



A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: DOS SABERES E PRÁTICAS À IDENTIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA¹

LA PRÁCTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: DE LOS SABERES Y PRÁCTICAS A LA IDENTIDAD DOCENTE EN GEOGRAFÍA

THE PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT: FROM KNOWLEDGE AND PRACTICE TO TEACHING IDENTITY IN GEOGRAPHY

Viviane Caetano Ferreira Gomes

Rede Básica de Ensino, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

vcfgeo@yahoo.com.br

Resumo: No conjunto das medidas e ações empreendidas a partir do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) nos anos 2000, destaca-se a Prática como Componente Curricular (PCC), com o propósito de romper com o modelo 3+1, que durante anos caracterizou a formação de professores no país e, por conseguinte, superar a dicotomia entre teoria e prática. Diante disto, o presente texto, recorte teórico e resultado de pesquisas bibliográficas, propõe uma discussão acerca das contribuições da Prática como Componente Curricular na mediação entre saberes e práticas e a constituição da identidade docente em Geografia. Para tal, apresentam-se alguns dos possíveis entraves em torno da interlocução entre a dimensão acadêmica e escolar do conhecimento geográfico no cenário de formação de professores de Geografia no Brasil, considerando como pressuposto basilar a reflexão em torno dos saberes docentes e, mais notadamente, dos saberes docentes em Geografia. Dimensiona-se a prática sob a perspectiva de práxis, determinante da dialética entre teoria e prática e entre saberes docentes e epistemologia do conhecimento geográfico.

Palavras-chave: prática como componente curricular, saberes, identidade docente em Geografia.

¹ Este artigo é um recorte teórico das discussões contempladas pela tese de doutorado da autora, intitulada “A Prática como Componente Curricular: formação inicial e constituição da identidade docentes nos Cursos de Licenciatura em Geografia – UFU e UFTM”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriany de Ávila Melo Sampaio.



Resumen: Dentro del conjunto de las medidas y acciones emprendidas a partir del establecimiento de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) en los años 2000, se destaca la Práctica como Componente Curricular (PCC), visando poner fin en el modelo 3+1, que durante años caracterizó la formación de profesores en el país y, como consecuencia, superar la dicotomía entre teoría y práctica. Ante ello, el presente texto, recorte teórico y resultado de pesquisas bibliográficas, propone una discusión acerca de las contribuciones de la Práctica como Componente Curricular en la mediación entre saberes y prácticas y la constitución de la identidad docente en Geografía. Para tanto, se presentan algunos de los posibles obstáculos alrededor de la interlocución entre la dimensión académica y escolar del conocimiento geográfico en el escenario de formación de profesores de Geografía en Brasil, considerando como premisa elemental la reflexión sobre los saberes docentes y, más notablemente, los saberes docentes en Geografía. Se dimensiona la práctica bajo la perspectiva de praxis, determinante de la dialéctica entre teoría y práctica y entre saberes docentes y epistemología del conocimiento geográfico.

Palabras-clave: práctica como componente curricular, conocimiento, identidad docente en Geografía.

Abstract: In the set of measures and actions undertaken from the establishment of the national curriculum directions in the 2000s, Practice as a Curricular Component stands out, aiming to break with the 3+1 model, which for years characterized the formation of teachers in the country and, therefore, overcome the dichotomy between theory and practice. From this, the present text, a theoretical framework and the result of bibliographic research, propose a discussion on the contributions of Practice as a Curricular Component in mediation between knowledge and practices and the attribution of teaching identity in Geography. For that, considering some of the possible obstacles around the dialogue between academic and school dimension of geographic knowledge in the scenario of Geography teachers in Brazil, considering as a basic presupposition the reflection around teaching knowledge and, more significantly, teaching knowledge in Geography. Practice is dimensioned under the perspective of praxis, determinant of the dialectic between theory and practice and between teaching knowledge and the epistemology of geographic knowledge.

Keywords: practice as a curricular component, knowledge, teaching identity in Geography.

Introdução

Num movimento de oposição às abordagens que visam dissociar formação e prática cotidiana na escola, diversas pesquisas sobre formação de professores no Brasil e no mundo têm dispensado especial atenção à relevância da prática e dos saberes docentes. Nunes (2001, p.29) sinaliza que a partir da década de 1990 surgem no Brasil novos enfoques com o intuito de “compreender a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido”. A prática pedagógica e os saberes docentes passam a ser reconhecidos por sua complexidade e, nesse contexto, o papel dos professores é resgatado, tendo em vista a importância de conceber a formação como processo permanente e dinâmico que ultrapassa a academia, alcançando as dimensões pessoais e profissionais do fazer docente. Nesse sentido, a docência passa a ser vista como uma ação que pressupõe a intersecção de conhecimentos científicos, curriculares e pedagógicos, apreendidos no âmbito da universidade e no exercício da profissão.

Sob o recorte da formação profissional docente em Geografia, a relação entre as práticas e os saberes pode ser especialmente significada pelas contribuições da Prática como Componente Curricular (PCC) no processo de constituição da identidade docente nesta área do conhecimento. Tornando-se objeto de análise nos textos oficiais, configurantes das políticas de formação docente, a prática tem sido referenciada como uma das mais importantes competências no campo da profissionalização de professores.

Institucionalizada a partir das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b), a Prática como Componente Curricular desvela uma proposta que fomenta a reflexão acerca de situações contextualizadoras dos fazeres e vivências docentes ao percorrer da formação inicial, consorciando formação teórica e profissional.

A partir da PCC e sua proposição, serão apresentadas algumas discussões em torno dos saberes docentes e, mais especificamente, dos saberes docentes em Geografia como pressupostos deste debate. Nesse âmbito, a prática será dimensionada como *práxis* através da qual se estabelece uma relação dialética entre teoria e prática, entre saberes docentes e epistemologia do conhecimento geográfico. Julga-se, pois, que a *práxis* docente em Geografia ao tempo em que incita a ruptura com a Racionalidade Técnica² possibilita a instauração de

² Segundo Diniz-Pereira (2014, p.36) o modelo da Racionalidade Técnica concebe os professores como técnicos que rigorosamente põem em prática regras científicas e/ou pedagógicas. Em contrapartida, a Racionalidade Crítica compreende a educação como atividade histórica e social, vinculando a pesquisa ao ensino e ao currículo.

uma Racionalidade Crítica, fundamental para a construção das bases identitárias que orientarão os saberes e fazeres docentes em Geografia.

Além da relevância adquirida na esfera das políticas curriculares, a prática no âmbito da formação docente em Geografia assume contornos relevantes ao balizar não apenas reflexões sobre o exercício docente, mas, especialmente sobre as interlocuções entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. No entanto, a relação entre a vertente acadêmica e a escolar tem se apresentado como um dos mais consideráveis desafios a serem superados no contexto das licenciaturas, dentre elas, a Geografia.

