

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA: A IDEIA DE CONHECIMENTO GEOGRÁFICO PERTINENTE

REFLECTIONS ABOUT GEOGRAPHY TEACHER'S FORMATION: THE IDEA OF THE RELEVANT GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA: LA IDEA DE CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO PERTINENTE

Alana Rigo Deon

Graduada em Geografia pela UFFS
alaninharigo@gmail.com

Dilermando Cattaneo da Silveira

Doutor em Geografia – Professor do curso de Geografia da UFFS
dilercs@gmail.com

Robson Olivino Paim

Mestre em Geografia - Professor do curso de Geografia da UFFS
robson.paim@uffs.edu.br

RESUMO

Diante dos diferentes elementos que constituem o atual quadro da formação de docentes para a educação básica e os paradoxos subjacentes a este processo, o trabalho objetiva refletir a formação de professores de Geografia na perspectiva de superação das dicotomias que se colocam tanto no processo formativo do professor quanto na implementação de práticas pedagógicas na Geografia Escolar. Partindo da revisão bibliográfica baseada em Callai (2013), Paulo Freire (2013), Edgar Morin (2000, 2011a, 2011b) e Lopes e Pontuschka (2010) as reflexões teóricas encaminham para a emergência de incorporar o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC) nos cursos de formação de professores a fim de que estes tenham condições de potencializar o ensino realizados nas escolas de educação básica via inserção do Conhecimento Geográfico Pertinente.

PALAVRAS CHAVE: Formação de professores. Ensino de Geografia. Conhecimento Geográfico Pertinente.

ABSTRACT

In the face of different elements that constitute the current teachers' formation procedure for elementary school, middle school and high school and its underlying paradoxes during this process. The objective of this study is to reflect about the formation of geography teachers in the perspective of overcoming the dichotomies found either in the teacher's formation process or in the implementation of pedagogic practice in the Geography School. Based on a bibliographical revision in Callai (2013), Pablo Freire (2013), Edgar Morin (2000, 2011a, 2011b) and Lopes and Pontuschka (2010), theoretical reflections lead to the emergence of incorporating Pedagogical Content Knowledge (PCK) in the teachers' formation courses. Thus, the teachers will be able to potentiate the teaching process carried out in the elementary school, middle school and high school through the Relevant Geographical Knowledge.

KEYWORDS: Teachers' formation. Teaching Geography. Relevant Geographical Knowledge.

RESUMEN

Teniendo en cuenta los diferentes elementos que constituyen el actual marco de la formación de profesores para la educación básica y las paradojas que subyacen a este proceso, la obra pretende reflejar la formación de profesores de Geografía en la perspectiva de la superación de las dicotomías que se plantean tanto en el proceso de formación del profesorado y la implementación de las prácticas de enseñanza en la Escuela de Geografía. A partir de la revisión de la literatura basada Callai (2013), Paulo Freire (2013), Edgar Morin (2000, 2011a, 2011b) y Lopes y Pontuschka (2010) reflexiones teóricas conducen a la aparición de la incorporación de conocimiento didáctico del contenido (CPC) cursos de formación del profesorado de manera que sean capaces de mejorar la enseñanza llevada a cabo en las escuelas primarias a través de la inserción de conocimiento geográfico de referencia.

PALAVRAS CLAVE: Formación de Profesores. Enseñanza de la Geografía. Conocimiento Geográfico Pertinente.

Introdução

As transformações vividas na sociedade capitalista e globalizada influenciam direta ou indiretamente todos os aspectos da nossa vida social, econômica, política e cultural. O avanço da ciência e das tecnologias, atingem de forma intensa a humanidade e também a educação. Essas transformações provocam mudanças no contexto educacional e no trabalho docente, nos fazendo repensar a formação de professores (MARTINS, 2013. p.153).

Discutimos neste trabalho, o processo de formação de professores a partir de dois momentos a **habilitação formal** e a **formação enquanto um processo**, de modo a não desconsiderar os fatores acima mencionados.

Buscamos, dessa forma, refletir acerca dos processos formativos de professores na sua relação com o ensino de Geografia, trazendo elementos das discussões didático-pedagógica que, quando cotejados, confluem para a construção do Conhecimento Geográfico Pertinente.

O trabalho apresentado resulta das discussões engendradas no trabalho de conclusão de curso de Geografia, intitulado *Reflexões sobre formação de professores: a construção do conceito de Geo-educador*, orientado pelo professor Dilermando Cattaneo da Silveira e coorientado pelo professor Robson Olivino Paim.

De caráter teórico, o desenvolvimento do trabalho constituiu-se a partir da revisão de literaturas referentes à formação de professores e ao ensino de Geografia, tendo no paradigma da complexidade o embasamento epistemológico para nossas análises e proposições.

Reflexões sobre a Formação de Professores e o Ensino de Geografia

A formação de professores e o ensino de Geografia são temas de intensos debates nas discussões da atualidade. Análises situacionais, reflexões teóricas e proposições didático-pedagógicas são construídas por pesquisadores das diferentes regiões do país, atendo-se a aspectos relativos tanto à formação - inicial e continuada - dos professores desta disciplina, quanto ao processo de constituição da Geografia Escolar em sua relação com a produção do conhecimento na ciência de referência e a construção dos conhecimentos geográficos pelos estudantes da educação básica.

