivências entre os sujeitos são essenciais para o desenvolvimento dos saberes, visto que é por meio dos processos reflexivos e dos conflitos com outras percepções, olhares e contextos que desenvolvemos nossas aprendizagens e compreensões do papel da Geografia.

As atividades formativas da ReAD proporcionaram aos professores e licenciandos um diálogo sobre a importância do ensino de Geografia para as práticas profissionais concebidas nos anos iniciais. Um fator significativo para o envolvimento dos saberes geográficos foi observado por meio das trocas de experiências e vivências compartilhadas entre os participantes, expondo as necessidades formativas e contextos vivenciados pelos professores e futuros professores para trabalhar com o ensino de Geografia. As ações formativas dos módulos também dialogaram com os relatos e questões norteadoras e propuseram o trabalho com textos teóricos, atividades, reflexões e distintas possibilidades para proporcionar sentido aos conteúdos ministrados da ciência geográfica.

Um passo importante para o desenvolvimento dos saberes geográficos foi o entendimento, por parte dos professores e licenciandos, do papel da Geografia para a consciência das ações geradas no espaço geográfico. Quando compreendemos a importância dessa ciência para as relações sociais e acontecimentos do cotidiano, direcionamos nossas práticas pedagógicas aos contextos e vivências dos alunos. Essas práticas são responsáveis por desenvolver transformações nos modos de ler e observar o mundo, e, por consequência, de agir nele.

Outra temática norteadora e importante para o andamento da pesquisa refere-se às reflexões ocorridas por meio dos diálogos intergeracionais on-line. Os participantes eram alunos da licenciatura em Pedagogia, professores em início de

carreira e professores experientes. A escolha por envolver distintos momentos da carreira no desenvolvimento dos diálogos intergeracionais foi justificada pela importância de observar as trocas e experiências formativas em diferentes contextos e situações escolares. Destaca-se que o ambiente virtual de aprendizagem possibilitou a participação de professores e licenciandos de diferentes lugares e realidades do país. Além disso, o tipo de comunicação utilizada nas atividades desenvolvidas no ambiente virtual, assíncrona, tem especificidades que possibilita um pensar mais atento, a troca de diferentes mídias e o acesso imediato a essas mídias.

As trocas de experiências, vivências, estratégias, propostas e atividades foram realizadas por meio do diálogo intergeracional na ReAD. Ao ter acesso às distintas realidades e maneiras de aplicar os conteúdos da Geografia, os participantes, que muitas vezes desconheciam estratégias adotadas por outros docentes, puderam refletir e reestruturar suas próprias práticas pedagógicas. Portanto, ficaram evidenciados nos relatos os benefícios proporcionados, por meio do diálogo intergeracional, para o desenvolvimento profissional docente.

Entre os impactos importantes compartilhados pelos participantes no desdobramento dos módulos formativos de Geografia, podemos destacar as dinâmicas das ações pensadas para envolver conhecimentos teóricos e práticos em conjunto com os participantes; o envolvimento do diálogo intergeracional oriundo dos fóruns de discussão; feedbacks de tarefas e demais ferramentas do Moodle; formação continuada aos professores dos anos iniciais para incorporação de conhecimentos do ensino de Geografia; atendimento às necessidades formativas dos participantes; ampliação das possibilidades para atuar com os saberes geográficos nos anos iniciais; reflexão sobre outras realidades e contextos escolares etc.

No caso específico da formação ofertada pela ReAD, o ambiente colaborativo proporcionado pela rede de aprendizagem permitiu a ampliação de perspectivas, olhares e conhecimentos fundamentais para o ofício docente. Entre eles, podemos mencionar as discussões teóricas advindas das unidades formativas, os debates advindos dos fóruns de discussão e as tarefas realizadas para assimilação dos conteúdos trabalhados nos módulos formativos.

O primeiro objetivo específico – identificar e analisar os saberes geográficos representados nas atividades da ReAD elaboradas pelos participantes da pesquisa no ambiente virtual de aprendizagem – constituiu-se como base para as discussões e investigações do estudo, uma vez que foi por meio dos compartilhamentos dos relatos

no AVA que foi possível observar e analisar quais saberes geográficos estavam sendo desenvolvidos pelos professores para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao cumprir esse objetivo, identificou-se a existência dos saberes geográficos nas práticas profissionais dos participantes do estudo oriundas dos relatos e atividades realizadas nos módulos formativos da ReAD.