Na busca por afirmar a importância e os desafios concernentes à relação entre os fundamentos epistemológicos e didático-pedagógicos no cenário de formação e prática docente em Geografia, o presente texto propõe uma breve discussão que se subdivide em três seções.

À primeira seção coube uma descrição resumida sobre a trajetória de evolução da Geografia em que se articula, notadamente, a história da Geografia escolar e sua relação com a ciência de referência. Neste debate, algumas leituras merecem relevo – Moraes (2007), Lacoste (2011), Chervel (1990), Goodson (1990), Tardif; Lessard; Lahaye (1991), Tardif (2002), Tonini (2006), Cavalcanti (2010a; 2010b; 2012), Schulman (2014), Lopes e Pontuschka (2015), entre outros.

Na segunda seção buscou-se, a partir da trajetória histórica da Geografia, sua institucionalização como ciência e disciplina escolar e as interfaces estabelecidas entre essas duas dimensões, compreender os processos de formação docente em Geografia, com especial referência à formação inicial. Fundamenta esta discussão o diálogo com Cavalcanti (2010a, 2010b, 2011, 2012), Pontuschka (2010), Couto (2012), Straforini (2018), Castellar (2002), entre outros.

Na terceira seção, o objetivo foi o de estabelecer um movimento relacional entre conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, entre saberes e práticas docentes e sua confluência no processo de constituição da identidade docente em Geografia. Para tal, destacam-se as relevantes contribuições de Gatti (2010), Pimenta (1996), Lopes e Pontuschka (2015), Tardif; Lessard; Lahaye (1991), Shulman (2014), entre outros. Referenciar a Geografia como ciência e disciplina escolar pressupõe, essencialmente, analisar e (re)dimensionar o papel da formação e da prática docente em Geografia, sobretudo diante da necessidade de compreender a espacialidade dos fenômenos na contemporaneidade. Para Straforini (2018, p.75), a compreensão da espacialidade permite “operar os conhecimentos geográficos na vida

cotidiana, produzindo práticas espaciais insurgentes” o que representa, em grande medida, a tônica da Geografia no cenário escolar como disciplina, como conteúdo de aprendizagem, e como conhecimento de relevante função social.

A Geografia como ciência e como disciplina escolar

Esta seção se reveste do esforço em apresentar, sucintamente, alguns aspectos históricos que marcaram a trajetória trilhada pela Geografia ao longo de sua consolidação como ciência e como disciplina escolar significando, por sua vez, a intrínseca relação entre essas duas dimensões do conhecimento geográfico.

Num movimento de interseccionar as histórias da Geografia e os discursos que a sustentam no contexto escolar, Tonini (2006, p.13) destaca que a Geografia, em suas diversas formas de interpretação, é resultado de uma trama de intensos debates conceituais articulados aos diferentes contextos históricos, desde sua institucionalização até os dias atuais. Para a autora, cada discurso do pensamento geográfico mobilizou inscrições conceituais diferenciadas que, materializadas nos livros didáticos, caracterizaram, como ainda caracterizam, a Geografia na escola.

A título de exemplificar as interfaces históricas entre a Geografia e seu ensino ao longo da história, serão apontados, brevemente, alguns dos aspectos mais marcantes de duas importantes correntes do pensamento geográfico: a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. Todavia, reconhece-se a existência e a relevância das demais correntes constituintes do pensamento geográfico e, ainda, a complexidade de fatos, problemáticas, rupturas e permanências, inerentes às duas correntes privilegiadas, que o presente texto não conseguirá abarcar.

Em seu período Tradicional, especialmente no correr dos séculos XVIII e XIX, a Geografia se desenvolveu fortemente nos contextos alemão e francês. A sistematização da Geografia ocorreu inicialmente na Alemanha, num período em que, apesar do advento do capitalismo, o país ainda não se constituía um Estado Nacional. A fragmentação do território alemão em unidades dispersas e a vinculação ao sistema feudal favoreciam sua vulnerabilidade diante do crescente expansionismo da França e Inglaterra.

Conforme Pereira (2005, p.53), a Geografia nasceu com a pretensão de resolver tanto a questão interna de fragmentação do território bem como a externa – relacionada ao desejo de expansão típico do capitalismo. A questão espacial assumia, por sua vez, o centro das

preocupações, configurando-se no imperativo de uma unificação alemã e, a Geografia escolar, nesse processo, se tornou uma ferramenta estratégica.

Na França, durante o século XIX, a Geografia escolar também serviu aos propósitos políticos expansionistas. Sobre esse contexto, Menezes sublinha que

[...] tanto a ciência quanto a disciplina escolar exerceram funções estratégicas para servir aos dominantes. Mais que isso, a Geografia foi sistematizada com esse intuito de fornecer um conhecimento do espaço para facilitar a conquista territorial aos detentores do poder, enquanto que na escola tinha o papel de construir um sentimento de identidade nacional. Isso pode ser claramente percebido tanto na Alemanha, o berço da Geografia, quanto na França (MENEZES, 2015, p.348).

Marcada por diversas fases e contextos, a Geografia Tradicional ou Clássica e suas correntes, consubstanciada na concepção filosófica e metodológica positivista, se estendeu de meados do século XIX aos meados do século XX. Moraes (2007) afirma que, a partir da década de 1950, começaram a surgir os primeiros ensaios de ruptura que incitaram, por sua vez, a crise da Geografia Tradicional e o movimento de renovação a ela associado, o qual se intensificou nos anos posteriores.

Uma das principais críticas ao paradigma da Geografia Tradicional adveio do geógrafo francês Yves Lacoste que, mais efetivamente, a partir da década de 1970, denunciou o caráter utilitarista da Geografia como instrumento de exercício e manutenção do poder ao longo da história. Lacoste (2011) alertou, nesse sentido, para a existência de duas Geografias: a “Geografia dos Estados Maiores” e a “Geografia dos Professores”. Permeadas por forte sentido político e ideológico, de modos distintos, ambas se articularam para atingir o mesmo objetivo. A Geografia dos Estados Maiores expressava um “conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço”, restrito à utilização estratégica das minorias dirigentes, como instrumento de poder (LACOSTE, 2011, p.31). A Geografia dos professores “se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço” (LACOSTE, 2011, p.31). Desse modo, o projeto comum a ambas era ocultar a “importância do espaço”, pois

[...] é, sobretudo, quando ele parece “inútil” que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus objetivos “neutros” e “inocentes” parece supérflua. A sutileza foi a de ter passado um saber estratégico militar e político como se fosse um discurso pedagógico ou científico perfeitamente inofensivo (LACOSTE, 2011, p.25).

É sob críticas como essas que se delineia o status de “crise” da corrente tradicional,

incorrendo num importante contexto para a história do pensamento geográfico na medida em que possibilitou o surgimento de novas propostas e abordagens, questionamentos e reflexões. O movimento de renovação surgiu na França, a partir da década de 1970, se expandindo posteriormente para demais países, como Alemanha, Itália, Brasil, entre outros – sob a denominação de “Geografia Crítica”.