De nossa parte, pretendemos contribuir com as reflexões engendradas neste âmbito a partir do processo formativo dos professores que atuam/atuarão no ensino de Geografia.

Inicialmente, nos valem de Callai (2013, p. 115), para quem a formação do professor de Geografia deve ser pautada em dois momentos complementares: primeiramente a **habilitação formal** para a docência, inserida nos cursos de licenciatura. O segundo momento entende a **formação enquanto um processo**, construído na interação dialógica entre o “pensar e teorizar a própria prática”.

A **habilitação formal** refere-se à maneira como são realizados os cursos de licenciatura em Geografia. Para Callai (2013), nas universidades públicas (principalmente nas mais antigas) procura-se, de maneira geral, formar bacharéis em Geografia, tendo a formação em licenciatura como uma complementação. Assim, os currículos são estruturados em disciplinas, conteúdos e estratégias de ensino mais voltados à formação de pesquisadores do que de professores, formando-se geógrafos em “Geografia pura” (CALLAI, 2013, p.116).

Nas instituições privadas de ensino superior, em especial as universidades, tal processo se inverte: a preocupação tem sido em formar professores de Geografia, com ênfase para sua atuação profissional nos Ensinos Fundamental e Médio. Neste caso, mesmo nas disciplinas específicas, existe a preocupação com *o quê e como* ensinar:

A estrutura curricular respeita as exigências do currículo mínimo, os conteúdos das diversas disciplinas e, em certas circunstâncias, inclusive a metodologia de aula, é voltada para o professor (Seriam cursos mais de treinamento que de formação?) (CALLAI, 2013, p.116).

Ou ainda, em casos mais extremos, Oliveira (2012, p.138) afirma que “[...] Além disso, muitas vezes os conteúdos ensinados em muitas faculdades espalhadas pelo país, coincidem apenas com aqueles que o livro didático propõe sendo estas as referências bibliográficas desses cursos de nível superior”.

Dessa forma, o professor graduado em ambas as instituições (públicas e privadas), enfrenta problemas quando se depara com a realidade da sala de aula: os primeiros encontram dificuldades de gestão da dinâmica da sala de aula; Os segundos enfrentam problemas de como trabalhar os conteúdos mínimos exigidos, especialmente no que tange a sua densidade conceitual e procedimental. Em ambos os casos, a solução encontrada pelos docentes é recorrer ao livro

didático, que traz como base os conteúdos a serem seguidos, isentando o professor da responsabilidade sobre aquilo que se está fazendo, além de dificultar a aprendizagem (CALLAI, 2013, p.117).

Problematizando este contexto, temos em Freire (2013, p.16) que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando para o desempenho de destrezas”. Nesta esteira, instaura-se a necessidade de que os processos formativos de professores necessitem considerar o processo de construção de saberes epistemológicos específicos da ciência de referência para a disciplina escolar a qual estão sendo formados, bem como os desdobramentos conceituais, técnicos e tecnológicos, do uso político, econômico, social e cultural do uso de tais saberes.

A partir das colocações expostas acima é necessário pensar como está sendo realizada a formação do professor nos cursos de Geografia. É de fundamental importância que as licenciaturas ofereçam aos futuros professores uma consistente carga teórica e conceitual, para que no processo formativo e, posteriormente no planejamento e avaliação das suas práticas, tenham condições de discutir teoricamente estas bases, como discutir também o processo de ensinar e o processo de aprender (CALLAI, 2013).

Em seu estudo, Callai (2013, p.118) faz uma alusão à **formação enquanto um processo** o qual deve ser permanente a avaliação da prática docente. Ao entrar em sala de aula e encarar as dificuldades expostas no cotidiano, o professor precisará sempre buscar a melhor forma de ensinar Geografia. Nesse sentido, muitas vezes, as formações continuadas oferecidas pelos órgãos centrais do governo, e as oferecidas no próprio contexto da escola, não tornam possíveis à reflexão sobre as realidades da problemática enfrentada pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Leão (2013, p.19) adverte que existem muitas questões a serem resolvidas a fim de melhorar a formação do professor, dentre elas a dicotomia bacharelado *versus* licenciatura; o distanciamento entre as instituições de formação de professores e a educação básica; o tratamento inadequado dos conteúdos (dissociando teoria e prática) [...]”.

Ainda acrescenta que:

A interlocução com a escola básica também é fundamental para a formação dos professores nos cursos de licenciatura [...]. Assim a matriz curricular de um curso de licenciatura deve considerar a realidade da escola básica na definição

de tempos e espaços que compõem as unidades curriculares que se comunicam com a ciência de referência (LEÃO, 2013, p.25).

Neste enfoque, para Oliveira (2012, p.137) existe “[...] uma Geografia sendo produzida nas universidades e outra Geografia sendo ensinada nas escolas”, o que Yves Lacoste chamou ‘Geografia dos professores’. Dessa forma, entende-se que a Geografia ensinada nas escolas, não tem uma ligação com a Geografia que se produz nas universidades, pois aquela não tem acompanhado as transformações que a ciência geográfica tem vivido nos últimos tempos.

