

ENSINO E APREDIZAGEM DE GEOGRAFIA: FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES

*Andrecksa Viana Oliveira Sampaio (UESB)**

<http://orcid.org/0000-0002-7826-0908>

*Luciana Amorim de Oliveira (UESB)***

<http://orcid.org/0000-0002-2108-5002>

*Maiane Fonseca Santos (UESB)****

<http://orcid.org/0000-0001-9951-1801>

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão sobre o ensino de Geografia perpassando pela formação até as práticas docentes. As reflexões consideram a formação docente em uma perspectiva histórica, no sentido de acompanhar seu percurso e evolução, assim como aspectos que abrangem as práticas pedagógicas e os efeitos na aprendizagem dos alunos. A profissão docente é carregada de desafios que exigem uma constante busca por conhecimentos adquiridos, sejam em ambientes formais ou no cotidiano. O professor, nesse contexto, se constrói e reconstrói entre teoria e prática, ensinar e aprender. Os debates referentes à dicotomia entre teoria e prática permanecem até os dias atuais, o que desperta para outras reflexões sobre a formação de professores e a busca de novas alternativas para velhos problemas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação docente. Práticas docentes. Teoria e prática.

ABSTRACT

TEACHING AND LEARNING OF GEOGRAPHY: TEACHING TRAINING AND PRACTICES

The article presents a discussion about Geography teaching, through training to teaching practices. The reflections consider teacher education in a historical perspective, in the sense of accompanying its path and evolution, as well as aspects that cover pedagogical practices and the effects on students' learning. The teaching profession is full of challenges that require a constant search for acquired knowledge, whether in formal or daily-based environments. The teacher, in this context, builds and rebuilds itself between theory and practice, teaching and learning. The debates about the dichotomy between theory and practice remain until the present day, which awakens to other reflections about

* Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: andrecksa.oliveira@uesb.edu.br

** Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora substituta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: oamorim.luciana@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: maimodas@hotmail.com

the formation of teachers and the search for new alternatives to old problems.

Keywords: Geography teaching. Teacher training. Teaching practices. Theory and practice.

RESUMEN

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE GEOGRAFÍA: FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES

El artículo presenta una discusión sobre la enseñanza de Geografía pasando por la formación hasta las prácticas docentes. Las reflexiones consideran la formación docente en una perspectiva histórica, en el sentido de acompañar su trayectoria y evolución, así como los aspectos que abarcan las prácticas pedagógicas y los efectos en el aprendizaje de los alumnos. La profesión docente está cargada de desafíos que exigen una constante búsqueda de conocimientos adquiridos, sea en ambientes formales o en el cotidiano. El profesor, en ese contexto, se construye y reconstruye entre teoría y práctica, enseñar y aprender. Los debates referentes a la dicotomía entre teoría y práctica permanecen hasta los días actuales, lo que despierta para otras reflexiones sobre la formación de profesores y la búsqueda de nuevas alternativas para viejos problemas.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Formación docente. Prácticas docentes. Teoría y práctica.

Introdução¹

A postura assumida pelo docente no cotidiano da sala de aula e as concepções acerca do ensino e da ciência com a qual trabalha são determinantes para a construção do conhecimento do aluno. A formação docente deve contribuir para a constituição de um profissional apto a conduzir suas ações de forma consciente, capaz de considerar as particularidades do contexto no qual está inserido e proporcionar a construção de conhecimento teórico-científico com o intuito de fortalecer as concepções que configuram as práticas em sala de aula e proporcionam o desenvolvimento de sujeitos independentes, reflexivos e críticos.

A formação docente foi evidenciada no Brasil após a Independência, quando surgiu a necessidade de promover a instrução popular.

A partir desse momento, as reflexões sobre as questões pedagógicas passam a considerar as transformações sociais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira.

Os primeiros cursos de licenciatura, constituídos na década de 1930, apresentavam uma dicotomia entre a teoria e a prática e em relação à formação de professores. Nunes (2016, p. 11, grifo do autor) ressalta:

Os cursos de licenciatura, desde sua constituição, na década de 1930, mantiveram uma estrutura curricular marcada pelo chamado 3+1, caracterizado pela 'fronteirização' clara entre teoria e prática. O entendimento de que a teoria corresponde ao aprender e a prática ao ensinar serviu de justificativa para a existência de cursos em que a aprendizagem da docência se iniciaria mais ao final do curso [...] o grande problema desse posicionamento é que os cursos de licenciatura, responsáveis pela chamada formação inicial de professores, terminavam não iniciando o futuro professor nos processos educativos que ocorrem na escola básica.

1 O presente trabalho é fruto de discussões teóricas entre orientandos e orientador durante a elaboração da Dissertação de mestrado atendendo aos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na linha de pesquisa: Conhecimentos e Práticas Pedagógicas.

Esse modelo de ensino pode ser considerado de racionalidade técnica, em que o professor é visto como um técnico ou um especialista, aplicando de maneira incisiva as regras que se originam do conhecimento científico e pedagógico. A prática é utilizada apenas para atingir um determinado fim.