Moraes (2007, p. 126) ressalta a Geografia Crítica e sua oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, com base numa concepção de ciência como *práxis*, incorporando, explicitamente, o conteúdo político ao discurso geográfico. Destarte, essa corrente trazia a proposta de romper a prevalência da neutralidade científica, elevando a Geografia ao patamar de ciência capaz de elaborar uma crítica radical à sociedade capitalista através da análise do espaço e das formas de apropriação da natureza. Tal proposta de rompimento com a perspectiva tradicional visava, por sua vez, se desdobrar não somente no campo científico, como também no escolar.

No âmbito desse movimento de renovação da Geografia, Cavalcanti afirma que no cenário brasileiro,

as “Geografias brasileiras”, acadêmica e escolar, institucionalizaram-se no início do século XX e têm histórias paralelas, que se encontram e se influenciam mutuamente, guardando, mesmo assim, suas identidades, suas especificidades. A partir de 1980, ocorreu o “movimento de renovação da Geografia” (acadêmica e escolar), inicialmente marcado pela disputa de hegemonia de dois núcleos principais, um aglutinando uma Geografia dita “tradicional”, que se mantinha tal como havia se estruturado nas primeiras décadas do século XX; e outro, que representava uma Geografia nova, que buscava suplantá-la a tradicional, que se proclamava “crítica” (CAVALCANTI, 2010a, p.4).

Desse modo, o movimento de renovação no Brasil representou uma importante fase de transição em que as disputas entre as perspectivas “tradicional” e “crítica” tensionaram a interlocução entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, eivada por aproximações e especificidades.

Segundo Cavalcanti (2010a, p.05), a vertente denominada Geografia Crítica atuou num período de grande questionamento e de crise da escola brasileira, em que o movimento de renovação buscava dispensar maior significado social à Geografia como disciplina escolar, questionando sua estrutura dicotômica e fragmentada em que, de um lado, contemplavam-se os fenômenos naturais e, de outro, os humanos. O eixo central era, pois, o espaço e suas contradições sociais.

O breve resgate de aspectos que marcaram essas duas importantes correntes da

Geografia, em suas perspectivas epistemológica e escolar, torna evidente a imbricada relação de ambas no decurso histórico. Revela, ainda, a importância do cenário escolar para a legitimação de discursos que, imbuídos de diferentes intencionalidades, produzem representações de mundo, de natureza, de sociedade e, portanto, de “espaço”.

No âmbito dos debates acerca da Geografia como ciência e como disciplina escolar, torna-se igualmente indispensável compreender as interações que se processam entre as disciplinas e suas ciências de referência, considerando, nesse contexto, a constituição da Geografia como saber escolar.

Na busca pelo entendimento sobre a gênese das disciplinas, a “História das Disciplinas Escolares” (HDE) legitimou-se como um expressivo campo de estudos nas últimas décadas do século XX, colocando em pauta o papel da escola em suas especificidades e sua importância como espaço de produção de saber (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005). Na esteira dos estudos propostos pela HDE, vários autores adquirem relevo, a exemplo de Goodson (1990), Chervel (1990), dentre outros.

Para André Chervel (1990), a particularidade dos estudos sobre a HDE reside na investigação da história dos conteúdos escolares, procurando tornar central o porquê de a escola ensinar o que ensina ao invés de procurar responder o que a escola deveria ensinar. A escola se constituiria num espaço de criação, superando a ideia de reprodução de valores e as disciplinas, produzidas em seu interior, estabeleceriam relações com a cultura escolar.

Um dos principais posicionamentos de Chervel (1990) é a contraposição às ideias de Yves Chevallard (1991), responsável pela teoria da Transposição Didática, aceita e defendida por muitos estudiosos. Com base nessa teoria, Chevallard propõe a tese de que são necessárias transformações de um saber científico para um saber escolar havendo, neste processo, adaptações para que o objeto de conhecimento se torne em objeto de ensino.

Embora tal teoria considere a realidade escolar no “trabalho” de transformação do conhecimento científico em objeto de ensino, ao reforçar a dependência das disciplinas escolares em relação às ciências de referência deixa de pontuar a produção de novos saberes a partir do conhecimento produzido na escola. A crítica de Chervel (1990) a essa teoria reside, pois, no pressuposto de que a instituição escolar se configuraria num espaço de transmissão de saberes elaborados fora dela. Para o autor, o saber escolar é fundamental, pois combate a ideia de mera adaptação a intervenções de elites intelectuais ou das políticas de cunho institucional.

Para Goodson (1990, p.120), o valor dos estudos no campo da HDE resguarda-se em “sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização. A

história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante”. Ao reconhecer a existência de uma “Cultura Escolar”, Goodson (1990) encara as disciplinas de ensino como comunidades que possuem identidade e sujeitos próprios, engajadas na construção de conhecimentos, não subjugadas, por conseguinte, aos saberes acadêmicos.

Na perspectiva de compreender e afirmar a legitimidade das disciplinas escolares como campo de saber, Goodson (1990) ilustra o caso particular da Geografia que, como matéria de ensino, precede cronologicamente sua disciplina mãe.

O estabelecimento da Geografia, “a forma pela qual a Geografia se tornou uma disciplina”, foi um processo prolongado, doloroso e ferozmente contestado. A história não é uma história da tradução de uma disciplina acadêmica, planejada por grupos (“dominantes”) de acadêmicos nas universidades, para uma versão pedagógica, a ser usada como uma Matéria escolar. Em vez disso, a história desenvolve-se em ordem inversa e pode ser vista como um esforço por parte de grupos de baixo status situados no nível da escola para progressivamente se apoderar de áreas no interior do setor universitário – ganhando assim o direito para que os acadêmicos no novo campo possam definir o conhecimento que pode ser visto como uma disciplina (GOODSON, 1990, p.249).

Reconhecendo a amplitude e a complexidade dos processos constituintes da Geografia como saber escolar, o excerto pontualmente ilustra a consolidação acadêmico-científica do conhecimento geográfico atrelada à sua condição conquistada como disciplina escolar, verificando-se a importância dos estudos sobre a HDE, sobretudo, no que tange à trajetória, à autonomia e à legitimidade das disciplinas escolares frente às suas ciências de referência.

Considerando história, estrutura e lógica, próprias da Geografia como disciplina de ensino, consubstanciados na ideia de Cultura escolar, Lestegás (2002) assevera que

aceitar que a Geografia escolar não é a tradução simplificada de uma Geografia científica, mas uma criação particular e original da escola que responde aos propósitos sociais próprios é uma das condições básicas que podem possibilitar uma renovada didática da Geografia a serviço da problematização do conhecimento e da construção de aprendizagens significativas, funcionais e, em suma, úteis por parte dos alunos (LESTEGÁS, 2002, p.184, tradução nossa).