Concordamos com Oliveira (2012), quanto à afirmação de que ainda existe um distanciamento da Geografia produzida nas universidades com a que se faz nas escolas, embora a Geografia acadêmica seja a ciência de referência para a construção da disciplina escolar e, por isso, tal ocorrência não devesse existir.

Compreendemos que este distanciamento ocorre em função desta Geografia feita ‘pelos professores’ não dialogar com as questões pedagógicas, que embasam as suas bases como ciência de referência para construção da Geografia escolar. Contudo, o que queremos mostrar é que não existe outra Geografia, mas outra forma de se trabalhar com ela, sendo que esta pode ser a dificuldade para a efetivação da Educação Geográfica.

Nesse sentido, uma das dificuldades para o processo de formação docente é buscar um ensino que se paute na Educação Geográfica. Devido a uma dissociação dos conteúdos aprendidos na universidade, com aqueles ensinados na escola, podemos entendê-la como uma limitação entre a ciência geográfica e a Geografia escolar.

Nessa perspectiva, acreditamos que os elementos trazidos por Callai (2013), se aproximam do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, na perspectiva de uma interlocução dos conhecimentos específicos, com os conhecimentos pedagógicos, conforme trazido por Lopes e Pontuschka (2011).

Partilhando da concepção de que a Educação Geográfica “[...] significa transpor a linha de simplesmente obter informações para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os elementos intelectuais para fazer a análise geográfica” (CALLAI, 2013, p.76). Ou seja, fazer a Educação Geográfica do ensinar e aprender Geografia, pois os alunos (e também o professor!) necessitam de bases para contextualizar a sua forma de viver no mundo a partir do entendimento da espacialidade dos fenômenos.

Porém, embora a ciência geográfica seja a base fundamental para a Geografia escolar, essas se apresentam de modos diferentes. A Geografia escolar “deveria” se pautar na seleção de conteúdos advindos da ciência geográfica, já que esta é base de sua originalidade. Mas nas escolas é produzido um conhecimento específico, que estabelece bases daquilo que se denomina Geografia escolar (relações entre professores no seu trabalho profissional, conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica ou até mesmo em formações continuadas, ou vinculadas ao cotidiano escolar) (CALLAI, 2013, p.76).

No mesmo sentido das perspectivas citadas acima, Lopes e Pontuschka (2011) discorrem acerca do processo de construção dos saberes profissionais na prática pedagógica dos professores de Geografia, em busca da superação dessa dissociação, trabalhando com a ideia do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC).

Na perspectiva defendida pelos autores, nesse processo não é possível separar o que se ensina (matéria/conteúdo) do como ensinar (aspecto metodológico). Para Monteiro (2002 apud LOPES e PONTUSCHKA 2011, p.92) existem particularidades dentro das disciplinas, que não podem ser negligenciadas, por isso, ter domínio sobre a matéria que ensina, compreendendo os conteúdos ministrados sob a perspectiva epistemológica é fundamental, nesse processo.

O CPC aparece como o produto da integração entre o conteúdo disciplinar, pedagógico e o contexto. Ressaltamos que essa perspectiva dialoga com as defesas de Callai (2013) e Freire (2013) sobre a formação do professor, na medida em que propõe o ensino e a aprendizagem realizados no contexto de cotejamento dos conhecimentos disciplinares e das ciências da educação, sem perder de vista as características dos sujeitos envolvidos no processo e a avaliação das práticas, conforme pode ser observado na Figura 1:

