

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
Instituto de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Dissertação

**A formação inicial de professores de Geografia:** diálogos com a produção científica atual, os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

**Igor Armindo Rockenbach**

Pelotas, 2018

**Igor Armindo Rockenbach**

**A formação inicial de professores de Geografia**

Diálogos com a produção científica atual, os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Liz Cristiane Dias

Pelotas, 2018



Igor Armindo Rockenbach

A formação inicial de professores de Geografia: diálogos com a produção científica atual, os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Data da Defesa: 02/03/2017

Banca examinadora:

.....

Prof. Dr.<sup>a</sup> Liz Cristiane Dias (orientadora)

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista

.....

Prof. Dr. Tiaraju Salini Duarte

Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo

.....

Prof. Dr.<sup>a</sup> Lígia Cardoso Carlos

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**Dedico este trabalho aos educadores que na prática e na teoria unem forças para tornar acessível uma educação de qualidade a qualquer pessoa.**

## **Agradecimentos**

A minha mãe, Marijane Teresa, pela presença e orientação em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai, João Sergio, pelo carinho confortante para a minha trajetória.

Aos meus irmãos, Jonas Luís e Bruno Artur, pelo zelo desde minha infância.

A minha orientadora e amiga, Liz Cristiane Dias, pela confiança e auxílio em todos os momentos dessa pesquisa e da minha vida acadêmica; que nossa parceria continue por muito tempo em novos trabalhos e projetos.

Aos professores Rafael Straforini, Lígia Cardoso Carlos, Tiaraju Salini Duarte, Rosangela Spironello e Cesar Martinez pelos diálogos riquíssimos compartilhados que contribuíram para esta pesquisa.

Às pessoas especiais que me acompanharam e foram fundamentais nesse momento: Camila, Fabiano, Luiza e Steffi. Em especial, aos amigos Caio e Kainan, que dividiram momentos de tensão e alívio ao longo desse processo.

Aos diversos colegas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da Licenciatura em Geografia da UFPel, do Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental (LEGA) e do Grupo de Pesquisa Espaços Sociais e Formação de Professores (GESFOP) pelas trocas de conhecimentos realizadas.

Aos professores e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (PPGEO) por oportunizarem e estimularem a realização de um Mestrado qualificado no Ensino de Geografia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro que fomentou a elaboração dessa pesquisa.

Aos demais colaboradores desta pesquisa que trocaram diálogos comigo nas noites, nas redes, nos eventos, nas universidades, nos bares, nas ruas...

Vocês foram fundamentais.

Obrigado!

***“É no problema da educação que assenta  
o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.”  
(Immanuel Kant)***

## Resumo

ROCKENBACH, Igor Armindo. **A formação inicial de professores de Geografia: diálogos com os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.** 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Esta dissertação tem como objetivo analisar a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman e estabelecer diálogos entre essa teoria e os saberes docentes geográficos a fim de contribuir para a formação inicial de professores de Geografia. Para contemplar essa proposta são investigados os saberes docentes da formação inicial, a partir das proposições de Lana Cavalcanti, Maurice Tardif e Clermont Gauthier; a produção científica atual no campo do Ensino de Geografia é investigada em uma revisão de literatura feita em artigos classificados com Qualis Capes B2 e superior e publicados nos anais do Encontro Nacional de Prática e Ensino de Geografia; é caracterizado o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, a partir das proposições de Lee Shulman; e a teoria de Shulman é articulada com os saberes docentes geográficos visando, com isso, estabelecer um diálogo entre a formação inicial de professores de Geografia e esses conhecimentos. Como metodologia, é utilizada a abordagem dialética, a pesquisa qualitativa, a pesquisa teórica, a Revisão Sistemática de Literatura e Análise Textual Discursiva. Como resultados principais, traz-se, na fundamentação teórica, a concepção de que os saberes docentes são constituídos a partir de três tipos de saberes interdependentes: o saber da experiência, o saber pedagógico-didático e o saber específico. A revisão de literatura expôs diferentes potencialidades no debate da formação inicial docente em Geografia. Promover uma maior formação nos saberes do campo pedagógico-didático aos futuros docentes foi um dos apontamentos da revisão, a qual foi a base da investigação dessa pesquisa. Conclui-se assinalando que a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo dialoga proficuamente com as teorias dos saberes docentes geográficos e traz contribuições pontuais para questões problemáticas presentes na formação inicial de professores de Geografia.

**Palavras-chave:** formação inicial; saberes docentes; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; ensino de Geografia.

## Abstract

ROCKENBACH, Igor Armindo. **The initial formation of Geography teachers: relations between teachers' knowledge and Pedagogical Content Knowledge.** 2018. 113. Dissertation (Master Degree in Geography) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

This dissertation aims to analyze the theory of Pedagogical Content Knowledge by Lee Schulman and to establish a relationship between this theory and the teachers' knowledge with the purpose of contributing to the education and initial formation of geography teachers. In order to contemplate this proposal, the teachers' initial knowledge of geography is investigated using the proposals made by Lana Cavalcanti, Maurice Tardif and Clermont Gauthier; the current scientific production in the field of Geography Teaching is investigated through a literature revision in articles classified as Qualis Capes B2 or superior, and published in the annals of the National Meeting of Practice and Teaching of Geography; from Lee Shulman's proposals, the Pedagogical Content Knowledge is characterized; and Shulman's theory is articulated with the teachers' knowledge, aiming to establish a relationship between the lecturer's initial formation and the knowledge shown. Methodologically, a dialectical approach, a qualitative research, a theoretical research and Systematic Review of Literature and Discursive Textual Analysis are used. The main results present, in a theoretical foundation, the conception that the teachers' knowledge is composed of three different types of knowledge: experience, pedagogical-didactic, and specific knowledge. Literature review exposes the following potentialities in regarding the debate of the initial lecturer's formation in Geography: (1) promoting a greater pedagogical-didactic knowledge in future lecturers; (2) encourage research throughout the graduation degree; (3) include with a bigger emphasis the professional in the current school scenario; and (4) lessen the difference between Academic Geography and School Geography. It is concluded that Pedagogical Content Knowledge proficuously interacts with the lecturer's geographical knowledge and poignantly contributes to the problematic issues present the Geography teachers' formation.

**Keywords:** initial formation; teachers' knowledge; Pedagogical Content Knowledge; Geography teaching.

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b>	Síntese da estrutura metodológica da Dissertação .....	42
<b>Quadro 2</b>	Relação de artigos utilizados na revisão de literatura em periódicos .....	46
<b>Quadro 3</b>	Relação de artigos utilizados na revisão de literatura em anais do ENPEG .....	49
<b>Quadro 4</b>	Intersecção dos saberes que compõe o CPC .....	63
<b>Quadro 5</b>	Modelo de ação e raciocínio pedagógicos de Shulman .....	65
<b>Quadro 6</b>	Relações para a Construção do Conhecimento Geográfico Pertinente segundo Deon .....	89
<b>Quadro 7</b>	Disciplinas cursadas no mestrado acadêmico.....	109
<b>Quadro 8</b>	Principais trabalhos publicados durante o mestrado acadêmico .....	112

## Lista de Abreviaturas e Siglas

ATD	Análise Textual Discursiva
CGP	Conhecimento Geográfico Pertinente
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CPG	Conhecimento Pedagógico Geográfico
EFM	Ensino Fundamental e Médio
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia
Pibid	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

## Sumário

<b>1 Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Problema de pesquisa e objetivo geral e específicos.....</b>	<b>22</b>
<b>2 Metodologia .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 A metodologia como princípio.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 O Método.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 A pesquisa qualitativa.....</b>	<b>32</b>
<b>2.4 A pesquisa teórica, a Revisão Sistemática de Literatura e a Análise Textual Discursiva .....</b>	<b>35</b>
<b>2.5 A construção formal da pesquisa.....</b>	<b>42</b>
<b>2.5.1 Critérios da Revisão Sistemática de Literatura .....</b>	<b>44</b>
<b>2.5.2 A revisão de literatura em periódicos abertos.....</b>	<b>45</b>
<b>2.5.3 A revisão de literatura nos anais do Encontro Nacional de Prática do Ensino de Geografia .....</b>	<b>47</b>
<b>2.5.4 Fundamentos teóricos para a discussão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e o Ensino de Geografia.....</b>	<b>50</b>
<b>3 Fundamentação Teórica: os saberes docentes na formação dos professores .....</b>	<b>52</b>
<b>4 Revisão Sistemática de Literatura: diálogos sobre a formação inicial de professores de Geografia na produção científica atual.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 Análise e interpretação do conteúdo.....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 Considerações sobre a Revisão Sistemática de Literatura .....</b>	<b>85</b>
<b>5 O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: caracterização e pressupostos teóricos .....</b>	<b>60</b>
<b>5.1 O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e a formação inicial de Geografia.....</b>	<b>87</b>
<b>6. Considerações Finais .....</b>	<b>95</b>
<b>Referências .....</b>	<b>99</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>107</b>

## 1 Introdução

Escrever as primeiras linhas de uma dissertação é uma tarefa difícil, ao menos para mim. Apesar de todos os manuais a disposição e as diferentes instruções de grandiosos intelectuais, sempre me provoca um questionamento: qual é a primeira impressão que quero que esta pesquisa deixe aos seus leitores em suas primeiras linhas? Deveria ser meu tema, minhas ambições, minhas referências? Penso que não. Inicialmente, eu escrevo a incerteza. Essa que me faz tergiversar nessas primeiras linhas também me tocou no início dessa pesquisa, fez-me buscar diferentes caminhos, autores, saberes... para que cada vez tudo ficasse menos incerto. A partir disso, convido o leitor para ficar a par das minhas incertezas e do percurso que elas motivaram nessa Dissertação.

Para acertar algumas coisas de início, apresento-me: o pesquisador que vos escreve é um professor de Geografia. E destaco alguns pontos importantes que levam esse professor de Geografia, em particular, a construir esta pesquisa. Desde o início até o fim de minha licenciatura, tive a oportunidade de fazer parte de um programa de incentivo à docência – o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>1</sup> – e, por consequência disso, entrar em contato com uma formação paralela. Explico: ao longo desses quatro anos no programa tive o contato com muitos estudos e pesquisas no campo do Ensino de Geografia e a Educação, participei de variadas atividades práticas em sala de aula e tive o incentivo para trabalhar e pesquisar nesse campo do conhecimento. Essas ações mobilizaram meu interesse, enquanto pesquisador, aos trabalhos relacionados à essa temática.

A significativa importância do programa para minha construção como pesquisador; adjunta a contribuição de disciplinas, congressos e professores da escola e universidade; levaram-me a trabalhar com o Ensino de Geografia em minha pesquisa monográfica de conclusão de curso (ROCKENBACH, 2015) e me motivaram a dar continuidade aos estudos nessa área.

Além da aproximação com a teoria científica proveniente dessa linha, a prática como professor (em formação e formado) é mobilizadora dessas palavras. Práticas

---

<sup>1</sup> Participei do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) entre 2012 e 2015, como estudante curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. Para conhecer o Pibid e sua função visite: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

como relacionar os conteúdos geográficos às atividades a serem realizadas com alunos em sala de aula, pesquisar as teorias sobre a formação inicial, autoavaliar minha atuação como docente a partir de escritos científicos da Educação e do Ensino de Geografia foram importantes para gerar mais incertezas e mobilizarem o desejo de me aprofundar nesse campo do conhecimento.

Por quê? Pois atuar como professor<sup>2</sup> é uma tarefa desafiadora. Ao unir a prática com a pesquisa, descobri que muitas das dificuldades que enfrentava em minha formação já eram de alguma forma debatidas e ao lê-las conseguia aperfeiçoar minha prática, torná-la mais valorosa tanto para mim como para os estudantes com os quais tive contato. No entanto, entre as leituras feitas e as reflexões realizadas apareciam algumas brechas. Isto é, algumas teorias apresentavam um prisma que me parecia interessantes de ser analisado com maior profundidade. De modo mais simples: a partir da práxis iam aparecendo algumas provocações científicas.

Tais provocações me mobilizaram a buscar um espaço para dialogar e aprofundar os questionamentos que surgiam. Desse modo, encontrei no ingresso no Mestrado Acadêmico<sup>3</sup> na linha de pesquisa Ensino de Geografia, um espaço para pesquisar, debater e construir um trabalho acadêmico que pudesse contemplar tais questões as quais eu vivenciava na prática e nas leituras – e percebia que também faziam parte da vivência de alguns pesquisadores e professores da Geografia com os quais eu tinha contato. E, a partir dessa realidade que perpasssei e apresentei, iniciaram-se os andamentos dessa pesquisa.

Meu propósito com os parágrafos de apresentação própria não é de que esses falem apenas pelo pesquisador, mas igualmente pela pesquisa. Embora foram apresentadas experiências pessoais, essas influem diretamente no tema escolhido, nos objetivos colocados, nas referências abordadas e, especialmente, na escrita e elaboração da dissertação que serão explanados adiante. Então, reitero que essa pesquisa é elaborada por um professor de Geografia e tem suas raízes nas leituras e experiências desse, de modo que sua construção visa ser um contributo aos colegas

---

<sup>2</sup> O uso da palavra professor como substantivo masculino será utilizada na pesquisa unicamente pela identificação do autor com a palavra, visto que muitos dos relatos acordam com experiências pessoais. Inspira-se essa nota em Umberto Eco. Cf. ECO, U. Como se faz uma tese. Tradução: Ana Falcão Bastos e Luis Leitão. 13ª Ed. Lisboa: Presença, 2007.

<sup>3</sup> O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Ensino de Geografia, ocorreu no ano de 2016.

e professores do campo que, igualmente, encontram provocações na práxis e tem interesse em estudá-las.

No **Apêndice 1**, relato experiências que também foram edificantes para o pesquisador e para a pesquisa, principalmente ao longo do Mestrado, e deram substância para o que aqui está escrito. São apresentadas e descritas as disciplinas, eventos e trabalhos aos quais me envolvi ao longo dos quatro semestres no mestrado acadêmico, entre outras questões. Sugiro a leitura para os interessados pela trajetória científica.

Retirada as primeiras incertezas sobre quem é o pesquisador, pretende-se agora elucidar as dúvidas sobre qual é a pesquisa presente nas linhas que se seguem. O primeiro ponto a destacar é o recorte dessa Dissertação.

A pesquisa participa de um programa de pós-graduação em Geografia. A Geografia *per se* é uma ciência complexa<sup>4</sup> que reúne uma abundância de áreas e temas que possuem pertinência científica e social. Em vista dessa complexidade, à medida que há uma aspiração em investigar um fenômeno com maior profundidade, é necessário optar por um recorte na investigação a fim de que a pesquisa traga resultados profícuos para a própria ciência geográfica.

Dentre as distintas possibilidades que a ciência geográfica apresenta, faz-se um novo recorte. O trabalho, como já mencionado, se enquadra na linha de pesquisa Ensino de Geografia. Faço a ressalva de que o Ensino de Geografia, outrossim, dispõe de diferentes subáreas passíveis de abordagem (por exemplo: currículo, políticas educacionais, metodologias de ensino, entre outras). Dentro da área do Ensino de Geografia, este trabalho aborda, mais especificamente, a pauta da formação inicial de professores de Geografia<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Ressalva-se que reconhecer a Geografia como ciência complexa não significa classificá-la como ciência de síntese/interdisciplinar e portadora de superioridade perante as demais ciências – noção já desconstruída por autores como Lacoste (1988) e Santos (1978). Apenas, identifica-se como necessário um recorte dentro da própria ciência visando aprofundamento na temática.

<sup>5</sup> A proposta, portanto, não se pauta em trazer discussões profundas acerca da formação continuada ou análises em/da sala de aula do Ensino Básico, embora acredite-se que essa análise seja igualmente pertinente, estando presente em meu imaginário ao longo da construção dessa pesquisa.

Logo, não descartando a importância da Geografia em suas mais diferentes vertentes, pretendo propor reflexões úteis nesse campo agora delineado: o Ensino de Geografia e a formação inicial de professores de Geografia.

Faço um primeiro assentamento do escrito até o momento: introduzi-me, como pesquisador, e delinee a área e subárea a qual a pesquisa se dedica. Feitas as primeiras introduções para situar a pesquisa (e o leitor nessa), aprofundo-me agora na temática abordada, dentro do campo definido, e suas referências, problematizações e objetivos que esta Dissertação carrega.<sup>6</sup>

Inicialmente, optei por abordar a formação inicial de professores pois nas discussões teóricas no Ensino de Geografia esse tema é constantemente debatido, ou seja, revela-se com uma problemática contemporânea. Assim, dentro desse espaço diálogo, procurei realizar leituras<sup>7</sup> que evidenciassem algumas das discussões que apresentassem potencialidades nas quais poderia desenvolver-se uma pesquisa de aprofundamento.

Nas leituras realizadas, uma das potencialidades encontradas é a de estabelecer uma relação entre teorias do campo da Educação com a do Ensino de Geografia. É pertinente que o professor adquira, em sua formação inicial, saberes relacionados à Educação para que atue com mais segurança em sala de aula, ideia essa analisada e corroborada por Castellar, quando essa afirma que:

A autonomia do professor em sala de aula está ligada à sua formação, portanto, à qualidade do curso de geografia e de licenciatura. Quando o professor ou futuro professor tem uma concepção clara de educação, ele sabe o que é ser mediador da aprendizagem, se autorizando na escolha e organização do conteúdo. (CASTELLAR, 1999, p. 57)

Ao acordar com a afirmação acima, destaco dois pontos que estão presentes nessa pesquisa. De início, um dos problemas de pesquisa que abordo: a importância da aproximação entre os debates do campo da Educação com a formação inicial de professores de Geografia. Além disso, a necessidade de se ter um olhar bidimensional como pesquisador do campo do Ensino de Geografia, buscando uma intersecção

---

<sup>6</sup> Esse processo é inspirado em Minayo e na sua definição de fase exploratória da pesquisa. Cf. MINAYO, M. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

<sup>7</sup> Nos capítulos que seguem nesta pesquisa, as leituras feitas e os debates sobre a formação nela contido serão melhor explicitados.

entre ambas as ciências: a Educação e a Geografia. Trago a noção de Klug sintetiza o desafio de analisar tal questão a partir dessa dupla relação:

É sabido que pensar as relações de uma ciência, a Geografia, para com a Educação nunca é tarefa simples e demanda minimamente de nós pesquisadores um olhar bidimensional, ou seja, aquele do geógrafo, conhecedor teórico do objeto de sua ciência, e do professor, que dialoga constantemente com os conhecimentos construídos pelos diversos campos científicos acerca dos temas relacionados à Educação e a escola. (KLUG, p. 13, 2016)

Posto isso, volto-me as palavras de Castellar (1999, p. 57) supracitadas, especialmente quando a autora destaca que a autonomia do professor “está ligada à sua formação, portanto, à qualidade do curso de geografia e de licenciatura”. Concordo na integridade com a autora, porém, dentre as leituras realizadas, sempre me surgia a dúvida: o que é uma formação inicial de qualidade para um professor de Geografia?

Essa questão, assim, surgiu como um problema, uma vez que ao propor uma pesquisa envolta na temática da formação inicial dos professores de Geografias e proposições que dessa emanam potencialidades, reconheci como basilar identificar quais são os pressupostos que orientam uma formação pertinente. Essa busca apresentou-se desafiadora, pois as leituras prévias e exploratórias já demonstravam que a formação inicial é constituída por diferentes saberes os quais possuem uma ampla discussão teórica ancorada em variadas referências e autores, sendo passível de distintas análises. Algo complexo, de fato.

Contudo, apesar do desafio posto, leituras no Ensino de Geografia e Educação já haviam possibilitado uma aproximação com os pressupostos da formação inicial de professores. Eis que, a partir dessa reflexão, apresentou-se a mim o primeiro grande movimento da pesquisa, a partir desta pergunta: quais são os saberes considerados pertinentes para a formação docente?

Para postular reflexões sobre essa primeira questão, guiei a pesquisa na procura de autores que analisam saberes considerados pertinentes à formação do professor e, outrossim, à formação do professor de Geografia. Dado que a pergunta levantada foi acerca dos saberes **considerados** pertinentes, era necessário fazer a seleção de quais autores embasariam tal consideração e fundamentariam teoricamente esse movimento inicial da Dissertação.

Em suma, os autores abordados nesse âmbito são, especialmente, Cavalcanti (2012), Tardif (2014) e Gauthier (1998), os quais abordam em seus escritos os saberes docentes, isto é, um conjunto de conhecimentos que são adequados para o professor apreciar e exercer em seu ofício. A partir da leitura desses autores, subdividiu-se os saberes pertinentes na construção do ser docente em três, os quais são interdependentes entre si: os saberes pedagógicos-didáticos; os saberes disciplinares; e os saberes da experiência. Feita essa subdivisão, buscou-se a caracterização desses saberes e como identificá-los na formação inicial.

Tendo sido realizada classificação e análise dos saberes docentes, a pesquisa apontou para outra potencialidade, a qual se referia a: como a produção científica do Ensino de Geografia atual<sup>8</sup> analisa a formação inicial; quais críticas geralmente são feitas pelos pesquisadores do campo; e como essas críticas estabelecem relações com o conjunto de saberes docentes básicos à uma formação inicial de qualidade. Isso deu-me a noção de que as problemáticas que são evidenciadas por pesquisadores na formação inicial de professores de Geografia apresentam brechas científicas as quais podem ser explanadas e trabalhadas, visando a construção de um saber que possa ser um possível atenuante de alguma problemática escolhida.

Desse modo, surge o segundo movimento da pesquisa: assinalar as problemáticas explicitadas por determinados pesquisadores – a partir da produção científica no campo do Ensino de Geografia – na formação inicial de professores. Para fazer essa análise, realizei a leituras de artigos em periódicos científicos que tivessem essa temática-chave em seu escopo. E, a partir da análise desses artigos, foi possível descobrir fragilidades em diversos âmbitos dos saberes docentes mencionados.

Coadunar tais problemáticas percebidas na formação inicial pelos pesquisadores do Ensino da Geografia foi relevante para assimilar, com embasamento, quais assuntos se revelam apropriados de serem aprofundados. Isto é, esse percurso me auxiliou a encontrar um problema de pesquisa e nele dedicar análise e estudos no intuito trazer contributos científicos que pudessem, de algum modo, auxiliar na reflexão e compreensão do problema.

Contudo, os artigos trouxeram diferentes problemas relacionados aos três saberes docentes (pedagógicos-didáticos; disciplinares; e da experiência). Nesse

---

<sup>8</sup> Por atual, defino a produção científica feita nesse século, especialmente.

momento, compreendi que seria necessário dedicar-me a um desses saberes para trazer uma visão mais ampla da temática, não tão generalista. Entre os assuntos que se destacavam estava o problema na construção dos saberes pedagógico-didático na formação dos professores de Geografia, questão que é abordada por Kaercher quando esse assertiva que:

A formação inicial tem se mantido numa tradição demasiadamente conteudística. A ênfase na informação tem deixado em segundo plano a reflexão sobre o destino e os objetivos de tanta matéria durante a graduação (...). Os assuntos vistos na graduação são pouco praticados num contexto de ensinar para o nível fundamental e média. De certa forma, tal “despreocupação” com o ensino baseia-se numa ilusão acerca da dimensão do campo profissional do bacharel-geógrafo. (KAERCHER, 2014, p. 233)

Embora a pesquisa pudesse trilhar diversos caminhos, em face dos meus interesses como pesquisador e igualmente a partir do auxílio das referências teóricas, fui conduzido a abordar o tema do saber pedagógico-didático na formação do professor de Geografia. Primeiro, para conseguir dar o aprofundamento significativo à pesquisa que se realiza<sup>9</sup>, visando restringir e delimitar um objeto para examiná-lo com maior cuidado; segundo, para trazer um conjunto de conhecimentos que apresentassem relevância e colaborassem com o debate da temática no cenário do Ensino de Geografia.

Assim, delimitando o saber pedagógico-didático como um dos temas a ser aprofundado na pesquisa, apresentou-se como necessário fazer mais uma escolha. Pelo fato desse saber ser importante para a construção do ser docente, ele é examinado pela ótica de distintos pesquisadores do campo da Educação, conforme destaca Lana Cavalcanti (2012) em seu livro “O Ensino de Geografia na Escola”, sendo relevante analisar as concepções desses. Ao longo dessa apreciação, classifiquei a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC ou *Pedagogical Content Knowledge, PCK*, no original em inglês) do teórico educacional estadunidense Lee Shulman como o alicerce para se examinar e, com isso, trazer contributos sobre esse saber que pudessem ser aplicados ou refletidos na formação inicial de professores de Geografia.

---

<sup>9</sup> Ampara-se em Silva e Menezes (2000, p. 30), que afirmam que “escolher um tema significa eleger uma parcela delimitada de um assunto, estabelecendo limites ou restrições para o desenvolvimento da pesquisa pretendida.” Cf. SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. Ed. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

Pergunta-se: por que utilizar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e as reflexões de Lee Shulman? De início, destaca-se que o autor é mencionado como um dos que se debruçam na produção científica de conhecimento relacionados aos saberes pedagógico-didático, como a pesquisadora Lana Cavalcanti (2012, p. 32) explana em sua obra. Para mais, as reflexões que Shulman (2014) expõe em sua obra vão ao encontro de postulações de pesquisadores do campo do Ensino de Geografia – como o já mencionado Kaercher (2014) e Diniz (1998)<sup>10</sup> – que destacam o problema da especialização como uma questão observável na formação inicial de professores de Geografia. Visualiza-se tais aproximações de ideias na definição feita por Fernandez sobre o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, a saber:

A expressão Conhecimento Pedagógico de Conteúdo foi inicialmente apresentada por Shulman para denominar um tipo específico de conhecimento de professores, um conhecimento que diferencia um professor de uma dada disciplina de um especialista dessa mesma disciplina. (FERNANDEZ, 2015, p. 506)

Shulman, desse modo, alinha-se com as ideias presentes nos teóricos analisados que postulam os saberes docentes pertinentes na formação inicial, bem como aborda uma problemática que é evidenciada na produção científica atual pelos pesquisadores da Geografia em seus artigos examinados na revisão de literatura. Assim, estabelece-se o terceiro grande movimento da pesquisa: examinar o saber pedagógico-didático visando contribuições para a formação inicial a partir da teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman.

Para mais, procuro estabelecer relações entre a teoria de Shulman e a ciência geográfica no âmbito do ensino. Juntamente com a investigação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e seus pressupostos, vi como capital, para uma pesquisa sobre a formação inicial docente, propor relações e adaptações que possam ser apreendidas na área da Geografia pelos professores em formação e utilizadas em salas de aula. Desenhando-se, assim, conjecturado com o terceiro movimento da pesquisa o vínculo entre a CPC e o Ensino de Geografia, de modo a tornar os conhecimentos articulados na pesquisa significativos para os profissionais e pesquisadores da linha a qual essa Dissertação se insere.

---

<sup>10</sup> Diniz (1998, p. 103) estabelece uma crítica à especialização na formação inicial de professores em sua tese. Cf. DINIZ, M. S. Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira. São Paulo: USP-FFLCH-DG, 1998. (Tese de Doutorado). 263p.

Assentando mais um momento da Dissertação, exponho que este trabalho científico percorreu distintas trajetórias em sua consolidação. Partiu de experiências e vivências minhas, especialmente no início da construção das hipóteses e intenções de pesquisa; visto que acordo com Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 38) quando esse assinala que “a ciência é autobiográfica”. Após isso, o trabalho passou por uma transição que pôs, lado a lado, a justificativa pessoal com as justificativas científicas. Ao alçar a visão de pesquisador sobre a temática que me provocava, encontrei em distintos escritos, autores e referências que apontaram caminhos que poderiam ser seguidos. Esse processo motivou a delimitação e a opção de temas, de hipóteses, de autores, que foram sedimentando as propostas de análise e orientando o trajeto da pesquisa.

