DOI 105418/RA2019.1528.0010

SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES: OLHARES SOBRE O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

CONOCIMIENTO DE PROFESOR Y SABERES: PUNTOS DE VISTA SOBRE EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA

TEACHERS' KNOWLEDGE AND WISDOM: VIEWS ON THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF GEOGRAPHY TEACHER CONTENTE

Valéria Rodrigues Pereira
Docente do curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Três Lagoas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (PGE/UEM). E-mail: valeriaufms@gmail.com

Claudivan Sanches Lopes
Professor associado da Universidade Estadual de Maringá (UEM)/Departamento de Geografia, e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE/UEM). Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia (EDUPROGEO). E-mail: claudivanlopes@gmail.com

Resumo

O presente artigo refere-se ao projeto de pesquisa "Os saberes dos professores de Geografia" desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso Sul, Campus de Três Lagoas, com finalidade de conhecer o repertório de saberes mobilizados por professores de geografia. A investigação foi realizada com profissionais de ensino, egressos do curso de Geografia desta universidade e em exercício em escolas públicas. Sob a perspectiva geográfica, abordamos as pesquisas relacionadas ao saber docente e destacamos, por meio de Shulman (2014), a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC, entendido como a maneira especial em que os professores dentro de seus campos de conhecimentos transformaram o conteúdo para ensinar. Os resultados alcançados confirmaram a existência de fontes de conhecimentos que sustentam a atuação dos professores, possibilitando compreensão dos conteúdos, orientação nas escolhas didáticas, encaminhamento de discussões, desenvolvimento da aula e de atividades com alunos, entre outras questões pertinentes ao ensino.

Palavras-chave: saber docente; conhecimento pedagógico do conteúdo; base de conhecimentos

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Resumen

Este artículo hace referencia al proyecto de investigación "Conocimiento de los profesores de geografía" desarrollado en la Universidad Federal de Mato Grosso del Sul, Campus Três Lagoas, con el objetivo de conocer el repertorio de conocimientos movilizado por los profesores de geografía. La investigación se llevó a cabo con profesionales de la enseñanza, graduados del curso de Geografía de esta universidad y trabajando en escuelas públicas. Desde una perspectiva geográfica, abordamos la investigación relacionada con la enseñanza del conocimiento y destacamos, a través de Shulman (2014), la Base del conocimiento y el Conocimiento Pedagógico del Contenido-CPC, entendido como la forma especial en que los docentes dentro de sus campos de conocimiento. El conocimiento ha transformado el contenido para enseñar. Los resultados obtenidos confirmaron la existencia de fuentes de conocimiento que apoyan el desempeño de los docentes, permitiendo la comprensión de los contenidos, la orientación en las elecciones didácticas, las discusiones, el desarrollo de la clase y las actividades con los estudiantes, entre otros temas de enseñanza pertinentes.

Palabras clave: enseñanza del conocimiento; conocimiento pedagógico del contenido; base de conocimiento

Abstract

This article refers to the research project "Geography teachers' knowledge" developed at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas Campus, with the purpose of knowing the repertory of knowledge organized by geography teachers. The research was carried out with teaching professionals, graduates of the Geography course in this university and working in public schools. From a geographical perspective, we approached researches related to teaching knowledge and highlighted, through Shulman (2014), the Knowledge Base and the Pedagogical Content Knowledge-PCK, understood as the special way in which teachers within their areas of knowledge transformed the content to teach. The results achieved confirmed the existence of knowledge sources that support the teachers' performance, allowing the understanding of the contents, orientation in the didactic choices, discussions, class development and activities with students, among other pertinent teaching issues.

Keywords: teaching knowledge; pedagogical content knowledge; knowledge base.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Introdução

Desde finais do século XX parte significativa da investigação educacional aborda a profissionalização dos professores com ênfase nos conhecimentos docentes. Dentre as pesquisas assinalamos, de modo especial, as investigações do campo de saberes docentes por colocar o professor em destaque considerando as especificidades da profissão.

Nesse sentido, o exercício de teorizar a prática docente consiste em desafio, pois à medida em que se expõe detalhes presentes ou ocultos em falas, atitudes, escolhas, situações, materiais e espaços utilizados, corre-se o risco de privilegiar certos aspectos em detrimento de outros. Visto de outra maneira, o desafio é estimulante, pois representa o caráter em construção do conhecimento, assim, empreendemos a tarefa discutindo sobre bases já existentes.