Para o autor, os saberes científicos e os saberes escolares possuem finalidades distintas. Enquanto os saberes científicos são reconhecidos como “legítimos”, as disciplinas escolares visam à formação de indivíduos que não serão especialistas e produtores de novos conhecimentos nas disciplinas correspondentes, mas que se volta para os alunos na condição da aprendizagem que devem alcançar.

Uma Geografia escolar a serviço do conhecimento e da construção de aprendizagens significativas passa, desse modo, pelo reconhecimento de sua identidade e autonomia nos espaços escolares. Igualmente ela passa pelo reconhecimento, nos cursos de formação docente, ao legitimá-la não apenas como disciplina escolar, mas especialmente como saber social, responsável por problematizar o espaço em suas múltiplas escalas.

Entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar: aproximações e especificidades no contexto da formação inicial docente

A compreensão da trajetória histórica da Geografia, sua institucionalização como ciência e disciplina escolar e as relações estabelecidas entre essas duas dimensões, são elementos fundamentais a serem reconhecidos nos processos de formação docente em Geografia, tanto inicial como continuada.

No Brasil, até o final do século passado, a formação dos professores especialistas (professores de Geografia, História, Língua Portuguesa, entre outros), se desenvolvia a partir do esquema conhecido como “três mais um” (3+1), que dissociava os campos específico e pedagógico da formação.

Tal formação acabou corroborando uma subcultura que concebe a escola “como uma instituição privilegiada para a vulgarização dos conhecimentos científicos, construídos nos cursos superiores” (BRAGA, 2010, p. 402), mesmo após o estabelecimento das DCN, que propõem uma revisão dos processos e modelos de formação de professores no Brasil.

Nesse cenário, Pontuschka (2010) afirma que a formação dos professores de Geografia desenrola-se em meio a muitas tensões como, por exemplo, as advindas das políticas públicas dos diferentes governos, dos discursos dos pesquisadores da Educação e da Geografia e das contradições imanentes aos discursos e ações desses sujeitos. Para a autora, torna-se mister uma maior articulação entre a formação inicial dos docentes e as práticas escolares nos quais “os vínculos entre as disciplinas escolares e a formação universitária sejam revistos, tanto em relação às ‘ciências de referência’, quanto em relação às ciências da educação” (PONTUSCHKA, 2010, p. 457).

As questões acima assinaladas constituem-se um dos maiores desafios e pontos de tensão, presentes no âmbito das licenciaturas. A interlocução entre o campo específico e o pedagógico é parte indispensável e, muitas vezes, negligenciada pelas licenciaturas, tornando deficitária a formação de professores.

Segundo Cavalcanti (2012), as práticas da Geografia escolar devem se amparar nestes

dois pilares - os conhecimentos acadêmicos de referência e os saberes escolares da tradição - o que, por sua vez, marca a complexidade de sua estruturação e proposição. Todavia, a autora adverte que ainda é comum a ideia de que a aprendizagem da profissão docente ocorre na prática circunscrevendo-se ao conhecimento sobre o conteúdo a ensinar. Este fato, por conseguinte, dificulta a promoção de práticas inovadoras da Geografia na escola na medida em que, articulada com a Geografia acadêmica, se consubstancia com autonomia desse campo disciplinar. Assevera-se, ainda, que tal concepção acaba por fortalecer a dicotomia entre escola e universidade em detrimento das inúmeras possibilidades de estabelecer relações profícuas neste âmbito.

No mesmo sentido, Braga (2010, p.401) descreve experiência em que coordenou debates direcionados para a adequação dos currículos das licenciaturas às exigências das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a e 2002b) que institucionalizaram, dentre outras medidas, a Prática como Componente Curricular. Segundo a autora, apesar de os docentes se identificarem com o conceito de “transposição didática”, demonstrando que tendem a ultrapassar a percepção da escola básica como instância para a mera reprodução dos saberes científicos, foi possível observar que estes mesmos docentes ainda não a percebem como um espaço de práticas formativas, com trajetórias, objetivos próprios e inserção social, que dialoga com a produção acadêmica, mas não se resume a ela.

No âmbito das licenciaturas em Geografia, tem-se verificado a falta de clareza acerca da prática como importante dimensão do processo formativo. A esse respeito, Cavalcanti enumera alguns pontos a serem avaliados:

1- Os professores formadores, os especialistas em conteúdos disciplinares (por exemplo: Geografia Urbana, Geomorfologia, Geopolítica), quando **não percebem a distinção entre o conjunto de conhecimentos que eles tomam como referência em sua especialidade e a estruturação desses conhecimentos para fins de ensino**, acabam disseminando uma ideia de que a “passagem” de um âmbito a outro é automática, por isso essa discussão não faz parte de sua ação docente; 2- Os alunos/futuros professores **não tem oportunidade de problematizar esse tema quando estão estudando as disciplinas do seu curso, e acabam se concentrando nos conteúdos que tem de aprender sem se preocuparem muito com sua função no ensino básico**. 3- Por sua vez, os professores que ingressam no magistério e se deparam com a Geografia escolar e suas demandas ficam, muitas vezes, angustiados porque não “aplicam” em sua atividade diária a Geografia que aprenderam na Universidade. 4- Os professores que estão há mais tempo na escola básica são, de certa forma, ambíguos em relação ao saber acadêmico, por vezes tem com ele uma **relação de submissão, crendo que são os conhecimentos produzidos nas Universidades os únicos a serem considerados corretos e adequados; por vezes, os desconhecem e os negam, por entender que são excessivamente**

teóricos e distanciados da realidade da escola (CAVALCANTI, 2012, p.375, grifos nossos).

A partir do exposto, observa-se um encadeamento de questões que perpassam e tencionam a formação docente e que se desdobra, conseqüentemente, na prática da Geografia escolar: a (i) desvalorização do saber escolar como legítimo campo de conhecimento que, por sua vez, conduz à (ii) prevalência de uma Geografia escolar como reprodução da Geografia científica, em menor complexidade; (iii) o distanciamento e a falta de diálogo entre universidade e escola que, por sua vez, pode conduzir a dois fatos: (iv) ao alheamento dos professores da Educação Básica em relação aos conhecimentos produzidos pela universidade e à (v) pormenorização da docência como objetivo maior das licenciaturas.

A formação de professores em Geografia passa, obrigatoriamente, pela reflexão da Geografia na Educação Básica. Esse é um pressuposto a ser considerado para o estabelecimento do diálogo, ora em questão. Nesse sentido, Callai (2010, p.419) atesta que as próprias reflexões, práticas e vivências, consolidadas no cenário das licenciaturas, podem contribuir para a produção de um arcabouço teórico-metodológico e experiencial, visando às especificidades da docência em Geografia na Educação Básica, pois “ao vivenciar as formas de aprender Geografia, o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a Geografia”.