Introduzindo todo esse processo, desde o princípio, acredito que é possível acompanhar as incertezas que se fizeram presente neste trabalho, das inquietações com o primeiro recorte até a solidificação de uma temática em específico. A partir disso tudo que foi disposto nas linhas anteriores, revelou-se o título “A formação inicial de professores de Geografia: diálogos com a produção científica atual, os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, o qual creio que compreende de maneira sintética as intenções e os conhecimentos que foram articulados nesse trabalho.

Para mais, dentre todas as motivações pessoais e científicas, espero que a pesquisa igualmente contribua para com os pesquisadores envolvidos nas discussões sobre a formação inicial de professores de Geografia. Do mesmo modo, que possa ser uma Dissertação que auxilie na solidificação do campo do Ensino de Geografia e, unida às demais pesquisas acerca dessa temática já elaboradas – inclusas as utilizadas como base para esse trabalho - estimule avanços, mesmo que pequenos, aos temas aqui investigados.

Que faça, portanto, parte da dualidade expressada por Umberto Eco inerente a ciência, sendo política – e contribuindo para o conhecimento da área – e científica, mantendo a seriedade na análise e nos processos de construção e produção do conhecimento. Desse modo, apresento-vos o trabalho!

vê-se que não existe oposição entre tese científica e tese política. Por um lado, pode-se dizer que todo trabalho científico, na medida em que contribui para o desenvolvimento do conhecimento geral, tem sempre um valor político positivo (tem valor negativo toda ação que tenda a bloquear o processo de

conhecimento). mas, por outro (...), deve possuir uma base de seriedade científica. (ECO, 2007, p. 31-32)

### 1.1 Problema de pesquisa e objetivo geral e específicos

Em face da exposição trazida, compreendo que muitas problemáticas que dariam cabo a uma pesquisa científica se sobressaem na temática abordada neste trabalho. Igualmente, mesmo com a especificação feita após os recortes realizados e explicitados, percebo que o mesmo tema pode ser analisado através de outros olhares. Alivia-me, frente a essa impossibilidade de lidar com a totalidade da temática, Japiassu (1977, p. 26) em seu estudo sobre Epistemologia, quando o pesquisador assinala que uma das funções fundamentais da Filosofia das ciências é estabelecer o limite do conhecimento científico e reconhecer que esse não pode conhecer tudo.

A característica multidimensional que os campos da Educação e do Ensino de Geografia possuem é ressaltada por mim para expressar o desafio necessário que foi estabelecer um problema de pesquisa. Indo do senso comum – o qual é segundo, Popper (2006, p. 235) o “único ponto de partida possível” – e das observações empíricas como professor e pesquisador da Geografia, perpassando os autores e referências que compõe esse trabalho, defini como o problema de pesquisa a seguinte questão: **como os pressupostos da teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo podem, articulados com os saberes docentes, contribuir na formação inicial de professores de Geografia?**

Essa é a pergunta central que articulou os passos da pesquisa. A relevância dessa questão<sup>11</sup> é observada à medida que pesquisadores no campo do Ensino de Geografia reconhecem que há, na formação inicial, algumas problemáticas perceptíveis que estão relacionadas a lacunas nas instruções acerca dos saberes docentes durante a licenciatura do futuro professor. Aprofundando, no saber pedagógico-didático, em específico, pretende-se analisar algumas críticas abordadas na produção científica<sup>12</sup> e, com tais críticas em vista, trazer novas contribuições para esse saber. Com base no conjunto de saberes que compõe o Conhecimento

<sup>11</sup> Para Rudio (2000), ao se definir um problema de pesquisa, é importante estar atento à relevância e a originalidade que sua resposta terá ao campo científico no qual está submetida.

<sup>12</sup> Como as análises trazidas na primeira parte da introdução feitas por Castellar (1999, p. 57) e Kaercher (2014, p. 233).

Pedagógico do Conteúdo, de Lee Shulman, considero possível trazer subsídios teóricos relacionados ao saber pedagógico-didático – e aos saberes docentes de modo geral – que podem ser proficuamente utilizados na formação inicial de professores de Geografia.

Com base nisso, suponho que: a caracterização dos saberes docentes e a análise de produções científicas atuais relacionadas com esses saberes podem evidenciar fragilidades na formação inicial acerca dos saberes pedagógico-didáticos que a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo abrange e, outrossim, fornece subsídios teóricos para amenizar tais problemáticas. Por conseguinte, essa é a hipótese da pesquisa.

Para responder o problema da pesquisa, defino como objetivo geral da presente pesquisa: **analisar a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman e estabelecer diálogos entre essa teoria e os saberes docentes geográficos a fim de contribuir para a formação inicial de professores de Geografia.**

Visando auxiliar nos processos e na coerência dessa análise foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Caracterizar e descrever teoricamente os saberes docentes pertinentes na formação inicial com o auxílio de referências do Ensino de Geografia e da Educação;
- 2) Examinar a produção científica atual acerca da formação inicial dos professores de Geografia, a partir da análise crítica de artigos publicados em periódicos científicos e estabelecer relações entre os artigos e os saberes docentes;
- 3) Investigar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo a partir dos escritos de Lee Shulman e outros teóricos, visando descrever e analisar as características dessa teoria;
- 4) Relacionar e adaptar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo com o Ensino de Geografia, buscando contribuições na intersecção com essa teoria para a formação inicial de professores de Geografia.

Seguindo os objetivos elencados, creio ser possível responder a questão central proposta. Os objetivos específicos estão articulados para dialogarem e conduzirem a pesquisa para responder o objetivo geral, que é a meta deste trabalho.

Por fim, apresento a articulação textual e o conteúdo dos capítulos que compõe esta Dissertação:

A **introdução**, aqui exposta, apresenta o trabalho, os caminhos que levaram a escolha do tema da pesquisa, a trajetória pessoal, as referências básicas, o problema da pesquisa, a hipótese e os objetivos da Dissertação.

O **segundo capítulo** sistematiza a metodologia. Nele são trazidos os procedimentos utilizados para a elaboração da pesquisa. Isto é, como a metodologia foi construída, por que a opção pelas ferramentas e métodos utilizados, quais as referências metodológicas que orientaram as escolhas e de que maneira o conhecimento da pesquisa foi construído.

O **terceiro capítulo** trata da fundamentação teórica, com a caracterização dos saberes docentes, a partir de referências da Educação e do Ensino de Geografia. Essa abordagem apresenta os três saberes considerados relevantes, segundo o referencial teórico adotado, para a formação de professores, os quais são: os saberes disciplinares, os saberes pedagógico-didáticos e os saberes da experiência. Nesse momento, igualmente é caracterizada e descrita a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo a partir dos escritos de Lee Shulman e demais pesquisadores que a abordam. Sistematizo a ideia principal da teoria e as características e contribuições dessa, articulando-a com os saberes pedagógico-didáticos e a formação inicial.

O **quarto capítulo** analisa um conjunto de artigos publicados em periódicos e anais de eventos científicos que estão relacionados à formação inicial e ao Ensino de Geografia. Em conjunto ao exame crítico dos artigos, evidencio nesse capítulo, problemáticas elencadas pelos pesquisadores na formação inicial, demonstrando possíveis potencialidades no tema, nas quais se fazem possíveis apontamentos para contribuição teórica.

O **quinto capítulo** aborda as relações entre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e o Ensino de Geografia, dialogando e adaptando a teoria para a formação

inicial de professores na ciência geográfica. Investigo, também, como a CPC pode se relacionar com o universo da Geografia e quais os caminhos que um professor da disciplina pode ter uma vez que se aproprie da teoria em questão e a utilize em suas práticas.

Por fim, as **considerações finais** resgatam as principais ideias que englobam a Dissertação, com o problema de pesquisa, a hipótese e os objetivos retomados. Algumas considerações breves são realizadas juntamente com a análise sobre a relevância e as perspectivas de abordagem desse tema em discussões futuras. O trabalho é encerrado com as referências e o apêndice.

## **2 Metodologia**

Tenho como intuito, neste capítulo, apresentar a estrutura teórico-metodológica da Dissertação e, propriamente, a metodologia que foi definida para a pesquisa. O capítulo é disposto pelo seguinte ordenamento: há um apanhado sobre minhas reflexões iniciais acerca da metodologia e sua importância na Dissertação; em seguida, apresento o método escolhido; depois, discuto a pesquisa qualitativa e o porquê dessa representar o caráter da pesquisa; seguido da análise textual discursiva e da revisão teórica escolhidas para construir, em conjunto com as demais ferramentas metodológicas propostas, os resultados; e, por fim, apresento a construção formal desta pesquisa.

Destaco que a organização do capítulo seguiu a lógica apresentada pois minhas reflexões seguiram esta cronologia. Acredito que apresentar a sistematização ordenada da pesquisa é relevante, pois, por um lado, expõe os processos da produção científica da Dissertação ao leitor e, por outro, fornece elementos para sua verificação. Essa ideia acorda com Ander-Egg (1978, p. 15) que afirma que “a ciência é um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente, sistematizados e verificáveis (...)”.

### **2.1 A metodologia como princípio**

A metodologia que é adotada em uma pesquisa corresponde a um dos elementos fundamentais da sua construção, desde sua fase mais incipiente até o momento de sua finalização a pesquisa se estruturará nos alicerces da escolha metodológica. Considerando que a metodologia é um processo que acompanha o pesquisador durante todas as fases da pesquisa, é um ponto que merece profunda análise e dedicação, desse modo, considero significativo estabelecer reflexões sobre o que ela significa para a Dissertação em questão e quais foram as principais reflexões que estruturaram-na.

Consoante Maria Cecília Minayo (2001), uma pesquisa pode ser subdividida a partir de ciclos, chamados pela autora de “ciclos da pesquisa”. O primeiro desses ciclos corresponde a fase exploratória, a qual – apesar de ter importância eminente

durante a pesquisa – dá-se antes da construção formal da mesma, sendo definida por escolhas que o pesquisador irá ter a partir de suas intenções com a pesquisa. Nessa fase, além de noções que envolvem a logística que o trabalho irá adotar e outras reflexões sobre o objeto que se pretende investigar, também é o momento para se refletir sobre a “metodologia e métodos apropriados” para o trabalho (MINAYO, 2001, p. 26).

O ciclo subsequente corresponde ao que Minayo classifica como “trabalho de campo” (2001, p. 27), um momento no qual há o levantamento de dados. No caso do trabalho que realizei, os dados são construídos a partir de uma “pesquisa de gabinete”, isto é, o “campo” efetivou-se a partir da leitura de artigos, livros e produções científicas que direcionaram a reunião e ao ordenamento de dados que foram fundamentais para as reflexões iniciais da Dissertação. Esse levantamento expôs a produção teórica-conceitual da temática que envolve os saberes docentes e a formação inicial de professores de Geografia e deu subsídios para sua problematização na fase seguinte da pesquisa.

O próximo e último ciclo corresponde ao “tratamento do material”. Nesse ciclo, são expostos os dados levantados e é feita a análise crítica amparada na interpretação do pesquisador, com base em sua percepção e/ou nas referências que esse apresenta. Entra em ação a intervenção do pesquisador de maneira mais acentuada, promovendo uma discussão que se espera singular. Nessa parte da pesquisa, há a construção de um saber na interação entre o levantamento de dados e o tratamento do material, produzindo um resultado que se almeja original.

O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição. (MINAYO, 2001, p. 27)

Os pressupostos que evidenciam os ciclos mencionados explicitam que a escolha metodológica, por um lado, precede a própria construção formal da pesquisa, sendo fator determinante que direciona, no princípio, os movimentos que a pesquisa terá. Por outro lado, também corresponde a um fator essencial e contínuo na pesquisa, guiando o pesquisador durante toda a construção do trabalho. Assim, além de ser um dos elementos fundantes na produção científica, estruturando os passos na produção do conhecimento e evidenciando-os ao pesquisador e ao leitor, também é fonte de

constante consulta do pesquisador à medida em que a pesquisa avança. Sua valia é ininterrupta.

Ininterrupta pois um dos papéis da metodologia é o de dar forma ao conhecimento construído, isto é, oferecer sistematicamente o conjunto de procedimentos os quais balizam as etapas que o pesquisador enfrenta ao longo da construção de seu trabalho. A metodologia, ao passo que é bem fundamentada, torna-se a ferramenta legitimadora dos resultados obtidos ao longo da pesquisa e do conhecimento produzido. Essa visão supera a noção de que a metodologia é apenas um conjunto de procedimentos envoltos na técnica, considero-a mais do que isso para a pesquisa, pois ela demonstra que conhecimento que produz é verificável e baseou-se em uma lógica acadêmica. Essa ideia ampara-se na assertiva abaixo, a qual expõe que para muitos

a metodologia é apenas um conjunto de procedimentos técnicos, que visa, prescritivamente, a uniformização de padrões na execução e apresentação de produtos acadêmicos. Procedimentos que, na prática cotidiana, poderiam ser dispensados como meras formalidades em prol da “simplicidade” e do “ganho de tempo”. Pensar metodologia deste modo seria, primeiro, desconsiderar um dos principais pressupostos do saber científico, o fato do conhecimento não só possuir conteúdo, mas também forma. (KAHLMEYER-MERTENS et al., 2007, p. 19)

Explanei, aqui, as primeiras reflexões sobre a metodologia que foram feitas na produção desta pesquisa. As opções metodológicas que são dispostas doravante foram feitas com base na ideia de cumprimento dos ciclos apresentados, bem como na construção de uma estrutura lógica de pesquisa que tivesse uma forma, na produção de saber, que fosse clarividente. Apresentados os pensamentos iniciais sobre metodologia, sigo para o método que orientou a pesquisa.

## **2.2 O Método**

Para se realizar uma investigação científica, um dos princípios básicos nas ciências é a utilização de um método científico que oriente os passos que a pesquisa toma a partir de uma linha de raciocínio e auxilie na produção do conhecimento. Através do método que escolhi, embasei minha perspectiva de análise da realidade que estudo e delineei os caminhos que segui para a discussão dos temas expostos

no trabalho com vistas a alcançar o objetivo que propus. Segundo Trujillo, a escolha de um método – entre os distintos possíveis – é basilar pois:

Método é a forma de proceder ao longo de um caminho. Na ciência os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo. (TRUJILLO, 1974, p. 24)

Para Demo (1985, p. 20): “a ciência propõe-se a captar e manipular a realidade assim como ela é. A metodologia desenvolve a preocupação em torno de como chegar a isto”. Atenta-se a explicação de Demo e a ressalva que o pesquisador faz acerca de qual é a proposta da ciência: uma busca pela interpretação da realidade. Com base nisso, traço dois pontos os quais considero primordiais. Primeiramente, considero que os procedimentos tomados nessa pesquisa seguem uma maneira de interpretar a realidade de um tema a partir de determinados pressupostos – no caso, a formação inicial de professores de Geografia e suas teorias.

Posto isso, objetivo uma contribuição à temática com base em um método de investigação científica. Contudo, não espero trazer, a partir disso, uma análise livre de incertezas, bem como uma pesquisa fechada aos diálogos, pois há distintos métodos que podem ser utilizados na interpretação da realidade. Por isso, sublinho as palavras de Chibeni, que afirma que:

(...) não há um método científico no sentido de uma receita universal para se fazer ciência. O escopo da ciência é tão amplo e diversificado que, mesmo sem muita pesquisa filosófica, já é de se desconfiar que é quimérica a ideia de um procedimento único, aplicável a todas as áreas. Além disso, está claro para os especialistas que mesmo em domínios mais restritos a investigação científica não é amoldável a nenhum procedimento fixo e explicitável em termos de regras de aplicação automática. (CHIBENI, 2006, p. 02)

Proponho na Dissertação, pelo contrário, uma argumentação de cunho dialético, uma análise e reanálise de escritos, teorias e ideias que amalgamadas ofertam uma nova maneira de interpretar a realidade do assunto debatido. Escrevo pela dúvida e para a dúvida, construindo argumentações que possam promover novos debates, contribuir com inovações ao campo de pesquisa, gerar novas incertezas e, principalmente, novos questionamentos. É nessa instabilização que se constrói e se reconstrói a ciência.

A ciência sempre se quis como adversária da dúvida, mas só progride porque é duvidosa. Sendo seu signo principal a capacidade de questionar persistentemente, o questionamento só faz sentido num contexto de dúvida e inovação. (DEMO, 1998, p. 89)

Nesse sentido, pareceu-me inerente a pesquisa que eu propunha uma abordagem dialética. De início, pela complexidade que as discussões no Ensino de Geografia e Educação trazem em seu bojo, com diferentes sujeitos e diferentes observações que contribuem para o avanço dos debates pelas argumentações e contra argumentações de ideias. Contribuindo, Edgar Morin expressa a ideia de um pensamento complexo que não visa estabelecer uma verdade única e absoluta, mas, a partir do conflito e da “aventura do conhecimento” estabelecer diálogos produtivos. Para a área em que essa pesquisa se insere e, especialmente, em uma proposta que aspira construir um debate congregando pesquisadores e suas interpretações, abraça-se essa visão complexa e dialógica.

O desafio da complexidade nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo. O diálogo com o universo é a própria racionalidade. Acreditamos que a razão humana deveria eliminar tudo o que é irracionalizável, ou seja, a eventualidade, a desordem, a contradição, a fim de encerrar o real dentro de uma estrutura de ideias coerentes, teoria ou ideologia. Acontece que a realidade transborda de todos os lados de nossas estruturas mentais. (MORIN, 2000, p.191-192)

Defino, portanto, o método dialético para as abordagens da pesquisa. Segundo Mezzaroba e Monteiro (2003), a dialética seria – de um modo simples – a arte de dialogar: relacionar ideias e a partir de teses e antíteses que provêm dessas estabelecer uma síntese, ou seja, uma nova ideia. Porém, a dialética não se restringe apenas a isso, ao utilizá-la como base para raciocínio se possibilita “verificar com mais rigor os objetos de análise, justamente por serem postos frente a frente com o teste de suas contradições possíveis”. (MEZZAROBA E MONTEIRO, 2003, p. 71).

Entretanto, antes de encaminhar uma dialética-dialógica, parte-se de um ponto inicial, naturalmente. No artigo “A dialética na pesquisa em Educação”, Wachowicz destaca a busca pela explicação da realidade, numa proposição a qual não apenas se objetiva apresentá-la, mas também fornecer elementos teóricos para sua mudança. Para haver movimento, é necessário haver teoria, por isso sua construção a partir do diálogo se faz fundamental. Subscrevo a afirmação da autora quando essa afirma que nós, que pesquisamos a dialética e a educação, temos interesses nesse sentido:

O que nos importa é explicar a realidade (...) mas explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta assim ao método dialético um componente político, que sendo importante não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança. (WACHOWICZ, 2001, p. 173)

Nessa pesquisa, parto então da realidade a qual se encontra a formação inicial de professores de Geografia, segundo a literatura analisada, relacionando-a com os saberes docentes da formação e pondo-os em diálogo com escritos que analisam essa formação inicial e apontam alguns conflitos. A partir desses conflitos, emerge na pesquisa uma nova perspectiva para o debate: o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, que é capaz de estabelecer um movimento que converge com mais argumentos para a explicação da realidade e uma mobilização para a mudança dessa – isso tudo dentro da área em que se desenvolve a pesquisa e a realidade a qual ela se insere.

É, portanto, nessa perspectiva de análise que oriento a pesquisa construída, buscando compreender a realidade almejada na formação inicial a partir da interpretação de referências no Ensino de Geografia e Educação, estabelecendo um diálogo entre essas bases teóricas e as contradições observáveis segundo a produção científica analisada. Considerando essas contradições, incorporo um novo diálogo, dessa vez entre a realidade almejada e a realidade vista na literatura com a teoria oriunda de Lee Shulman.

Foi na abordagem dialética, integrando e estabelecendo trocas construtivas entre os conteúdos observados, que propus compreender e contribuir para a realidade que analiso. Reconhecendo a importância do conhecimento já produzido e conduzindo diálogos entre esses conhecimentos, viso dinamizar e fortalecer novas ideias e perspectivas. Portanto, ancorei essa Dissertação, tendo como alicerce o que apresentei nesse subcapítulo, no método dialético<sup>13</sup>, considerando a análise da realidade e a mobilizando saberes para construir novos diálogos nela, conforme Pedro Demo (1985, p. 91) expõe em sua fala:

O que a dialética faz de diferente é captar as estruturas da dinâmica social, não da estática. Não é, pois, um instrumental de resfriamento da história, tornando-a mera repetição estanque de esquemas rígidos e já não reconhecendo conteúdos variados e novos, mas um instrumental que exalte o dinamismo dos conteúdos novos, mesmo que se reconheça não haver o novo total.

---

<sup>13</sup> Considero essencial destacar as contribuições de Friedrich Hegel e Karl Marx para o pensamento dialético nas ciências, embora não os tenha mencionado no subcapítulo (o critério de utilização dos autores foi a maior relação com a temática e interesses desta pesquisa). Mais sobre o pensamento dialético e a contribuição de ambos em: ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. Revista Kriterion (UFMG. Impresso), v. 127, p. 109-124, 2013.

### 2.3 A pesquisa qualitativa

No intento de encontrar um tipo de pesquisa que contemplasse as colocações apresentadas nos objetivos e hipótese da pesquisa e, igualmente, dialogasse com o método dialético da maneira a qual o caracterizei no capítulo anterior, observei que a pesquisa qualitativa comporia de maneira coerente o corpo desse trabalho e as intenções da pesquisa. Nesse sentido, encontrei no âmbito qualitativo uma visão que aborda o dinamismo nos conteúdos, oportuniza o contato do pesquisador com a situação estudada e reconhece complexidade das temáticas que são postas em debates nas ciências humanas. Godoy (1995, p. 58) sintetiza as características básicas que compõe a pesquisa qualitativa:

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos.

Reconhecendo que a pesquisa que realizo trabalha com o campo do Ensino da Geografia e a formação inicial, uma área que contempla inúmeras variáveis em seu conteúdo e em seus discursos, é evidente que na discussão teórica se inter-relacionam diferentes interpretações, reflexões e proposições acerca dos diálogos feitos nesse âmbito.

Vejo, por isso, que buscar na opção metodológica uma abordagem qualitativa que se preocupe com a interpretação dos dados que são obtidos, não somente com a sua leitura pura, mas sim com uma leitura que exceda o quantitativo e, assim, consiga compreender e analisar criticamente os significados e projeções presentes nos escritos abordados. Concordo com Teixeira quando este relata que na “pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação” (TEIXEIRA, 2006, p. 137) e é nesse sentido é que estabeleço a proposta dialética e qualitativa na pesquisa.

Pontuado isso, trago Minayo (2001), que descreve e aborda as peculiaridades da pesquisa qualitativa. Dos pontos destacados pela autora, um que se interliga fortemente com o diálogo que proponho é a característica interpretativa do qualitativo, uma vez que abordo fenômenos os quais considero complexos e que não podem ser

reduzidos a análises quantitativas. Debruçar-me em busca dos significados e potencialidades da realidade que estudo me parece basilar, de tal modo que é no qualitativo que me amparo.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Por sua vez, a contrapartida – a pesquisa quantitativa – é uma ferramenta metodológica que tem uma preocupação maior com o campo estatístico, matemático, tendo uma influência maior da ciência positivista, partindo de outra maneira de interpretar a realidade.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2001, p. 22)

Não obstante, Bernadete Gatti, pesquisadora da Educação, destaca que convém a mescla entre qualidade e quantidade; contudo, assinala que a para se produzir um resultado com significação teórica é preciso impor, a partir dos referenciais, uma interpretação qualitativa

Os conceitos de quantidade e de qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação teórica. (GATTI, 2006, p. 28)

Singularizo, portanto, uma das mobilizações essenciais que tenho com a pesquisa, a qual envolve tanto a abordagem dialética e a pesquisa qualitativa, e que faz parte do contínuo desenvolvimento dessa Dissertação: a interpretação. Conforme Gatti (2006) e Minayo (2001) caracterizaram, a interpretação dos dados se sobleva quando se analisa qualitativamente o conteúdo que se propõe problematizar. Carrego, assim, nas observações e teorias que articulo, uma constante interpretação de um sujeito – professor e pesquisador do Ensino de Geografia – amparado em suas referências, nos diálogos entre elas e, naturalmente, em sua percepção da realidade. Para realizar essa interpretação, trago a compreensão de Sánchez Gamboa que relata que:

Interpretar exige recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido; requer também a constituição de um horizonte interpretativo que permite articular diversas manifestações num quadro compreensivo. (...) O caminho do conhecimento implica traçar um percurso das partes ao todo e deste ao contexto, caminho contrário ao realizado pela analítica que vai do todo delimitado e separado do contexto para as partes. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p.138)

Interpreto, pois, que os objetivos que elaborei com a pesquisa partem de uma compreensão da realidade e, a partir da análise, podem compor um horizonte no qual se possibilita uma nova realidade. Primeiro, viso interpretar qual é a nossa realidade e por que ela assim se apresenta; em um segundo momento, ampliar esse debate e realizar uma provocação que questiona o porquê de, em face a outras perspectivas de realidade, não se propor uma mobilização. Trago García Ballesteros (1998, p. 24), que assinala que ao optar pela pesquisa qualitativa se quer entender a realidade existente e apresentar, também, outras possibilidades e mudanças possíveis de serem vislumbradas: “empleamos una metodología cualitativa cuando queremos responder a la pregunta de por qué nuestra relación en y con el espacio es de una determinada manera y por qué no es de otra”.

Nessa ótica do uso da interpretação, enquanto pesquisador, viso aproximar-me da noção de interpretação qualitativa trazida por Chizzotti:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, (...) adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 13)

Embora reconheça como um desafio a todo pesquisador que se propõe a uma análise qualitativa, essa busca pela sensibilidade e cientificidade na interpretação compõe um dos objetivos que carrego na redação dessa Dissertação. Procuro, em vista do que foi exposto, fortalecer a pesquisa nas bases qualitativas, utilizando seus pressupostos e valorando a interpretação dos dados levantados para fomentar diálogos e perspectivas para a análise da realidade.

Com esse amparo metodológico, observo ser possível considerar e valorar os conhecimentos produzidos por pesquisadores do campo da Educação e do Ensino de Geografia, estabelecer intersecções entre as reflexões que esses sujeitos trazem e

contemplá-las. Igualmente, pontuo que a interpretação da realidade e a manifestação de uma perspectiva para sua alteração, dialogando com as vozes de sujeitos envolvidos com a temática que pesquiso, fortalecem a produção acadêmica a qual me dedico. Vejo a pesquisa qualitativa como um instrumento metodológico que acorda com os objetivos e se relaciona com uma pesquisa que envolve a formação inicial de professores de Geografia

a pesquisa qualitativa serve com vantagens à análise da realidade cada vez mais complexa do desenvolvimento global, com seus novos cenários e o desafio de levar em consideração cada vez mais o olhar das pessoas envolvidas nos processos de produção de bens, serviços e conhecimento tendo em vista a afirmação cada vez maior de fenômenos que valorizam e demandam efetiva participação humana. (VIANNA; ENSSLIN, 2007, p. 174)

#### **2.4 A pesquisa teórica, a Revisão Sistemática de Literatura e a Análise Textual Discursiva**

Seguindo com os componentes da metodologia do trabalho, trago duas ferramentas que compõe a estrutura metodológica dessa dissertação: a pesquisa teórica e a análise textual discursiva. Ressalvo que ambas seguem as lógicas evidenciadas no método dialético e na pesquisa qualitativa, não obstante tenham características próprias que serão examinadas.