O presente artigo[1]apresenta dos resultados da pesquisa "Os saberes dos professores de Geografia" desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso Sul, Campus Três Lagoas[2], com objetivo de conhecer o repertório de conhecimentos mobilizados por professores de geografia. A investigação, desenvolvida nos anos 2017 a 2019, foi realizada com quatro profissionais do ensino egressos desta universidade e em exercício em escol a pública, em Três Lagoas, estado de Mato Grosso do Sul e em municípios próximos, Pereira Barreto e Castilho no estado de São Paulo.

A escolha dos participantes apoiou-se em Nóvoa (2009) por indicar atributos que definem o bom professor: conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho em equipe e compromisso social. Nesse aspecto, assinalamos o desenvolvimento da "cultura profissional" para compreender a função da escola e aprender com os professores mais experientes, possibilitando reflexões e avanços na profissão.

Em consonância com a proposta, empregamos os ciclos da vida profissional elaborado por Huberman (2000) objetivando trabalhar com professores experientes, somando mais de cinco anos de profissão, situados nas fases de estabilização e diversificação[3].

[1] Este trabalho se alinha a pesquisa de doutorado em andamento "O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e o ensino de geografia: um estudo da prática docente na relação campo-cidade", em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação do Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

[2] Trata-se de projeto de pesquisa sem fomento, Edital 50-2016, da referida universidade, concluído em julho de 2019.

[3] Para Huberman (2000) a vida profissional do professor pode ser compreendida em ciclos ou fases, sendo duas dessas fases, a estabilização entre os 4 e os 6 anos, marcado pela escolha de uma identidade profissional e a fase da experimentação e diversificação, dos 7 aos 25 anos. Entretanto, o autor ressalta a escolha desse critério não é rígido visando classificar os profissionais, pois o desenvolvimento profissional docente é diferente para cada professor.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Por meio de uma pesquisa qualitativa, os procedimentos priorizaram entrevistas, interação constante com o objeto pesquisado e ênfase no processo de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As entrevistas, do tipo semiestruturadas direcionaram os diálogos com os participantes, tendo em vista que se iniciaram com "[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Os temas da entrevista foram divididos entre trajetórias pessoal, formativa e profissional e a interpretação dos dados em concordância com Bardin (2016), quanto à análise de conteúdo constituída por: organização da análise, codificação, categorização e inferência.

Desse modo, expomos considerações sobre as pesquisas relacionadas ao saber docente, a Base de Conhecimentos e suas fontes segundo Shulman (2014) e em sequência, conduzindo para âmbito da geografia, abordamos o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC, entendido como a maneira especial em que os professores dentro de seus campos de conhecimentos transformaram o conteúdo para ensinar.

Saberes e Conhecimentos do Professor

Podemos registrar, especialmente as décadas 1980 e 1990 como o período expressivo de mudança nos paradigmas teórico-metodológicos no desenvolvimento de pesquisas no campo educacional. Tardif; Lessard e Lahaye (1991) marcaram essa fase com a publicação do artigo "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente" em que questionaram a formação e o exercício docente, além da dificuldade em se descrever qual o *corpus* teórico e prático que embasam o ofício do professor.

Efetivamente, o professor detém um conjunto de saberes que influenciam em suas escolhas, na organização do trabalho e na realização de diversas atividades educativas. Esses saberes, segundo Tardif (2002 p. 36) representam as relações dos docentes com o conhecimento, e provem de diferentes fontes refletindo "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Assim, os "saberes da formação profissional" são aqueles adquiridos durante a formação inicial e que qualificam a profissão do professor; os "saberes disciplinares" referem-se aos conhecimentos que são difundidos pela universidade, provenientes de diversos campos científicos; os "saberes curriculares" são aqueles presentes nos programas e currículos escolares; os "saberes experienciais" são os conhecimentos produzidos e validados pela experiência dos educadores no seu trabalho cotidiano. Para o autor, a prática docente não é a simples aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Gauthier et al. (2013, p.28), nos estudos sobre o saber docente, afirma que os professores, para desenvolverem suas atividades, necessitam de um conjunto de conhecimentos que "[...] formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino". Esse conjunto compõe-se de:

- saber disciplinar;
- saber curricular;
- saberes das ciências da educação;
- saberes da tradição pedagógica;
- saber experiencial;
- saber da ação pedagógica.