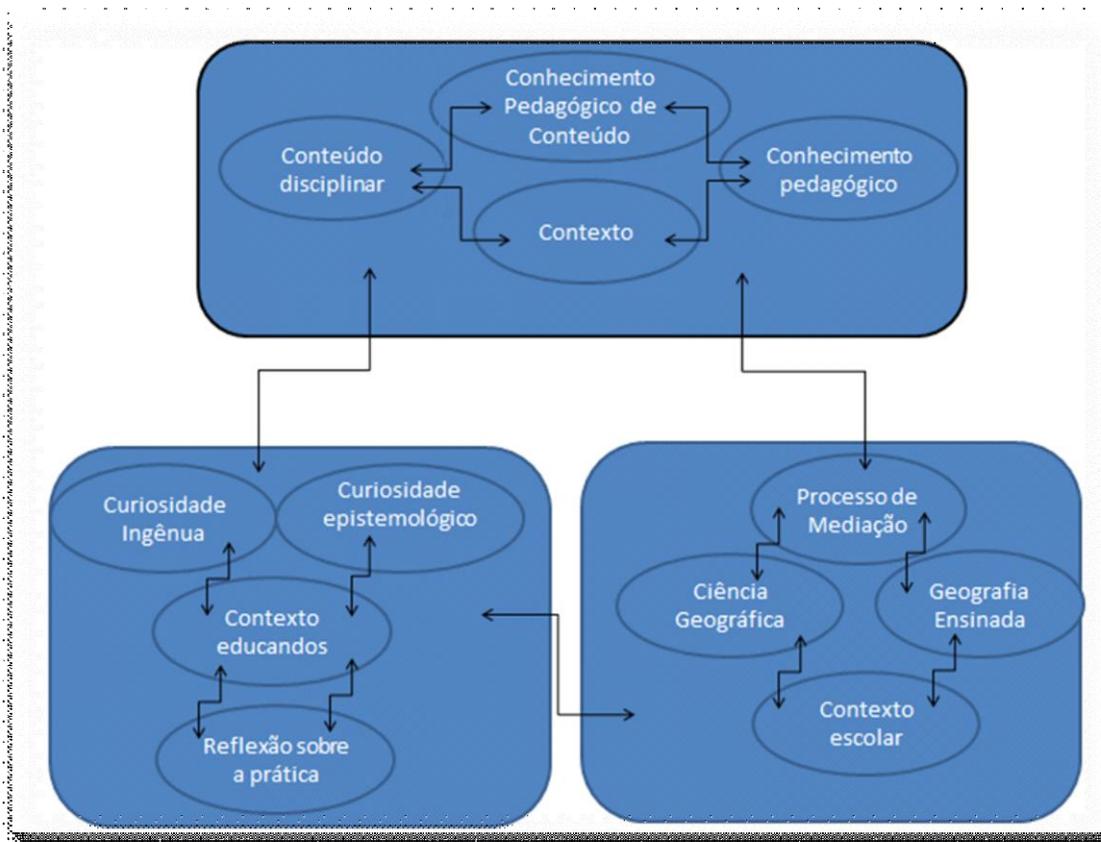


Figura 1: O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e o Ensino de Geografia.

Fonte: Deon (2014).

A partir do CPC, não podemos dissociar o conhecimento pedagógico, do conhecimento disciplinar ou conhecimento específico da disciplina que se ensina. Estes podem estar articulados ao contexto educativo social, cultural no qual os alunos estão inseridos. Entendemos que esse movimento se caracteriza no mesmo processo exposto por Callai (2013) entre a ciência geográfica e Geografia ensinada, onde ambas podem aliar-se para fortalecerem-se, por consequência melhorando os processos de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, não podemos deixar de lado a importância de considerar os saberes

empíricos dos educandos, advindos da sua cotidianidade, associados à disciplina cujo conteúdo está sendo trabalhado: transformar a curiosidade espontânea, que se caracteriza pela ausência de criticidade, trazida pelos alunos, em curiosidade epistemológica advinda da contextualização com o objeto de conhecimento dos conteúdos.

Todo este processo deve ser permeado pela avaliação, entendida como exercício de reflexão crítica na/sobre a própria prática, que conforme Freire (2013), é um dos saberes fundamentais no processo de formação dos professores, no movimento característico da construção dos diferentes saberes pelos docentes.

Este processo dialético de ação-reflexão-ação no ensino de Geografia e na formação do professor, segundo Callai (2013, p.77), se coloca por meio da relação entre diferentes pares dialéticos:

professor-aluno, nos cursos de formação docente caracterizado pelo que se quer ensinar e aquilo que o aluno aprende; - **conteúdo e didática**, trabalhados nos cursos superiores – expresso pela necessidade de selecionar o conteúdo e fazer o tratamento didático do mesmo de acordo com os referenciais adotados e com o contexto do lugar; **teoria e prática** – referida ao que é a escola em suas práticas e ao que se diz a respeito dela e também que seja a Geografia trabalhada nas universidades e aquela da escola; -ao **local** e ao **global**, expresso por meio de políticas públicas, da normatização da escolaridade, do regulamento curricular e das características do contexto e da cultura escolar.

Assim, é importante conhecer os elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, para entendermos o processo de formação de professores e também para facilitar a compreensão de que na educação básica o mundo do professor e o mundo dos alunos não são iguais. Segundo Novak (1998 apud CALLAI 2013, p.79) “hay que considerar, por lo tanto, que la interacción entre el aprendiz y el profesor implica dos conjuntos distintos de elementos interactivos” .

Novak (1998 apud CALLAI 2013) apresenta um quadro com cinco elementos que compreendem um fato educativo e interagem para a construção e reconstrução de experiências que resultam em aprendizagens significativas: o aprendiz, o professor, o conhecimento, a avaliação e o contexto. Essa ideia pressupõe que o ensino seja visto enquanto um desafio, onde a educação bancária (criticada por de Paulo Freire [1987]), possa ser superada, em situações que

compreendam coerência com a realidade e articulações de referenciais teóricos e práticos.

Na mesma linha Callai (2013, p.80), defende que:

A articulação entre o saber e o fazer pode aprofundar a consistência e a coerência no trabalho educativo. E tendo clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos permite maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de fazer a formação docente. [...], é importante assinalar que a proposição de uma aprendizagem significativa é a constante busca da efetividade e da ação nos cursos de formação. É recorrente, mas importante acentuar que, se no curso de formação docente o graduando consegue entender esses pressupostos ele poderá como professor atuar no mesmo sentido.