Início com a pesquisa teórica. É reconhecido que praticamente todo o trabalho científico se ampara, em maior ou menor escala, na análise das teorias elaboradas pela área da pesquisa a qual o trabalho se submete. Porém, na Dissertação que apresento, a pesquisa teórica assume um caráter essencial, uma vez que o trabalho de campo é feito integralmente a partir da leitura e análise da bibliografia que é o tema desta pesquisa. Creio que a pesquisa teórica é, neste trabalho, um componente capital para se alcançar os objetivos que propus e, igualmente, sua utilização se relaciona com a hipótese que alcei. Todavia, por ser uma “pesquisa de gabinete”, conforme mencionado, o papel teórico assume uma importância sobrelevada. Desse modo, compreender o valor científico e a importância inerente da pesquisa teórica para esse trabalho se torna necessário.

De maneira básica, pode se entender a pesquisa teórica, segundo Gil (2007, p. 51) como aquela que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Contudo, como se iniciar uma pesquisa

teórica? Para Umberto Eco, a pesquisa teórica, além de ser parte essencial de qualquer trabalho científico, serve para que o pesquisador assimile novas concepções sobre o assunto que está estudando, enriquecendo assim sua fundamentação teórica e, acima de tudo, seu conhecimento sobre o tema.

Fazer uma bibliografia significa procurar aquilo de que não se conhece ainda a existência. O bom investigador é aquele que é capaz de entrar numa biblioteca sem ter a mínima ideia sobre um tema e sair de lá sabendo um pouco mais sobre ele. (ECO, 2007, p. 77)

Utilizo da reflexão de Eco, transcrita acima, pois está se envolve com a proposta da pesquisa, uma vez que depois da aproximação prática com a temática, procurei encontrar escritos que tratassem da temática da formação inicial dos professores de Geografia, partindo de uma fundamentação teórica superficial a qual, após aprofundamentos, apontou para os saberes docentes, para a produção científica atual no campo da formação inicial de professores de Geografia e, sequencialmente, para o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman. Isso tudo, a partir da primeira aproximação com a bibliografia, que foi elucidando e apontando novos caminhos, autores e teorias que contemplassem meu desejo enquanto pesquisador.

Destaco que no processo de pesquisa teórica, “a mínima ideia” acabou se constituindo em um aprofundamento maior sobre o tema, que gerou, preliminarmente, conteúdos para serem dialogados, apontando novos caminhos para se compreender o tema que abordo. Assim, pesquisar a temática, buscando novos autores, novas referências e, com sua leitura, assimilando-as no trabalho científico, foi relevante pois fortaleceu meu acervo bibliográfico e oportunizou um novo conhecimento sobre a temática, orientando, inclusive, os passos que a pesquisa tomou.

A pesquisa teórica, portanto, tem dois momentos na Dissertação elaborada. Primeiramente, faz parte da fundamentação básica do trabalho, visto que o processo inicial que consolidou as ideias que compõe parte primordial desta pesquisa foi articulado a partir da leitura de autores do campo do Ensino de Geografia e da Educação os quais, em seus escritos, apontavam para uma formação de professores crítica<sup>14</sup> baseadas nos saberes docentes.

---

<sup>14</sup> A ideia articulada dos saberes docentes para uma formação pertinente ao professor de Geografia foi encontrada especialmente no livro “O Ensino de Geografia na Escola” de Lana Cavalcanti – com base na construção da autora, articulou-se sua proposição com outros autores. Cf. CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia na Escola. Reimpressão. 1. ed., 2012. 208p.

Desse modo, a fundamentação teórica partiu desse momento inicial de aprofundamento com a bibliografia. Essa parte se configura como o primeiro momento de construção desta pesquisa e que apontou para os caminhos que a Dissertação poderia trilhar a partir da minha incerteza inicial. Para Minayo (2001, p. 18), a teoria se configura como uma das bases da ciência que utilizamos, proporciona uma visão rigorosa do tema que se analisa e é componente das pesquisas do tipo qualitativo, enquadrando-se na estrutura aqui elaborada.

Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão de nossa pesquisa, é chamado *teoria*. A palavra teoria tem origem no verbo grego *'theorein'*, cujo significado é 'ver'. A associação entre 'ver' e 'saber' é uma das bases da ciência ocidental. A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos.

A partir da opção por um método que segue uma abordagem dialética, que propõe a interpretação da complexa realidade e a articulação a partir dessa com uma possibilidade de mudança; e por um tipo de pesquisa que é qualitativa, que destaca a voz de sujeitos e interpreta essas vozes; exponho que a melhor maneira de fazer uma discussão seria com um aprofundamento concentrado na pesquisa teórica. Reunir debates na área do Ensino de Geografia e Educação sobre a formação inicial de professores através de um levantamento trabalhos científicos correlacionados com a temática e que, a partir da problematização de seu conteúdo, trouxessem novos componentes para a discussão seria coerente com a hipótese e objetivos expostos e com a estrutura metodológica desenhada.

Assim, uma vez que considerei a Dissertação como uma “pesquisa de gabinete”, dialética e qualitativa – pautada em produções científicas e no diálogo dessas – a pesquisa teórica se apresentou como uma ferramenta metodológica adequada a minha proposta.

Em concordância e amparada nessa proposição, surgiu o segundo momento de construção da Dissertação com base na pesquisa teórica. Após a leitura da bibliografia que originou a fundamentação básica, pautada nos saberes docentes, algumas potencialidades na temática foram percebidas. Minha experiência pessoal, munida da teoria que construí nessa fundamentação e nos conhecimentos sobre a formação inicial adquiridos *a priori* me levaram a elaborar uma hipótese que direciona

para uma pesquisa teórica mais avançada: analisar a produção científica atual na Geografia voltada a formação inicial de professores.

Para apoiar esse segundo momento de pesquisa teórica, utilizo da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), a qual, pode ser definida da seguinte maneira:

revisões sistemáticas são caracterizadas por uma questão explícita, definida claramente, uma pesquisa abrangente e sistemática de estudos, uma estratégia reprodutível explícita para o rastreamento e inclusão de estudos, uma extração de dados (codificação) reprodutível explícita, análise apropriada e apresentação dos resultados, interpretações apoiadas por dados, e implicações para futuras pesquisas e se for o caso, para a política ou prática. (CAIADO et al., 2016, p. 02)

Então, nesse momento de análise da produção científica atual sobre a formação inicial no Ensino de Geografia, trago o processo da RSL, inicialmente na questão explícita a partir do problema de pesquisa, as estratégias reprodutíveis e a pesquisa sistemática que serão apresentadas<sup>15</sup> e no capítulo quatro são feitas as análises e interpretações dos dados utilizados.

Garza-Reyes (2015), formula cinco fases a serem contempladas por um pesquisador que utiliza a Revisão Sistemática de Literatura, essas fases são sintetizadas por Caiado et al. (2016, p. 03) da seguinte forma: “RSL consiste em cinco fases consecutivas: (1) formulação da questão, (2) localização dos estudos, (3) avaliação e seleção dos estudos, (4) análise e síntese, e (5) relatar e usar os resultados.”.

Classifico a RSL como uma ferramenta muito útil na coleta de dados, que oferece subsídios para uma pesquisa original e que possa trazer novas contribuições ao tema que abordo, contemplando o que exponho nos objetivos da pesquisa. Reitero essa afirmação na assertiva de Galvão e Pereira (2014, p. 183)

Revisões sistemáticas de boa qualidade são consideradas o melhor nível de evidência para tomadas de decisão. Por seguir um método científico explícito e apresentar resultado novo, a revisão sistemática é classificada como contribuição original (...).

Visto isso, baseio a pesquisa teórica nessa estrutura e a partir dessas referências, objetivando uma pesquisa que dialogue com distintas teorias e, a partir desse aprofundamento, de um contributo teórico para o tema que analiso. Amparo-me na ideia de pesquisa teórica de Pedro Demo (2000, p. 20), para o pesquisador sua

---

<sup>15</sup> No subcapítulo 2.5, intitulado “Construção formal da pesquisa”.

função está "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos.". É nesse sentido em que desenvolvo a pesquisa.

A fim de complementar a metodologia já construída, era fundamental trazer uma ferramenta que contribuísse para a análise dos dados que são levantados. Dentre as opções metodológicas que vislumbrei, surgiu a Análise Textual Discursiva (ATD) como uma opção coerente com a proposta que a pesquisa traz e que fortalece a ideia dialógica e qualitativa da Dissertação, bem como sustenta a avaliação e seleção de estudos na RSL.

Conforme classificam Medeiros e Amorim (2017, p. 249) "o momento da análise dos dados na pesquisa em Educação constitui-se de forma importante para qualquer pesquisador seja em estudos monográficos, dissertativos, doutorais, entre outros." Contudo, nesse processo, existem distintas maneiras de se analisar os dados que podem ser utilizados na produção científica.

A Análise Textual Discursiva, por sua vez, trabalha na intersecção entre duas técnicas de análise, visando trazer elementos próprios para um tipo qualitativo de análise com suas particularidades. Consoante Medeiros e Amorim (2017, p. 248), a "Análise Textual Discursiva, técnica de análise de dados qualitativos (...) transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso."

Destaco assim algumas características da análise de conteúdo que são intrínsecas também a Análise Textual Discursiva. Segundo Laurence Bardin (1995, p. 9-10), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que indica maneiras para analisar discursos e ideias encontradas nos materiais da pesquisa e, a partir deles, encontrar noções que possam ser úteis para o tema proposto. Nesse sentido, a fim de sistematizar a busca por discursos que se relacionam e que gerem inferências produtivas sobre a temática levantada. Minayo (2001), destaca que a análise de conteúdo é uma ferramenta metodológica que oferece respostas para as questões formuladas nos trabalhos e, para mais, auxilia na leitura mais profunda das manifestações que serão analisadas

Através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função

diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa. (MINAYO, 2001, p. 74)

Apesar dessa correlação, a Análise Textual Discursiva tem características que são particulares. Sua peculiaridade diz respeito há concomitância entre a descrição e o processo de interpretação. Ou seja, ao mesmo tempo em que se expõe as características do conteúdo que se analisa é feita a sua interpretação, sem haver a fragmentação desses processos em momentos distintos.

No que toca a Análise Textual Discursiva, descrição e interpretação são vistas também como elementos da análise; contudo, diferente da Análise de Conteúdo, tais elementos se desenvolvem em momentos concomitantes. Ela não adota exclusivamente uma teoria específica do início ao fim, pois, vislumbra, na maior parte das vezes, produzir teorias no processo da investigação (...). Como principal característica da Análise Textual Discursiva que a difere da Análise de Conteúdo e da Análise de Discurso no que concerne à descrição e à interpretação na análise, está a aceção de desenvolver ambos os elementos de modo integrado. (MEDEIROS; AMORIM, 2017, p. 250)

É nesse intuito que se utiliza a ATD em todos os momentos que envolvem a pesquisa teórica, desde a fundamentação inicial – acerca dos saberes docentes – até a Revisão Sistemática de Literatura, que aborda a produção científica atual sobre a formação inicial no ensino de Geografia. Todas as referências que utilizo, desse modo, serão apresentadas e, de modo concomitante, interpretadas a partir de diálogos com diferentes teorias e com minha interpretação enquanto pesquisador. A reunião dessas opções visa “a produção de uma análise o mais possível sistemática e aprofundada e que minimize as incursões do subjetivismo, do achismo e do espontaneísmo” em minha abordagem. (MINAYO, 2011, p. 626)

Sigo as etapas destacadas por Roque Moraes em seu artigo “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva” para sistematizar como a ATD foi utilizada nesta pesquisa. Segundo Moraes, divide-se as etapas dessa análise em quatro: as duas primeiras correspondem a desmontagem dos textos e as relações que esses estabelecem, conforme classificado pelo autor:

1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos. (MORAES, 2003, p. 191)

Partindo dessas duas primeiras etapas na quais os materiais selecionados anteriormente, de início, passam por uma análise e, em seguida, é feito o diálogo entre seus respectivos conteúdos se forma um novo conteúdo. Isto é, a unitarização das partes, antes isoladas, forma um corpo, uma categoria, que em conjunto direciona para uma nova análise.

Com isso, emergem as duas etapas subsequentes, as quais concluem o ciclo da Análise Textual Discursiva que se utiliza na Dissertação. Essas etapas correspondem, respectivamente: a captação do novo, na qual alguma temática apresenta uma potencialidade emergente passível de ser analisada; e um processo de auto-organização, na qual se sistematiza todos os processos anteriores e se delinea a análise para que uma nova compreensão surja e possa ser abordada – no caso desta pesquisa, após esses processos, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo emergiu como “o novo” a ser investigado.

3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. (...) 4. Um processo auto-organizado: o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se. (MORAES, 2003, p. 191-192)

Desse modo, foi disposta a metodologia do trabalho: partindo da dialética, à pesquisa qualitativa até a pesquisa teórica orientada pela Revisão Sistemática de Literatura e pela Análise Textual Discursiva as quais, encadeiam, a teoria metodológica que compõe o trabalho. Concluo esses subcapítulos destinados as escolhas metodológicas feitas na pesquisa destacando que na medida em que se opta por uma metodologia é preciso apropriar-se dela para apreender sua múltipla utilidade à pesquisa. Na metodologia estão os subsídios que justificam as ações da Dissertação e é com base nela que se torna possível engendrar maneiras de responder as questões que são propostas ao longo do trabalho acadêmico.

Por fim, retorno aos ciclos da pesquisa de Minayo, saliento que a pesquisa apenas vai se consolidando à medida que é feito o debate de suas partes a partir de

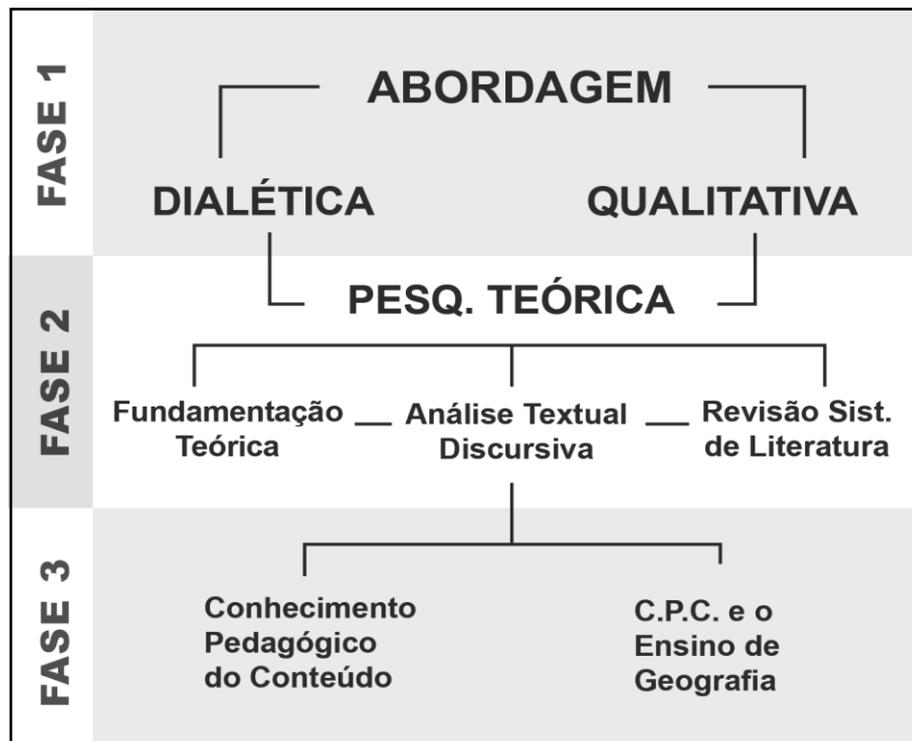
uma conjuntura integrada. Por isso, refletir sobre como a metodologia em toda sua complexidade se correlaciona demais partes da pesquisa, como a introdução com seus objetivos e hipótese e com os capítulos que seguem é um processo que procuro deixar evidente, sem proposições estanques, mas sim uma pesquisa que flua de modo integrado.

A ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam (...). Ao mesmo tempo, portanto, trabalhamos com um movimento de valorização das partes e da integração no todo. (MINAYO, 2001, p. 27)

## 2.5 A construção formal da pesquisa

Congregadas as reflexões realizadas e os instrumentos metodológicos escolhidos, optei por orientar e dividir a construção formal da pesquisa na seguinte estrutura: um capítulo para Fundamentação Teórica e um capítulo para a Revisão Sistemática de Literatura, ambos os capítulos estão alicerçados na pesquisa teórica e na Análise Textual Discursiva. Os dois capítulos subsequentes tratam, a saber: (1) do CPC e sua caracterização; e (2) do CPC e as contribuições dessa teoria na formação inicial do professor de Geografia.

Quadro 1: Síntese da estrutura metodológica da Dissertação.



Fonte: elaboração do autor, 2017.

A partir dessa construção, creio ser possível contemplar os objetivos propostos e averiguar a hipótese construída. Trago, no quadro acima (**ver Quadro 1**), uma síntese didática que ilustra os caminhos formais que a pesquisa tomou no processo de sua construção.

Iniciando com a fundamentação teórica, destaco que sua orientação partiu de um tema inicial que são “os saberes docentes”. Assim, visando articular a ideia do que seria uma formação inicial pertinente, na aproximação bibliográfica ancorada em Eco<sup>16</sup>, encontrou-se no livro de Lana Cavalcanti “O Ensino de Geografia na Escola”, especialmente no capítulo 3 de sua obra intitulado “Um profissional crítico em Geografia: elementos na formação inicial do professor” um subsídio teórico que seria fundamental para uma aproximação teórico-conceitual profícua com a temática dos saberes docentes. Menciono que o livro da autora foi a primeiro contato desta pesquisa com a temática, na qual a ideia de saberes docentes apareceu como sistematizadora de uma formação inicial na Geografia bem fundamentada.

A partir dessa noção de saberes docentes, busquei outros autores que igualmente tratavam dessa visão, surgiram, assim dois teóricos do campo da Educação que se dedicam no estudo dessa questão: Maurice Tardif (2014) e Clermont Gauthier (1998), em suas respectivas obras “Saberes docentes e formação profissional” e “Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”. Essas três referências são basilares na fundamentação teórica, naturalmente, suas ideias foram articuladas com outras obras (dos mesmos autores ou de outros pesquisadores) no intuito de reforçar alguma reflexão problematizada.

A pesquisa teórica que auxiliou na fundamentação teórica, também foi amparada pela Análise Textual Discursiva, posto que ao mesmo tempo que as ideias dos pesquisadores eram descritas havia a dialética com reflexões minhas e de outros autores e a interpretação sobre o que estava sendo exposto. É desse modo, portanto, que se construiu o capítulo de fundamentação teórica que compõe a discussão precursora da Dissertação.

---

<sup>16</sup> Aproximação bibliográfica embasada em Umberto Eco (2007) e exposta na página 35 dessa Dissertação.

### 2.5.1 Critérios da Revisão Sistemática de Literatura

O capítulo seguinte expõe a revisão sistemática de literatura. Nela foram selecionadas a produções científicas atuais no Ensino de Geografia sobre a formação inicial e, após isso, as ideias que nesses artigos são debatidas foram trazidas para o texto, descritas e analisadas ao longo do trabalho, a partir da lógica da ATD.

Um total de 25 trabalhos científicos foram selecionados para essa revisão sistemática de literatura: 10 provenientes de periódicos científicos classificados com Qualis CAPES B2 ou superior e os outros 15 oriundos dos anais dos XI e XII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) de 2011 e 2013, respectivamente.

Para responder o objetivo central do trabalho, optei por buscar artigos que tinham em suas temáticas-chave<sup>17</sup> “Ensino de Geografia” “Formação de Professores” e/ou “Formação Inicial de Professores”, a fim de encontrar artigos que tivessem relação com a temática. O processo de unitarização que orientou a seleção dos artigos foi: escritos que trabalhassem a formação inicial dos docentes de Geografia pelos autores; escritos que analisassem os saberes docentes; e escritos que em sua análise apontavam para temas emergentes no campo da formação inicial e Ensino de Geografia.

Segundo Gil (2002, p. 162) a revisão de literatura busca “à contextualização teórica do problema”. Portanto, procurou-se trazer artigos que fossem contemporâneos e estivessem em um contexto no qual ocorrem discussões sobre o Ensino de Geografia. Assim, realizei a reflexão sobre em que lugar poderia encontrar artigos com respaldo acadêmico e que estivessem em concordância com discussões feitas atualmente nos campos da Geografia e Educação.

Surgiu a ideia, portanto, de trabalhar com periódicos científicos que tivessem atestado de sua qualificação pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Nível Superior (CAPES) e de abordar um evento científico específico do Ensino de Geografia, no

---

<sup>17</sup> Utilizo a palavra “temáticas-chave”, pois notei, mediante a leitura dos artigos, que as palavras-chaves não seguiam um padrão entre si. Muitos trabalhos utilizam nas palavras-chave “formação inicial”, outros utilizavam “formação de professores”, outros “formação docente”, outros apenas “formação”, dificultando o acesso a artigos que dialogavam entre si. A palavra temáticas-chave corresponde a trabalhos em que se descobriu a relação com a temática a partir da leitura de seu resumo, tendo em suas palavras-chaves as palavras mencionadas e sendo do campo do Ensino de Geografia.

caso o ENPEG. Creio que essa escolha fomenta um universo de artigos amplo de serem analisados e reúne artigos importantes no âmbito do Ensino de Geografia, os publicados em periódicos científicos qualificados e, igualmente, os artigos aceitos em um dos maiores eventos do campo do Ensino de Geografia no Brasil. As explicações e os critérios utilizados para a escolha dos artigos dos periódicos e do ENPEG são apresentados na sequência.

### **2.5.2 A revisão de literatura em periódicos abertos**

O segundo passo foi estabelecer os critérios para a seleção de artigos em periódicos. Os critérios selecionados foram os seguintes: (1) os artigos deveriam ser publicados em revistas com Qualis (critério da CAPES, sigla de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que analisa a qualidade da produção intelectual de revistas científicas) B2 ou superior<sup>18</sup>; (2) os artigos deveriam ter como temática a formação de professores e estarem enquadrados nos campos da Educação e/ou Ensino de Geografia – campos analisados a partir das revistas selecionadas. Essa escolha por periódicos nesses critérios se justifica pois assimilo que o padrão de qualidade das revistas selecionadas, as quais passam por análise e revisão por pares cegos, classifica artigos após analisar seus conteúdos teóricos e metodológicos antes de publicá-los e, portanto, possuem valor científico passível de análise.

Subsequentemente, realizei as buscas pelos artigos. Tais buscas foram articuladas em duas plataformas online. Uma delas foi o *site* Qualis Capes (<https://qualis.capes.gov.br/>), no qual, a partir da Plataforma Sucupira, é possível pesquisar revistas no campo da Geografia e da Educação, podendo classificar o Qualis das revistas científica a qual se pretende buscar. O Portal de Periódicos da Capes ([www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)) também foi utilizado, no qual a partir de buscas pelas temáticas-chaves supracitadas.

O número de revistas encontradas no campo da Geografia na plataforma Qualis Capes foi extenso, fiz uma redução a partir das revistas que fossem de áreas

---

<sup>18</sup> Sabendo que o Qualis Capes é variável, destaco que as revistas possuíam essa avaliação no mês de maio de 2017, mês o qual essa seleção foi feita.

específicas não correlatas aos campos estabelecidos nos critérios (como Geografia Urbana, Geomorfologia etc.) e também com Qualis inferiores a B2. Desse modo, cheguei ao número de 30 revistas que abordam diversas áreas da Geografia em seus artigos ou revistas específicas do campo do Ensino de Geografia – essas encontradas de maneira mais escassa.

A partir de visitas aos *sites* das revistas selecionadas e analisando os temas que se procuravam encontrar nas publicações – buscados a partir dos mecanismos de pesquisa que os *sites* apresentavam – o número de revistas que acordavam com os critérios foi reduzido de maneira considerável. Isso se deve ao fato de que poucas das revistas selecionadas terem publicações com o tema Formação de Professores e demais temáticas-chaves estabelecidas nos critérios. No Portal de Periódicos da Capes, o resultado também não foi profícuo. Busquei por artigos que relacionavam as temáticas-chave e, colocando sobre os critérios previamente estabelecidos, o número de artigos encontrados foi nulo.

**Quadro 2: Relação de artigos utilizados na revisão de literatura em periódicos.**

Artigos	Autores e ano de publicação	Revistas	Qualis
<b>O papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores</b>	BEZERRA, A. C. A. (2013)	Revista de Geografia	B2
<b>A formação de professores e o ensino de geografia</b>	CASTELLAR, S. M. V (1999)	Terra Livre	A2
<b>La formación simbólica del profesorado en geografía</b>	FABREGAT, C. H. (2005)	Terra Livre	A2
<b>La formación del profesorado en una sociedad globalizada</b>	FABREGAT, C. H. (2006)	Educativa	B2
<b>Formação docente e identidade profissional</b>	FLORES, M. A. (2015)	Revista Educação	A2
<b>Os diferentes saberes na formação do professor de geografia</b>	LOPES JUNIOR, W. M. (2010)	Acta Geográfica	B2
<b>Reflexões teóricas sobre a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores</b>	MARCON, D.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. (2012)	Educação: teoria e prática	B1
<b>A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor</b>	MARTINS, R. E. M. W. (2013)	Geosul	A2
<b>Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia</b>	RIBEIRO, E. (2015)	Geografia Ensino & Pesquisa	B2
<b>Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior</b>	SANTOS, F. K. S. (2012)	Revista de Geografia	B2

Fonte: elaboração do autor, 2017.

A partir disso, chegou-se ao número de 10 artigos que estavam plenamente de acordo com os critérios que foram estabelecidos, consoante a Revisão Sistemática de Literatura. Os 10 artigos que permaneceram após o estreitamento criterioso (**ver Quadro 2**) foram os utilizados na revisão e trouxeram significativas contribuições na pesquisa fornecendo subsídios para os diálogos que estão nos objetivos da Dissertação.

### **2.5.3 A revisão de literatura nos anais do Encontro Nacional de Prática do Ensino de Geografia**

Dando sequência a construção formal da pesquisa, no intuito de aperfeiçoar a revisão de literatura e trazer um maior número de produções científicas qualificadas voltadas à temática, observei que um evento geográfico especializado em publicações de pesquisas voltadas ao campo do Ensino de Geografia enriqueceria os diálogos pretendidos. Para tanto, iniciei a busca por um evento a partir dos seguintes critérios: ser específico do campo do Ensino de Geografia, ter abrangência nacional e ter edições realizadas recentemente<sup>19</sup>. Nesses parâmetros definidos, acreditei ser possível encontrar artigos de qualidade sobre a formação inicial na Geografia para compor a Revisão Sistemática de Literatura.

Compreende-se que investigar evento que dispõe desses critérios é substancial para as propostas dessa pesquisa, uma vez que o debate da temática se fortalece, pelo fato das produções científicas submetidas a um evento desse porte serem analisadas por pesquisadores dedicados às discussões sobre o Ensino de Geografia e envolvidos em produções que permeiam esse campo, autenticando a qualidade das publicações que fazem parte de seus anais.