O "saber disciplinar" corresponde àquele produzido pelos pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina enquanto o "saber curricular" se refere à escola como instituição, a seleção e organização do que deve ser ensinado nos programas/currículos escolares. Os "saberes das ciências da educação" tratam dos saberes que todo professor adquire durante a sua formação a respeito da educação e do seu ofício e os "saberes da tradição pedagógica" dizem respeito ao saber das aulas, estão relacionados com a representação que previamente cada professor tem da escola. São condições relacionadas ao saber experiencial da prática pedagógica do dia-a-dia e desse modo, sofrem adaptações de acordo com a necessidade e serão adaptados pelo saber experiencial do dia-a-dia da prática pedagógica. Já o "saber experiencial" é um saber que se limita às experiências de cada professor em sua sala de aula ao longo da carreira, feito de pressupostos não verificados cientificamente. Por fim, o "saber da ação pedagógica" é o saber experiencial dos professores que é testado com pesquisas realizadas em sala de aula, às quais, ao serem socializadas, podem servir de apoio e ação para outros professores.

Os saberes enfocados por Gauthier et al. (2013) e Tardif (2002) reconhecem que os educadores, na sua atuação profissional se utilizam de vários conhecimentos na tomada de decisões relacionadas ao cotidiano da sua prática pedagógica. Por isso, a construção dos saberes docentes ante as exigências socioculturais, escolares e pessoais também integram o processo de constituição da identidade de um professor.

Os estudos relacionados aos saberes docentes não enfocam a relação entre o conhecimento do professor e o sucesso (ou o fracasso) dos estudantes, mas, conforme apontado por Grossman, Wilson e Shulman (2005), na exploração da natureza, forma, organização e o conteúdo do conhecimento do professor permitindo compreender como os profissionais traduzem, considerando as características dos alunos, o conhecimento de suas ciências.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

> En lugar de tratar de encontrar relaciones entre el conocimiento del profesor y el logro del estudiante, los investigadores han centrado sus energías en la exploración de la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento del profesor. Los investigadores que trabajan en esta área han encontrado que la enseñanza implica *la traslación del conocimiento de la materia per se en conocimiento de la materia para la enseñanza*. (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 6, grifo nosso).

A partir dos anos 1990, no Brasil, seguindo essa tendência, as investigações no cenário educacional passaram a focalizar os professores no contexto de trabalho, as práticas de ensino, os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos. As pesquisas identificadas como "saberes docentes", valorizavam a profissão do professor e seu conjunto de conhecimentos, incluídas neste a formação acadêmica e, de modo especial, a experiência docente. Desde então, múltiplos trabalhos foram produzidos, buscando-se compreender o modo como os conhecimentos dos professores se materializam em sua prática ao ensinar. (SAVIANI, 1996; PIMENTA, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MONTEIRO, 2001; BORGES, 2001; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015)

De acordo com Nunes (2001, p. 28), essas pesquisas "[...] buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente". A autora lembra que a partir desse período, objetivou-se dar "voz aos professores", conforme proposto por Goodson (1995), para uma perspectiva mais ampla, onde conhecimento e cotidiano dos professores se encontram.

As pesquisas que floresceram e florescem nesse campo assumem que existe uma base de conhecimentos que rege a formação e a prática dos profissionais do ensino, em outras palavras, um conjunto de saberes e conhecimentos docentes. Azzi (1999), sublinha a diferença entre o saber do professor, presente nas ações de ensino, do conhecimento pedagógico sistematizado pela academia, porém, a autora enfatiza esse saber por representar uma fase de desenvolvimento do conhecimento:

> Ao considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho e sobre o seu trabalho, como alguém que constrói um saber, colocamo-nos diante da diferença entre saber e conhecimento[...].
>
> Da diferenciação entre saber e conhecimento emerge a importância do saber pedagógico-enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência (AZZI, 1999, p. 44).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Sob esse viés, inúmeros trabalhos no campo educacional buscam compreender e questionar os processos de formação, ensino e aprendizagem. Nas pesquisas sobre o saber docente, a importância de identificar os conhecimentos dos professores e o desenvolvimento de suas atividades profissionais ganham espaço e, no campo da Geografia, a produção acadêmica voltada para o ensino e formação aumentaram significativamente nas últimas décadas (PINHEIRO, 2005).

A formação acadêmica em Geografia é primordial para o exercício profissional na disciplina, manifesto na elaboração e na definição do processo de ensino em sintonia com o currículo escolar, mas como já exposto por Tardif (2002) e Gauthier et al. (2013), o saber disciplinar não é o único conhecimento.