O segundo objetivo – analisar, a partir das experiências compartilhadas na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), as estratégias/propostas de enfrentamento das dificuldades encontradas pelos professores e licenciandos para trabalhar com os conteúdos da Geografia – representou uma etapa de investigação baseada nos relatos compartilhados pelos participantes nos módulos da ReAD. Por intermédio desses relatos nos fóruns de discussão, foi possível analisar as dificuldades e estratégias adotadas pelos participantes para trabalhar com os conteúdos da Geografia nos anos iniciais. As problemáticas dos contextos escolares foram expostas pelos professores e licenciandos, permitindo uma discussão em prol de possíveis estratégias e propostas para melhorias na aplicação dos saberes geográficos.

O terceiro objetivo – investigar as contribuições oriundas do contexto do diálogo intergeracional on-line para as aprendizagens dos professores e licenciandos nos fóruns e atividades desenvolvidas sobre o ensino de Geografia – buscou averiguar as trocas entre os participantes por meio do diálogo intergeracional, que proporcionou partilhas de experiências, vivências, comportamentos, ações e percepções para os distintos contextos e formações dos participantes, confirmando a relevância do diálogo para o processo de ensino e aprendizagem.

E, por fim, o quarto objetivo – apresentar discussões sobre o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente – constituiu-se por uma discussão teórica do conceito, potencializada pelo compartilhamento dos relatos entre os professores, licenciandos e formadores do módulo da ReAD. Cabe destacar que as contribuições advindas das unidades formativas da ReAD propiciaram outros olhares e percepções para incorporação nas práticas profissionais desses sujeitos.

As constatações evidenciadas por meio das análises deste trabalho possibilitaram compreender a importância das trocas e partilhas entre os participantes para o desenvolvimento profissional docente. Foi por meio dos diálogos intergeracionais on-line que os saberes geográficos foram apresentados, debatidos, construídos e reconstruídos. Cada participante relatou suas e problemáticas locais,

sendo discutidas outras possibilidades e estratégias para trabalhar os conteúdos da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nisso, percebe-se que a pesquisa contribuiu tanto para os licenciandos que incorporaram diferentes reflexões, estratégias e possibilidades para desenvolver futuramente suas práticas profissionais em sala de aula, como para os professores em diferentes momentos da carreira, que puderam compartilhar suas práticas, dificuldades, estratégias, problemáticas e angústias com os demais. Assim, com diferentes realidades apresentadas, as reflexões e diálogos contribuíram para o desenvolvimento dos saberes geográficos no contexto escolar, baseado nos sentidos e significados que atribuímos aos conteúdos da Geografia.

Um grande desafio foi o acompanhamento dos módulos formativos da ReAD como pesquisador e como tutor, uma vez que havia a necessidade de diferenciar tais comportamentos e ações para atribuir ética e responsabilidade com relação aos dados e resultados desta pesquisa, demandando clareza sobre esses diferentes papéis.

A realização desta pesquisa potencializou o meu desenvolvimento profissional docente. Ao acompanhar as discussões compartilhadas pelos licenciandos e professores na ReAD, pude perceber o quanto o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda enfrenta dificuldades. Por meio dos relatos, percebe-se a carência e até mesmo a ausência de conhecimentos específicos para atuação com as crianças, proporcionando obstáculos no processo de aprendizagem. Acrescenta-se, ainda, que os saberes geográficos ainda são pouco compreendidos pelos professores, visto que ainda existe um distanciamento dos conteúdos escolares com os contextos dos alunos.