Em face dessas orientações, o Encontro Nacional de Prática do Ensino de Geografia (ENPEG) foi selecionado para ter seus anais investigados na revisão. O ENPEG, segundo o site atual<sup>20</sup> é um evento que “reúne pesquisadores, professores universitários e do ensino básico, geógrafos licenciandos e todos interessados em discutir questões de relevo à área do Ensino de Geografia.” (ENPEG, 2017). Para mais, como explicitado em seu nome, o título carrega a característica de ser um evento

---

<sup>19</sup> Ter estabelecido tais critérios não significa que muitos eventos do campo da Educação ou eventos locais e regionais da Geografia não sejam passíveis de análise, mas acredito que seguindo esses critérios foi possível encontrar um evento com características mais significativas para essa pesquisa.

<sup>20</sup> Cf. <<http://www.coltec.ufmg.br/enpeg/info.html>> Acessado em: 03/11/2017.

nacional, abrangendo todos os pesquisadores do Brasil. Por fim, é um evento que está e teve edições recentes, logo, sua produção científica tende a estar contextualizada com as discussões atuais no campo da formação inicial de professores. Em vista disso, com todos critérios definidos estando representados no ENPEG, comecei a investigação dos anais desse evento e seus respectivos artigos.

Objetivando trazer discussões contemporâneas, optei por utilizar os anais do ENPEG desta década. Creio que os debates atuais, especialmente sobre a formação de professores, estão baseados em uma linha teórica-conceitual mais próxima da realidade e dialogam com referências que estão fazendo parte das discussões sobre a formação inicial.

Em decorrência disso, os anais do XI e do XII ENPEG (realizados em 2011 e 2013, respectivamente) foram examinados<sup>21</sup>. O objetivo foi reunir os artigos que abordassem as temáticas-chaves supramencionadas para compor, em conjunto com os artigos de periódicos científicos, a Revisão Sistemática de Literatura e serem analisados com base na Análise Textual Discursiva.

Realizei a busca a partir de uma subdivisão, visando filtrar artigos que tivessem relação com o tema. A primeira busca feita foi por Grupos de Trabalho (GTs)<sup>22</sup> que trabalhassem com a formação docente; em ambos os eventos, havia um GT específicos sobre o tema, logo eles foram selecionados. Dentro de cada GT foi feita a escolha pelos artigos que se enquadravam no critério das temáticas-chave.

A partir dessa classificação, cheguei ao número de 15 artigos que seriam analisados, somando 25 artigos ao todo. Dos 15, 9 são oriundos do XI ENPEG, enquanto os outros 6 provêm do XII ENPEG. Todos os escritos passaram por uma leitura prévia de modo a confirmar sua pertinência para a Dissertação e a RSL, confirmando que todos estabeleciam relações em seu conteúdo, estando adequados para compor os diálogos pretendidos.

---

<sup>21</sup> Não utilizei o XIII Encontro Nacional de Prática do Ensino de Geografia realizado em 2017 – evento no qual publiquei um artigo baseado nessa dissertação – pois os anais ainda não estavam disponíveis quando foi feita essa Revisão Sistemática de Literatura

<sup>22</sup> Os Grupos de Trabalho são tópicos com temáticas relativas ao Ensino de Geografia, existem GTs sobre currículo, sobre cartografia escolar, entre outros. Os trabalhos submetidos devem estar de acordo com o GT para serem aprovados no evento.

**Quadro 3: Relação de artigos utilizados na revisão de literatura em anais do ENPEG.**

Artigos	Autores	Ano do ENPEG
<b>A carreira docente a partir do olhar de futuros profissionais – impressões e apontamentos sobre a formação do professor de geografia</b>	Alessandra Bernardes Faria Campos	2011
<b>Construção e desenvolvimento do conhecimento profissional do professor de geografia</b>	Claudivan Sanches Lopes	2011
<b>Daquilo que não falamos na geografia: repensando a formação inicial do professor de geografia da educação básica</b>	David Augusto Santos; Eduardo Donizeti Giroto	2011
<b>A formação do professor de geografia e a aprendizagem do saber-ensinar</b>	Francisco das Chagas Rodrigues da Silva	2011
<b>Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de geografia</b>	Glauber Barros Alves Costa	2011
<b>Formação de professores e sua prática: um estudo acerca de sua história</b>	Leandro Basta	2011
<b>Os saberes docentes e a formação inicial do professor de geografia: reflexões e percepções</b>	Lucineide Mendes Pires; Izabella Peracini Bento; Flávia Maria de Assis Paula	2011
<b>A formação do professor de geografia: uma revisão bibliográfica sobre as concepções teóricas</b>	Miguel Sá de Souza Brito; Tamires Martins Sena; Genylton Odilon Rêgo da Rocha	2011
<b>Contribuições para pensar e fazer a geografia escolar</b>	Roberto Marques	2011
<b>O ensino da Geografia nas salas de aula</b>	Andressa dos Santos Freitas; Elly Crystian de Oliveira Pinto; Fernanda dos Santos Anídio Moreira	2013
<b>Os recursos didáticos e o ensino de Geografia no município de Alto Longa – Piauí</b>	Bruna Gabriela de Assis Silva; Lineu Aparecido Paz e Silva	2013
<b>Currículo e formação de professores em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: práticas, reflexões e possibilidades</b>	Marcone Denys dos Reis Nunes	2013
<b>Formação escolar, profissional e práticas docentes de professores de Geografia do Ensino Fundamental em João Pessoa – PB</b>	Thiago Alves Lacerda; Antonio Carlos Pinheiro	2013
<b>A identidade profissional docente reflexiva crítica: uma análise da formação docente no curso de Geografia da UEG - Unidade Formosa</b>	Wilker Marques Araújo; Francilane Eulália de Souza	2013
<b>Desafios ao Ensino de Geografia na Gênese Educacional do Brasil</b>	Avana Modesto de Sousa; Ednéa do Nascimento Carvalho	2013

**Fonte: elaboração do autor, 2017.**

Sistematizei esses artigos a partir de seu título, sua autoria e de qual dos anais do ENPEG o trabalho faz parte (**ver Quadro 3**). Estes artigos estão dispostos na Revisão Sistemática de Literatura amalgamados com os 10 provenientes dos

periódicos. Por conseguinte, a RSL foi feita relacionando os 25 artigos, os quais eram introduzidos à medida que relações entre os textos e as interpretações eram percebidas, visando dar fluidez e coerência a escrita, não sendo uma análise fragmentada.

É, desse modo, portanto, que a pesquisa está formalmente organizada. Os passos que sucedem as revisões de literatura, abordando o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e sua relação com a formação inicial no Ensino de Geografia estão amparados na Análise Textual Discursiva e sua discussão parte dos pressupostos das revisões nesses subcapítulos apresentadas.

#### **2.5.4 Fundamentos teóricos para a discussão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e o Ensino de Geografia**

Saindo desse momento, a pesquisa se direciona para o estudo do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, o qual é realizado em dois momentos. De início, as bases do CPC a partir do criador da teoria Lee Shulman e outros teóricos do campo da Educação; após essa primeira caracterização, são feitas relações entre essa teoria e o Ensino de Geografia, unindo pesquisadores do campo da Educação e da Geografia que debatem a temática a fim de estabelecer diálogos que sejam significativos para pensar a formação inicial em Geografia, fazendo um paralelo entre essas reflexões e os debates feitos na Fundamentação Teórica e na Revisão Sistemática de Literatura.

Para se caracterizar o CPC, utilizo, principalmente, dois escritos científicos *“Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching”* e *“Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”*<sup>23</sup>. Ambos artigos são da autoria de Lee Shulman e mundialmente reconhecidos como sendo aqueles que introduziram as bases do CPC. O estudo dessas obras tem como objetivo o aprofundamento nas fontes originais que produziram e fomentaram as discussões sobre essa teoria.

---

<sup>23</sup> As leituras dos escritos de Lee Shulman foram realizadas a partir da língua inglesa – idioma das versões originais das obras. As traduções foram feitas por mim, mas obras que foram traduzidas na língua espanhola (SHULMAN, 2005) e portuguesa (SHULMAN, 2014) também foram utilizadas em alguns momentos desta pesquisa.

Em sequência, outros artigos fazem parte e contribuem no diálogo e caracterização desse momento, os quais são, a saber: “Revisitando a base de conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores de Ciências” (2015) e “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores” (2012), ambos de autoria de Carmen Fernández foram selecionados para subsidiar o debate. Para mais, os artigos “Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional” de Gaia, Cesário e Tancredi (2007) e “Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras” de Vieira e Araújo (2016) também foram estudados.

Os artigos mencionados foram publicados em revistas especializadas no campo da Educação. Além desses citados, outros escritos fazem parte dessa pesquisa teórica e são incorporados ao longo dos diálogos trazidos. Recordo que esse momento de debate e caracterização, e seus momentos posteriores, são amparados pelos pressupostos da Análise Textual Discursiva.

Para destacar o debates orquestrado no segundo momento estabelecido, voltado a promover discussões que contenham diálogos com a ciência geográfica, trago, em especial, as seguintes produções científicas: “O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e didática da Geografia” de autoria de Oliveira (2015); “O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de Geografia” de Lopes e Pontuschka (2015); e “Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental” de Roque Ascenção (2009). Essas obras, fortificadas com outras produções, fomentam debates sobre a CPC correlacionados a formação inicial de professores de Geografia, engajados no debate de Shulman e sua teoria – considereirei tais características relevantes e me levaram a escolha dessas pesquisas para a composição desse diálogo.

Creio que a partir desta construção formal da pesquisa, minuciosamente evidenciada, torna-se viável alcançar os objetivos elencados no início da Dissertação. Do mesmo modo, acredito que seja possível a partir dessa descrição, o leitor acompanhar e se envolver com os passos que me guiaram na construção das ideias que orientam este trabalho.

### **3 Fundamentação Teórica: os saberes docentes na formação dos professores**

As pesquisas no campo do ensino de Geografia têm trazido nas últimas décadas muitas pautas que envolvem as dificuldades dos professores em sua atuação em sala de aula, bem como as fragilidades que ainda são persistentes na formação inicial. A presença nas escolas de uma prática docente ainda bastante tradicional, bem como de uma Geografia que ainda se mantém reprodutivista (KAERCHER, 2014), está atrelada a um tema muito presente na produção científica atual: a formação de professores. Identificar esse cenário e suas peculiaridades é fundamental para estabelecer um vínculo mais profundo com a temática apresentada nesta pesquisa.

No âmbito do ensino da Geografia, Lana Cavalcanti, em sua obra “O Ensino de Geografia na Escola”, pontua que a constituição dos saberes docentes pode ser analisada a partir de três tipos de saberes, os quais se configuram por serem elementos interdependentes<sup>24</sup>. Essa reflexão é importante para evidenciar as concepções que, segundo a autora, são relevantes para um professor realizar sua atividade profissional adequadamente e, igualmente, para examinar quais lacunas persistem na formação desse professor de modo geral.

Esses saberes docentes, se articulam entre: os saberes teóricos do campo da Educação os quais devem ter como eixo o processo de ensino-aprendizagem, isto é, os saberes pedagógico-didáticos; os saberes disciplinares, voltados à ciência a qual o professor está vinculado, no caso do recorte aqui trazido, a Geografia; e os saberes da experiência, ou seja, aqueles articulados na prática cotidiana, que promovem a autoformação desses professores.

Assim sendo, esses saberes, em associação, destacam-se por serem um conjunto de saberes específicos voltados para a atuação profissional, para o ofício do professor em sua plenitude. Essa noção se constitui imperativa, uma vez que permeia ainda no imaginário de muitas pessoas que para ser um bom professor é necessário apenas um desses elos: dominar apenas o conteúdo específico, apenas conteúdos pedagógicos ou apenas ter experiência na atividade docente.

---

<sup>24</sup> Conforme Cavalcanti (2012, p. 33) propriamente afirma, essa divisão apenas pode ser feita para fins didáticos, uma vez que o docente é formado pela inter-relação desses saberes.

Desconstruir essa concepção de que adquirir algum desses saberes, de forma isolada, é o suficiente para exercer o ofício docente é uma tarefa que se apresenta como importante, pensando-se em possibilidade de mobilizar reflexões na formação inicial. Gauthier (1998), assim sendo, trabalha nessa desconstrução, quando afirma que basear o ensino no conteúdo ou na experiência, por exemplo, desfavorece a formalização dos saberes complexos e indissociáveis à prática docente:

basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério. (GAUTHIER, 1998, p. 28)

Essa concepção fragmentada apresentada – quando não problematizada – muitas vezes acaba fomentando algumas debilidades nos cursos de formação de professores de Geografia. Um dos problemas que podem ser evidenciados e que pressuponho ter relação com a noção de que dominar o conteúdo é algo capital ao docente é o problema da especialização, o qual pode ser vislumbrado nos cursos formadores segundo articulam alguns pesquisadores do ensino.

Maria do Socorro Diniz (1998, p. 103), afirma em seus escritos que uma das dificuldades primordiais aos formadores de professores de Geografia e, conseqüentemente, nos futuros licenciados em Geografia, é a lógica especialista que ainda permeia os cursos de geografia, inclusive as licenciaturas: “(...) professores pesquisadores acabam distorcendo a graduação porque tentam ensinar aos alunos apenas resultados de suas pesquisas e se esquecem de que eles precisam de uma formação global”.

A análise de Diniz é pertinente, visto que compreendendo a existência de uma formação mais especializada nos cursos de licenciatura em Geografia, voltado para os conhecimentos específicos da ciência geográfica, acaba-se por desprezar componentes importantes do conhecimento voltado à formação docente, como, por exemplo, a já mencionada abordagem relativa a dimensão pedagógica que é basilar para a atuação do futuro professor de Geografia.

Nestor Kaercher (2014) também traz uma importante contribuição ao debate, quando assinala que a formação especializada se choca com a realidade de trabalho que a maioria dos egressos dos cursos de graduações irão encontrar. Assim, naturalmente, a formação especializada acaba por não preparar os professores para a realidade que será encontrada nas escolas, desconsiderando o caráter pedagógico

que é necessário para prática docente e, inclusive, a formação voltada para a Geografia que é abordada nas escolas. Para o autor, essa debilidade

trará reflexos fortes na prática do futuro professor. Porque a universidade pode especializar em excesso e precocemente um aluno. É comum um aluno de graduação ser bolsista de iniciação científica de um mesmo professor por anos, restringindo suas áreas de interesse. Corolário disso é que este aluno desejará seguir esta especialização no curso de pós-graduação, pois seu objetivo, não raro, é ser um professor-pesquisador universitário. Ou seja, não há uma formação mais generalista visando o EFM [Ensino Fundamental e Médio], que, no fim, será o destino (até por falta de opção do mercado de trabalho) da maioria dos egressos do curso de Geografia. (KAERCHER, 2004, p. 215)

Acredito que essa problemática é motivada historicamente, desde a sistematização da Geografia enquanto ciência no Brasil, a qual segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 44), baseou-se nos princípios da escola francesa de Geografia, com tendências aproximadas do que hoje se chamaria de Geografia Tradicional, isto é, um conhecimento pautado numa perspectiva essencialmente positivista. Acerca dessa perspectiva, disserta criticamente Vanilton Camilo de Souza (2011, p. 49-50):

A perspectiva positivista na Geografia, também conhecida como Geografia Tradicional, é aquela marcada pela observação dos fenômenos, pela experimentação, pela neutralidade e pela formulação de leis gerais aplicadas tanto para os fatores naturais quanto para os fatores sociais.

Compreende-se que a perspectiva da Geografia Tradicional, que perdeu sua hegemonia nas discussões epistemológicas da Geografia – amparo essa colocação em Gomes (1996), Corrêa (1995) e Lacoste (1988) – ainda está muito presente na formação inicial, especialmente nas noções que envolvem a construção do ser docente, pautando a formação do professor de Geografia em um conhecimento especializado e neutro. Ressalva-se que essa visão positivista afeta formação dos professores, pois considera que o domínio do conteúdo é o essencial, posto que ele precisará ser apenas transmitido. Esta ideia articula-se a proposição do saber sem ofício, presente no imaginário referente à formação dos professores, destacado por Gauthier (1998, p. 25). Souza destaca que essa crença, relativa ao domínio do conteúdo ser o necessário, ainda é alentada nas visões tradicionais que concebem que:

basta uma boa formação que proporcione o acesso aos conteúdos científicos da disciplina, para se formar um bom professor. Essa crença, ainda presente na formação e na prática do professor de Geografia, é decorrente do fato de que, se se possui conteúdo, para ensiná-lo, basta transmiti-lo. (2011, p. 50)

Nesse sentido, realizo que contextualizar o cenário atual da formação inicial de professores de Geografia é importante para compreender como historicamente se sistematizou a ciência geográfica nas universidades brasileiras. É fundamental compreender, à luz do desenvolvimento histórico, como surgiu e evoluiu, ao longo dos anos, a Geografia no Brasil; e como os pressupostos que consolidaram essa ciência e influenciaram e ainda influenciam os profissionais que nela dedicam sua formação acadêmica orientam uma determinada estrutura na formação inicial. Muitas das noções presentes nos cursos formadores de professores de Geografia, estão enraizadas nessas tradições, as quais não são benéficas para uma formação inicial ancorada em múltiplos saberes docentes.

Para mais, a noção da importância da aproximação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar<sup>25</sup> para o docente em formação também é um dos pontos que surgem como reflexão a ser postulada nos resultados e discussões. Cavalcanti (2012), destaca que mobilizações podem ser articuladas na formação inicial, a fim de que os licenciandos consigam compreender as relações entre a Geografia acadêmica e a Geografia a ser ensinada nas escolas – uma vez que a primeira é a base da segunda. Isto é, compreender que não basta o professor dominar os conteúdos voltados a ciência geográfica, mas que é muito significativo que ele consiga fazer a transição desse saber para ensiná-lo em sala de aula, tornando-o pertinente e palatável aos alunos.

Para mais, convém examinar as três dimensões destacadas, caracterizando suas especificidades e alguns obstáculos ainda enfrentados em cada uma dessas. Os saberes disciplinares são os saberes correspondentes aos conhecimentos específicos da ciência que se aplica. Conforme Lana Cavalcanti assinala (2012, p. 28) “se é verdade que ele não suficiente para o trabalho docente, também é verdade que ele é condição mínima. Em outras palavras, não se pode ser professor sem domínio pleno de conteúdo disciplinar”. Isto é, o professor de Geografia não deve saber apenas os conteúdos da ciência geográfica, mas *também* esses para realizar seu exercício adequadamente.

---

<sup>25</sup> A Geografia escolar é aquela destinada aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio (KAERCHER, 2014).

Indubitavelmente, esse saber não necessariamente precisa ser absoluto sobre todas as informações consoantes à Geografia (o que bem sabemos, é impossível), articular os conceitos e as categorias que a ciência geográfica dispõe, os temas pertinentes na atualidade relacionados a trajetória teórica e metodológica da área é uma maneira de abordar a complexa ciência geográfica em sala de aula (CAVALCANTI, 2012, p. 28). Ter noção do conteúdo que se trabalha e suas possibilidades dá autonomia ao professor para abordar a Geografia escolar adequada ao contexto do educando.

Nesse sentido, eis um ponto interessante que vem recebendo atenção na produção científica dos últimos anos: a relação que o professor tem com o saber e como estruturá-lo voltado ao conteúdo escolar. Chevallard (1991)<sup>26</sup> apresenta o conceito de transposição didática, que significa promover uma trajetória entre o saber que é adquirido na universidade, a fim de torná-lo mais palatável e significativo para o aluno que irá se apropriar desse. Compreender o conceito de transposição didática pode ser bastante válido para a prática docente, uma vez que é necessário adequar os saberes ensinados ao público que irá recebê-lo. Além de Chevallard, outros autores investigam essa questão.

Nesse debate, pode-se inserir a discussão acerca da Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Isso pelo fato da transição entre a Geografia aprendida na academia para a Geografia a ser ensinada nas escolas ser bastante necessária para a prática docente. Contudo, é importante pontuar o seguinte: “a geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica embora seja esta a fonte básica de sua legitimidade.” (CALLAI, 2011, p. 03).

Visto isso, é imperativo destacar que a Geografia acadêmica, apresentada na universidade, é importantíssima e necessária ao profissional do campo da Geografia, pois compreende saberes cientificamente estruturados e sistematizados ao longo dos anos e fornecem, ao profissional que nele se embasa, autonomia para assimilar com maior propriedade a ciência geográfica e, assim, poder se apropriar dessa de diferentes maneiras. Essa ressalva é válida para explicitar que a Geografia acadêmica

---

<sup>26</sup> Apesar da relevância de Chevallard no Brasil, conforme Cavalcanti (2012, p. 28) também explana, também se faz necessário fazer uma ponderação, dado que muitos teóricos do campo da Educação criticam algumas ideias presentes na teoria da Transposição Didática, sendo uma concepção que levanta muitas polêmicas em sua discussão. Cf. CIVIERO, P. A. G. Transposição Didática Reflexiva: Um olhar voltado para a prática pedagógica. (Dissertação de Mestrado) – UFRGS/RS. 2009. 179 p.

é necessária ao professor de Geografia e é uma das bases do saber docente, não sendo a única base.

Entretanto, estabelecer nos cursos de formação de professores uma relação maior entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar é um fator deveras necessário. Isso por que, na prática docente, o professor terá a necessidade de ensinar uma Geografia para diferentes públicos, de maneiras distintas e, naturalmente, não será a Geografia acadêmica a apresentada a esses públicos. Assim, ter é ter subsídios teóricos para fazer de maneira independente essa passagem do conhecimento acadêmico ao escolar seria de fundamental relevância em sua prática.

Shulman (2005) e Charlot (2000), caracterizam como um elemento chave a capacidade de realizar a intersecção entre a matéria e a didática, sendo um conhecimento basilar para a prática docente. Essas noções articuladas pelos autores procuram construir na formação um conhecimento que permite ao docente associar os saberes disciplinares com os saberes pedagógico-didáticos, unindo saberes da disciplina (por exemplo, Geografia) correlacionados com os conhecimentos voltados ao ensino-aprendizagem, um processo que favorece os educandos.

Outra noção que corresponde aos saberes pedagógico-didáticos, fazem alusão ao universo de trabalho do professor, a realidade que encontrará na escola e, acima de tudo, o cotidiano que vivenciará na sua atuação profissional. Acerca desse último, Cavalcanti lança mão de duas questões:

nos cursos de licenciatura, os alunos recebem formação eficaz referente à escola e sua gestão? A dita formação pedagógica do professor de disciplinas específicas (nas diferentes licenciaturas) tem focado a compreensão da instituição escolar e a atuação como gesto ou cogestor da escola? (CAVALCANTI, 2012, p. 32)

Essa provocação acima apresentada, faz-se muito pertinente quando se pensa na formação do professor. Afinal, qual é o espaço em que, normalmente, o aluno que se forma na licenciatura em Geografia irá atuar profissionalmente? Com efeito, a escola! Dito isso, por que não é oportunizado ao docente, de modo geral, compreender os processos próprios da escola? Seu funcionamento, sua gestão, sua estrutura administrativa etc., todos esses conhecimentos relativos aos espaços externos à sala de aula são raramente vistos. Então, é natural que o professor que tem seu primeiro contato com a escola, sinta um estranhamento e uma dificuldade de

adaptação. Considerando a totalidade da escola, normalmente o professor apenas se insere, isoladamente, na sala de aula e ainda pouquíssimas vezes durante a sua formação. Desconhecer o espaço o qual irá atuar também é reflexo da distância entre a universidade e a escola.

Nas reflexões atuais sobre a escola (VEIGA, 2004), há apontamentos que promulgam a ideia de que haja uma gestão coletiva da escola, na qual se objetiva que professores, alunos e demais componentes da comunidade escolar consigam articular e gerir em conjunto o ambiente escolar. Todavia, é muito difícil ao professor participar desse processo de maneira plena, uma vez que na sua formação, não há um destaque para essas noções administrativas e de funcionamento escolar. Todos esses embates mostram como, muitas vezes na universidade, há certa despreocupação com o espaço que o futuro professor enfrentará. É fundamental compreender que muitas noções começam a ser construídas quando o professor coloca o pé na escola e o estimula para que isso aconteça poderia amenizar lacunas na formação.

Por fim, outra noção pertinente é o saber da experiência prática e da história de vida do docente. Essa noção é bastante investigada por Tardif (2014), que assinala que o professor em sua prática docente passa por um grande processo de formação. Essa noção corresponde a ideia de que a formação docente nem sempre será resultado de sua formação acadêmica pautada na teoria, mas também de saberes práticos que serão adquiridos na sua atuação. Questões como: organização de atividades, organização do quadro, avaliações, planejamento de aulas, entre outras questões, se constituem, principalmente, a partir da prática. Segundo o autor esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38).

Relacionada a essa questão, está o afastamento dos futuros professores da escola durante sua formação, de tal modo que é necessário pontuar programas que vêm fazendo o esforço de amenizar essa questão. Alguns dos programas que merecem destaque são o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e o Programa Mais Educação, criado em 2008<sup>27</sup>. Ambas as iniciativas, bastante recentes, caracterizam alguns dos esforços que estão sendo empreendidos

---

<sup>27</sup> As informações relativas à data de criação dos programas foram obtidas no site do Ministério da Educação. <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 25/07/2017.

para a amenização de fragilidades existentes na formação inicial e inferem duas conclusões: esse afastamento é considerado nacionalmente uma fragilidade na formação inicial e existem potencialidades que podem ser articuladas a partir políticas públicas. Contudo, os programas vêm recebendo ameaças de cortes atualmente, o que dificultaria uma mudança desse cenário na formação inicial, posto que assimilo que esses programas, para efetivarem uma mudança estrutural, precisam de uma consolidação que se estenda a longo prazo.

Identifico que esses saberes práticos serão obtidos majoritariamente na prática docente após a formação inicial. Contudo, muitos questionamentos atuais introduzem a ideia de que é necessário que haja uma maior união entre a teoria e a prática (práxis) na formação inicial do professor. Para que, antes mesmo de sua prática docente enquanto professor formado, alguns saberes provenientes da prática e da vivência escolar sejam adquiridos previamente. Visto isso, considero que um dos pontos importantes na formação dos docentes pode ser o fortalecimento dessa noção de práxis, imperativa para que o futuro professor se familiarize com o seu provável espaço de atuação profissional no futuro.

Diálogos no intuito de fortalecer essa noção, obtiveram resultados importantes, isso é relevante pois demonstra como as discussões no campo do ensino podem articular mudanças. Como exemplo, destaca-se que o tema da carga horária pedagógica, sempre presente em discussões sobre o currículo dos cursos formadores, apresentou um relativo avanço nos últimos anos que pôde ser percebido na mudança dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, um grande avanço para a educação brasileira iniciado através da problematização de pesquisadores.

As recentes mudanças ocorridas na educação brasileira, especialmente no âmbito das licenciaturas plenas, provocaram o surgimento de novas demandas curriculares, promovendo a (re) formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos universitários. Uma das expressões dessas demandas é a ampliação da carga horária pedagógica e, em específico, das horas atribuídas ao estágio nas Escolas que são ampliadas a partir das reorientações propostas. (BEZERRA, 2013, p. 42)

Finalizo esse capítulo, destacando a complexidade existente na formação dos professores de Geografia e, propriamente, nas diversas vertentes que possuem os saberes docentes. Propor mudanças nesse cenário que está instaurado é algo que demanda uma mobilização, tanto teórica quanto prática, muito grande. Pequenos

passos podem ser dados com a caracterização e evidenciação de saberes fundamentais e de lacunas no processo formativo. Ações de desconstrução de ideias e diálogos sobre problemáticas evidenciadas na formação inicial demandam bastante tempo, não havendo soluções paliativas/mágicas para problemas que são estruturais. Continuar reconhecendo fragilidades e sugerindo alternativas (políticas educacionais, mudanças currículos, novas estratégias formativas) é o que o pesquisador do Ensino de Geografia pode fazer, visando, a longo prazo, uma mudança na estrutura que está disposta.