Em um estudo Montero (2001), ressaltou o trabalho de Lee S. Shulman (1986) por mencionar no "paradigma perdido" a pouca importância dada ao conteúdo na formação do professor. Shulman (1986; 2005; 2014) valoriza o conteúdo específico da matéria em diálogo com a pedagogia e reitera o valor das pesquisas em sala de aula para teorizar as situações reais de ensino. À vista disso, admite o professor como produtor de um conhecimento especial, ao qual diversos elementos e variáveis são considerados para ensinar. Esse conhecimento especial é o que ele denominou de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo "[...] que vai além do conhecimento do assunto da matéria em si para a dimensão de conhecimento da matéria para ensino (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC, ou "PCK"- Pedagogical Content Knowledge, abrange a desenvoltura do professor escolhendo e relacionando a abordagem de ensino ou atividades com os objetivos da disciplina, as capacidades de aprendizagem e os saberes dos alunos:

> O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos fácil ou difícil: as concepções e preconceitos que estudantes de diferentes idades e antecedentes trazem para a aprendizado dos tópicos e lições mais frequentes. [...] os professores precisam de conhecimento das estratégias mais prováveis de serem frutíferas, reorganizando a compreensão de alunos, porque é improvável que esses alunos apareçam diante deles como quadros em branco. (SHULMAN, 1986, p. 9-10, tradução nossa)

Na proposta Shulman (2014), declara a existência de uma Base de Conhecimentos dos professores, originária por meio de quatro fontes principais:

1. formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas;

2. materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado, por exemplo,

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente;

3. pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem;

4. sabedoria que deriva da própria prática.

Por meio desta categorização, destacamos duas das quatro fontes, ou seja, a formação acadêmica em Geografia e a sabedoria da prática.

A *formação acadêmica* nas áreas de conhecimento ou disciplinas constitui a fonte inicial na Base de Conhecimento. Shulman (2014, p. 207), afirma que conhecimento do conteúdo tem sua origem na "[...] bibliografia e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, e a produção acadêmica histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo". Ante a necessidade de uma formação acadêmica para ensinar, o professor deve ter domínio de seu campo disciplinar e tem a responsabilidade em comunicar esse conhecimento aos alunos, selecionando o que é central e o que é periférico no processo de ensino.

Corroborando a reflexão, Grossman; Wilson; Shulman (2005), assinalam que os bons professores sabem mais do que apenas o conteúdo, mas inclusive as melhores maneiras de explicá-lo:

> Los profesores ayudan a los estudiantes a adquirir el conocimiento en un área. Estas diferentes metas requieren comprensiones relacionadas pero distintas de la materia [...] *Los buenos profesores no sólo conocen su contenido* sino que saben cosas sobre su contenido que hacen posible la instrucción efectiva. (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 4, grifo nosso)

Partimos dessa consideração para referirmo-nos à formação inicial dos professores envolvidos na pesquisa, profissionais oriundos da graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. O curso, implantado no ano de 1970, teve inúmeras alterações e por um longo tempo ofereceu licenciatura e bacharelado de forma conjunta.

No histórico das reformulações em âmbito nacional, alimentado pelo espírito de redemocratização do país, a Constituição de 1988 e após a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº. 9.394/96, no final dos anos 1990, a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs (2002), teve início um novo período orientando

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

os cursos a determinar o perfil do profissional dos licenciados e explicitar o conjunto de competências e habilidades desses profissionais. Nessa ocasião, a graduação criou três categorias de profissionais: o bacharel acadêmico, o bacharel profissional e o licenciado, distinguindo essas formações com currículos próprios e pondo fim ao modelo "3+1" (PONTUSCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009; SILVA, 2015).

Nesse contexto, analisando o histórico do curso de Geografia[4] , junto aos períodos de formação dos participantes da pesquisa, entre 1995 a 2013, observamos que os profissionais carregam currículos de formação diferentes:

- Em 1998, havia as disciplinas: "história da educação", "psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem", "estrutura e funcionamento do ensino na escola de 1º. e 2º. graus", "fundamentos de didática" e, a "prática de ensino" era sob a forma de estágio supervisionado. No ano 2000, essa "prática" teve um ganho importante, passando de 136 para 300 horas.
- Em 2004, há grandes mudanças com a inserção de outras matérias: "educação inclusiva", "políticas educacionais" e, o "estágio supervisionado" saltou para 400 horas. Pela primeira vez surgiram várias "práticas de ensino" com temas escolares e totalizaram 400 horas.
- A "educação especial" e "estudo de libras" passaram a compor a estrutura curricular do curso a partir de 2010, e, em 2015 foi acrescentado "cultura e relações étnico- raciais".