A racionalidade técnica tem sua base epistemológica pautada na filosofia positivista e acredita que o professor deve ser formado com uma base teórica ampla, pois será possível aplicar aos problemas do cotidiano soluções adquiridas na teoria. O positivismo afirma que só é possível conhecer através da observação e raciocínio, assim como, conhecendo se torna possível controlar a realidade. A capacidade de explicação e previsão do positivismo possibilitaria a tomada de decisões educativas racionais e, por conseguinte, o aprendizado na teoria bastaria para a atividade prática. (COSTA, 2017, p. 2).

Pereira (2014) descreve três modelos que se baseiam na racionalidade técnica: 1) o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, baseado no treinamento e observação; 2) O modelo de transmissão, voltado para o desenvolvimento específico de determinadas habilidades e transmitindo aos professores os conteúdos científicos e/ou pedagógicos, dando pouca importância às habilidades da prática de ensino; 3) o modelo acadêmico tradicional, que entende que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço.

Outro modelo de formação de professores que surge desde o início do século XX é o modelo da racionalidade prática, em que a interação, baseada na reflexão e no diálogo, se faz presente.

A teoria sobre o professor reflexivo é muito explorada, no entanto, é preciso também abordá-la de forma crítica, ter um olhar crítico sobre o conceito de professor reflexivo, pois este pode levar a uma supervalorização da prática e a teoria ficar comprometida, fazendo com que caiamos em um praticismo e uma desvalorização da teoria e da

formação acadêmica. A racionalidade prática e/ou a reflexão na ação não bastam se esta mesma não for crítica e puder evidenciar e valorizar, mais do que a prática, a práxis. (COSTA, 2017, p. 3).

Em relação à racionalidade prática, Pereira (2014), apresenta três modelos: 1) o humanístico, em que os professores criam situações para que o aluno aprenda; 2) o ensino como ofício, em que o conhecimento adquirido pelos professores acontece por tentativa e erro e através de análise cuidadosa da situação presente; 3) o modelo orientado pela pesquisa, em que o objetivo é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática, assim é proporcionado ao professor trabalhar com situações-problema relacionados à sala de aula.

Esse modelo de racionalidade prática desvela as limitações presentes na racionalidade técnica, que não dá conta das complexidades presentes na sala de aula e dos saberes constituídos através da experiência. O que se percebe é que a educação se constitui como uma atividade complexa e que tanto a teoria como a prática são elementos importantes e necessários para a formação, e que ambas se equivalem. Todavia é necessário outro elemento na formação do ser humano, quando se pretende a transformação social e a constituição de um sujeito autônomo: a formação teórico-crítica que envolva a prática.

Pereira (2014) apresenta três modelos relacionados à racionalidade crítica: o socioconstrucionista, que alinha o ensino e a aprendizagem como meio para promover maior igualdade, humanidade e justiça social na escola e na sociedade; 2) o emancipatório ou transgressivo, em que a educação é vista como um meio de mudança social, e a sala de aula é tida como um local de possibilidade; 3) o ecológico crítico, que tem como centro a pesquisa-ação, que se torna um meio para identificar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, assim, possibilitar o processo de transformação dessa sociedade.

A importância da Formação Docente e seu percurso histórico

A história da educação brasileira revela que a questão pedagógica se fortaleceu lentamente até ocupar posição central em propostas de reformas na década de 1930, mas não encontrou, ainda, um encaminhamento satisfatório. Permanece a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2011). Dessa forma, é necessário refletir acerca da formação docente considerando uma perspectiva histórica, que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos no decurso do tempo.

No Brasil, a formação docente passa por inúmeras mudanças em um contexto “marcado por permanências neoliberais, competição, crescimento desenfreado das licenciaturas à distância, presença de novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre formação específica e docente” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13795). É um cenário que evidencia a necessidade de se repensar a formação de professores, em uma perspectiva de atender as demandas da sociedade, pois “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações” (TARDIF; LESSARD, 2005).

A história da constituição dos cursos de formação docente no Brasil revela três períodos distintos, determinados pelos diferentes ideários da educação brasileira. O primeiro período corresponde à criação das escolas normais e à presença das concepções iluminista e positivista na educação, que se estende de 1890 a 1930. O segundo período é influenciado pelas ideias escola novistas e vai até 1961. E, finalmente, o terceiro período estende-se de 1961 até 2001,

sob a influência da concepção pedagógica produtivista (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

As discussões sobre educação abordam a formação de professores como aspecto relevante no processo de ensino e aprendizagem e assinalam fragilidades que tornam a atuação docente ineficaz. Para Saviani (2011), são muitos os dilemas que caracterizam a política de formação docente no Brasil e estabelece como principais desafios os seguintes aspectos:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada ‘diversificação de modelos de organização da educação superior’;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático;
- f) jornada de trabalho precária e baixos salários. (SAVIANI, 2011, p. 14, grifo do autor).

Contudo, são as condições de trabalho docente que Saviani (2011, p. 17) aponta como um dos aspectos mais importantes ao afirmar:

[...] Finalmente – e este talvez seja o aspecto mais importante – as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho.

Os aspectos sinalizados por Saviani (2011) evidenciam que o trabalho docente se constitui em condições precárias, as quais implicam diretamente na formação docente e, consequentemente, na materialização da prática do professor em sala de aula, de maneira a

comprometer sua imagem como produtor do saber, que, por sua vez, geram a desvalorização do profissional da educação, como ressalta Nóvoa (1999, p. 6, grifo do autor) ao considerar:

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como 'autoridades científicas' no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas actuais da profissão docente.