Como professor iniciante de um curso de licenciatura em Pedagogia, responsável pelas disciplinas de Geografia da instituição, pude, em vários momentos, me reconhecer diante das dificuldades relatadas pelos participantes para o desenvolvimento dos conteúdos da área. Em um processo reflexivo constante, me indago sobre os saberes geográficos necessários para a eficácia nas aprendizagens dos alunos, ponderando sobre o papel da Geografia para o entendimento das relações e vivências nos distintos ambientes do espaço geográfico. Portanto, ao acompanhar e desvelar os processos de análise desta pesquisa, incorporei outros olhares e perspectivas a fim de auxiliar os professores em formação para atuar nos anos iniciais, partindo de saberes essenciais para gerar sentido e significado na aprendizagem.

Parece relevante mencionar que, durante a realização desta pesquisa, enfrentamos a pandemia da Covid-19, que modificou os comportamentos e ações da sociedade – e que ainda vivenciamos. Os impactos causados pela pandemia trouxeram algumas consequências, afetando tanto a minha saúde mental quanto física. Os medos, angústias e tristezas acarretados por perdas de pessoas queridas e a ansiedade pela produção de vacinas dificultaram o andamento das leituras, reflexões e escrita do texto. Contudo, o apoio sensível e acolhedor das orientações auxiliaram na continuidade deste trabalho.

Cabe destacar que as atividades de intervenção foram desenvolvidas antes do avanço do período pandemia, o que pode ter contribuído para a formação on-line dos professores. Conclui-se que as unidades formativas da ReAD ajudaram a incorporar recursos tecnológicos nas práticas profissionais, principalmente pelo uso do ambiente virtual de aprendizagem e do compartilhamento de práticas executadas por aplicativos, softwares e demais programas.

A formação on-line de professores tem um papel preponderante nos dias de hoje. Com o avanço da Pandemia, fomos expostos a inúmeros recursos digitais para realização das atividades do cotidiano. A ReAD, com seu intuito de promover um diálogo intergeracional e fortalecer as práticas profissionais, fornece inúmeros recursos para serem incorporados pelos professores para suas práticas docentes. Especificamente no ensino de Geografia, apresenta-se diversos programas e ferramentas capazes de possibilitar o entendimento e aprendizagem dos alunos. Entre elas, houve relatos do Google Maps, uso de imagens aéreas e de satélites, vídeo documentário, mapas interativos do site do IBGE, aplicativos de celular, entre outros.

Assim, encerro essa tese com o sentimento de ter propiciado distintas possibilidades para incorporação dos saberes geográficos pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como um profissional em início de carreira, entendo a importância de continuar aprendendo por meio da pesquisa e das trocas entre os demais profissionais da educação. Em constante movimentação e anseio por novas aprendizagens, pretendo continuar essa trajetória de estudo em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013.
- ALMEIDA, R. D.; JULIASZ, P. C. S. **Espaço e Tempo na Educação Infantil**. Editora Contexto, 2014.
- ALMEIDA, D. L. **Mapas mentais para o ensino de geografia**: práticas e reflexões em uma escola de Campina Grande-PB, 2015. 242 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- ALMEIDA, R. D. **Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa em colaboração**. 2001. 116p. Tese (Livre-Docência) - Universidade Estadual Paulista, 2001.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ANDRÉ, M. **A pesquisa sobre formação de professores**: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa, Formação e Prática Docente**. In André, M. (org.) O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas, Papirus, 2012. p. 55-69.
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac São Paulo, 2006. p. 233.
- AZEVEDO, M. O.; OLANDA, E. R. O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. **Ateliê Geográfico**, 2018, p. 136–156.
- BARTOLY, F. Debates e perspectivas do lugar na Geografia. **GEOgraphia**, Niterói, v. 13, n. 26, 2011.
- BATISTA, M. L. **Aprendendo a ser professor**: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD). 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRABO, T. S.; CORDEIRO, A. P; MILANEZ, S. C. (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BREDESON, P. V. The architecture of professional development: materials, messages and meaning. **International Journal of Educational Research**, n. 8, v.37, p. 661-675, 2002.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**. Ijuí: Unljuí, 1999.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. **Geografia em sala de aula prática e reflexões**. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 1998.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES** [online]. 2005, vol.25, n.66, pp.227-247.

CALLAI, H. C. **Estudar o Lugar para compreender o mundo**. In: Ensino de Geografia. Práticas e textualizações no cotidiano. Castrogiovanni, A. C. (Org). Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAMPOS, B. M.; PEDON, N. R. Políticas curriculares para o ensino de Geografia nas séries iniciais. In: **Anais do XXIV Congresso de Iniciação Científica/UNESP-Ourinhos**, 2012.