Nos últimos tempos é notória a intensificação de pesquisas voltadas para o ensino de Geografia, constituindo-se em ricos diagnósticos da Geografia ensinada e produzida no país. Apesar de esse dado ser significativo, por tornar perceptível a Geografia e seu ensino como campo de investigação acadêmica, aponta-se a incipiência deste reconhecimento o que, por conseguinte, acaba por reverberar-se no interior das licenciaturas.

Os licenciandos que, respaldados pelas questões basilares da ciência geográfica, refletem e pesquisam o contexto escolar, a ação docente e suas repercussões sociais, dispõem de condições para consolidar, processualmente, desde a formação inicial ao futuro exercício de sua prática profissional, a interface entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Nesse contexto, é de grande valor a proposta defendida por Demo (2001), acerca da concepção de “professor pesquisador”.

Professor é, na essência, pesquisador [...] é substancialmente saber “fazer o aluno aprender”, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem sucedida [...] A rigor, não existe mais profissional do ensino, porque este tipo de atitude unidirecional é o que mais atrapalha a aprendizagem. Existe apenas **profissional da aprendizagem, que é o professor**. Neste sentido, pesquisar é a tradução mais exata do saber pensar e do aprender a aprender (DEMO, 2001, p.5-6, grifo nosso).

À medida que o autor realça o professor como profissional da aprendizagem, reitera-se a relevância da formação inicial tendo em vista os momentos em que as especificidades dos processos de aprendizagem da docência devem ser consideradas e, sob as quais, a prática deve estar a serviço. Esse constitui um dos pontos chave para a reflexão sobre a prática, ou seja, entendê-la na sua posição de interface entre o ensinar e o aprender, tendo, neste último, a finalidade principal a ser atingida.

A formação inicial constitui o “ponto de partida” para (re)pensar o ensino básico e, nesse sentido, vale ressaltar a relevância de uma Geografia cotidianamente produzida e construída *na e pela* escola. Rotineiramente, um número substancial de alunos entra em contato com essa disciplina, e isso deve ser legitimamente reconhecido pelas licenciaturas, tendo em vista o compromisso do saber geográfico escolar e suas implicações nas trajetórias espaciais de crianças e adolescentes. Destaca-se, desse modo, uma Geografia diversa em seus objetivos e possibilidades, capaz de fomentar movimentos e avanços na análise de questões advindas das múltiplas espacialidades que configuram o mundo contemporâneo, seja a partir da universidade, seja a partir da escola.

Castellar (2002, p.44), ao ressaltar a importância da dimensão espacial para a formação e a prática docentes em Geografia, aponta que “para o professor pensar o espaço e adquirir o raciocínio espacial, é importante superar a dicotomia do conhecimento geográfico entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar”.

Como categoria elementar da Geografia, diversas são as acepções acerca do conceito de espaço. As múltiplas interpretações e definições sobre o espaço enriquecem, tensionam e complexificam os inúmeros debates que se inserem no campo do conhecimento geográfico.

Diante disso, intensifica-se a necessidade de constantes interfaces entre as formulações teórico-metodológicas da Geografia e seu ensino na escola, tendo em vista a relevância da categoria “espaço”, em suas diversas acepções, não somente para a produção do conhecimento geográfico, mas especialmente para o alcance de sua função social mais emblemática, ou seja, a formação de indivíduos conscientes de suas ações nos diferentes espaços de vivência. Nessa perspectiva “o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais” (CAVALCANTI, 2011, p.11).

Não se trata, pois, de construir, juntamente com alunos(as), um conhecimento profundo e complexo acerca do espaço, mas de permitir-lhes a elaboração de um raciocínio

acerca de seus espaços de vivências, conduzindo-os à reflexão sobre o impacto de suas ações que apresentam, como a própria Geografia assume, uma dimensão marcadamente espacial.

Com base num projeto de pesquisa que objetivou avaliar as concepções de “espaço geográfico” presentes na escola básica, a partir de entrevistas e acompanhamentos da prática pedagógica de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro, Couto (2012) assevera que

os problemas levantados da Geografia escolar são problemas da teoria da Geografia e, conseqüentemente, da formação dos seus profissionais. Portanto, é necessário aprofundar a investigação sobre a natureza da Geografia e do espaço geográfico, para que possamos construir uma Geografia comprometida com a análise crítica da realidade e da condição humana (COUTO, 2012, p.329, grifos nossos).

O espaço, como principal categoria geográfica, coloca como desafio maior para a Geografia ensinada a construção de um pensamento espacial na escola. Tal fato demanda, por seu turno, um complexo empreendimento, exigindo dos professores sólida formação acadêmica e clareza acerca dos seus fazeres pedagógicos. Nesse sentido, a validade da prática não se dá somente por sua condição de componente curricular, mas principalmente como balizadora de um movimento sob o qual devem convergir epistemologia e didática da Geografia ao longo da formação inicial docente, reverberando-se no futuro exercício da profissão. Torna-se imprescindível, deste modo, ampliar a leitura da prática compreendendo-a não apenas em suas evidências, materialidades, mas especialmente, em suas subjacências. Nesses termos, é possível afirmar que a prática reflete questões institucionais, escolhas teórico-metodológicas, concepções de mundo, de educação subjazendo intencionalidades políticas, econômicas, socioculturais, entre outras. À vista disso, o pontual resgate de aspectos sócio-históricos, epistemológicos e didático-pedagógicos que sustentam a Geografia escolar teve o objetivo de apresentar elementos tácitos à prática.

Somando-se a essas questões, destaca-se que a prática docente também abriga uma dimensão espacial. Para Straforini (2018), “ensinar Geografia é uma prática espacial, e assim o sendo, também é uma variável importante para a compreensão da espacialidade do fenômeno” (STRAFORINI, 2018, p.192). Nesse contexto, entender a prática docente em Geografia implica, fundamentalmente, compreender a epistemologia que a fundamenta (CAVALCANTI, 2010b), tanto no decorrer da formação inicial como na formação continuada. A promoção de estratégias, ações e reflexões que permitam o entendimento das espacialidades, das múltiplas escalas do mundo contemporâneo configura a prática da Geografia escolar uma ação eminentemente espacial.

Dos saberes e práticas à identidade docente em Geografia

Reconhecer as especificidades e interlocuções entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar também incorre, necessariamente, na consideração dos saberes e práticas decorrentes dessa relação. É desse movimento relacional entre conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, entre saberes e práticas docentes, que deve confluir o processo de constituição da identidade docente em Geografia.

A articulação entre as bases pedagógicas e epistemológicas se estabelece, por conseguinte, na contramão das inúmeras dicotomias que destituem dos professores e suas práticas um viés dialético, capaz de conduzi-los a uma *práxis* comprometida não apenas com o alcance dos objetivos da disciplina na Educação Básica, mas que esteja atrelada a compromissos éticos e políticos mais amplos. A escola, o saber e o fazer docentes e, especialmente, a Geografia como disciplina escolar, configuram-se importantes ferramentas a contribuir para esse projeto. É sob esse aspecto que, para o presente trabalho, a identidade docente em Geografia deve ser perspectivada.