No processo de formação docente, a competência do professor é considerada um dos importantes elementos e não deve ser compreendida como mero domínio de conteúdo e estratégias de aplicação, mas sim como saberes que tenham significado dentro do contexto no qual se encontra inserido. O ensino deve ser considerado uma construção social, pois os sujeitos envolvidos são seres passivos de constantes mutações provocadas pelo meio, as quais exigem do docente um dinamismo de adequação a tais mudanças. Com relação a esse aspecto, Tardif (2000, p. 3) afirma:

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Nesse sentido, não é possível restringir a formação docente às técnicas, muito menos às tecnologias, mas buscar um desenvolvimento dos processos educativos e considerar os conflitos e contradições da sociedade, com suas crenças e valores externos à escola. Como afirma Pimenta (2002), as licenciaturas

apresentam importância fundamental nesse processo ao promover o desenvolvimento dos saberes docentes, por meio da construção de atitudes e valores, exigidos no cotidiano da sala de aula. E ainda:

Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2002, p. 18).

A esse respeito, Nóvoa (2009) considera que a formação de professores está muito distante do exercício da profissão docente, das demandas diárias e culturas profissionais. A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades, e a necessidade de mudança é necessária, porém nem sempre consegue-se definir o rumo (NÓVOA, 2009). Esse autor ressalta que há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, e de modismos. E afirma:

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (NÓVOA, 2009, p. 204).

Diante do complexo processo de formação docente, Nóvoa (1995, p. 28) abrevia:

[...] a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Para esse autor, a formação docente é desafiada a construir uma mentalidade docente que conceba a escola como um espaço, onde não há distinção entre o trabalhar e o formar (NÓVOA, 1995). Nesse ínterim, o saber pedagógico é importante tanto para o cotidiano do professor,

quanto na construção de sua identidade como docente. Essa consciência facilita os manejos que o ofício exige e possibilita, com base na leitura crítica da realidade, que o docente assumira atitudes com vistas a superar os desafios impostos pela profissão.

Dentro do processo de formação e profissionalização docente é necessário considerar aspectos que são intrínsecos à natureza humana, bem como admitir que diversos elementos sociais influenciam na construção da identidade e formação do profissional da educação (NÓVOA, 2000).

A formação docente envolve ainda a construção dos saberes dos professores. Para Tardif (2007), há na prática docente uma inter-relação de saberes que o autor denomina como disciplinares, os quais são construídos através do contato do professor com diversas áreas do conhecimento; e experienciais, que são aqueles construídos por meio das práticas do cotidiano escolar e curriculares, que envolvem os discursos, objetivos, conteúdos e método, estabelecidos pelo programa que cada instituição organiza e define como modelo de formação. Diante do exposto, compreende-se a importância de refletir sobre teoria e prática, e reconhecer que essa é uma ação transformadora no processo de formação docente.

O professor de Geografia se depara com os entraves provocados pela dicotomia entre a teoria e a prática existente no campo do saber geográfico. Cavalcanti (2006) acredita que a superação dessa divisão é possível por meio da definição de um eixo de ligação entre a universidade, a escola e a geografia escolar, ainda dentro do processo de formação inicial. Isso promoverá a compreensão da dinâmica que ocorre no cotidiano da escola, conduzindo o professor a articular a sua formação com a prática em sala de aula. É no processo de articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências no cotidiano da sala de aula que o professor constrói seu referencial profissional.

A dicotomia teoria e prática na formação inicial

As instituições de Ensino Superior, desde sua origem, na década de 1930, passam por transformações, mesmo que lentas, com o objetivo de se adequarem às mudanças que, em muitos momentos, estavam vinculadas a interesses que ultrapassavam o campo acadêmico. Os debates referentes à dicotomia entre teoria e prática permanecem até os dias atuais, o que desperta para novas reflexões sobre a formação de professores e busca de novas alternativas para velhos problemas.

Em pesquisa realizada por Gatti (2013) sobre a formação inicial de professores nas licenciaturas no Brasil, evidenciou-se que estas apresentam currículos fragmentados, com conteúdo genérico, e é recorrente a dissociação entre as universidades e a escola. O diálogo entre essas instituições quase não existe, os estágios são superficiais e as avaliações tanto internas quanto externas são precárias. Segundo Gatti (2013, p. 60):

[...] a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela.

É evidente que a discussão sobre formação docente não se esgota, devido à urgência de se buscar novas alternativas que contemplem uma formação de professores pautada na teoria e na prática pedagógica. A formação de professores não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, embora esses elementos sejam importantes (NOVÓIA, 2009).

Os trabalhos relacionados à formação de professores aumentaram de maneira significativa, porém, apesar do intenso debate, este tema ainda apresenta outras nuances e questões para refletir. Nunes e Oliveira (2017, p. 67) sinalizam:

As constantes mudanças que o mundo viveu nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, com significativa transformação da base econômica, não tem sido assimiladas significativamente pelas instituições formadoras de professores, no sentido de propor e oferecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade.