CARDOSO, L. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço**. 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CARDOSO, L.; REALI, A. M. Aprendizagem da docência: concepções de participantes de um programa híbrido de formação de professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2, 2014, **Anais...** Universidade Federal de São Carlos - São Carlos, p.1-13, 2014.

CARLOS, A. F. **O lugar no/do mundo**. FFLCH, São Paulo, 2007.

CASTELLAR, S. M. V. A geografia no ensino fundamental. In: GIOMETTI, A.B.R. dos; BRAGA, R. (Orgs.). **Caderno de Formação: Ensino de Geografia**. São Paulo: Unesp, 2004, p. 17-21.

CASTELLAR, S. M. V. **O letramento cartográfico e a formação docente: O ensino de Geografia nas séries iniciais**, 2013.

CASTELLAR, S.M.V. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTRO, C. J.; SOARES, D. A.; QUARESMA, M. J. **Cartografia e ensino de Geografia: O uso de mapas temáticos e o processo de ensino-aprendizagem na educação básica**. Boletim Amazônico de Geografia, v. 2, p. 41-57, 2016.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.155-187.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHAQUIME, L. P. **A prática pedagógica na educação a distância transformando a docência: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, n. 30, v. 3, p. 473-495, 1993.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1995

CRUZ, E. M. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs**. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001. 352 p.

DEMO, P. **Professor e seu direito de estudar**. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. p.71-88.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 21. **Anais ...** 1169 maio/ago.2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

FEIMAN-NEMSER, S. Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 1, p. 17–30, 2001.

FERREIRA, A. C. Desenvolvimento profissional de professoras de matemática em um grupo colaborativo: uma visita aos bastidores metodológicos da pesquisa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3, 2006. Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: SBEM, 2006.

FLORES, M. A. (Ed.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores.** Contributos internacionais. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; Evangelista, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores.** Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p.127-160.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades, **Educação**, n 38 (1) pp. 138-146, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS-MAGALHÃES, A. **O código de ekman:** o cérebro, a face e a emoção. Porto, Portugal: FEELab Science Books, 2011.

FURLANETTO, B. H. **Paisagem sonora do boi-de-mamão no litoral paranaense:** a face oculta do riso. Tese de Doutorado em Geografia. UFPR, Curitiba, 2014, 212p.

GALVÃO, A. C. T. Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.9, n. 3, p. 223-237, 2003.

GALVÃO, A. C. T.; PERFEITO, C.; MACEDO, R. Desenvolvimento de expertise: um estudo de caso. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 1015-1033, set./dez. 2011.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos:** o caso de professores de Matemática em início de carreira. 2007. 238p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. [on-line]. 2003 n. 119, p. 191-204.

GATTI, B; BARRETO, E; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GEBRAN, R. A. **Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo...**O ensino de geografia nas séries iniciais do primeiro grau. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1990..

GESTOSO, A. P. ANUNCIATO, R.M. Aprendizagem da Docência em uma comunidade de aprendizagem on-line: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n.12, p.1090-1109, set./dez. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, A. R. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar**: do currículo oficial e do currículo praticado. Tese (Doutoramento). 2006. Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGCE. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro-SP, 2006.

GONÇALVES, J.A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p.141-169.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, p. 967-983, 2005.

HATTIE, J. Know Thy Impact: Teaching, Learning and Leading: An interview with John Hattie. 18p. **Educational Leadership**, 2013.

HOLZER, W. A Geografia Humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**, NEPEC (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura) – UERJ, Rio de Janeiro, n. 3, janeiro, p. 8-19, 1997.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

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

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. Revista Educar n 30, 2002, p. 15-25. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S; FORTUNADO, I.; (org.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

INEP. **Manual do Enade**, 2005-2014. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

INEP. **Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014- 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

KAERCHER, N. A. **O gato comeu a geografia crítica?** Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N.N; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) *Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa*. 3ª Ed., São Paulo: Contexto, 2012.