A partir da análise das proposições feitas por Callai (2013) percebemos que existem fundamentos que se aproximam das características dos elementos que Morin (2000, 2011a, 2001b) vem a chamar de inter-retroação entre a ciência geográfica e a Geografia ensinada, pois é importante que as instituições formadoras além de toda a carga teórica e conceitual trabalhada articulem também as práticas didático-pedagógicas e metodológicas, às disciplinas nos cursos de graduação, oferecendo ao graduando bases para sua atuação na docência.

Justificando a importância das práticas didático-pedagógicas e metodológicas no ensino da Geografia, Callai (2013) apropria-se do quadro de elementos constituintes do processo educativo (o aprendiz, o professor, o conhecimento, o contexto e a avaliação) apresentado por Novak (1998 apud CALLAI, 2013, p.82), e a eles acrescenta outro elemento básico, a ser considerado no processo de formação do professor: o *como fazer*, que se constitui a partir da e na interação entre processos de aprendizagem e formação.

Neste contexto, o currículo e a formação do professor, mais do que coisas desconexas, constituem uma “conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, [...] É através dela [da biografia de cada um] e não apenas dela que o sujeito se move biograficamente de modo multidimensional” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35) e, portanto, complexo.

Consideramos ser esta concepção basilar à necessidade de entendimento das relações postas por Novak e complementadas por Callai.

No conteúdo apresentado, o **aprendiz** é o aluno do curso de graduação que forma professores de Geografia, sendo necessário entender quais são os interesses que envolvem a sua

formação, bem como suas expectativas ao longo do curso. A ele interessa aprender e perceber o que lhe está sendo ensinado no curso, pois, a experiência e os conhecimentos adquiridos “alteram o sujeito ao mesmo tempo que é por ele alterado (LOPES; MACEDO, 2011. p.36).

O **professor** estrutura o trabalho docente nos cursos de formação de professores de Geografia. O professor nessa perspectiva pode tornar possível o seu ofício a partir de investigações sobre a sua prática e sobre os conteúdos da sua área de conhecimento, tomando consciência de suas ações, na perspectiva de um professor-pesquisador.

O **conhecimento** se refere ao que está sendo trabalhado nos cursos de formação. Há uma grande dificuldade na forma de superar a fragmentação dos conteúdos trabalhados, existindo uma forte tensão entre o que o é ensinado na universidade e o que é desenvolvido nas escolas.

O **contexto** se bifurca e se complementa de duas formas: o contexto institucional, onde o ensino se manifesta e o contexto escolar, advindo da importância de ensinar a partir daquilo que o aluno vive. Partir do local para o global, entendendo como os fenômenos se sucedem, em vários locais do planeta. E a **avaliação** está relacionada à verificação do alcance dos objetivos propostos durante o processo de ensino. A partir dela conseguimos compreender se realmente ocorreu a aprendizagem dos alunos e na mesma perspectiva analisamos a nossa própria prática.

O **Como** são as estratégias que dizem respeito ao tipo de trabalho desenvolvido em sala de aula por meio de proposições que tornem possível a aprendizagem (CALLAI, 2013, p.83 a 86).

Para a autora, a formação do professor de Geografia pode ser pensada como um processo que permita um olhar para o passado e a partir dele entender as relações do presente, com um olhar espacial. Para isso, é possível a partir de uma formação específica e continuada tornar os conhecimentos significativos e contextualizados (CALLAI, 2013 p.106).

Percebe-se que já houveram muitos avanços no ensino, mas o que ocorre, é que, ainda em muitas universidades não há uma ligação entre os conteúdos das disciplinas que possibilitem uma análise da totalidade dos fenômenos. Outro fator é a sobreposição da dimensão técnica com a pedagógica, que acaba se sobressaindo nos cursos de graduação. Nas escolas como reflexo disso, os licenciados têm dificuldades de construir o conhecimento juntamente com os alunos, articulando os conhecimentos científicos e empíricos. Esses se refletem da mesma forma como foram ensinados, de maneira fragmentada, não havendo uma articulação entre os mesmos. Não

levando a um conhecimento contextualizado e globalizado dos saberes, não despertando um conhecimento pertinente.

A Ideia de Conhecimento Geográfico Pertinente

Para fundamentar nossa discussão retornaremos a analisar as dicotomias existentes nos cursos de Formação de Professores, que segundo Callai (2013) são entendidos como **habilitação formal**. Esta se coloca por meio da discussão que permeia há muito tempo bacharelado *versus* licenciatura ou, indo ao extremo, de uma formação específica *versus* formação pedagógica.

Para Callai (2013) os cursos de formação colocam a licenciatura muito mais como uma complementação do bacharelado. Dessa forma, a autora afirma que, principalmente nas universidades públicas, o que se coloca como mais importante é a formação dos geógrafos bacharéis, sendo que a formação de professores nos cursos de licenciatura aparece como um acréscimo ou complementação, formando o que se denominou genericamente de sistema “três mais um”, onde teríamos três anos de formação específica e um ano de formação pedagógica. Assim, há uma priorização da dimensão específica em detrimento da pedagógica.