O conjunto dessas questões inscreve-se no campo dos debates acerca da aprendizagem da docência e da construção da profissionalidade docente em Geografia. Para tal, julga-se necessário, *à priori*, compreender importantes aspectos do processo de apropriação, mobilização e produção dos saberes/conhecimentos de base do ofício dos professores de Geografia na Educação Básica, situando o advento das teorias do saber docente no interior do movimento pela profissionalização dos professores.

Contudo, ao tempo em que as teorias sobre os saberes docentes são fundamentais para os cursos de formação inicial, apresentam-se, de igual modo, desafiadoras por mobilizar debates e entraves a partir das múltiplas perspectivas que se entrecruzam. Esse caráter desafiador articula-se diretamente à complexidade do pensar e fazer a formação de professores que, conforme Gatti (2017), pressupõe a consideração do cenário social sob o qual se inscrevem a formação e o trabalho dos professores. Para além disso, pressupõe refletir, nesse contexto, a construção de caminhos na Educação Básica que tenham como horizonte as lutas pela dignidade social, rompendo com dinâmicas formativas que se mostram alienadas das realidades socioculturais contemporâneas.

A docência como profissão se calca num conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que desvelam a “capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres”

(GATTI, 2017, p.727). O alcance dessa condição, por sua vez, entende que professores são profissionais da educação com função social específica e, portanto, prenes de uma profissionalidade que os distingue, especialmente a partir de seus saberes e fazeres.

Pimenta (1996, p.72) ressalta que os cursos de formação de professores têm se restringido ao desenvolvimento de um currículo formal contemplando conteúdos e atividades distantes do contexto e realidade escolar. A autora destaca que no bojo das discussões sobre a identidade profissional do professor “a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática” deve ser reconhecida.

A busca por re-significar os processos formativos com base nos saberes prementes ao exercício docente deflagra a relação entre saberes e práticas e, sobretudo, a reflexão docente sobre a prática consonante com a perspectiva que contraria a redução da docência a um neotecnismo, característico das políticas neoliberais.

Nóvoa (2009, p.3) sublinha que a formação de professores “deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” e adverte sobre a carência de reflexões no intuito de transformar a prática em conhecimento. Esse fato, conforme o autor, é responsável por submeter a formação docente a referências externas, mais do que aos referencias internos ao trabalho docente, tornando-se imperativo instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

O debate sobre a teoria dos saberes docentes inaugurou inúmeros termos e conceitos, tais como “professor reflexivo”, “prática reflexiva”, “epistemologia da prática”, dentre outros, que passaram a compor o cenário de estudos e pesquisas sobre a educação e, especificamente, sobre a formação de professores no cenário internacional.

Lüdke (2001) destaca que no Brasil as pesquisas sobre os saberes dos professores iniciam-se a partir da década de 1990, através de um artigo precursor de Tardif et.al.(1991), responsável por despertar os olhares da comunidade acadêmica brasileira para os estudos sobre o conhecimento tácito entre os professores, gerando múltiplas discussões e embates entre os estudiosos. As contribuições de Nóvoa, Tardif, Shulman, dentre outros tiveram grande repercussão no cenário nacional.

As pesquisas sobre os saberes docentes inauguraram e mobilizaram uma série de inovações, ao estabelecerem rupturas, proporem novos paradigmas, aproximarem pesquisas acadêmicas e contexto escolar, permitirem novas vertentes metodológicas e linhas de

pesquisa.

Propondo novos paradigmas, as pesquisas sobre os saberes dos professores, além das especificidades da formação e da contingência de revisão dos saberes próprios da docência, prima pela busca da emancipação profissional. Tais paradigmas são importantes por aproximarem as produções desses campos de investigação, as políticas públicas às particularidades das culturas escolares e dos processos educacionais, aos quais se direcionam (MONTEIRO, 2001).

Tais paradigmas assumiram relevante papel no movimento de oposição às vertentes que reduziam e atrelavam os saberes e os fazeres docentes à ideia de “competências”, numa concepção meramente mercadológica. Num contraponto à perspectiva das competências,

o surgimento e o desenvolvimento dos estudos referentes aos *saberes da docência* marcam a “descoberta” da prática pedagógica do professor no contexto escolar como *locus* privilegiado da construção e mobilização de saberes profissionais. Negando o papel tradicional de simples reprodutor de conhecimentos produzidos por ritos ou especialistas, o professor passa a ser (re)valorizado como protagonista do trabalho escolar. Adquire, portanto, potencial centralidade no desenvolvimento do currículo e na implementação das políticas educativas (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p.76, grifos dos autores).

Asseverar que os professores produzem saberes ao longo de sua prática profissional é condição indispensável para a ruptura definitiva com o paradigma da racionalidade técnica, sob o qual concepção e execução são etapas separadas e hierarquizadas entre si. Outro importante aspecto, mobilizado pela teoria dos saberes docentes, é a busca pela relação entre universidade e escola básica, rompendo com a concepção de que a primeira é concebida como *locus* exclusivo da produção da teoria e do conhecimento e, a segunda, relegada a um espaço de mera reprodução e/ou aplicação de teorias e conhecimentos, produzidos pela primeira. A perspectiva dos saberes e práticas docentes propõe “uma aproximação colaborativa entre as duas instituições” (LOPES, 2010, p.24). O autor pontua que os estudos sobre o saber docente ainda permitiram privilegiar a complexidade das relações que se estabelecem na sala de aula, empregando procedimentos, como a verbalização de professores experientes sobre seus planos e suas práticas.

Como assinalado anteriormente, o delineamento desse campo de estudos confluindo para a análise da profissionalidade docente, contou com diversos estudiosos no plano internacional e nacional. Dentre eles, são elucidadas as contribuições de Maurice Tardif e Lee Shulman, notadamente, por trazerem importantes discussões acerca da relação entre os saberes e as práticas docentes.

A partir das discussões propostas por Maurice Tardif, nota-se que um de seus focos centra-se nas problematizações acerca dos saberes docentes e, sobretudo, na compreensão do processo de mobilização desses saberes a partir das diversas situações que os professores enfrentam em seu cotidiano. Para o autor,

[...] é então evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes, que efetivamente asseguram esses processos educativos no quadro do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a **definir sua prática em relação aos saberes que possuem** e transmitem [...] Certamente o(a)s professores(a)s sabem alguma coisa, mas o quê precisamente sabem eles? Qual é esse saber? São eles apenas canais de transmissão de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles, no quadro de sua profissão, um ou mais saberes? Qual é seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual é sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários ou, ainda, os saberes e as doutrinas pedagógicas elaborados pelos ideólogos da educação, resumem todo o saber do(a)s professore(a)s? (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.215, grifo nosso).