KAERCHER, N.A. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir seu espaço. In: NEVES, I.C.B. etal. (Org). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 5. ed. Porto Alegre. Ed: Universidade UFRGS, 2003. p. 73-85.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 3ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LAGOEIRO, A. C. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LASTÓRIA, A. C. Didática da Geografia e Geografia Escolar. In: FONSECA; S.G. (org.) *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Alínea, 2009, v. 1, p. 295-312.

LASTÓRIA, A. C.; FERNANDES, S.A.S. de. A Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar. **Ensino em Revista** (UFU. Impresso), v. 19, p. 323-334, 2012.

LASTÓRIA, A. C.; FERNANDES, S.A.S. de. Cartografia escolar na formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: ficção ou realidade?. In: PORTUGAL; J.; OLIVEIRA, T.; Pereira; T. (orgs.) **(Geo)grafias e linguagens**: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba-PR: CRV, 2013. p. 53-68.

LASTÓRIA, A. C.; MELLO, R. C. Cotidiano e Lugar: Categorias teóricas de história e da geografia escolar. **Universitas**, Fernandópolis, v. 4, n.1, 2008.

LASTÓRIA, A.C.; MORAES, L.B. de; FERNANDES, S.A.S. de **Diálogos sobre Geografia escolar e linguagem cartográfica**. In: ASSOLINI, F.E.P.; LASTÓRIA, A.C (orgs.) **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 107-117.

LE SANN, J. G. Proposta metodológica para elaboração de um atlas escolar. Anais: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇA, 2. **Revista Geografia e Ensino**. Belo Horizonte, v.6, nº 1, UFMG, 1997

LEITE, A. F. O lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências**, UFRJ, v. 21, p. 9-20, 1998.

LEITE, S. A. da S; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. IN: AZZI, R. G. ; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e Formação Docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e o Trabalho Docente**: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

LINDNER, E. G. O que são emoções? [Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury]. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 12, n. 36, pp. 822-845.

LOPES, J. G. As especificidades de análise do espaço, lugar, paisagem e território na Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 16, n. 2, maio/ ago. 2012.

MAGGIO, M. **O tutor na educação a distância**. In: LITWIN, E. **Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

MARCELO, C. G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

MARCELO, C. G. **Formação de professores**: para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO, C. G. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.

MARCELO, C. G. **Políticas de inserción a la docencia**: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente.: Informe elaborado para PREAL (Programa para la Reforma Educativa en América Latina), Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente, y presentado el 23 de noviembre de 2006 en el seminario “Políticas para integrar a los nuevos profesores en la profesión docente”.

MARINI, C. G. **Licenciandas em pedagogia na rede de aprendizagem da docência (ReAD)**: compreensões sobre a docência. 2018. 200, f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

MARTINS, R. M. **Aprendendo a ensinar**: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora. 2015. 285 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

MELLO, J.B.F. de. Geografia humanística: A perspectiva de experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, n. 52, v. 4, p. 91-115, 1990.

MELLO, M. C. O. Uma aproximação à didática do ensino de Geografia in: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA/PROGRAD. **Caderno de formação de Professores**, Bloco 02 - Didática dos Conteúdos, volume 9. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, pp. 21-32.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFScar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, n. 2, v. 29, p. 1–11, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MORAES, A. C. R. de. **Geografia**: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, E. V; HESPANHOL, R. A. de M. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, Unesp, Presidente Prudente, n. 14, v. 2, p. 48-60, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

NÓVOA, A.; VIEIRA. P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017. Disponível em: <https://bit.ly/2svPQyV>. Acesso em: 20 set. 2021

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019, p. 198-208.

OATLEY, K.; JENKINS, J. M. **Compreender as emoções**. Lisboa: Piaget Editora, 2002.

OCDE. **Teachers Matter**: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, 2005.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. **Interacções**, Coimbra, v. 7, p. 229-245, 2011.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; et al. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professores iniciantes. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 631-656, 2016.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

ORTIGOZA, S. A. G. Paisagem: síntese das heranças da relação da sociedade com o espaço in: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA/PROGRAD. **Caderno de formação de Professores**, Bloco 02 - Didática dos Conteúdos, volume 9. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, pp. 51- 59.