São muitos os desafios que as instituições formadoras de professores vão encontrar, visto que o cenário atual em relação à educação brasileira é de mudanças e o papel do professor vem sendo questionado e redefinido na atualidade. Segundo Garcia (1999, p. 26), a formação de professores:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Os principais problemas apontados na atualidade sobre a formação inicial de professores estão relacionados à qualificação inferior e à má qualidade de cursos de licenciatura. Segundo Mello (2000, p. 1000):

Enquanto a educação básica é um serviço principalmente do setor público, a formação de professores para a educação básica é realizada com importante aporte do setor privado. No Sul e Sudeste, este é largamente majoritário. Nas demais regiões do país, é apenas expressivo, em virtude da grande presença de instituições de ensino superior estaduais e, em menor número,

municipais. Não há avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Como os demais cursos superiores, eles são previamente autorizados e reconhecidos. Nunca passaram por avaliação posterior das competências necessárias para formar professores da educação básica brasileira.

A prática como componente curricular está prevista no Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001 (BRASIL, 2001), regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que versa sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura.

O Parecer aponta que todas as disciplinas que constituem currículo tenham sua dimensão prática numa perspectiva interdisciplinar com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional (BRASIL, 2002).

Contudo, apesar das recomendações é comum graduandos que só se dão conta de que serão professores no final do curso, quando se deparam com o estágio supervisionado. De acordo com Mello (2000, p. 100), os estudantes dos cursos de licenciatura, com exceção dos de pedagogia,

[...] ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta

última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica.

Sendo assim, a prática de ensino deverá fazer parte da formação dos graduandos durante todo o percurso formativo. A escola se constitui como um espaço de formação que possibilita superar as barreiras entre teoria e prática, tornando o graduando capaz de exercer a docência.

Não existe um momento exato para tornar-se professor, nem receitas prontas. Os conhecimentos vão sendo construídos e reconstruídos, o saber fazer se renova a cada dia através da teoria, da prática, da ação e da reflexão, a postura pedagógica que se assume não é determinada somente pela formação institucionalizada, mas também pelas experiências e vivências adquiridas ao longo da vida e da sua carreira profissional. O professor precisa dominar de maneira progressiva os saberes necessários para a realização do trabalho docente (TARDIF, 2007).

São caminhos longos percorridos, construídos em etapas que constituem o professor: a primeira etapa, que refere a conhecimentos adquiridos fora da Academia, relacionada a crenças e valores; a formação inicial, que acontece em instituições formais, que mune o futuro professor de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares; a iniciação a carreira, que acontece durante os primeiros anos de atuação do professor; e a fase de formação permanente, relacionada ao desenvolvimento profissional do professor que envolve outros fatores que permeiam o processo educativo, como o desenvolvimento do ensino, da escola, das normas curriculares, entre outros (GARCIA, 1999).

O professor, ao longo da carreira, passa por experiências diferentes em sua trajetória profissional. “As trajetórias representam porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da

vida dos professores simbolizando a explicitação temporal dos mesmos.” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 124).

Ao estudar sobre os ciclos de vida dos professores, Huberman (1992) apresenta as fases percorridas pelos docentes durante toda a sua trajetória profissional. Embora o foco da pesquisa desse autor não seja os saberes docentes, através das suas análises percebe-se como os saberes vão se constituindo ao longo da carreira dos professores e como é necessário que durante todo esse percurso o professor tenha o suporte necessário, seja institucional ou governamental, entre outros suportes, para aprimorar estes saberes. Esse autor apresenta cinco fases, apresentadas a seguir:

1) Entrada na carreira: correspondente aos três primeiros anos de docência e começa desde a escolha da carreira. Nesse período, o professor passa por dois momentos denominados como estágio de “sobrevivência”, que corresponde ao choque com a realidade, em que se depara com o cotidiano da sala de aula e as dificuldades que permeiam o fazer pedagógico. É frequente tanto a preocupação com o domínio da turma, como a dificuldade de assumir outras disciplinas que não correspondem a sua área de formação. O estágio da “descoberta” corresponde ao encantamento inicial de se permitir viver a experiência. Huberman (1992) aponta que o estágio de descoberta contribui para que o professor suporte o estágio de sobrevivência e permaneça na carreira. Para Gonçalves (2009, p. 23):

[...] a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação.

Ainda nessa fase outros tipos também poderão ser apresentados, como a “indiferença” ou o “quanto pior melhor”, que está diretamente relacionado aos professores que escolhem a

profissão sem ter nenhuma afinidade com ela, ou por tempo determinado; a “serenidade” e a “frustração”, relacionadas à motivação inicial, em que às vezes não consegue ver na realidade o que se esperava ao ingressar-se na carreira. Nessa primeira fase os professores se preocupam mais com eles mesmos, tentam se adaptar à realidade da escola e, ao mesmo tempo, se firmar no mercado de trabalho.

2) Estabilização: caracterizada entre o quarto e sexto ano de profissão. O comprometimento do professor é definitivo com o ofício da docência, pois pertence, de fato, a um corpo docente, ele é efetivo. Sendo assim, o professor passa a ter mais confiança em si e consegue se preocupar mais com os objetivos didáticos-pedagógicos.

3) Diversificação: relacionada ao sétimo e vigésimo quinto ano da docência, em que os professores se apresentam mais motivados e empenhados nas equipes pedagógicas, sentindo a necessidade de partir na busca por novos desafios. Ainda nessa fase, após o 15º ano de docência, os professores vivenciam também um período de questionamentos.