Ao levantarem questionamentos em relação à natureza dos saberes docentes, Tardif; Lessard; Lahaye (1991) determinam uma importante relação entre a prática docente e os saberes que a sustentam, que a definem. Essa relação é primordial para este trabalho tendo em vista a compreensão de que não existe prática sem saberes e não existem saberes sem prática, especialmente considerando o exercício docente consubstanciado numa cultura escolar.

Nessa perspectiva dialética entre saberes e práticas, Tardif (2002) destaca a origem plural dos saberes docentes, decorrentes, dentre outras fontes, dos saberes pessoais, da formação na Educação Básica, da formação profissional e, principalmente, dos saberes oriundos da experiência na profissão, ou seja, dos saberes construídos por meio da prática.

Os saberes experienciais se constituem, segundo Tardif (2002, p.54), o núcleo vital do saber docente, diretamente responsável por guiar os professores no processo de transformação de suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. São, portanto, saberes submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Desse modo, o autor acena para uma “epistemologia da prática docente”, cuja finalidade é

revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p.256).

Apesar de reconhecer os saberes da experiência, o autor adverte para a existência de certa alienação entre os docentes e seus saberes, acenando para um distanciamento social, institucional e epistemológico que separa e desapropria os professores desses saberes, produzidos, controlados e legitimados por outros. Esse distanciamento tem sido responsável por reduzir o controle que os mesmos devem ter sobre o seu trabalho, submetendo-os, muitas vezes, ao risco de desqualificação, de precarização e de perda crescente de autonomia.

A própria dicotomia entre teoria e prática, ainda muito presente nos processos formativos, especialmente nas licenciaturas, corrobora a questão acima descrita conduzindo os futuros professores a posturas acríticas e desprovidas de caráter reflexivo sobre a ação docente e seus desdobramentos mais amplos. Esse fato, consubstanciado na dicotomia teoria e prática, representa uma das inúmeras consequências e intencionalidades que nutrem a função social da escola capitalista, historicamente calcada na produção da alienação.

Reconhecer a relação dos professores com seus saberes e suas práticas é uma iniciativa que se opõe à concepção dicotômica entre teoria e prática, pois

[...] segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias pré-concebidas, etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação (TARDIF, 2002, p.235).

Desse modo, a intrínseca relação teoria e prática é condição indispensável para aproximar os professores de seus próprios saberes, conduzindo-os ao reconhecimento da legitimidade de suas práticas e, sobretudo, de suas implicações sociopolíticas.

Outro importante teórico nesse campo de estudos, crescentemente adotado como referencial nas pesquisas sobre formação docente no Brasil, é Lee Shulman. Sua principal contribuição reside nos escritos sobre o conhecimento de base (*knowledge base*) para o ensino, despontando-se a categoria “Conhecimento pedagógico do conteúdo” (CPC). Para o autor, o CPC,

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, e 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).

Para Shulman, os professores devem apresentar formação acadêmica em suas respectivas áreas de conhecimento ou disciplinas numa perspectiva contínua entre ensino e aprendizagem, sob a qual se manifesta a especificidade do trabalho e do conhecimento profissional. A base de conhecimento para o ensino configura um importante subsídio para o debate em torno da dicotomia entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos nos cursos de formação de professores, especialmente na mobilização de conhecimentos pelos professores em determinadas situações e contextos específicos dos processos de ensinar e aprender.

No campo da prática, particularmente, Shulman (2014) elenca a “sabedoria da prática” como a última fonte da base de conhecimento e a menos estudada e codificada de todas. A sabedoria da prática, conforme o autor,

é a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes. Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes (SHULMAN, 2014, p.211).

Um importante elemento, em destaque no fragmento acima, é elencado quando o autor aponta para a relação de parceria que deve existir entre comunidade acadêmica e professores, especialmente no que diz respeito a uma melhor compreensão dos saberes docentes, construídos no decurso da prática. Esse aspecto, sem dúvida, constitui um dos principais desafios a serem superados pelas licenciaturas. O reconhecimento da prática como via de construção dos saberes pedagógicos, de ligação entre academia, escola e sociedade, na busca pela compreensão não apenas dos processos educativos, mas, sobretudo, do constructo epistemológico e pedagógico que os sustentam.

O autor adverte que, apesar de extenso, o saber dos professores não é articulado, sistematizado - tarefa a ser amplamente integrada às pesquisas no campo educativo, ou seja, “coletar, comparar e interpretar o conhecimento prático dos professores com o propósito de estabelecer uma literatura de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas” (SHULMAN, 2014, p.212).

Embora Shulman pouco discuta a formação de professores, ao investigar a natureza específica e complexa do fazer docente, a partir do CPC apresenta um desafio aos cursos de licenciatura, no sentido de referenciar a conexão dos conhecimentos pedagógicos à epistemologia da ciência de referência com lógicas próprias de estruturação conceitual e métodos de investigação. O desafio posto, nesse sentido, reveste-se da busca por considerar saber acadêmico e escolar como expressões de um mesmo saber.

Apesar de terminologias e abordagens distintas, Tardif e Shulman convergem quando propõem o rompimento das dicotomias que obstaculizam as licenciaturas: conhecimento específico *versus* conhecimento pedagógico, teoria *versus* prática, saber acadêmico *versus* saber escolar.

A formação dos professores de Geografia está prenhe dessas dicotomias, a serem continuamente questionadas e superadas. Motivados pela preocupação com uma formação docente integrada, dialética e crítica, Lopes e Pontuskha (2015), embasados na teoria de Shulman, propõem a categoria “Conhecimento Pedagógico Geográfico (CPG), no qual

o domínio qualificado do conteúdo pelo professor de Geografia lhe permite compreender a concatenação lógica interna dos diversos conteúdos de ensino – as principais ideias, palavras-chave, conceitos etc. – e deles entre si. Assim, é possível superar a aula de Geografia como espaço de informações variadas, uma “lição de coisas”, para, de fato, possibilitar ao aluno o **desenvolvimento de um raciocínio geográfico, ou seja, para que compreenda as complexas inter-relações que produzem espaço e as influências/determinações dos arranjos espaciais em sua vida particular e, ao mesmo tempo, da coletividade** (LOPES; PONTUSCKHA, 2015, p.81, grifos nossos).

Ao ressaltarem a compreensão das relações que produzem o espaço, como uma particularidade do CPG, os autores enfatizam a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de saberes/fazer/atividades que, focados na análise do espaço geográfico, concorram para a construção de um “raciocínio geográfico” por parte dos alunos.

Para Lopes e Pontuskha (2015), a “qualidade” profissional dos professores de Geografia situa-se, pois, na habilidade de “transformar” seu conhecimento dos conteúdos em representações que favoreçam a aprendizagem de seus alunos, suplantando a tradição disciplinar e aplicacionista da teoria em detrimento da prática. É essa habilidade que permitiria distinguir um geógrafo de um professor de Geografia, evidenciando a Geografia escolar como campo que resguarda particularidades e demandas próprias.