PABIS, N.A. **Diagnóstico da realidade do aluno**: desafio para Professor no momento do planejamento e da Prática Pedagógica. IN: ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9. 2012.12p.

PACHECO, José A. **Formação de Professores**: Teoria e Praxis. Braga: IEP, 1995.

PAPALIA; D; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **O mundo da criança**. 8. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, UFMG, v.26, p. 39 - 56, 2010.

PEREIRA, A. G. **Desenvolvimento Profissional Docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD**. 2021. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2021.

PEREIRA, R. M. F. A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? In: ITABORAÍ, N, R.; RICOLDI, Arlene M. (Org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 117-132.

PIMENTA, S.G. **Professor**: formação, identidade e trabalho docente. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Actas do ProfMat. Lisboa: APM, 1998. p.27-44

REALI, A. M. M. R et. AL. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. In: **Caderno Cedes**. Campinas, nº 36, 1995.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. A linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem (PPGE-UFSCar): origem e trajetória. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, n. 3, v. 11, p.706 - 723, set/dez 2017. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/2458/634>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G.N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

REALI, A. M. M. R.; TANDREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um Programa de Mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 1, v.12, jan./abr. 2014.

REALI, A.M.M.R.; TANCREDI, R.M. S. P. **Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional**. Projeto de extensão vinculado ao Núcleo Universidade Escola e ao Programa de Apoio à Extensão Universitária Voltado às Políticas Públicas – PROEXT2003/SESu-MEC., 2003.

RESENDE, M. S. **O saber do aluno e o ensino de geografia**. In Vesentini, J. W. – Organizador. Geografia e Ensino – textos críticos. Campinas-SP: Papirus, 1989.

RIBEIRO, W.C. Do lugar ao mundo ou o Mundo ao Lugar? **Terra livre**. AGB, n. 11, v. 12, p. 237-242, 1993.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. 2010. 335 f. Tese (Doutorado em Geografia) Presidente Prudente, 2010

ROCHA. G. O. R. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p. 129-144, 2000.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, n.1, v.1, p. 50-118, set. 2007

SÁ-CHAVES, I. da S. C. **A construção de conhecimento pela análise Reflexiva das práxis**. Coimbra - Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para a Ciência e A Tecnologia, 2002.

SACRAMENTO, A. C. R. **O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo**. Dissertação (mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2006

SANTOS, Y. M. O PAPEL DO TUTOR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ATRIBUIÇÕES, DESAFIOS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1376>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 2, v. 25, p. 133 - 152, 2009.

SARTI, F. M.; BUENO, M. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. **Revista Educação em Questão**, n. 45, v. 55, p. 227 - 253, 2017.

SARTI, F. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 83 - 99, 2014.

SILUK, A. C. P. **Desenvolvimento profissional do docente do ensino superior em uma Rede Acadêmica Virtual**. Tese (Doutorado em Educação). Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias da Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2006.

SILVA, L. G. Jogos e situações problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 137-156.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000, 118p.

SILVA, J. L. B. **O ensino de Geografia na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: que elementos se colocam para essa tarefa? In: Maria Adailza Martins de Albuquerque; Joseane Abílio de Souza Ferreira. (Org.). **Formação, Pesquisas e Práticas docentes: reformas curriculares em questão**. 1ed. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora Ltda, 2013, v. 1, p. 299-334.

SILVA, C. M. da. **Constituição da identidade dos professores e o significado da melhoria da qualidade da educação na escola diante das políticas educacionais contemporâneas**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED**, Minas Gerais, 2003.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, v. 1, n. 18, p. 95-114, jan./jun. 2002

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 155f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: O desafio da Totalidade-Mundo nas Séries Iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 123, v. 34, p. 551 – 571, abr. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THEVES, D. W. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne**: Geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências. Porto Alegre, 2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, [S.l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ZEICHNER, K. **Beyond the divide of teacher research and academic research**. Teachers and teaching: Theory and Practice, v. 1, n. 2, p. 153-172, 1995.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 103, v. 29, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta convite enviada por e-mail para inscrição nos módulos de Geografia

Prezado(a),

Convidamos você para participar do curso de extensão intitulado **Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência**, promovida por uma equipe de pesquisadores em formação de professores da UFSCar, com apoio do CNPq, da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) da UFSCar e da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (UFT). O curso, com carga horária de **60 horas**, será realizado entre **abril e Junho de 2019, na modalidade a distância**, e terá como tema **“Geografia: aprendendo a ler o mundo”**. Tem como público alvo:

- Professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (até 5 anos de experiência);
- Professores experientes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (acima de 10 anos de experiência);
- Estudantes de Licenciaturas que já tenham realizado atividades de estágio.