4) Serenidade: corresponde ao período entre o vigésimo quinto e o trigésimo quinto ano na profissão. Nessa fase, os professores passam a se preocupar menos com a opinião dos outros sobre o seu trabalho. A bagagem de conhecimento que este professor possui possibilita uma construção de identidade que lhe proporciona a realização tanto profissional como pessoal.

5) Desinvestimento: que corresponde ao período entre 35 e 40 anos de profissão docente. O professor passa a se preocupar menos com as questões voltadas para a sala de aula e a dedicar-se mais a sua própria vida. Huberman (1992) salienta que em alguns casos esse processo pode ser difícil, doloroso, pois o professor não se sente satisfeito com a profissão e espera pelo fim do exercício na carreira.

Huberman, (1992) assinala que alguns professores não vivenciam todas as etapas e que a intensidade que estas acontecem na vida de

cada profissional pode ser diferente. O que se percebe é que durante toda a trajetória profissional, os professores se formam e se transformam, a formação continuada e a construção de saberes docentes estão sempre presentes e embora a pesquisa desse autor tenha sido realizada com professores que atuavam no ensino secundário, acredita-se que os professores de outros níveis também passem por tais fases ao longo da suas carreiras, e que a troca de conhecimento entre os profissionais através das experiências permeia todos os caminhos trilhados pelos professores.

A profissão docente se configura como uma atividade cheia de desafios, que exige uma constante busca por conhecimentos e diversos saberes que são adquiridos seja em ambientes formais, seja no cotidiano. Sendo assim, o ser professor se constitui ao longo da caminhada, entre teoria e prática, entre ensinar e aprender, no processo de construção e reconstrução.

Entende-se que existem diversos saberes que qualificam a formação docente e que estes são acumulados ao longo do percurso formativo, que inicia antes mesmo de ingressar em um curso de licenciatura. Tardif (2007) aborda a existência de quatro tipos diferentes de saberes relacionados à atividade docente: a) os saberes da formação profissional que estão relacionados à ciência, à educação e à ideologia pedagógica; b) os saberes disciplinares; c) os saberes curriculares; e d) os saberes da experiência.

Segundo Tardif (2007), os saberes profissionais são transmitidos por meio das instituições de formação de professores, carregados de ideologias e refletem diretamente na prática do professor, seja no saber fazer, seja relacionada às técnicas de ensino, tendo em vista que nenhum conhecimento é totalmente neutro.

Os saberes disciplinares são aqueles correspondentes aos mais variados campos de conhecimento. Esses são encontrados nas disciplinas oferecidas nas diferentes instituições de ensino e são oriundos da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Cada disciplina tem suas especificidades e

produz saberes relacionados a cada área do conhecimento. Os professores também devem se apropriar na sua trajetória profissional dos saberes curriculares entendidos como os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais são apresentados pela instituição escolar em forma de programas escolares, e devem ser transmitidos pelos professores como conhecimento sistematizado (TARDIF, 2007)

Os estudantes, ao chegarem aos cursos de licenciatura, possuem saberes do que é ser professor adquiridos através da experiência de serem alunos de diferentes docentes durante o seu percurso escolar, sendo assim possível apontar quais eram os melhores, os desprovidos de didática, os que melhor contribuíram para sua formação humana, entre outros. Através das experiências acumuladas socialmente, os estudantes não se identificam como professores, tornando assim um desafio para as instituições colaborar no processo de transição, tendo em vista que o saber da experiência não é suficiente para a construção da identidade do professor (PIMENTA, 2005).

Os saberes experienciais são também os constituídos no cotidiano dos professores no exercício da docência, desenvolvidos de acordo com a prática de cada profissional e emergem das experiências, sejam elas coletivas ou individuais, e não são fruto das aulas nas universidades, faculdades ou cursos de capacitação, nem dos currículos (TARDIF, 2007).

A prática pedagógica é de fundamental importância na construção do ser professor. Os graduandos que, durante sua formação, tiverem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, ao concluir o curso sairão mais preparados para os desafios que surgirem em sua vida profissional. Entende-se que o professor deve ser constituído de diversos saberes, e quanto mais preparado este for durante a formação inicial, melhor profissional se tornará.

Pensar na formação inicial e continuada de professores contribui para que se consiga avançar nas discussões sobre a educação brasileira

e a importância da escola na formação para a cidadania. A formação dos professores deve acontecer constantemente através da revisão da prática, porém, se as instituições não promovem durante a formação dos graduandos a junção da teoria acadêmica e da prática escolar, o professor terá dificuldade de articular os diversos saberes necessários para a atuação significativa.

No Brasil não existe preparação específica para ser professor do ensino superior, a docência se estabelece por meio da formação adquirida nos cursos de pós-graduação tanto *Stricto sensu* como *Lato sensu*, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nesse ínterim, refletir sobre quem são os profissionais que preparam os graduandos para atuarem na educação básica, pensar na realidade das instituições formadoras e nos conhecimentos teóricos e práticos que estes professores do ensino superior possuem sobre a escola é importante para uma melhor formação dos licenciandos que atuarão na educação básica.