Lopes (2010, p.76) complementa:

na organização curricular e administrativa das instituições formadoras, particularmente das universidades públicas, estabeleceu-se uma dicotomia entre a formação do licenciado em Geografia e do Geógrafo bacharel, que como se sabe, são formados com a colaboração dos departamentos e faculdades de educação em um mesmo espaço institucional .

Ainda de acordo com o mesmo autor “por gozar de maior status e prestígio, a formação do bacharel usufrui de melhores condições para se efetivar e a formação do professor fica secundarizada ou inferiorizada” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007 apud LOPES, 2010, p.76).

Também nesse contexto, Rocha (1992, p.183) ressalta que um modelo de ensino baseado na dicotomização dos saberes específicos e pedagógicos, não atende a formação de um educador comprometido com o ensino crítico da Geografia.

Assim, entendemos, neste contexto, que uma formação que leva em consideração as

especificidades da Geografia ajudará o professor a ter bases sólidas a respeito da disciplina que ministra, mas também é imprescindível que o docente compreenda como fazer o trato desses conteúdos nas práticas de ensino. Por isso, é fundamental que o professor de Geografia, saiba ensinar Geografia, que ele apresente um domínio específico dos conteúdos, bem como saiba discutir e ensinar o processo de aprender, transitando entre os conteúdos e os aspectos pedagógicos de forma a realizar um ensino condizente com aquilo que se espera da escola no mundo atual (CALLAI, 2013, p.118).

Tomando por base as críticas que os autores acima trazem, há um distanciamento do saber pedagógico em relação aos saberes específicos. Entendemos, por outro lado, que os saberes específicos também são importantes. Porém, só eles não garantem que o professor consiga fazer o trato desses conteúdos. Dessa forma, é importante que o professor tenha domínio do conteúdo específico, mas que, articulado a isso, ele tenha como base o saber pedagógico.

Dialogando com esse espectro, buscamos trazer à tona a categoria de análise Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC), quando nos referimos à forma como os docentes transformam em ensino os conteúdos específicos que dominam (LOPES; PONTUSCHKA, 2011, p. 91), na perspectiva de qualificar os saberes e a ação docente.

Com base nisso, evidenciamos que o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo pode ter como característica fundamental a integração entre dimensão específica e a pedagógica no ensino e aprendizagem de Geografia.

A proposta do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo se constituiu através de um modelo transformativo, onde o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico e o contexto são desenvolvidos de maneira integrada, combinando-se de tal forma que dão origem a outro tipo de conhecimento, (LOPES; PONTUSCHKA, 2011, p.94) o qual denominamos de Conhecimento Geográfico Pertinente (CGP).

Conseguimos por meio dessa relação buscar a noção de como a complexidade está envolvida o processo de ensinar. Nesse sentido, o CPC se caracteriza pelo domínio da disciplina que se ensina, compreendendo-a numa perspectiva epistemológica, mesclando com as formas pedagógicas, resultando em metodologias próprias para o ensino.

O CPC caracteriza os saberes que o professor precisa buscar ao longo de sua formação inicial e permanente. Ele se constitui na reflexão sobre a prática profissional do professor, sendo

que a sua construção ocorre a partir de um conhecimento específico, e este por sua vez está ligado à ação e construído na própria prática educativa.

Assim, adaptamos a categoria de conhecimento – Conhecimento Pedagógico de Conteúdo – trazida por Shulman (2005a e 2005b apud LOPES e PONTUSCHKA 2011), juntamente com o conceito de Conhecimento Pertinente – trazido por Edgar Morin (2000, 2011a e 2011b), adaptando-os para as especificidades deste trabalho. Dessa forma apresentamos o Conhecimento Geográfico Pertinente (CGP), conforme exposto na Figura 2.