### **3.1. O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: caracterização e pressupostos teóricos**

Discussões acerca da formação inicial de professores têm sido o centro de muitos os debates acadêmicos no campo da Educação nos últimos anos. Articulada com essa discussão, a questão dos saberes docentes tem servido como uma referência importante para legitimar teorias que manifestam novas perspectivas e mobilizar olhares para as complexas relações que envolvem os conhecimentos importantes para a formação docente (VIEIRA; ARAÚJO, 2016).

Os principais autores utilizados no Brasil para fomentar esses diálogos e embasar as produções acerca desse tema são os pesquisadores Maurice Tardif e Clermont Gauthier<sup>28</sup>. Ultimamente, porém, Lee Shulman com a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, tem feito parte desses debates e fundamentando a discussão acerca dos saberes docentes. Conforme, expõe Vieira e Araújo (2016, p. 81) “sua originalidade ao tratar da categoria conhecimento pedagógico do conteúdo motiva analisar como seus escritos em geral e, particularmente, essa categoria, estão subsidiando as pesquisas na área da formação docente.”. Muito disso se deve ao fato do CPC ser uma proposição que fortalece a ideia de um saber específico do professor, o qual é construído na intersecção do conhecimento disciplinar com o conhecimento pedagógico – relacionando-se diretamente com a teoria saberes essenciais na formação docente.

---

<sup>28</sup> Autores abordados no capítulo de Fundamentação Teórica desta pesquisa.

Fazendo uma breve introdução sobre Shulman, caracterizo que o pesquisador estadunidense, filósofo por formação, possui Doutorado na Psicologia, área na qual iniciou suas pesquisas no cenário educacional. Dedicou-se, a mais de 45 anos, a pesquisa em Educação, sendo atualmente “um dos célebres teóricos da área, valorizando em suas pesquisas a figura do professor como aquele que detém o saber de referência da profissão docente” (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007, p. 144). Dois de seus estudos publicados na década de 1980<sup>29</sup> dão base a teoria do CPC, que vem sendo muito utilizada para se discutir a formação inicial de professores.

Na proposição de suas ideias, Shulman, defende que um dos passos importantíssimos para a valorização da Educação e seus profissionais é articular um conjunto de ideias que sejam próprias do campo e que sirvam na profissionalização dos atores que atuam nesse cenário e, do mesmo modo, sejam passíveis de representação e de compartilhamento. Esse conjunto de ideias, definida pelo autor como “base de conhecimento”, seriam os saberes específicos do professor, que deveriam ser apresentados a ela na sua formação inicial como docente.

a afirmação de que o ensino merece *status* profissional é baseada numa premissa mais fundamental: a de que os padrões pelos quais a educação e o desempenho dos professores devem ser julgados podem ser elevados e mais claramente articulados. Os defensores da reforma profissional baseiam seus argumentos na crença de que existe ‘uma base de conhecimento para o ensino’ – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo. (SHULMAN, 2014, p. 200)

Entretanto, embora reconhecesse a significância de uma formação que possuísse uma base de conhecimentos própria, o autor percebia que era muito difícil encontrar produções que expressassem esse conjunto de saberes quanto a seu caráter. Isto é, sabia-se que a formação docente demandava saberes próprios, porém qual seriam eles? O que tornam eles saberes diferentes dos demais? O que justifica uma formação acadêmica específica para se tornar professor?

A retórica relacionada à base de conhecimento, no entanto, raramente especifica o caráter desse conhecimento. Não diz o que os professores deveriam saber, fazer, entender ou dizer que tornasse o ensino algo mais do que uma forma de trabalho individual, quanto mais ser considerado entre as profissões que requerem formação acadêmica. (SHULMAN, 2014, p. 200)

---

<sup>29</sup> “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching” e “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform” foram publicados pela primeira vez em 1986 e 1987, respectivamente.

A busca por essas questões, motivaram Shulman a buscar a elaboração de um conhecimento que fosse específico para o professor e tivesse justificativas para sê-lo. Esse conhecimento se enquadraria nos saberes docentes, ou seja, em saberes inerentes a profissão do professor. Segundo Fernandez, o pesquisador elaborou uma teoria a qual distingue o professor de determinado conteúdo do especialista nesse conteúdo. Essa diferenciação se baseia, especialmente, no conhecimento didático-pedagógico que esse professor teria para aplicar seu conteúdo:

ganha destaque entre os conhecimentos docentes o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, da expressão em inglês, Pedagogical Content Knowledge) que, segundo o autor, representaria o conhecimento profissional de professores, algo que distinguiria um professor de uma dada disciplina de um especialista dessa mesma disciplina. (FERNANDEZ, 2015, p. 503)

Visando elaborar uma espécie de saber nesse sentido, Shulman desenvolveu o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, segundo o autor, esse conhecimento “vai além do conhecimento da disciplina por si, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino” (SHULMAN, 1986, p. 10). Nesse ponto, é necessário pontuar que, no CPC, ambos os conhecimentos são valorizados: tanto os disciplinares como os pedagógicos. Não há a sobrevalorização de um perante outro, mas sua distinção se dá por buscar a intersecção entre ambos.

Clermont Gauthier (1998) destaca que muitas vezes se pensa a formação docente ou como um “ofício sem saber” ou como um “saber sem ofício”. Esse desequilíbrio é fruto de uma valorização expoente algum saber em detrimento de outro. Desse modo, uma formação que trabalhasse apenas ou majoritariamente com o saber pedagógico-didático, subsidiária o professor no seu ofício, porém, a falta dos saberes específicos do conteúdo, deixaria uma lacuna na sua atuação. Por outro lado, uma supervalorização dos saberes específicos na formação docente, graduaria um especialista que domina sua área, no entanto, se esse especialista não tiver conhecimentos pertinentes no que concerne aos saberes pedagógico-didáticos, sua formação será baseada apenas em saberes específicos, sem relação com seu ofício. Essa noção é essencial, como Cavalcanti expõe, os saberes docentes são interdependentes, não funcionam adequadamente se dissociados.

Destacada essa reflexão, Shulman preocupou-se em pensar a formação de professores com a articulação nesses dois tipos de saberes teóricos, tanto do conteúdo, como da pedagogia. Do mesmo modo, acreditava que apenas seria

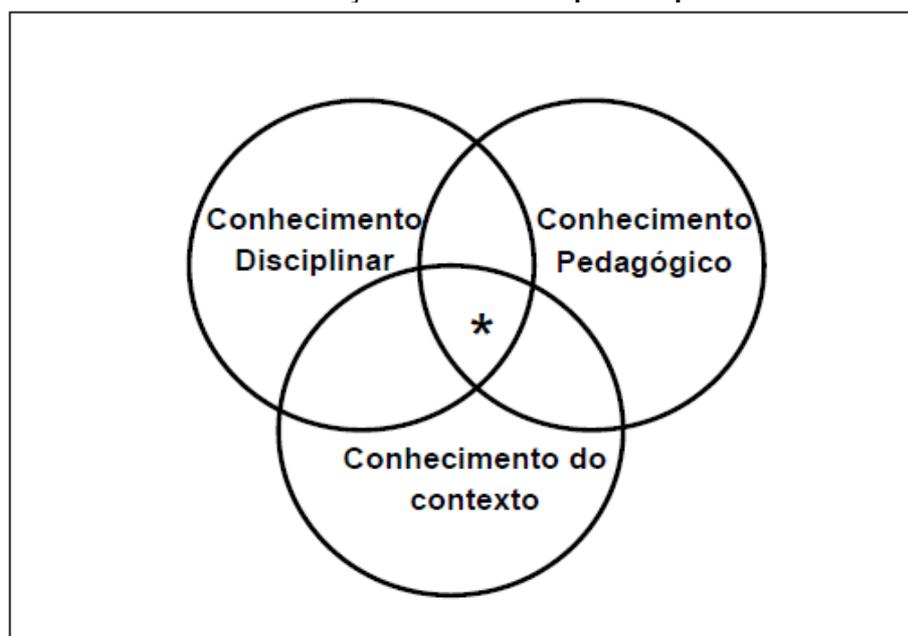
possível pôr em prática esses saberes se o profissional também tivesse adequado aos saberes do contexto – isto é, de sua prática docente em sala de aula, adquirida via experiência<sup>30</sup> e conhecimento de elementos escolares como o currículo e a gestão. A partir dessa relação, estabeleceu a sua teoria.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, portanto, parte do pressuposto de identificar os distintos conhecimentos que envolvem os saberes docentes e estabelecer a combinação entre esses. O professor, ao ser capaz de articular esses saberes, consegue exercer, um “ofício com saberes”, isto é, atuar na inter-relação entre o especialista e o pedagogo, sendo responsável por ter um conhecimento que é específico da sua profissão: o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. (SHULMAN, 2014, p. 207)

O quadro abaixo (**ver Quadro 4**) explicita, de maneira mais didática, como esses conhecimentos dialogam entre si:

**Quadro 4: Intersecção dos saberes que compõe o CPC.**



**Fonte: Fernandez (2012, p. 07) adaptado de Gess-Newsome (1999).**

<sup>30</sup> Os saberes da experiência são foco de muitas das discussões de Maurice Tardiff. Cf. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Reitero o asterisco que compõe a arte do quadro acima, é na sua localização que está caracterizado o CPC que corresponde ao saber específico do professor. A partir de uma breve análise, é preciso reconhecer que uma formação que aborde o CPC reúne um conjunto muito complexo de saberes.

É um grande desafio articulá-los em equilíbrio na formação inicial; contudo, esse é um desafio que é fundamental caso se almeja formar um professor que possa exercer seu ofício com qualidade. Incluir essa perspectiva de formação nos diálogos sobre a temática é uma tarefa a qual acredito ser pertinente e contributiva para as discussões no campo da Educação e nas formações de professores das variadas disciplinas.

Relacionado com as problemáticas atuais, o CPC, através da articulação de seus saberes, visa combater um tipo de formação que é bastante criticada, mas que ainda faz parte de muitos cursos formadores, a saber: a formação especializada. Os especialistas são criticados pela dificuldade em fazer com que o conhecimento específico seja repassado ao educando. Uma vez que os conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem não fazem parte da formação nessa perspectiva, as lacunas são observáveis, conforme observa Fernandez ao destacar que a:

ineficiência dos especialistas na sala de aula é uma das grandes queixas dos estudantes nas universidades de modo geral. Embora o conhecimento do conteúdo específico seja primordial na tarefa de ser professor, seu domínio é apenas parte da história, uma vez que habilidades específicas para o ensino são, há muito, reconhecidas como necessárias. (FERNANDEZ, 2015, p. 502)

Nesse sentido, o avanço que Shulman articula com o CPC é o de ir além do “conhecimento da matéria em si”. Isso significa pensar em formas de representar essa matéria de distintas maneiras. Quanto mais o professor se apropriar e tiver capacidade de apresentar a matéria sem ser o transmitindo puramente, melhor será a sua relação com os conhecimentos pedagógico-didáticos e ele estará mais longe de se tornar um especialista.

Faço uma ressalva que considero imperativa, os conhecimentos pedagógicos e didáticos também têm uma base teórica com seus pressupostos e reflexões tal qual os conhecimentos específicos, de modo que o professor deve se apropriar dessa de diferentes modos: seja a partir de saberes adquiridos via investigações acadêmicas e pesquisas ou de saberes adquiridos em experiências práticas. O ponto é: o conhecimento pedagógico-didático precisa ser desenvolvido, e a formação inicial é o espaço ideal para que isso ocorra. A valorização de campos da Educação para se

articular os saberes dos professores é essencial para que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo se efetive. Sobre o que foi mencionado nos dois últimos parágrafos, trago a seguinte citação de Shulman (1986, p. 09) a qual dialoga com essas proposições:

aquele conhecimento que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. (...) dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações – numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor precisa ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática.

Tendo sido trabalhadas e discutidas essas problemáticas, surgem algumas grandes questões: como o professor pode se organizar, na intersecção dos conhecimentos que envolvem o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo? Como afinal, fazer a articulação desses saberes na minha prática docente? Shulman, por sua vez, traz um modelo para ação e o raciocínio da execução do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (**ver Quadro 5**).

**Quadro 5: Modelo de ação e raciocínio pedagógicos de Shulman.**

<b>Compreensão</b>	De propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
<b>Transformação</b>	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
<b>Instrução</b>	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
<b>Avaliação</b>	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
<b>Reflexão</b>	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
<b>Novas compreensões</b>	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Fonte: Shulman (2014, p. 216)

Esse modelo de ação e raciocínio pedagógicos é sistematiza o CPC e é composto por diferentes habilidades que o professor trabalhará na sua atuação. A proposição de Shulman com esse modelo aponta habilidades que são importantes em sala de aula, posto que devem ser desenvolvidas ao longo da formação inicial do docente; de modo que, apropriando-se dessas bases, o docente atua nas intersecções dos mencionados saberes do CPC. São 6 os elementos que fazem parte do modelo de ação e raciocínio pedagógicos que a teoria Conhecimento Pedagógico do Conteúdo apresenta. Eles serão apresentados de acordo com a cronologia desenvolvida por Shulman, dialogando com as caracterizações explanadas pelo pesquisador.

A **compreensão** significa o entendimento que o professor possui, inicialmente, do conteúdo o qual está abordando e do propósito educacional que se tem ao abordar tal conteúdo – formar um sujeito crítico, por exemplo. Assim, a primeira questão que é necessária no CPC é ter o conhecimento específico do conteúdo o qual se aborda e partir desse ponto.

Ensinar é, primeiro, entender. Pedimos que o professor compreenda criticamente um conjunto de ideias ou conteúdo a ser ensinado. Esperamos que os professores entendam o que ensinam e, quando possível, entendam-no de muitas maneiras. Devem entender como uma ideia dada relaciona-se com outras ideias dentro do mesmo assunto e também com ideias de outros assuntos. (SHULMAN, 2014, p. 216-217)

Nessa postulação, vemos a valorização de Shulman aos saberes específicos. Para o autor, o professor deve estar bem embasado teoricamente do saber de sua ciência, de uma maneira que o capacite para relacioná-lo de diferentes maneiras, seja com o cotidiano do aluno, seja com as atualidades, seja com os conhecimentos das aulas anteriores. Porém, não é unicamente esse saber que deve considerado, a inter-relação entre o conteúdo e a pedagogia é o que promove a transformação do conhecimento e o adapta para as situações da sala de aula.

Espera-se que um matemático entenda matemática e que um historiador compreenda história. Mas a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas. (SHULMAN, 2014, p. 217)

Chega-se, então ao momento da **transformação**, no qual “ideias compreendidas precisam ser transformadas de alguma maneira para serem ensinadas” (2014, p. 217). O professor, portanto, sabendo o que deve aplicar numa perspectiva conteúdo-pedagogia, deve transformá-lo em uma proposta, que pode se

ancorar em diferentes práticas e ações. Para Shulman (2014, p. 217), a transformação envolve:

(1) preparação (dos dados materiais de texto), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação das ideias na forma de novas analogias, metáforas e assim por diante; (3) seleções instrucionais num leque de métodos e modelos de ensino; e (4) adaptação dessas representações para as características gerais dos jovens em sala de aula.

Nesse ponto, o professor analisa criticamente os conteúdos que escolheu, busca representações para apresentá-los didaticamente, escolhe modelos de expô-los aos alunos, isto é, a metodologia que empregará para abordar as representações na sua aula e, por fim, o adequa o conteúdo aos seus alunos, respeitando as características dos estudantes (sua cultura, suas diferenças, seu contexto). O processo de transformação e compreensão são classificados processos “introspectivos”<sup>31</sup> do docente, uma vez que são feitos, normalmente, de maneira individual.

Quanto a **instrução**, essa corresponde a atuação do docente na sala de aula, envolvendo muitos dos saberes pedagógicos. Gerenciamento de sala, explicações didáticas, interação com os alunos e outras variáveis. É o momento em que o docente põe em prática sua compreensão e transformação com o objetivo de auxiliar os alunos na compreensão do conteúdo, atuando também para construir um ambiente propício e adequado para o ensino.

Essa atividade envolve o desempenho observável de vários atos de ensino. Inclui muitos dos aspectos mais cruciais da pedagogia: organizar e gerenciar a sala de aula; apresentar explicações claras e descrições vívidas; atribuir e verificar trabalhos; e interagir eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica. (SHULMAN, 2014, p. 219)

A **avaliação** é basicamente o processo que “inclui a verificação imediata da compreensão e dos mal-entendidos (...) assim como os testes e avaliações mais formais que os professores fazem.” (2014, p. 221). Essa etapa requer o domínio do conteúdo por parte do professor, para que esse assimile se os conhecimentos adquiridos pelos alunos acordam a matéria que foi trabalhada e se a construção do conhecimento ocorreu ou não de maneira aprofundada.

Em continuidade, há o processo de **reflexão**, esse movimento corresponde o estudo dos processos anteriores, quais seus pontos positivos e negativos e quais os apontamentos que esses dão para aprimoramento das ações e raciocínios futuros.

Nesse processo, adquire-se experiência e se compreende quais métodos são pertinentes para se trabalhar com determinado conteúdo ou realidade escolar. Consoante Shulman (2014, p. 222): “É por meio desse conjunto de processos que um profissional aprende com a experiência. Pode ocorrer sozinho, com a ajuda de dispositivos de gravação ou apenas com a memória.”

Por fim, chega-se ao momento de **nova compreensão**, quando novas ideias para práticas futuras são assimiladas e incorporadas pelo professor. Ressalto que, para Shulman, essa nova compreensão não é adquirida automaticamente após os processos anteriores, mas é sim um novo processo, o qual também demanda esforço por parte do docente.

A discussão dos processos em um grupo de estudos, a documentação e releitura dos processos anteriores, a repetição de estratégias para reanalisar os processos estão presentes no processo dessa nova compreensão.

chegamos ao novo começo, à expectativa de que, por meio de atos de ensino “pensados” e “lógicos”, o professor atinja uma nova compreensão, tanto dos propósitos e dos conteúdos a serem ensinados como dos alunos e dos próprios processos didáticos. (...) A nova compreensão não ocorre automaticamente, mesmo depois de avaliação e reflexão. São necessárias estratégias específicas para documentação, análise e discussão.

Esses são, portanto, os elementos que configuram um modelo de ação e raciocínio pedagógicos de Lee Shulman, com base no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Suas características foram explanadas a fim de que seja possível compreender como essas habilidades são compostas. Compreendê-las e trabalhá-las em caráter formativo com licenciandos é uma maneira de introduzir a teoria de Shulman na formação inicial.

Por isso, é necessária essa aproximação acadêmica com o tema, para que se compreenda suas particularidades e, por meio de sua apropriação, possa estabelecer estratégias para utilizá-la na formação de professores. Reconheço que o CPC tem bases teóricas que subsidiam mais perspectivas para a formação inicial, entretanto, creio esse modelo, que possui uma rica explanação didática de Shulman, é oportuno para orientar/embasar ações para os cursos formadores.

Assim, depreendo os conhecimentos provenientes do CPC compõe uma ampla fundamentação que podem fomentar e articular novas ideias para a formação inicial, contemplando problemáticas que ainda são percebidas e dando orientação basilares para uma atuação docente qualificada. Conforme explicita Fernandez (2015, p. 523),

essa base de conhecimentos é reconhecida como uma excelente ferramenta para fornecer subsídios para a formação e a prática docente:

Independentemente das diferentes interpretações, a base de conhecimentos e o CPC têm sido considerados os melhores referenciais teóricos para analisar e compreender as competências dos professores (...), sistematizando os dados empíricos e possibilitando a documentação e troca de ideias sobre o conhecimento relevante para a prática docente.

#### **4 Revisão Sistemática de Literatura: diálogos sobre a formação inicial de professores de Geografia na produção científica atual**

Este capítulo visa analisar, a partir de diferentes autores, as complexas relações existentes no tema “formação de professores”. Notavelmente, no âmbito da Educação são sempre proeminentes os debates suscitados pelas questões que envolvem a Educação Superior e a formação de futuros docentes. Na Geografia, mais precisamente na área do Ensino de Geografia, é, outrossim, sempre proposta a discussão do tema, na qual há um engajamento de pesquisadores e professores de Geografia em busca de um currículo e de uma universidade que aborde as temáticas necessárias para a formação de um professor qualificado.

Em vista disso, reconhecendo a importância do assunto, decidi abordar os escritos científicos que vêm sendo feitos principalmente no campo do Ensino de Geografia acerca do assunto “formação de professores”. Faço, portanto, uma Revisão Sistemática de Literatura, pautada na análise de artigos de pesquisadores da área do Ensino de Geografia. Quais são os direcionamentos que os artigos que abordam esse conteúdo trazem em seu bojo e quais reflexões eles propõem ao analisar tal tema foram as perguntas que orientam a realização desta revisão.

Percebo que a formação de professores envolve uma gama de conteúdo muito complexa, que pode ser analisada em inúmeras vertentes. O presente trabalho, especificamente, pautou-se na análise da discussão dessa formação no âmbito da Educação Superior – formação inicial dos docentes – e na realidade das discussões no campo da Geografia, a partir de artigos que problematizem as questões levantadas. Assim, sempre que trato do tema “formação de professores” nesta pesquisa, falo da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura. Tais critérios foram estabelecidos pelo fato de o tema possuir uma abrangência imensa, sendo que a seleção mais minuciosa das obras e do conteúdo da revisão de literatura funciona para que o que se analisa esteja de acordo com as delimitações da pesquisa.

Esta revisão de literatura tem como objetivo central analisar a seguinte questão: quais são os diálogos produzidos pelos pesquisadores de Geografia sobre a formação inicial de professores? A partir dessa pergunta basilar, orientou-se o foco das análises durante a leitura dos artigos que foram investigados e a partir da qual sobressaíram os resultados presentes nesse escrito. A análise é feita a partir da Análise Textual

Discursiva, estabelecendo uma relação dialética-dialógica e interpretativa na evidenciação e debate das ideias que serão expostas.

Assinalo que o tema provoca diferentes debates e, igualmente, vem se tornando cerne de discussões pelo fato de o Ensino de Geografia estarem recebendo cada vez mais importância no campo da Geografia (SOBREIRA, 2009). Além disso, as mudanças que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, na escola demandam, da mesma maneira, mudanças na formação dos professores. Autores do campo da Educação e Ensino de Geografia que instigam o debate do tema também trazer novos subsídios teórico-conceituais a serem analisados para contribuir para a formação inicial. A proposição dessa revisão não é de estabelecer diretrizes ou apontar debilidades, mas sim, a partir do estudo das pesquisas inseridas nessa temática, levantar temas que se destacam entre as reflexões feitas na formação inicial.

Por fim, quanto a estrutura da presente revisão, tem-se, para além dessa introdução, a metodologia<sup>32</sup>, a qual explica os processos de busca e seleção dos artigos que compõe este trabalho, além das proposições que orientaram as discussões ao longo da revisão; as Discussões e Resultados, segmento no qual as principais reflexões dos artigos analisados são explicitadas, além da apresentação das metodologias dos trabalhos verificados e da apreciação crítica desses; e as Considerações Finais, na qual é realizado, a partir de observações consideradas pertinentes, o desfecho do presente trabalho.

#### **4.1 Análise e interpretação do conteúdo**

Ao analisar um tema como a Formação de Professores junto ao Ensino de Geografia, é prudente ressaltar que o assunto compreende inúmeras interpretações e proposições, as quais, inclusive, podem ser analisadas a partir dos artigos que serão colocados em análise. Algumas das questões, entretanto, repetem-se e demonstram temas que se destacam pela perspectiva de variados pesquisadores, enquanto outros artigos trazem algumas reflexões mais específicas, embora igualmente importantes as quais trazem um olhar mais crítico e distinto sobre a temática debatida. Visei, de tal modo, destacar as reflexões e interpretá-las sem perder de vista os saberes

---

<sup>32</sup> Ver subcapítulos 2.5.1, 2.5.2, 2.5.3 no capítulo Metodologia.

docentes, objetivando uma articulação e diálogo com influência direta da formação inicial de professores.

Subdividi o espaço dos resultados e discussões em duas partes. A primeira destina-se a apresentação dos artigos e disposição e reflexão sobre ideias presentes nas pesquisas trazidas, à luz da ATD e relacionadas com a formação inicial. Em seguida, no segundo momento, são destacadas algumas potencialidades percebidas na análise dos escritos, as quais apontam perspectivas para novos debates na formação inicial, temas que se destacam dentro a RSL e, por fim, a síntese dos diálogos feitos aqui, com os pontos considerados relevantes na análise e sua sistematização visando a ampliação do debate.

As principais reflexões colocadas pelos autores são sobre mobilizações possíveis na formação inicial dos professores de Geografia, visando o aprimoramento na formação docentes, sendo sugeridos alguns pontos para articulações de mudanças. Os artigos estão dispostos nesta discussão da maneira a qual se acredito ser mais propícia, escolhida após a leitura de seu conteúdo, visando, através disso, uma fluidez maior na leitura do conteúdo do presente artigo, seguindo o processo de escrita que realizei. Naturalmente, as ideias dos diferentes autores se entrelaçam e estabelecem relações, as quais também procurou-se realizar ao longo da escrita. Contudo, para caracterizar melhor o conteúdo trazido por cada artigo, visei destacá-los individualmente e trazer as ideias que considereei significativas, as quais durante o texto se correlacionam com os demais artigos analisados na revisão de literatura.

O primeiro artigo trazido é de autoria de Sonia Maria Vanzella Castellar, intitulado “A Formação de Professores e o Ensino de Geografia”. O artigo de Castellar é importante por trazer ideias basilares que provocam reflexões acerca de fragilidades que podem ser evidenciadas no campo da formação inicial dos professores. Uma das críticas primordiais lançada pela autora disserta sobre dois pontos principais o currículo dos cursos de licenciatura, quando afirma que “A competência do professor esbarra em sua formação inicial e no currículo organizados pelas faculdades.” (1999, p. 52) e também nas falhas presentes na dificuldade de oferecer aos professores um ensino mais especializado em áreas da Educação ou do Ensino ao longo da formação, o que prejudica a ação docente “Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado com relação à educação e ao ensino? Em termos gerais, a resposta é não.” (1999, p. 51).

Acerca do primeiro ponto, referente ao currículo, Castellar destaca que uma mudança na grade curricular se faz necessária quando se reconhece que na formação no professor não é abordado um escopo teórico que seria necessário para as diversas situações que ele encontrará em sala de aula, não há uma formação inicial que dê suporte para que o professor escolha os conteúdos geográficos respeitando, por exemplo, o desenvolvimento cognitivo do aluno e para que ele possa exercer noções fundamentais acerca de seu trabalho (por exemplo, organizar conteúdos a serem ensinados e atuar como mediador) tendo uma concepção clara de educação que lhe dê autonomia na prática docente enquanto professor de Geografia (CASTELLAR, 1999, p. 56-57).