O processo de ensino e aprendizagem e a prática do professor de Geografia

A evolução dos estudos sobre o processo de ensinar e aprender dá origem às tendências pedagógicas nas quais os sujeitos do processo foram compreendidos, ora como transmissor (professor) e receptor (aluno) de conhecimento, em uma perspectiva rígida, ora abeirando-se por concepções que percebem o ensino e aprendizagem como um todo integrado e atribuem ao educador o papel de mediador do processo, e, em outras ainda, o educando ganha status de sujeito ativo em seu próprio processo de aprendiz.

No percurso da educação brasileira, autores como Paulo Freire (1989) defendem uma prática pedagógica histórico-real, na qual não só o aluno é reconhecido como integrante ativo

da construção da sua própria aprendizagem, mas sua realidade também é considerada e faz parte do desenvolvimento do processo educativo, que envolve tanto o aluno como o professor. Freire (1989) afirma que o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva.

Na compreensão de Libâneo (1994), para que ocorra a aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa, construído por meio de atividades práticas em várias modalidades e exercícios, nos quais se pode verificar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades. Nesse processo, o professor põe em prática o tripé objetivo, conteúdo e método. “É uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 90). Para tanto é necessário que o professor se posicione como mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno, o que significa, dentre outras coisas, se capacitar para o exercício da profissão, mas também estar disposto a lidar e a considerar o vasto universo multicultural, pois a diversidade inerente à sociedade estará presente em sala de aula.

Ao que se refere à relação entre professor e aluno, é necessário salientar ainda a importância da afetividade, confiança e respeito entre docente e discente para que os sujeitos se desenvolvam melhor em seus respectivos papéis. Contudo, é imprescindível que o docente tenha a compreensão de que tais sentimentos não devem interferir no cumprimento de seu dever, se mantendo ciente que sua postura e atitudes produzem marcas positivas/negativas, que implicam no futuro do aluno, pois, segundo Freire (1996, p. 73):

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Manter o equilíbrio entre autoridade, res-

peito e afetividade e, ao mesmo tempo, estabelecer normas e limites, sustentar um ambiente propício às necessidades de cada um, respeitar a individualidade, a liberdade, e promover o desenvolvimento da aprendizagem e o senso de responsabilidade no educando não são tarefas fáceis e remetem a refletir, no sentido de compreender, sobre o alinhamento entre a formação e a prática do professor, mediante os desafios que envolvem os aspectos políticos, acadêmicos, sociais e pessoais.

No Ensino de Geografia, o conhecimento a ser construído se refere ao espaço vivido e percebido pelos sujeitos envolvidos e os desafios da prática pedagógica se evidenciam em situar o estudante enquanto autor e observador desse espaço (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

No período colonial, os conteúdos geográficos se apresentavam diluídos em textos literários e eram trabalhados pelos jesuítas em uma perspectiva religiosa cristã para os índios e em uma vertente de ensino humanista para os filhos dos colonizadores. Somente a partir de 1837, a Geografia foi instituída como disciplina autônoma no currículo escolar brasileiro, quando o Decreto de 02 de dezembro do mesmo ano, expedido pela Regência Interina, criou o Imperial Colégio de Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. A criação do referido colégio não foi apenas para oferecer à Corte um ensino secundário de qualidade, mas que servisse de modelo a ser seguido pelas demais escolas públicas ou particulares existentes ou a serem criadas em todo território brasileiro (ROCHA, 2010).

A educação brasileira se desenvolve, desde então, baseada no modelo importado da França e todas as disciplinas, inclusive a Geografia, ensinadas no Brasil seguiam os moldes acadêmicos francês, sem alterações significativas quanto à forma e ao conteúdo, caracterizando uma Geografia escolar que, possivelmente, considerava algumas poucas especificidades sócio-históricas nacionais. Inúmeras gerações de brasileiros aprenderam Geografia pelos compêndios franceses denominados de “Ma-

nuel de Baccalaureat” e “Atlas Delamanche”, e mesmo quando começaram a surgir os compêndios nacionais, estes eram, em sua maioria, meras traduções do material da França, pois a Geografia se manteve avessa a outras influências que não a francesa (ROCHA, 2010).

Por volta do ano de 1900, o ensino de Geografia havia se consolidado praticamente em todas as instituições de ensino do território brasileiro. Era marcado pelo ensino dos aspectos naturais regionais, com o objetivo de promover um sentimento de patriotismo, o qual é denominado por Lacoste (1997) como a “geografia dos professores”, reduzida ao estudo dos aspectos visíveis, desprovido de reflexões sobre as relações. Nesse sentido, Straforini (2001, p. 104) compreende que o ensino de Geografia foi reduzido ao

[...] estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem a paisagem sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações. Pretendia-se ensinar uma geografia neutra.

Profundas transformações marcaram a Geografia escolar brasileira na década de 1920, inclusive uma nova proposta de ensino para essa disciplina, que se torna oficial a partir da reforma implementada pelo professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes, se constituindo, dessa forma, forte oposição ao modelo da Geografia tradicionalmente ministrado nas escolas do Brasil (ROCHA, 2010), que vivia naquele momento um período de repensar a educação brasileira, marcado por um otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação (NAGLE, 1976).

Na década de 1930 surgem os primeiros cursos superiores de Geografia no Brasil, ministrados por professores franceses, for-

talecendo a influência lablachiana, peculiar à Geografia francesa. Os primeiros professores de Geografia com nível superior foram para a educação básica, a princípio, e posteriormente passaram a realizar pesquisas nas Academias, o que fez a Geografia ganhar espaço e respeito ao apresentar-se como ciência acadêmica e escolar (MIRANDA, 2015).