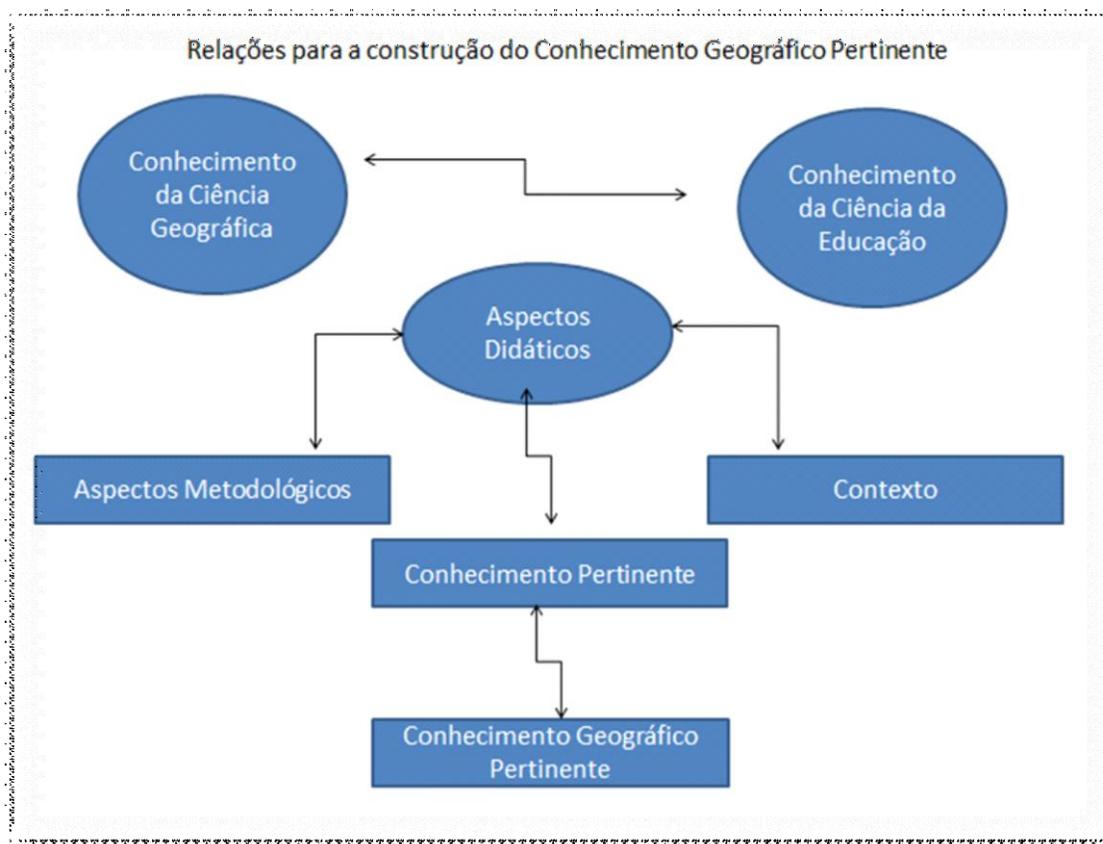


Figura 2: Relações para a Construção do Conhecimento Geográfico Pertinente

Fonte: Deon (2014), baseado em Lopes e Pontuschka (2011).

O CGP, inserido no paradigma da complexidade, se refere ao complexo, àquilo que é tecido junto. Nessa perspectiva, o termo “Conhecimento” presente na ideia é aquele que busca

tornar significativa a aprendizagem dos alunos. O termo “Geográfico” se apresenta como uma forma de expressão de uma ciência que é, por excelência, de entendimento dos problemas globais e estruturais de forma integrada com outras áreas do conhecimento. O termo “Pertinente” se pauta na interligação de conhecimentos/saberes, com o intuito de superação das dicotomias colocadas. Assim, o CGP é caracterizado pelo conhecimento, que é advindo da busca pelo novo saber, e o Geográfico que se caracteriza pela multidimensionalidade de fenômenos ao qual a ciência está inserida.

Outro momento colocado por Callai (2013) no processo de formação de professores é **formação como um processo**. Esta se vincula a uma perspectiva da análise crítica da própria prática educativa. Esse processo, também pode ser compreendido no movimento da profissionalização docente, que se pauta em uma perspectiva de formação inicial (saberes estabelecidos *a priori* que ajudam a orientar a prática pedagógica dos professores) e a ação metodológica dos mesmos, formalizada pelo aprofundamento de práticas e reflexões teóricas sobre a formação inicial e a própria ação didático-pedagógica, conforme já exposto na Figura 2 deste trabalho.

Dentro dessa perspectiva, Callai (2013) afirma que uma das buscas pela formação interligada do professor, pode acontecer no processo de integração da universidade com a escola. De acordo com essa mesma autora, existe hoje um claro distanciamento entre as discussões que ocorrem na universidade sobre os problemas da escola, com o que realmente ocorre na escola. Isso resulta em certa medida na formação de profissionais com práticas que não dão conta de um ensino de Geografia significativo.

O papel da universidade nessa relação com a escola, se coloca em pensar junto com os professores da educação básica, elementos para que esses teorizem sua prática, e para que esses se atualizem, tanto em conteúdos específicos quanto nos aspectos pedagógicos (CALLAI, 2013, p.119).

Nesta perspectiva, Callai (2013, p.120) afirma:

Na formação do professor, seja em âmbito universitário, seja no processo cotidiano, deve-se considerar a confluência de grandes campos do saber: a) a Geografia, com claro domínio do seu objeto e dos conteúdos decorrentes; b) a educação, no que se refere às ciências que nela estão envolvidas e os avanços teóricos e também metodológicos referentes ao processo de educação; c) as

teorias do conhecimento, que tangem a clareza ou, pelo menos, a busca de compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem pela criança e pelo adolescente.

Dentro desse contexto, também evidenciamos um distanciamento entre a ciência geográfica e a Geografia ensinada, existindo aqui uma clara dicotomia entre a produção e a socialização do conhecimento. Assim, precisamos entender como fazer a construção do ensino de Geografia articulando os saberes produzidos na academia, que são as bases da ciência geográfica, com a forma com que esses conhecimentos são organizados nas escolas de educação básica. Este parece ser um problema que busca ser superado, visto que essa dicotomia pode ser um gargalo da formação inicial e continuada do docente.