Uma das premissas importantes que deve ser levada em consideração para repensar a formação inicial dos professores foi a de ampliar noções e teorias do campo do Ensino e da Educação, medida bastante ressaltada pela autora, no sentido de oferecer uma formação que compreenda a ontologia do trabalho docente – a formação na ciência a qual se irá lecionar (no caso, Geografia) e a formação enquanto professor (no campo do Ensino e Educação). Essa postura que destaca a importância a formação de cunho professoral pode ser percebida no trecho abaixo, quando cita a psicologia da educação com uma referência de auxílio e importante ao docente.

Daí, a importância de saber selecionar os conteúdos, de planejar as ações que serão aplicadas em sala de aula, fundamentais para que o aluno desenvolva as operações mentais e construa os conceitos. O planejamento da aula deve considerar a concepção de aprendizagem que fundamenta a prática do professor. Nesse sentido, a psicologia da educação tem hoje um número significativo de opções teóricas que podem ser tomadas como referenciais no processo de ensino e aprendizagem. (CASTELLAR, 1999, p. 57)

O próximo artigo é de autoria de Rosa Elisabete Martins, intitulado “A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor”. Nesse trabalho, a autora, didaticamente, destaca e analisa três tipos de saberes que, segundo sua visão, são essenciais para a formação inicial de professores de Geografia. A partir desses saberes são feitas contribuições e reflexões acerca da formação que os professores de Geografia recebem na Educação Superior.

Para esta autora, a formação inicial deve enfatizar três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, que se referem aos saberes produzidos na prática pelos professores no seu cotidiano docente; saberes do conhecimento, que dizem respeito ao entendimento da função da educação/escola em nossa sociedade; saberes pedagógicos que, juntamente

com a experiência e os conhecimentos específicos, resultam nos saberes necessários ao saber ensinar. (MARTINS, 2015, p. 253)

Pensando nessa ideia dos saberes articulados, trago a concepção de Marques (2011), o qual destaca a importância de se propor uma Geografia que se articula com os saberes produzidos pela e para a escola. Isto é, propor, ao apresentar os conteúdos geográficos aos futuros docentes, uma Geografia que seja pensada para e esteja adequada ao cenário no qual o professor exercerá seu ofício: as instituições escolares.

Acredito que, mais do que uma Geografia pensada para a escola, seria uma Geografia a partir da escola. Ou seja, uma Geografia que se constrói na escola e se produz de forma compartilhada com seus habitantes e que está submetida aos cruzamentos dos diversos outros campos que se entrelaçam naquele espaço. Ela se faz a partir da escola, primeiro, porque a própria escola cobra uma inserção dos seus sujeitos no cotidiano. (MARQUES, 2011, p. 05)

Para mais, Martins, ao longo do trabalho desenvolvido assinala uma noção semelhante a desenvolvida por Castellar (1999), que a formação inicial deve embasar o licenciando em Geografia no sentido de que o mesmo desenvolva saberes de cunho pedagógico, da área da Educação, que serão úteis para a prática docente. Para a autora, esse saber deve ser desenvolvido pois contribui para o professor entender sua profissão e construir sua identidade docente. Destarte, é assinalado que:

É preciso gerar condições de produção dos conhecimentos que enfatizem os aspectos relacionados à questão dos saberes configuradores da docência para a construção da identidade do professor. O domínio do saber ensinar, que diz respeito aos saberes pedagógicos e didáticos, deve ser enfatizado na formação de professores, possibilitando que, com base numa leitura crítica da realidade, o professor tome iniciativas no sentido de superar os desafios colocados pela profissão. (MARTINS, 2015, p. 253)

É notório que o curso de Licenciatura em Geografia deva ensinar aos futuros docentes os conteúdos específicos da ciência geográfica e Martins, outrossim, relata que o saber dos conhecimentos relativos a área de formação é fundamental. Contudo, a autora expressa que muitas vezes as noções de Geografia apresentadas aos futuros docentes na formação inicial se afastam da Geografia Escolar, sendo um conhecimento deveras acadêmico, fator que dificulta a atuação dos docentes na sala de aula (2015, p. 261-262). Desse modo, a autora aponta que o saber específico deve ser correlato às práticas sociais dos envolvidos no processo, e o professor deve receber formação para ter condições de realizar tal correlação.

A escola do século XXI, com uma demanda grande de alunos de diferentes classes sociais, precisa superar a concepção de que o saber escolar deve ser de conhecimentos eruditos e complexos, buscando a construção de um saber que tenha relação com as práticas sociais dos sujeitos inseridos nesse processo. Um saber geográfico que possibilite a formação da cidadania através da construção de conceitos, habilidades e valores que ampliem a capacidade de compreensão da sociedade. (MARTINS, 2015, p. 262)

Outro saber ressaltado é o saber que envolve a experiência que os alunos vão adquirindo ao longo da prática docente a qual se realiza durante a formação inicial. Para a autora, as atividades desenvolvidas com alunos de escolas – durante a realização de estágios e outras atividades que levem o licenciando ao cotidiano escolar – devem ser promovidas, ainda mais, para que o aluno, assim, a partir de suas vivências construa uma identidade de professor permeada por suas atividades práticas que vão configurando suas representações acerca da docência (MARTINS, 2015, p. 259).

Articulo essa concepção de Martins, com as proposições de Alessandra Campos, as quais corroboram com a tese supramencionada ao afirmar que:

Para o professor iniciante e o futuro professor a vivência do cotidiano da escola tem papel de grande importância. Para o docente, é muitas vezes neste contato que são formuladas questões e buscadas as primeiras soluções relacionadas à lida com a indisciplina e o desinteresse dos alunos, o uso dos recursos didáticos, o trato dos conteúdos a serem ensinados, o relacionamento interpessoal com os pares na escola e com a burocracia escolar de forma mais ampla. (CAMPOS, 2011, p. 02)

Ambas autoras destacam a vivência no cotidiano escolar como fundamental para se consolidar uma formação docente que consiga construir a identidade do professor no licenciando. Se ver como um docente, adquirir consciência de seu ofício e se enxergar como um profissional com determinadas responsabilidades é uma tarefa extremamente complexa e é praticamente impossível que o licenciando adquira esses saberes apenas discutindo e lendo teorias, sendo injusto encarregar unicamente o professor universitário dessa função. Ocupar o solo escolar, dialogar com alunos, com outros professores, ambientar-se as estruturas que são/serão seu local de trabalho é fundamental para a construção de uma identidade docente e isso apenas é possível quando se fomenta, com intensidade, a inserção no contexto escolar. Essa, portanto, é uma questão que se torna imperativa de ser contemplada na formação inicial. As ideias aqui discutidas se articulam com a noção de Lacerda e Pinheiro (2013), os quais destacam a capacidade que o ambiente escolar tem de formar o docente em diferentes perspectivas:

Acredita-se que a sala de aula é uma eterna escola de aprendizado social, político, organizacional para todos que a compõe, compreendendo professores e alunos na construção do saber que pode ser mutável constantemente. (LACERDA; PINHEIRO, 2013, 1928)

Dando sequência, o artigo agora apreciado é de autoria de Wilson Lopes Junior e tem como título “Os diferentes saberes na formação do professor de Geografia”. O artigo é importante por realizar uma análise histórica da evolução da ciência geográfica, de modo geral, e, igualmente, destacou o desenvolvimento dessa ciência para o Ensino de Geografia, fazendo um recorte também do Ensino de Geografia no cenário nacional. O autor utiliza-se desse resgate para trazer uma questão que é proeminente em seu artigo, as mudanças necessárias na formação dos professores em vista das mudanças no mundo e na Geografia com o passar dos anos.

Entre os pontos que se considera mais contributivos para a discussão na presente revisão de literatura, está a questão de sustentar a formação inicial docente articulado com o cotidiano escolar e com a prática da pesquisa:

Muitos autores da área de ensino professores para ensinar: geografia destacam a importância do estágio e da pesquisa como elementos essenciais na formação dos professores diante das mudanças do mundo atual. Afirmam que o mundo mudou assim como a forma de ensinar, que deve estar sustentada na prática da pesquisa, da investigação, que propiciam a construção do conhecimento e a amplitude e sedimentação dos saberes. (LOPES JÚNIOR, 2010, p. 178)

Araújo e Souza (2013, p. 1955), dialogam com o escrito acima afirmando a necessidade que há na formação de professores acompanhar mudanças do mundo atual, quando assinalam que “se faz necessário que o atual modelo educacional mude, se adaptando e fazendo com que novas competências sejam adquiridas não só pelos alunos, mas também na formação do profissional da educação.”

Continuando, Brito, Sena e Rocha (2011) concordam com Lopes Junior ao assinalar a relevância da pesquisa na formação, os autores assinalam que é preciso se pensar na formação de um professor que não é apenas um reprodutor de conhecimentos criados por outros pesquisadores, mas que este seja capaz de articular saberes científicos para produzir e construir um conhecimento. Os autores apontam que é fundamental se pensar, na formação inicial, na ideia de um professor-pesquisador, que consiga ser autônomo na construção de seus saberes e possa com seu conhecimento científico adaptá-lo ao ensino:

A imagem do professor como mero transmissor de conteúdos científicos, defendida pelo modelo da racionalidade técnica, é constantemente questionada, pois o que se quer na formação deste profissional é que este seja capaz de transformar (...) o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado. (BRITO; SENA; ROCHA, 2011, p. 09)

Para mais, a pesquisa também destacada no trecho acima é trazida como um ponto importante e fundamental por Lopes Júnior. De acordo com o autor, as mudanças no cenário acadêmico cada vez mais dão importância para a pesquisa, embora no campo do Ensino e da Educação ela não seja privilegiada, utilizá-la na formação inicial dos professores, levando-os a investigar desde a academia até o cenário escolar, será de grande valia para o docente adentrar no seu futuro local de trabalho e conhecê-lo com maior profundidade. Nesse sentido, Lopes Junior (2010, p. 178) disserta:

A dimensão da pesquisa é identificada por alguns autores como algo que aperfeiçoa a formação do professor, pois pesquisar é investigar, buscar respostas, e no caso dos professores, a pesquisa é colocada como essencial para educação destes próprios, principalmente num sistema de ensino que não privilegia a pesquisa na esfera acadêmica, e ainda menos no ensino médio e fundamental.

Na sequência, têm-se o artigo de Emerson Ribeiro (2013) chamado “Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia”. Como o nome sugere, o autor explana em seu artigo a pesquisa como uma ferramenta importante na formação dos futuros professores de Geografia. Ribeiro utiliza-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para dar a noção da importância da pesquisa na formação docente:

Quando se trata de formação dos profissionais da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, p 23) nos cita que um dos problemas a ser enfrentadas nos cursos de licenciatura refere-se à importância que não se dá à pesquisa. (RIBEIRO, 2013, p. 108)

Ribeiro destaca que o professor, ao se tornar pesquisador durante a formação, poderá tornar-se também agente que promoverá a pesquisa junto aos seus alunos, o que seria um instrumento didático-pedagógico muito importante. Desse modo, a pesquisa deve ser um ponto fundamental na formação inicial e à medida que apreendida torna-se ferramenta útil para a prática docente. (RIBEIRO, 2013, p. 115)

Igualmente abordando a temática da pesquisa, analisa-se o trabalho de Amélia Cristina Bezerra: “O papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores de Geografia”. Notavelmente, Bezerra também destaca a importância da pesquisa não somente como ferramenta útil durante a formação inicial, mas também

assinalando-a como útil para formar um professor-pesquisador que a utilize ao longo de sua prática docente – acordando com as proposições elencadas por Ribeiro anteriormente. Bezerra, assim, assertiva que há uma separação que deveria passar por uma ruptura visando fortalecer o licenciando: “Essa separação entre a formação de professor e a pesquisa diminui a capacidade de criação e investigação do educador e a sua prática passa a ser guiada pela reprodução e repetição dos conteúdos.” (2013, p. 46).

Para mais, entre alguma das lacunas destacadas na formação inicial está o distanciamento da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar, como Bezerra menciona: “No caso da Geografia, esse distanciamento entre teoria e prática se reforça também nas diferenciações existentes entre a Geografia acadêmica, apreendida na universidade, e a Geografia escolar trabalhada no cotidiano da sala de aula.” (2013, p. 46). Santos e Giroto (2011), nesse sentido, destacam que há um enfrentamento necessário a se fazer: procurar o rompimento da valorização exacerbada dos saberes da universidade e dos acadêmicos e uma valorização diminuta dos saberes da escola e dos profissionais que nela atuam. Os autores assinalam a necessidade da articulação equilibrada desses saberes, pois afirma que:

O que tem se verificado, em certa medida, é uma supervalorização do discurso universitário, visto como produtor do saber valorizado no interior do campo científico, em detrimento dos saberes e práticas acumuladas pelos professores. (SANTOS; GIROTTO, 2011, p. 04)

As concepções de Bezerra estabelecem um diálogo com as proposições dos autores acima evidenciadas, uma vez que a autora reflete que aproximar as instituições – Universidade e Escola – é um fator fundamental para fortalecer a prática e a investigação na formação, uma vez que esse processo aproxima a Geografia Acadêmica e o futuro professor da realidade escolar, sendo que, a partir dessa aproximação, o licenciando pode adquirir uma gama de saberes que é produzido especificamente na realidade da escola:

Os papéis representados por cada uma dessas instituições – Escola e Universidade – vêm sendo repensados por muitos dos sujeitos envolvidos nos processos de formação. Todavia, ainda permanece no imaginário dos professores em formação um distanciamento e uma hierarquização entre essas duas instituições, incidindo diretamente na forma como eles se relacionam com a Escola, pois, para muitos professores em processo formativo, o espaço escolar ainda é o local da prática separada da teoria, onde o olhar do investigador, do pesquisador é pouco ou raramente desenvolvido. (BEZERRA, 2013. p. 45)

Dando continuidade, aborda-se o artigo “Reflexões teóricas sobre a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores” de Daniel Marcon, Amândio Graça e Juarez Nascimento. Os autores pautam grande parte do artigo para destacar a necessidade de aproximar os contextos acadêmico do profissional, algo que deve ser proposto desde o início de sua formação inicial, inserindo-se e conhecendo as situações reais que circundam o espaço escolar. Conforme é exemplificado pelos autores no seguinte trecho (2012, p. 21):

Conforme afirmam vários autores, é fundamental que em outros momentos da formação inicial, e principalmente antes de chegar aos estágios curriculares, o futuro professor tenha experiências marcantes, aproxime-se da realidade, tenha seu conhecimento pedagógico do conteúdo instigado e desenvolvido ao máximo e possa aplicar, em situações reais de ensino e aprendizagem, os conhecimentos que construiu até aquele momento.

Os autores ressaltam a importância da aproximação do aluno em formação inicial com a escola, em um segundo momento, pelo fato da mesma auxiliar o licenciando a construir sua identidade docente, isto é, contextualizá-lo no espaço onde será exercida a sua prática profissional é uma maneira de fazer com que esse conheça seu espaço e, a partir de suas vivências, compreenda com maior afinco as questões que envolvem a docência.

A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e a estruturação da personalidade docente dos futuros professores estão sujeitas, dessa forma, à implementação, por parte dos programas de formação, de um processo de formação integrado com as realidades cultural, social e educacional da comunidade em que estarão inseridos depois de formados. (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2012, p. 23).

Nunes (2013) destaca que essa dificuldade da aproximação com os conhecimentos pedagógicos na formação inicial de Geografia se deve há uma sistematização da ciência que sempre foi mais pragmática. Isso, naturalmente, acaba construindo uma cultura bacharelesca nos cursos de Geografia, que pode ser combatida com a inserção de pressupostos da Educação e do Ensino durante a trajetória acadêmica do licenciando.

Por muito tempo, a geografia dos professores esteve à sombra de uma Geografia mais pragmática (...). Isto se reflete, em certa medida, até os dias atuais, em que há uma maior valorização dos cursos de bacharelado em detrimento dos cursos de formação de professores em Geografia. (NUNES, 2013, p. 1776)

Tendo em vista esse cenário, assinalo que há um desafio atual na formação inicial: estabelecer uma ruptura com a visão pragmática da ciência geográfica que se

sistematizou ao longo dos anos. Isso significa formar um professor a partir de uma perspectiva de que este seja um profissional que dialogue com seus alunos a partir de uma Geografia que seja adequada ao ambiente escolar.

Isto é, formar um docente que não seja só um especialista, que repassa o conteúdo geográfico, mas que seja um professor articulado com conhecimentos pedagógicos e didáticos e que saiba relacionar esses saberes próprios da docência com os saberes da ciência geográfica. Essa “cultura bacharelesca” tem reflexos para o professor atua no ambiente escolar. Uma vez que sua formação teve foco num saber pragmático, o Geografia escolar ensinada também será baseada nessas noções. Assis Silva e Paz e Silva (2013) dialogam com essa ideia, uma vez que trazem a noção de que para se fazer uma Geografia pertinente para o ambiente escolar, o professor deve articular concepções pedagógicas que facilitem a aprendizagem do aluno.

É preciso romper a distância entre professor e aluno e trazer a geografia para mais perto deste e romper os moldes do ensino tradicionalista, em que o recurso didático é colocado como uma simples ferramenta de ensino. (...) uma disciplina que contempla a realidade do aluno como, por exemplo a geografia, a utilização dos recursos didáticos pode se dar de várias formas e com a utilização de instrumentos diversificados de acordo com as diversas concepções e posicionamentos teórico metodológicos de cada professor. (ASSIS SILVA; PAZ E SILVA, 2013, p. 1802)

Essa dificuldade encontrada pelo professor ao fazer a Geografia escolar, evidenciado acima, inicia-se na formação inicial com o ensinamento de uma Geografia especializada, sendo uma das possibilidades para seu rompimento a formação de um professor de Geografia com conhecimentos pertinentes acerca dos saberes pedagógico-didáticos. Consoante Sousa e Carvalho (2013, p. 1980), para que se desconstrua essa ideia de se formar um professor especialista, é preciso compreender que “o professor é mais que um mero orador, é um mediador e tem em suas mãos o poder de exercitar diariamente este princípio de forma que permita ao aluno ser sujeito na construção do conhecimento.”

Continuando este diálogo, o artigo de Maria Assunção Flores, intitulado “Formação docente e identidade profissional”, trabalha também com a noção da construção da identidade do professor. É sublinhado pela autora a importância que a formação inicial deve ter para promover nos futuros professores a noção de como será seu trabalho após formado. No caso, promover a aproximação entre o aluno de

licenciatura e a escola é orientá-lo profissionalmente e é importante refletir sobre como a formação de professores vem contribuindo para isso:

O sentido de preparação para a profissão durante a formação inicial de professores parece ser mais determinante em relação ao sentido de autoeficácia e orientação profissional (...) no processo de tornar-se professor. É, pois, importante analisar de que modo a formação de professores, nomeadamente a inicial, contribui para a formação da identidade profissional. (FLORES, 2015, p. 140)

Segundo Flores, caracteriza-se como relevante, para os cursos de formação, criar oportunidades para que os alunos exerçam sua futura profissão e aprendam através de sua atividade docente – ao longo da licenciatura – a aperfeiçoar sua ação professoral, o que tem um vínculo relativamente importante para a construção de sua identidade, o que seria um fator que contribuiria para a sua atividade profissional.

A literatura aponta para a formação da identidade como parte do processo de aprender a ensinar e, em particular, para a importância do contexto em que se desenrola o processo de aprender a ensinar e o processo de formação no sentido de apoiar a transformação da identidade na formação inicial de professores. (FLORES, 2015, p. 144)

Sequentemente, Clemente Herrero Fabregat tem analisado dois artigos: “La Formación Simbólica del profesorado em geografía” e “La formación del profesorado en una sociedad globalizada” as quais trazem contribuições também para se refletir acerca da formação docente. O autor analisa, no primeiro artigo citado, uma formação de professores que não seja apenas permeada por um enfoque racional, lógico e conceitual, mas que também seja significada nas relações realizadas no cotidiano, a partir de variadas questões que podem ser somente encontradas a partir da vivência do docente.

Para mais, Fabregat destaca, em ambas obras, a noção de aproximar o docente de sua prática profissional, desde o início de sua formação, para coadunar nessa prática os conhecimentos que são adquiridos na universidade e compreender as situações que estão no invólucro da atividade docente. Contudo, para pensar nesse tipo de formação são necessários alguns pressupostos, conforme Fabregat (2005, p. 51) pontua:

Estos supuestos conceptuales se concentran en un currículo formativo en el que los conocimientos teóricos están conectados necesariamente con la práctica. De esta forma, la práctica está integrada y no se reserva para el final del período de formación. Este tipo de formación procura dar al futuro docente flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito a las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de su profesión.

A partir dessa aproximação, o aluno em formação consegue compreender a realidade de seu aluno e, à medida que continua a interagir nesse espaço, consegue adaptar o ensino de Geografia, cada vez com mais facilidade, de acordo com a realidade que encontrará em sala de aula, aproximando a Geografia da escola e do meio em que o aluno está inserido. É evidente para Fabregat a necessidade de aproximar o futuro professor da prática na escola: “el professor debe tener conocimientos científicos fruto de un procesamiento de la información y basados en una práctica que le permita conocer el medio escolar.” (FABREGAT, 2006, p. 174).

Silva (2011), em correlação com as ideias de Fabregat, destaca o papel singular das experiências na formação inicial. Assim, o autor aponta que vivenciar o espaço escolar com o olhar docente é fundamental para se apreender noções particulares da profissão. Fomentar esse convívio e dar ênfase a uma formação que permita ao educando adquirir essa experiência é fundamental, dado que os saberes que tal vivência constrói estimulam a construção da identidade docente e habitam o professor com seu ambiente futuro.

Dessa forma, as experiências vivenciadas nos espaços escolares, em todos os níveis de ensino, na educação básica, nos cursos de formação profissional inicial, no exercício da profissão e nas situações de formação continuada configuram-se como experiências singulares de formação, ou seja, como espaço-tempo de aprender a ser professor e ressignificar o trabalho docente. Por isso, o conhecimento dessas experiências é importante para se compreender o processo de formação docente, considerando as implicações das trajetórias de formação nos processos de aprendizagem do saber-ensinar. (SILVA, 2011, p. 03)

Em correlação, o texto “Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior – a aula universitária nos cursos de licenciatura em Geografia” de Francisco Silva dos Santos, também destaca alguns pontos pertinentes em relação às questões que envolvem os limites existentes entre o que é ensinado pelos docentes aos alunos dos cursos de licenciatura. Dialogando sobre os saberes que podem ser ensinados aos futuros professores Pires, Peracini e Paula (2011) expõe que ao se pensar o professor é inerente se pensar a sua prática; essa prática, por sua vez, integra um conjunto de saberes que devem ser apreendidos pelo licenciando. Acerca disso, a autora destaca o seguinte:

A prática docente integra diferentes saberes, com os quais os professores mantêm diferentes relações. Nessa perspectiva, pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (PIRES; PERACINI; PAULA, 2011, p. 03)

Voltando a Santos (2012), o autor disserta que somente conhecimentos específicos serem ensinados pelos professores do curso de licenciatura, apesar de importantes, não bastam, destacando que também é necessário que os cursos formadores dos professores atentem-se para desenvolver saberes pedagógicos, que contribuam para que o docente não se paute apenas no domínio do conteúdo, mas também nos saberes que se inter-relacionam com a sua prática professoral.

Segundo o autor o fato de histórico de que o saber formal e específico bastava para ensinar ainda persiste e dificulta essa valoração dos saberes pedagógicos. Essa problemática é evidenciada pelo autor quando este afirma que:

saber era possuir um conhecimento formal; portanto, quem obtivesse essas atribuições, também possuía a capacidade de ensinar. Nesta perspectiva, a competência política e pedagógica assume uma dimensão minoritária para a atividade docente. É possível inferir que este traço histórico da emergência da profissão docente tem comprometido a prática de ensino universitária, uma vez que nela se cristalizou a valorização da ação de ensinar como transmissão de conhecimentos. (SANTOS, 2012, p. 61)

Para Santos, essa lógica expressa as ainda frágeis noções curriculares voltadas para os saberes de cunho didático-pedagógico, voltados para a prática e formação docente. Essa fragilidade é refletida na Geografia quando o professor padece de saberes voltados ao ensino para aplicar o saber disciplinar no qual foi formado. Para Freitas, Pinto e Moreira (2013), é basilar ao professor de Geografia poder explorar as possibilidades que os saberes pedagógico-didáticos interseccionados com os saberes disciplinares oferecem. Essa articulação promove uma maior compreensão do conteúdo pelo aluno, uma vez que o docente conseguirá inserir a realidade do educando quando aborda os conhecimentos específicos da Geografia:

É necessário que o educador explore todas as possibilidades teóricas metodológicas de ensino da geografia (...). O educador deve tomar para si métodos que desde as séries iniciais traga o cotidiano do aluno os acontecimentos do dia-dia para melhor assimilar os conteúdos, levando o aluno a “vivenciar” a geografia em si, para que possa analisar o espaço, para que o educando possa compreender o contexto que está inserido. (FREITAS; PINTO; MOREIRA, 2011, p. 1739)

Corroborando com a ideia acima exposta, Basta (2011) pontua que o professor, adquirindo conhecimentos voltado ao processo de ensino-aprendizagem, pode construir os conhecimentos ciência geográfica com mais propriedade, criando distintas situações de aprendizagem, favorecendo o processo de compreensão dos

conteúdos por parte dos educandos. Essa construção é facilitada ao professor que consegue articular o conhecimento formal e específico ao conhecimento pedagógico-didático; para tanto, é preciso que os pressupostos de ambos sejam apresentados, de maneira igualitária, na sua formação inicial.

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações de aprendizados em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos (...) facilitando em muitas vezes o aprendizado e exposição de conteúdos. (BASTA, 2011, p. 06)

Santos (2012) traz mais uma pauta importante ao debate quando destaca que a estrutura histórica que sistematiza a formação ainda deixa visível que é persistente nas universidades a lógica do conhecimento formal de uma ciência – a ciência geográfica, no caso em específico – como principal conhecimento a ser veiculado pelos professores dos cursos de licenciatura em Geografia. Contudo, são apontados que mudanças nesse paradigma vem ocorrendo e isso deve ser visto como um ponto de partida positivo para mudanças tanto dos docentes que orientam os licenciando como das próprias universidades, em seus cursos:

a universidade e os professores universitários começam a se conscientizar que a docência, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não se restringindo a um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou ainda, ao exercício de uma profissão. Exige tudo isto, além de outras competências próprias. (SANTOS, 2012, p. 62)

Coloca-se como muito concernentes as ideias do autor no presente artigo. Foram importantes o destaque as problemáticas vistas nos cursos de formação, justificadas através da análise histórica com auxílio de teóricos, evidenciada o porquê da persistência do conhecimento formal como base da formação. Articulado com essa proposição, trago a concepção de Lopes (2011), que destaca a importância da correlação dos saberes disciplinares com os saberes pedagógico-didáticos. De modo que o professor, para realizar uma prática emancipada e não reprodutivista, deve possuir conhecimentos da ciência geográfica e próprios da docência, os quais devem ser reunidos para que o professor consiga exercer seu trabalho com autonomia:

uma prática educativa emancipatória se daria pelo domínio de um conjunto de saberes/conhecimentos que permitam, em uma situação complexa como é a sala aula, fundamentar os processos de decisão vinculados ao exercício profissional. (LOPES, 2011, p. 03)

Costa (2011), nesse mesmo sentido, assinala que caso haja desequilíbrio da articulação de saberes, a prática docente fica incompleta. Para se pensar uma formação inicial que compreenda toda a complexidade da atuação em sala de aula,

deve-se interseccionar os saberes do conteúdo, os saberes pedagógico-didático e os saberes da experiência, posto que esses saberes isoladamente formarão um educando com fragilidades em pontos pertinentes.