Diversas discussões foram travadas após o período da II Guerra Mundial, de forma que os embates conduziram a profundas transformações na maneira de conceber o campo científico, tecnológico, social e econômico, e também influenciaram no surgimento de novas perspectivas de abordagens do ensino de Geografia.

É na década de 1960 que surgem as primeiras discussões denominadas como Geografia Crítica, baseadas no materialismo histórico-dialético, com características de uma Geografia de relevância social, construindo fortes críticas à corrente Tradicional e à Nova Geografia. Segundo Christofletti (1982), para designar tudo que essa Geografia abrangeu, o termo mais adequado é Geografia Radical, com sua tendência esquerdista, incluindo a postura contestatória de seus praticantes. Rocha (2010) ressalta que não ocorreu uma simples substituição, mas, na verdade, se deu intensos embates entre os simpatizantes da nova e os que defendiam a orientação tradicional, que resultou na complementaridade entre as duas orientações, originando o modelo adotado hegemonicamente até as décadas de 1970 e 1980 do século XX (ROCHA, 2010).

A ascensão da Geografia Crítica se deu na década de 1980 e foi marcada por um vasto número de publicações em todo país, fruto dos debates dos anos anteriores, promovidos através dos trabalhos dos professores do início do século XX, das Associações de Geógrafos e do esforço dos profissionais interessados no reconhecimento da importância do Ensino da Geografia (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006).

Em meados de 2015, as discussões sobre a necessidade de mudanças no ensino se inten-

sificaram bastante e a pauta se concentrou em torno das propostas de modificações curriculares. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece os processos essenciais que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica brasileira, foi reformulada e aprovada em novembro de 2018, sob muitas críticas, um grande desafio que impõe esforços do governo para ser efetivada, sobretudo ao que se refere ao ensino médio, uma vez que a estrutura oferecida hoje nas escolas não é adequada para incorporar as novas orientações.

Ao que se refere à Geografia, Lima e outros (2016, p. 166) criticam nos seguintes termos:

[...] a proposta apresentada silencia sobre o debate em torno do objeto de estudo da Ciência Geográfica (espaço geográfico, espaço social, organização espacial e produção do espaço). No texto, há uma clara escolha de perspectiva teórico-metodológica a partir de uma categoria/conceito-lugar, para definir o processo formativo (o sujeito e o mundo, o lugar e o mundo, as linguagens e o mundo, as responsabilidades e o mundo). Torna-se evidente a forma simplista e reducionista ao propor dimensões formativas e, por consequência, os objetivos de aprendizagem no componente curricular Geografia.

A história do ensino de Geografia evidencia a necessidade de melhorias significativas para o trabalho desta disciplina. Faz-se necessário refletir acerca de possíveis mudanças no desenvolvimento dos temas geográficos em sala de aula, através de possibilidades viáveis. Portela (2018) salienta a importância da Geografia para a formação de um sujeito crítico, capaz de transformar a sociedade e se reconhecer como parte dela. E ainda:

Em última análise, não se pode deixar de atentar para uma proposta curricular que realmente construa e, não destrua, o resultado de muito trabalho e luta por parte dos que defendem uma escola de qualidade que ensine significativamente as crianças e jovens. Esse, sim, seria um projeto de nação coerente. A importância da Geografia no seu campo de atuação e no currículo escolar, apresentada de modo consistente para a formação humana, contrapõe-se ao que o texto aponta como necessária ao saber

localizar-se, situar-se e orientar-se no mundo, numa perspectiva meramente contemplativa. (PORTELA, 2018, p. 65).

A Geografia é a ciência que busca estudar, analisar e explicar o espaço geográfico como algo produzido e constantemente transformado pelo homem, e na escola a Geografia se caracteriza como uma disciplina que permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos em um processo de desenvolvimento” (CALLAI, 2003, p. 57-58).

Para Callai (2006), é necessário que o professor construa o olhar geográfico durante o processo de formação, a fim de que na prática de sala de aula ele seja capaz de interpretar a realidade e as questões que envolvem a sociedade, tornando-se apto a trabalhar com os alunos os conhecimentos geográficos no trato das informações em diferentes escalas e contextos.

Além do desafio imposto pelo próprio objeto de estudo da ciência geográfica, o professor desta disciplina precisa desenvolver práticas reflexivas e críticas, que vão para além de uma Geografia pautada em um ensino voltado ao patriotismo, à memorização de nomes de estados, planaltos, rios e outros aspectos da paisagem distante de uma reflexão crítica, na qual não se limita aos elementos naturais, mas os relacionam à dinâmica existente na sociedade (VESENTINI, 2004).

Nesse contexto, segundo Moreira (2011), o papel do professor de Geografia é proporcionar aos alunos condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, criando possibilidades de transformar a realidade através da teoria e da ação social, fazendo com que o estudante entenda que estudar é muito mais do que uma memorização de conceitos e termos científicos.

Considerações finais

O ensino de Geografia precisa ser um instrumento emancipatório, de modo que é

primordial que a “compreensão do espaço geográfico não seja algo externo à sociedade” (OLIVA, 2006, p. 36), e sim intrínseco a ela, e nessa perspectiva o professor deve desenvolver os estudos através da realidade, remetendo o ensino de Geografia ao cotidiano dos alunos, sempre buscando a memória das vivências dos próprios educados.