Dessa forma, entendemos que uma possível aproximação entre a universidade e a escola numa perspectiva teórica e prática, pode tornar significativo o ensino de Geografia. Ao mesmo tempo, esta aproximação pode ser um caminho para ajudar a reduzir a fragmentação do ensino nas escolas. Traçar estratégias que tenham como objetivo desenvolver um trabalho conjunto entre as universidades e as escolas, onde ambas discutam conjuntamente os problemas reais do ensino e busquem estratégias para qualificar o trabalho do professor, no processo de planejamento, execução e avaliação de suas práticas pedagógicas também pode ser um caminho a ser percorrido na busca dessa aproximação.

Dessa maneira, não podemos contemplar um ensino de Geografia de qualidade, pautado na “Educação Geográfica”, se não houver uma integração entre as duas habilitações (perspectivas de formação) profissionais. As duas habilitações são aspectos constitutivos da formação do Geógrafo, e por isso, devem ser reconhecidas como tal. Nesse sentido, caberia também dizer que “a articulação entre bacharelado e licenciatura é fundamental para a formação de um profissional competente e integral, capaz de produzir conhecimento, socializá-lo através de uma prática de ensino comprometida com a cidadania” (ROCHA, 1992, p.182). Nessa abordagem, é possível afirmar que os cursos de graduação em Geografia também apresentam uma relação compartimentada entre licenciatura e bacharelado, isso é agravado quando há um entendimento equivocado de que a pesquisa é algo próprio dos bacharéis e que não cabe aos licenciados fazerem pesquisa.

Para finalizar esta contextualização, a partir de uma perspectiva oriunda da complexidade,

trazemos à análise a necessária aproximação entre conhecimento científico e conhecimentos de senso comum. Nessa lógica, é possível afirmar ser fundamental que haja entre professores e alunos um compartilhamento dos saberes, onde os conhecimentos científicos e conhecimentos de senso comum consigam interagir gerando a construção de saberes contextualizados. Mas para isso é importante que os professores criem alternativas para que os alunos compreendam o significado de se aprender Geografia, e que ela está presente nas relações sociais, políticas, econômicas que se manifestam em seu cotidiano. Desta forma, será possível construir uma “forma geográfica de pensar, que seja mais ampla e mais complexa e que contribua para a formação de sujeitos, para que estes realizem aprendizagens significativas, compreendendo os conceitos específicos com que a Geografia trabalha [...]” (CALLAI, 2013, p.40).

Considerações Finais

Buscamos com esse trabalho trazer algumas reflexões acerca do processo de formação de professores de Geografia, numa perspectiva de entender como este processo pode vir a melhorar o ensino nas escolas de Educação Básica. Pois consideramos que a “fragmentação do conhecimento e a especialização das áreas do pensamento, tonam-se dimensões recorrentes, dificultando a compreensão dos fenômenos em sua totalidade” (SOUZA, 2011, p.122).

É nessa perspectiva, que uma formação docente que tenha como objetivo a busca pela integração dos saberes, onde o conhecimento conceitual da ciência geográfica, enriquecido com a dimensão didático-pedagógica, juntamente com o esforço do pensar e teorizar sobre a própria prática, levando em consideração o contexto dos alunos, se constituem como caminhos para a construção da ideia de Conhecimento Geográfico Pertinente na formação de professores.

Além disso, promover uma aproximação/integração, entre a universidade e as instituições de ensino, pode ser mais um caminho na busca de promover diálogos e discussões pertinentes com vistas a buscar melhores soluções para o ensinar e aprender.

Assim, o Conhecimento Geográfico Pertinente pode ser pensado como base da formação inicial, mas também pode ser buscado na prática cotidiana dos professores de Geografia.

Referências

AUSUBEL, D. P. A. **A aprendizagem significativa: teoria de David Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: (O professor)**. Ijuí: Unijuí, 2013.

_____(Org). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí, 2011 – 320 p.

DEON, ALANA RIGO. Reflexões sobre formação de Professores: A construção do Conceito de Geo-Educador. 2014. 62 p. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 46º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1355.

LEÃO, Vicente de Paula. Os Cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. In: MARTINS, Maria Adailza; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa. Editora Mídia, 2013, 496 p.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, Claudivan, Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade** (tese). São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2010. 258 p.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. **Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia**. Geosaberes. Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 89-104, jan. / jul. 2011. < www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/.../89/pdf38>. Acesso em Fevereiro de 2014.

MARTINS. Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Reflexões sobre o processo formativo do professor de Geografia. In: Castrogiovani et al. **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. 320 p.

MORAES, Maria Cândida. LA TORRE, Saturnino De. **Pesquisando a partir do pensamento complexo – elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico**. Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 145 – 172, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>>. Acesso em janeiro de 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbrelino de. **Para onde vai o Ensino de Geografia**. 10º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Ensino de Geografia e a Formação do Geógrafo-Educador. **Revista Terra Livre**. N.11-12. Associação dos Geógrafos Brasileiros: São Paulo, 1996.

SILVA, Aldo Aloísio Dantas. GALEANO Alex. **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004, 334p.

SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: _____(Org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí, 2011 – 320 p.