O curso tem o objetivo de favorecer o diálogo entre futuros professores e professores em diferentes fases da carreira sobre a articulação entre os conteúdos, a prática pedagógica e a construção de novas práticas. Você é convidada(o) a fazer parte da ReAD, pois trata-se de uma experiência formativa que se constitui como uma oportunidade para potencializar seu desenvolvimento profissional, por meio da interação com outros profissionais da educação.

O processo de inscrição é muito simples: basta acessar um dos links a seguir (observe que há links distintos para professores e para estudantes) e preencher com seus dados, para que possamos entrar em contato com você:

Link - Inscrição para professores

<https://forms.gle/j1rqCJGwm8VXvmbp7>

Link - Inscrição para estudantes

<https://forms.gle/H23Kvc4G9W3gADVb8>

Atenção: o período de inscrições é de 22 a 26 de abril de 2019.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários através do e-mail **read.ufscar@gmail.com**

APÊNDICE B: Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA (ReAD)

2019

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, portador(a) do RG _____, participante da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), projeto sob a coordenação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato, fui informado(a) de que os objetivos desse projeto são:

- Promover a criação da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), de caráter híbrido, voltada para a formação e desenvolvimento profissional de educadores em diferentes fases da carreira profissional;
- Promover e acompanhar processos de aprendizagem (individual e coletiva) e desenvolvimento profissional de licenciandos e professores iniciantes e experientes
- Favorecer a troca e interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à profissionalização docente, construção de práticas e enfrentamento de dificuldades vivenciadas no início da docência.

Fui informado(a) de que minha participação não é obrigatória. A qualquer momento posso desistir de participar e retirar meu consentimento. Além disso, minha recusa em participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, não trará nenhum prejuízo a mim no presente ou no futuro.

Informaram-me que não há existência de contrapartida financeira e que a participação nesse projeto não implicará em ônus financeiro para mim.

Fui informado(a) de que minha participação na ReAD, embora seja realizada da forma mais amena possível, poderá gerar cansaço físico e mental e fatores de estresse (como por exemplo, dor de cabeça, choro, angústia, tristeza), uma vez que ao compartilhar informações poderei expor minha vida profissional e pessoal. Contudo, fui informado(a) de que as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo sobre minha participação.

Em relação aos benefícios desta pesquisa, fui informado(a) de que a participação na ReAD poderá contribuir com a minha formação, ocasionando trocas de saberes com os demais participantes do projeto, bem como se estabelecendo enquanto um momento de reflexão.

Para o levantamento dos dados serão utilizados os depoimentos apresentados nos fóruns de discussão e nas tarefas entregues ao longo do curso. Assim, minha

participação nesta pesquisa consistirá na interação com a pesquisadora, equipe da pesquisadora e com as demais colaboradoras da pesquisa.

Fui informado(a) de que os resultados desse projeto poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades, assegurando-me sigilo total sobre minha participação.

Declaro ter recebido os devidos esclarecimentos sobre o referido projeto e, ainda, estar ciente de que minha participação é voluntária. Afirmando possuir todas as condições e habilidades necessárias para utilização de computadores e recursos de conectividade e serem verdadeiras as informações dos dados informados para minha inscrição, deixando os comprovantes à disposição, a qualquer momento em que forem solicitados.

() ACEITO

() NÃO ACEITO

(Local) _____, _____ de
_____ 2019

(Assinatura)

(Nome por extenso)

Assinatura da coordenadora do
Projeto _____

E-mail para contato: readgeografia2019@gmail.com

Atenciosamente,

Equipe do Projeto Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)