Lima Neto (2018) evidencia a categoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Geográfico – CPG como ferramenta teórica no processo formativo e relevante referência para o desenvolvimento das atividades que compõem a Prática como Componente Curricular (PCC), nos cursos de Licenciatura em Geografia.

[...] as atividades formativas desenvolvidas como PCC nas disciplinas de conhecimentos geográficos precisam contribuir com a construção deste conhecimento e, sendo o professor formador o principal mediador do processo, suas práticas pedagógicas precisam vislumbrar uma interconexão entre conhecimentos geográficos e pedagógicos (LIMA NETO, 2018, p.97).

O CPG vem, nesse sentido, sedimentar os debates em torno das dicotomias presentes nas licenciaturas em Geografia, em especial a dicotomia Geografia acadêmica e Geografia escolar, trazendo luz à compreensão sobre o espaço e sobre as práticas espaciais como finalidade *sine qua non* da Geografia a partir da escola.

Acentuando a relevância da teoria, inicialmente proposta por Shulman (2014) e particularizada em relação às especificidades da Geografia por Lopes e Pontuscka (2015), Lima Neto (2018) clarifica também as discussões acerca da prática, notadamente, da Prática como Componente Curricular no processo de constituição da(s) identidades(s) docente(s) no âmbito das licenciaturas em Geografia.

As preocupações e aspectos lançados pelas teorias de Tardif e Shulman não apenas distinguem os saberes que fundamentam a base do ofício dos professores, mas, sobretudo, contribuem na construção de caminhos profícuos para a afirmação e a consolidação da(s) identidade(s) docente(s), legitimando “o ser professor(a)”, num momento em que os projetos de desvalorização desse profissional se tornam cada vez mais crescentes.

Considerações Finais

As questões explicitadas não são inéditas, longe disso, são problemáticas que apesar de há tempos debatidas, não se esgotam em si mesmas. Todavia, mesmo evidentes, ainda reverberam-se como potenciais entraves aos processos de formação e prática docente em Geografia.

Dessa forma, reafirma-se a contingência de constantes discussões e revisitações a esta temática, tendo em vista reformulações e avanços no campo da formação docente em Geografia no Brasil. Sublinha-se, desse modo, a validade da prática por mobilizar as interlocuções entre Geografia acadêmica e Geografia escolar e, ao mesmo tempo, buscar promover, para os professores em formação, autonomia e criticidade visando o alcance de uma Geografia capaz de desenvolver o raciocínio acerca do espaço e das práticas espaciais na contemporaneidade.

Como principal categoria de análise geográfica, o espaço é o cerne da interface entre Geografia acadêmica e Geografia escolar e, perante isso, adquire grande responsabilidade a formação inicial e a prática docente nesse campo do conhecimento. A formação docente é um processo contínuo, inacabado, no entanto, a aprendizagem da docência, efetivada na formação inicial, representa o ponto de partida privilegiado para a compreensão das diversas

possibilidades de ensinar e aprender a Geografia.

É indispensável, aos futuros docentes, a compreensão acerca das particularidades da Geografia acadêmica e escolar, mas, sobretudo, de sua intrínseca relação. Nestes termos, a formação de professores deve se pautar em referenciais teóricos da epistemologia geográfica, se articulando, contudo, às especificidades e às demandas do ambiente escolar. Aos licenciandos devem ser asseguradas condições elementares para a prática de uma Geografia escolar que alcance, na Educação Básica, seus objetivos de formação.

Referências

BRAGA, Rosalina Batista. Tensões e interações entre o saber científico e o escolar: considerações sobre o ensino de Geografia. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 392-411.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 01/2002*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 02/2002*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

CALLAI, Helena Copetti. A Educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15, Belo Horizonte, 2010. *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 412-433.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. *In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; MORAES, Loçandra Borges de (Org.). Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: NEPEG, 2002. p.39-58.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1, Belo Horizonte, 2010. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro, 2010a. p.-16.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16, Campinas, 2012. *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas: ENDIPE; UNICAMP, Campinas, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. *In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.).* *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 368- 391.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, n.?, p.?, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposicion didactica: del saber sábio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvagem, 1991.

COUTO, Marcos Antônio Campos. O conceito de espaço geográfico nas obras didáticas: o espaço viúvo do homem. *In: PONTUSCHKA, Nídia Nacibi; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.).* *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2012. p.323-329.

DEMO, Pedro. Professor / Conhecimento. Unb. 2001. p. 1-12. Disponível em: http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

LACOSTE, Yves. *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LESTEGÁS, Franciso Rodriguez. Concebir la Geografia escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.* nº 33, págs. 173- 186, 2002. Disponível em: <https://bage.age-Geografia.es/ojs//index.php/bage/article/view/421>. Acesso em: jan. 2018.

LIMA NETO, João Carlos. *A prática como componente curricular na formação de professores de Geografia*. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Goiânia, UFG. Dissertação de mestrado, 2018.

LOPES, Claudivan Sanches. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 2010. Tese (Doutorado em Geografia?) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. São Paulo, USP. Tese de doutorado, 2010.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de Geografia. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 19, n.1, p.76 – 92, jan-abr. 2015.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas,

ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

MENEZES, Victória Sabbado. A historiografia da Geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros. *Geographia Meridionalis*, Pelotas, v. 1, n. 2. p. 343-362, jul./dez. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, p. 121- 142, abr. 2001.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 2007.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación, Madrid*, n.350, p. 203-218, set./dez. 2009.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes Amaral. O significado da Alemanha para a gênese da Geografia Moderna. *Geosul*, Florianópolis, v.20, n.40, p.45-53, jul-dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: estudos sobre educação*, Rio Claro, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1996.

PONTUSCHKA, Nídia Nassif. A formação inicial do professor: debates. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15. Belo Horizonte, 2010. *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 457-469.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez., 2014.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, São Paulo vol.32, n.93. Maio/agosto.2018. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175. Acesso em janeiro/2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.

TONINI, Ivaine Maria. *Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

Viviane Caetano Ferreira Gomes

Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade Católica de Uberlândia. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/FFP. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Estudo e pesquisa nas áreas: ensino de Geografia; formação de professores; educação ambiental. Tem experiência docente no ensino superior tendo atuado como professora temporária em cursos de licenciatura em Geografia. Atualmente é professora de Geografia do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberlândia - CTPM/Uberlândia.

Endereço profissional: Av. Alexandre Ribeiro Guimarães, nº 5 - Saraiva, Uberlândia - MG, 38408-050.

E-mail: vcfgeo@yahoo.com.br

Recebido para publicação em 21 de fevereiro de 2022.
Aprovado para publicação em 03 de junho de 2022.
Publicado em 17 de junho de 2022.

26