A ideia supracitada remete ao que se denomina como aprendizagem significativa, método proposto por Ausubel (1982) que valoriza as informações existentes na estrutura cognitiva do aluno (conhecimentos prévios) e os utiliza para adquirir novos conhecimentos.

Para desenvolver uma aprendizagem com significado é necessário que o professor procure identificar as estruturas de conhecimentos e bases de informações, estabelecendo relação entre a bagagem de conhecimento do aluno e os conceitos que se pretende trabalhar, oportunizando novas aprendizagens, estabelecidas por meio de uma relação de diálogo entre professor e aluno.

O diálogo instituído entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem deve ser, no caso do ensino de Geografia, alicerçado em categorias que são imperativas para a compreensão de fenômenos inerentes ao objeto de estudo da ciência geográfica. Corrêa (2012, p. 16) afirma que o estudo realizado pela Geografia ocorre por “cinco conceitos-chaves que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território”.

A esse respeito, Cavalcanti (2005) compreende que o ensino de Geografia apresenta uma linguagem própria, que fomenta o diálogo, denominada como Linguagem Geográfica, e é constituída por um conjunto de conceitos, categorias e teorias que dá origem a um discurso fundamental para a construção do conhecimento. E mais:

Pois bem, para que o aluno aprenda geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas, mas de formar um pensamento que

lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem. A aprendizagem geográfica requer, nessa perspectiva, a formação de conceitos geográficos, ainda que não se considere essa formação suficiente. E, sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica. (CAVALCANTI, 2005, p. 199).

Diante do exposto, pode-se considerar que a construção do conhecimento geográfico é favorecida pelo desdobramento de diálogos (professor e estudante) pautados em elementos significativos que fazem parte das vivências dos sujeitos. Dessa forma, a Geografia como disciplina escolar é capaz de contribuir para a compreensão sobre as múltiplas dimensões da realidade, fortalecendo o aprendizado do aluno, possibilitando que esse sujeito realize leituras de mundo e se reconheça como agente transformador do espaço vivido, estabelecendo relação entre as diversas escalas.

Ao pensar em melhor qualidade do ensino, faz-se necessário refletir também acerca da atuação do professor do ensino superior, que através do seu entendimento sobre a educação básica poderá contribuir para uma formação não tão distante da realidade da escola, amenizando assim os impactos sofridos pelos professores em início de carreira.

A escola é dinâmica, as mudanças são constantes, sendo assim é imprescindível que o professor do ensino superior conheça os desafios que permeiam a educação básica para proporcionar aos discentes uma formação focalizada na realidade das escolas.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.
- BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da Ditadura Civil-Militar. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)*, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do

Paraná (PUC/PR), 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 08 out. 2018.

CALLAI, Helena C. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, Aida Maria M. *et al.* Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Recife: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2006. p. 143-161.

CALLAI, Helena C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Sessão Porto Alegre, 2003. p. 55-60.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: mar. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, Aida Maria M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2006. p. 109-126.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As perspectivas dos estudos geográficos. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 71-101.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da

geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORREA, R. L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 15-47.

COSTA, Rafael Fernando da. Modelos de racionalidade na formação de professores: levantamento de pesquisas na BDTD (2010-2015). In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Revista Eletrônica Educar**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente- Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Curitiba, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVÓIA, Antônio, (org.). **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto, 1992. p. 31-62.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar; BOLZAN, DORIS, Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 121-133, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845/2198>. Acesso em: 03 out. 2018.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 4. ed. Tradução: Maria Cecília França. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**.

São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria do Céu de. *Et al.* A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: inconsistências e impropriedades da proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, CE, v. 18, n. 1, p. 163-170, jul. 2016, Disponível em: <http://uvanet.br/rcgs.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re) visão radical. **Revista eletrônica Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 17 out. 2018.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rubia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia, MG. **Anais eletrônicos** [...]. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4481818-Historia-da-geografia-escolar-brasileira-continuando-a-discussao-resumo.html>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MIRANDA, Ricardo Ferreira. O ensino de Geografia: perspectivas atuais. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína, TO, ano 4, n. 1, p. 34-49, jan./jul. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Luciana/Downloads/763-8881-1-10-20150507%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Luciana/Downloads/763-8881-1-10-20150507%20(2).pdf). Acesso em: 15 dez. 2018.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 13-33.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

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

Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

NUNES, Claudio Pinto. Microrrede ensino-aprendizagem-formação: e a emergência de um conceito plural. In: GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão; GOMES, Luziê Maria (org.). **Microrrede ensino-aprendizagem-formação: propostas e experimentações do PIBID UESB**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 11-18.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 66-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVA, J. T. **Ensino de Geografia**: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (org.) **A Geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 34-49.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista Educação e Sociedade**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-32.

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

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar**

brasileiro (1837-1942). 2010. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/824.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 nov. 2018.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas series iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação Aplicada às Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287405>. Acesso em: dez. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos

professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_maurice_tardif.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

VESENTINI, José William. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 187-218.

Recebido em: 06/05/2019

Revisado em: 03/08/2020

Aprovado em: 08/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.