Se ela [a formação] é somente embasada na teoria, se promove um docente conteudista com um pedagogismo, que não desenvolve o saber de seus discentes, se ela se baseia somente na prática, a construção do saber se torna frágil sem conceitos científicos. (COSTA, 2011, p. 02)

Desse modo, é na formação inicial de professores de Geografia que esses saberes podem ser articulados, a partir de diferentes estratégias. Embora se encontre, conforme exposto pelos diferentes escritos aqui analisados, desequilíbrios que ainda persistem na construção do ser docente, é preciso enfrentar esse desafio. Com base em proposições aqui trazidas e em teóricos do campo da Educação e da Geografia, pode-se encontrar possibilidades para as problemáticas relacionadas aos diálogos expostos.

#### **4.2 Considerações sobre a Revisão Sistemática de Literatura**

Concluo esse capítulo reafirmando que procurei trazer diversos artigos que dispusessem um trato ao tema formação de professores. Optou-se, no recorte, por destacar as reflexões que se tornavam frequentes ao longo dos trabalhos, pois concebo que se diversos temas acerca da formação inicial de professores repetem-se com assiduidade em 25 escritos científicos selecionados, sua proposição se torna importante e, assim, convém destacá-la em uma revisão de literatura. Outras perspectivas relevantes à formação foram compreendidas durante as leituras dos diversos artigos, contudo, optou-se por não as utilizar para não tornar a presente revisão um compilado de incontáveis dicas, mas sim concentrá-la em alguns aspectos principais trazidos na majoritária parcela das obras apreciadas.

Entre as considerações, destaca-se que o objetivo central dessa revisão de literatura trouxe alguns resultados que predominaram. Os pontos principais mais destacados pelos autores no que se refere a formação inicial docente são, a saber: (1) promover uma maior formação nos saberes do campo pedagógico-didático aos futuros docentes; (2) incentivar a pesquisa ao longo da licenciatura; (3) inserir com maior ênfase o licenciando no cotidiano da escola; e (4) diminuir a distância entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar.

Destaco que todos os temas acima levantados são pertinentes e poderiam ser abordados com profundidade. Todavia, um tema que me chamou bastante atenção por estar presente em praticamente todos os escritos científicos dessa Revisão Sistemática de Literatura foram a necessidade de uma formação maior relacionada aos saberes pedagógico-didáticos. No intuito de trazer uma contribuição para o recorte dessa Dissertação – a formação inicial de professores de Geografia – optei por explicar algumas contribuições que podem ser úteis de acordo com essa questão. Reunindo as análises feitas nessa RSL e na Fundamentação Teórica, encontrei no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo uma teoria que traria algumas proposições que podem ser úteis para se pensar a amenização da problemática percebida na formação dos saberes pedagógico-didáticos. Com vistas nisso, se articulou o capítulo final que dá sequência a esta pesquisa.

Por fim, acredito que essa revisão de literatura se fez importante no sentido de trazer o que vem sendo construído e refletido em relação a formação dos professores na esfera da produção intelectual dos pesquisadores dessa área. Uma vez que a partir dela, pode-se apropriar das argumentações utilizadas e usufruir das críticas presentes nos escritos científicos para se ter ferramentas para analisar novas realidades ou, ainda, propor mais reflexões sobre o tema, o qual possui extrema relevância para a ciência geográfica, uma vez que nele mudanças são necessárias e precisam, no campo científico, cada vez mais serem vislumbradas:

a questão da formação universitária dos futuros professores de geografia é algo a ser debatido (...) o mundo contemporâneo passa cada vez mais por mudanças que atingem diretamente as escolas e seus profissionais, exigindo também mudanças por parte destes. (LOPES JÚNIOR, 2010, p. 175)

## 5. O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e a formação inicial de Geografia

No intuito de estabelecer um diálogo relacionado às contribuições que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo pode trazer a formação inicial na Geografia, trago postulações de pesquisadores que abordam essa temática. Os debates aqui propostos visam fortalecer a ideia de que o CPC pode se articular com a ciência geográfica e que muitas das suas postulações podem ser úteis para os futuros professores dessa ciência.

Em um primeiro momento, utilizar os saberes docentes e, especialmente, a teoria de Shulman para se pensar o conhecimento de um profissional formado em Licenciatura em Geografia é pertinente por dois motivos: primeiro, pois oferece subsídios para diferenciar dois profissionais: o Geógrafo e o professor de Geografia. Conforme artigos da Revisão Sistemática de Literatura em conjunto com outros teóricos com Nestor Kaercher (2014) e Vanilton Camilo de Souza (2011), a perspectiva conteudística da ciência geográfica ainda se faz presente nos cursos de licenciatura.

Repensar essa estrutura que se consolidou por uma tradição desde o desenvolvimento da Geografia enquanto ciência no Brasil (SOUZA, 2011) é algo muito difícil. Porém, observo que trazer estudos que tragam pequenos avanços que mobilizem práticas que rechaçam tal noção é pertinente, posto que introduzem uma filosofia contrária a lógica especialista e a formação de um profissional em desacordo com seu futuro ofício. Lopes e Pontuschka, abordam que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo serve didaticamente para essa avaliação, podendo ser usado como parâmetro que permite diferenciar formação distintas no campo da Geografia.

Pontuamos que é esse tipo de conhecimento que com maior probabilidade permite diferenciar, por exemplo, um excelente geógrafo de um ótimo professor de geografia, uma vez que a *qualidade* profissional fundamental deste último, isto é, as características que determinam sua essência ou natureza, é a habilidade de *transformar* seu conhecimento dos conteúdos em representações que favorecem a aprendizagem de seus alunos. Para além do domínio dos conceitos e conhecimentos que compõem a tradição disciplinar que representa e suas possíveis aplicações técnicas, importa ao professor compreender os modos possíveis de ensiná-los a um determinado grupo de alunos. (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p. 80)

Embora essa noção já seja comumente abordada em pesquisas no campo da Educação, as discussões no campo do Ensino de Geografia não dispõem de um arcabouço teórico tão significativo, sendo importante cada movimento de pesquisa e reflexão que questione essa estrutura pragmática. Lopes e Pontuchka (2015), mobilizam-se nesse sentido, quando fazem uma relação bastante interessante ao mesclarem a teoria de Shulman com os saberes da Geografia, dando a alcunha dessa interligação de Conhecimento Pedagógico Geográfico (CPG). Vejo nessa abordagem uma potencialidade interessantíssima para se pensar a formação inicial na Geografia, sendo possível o estabelecimento de relações dos saberes pedagógico-didáticos especialmente com aqueles oriundos da ciência geográfica.

No entanto, ao se pensar na formação inicial articulada ao CPC de Shulman, pensa-se na articulação entre os dois saberes teóricos que fundamentam a teoria: o saber do conteúdo e o saber da pedagogia e didática. Nesse sentido, como o conteúdo geográfico deve ser trabalhado na formação de professores de Geografia? Uma das problematizações pontuadas Oliveira (2012, p.137), é sobre o distanciamento entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, para o autor há “uma Geografia sendo produzida nas universidades e outra Geografia sendo ensinada nas escolas”.

Uma vez que o CPC não estimula uma formação desarticulada com os saberes escolares, compreendo que a inserção dessa teoria, em um âmbito formativo, tem capacidade para amenizar essa problemática percebida. Trazendo outra vertente para a análise, percebo que as discussões sobre qual conteúdo geográfico o professor de Geografia deve dominar para estar a par da ciência aplicada ao Ensino Fundamental e Médio (EFM) não é algo fácil de se delimitar, esse saber dependerá do contexto ao qual o professor está inserido, a corrente de pensamento geográfico que este e o currículo da escola, por exemplo<sup>33</sup>.

Uma ideia que considero válida para ser articulada na formação inicial é o processo de compreensão<sup>34</sup> que Shulman sinaliza no CPC. Esse processo assinala que na preparação do conteúdo que irá abordar em aula, o professor deve se apropriar do conhecimento em sua integridade, sendo capaz de analisá-lo em suas mais

---

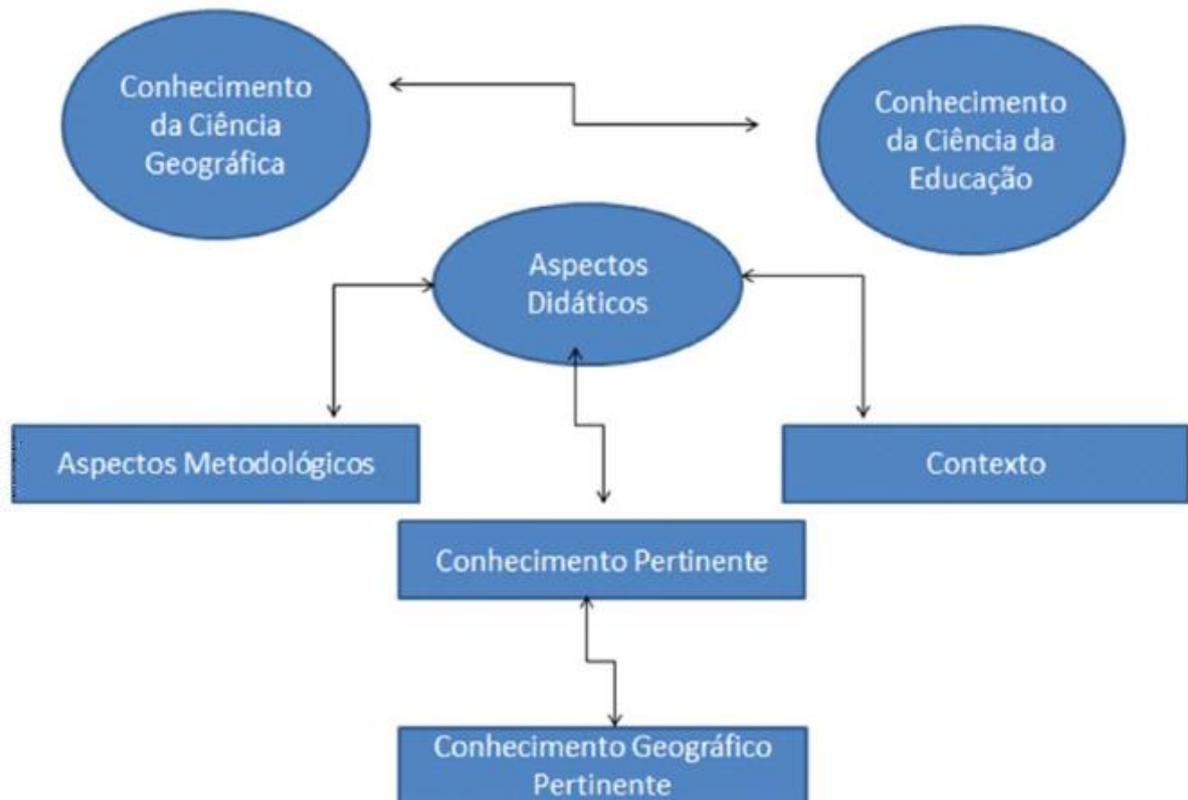
<sup>33</sup> Considero muito interessante a discussão sobre os saberes do conteúdo de Geografia pertinentes para a formação, contudo uma análise pertinente sobre isso demandaria um estudo amplo na construção epistemológica da Geografia e as bases teóricas da Geografia escolar, o que não se configura como o objetivo dessa pesquisa.

<sup>34</sup> Ver Quadro 5 na página 65 desta pesquisa.

distintas vertentes. (SHULMAN, 2014, p. 216). Dar subsídios para que o futuro professor consiga conceber o processo de compreensão do CPC adequadamente, dominando suas características, é uma alternativa para se trabalhar na formação inicial. Um professor de Geografia capacitado nesse sentido, seria capaz de elaborar um “Conhecimento Pedagógico Geográfico” e exercê-lo em sua prática docente.

Deon (2014), aborda a ideia de Conhecimento Geográfico Pertinente (CGP), o qual se configura como uma outra concepção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo voltado à ciência geográfica. Os processos que Deon classifica no CGP são adaptados da teoria de Shulman e explicam didaticamente o processo de articulação de saberes que origina esse conhecimento (**ver Quadro 6**).

**Quadro 6: Relações para a Construção do Conhecimento Geográfico Pertinente segundo Deon**



Fonte: Deon (2014) adaptado de Lopes e Ponstuschka (2011)

Ressalto, porém, que embora o processo da compreensão seja imensamente útil para a construção de um Conhecimento Pedagógico Geográfico, a responsabilidade do docente em Geografia com os saberes da ciência geográfica é a

mesma de um especialista. A única diferença que distingue o saber de ambos e a sua finalidade. Corroborando essa ideia, dialogo com Roque Ascensão (2009, p. 70):

quase a totalidade dos conhecimentos que formam os geógrafos bacharéis se faz necessários aos geógrafos docentes. Entretanto, há que se destacar que, se os conhecimentos podem até ser os mesmos, compreende-se como essencial que os formadores de futuros docentes trabalhem tal conhecimento compreendendo sua finalidade.

Reitero, logo, que uma formação inicial pautada no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo se pauta no equilíbrio dos saberes pertinentes à formação docente. Roque Ascensão, ademais, toca em outro ponto fundamental, quando estabelece um diálogo entre a CPC e a formação inicial: a finalidade do conteúdo que está sendo ensinado ao licenciando. Amplificar essa ideia nos cursos formadores é desafio que deve ser abraçado, posto que a falta de uma formação equilibrada entre os saberes pedagógico-didáticos e os disciplinares (conforme exposta na RSL) afeta os futuros docentes, prejudicando sua prática em sala de aula. A autora pondera que estimular reflexões baseadas nos processos de ensino-aprendizagem nas aulas com os licenciandos é uma responsabilidade dos professores universitários:

o professor de uma graduação, ao trabalhar formando futuros professores, não pode se eximir de refletir sobre os passos, as ênfases, os pontos de dificuldades na aprendizagem de um dado conteúdo. Talvez se assim o fizerem e explicitarem tais aspectos aos seus alunos, façam mais clara a compreensão sobre o ensino daquele conteúdo, podendo intervir, quem sabe, na própria aprendizagem do seu aluno. Afinal, formar professores é ensinar algo a alguém que, posteriormente, ensinará isso a outro alguém. (ROQUE ASCENÇÃO, 2009, p. 71)

Além de se trabalhar a questão do ensino-aprendizagem em determinados conteúdos, o processo de representação do conhecimento que se aborda é um tema de fundamental relevância, uma vez que, segundo Oliveira (2015, p. 47):

as informações que nossos alunos têm acesso diariamente necessitam ser trabalhadas, para ter um sentido, além de simplesmente ter acesso a elas. Os conteúdos da Geografia precisam ser significativos na vida de nossos educandos, motivando-os ao estudo.

Isso remete a ideia do saber do contexto, que é destaca por Shulman na CPC, e do processo de ajuste e adaptação do conteúdo de acordo com a realidade dos alunos. O processo de dar significância ao conteúdo é muito importante pois, conforme mencionado, motiva o aluno na apreensão do que está sendo trabalho e apresenta uma utilidade desse saber no seu cotidiano. O autor complementa sua visão, trazendo a perspectiva de Callai (2012, p. 74) que expõe que o saber geográfico tem como uma de suas funções: “ensinar para a vida, para saber e entender que o

que acontece nos lugares em que ele vive é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras, as lutas, os embates que acontecem mundo afora, mesmo que sejam distantes”. Nesse contexto, o CPC também aparece como contributivo e dialógico com a formação inicial no ensino de Geografia.

Dentre a reflexão das ideias trazidas e considerando os diálogos existentes e possíveis entre o CPC e o Ensino de Geografia, volto-me aos apontamentos de Lopes e Pontuschka (2015, p. 81) sobre como o Conhecimento Pedagógico Geográfico pode ser construídos de maneira prática na formação inicial.

Os autores estabelecem 5 pressupostos que embasariam um docente nesse conhecimento. (1) Visão panorâmica e integrada do conhecimento geográfico a ser ensinado; (2) Centralidade da análise espacial e promoção do raciocínio geográfico do aluno; (3) Conhecimento e valorização da vivência geográfica dos alunos: o trabalho pedagógico em diferentes escalas geográficas de análise; (4) Uma sala de aula expandida: o espaço geográfico como laboratório e sala de aula de geografia; (5) Construção e organização de repertório geográfico pedagógico: mobilização de esquemas práticos e estratégicos de ação.

O ponto 1, corresponde ao “conhecimento é adquirido pelo domínio crescente das possibilidades pedagógicas dos próprios conteúdos selecionados pelo currículo e pelas relações que se podem estabelecer entre eles” (2015, p. 81). Essa visão panorâmica e integrada é adquirida de diferentes maneiras, a partir de experiências em sala de aula e, também, com o estudo do conteúdo articulado com propostas didático-pedagógicas. Esse primeiro pressuposto, tangencia a ideia de que quanto maior for o domínio pedagógico e a segurança para se abordar determinado tema geográfico, maiores seriam as opções para trabalhá-lo. Na formação inicial, isso pode ser adquirido com a inserção do educando no contexto escolar e com a elaboração de um conteúdo geográfico e pedagógico.

No segundo ponto, os autores caracterizam que a análise espacial é fundamental para que o aluno desenvolva uma visão geográfica ampla e se entenda como parte componente do mundo. Articular ideias geográfica a partir de uma noção local-global, incentivando e dando subsídios para que o aluno interpreta a sua realidade, forma o que os autores caracterizam de raciocínio espacial. Conforme expões: “uma característica essencial do conhecimento pedagógico geográfico é o

desenvolvimento de saberes/fazer/atividades, os quais, focados na análise do espaço geográfico, visam promover o *raciocínio geográfico* dos alunos.” (2015, p. 84). Esse saber pode ser articulado na formação inicial de Geografia, fomentando uma formação que oriente acerca as bases epistemológicas que originaram a Geografia e debater seu objeto de estudo: o espaço geográfico. Naturalmente, além dessa acepção disciplinar, deve se instruir o licenciando a orientar seus futuros alunos a articularem saberes pedagógico-didáticos para abordar esse conteúdo complexo.

O ponto seguinte corresponde a contextualização do saber com o educando e sua realidade. Trazer o conteúdo geográfico para escalas mais próximas da vivência do aluno (sua cidade, seu bairro, sua rua) e trabalhar nessa perspectiva é dar sentido ao conhecimento que se ensina. Do mesmo modo, é uma representação didática que fornece diversas maneiras de abordar o tema. Na ciência geográfica, essa contextualização é oportuna, assim, a realidade do aluno anda lado a lado com o saber que é desenvolvido. Na formação inicial, privilegiar propostas de conteúdos geográficos que se aproximem do que é singular a estudantes é uma maneira de criar a consciência do CPG no licenciando.

manifesta-se na preocupação constante em contextualizar, em diferentes escalas geográficas, os conteúdos e/ou temas ensinados aos alunos. Nesse sentido, o conhecimento das vivências/experiências geográficas dos alunos, a escala mais próxima de análise dos fenômenos geográficos, é (...) fundamental para tornar mais significativos os diversos conteúdos ensinados aos alunos. (2015, p. 85-86)

O ponto 4 é voltado aos trabalhos de campo na Geografia e como sua proposição é capaz de articular os saberes mencionados nos pontos anteriores, fornecendo pressupostos para a contextualização do saber por parte do educando e a construção do raciocínio geográfico a partir do olhar embasado na ciência para a realidade. Utilizar desse recurso, segundo os autores, é facilitar a compreensão do conteúdo. Na formação inicial, construir noções pedagógicas sobre teorias como a o Estudo do Meio e realizar trabalhos de campo para que se adquira experiência é uma possibilidade interessante.

Por fim, o quinto ponto, que concerne a construção do repertório geográfico e pedagógico, este tipo de saber só pode ser adquirido a partir da experiência. Na formação, existem o estágio obrigatório e os programas de inserção do licenciando no

contexto escolar<sup>35</sup> que articulados com o conhecimento pedagógico geográfico possibilitam a construção de saberes nesse sentido – embora se reconheça que é na prática profissional contínua que se fortalece e fundamenta essa noção.

a experiência profissional pautada na crítica e reflexão contínuas sobre as práticas de sala de aula permite ao professor inventar e se apropriar conscientemente de uma série de esquemas práticos e estratégicos de ação, um rico e intenso processo de pedagogização da matéria ensinada que, armazenados, avaliados e retroalimentados, constituem-se em valioso acervo profissional do professor. É dele que o docente retira, de acordo com sua necessidade profissional, coisas velhas e novas. (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p. 89)

São esses, portanto, os saberes geográficos que relacionados com o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo formam os Conhecimento Pedagógico Geográfico. Reconheço que existem enormes desafios para se articular todas essas ideias trazidas na formação inicial, porém, considero que os diálogos entre o CPC e o Ensino de Geografia são coerentes e contribuem para muitas das questões que a Revisão Sistemática de Literatura apontou e muitos dos problemas que teóricos do Ensino de Geografia assinalam.

Questões como o problema da especialização, a inserção do conhecimento pedagógico na formação, a valorização dos saberes experiências, o afastamento entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica e a construção de saberes significativos para o Ensino Fundamental e Médio, estão contemplados de alguma maneira na teoria proposta por Shulman. De modo que considero que uma investigação científica a feita, mobiliza e sugere estratégias de ações que não são utópicas, não obstante sejam complexas.

Concordo que muitas das postulações do CPC são apresentadas em outras teorias do campo do Ensino de Geografia e da Educação. Porém, a opção pela teoria de Shulman diz respeito a sua sistematização didática, completa e que contempla possibilidades de superação de muitas problemáticas dos cursos formadores em sua formulação. De modo que acredito que a continuidade na investigação das ideias de Shulman, correlatas à formação inicial de Geografia, como fizeram os artigos nesse subcapítulo expostos, é essencial para se enfrentar temas específicos do Ensino de Geografia.

A complexidade do CPC e o fato de ser construído em situações reais de ensino e aprendizagem impõem restrições à sua produção na formação

---

<sup>35</sup> O Pibid e o Mais Educação são exemplos de programas que constroem saberes nesse sentido.

inicial, mas defendemos ser possível proporcionar aos futuros professores as “disposições favoráveis” à sua construção e desenvolvimento. Como apontam alguns dos pesquisadores que iluminam esta investigação, a formação inicial deveria ser mais centrada nesse tipo de saber, que, como pontuamos, contribui significativamente para ampliar o domínio da profissão pelos professores. (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p. 90)

Por fim, destaco, a partir das discussões feitas nesse capítulo, que unir teorias que envolvam os saberes docentes para se analisar as licenciaturas de disciplinas como a Geografia é sempre benéfico, dado que a articulação com a Educação fortalece o campo do Ensino de Geografia e fundamenta teorias que o consolidam cada vez mais na ciência geográfica. Continuar a refletir, produzir e fazer tais articulações é uma tarefa importante; promover esses diálogos com os saberes docentes é algo traz conforto, pois como professor e pesquisador da Geografia, percebo que nessas abordagens (e em todos aqueles que compuseram essa fundamentação) estão provocações em forma de teorias e conceitos, os quais ocasionam avanços, mesmo que pequenos, em nosso campo de ação e pesquisa.

## 6. Considerações Finais

Não voltamos para Introdução, mas o que trago aqui são também incertezas. Menos que antes, claro. O que me destinei a investigar nesta Dissertação se tornou menos incerto. Contudo, as ideias trazidas, debatidas e expostas carregam consigo distintas possibilidades de empreitar novos rumos, escritos, objetivos e trabalhos. Buscar a na ciência uma resposta é um erro comum, é a dúvida que a move, é na instabilização que ela se instaura<sup>36</sup>. Entretanto, procuro sintetizar aqui o percurso desse trabalho e as novas direções de pesquisa que essas linhas provocaram.

Voltando, inicialmente, ao problema de pesquisa, tento responder a pergunta que fiz nas primeiras páginas: como os pressupostos da teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo podem, articulados com os saberes docentes, contribuir na formação inicial de professores de Geografia?

Concluo, a partir da pesquisa realizada, destacando que os pressupostos do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo podem contribuir de inúmeras maneiras para a formação inicial de professores de Geografia. Primeiramente, pois aborda em seu conteúdo muitas das problemáticas que teóricos do Ensino da Geografia, como Kaercher (2014) e Cavalcanti (2012), apontam em seus escritos. Mais que isso, o CPC oferece um modelo sistematizado e didático de se articular os saberes docentes na formação inicial. Obviamente, essa é uma tarefa complexa, mas o diálogo acadêmico foi feito e apontou estratégias que, com esforço e novas pesquisas, podem ser efetivadas.

A especialização na formação de professores de Geografia, as lacunas no conhecimento pedagógico-didático observadas, a inserção do licenciando com maior ênfase no cotidiano escolar, a articulação dos saberes docentes de maneira interdependente, tudo isso está contemplado pela teoria de Shulman. Suas ideias, nesse sentido, dialogaram com o Ensino de Geografia na Dissertação e contribuíram, conforme exposto pela dialética-dialógica, para a formação inicial.

A hipótese que ponderei diz o seguinte: a caracterização dos saberes docentes e a análise de produções científicas atuais relacionadas com esses saberes podem evidenciar fragilidades na formação inicial acerca dos saberes pedagógico-didáticos

---

<sup>36</sup> Parafraseando Demo (1998, p. 89)

que a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo abrange e fornece subsídios teóricos para amenizar tais problemáticas.

Assinalo que tanto os saberes docentes como a produção científica atual no Ensino de Geografia ponderam sobre algumas fragilidades acerca dos saberes pedagógico-didáticos, principalmente, relacionados a falta de subsídios para se trabalhar o conteúdo geográfico pedagogicamente. Dentre os motivos, estão a fragmentação entre a universidade e a escola; a sistematização da ciência geográfica em uma perspectiva pragmática; e a tradição bacharelesca nos cursos formadores. O CPC aborda subsídios teóricos que analisam tais questões, entretanto, foi no Conhecimento Pedagógico Geográfico, de Lopes e Pontuschka (2015) – bem verdade, inspiradíssimo em Shulman – que encontrei respostas mais pontuais e direcionadas para se amenizar tal questão. Destaco, entretanto, que o processo de pesquisa inicial no CPC foi o que levou ao desbravamento de outros pesquisadores e teorias que complementaram com qualidade os diálogos propostos.

Quanto aos objetivos, rapidamente, examino-os de maneira sintética cada um deles, a fim de verificar se os mesmos foram atingidos. A partir do que foi debatido, considero que objetivo geral “analisar a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman e estabelecer diálogos entre essa teoria e os saberes docentes geográficos a fim de contribuir para a formação inicial de professores de Geografia” foi contemplado. No capítulo 5, especialmente, muitos foram os diálogos que os saberes docentes geográficos, amparados por diferentes autores do campo do Ensino de Geografia, e a teoria de Lee Shulman articularam. Esses debates trouxeram contributos significativos que foram expostos nesse capítulo a partir da Análise Textual Discursiva, gerando uma discussão que era a que eu buscava na pesquisa quando o objetivo foi construído.

Quanto aos objetivos específicos, todos foram cumpridos ao longo da dissertação. O primeiro “Caracterizar e descrever teoricamente os saberes docentes pertinentes na formação inicial com o auxílio de referências do Ensino de Geografia e da Educação” foi alcançado no capítulo de Fundamentação Teórica, no qual distintos pesquisadores trazidos articularam e sistematizaram os saberes docentes a partir das reflexões teóricas trazidas.

No capítulo 4, da Revisão Sistemática de Literatura, foi possível “Examinar a produção científica atual acerca da formação inicial dos professores de Geografia, a partir da análise crítica de artigos publicados em periódicos científicos e estabelecer relações entre os artigos e os saberes docentes”. A análise crítica dos artigos e sua exposição assinalaram quais eram as reflexões compunham a produção atual sobre a formação inicial de professores no campo da Geografia. A relação com os saberes docentes foi realizada ao longo da Análise Textual Discursiva que também consta no subcapítulo 4.1 da pesquisa.

O capítulo 5 destinou-se a “Investigar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo a partir dos escritos de Lee Shulman e demais teóricos, visando descrever e analisar as características dessa teoria”. Com ideias de Shulman e outros autores do campo da Educação, pude descrever as características dessa teoria, investigá-la e apresentar os pressupostos científicos que a compõe. Essas reflexões permitiram um aprofundamento significativo nas noções do CPC.

A proposta de “Relacionar e adaptar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo com o Ensino de Geografia, buscando contribuições dessa teoria para a formação inicial de professores de Geografia” foi cumprida no capítulo 3.1. Isso foi feito à medida que introduzi reflexões de pesquisadores do Ensino de Geografia que articulavam suas concepções com o CPC; pude adaptar a teoria e utilizar de autores que a abordavam, facilitando a inserção dela em debates específicos da ciência geográfica e em diálogos com a formação inicial de professores de Geografia.

Assim sendo, postulo que todos os objetivos explicitados foram cumpridos nessa Dissertação. Não obstante, muitas questões foram sanadas, outras se apresentaram como que provocando novas pesquisas. A Revisão Sistemática de Literatura apontou para quatro possibilidades de investigação; no entanto, apenas uma delas foi investigada e problematizada, a seguinte: promover uma maior formação nos saberes do campo pedagógico-didático aos futuros docentes. As problemáticas não investigadas como foco foram essas: (1) incentivar a pesquisa ao longo da licenciatura; (2) inserir com maior ênfase o licenciando no cotidiano da escola; e (3) diminuir a distância entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar.

A delimitação da pesquisa foi um passo necessário, contudo, os apontamentos da pesquisa que tiveram de ser pormenorizados dão combustível para

a análise do que aqui foi exposto de outras maneiras (artigos, eventos, debates etc.). Aponto, portanto, que há muito para se pesquisar sobre essa temática e é interessante ver como se desenrolarão os trabalhos futuros – meus e de outros pesquisadores – sobre esse assunto tão abrangente.

Penso, igualmente, que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo irá fomentar ainda mais debates, tanto no campo da Educação como no campo do Ensino de Geografia, de modo que pretendo me inteirar e fazer parte, como pesquisador, desses diálogos. Após investigar as ramificações existentes nessa teoria, percebo que seu conteúdo é relevante e significativo nas inquietações que estão presentes em debates sobre a formação inicial de professores.

Ao pensar em novas investigações, surge em minha mente a música de Chico Buarque e Milton Nascimento (2005): “O que será, que será? Que andam suspirando pelas alcovas; que andam sussurrando em versos e trovas”. Enfim... O que será que será? As inquietações acadêmicas se renovam. As incertezas ressurgem. É preciso continuar geografando.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos do estudo de caso**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 129, p. 637-651, 2006.

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social**: para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

ARAÚJO, W. M.; SOUZA, E. F. **A identidade profissional docente reflexiva crítica**: uma análise da formação docente no curso de Geografia da UEG – Unidade Formosa. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, João Pessoa - PB. 2013. p. 1952 - 1962.

ARENDT, H. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ASIMOV, I. **New Guide to Science**. Reino Unido: Penguin Books, 1993.

ASSIS SILVA, B. G.; PAZ E SILVA, L. A. **Os recursos didáticos e o ensino de Geografia no município de Alto Longa – Piauí**. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, João Pessoa - PB. 2013. p. 1798 - 1806.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BASTA, L. **Formação de professores e sua prática**: um estudo acerca de sua história. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, Goiânia - GO. 2011. p. 1-10.

BILAC, O. **Poesias Infantis**. RJ: Francisco Alves. 1929.

BEZERRA, A. C. A. **O papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores: reflexões a partir dos estágios supervisionados**. Revista de Geografia (Recife), v. 30, p. 40-54, 2013.

BOOTE, D. N.; BEILE, P. **Scholars before researchers**: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. Educational Researcher, vol. 34 no. 6, 2005, p. 3-15.

BRITO, M. S. S.; SENA, T. M.; ROCHA, G. O. R. **A formação do professor de geografia**: uma revisão bibliográfica sobre as concepções teóricas. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, Goiânia - GO. 2011. p. 1-11.

CAIADO, R. et al. **Metodologia de Revisão Sistemática da Literatura com aplicação do método de apoio multicritério à decisão smarter**. Anais do XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão e III Inovarse. 2016

CALLAI, H.C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: MUNHOZ, Gislaine (Org.) et al. Geografia – Estudo e Ensino – conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Ed. Xamã, 2012, p. 73-87.

CALLAI, H. **O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia.** XIII EGAL. 2011.

CAMPOS, A. B. F. **A carreira docente a partir do olhar de futuros profissionais – impressões e apontamentos sobre a formação do professor de geografia.** In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, Goiânia - GO. 2011. p. 1-11.

CASTELLAR, S. M. V. **A formação de professores e o ensino de geografia.** Revista Terra Livre, v. 14, n.14, p. 48-57, 1999.

CAVALCANTI, L. S. **Ensino de Geografia na Escola.** Reimpressão. 1. ed. , 2012. 208p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabido al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1991.

CHIBENI, S. S. **Algumas observações sobre o “método científico”.** Notas de Aula. Departamento de Filosofia, IFCH, Unicamp, Brasil, 2006.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Revista Portuguesa de Educação, Portugal Braga, v. 16, n.1, p. 12-20, 2003.

CORRÊA, R. L. A. Espaço: Um Conceito - Chave. In: Iná Elias de Castro; Paulo Cesar da Costa Gomes. (Org.). **Geografia: Conceitos e Temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, v. 1, p. 15-47.

COSTA, G. B. A. **Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de geografia.** In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, Goiânia - GO. 2011. p. 1-11.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa - Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo.** In: Revista Latino-Americana de Enfermagem, USP/Ribeirão Preto. Vol. 6, No 2, abr. 1998, p. 89-104.. Revista Latino-Americana de Enfermagem (Ribeirão Preto), USP/Ribeirão Preto, v. 6, n.abr., p. 89-104, 1998.

DEON, A. R. **Reflexões Sobre Formação de Professores: A ideia de Conhecimento Geográfico Pertinente.** Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, v. 01, p. 26-43, 2014.

DINIZ, M. S. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira.** São Paulo: USP-FFLCH-DG, 1998. (Tese de Doutorado). 263p.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. Tradução: Ana Falcão Bastos e Luis Leitão. 13ª Ed. Lisboa: Presença, 2007.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA. **Apresentação do ENPEG**. Disponível em: <<http://www.coltec.ufmg.br/enpeg/info.html>> Acessado em: 03/11/2017.

FABREGAT, C. H. **La formación simbólica del profesorado en geografía**. Terra Livre, v. 2, p. 49-65, 2005.

\_\_\_\_\_. **La formación del profesorado en una sociedad globalizada**. Educativa (UCG), v. 9, p. 161-184, 2006.

FEBVRE, L. **La Tierra Y La Evolución Humana/ Introducción Geográfica A La Historia**. Barcelona: Editorial Cervantes, 1925.

FERNANDEZ, C. **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. v. 1. p. 1-12.

\_\_\_\_\_. **Revisitando a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores de Ciências**. Revista Ensaio, v.17, n.2, p. 500-528, 2015.

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional**: tensões e (des)continuidades. Revista Educação (PUCRS. Online), v. 38, p. 138, 2015.

FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 10, p. 58-78, 1999.

FREITAS, A. S.; PINTO, E. C. O.; MOREIRA, F. S. A. **O ensino da Geografia nas salas de aula**. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, João Pessoa - PB. 2013. p. 1730 - 1741.

GAIA, S.; CESARIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. **Formação profissional e pessoal**: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 1, p. 1-7, 2007.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. **Revisões sistemáticas da literatura**: passos para sua elaboração. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 23, p. 183-184, 2014

GARCÍA BALLESTEROS, A. **Las aportaciones de la Geografía Humanística**. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). Geografía y humanismo. Barcelona, Espanha: Oikos-tau, p. 9-17, 1992.

GARZA-REYES, J. A. **Green lean and the need for Six Sigma**. Int. J. Lean Six Sigma 6, 226–248, 2015

GATTI, B. A. **Pesquisar em Educação**: considerações sobre alguns pontos-chave. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 06, p. 25-36, 2006.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas - RAE, v.35, n.2, mar./abr., p. 57-63, 1995.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GUNTHER, H.. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?**. Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso), v. 22, p. 201-209, 2006.

HUXLEY, A. **Admirável Mundo Novo**. São Paulo: Abril Cultural. 1980.

HOLLANDA, C. B.; NASCIMENTO, M. O que será que será? In: **Meu Caro Amigo**. Brasil: Universal Music, 2005.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª ed., 1977. 202 p.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363 f., Tese (Doutorado em Geografia) – Curso de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Associação dos Geógrafos do Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2014. 248 p.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa: Linguagem e método**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007. v. 1. 140 p.

KLUG, A. Q. **O Ensino Médio Politécnico e a Produção dos Espaços da Educação: a recontextualização da proposta em quatro escolas de Pelotas - RS**. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

LACERDA, T. A.; PINHEIRO, A. C. **Formação escolar, profissional e práticas docentes de professores de Geografia do Ensino Fundamental em João Pessoa - PB**. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, João Pessoa - PB. 2013. p. 1926-1931.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

LOPES JUNIOR, W. M. **Os diferentes saberes na formação do professor de geografia.** Acta Geográfica (UFRR), v. IV, p. 169-183, 2010.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. **O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia.** GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 - 092, 2015.

LOPES, C. S. **Construção e desenvolvimento do conhecimento profissional do professor de geografia.** In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, Goiânia - GO. 2011. p. 1-10.

MARCON, D.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. **Reflexões teóricas sobre a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores.** Educação (Rio Claro. Online), v. 22, p. 16-37, 2012.

MARQUES, R. **Contribuições para pensar e fazer a geografia escolar.** In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, Goiânia - GO. 2011. p. 1-8.

MARTINS, R. E. M. W. **A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor.** Geosul (UFSC), v. 30, p. 249-265, 2015.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. **Análise Textual Discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em Educação.** Laplage em Revista, v. 3, p. 247, 2017.

MEZZAROBA, O; MONTEIRO, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. v. 1. 310 p.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. **PIBID – Apresentação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acessado em: 25/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Saiba Mais - Programa Mais Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acessado em: 25/07/2017.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Revista Ciência & Educação, Porto Alegre - RS, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NUNES, M. D. R. **Currículo e formação de professores em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: práticas, reflexões e possibilidades.** In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, João Pessoa - PB. 2013. p. 1775 - 1786.

OLIVEIRA, J. R. **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e a Didática da Geografia.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

PIRES, L. M.; PERACINI, I.; PAULA, F. M. A. **Os saberes docentes e a formação inicial do professor de geografia: reflexões e percepções**. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, Goiânia - GO. 2011. p. 1-11.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender GEOGRAFIA**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**. Tradução de Benedita Bittencourt. Coimbra: Almedina, 2006.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA. **Políticas Editoriais**. Disponível em: <www.revistaedugeo.com.br>. Acessado em: 20 de julho de 2017.

RIBEIRO, E. **Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia**. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 17, p. 107-116, 2013.

ROCKENBACH, I. A. **O Ensino de Geografia dialoga com a Educação?** 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 27ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. 193 p

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Portugal: Afrontamento, 2001.

SANTOS, D. A.; GIROTTO, E. D. **Daquilo que não falamos na geografia: repensando a formação inicial do professor de geografia da educação básica**. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, Goiânia - GO. 2011. p. 1-11.

SANTOS, F. K. S. **Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior: a aula universitária nos cursos de licenciatura em Geografia**. Revista de Geografia (Recife), v. 29, p. 60-74, 2012.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

\_\_\_\_\_. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. v.9, p.1-30, 2005.

\_\_\_\_\_. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. Educational Researcher. v.15, p.4-14, 1986.

\_\_\_\_\_. **Knowledge and teaching: foundations of a new reform.** Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

\_\_\_\_\_. **Just in case: reflections on learning from experience.** In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). The case for education. Contemporary approaches for using case methods. Needham Height: Allyn Bacon, 1996, p. 197-217.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. Ed. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, F. C. R. **A formação do professor de geografia e a aprendizagem do saber-ensinar.** In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, Goiânia - GO. 2011. p. 1-10.

SOBREIRA, A. E. G. **A pedagogia anarquista e o ensino de geografia: conquistando cotas de liberdade.** 2009, 371f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista/Presidente Prudente.

SOUSA, A. M.; CARVALHO, E. N. **Desafios ao Ensino de Geografia na Gênese Educacional do Brasil.** In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, João Pessoa - PB. 2013. p. 1973 - 1981.

SOUZA, V. C. **Fundamentos Teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para a formação do pensamento espacial crítico.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 1, p. 47-67, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Formação dos professores e contextos sociais Porto: Rés, 2001

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TRUJILLO, F. A. **Metodologia da ciência.** 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VEIGA, I. P.A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIANNA, W. B; ENSSLIN, L. **O Design na Pesquisa Quali-quantitativa em Engenharia de Produção: Questões a considerar.** Revista Gestão Industrial, v. 03, p. 172-185, 2007.

VIEIRA, M. M. M.; ARAUJO, M. C. P. **Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras.** CADERNOS DE EDUCAÇÃO -UFPEI (ONLINE), v. 53, p. 5856-5877, 2016.

WACHOWICZ, L. A. **A dialética na pesquisa em educação.** Revista Diálogo Educacional (PUCPR), Curitiba, v. 02, p. 171-181, 2001.

ZAGO, L. H. **O método dialético e a análise do real.** Revista Kriterion (UFMG. Impresso), v. 127, p. 109-124, 2013.

## **Apêndice**

## Apêndice A: Trajetória Acadêmica do Pesquisador

*Não nasce a planta perfeita,  
Não nasce o fruto maduro;  
E, para ter a colheita,  
É preciso semear...  
(OLAVO BILAC, 1929)*

Neste apêndice, objetivo relatar as minhas vivências no contexto universitário, apresentando as trajetórias perpassadas durante a graduação e a pós-graduação que levaram a essa Dissertação. A narrativa aqui apresentada aborda fatos considerados marcantes por mim no microcosmo acadêmico, retratando os caminhos tomados na graduação e, principalmente, na pós-graduação, com as disciplinas cursadas e os eventos e publicações submetidas.

A trajetória inicia-se no ano de 2012, com o ingresso no curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Pelotas. A partir desse momento, o cenário que envolve o campo da Educação e da Geografia já começava a ser construído e, desde o primeiro dia de estudos, debates sobre esses temas já eram fomentados e construíam meu escopo de interesse.

Entretanto, é na minha admissão no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Geografia UFPel no segundo semestre do ano de 2012 que a relação entre esse e a pesquisa no Ensino de Geografia começou a se estabelecer de maneira veemente. Assinalo a participação no Pibid Geografia como importantíssima, pois a partir do envolvimento nesse programa houve os primeiros contatos com a noção do professor-pesquisador. As referências teóricas trazidas pelo Pibid promoviam a ideia de investigar e produzir conhecimentos no campo do Ensino da Geografia, apresentando uma conexão entre pesquisadores do campo da Educação e da Geografia e suas teorias.

Considero a relevância do programa pois proporcionou a participação em eventos do Ensino de Geografia possibilitando a publicação de trabalhos e os debates sobre o tema, bem como a atividades em escolas e observação da atividade docente que foram semeando e fortificando minhas raízes nesse campo de pesquisa. Destarte, a atuação no Pibid e o envolvimento com os coordenadores, supervisores e colegas participantes do programa nas reuniões semanais, nas atividades em escolas do

município de Pelotas e nos debates orientados por leituras do campo do Ensino de Geografia ou da Educação ao longo de quatro anos foram ferramentas incontestes as quais instigaram o sentimento e o desejo de realizar pesquisas com a temática que envolve esta Dissertação.

Para mais, os estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Geografia, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, foram momentos importantes na minha trajetória acadêmica. Compreender o universo escolar envolvido com a prática docente é uma experiência muito significativa e essa vivência acarreta um aprofundamento na noção do que é “ser professor” e, ademais, o que é “ser professor de Geografia”. Os processos que envolveram a atuação enquanto estagiário nas escolas, assumindo uma turma de alunos e aplicando os conhecimentos adquiridos na formação na sala de aula fomentaram inúmeras reflexões que ressoaram e ainda ressoam no meu imaginário.

As angústias e dificuldades encontradas nos estágios e os diálogos realizados com os professores que supervisionavam a atividade continuaram a instigar o meu interesse no Ensino de Geografia e voltaram inúmeras reflexões acerca da formação inicial dos professores de Geografia. Pontua-se alguns dos questionamentos que surgiram durante esse momento da formação inicial, a saber: como realizar a transposição do saber adquirido na academia aos alunos das escolas; de que maneira o conteúdo das disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura em Geografia se relaciona com o conteúdo do currículo obrigatório da Geografia das escolas; quais saberes do campo da Educação estão sendo utilizados durante a atuação enquanto docente nos estágios. A experiência em sala de aula e as consequências da reflexão sobre essa continuou a estimular provocações para movimentos de pesquisa acerca dessa temática.

Outro momento relevante da graduação foi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado no segundo semestre do ano de 2015. Um dos requisitos para adquirir o diploma de licenciado em Geografia no curso de Licenciatura em Geografia da UFPel é a elaboração e a defesa de uma monografia. Nesse momento, os meus interesses acadêmicos convergiram para o trabalho monográfico intitulado “O Ensino de Geografia dialoga com a Educação?”, no qual busquei analisar como os futuros professores de Geografia da UFPel viam sua formação no campo pedagógico e como essa formação auxiliava ou não em suas aulas de Geografia ministradas no estágio

obrigatório. Não obstante a monografia tenha auxiliado na compreensão de muitas dúvidas que eu percebia acerca da temática, ela serviu, outrossim, para ampliar novos horizontes de pesquisa, os quais viriam a ser projetados no mestrado.

Por conseguinte, esses três momentos são os que se destacam durante o período da graduação e que merecem destaque na minha trajetória acadêmica: o ingresso no Pibid Geografia; a experiência nos estágios obrigatórios; e o TCC elaborado e defendido ao final da graduação. Considero que o processo que envolveu essas experiências serviu de base para o anteprojeto de pesquisa acerca do Ensino de Geografia e Formação de Professores, o qual me levou ao ingresso no Programa de Pós-Graduação de Geografia (PPGEO) da UFPel no ano de 2016, como discente do mestrado acadêmico desse programa.

Enquanto discente do PPGEO UFPel, pude apreciar diferentes disciplinas que contribuíram para presente pesquisa, a qual recebeu inúmeras contribuições a partir dos 24 créditos obtidos, as quais fizeram parte das disciplinas que cursei.

**Quadro 7: Disciplinas cursadas no mestrado acadêmico.**

<b>Programa</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Nº de Créditos</b>	<b>Conceito final</b>
PPGEO	Trajelórias do saber na formação do professor de Geografia	4	A
PPGEO	A escola e a sala de aula como campo de pesquisa: reflexões teórico-metodológicas sobre a investigação da/na prática docente	4	A
PPGEO	Agricultura, Sociedade e Território	4	A
PPGEO	Métodos e técnicas de pesquisa em Geografia	4	-
PPGEO	O Estado-Nação Brasil no/com o mundo contemporâneo	4	-
PPGEO	Tópicos Especiais I: políticas e práticas metodológicas na produção do conhecimento científico	2	A
PPGEO	Estágio de Docência	2	A

**Fonte: elaboração do autor, 2017.**

Os estudos oriundos das atividades e discussões promovidas nas disciplinas promoveram produções e reflexões teóricas e oportunizaram a abertura de horizontes para a discussão de diversos temas e aproximação com autores e pesquisas que viriam a contribuir para a Dissertação que está sendo elaborada. Ressalvo a importância da disciplina “Trajetórias do saber na formação do professor de

Geografia”, na qual discussões acerca dos saberes importantes à docência em correlação com a formação do professor de Geografia foram abordados ao longo de um semestre. Postulo que essa disciplina foi deveras pertinente posto que delineou os interesses dessa pesquisa fomentando e auxiliando nos pressupostos que constroem os objetivos da Dissertação.

Esses debates, orientados por referenciais teóricos trouxeram alguns debates pertinentes que estão sendo usados na presente pesquisa, a saber: Maurice Tardif, que analisa os saberes docentes na formação profissional; e Yves Chevallard, responsável por aprofundar o conceito de transposição didática. Além do estudo das obras dos mencionados intelectuais franceses, outros referenciais fomentaram debates e direcionaram alguns apontamentos da pesquisa atual. A disciplina cursada totalizou quatro créditos e o conceito obtido foi A.

A disciplina “A escola e a sala de aula como campo de pesquisa: reflexões teórico-metodológicas sobre a investigação da/na prática docente”, outrossim, foi parte importante do processo de elaboração da pesquisa. Ao longo das aulas, as discussões se pautaram principalmente sobre os recortes metodológicos que estão presentes na pesquisa envolvendo a prática docente. Destaco a importância da disciplina pois, nesse momento, a metodologia da Dissertação começou a se consolidar, uma vez que as discussões que foram promovidas nesse espaço eram abertas para a introdução dessa pesquisa. Esse debate orientado por autores apresentou os interesses e os limites que a pesquisa teria, elucidando acerca da metodologia mais profícua que poderia ser adotada no trabalho – o qual gerou um artigo que coopera com a metodologia da dissertação. Os créditos obtidos foram quatro e o conceito obtido foi A.

Ambas as disciplinas mencionadas foram importantes por tratar com maior profundidade de temas envolvendo o Ensino de Geografia e a Educação. Pude, a partir dos embates promovidos, amenizar algumas das lacunas teóricas que eram percebidas na pesquisa e encontrar brechas para novas abordagens que contribuíram para trabalhar o tema.

No que se refere as questões metodológicas, pude encontrar na disciplina “Métodos e técnicas de pesquisa em Geografia” alguns horizontes que foram contributivos para o recorte analítico feito nessa pesquisa e para a metodologia adotada. Os diálogos nesse sentido promovidos em aula e a elaboração de um trabalho acerca da obra Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, foi um passo

importante para direcionar a proposta metodológica do trabalho. Os créditos adquiridos com a disciplina são quatro e o conceito está em fase de apreciação.

Para mais, outras duas disciplinas que fizeram parte de oito créditos realizados ao longo do mestrado são: “Agricultura, Sociedade e Território” (conceito A) e “O Estado-Nação Brasil no/com o mundo contemporâneo” (conceito em apreciação), a primeira trazendo um recorte da Geografia articulada em uma análise ambiental e a segunda da Geografia articulada com o cenário econômico brasileiro. Trago as duas disciplinas no mesmo recorte, uma vez que ambas tratam de temas da Geografia que não se relacionam especificamente com o campo do Ensino de Geografia, no entanto, as reflexões propostas nesses espaços, articularam-se com os interesses da minha pesquisa, visto que, ao analisar o Ensino de Geografia, não se pode abandonar o “mundo”. Essas disciplinas permitiram fortalecer essa conexão que foi utilizada nas análises propostas nessa pesquisa.

Por fim, a disciplina concentrada “Tópicos Especiais I: políticas e práticas metodológicas na produção do conhecimento científico” foi uma disciplina que promovia debates sobre a análise da produção científica no campo de estudos dos mestrados. A partir da proposta da disciplina, fez-se uma revisão de literatura acerca da formação inicial de professores, a qual contribuiu para a Dissertação em muitos sentidos, principalmente, ampliando o *corpus* teórico da pesquisa. Nesse momento, a visita à periódicos do campo da Geografia e Educação ocorreu e fortaleceu as propostas presentes na pesquisa, as quais germinaram a elaboração de um artigo que foi publicado em evento acadêmico e levou a discussão da dissertação para diferentes espaços. Os créditos obtidos foram dois e o conceito A.

O Estágio Docente, completando os vinte e quatro créditos realizados ao longo do mestrado, foi realizado com as turmas do quinto semestre do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel. A partir da vivência com os graduandos, pode-se trazer para as salas da universidade as noções que vinham sendo construídas na Dissertação, na qual os conhecimentos trabalhados foram compartilhados e, além disso, pude perceber ao longo do estágio questões inter-relacionadas ao tema da pesquisa, os quais provocaram frutuosas reflexões para o trabalho.

Dando sequência, convém ressaltar algumas das produções científicas realizadas ao longo do mestrado. A elaboração da Dissertação promoveu alguns

debates que foram e irão continuar a ser socializados em publicações e eventos científicos.

**Quadro 8: principais trabalhos publicados durante o mestrado acadêmico.**

<b>Título do trabalho submetido</b>	<b>Espaço de submissão</b>
Potencialidades e fragilidades na formação inicial de professores de Geografia: proposições e reflexões a partir de uma análise teórica	XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG)
A Geografia e a formação inicial de professores: uma leitura a partir de um resgate teórico	XII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE)
A formação inicial de professores de Geografia em diferentes percepções: uma análise de revisão de literatura em periódicos científicos	Periódico: Caderno Prudentino de Geografia
Diálogos entre a pedagogia libertária e a Licenciatura em Geografia no cenário dos futuros professores de Geografia da Universidade Federal de Pelotas	Livro: Ensino de Geografia: Teorias, saberes, conteúdos e práticas

**Fonte: elaboração do autor, 2017.**

É considerável destacar os trabalhos publicados ou em fase de publicação, uma vez que fazem parte das construções teóricas que foram elaboradas ao longo da construção da pesquisa e que produziram um conhecimento relativo sobre o tema que se pretende abordar. As publicações no livro e no periódico supramencionado foram fundamentais, dado que foram o primeiro momento de sistematização e formatação de algumas das ideias que vinham sendo construídas. As discussões que surgiram ao longo da escrita de tais trabalhos foram um momento de grande aprendizagem e de socialização dos estudos realizados.

Ademais, o XIII ENPEG e o XII ENANPEGE, os quais serão realizados na segunda metade de 2017, também foram eventos nos quais os trabalhos foram submetidos e aceitos. Considero tais eventos importantíssimos para o Ensino da Geografia e ter a oportunidade de compartilhar os conhecimentos produzidos na dissertação nesses espaços fortaleceram inestimavelmente as proposições da Dissertação.

Convém ressaltar minha atuação no Seminário do Programa de Pós-graduação em Geografia (SEMPGEO) da Universidade Federal Pelotas, evento produzido pelo PPGeo. Envolvi-me nesse evento como participante da Comissão Organizadora e da Comissão Científica. As trocas de saberes promovidas na função de parecerista e enquanto ouvinte do evento foram valiosas, principalmente pelo fato da linha de pesquisa “Ensino de Geografia e Formação de Professores” receber destaque no evento.

É através dessas vivências, portanto, que se relata minha trajetória acadêmica do alguns dos fatos marcantes que originaram a pesquisa que foi construída foram apresentados e têm enorme importância na produção dessa Dissertação. O transcurso do mestrado, com o relato das disciplinas, atividades e dos trabalhos submetidos, é parte fundamental que não poderia deixar de estar evidenciado nesta pesquisa. Essa trajetória carrega traços que se esparramam ao longo de todos os processos de construção desse trabalho e demonstram que a construção da pesquisa embebe de distintos momentos acadêmicos que juntos apontaram para a proposta aqui apresentada.