Desse modo, após mais de quinze anos na profissão, a professora Marisa[5] reflete sobre sua graduação concluída em 1999:

> Nós tivemos poucas aulas de prática de ensino, a carga horária era muito pouca. Fiz bacharelado e a licenciatura [...], mas [o curso] preparou sim, porque eu passei bem na prova [do concurso para professor] não tinha experiência, pontos, títulos. Então me preparou pra entrar [na escola], os conteúdos estavam lá e pra permanecer fui adquirindo experiência. (Professora Marisa, entrevista 1)

Observamos na declaração da professora Marisa as limitações do período de sua graduação, com carga horária insuficiente em disciplinas direcionadas ao ensino. Essa situação remete ao mencionado por Saviani (2009) como um dos dilemas da formação de professores com um modelo dividido entre conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didático, configurando um distanciamento entre pedagogia e campo disciplinar.

[4] Foram examinados um conjunto de estruturas curriculares de diferentes períodos, fornecidos pela Coordenação de Gestão Acadêmica, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, identificados nas referências no final do texto como "Divisão de Controle Escolar".

[5] Os professores participantes da pesquisa são mencionados no texto utilizando nomes fictícios, preservando seu anonimato.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Todavia, a professora Marisa apontou um aspecto importante para a superação desse distanciamento ao reconhecer o papel da formação acadêmica, com conhecimentos que a possibilitaram moldar o conteúdo teórico para ensinar. Portanto, concordamos com Saviani (2009) quanto a existência do "dilema" por repercutir na formação e na prática de ensino dos professores, porém, admitimos que embora isso seja um problema, parte da solução pode estar nele mesmo, pelo empenho dos profissionais na integração dessas áreas de conhecimento.

O depoimento apresentado reforça ainda o que foi apontado por Cavalcanti (2008, p. 87), quanto à necessidade de uma formação associada do ensino, proporcionando desde os primeiros anos condições de "[...] trabalhar na prática com os conhecimentos que estão construindo". Porém, evidentemente, junto aos conhecimentos da formação inicial dos professores há outros associados.

Em um de seus trabalhos, Tardif (2002, p.36) assinalou a organização do trabalho docente, as escolhas e a realização de diversas atividades educativas revelando um conjunto de saberes do professor proveniente de diferentes fontes e dão origem a um saber plural, "[...] oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Ou seja, reitera a formação inicial como um dos vários conhecimentos que constituem o oficio dos professores.

Em continuidade à Base de Conhecimentos docentes, a sabedoria procedente da experiência dos professores representa a *sabedoria que emerge da prática de ensino.* Para Shulman (2014), constitui a sabedoria dos professores desenvolvida com o tempo em sala de aula, ou seja, uma sabedoria adquirida e refletida na prática profissional. A seguir, o professor Gabriel analisa seu papel profissional ante a realidade escolar:

> Eu achava que o professor tinha que ser autoritário e não era aquilo. Entender o que era a sala de aula e o que eu podia fazer na sala de aula além do conteúdo. O professor não é só o mediador, ele é um organizador daquele espaço e aquele espaço depende de você. [...] você vai entendendo. [...] até hoje eu tô aprendendo. (Professor Gabriel, entrevista 1)

Desse modo conclui:

> [...] muitas das atividades da indisciplina, elas partem de desafiar a autoridade da sala, eu acho que é o principal [...] [eu] ficava bravo, qualquer coisa mandava pra fora, pra coordenação, hoje eu tento resolver dentro da sala de aula, tento conversar. Às vezes acaba aula, eu falo: Senta aí um pouquinho, vamos conversar. (Professor Gabriel, entrevista 2)

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Podemos apreender dos relatos do professor Gabriel que saber gerir o ambiente de aprendizagem é parte do desenvolvimento dessa sabedoria, aprimorada com o passar tempo, entendendo os alunos e a si mesmo, ponderando sobre atitudes e encaminhamentos em situações de conflitos.

A sabedoria do professor engloba o constante exercício de preparação e condução das aulas, a busca pelo melhor modo de organizar e realizar seu trabalho, ao qual o professor se envolve em experimentações que compreendem o uso autônomo e criativo dos materiais curriculares e didáticos disponíveis em cada escola:

> A base da preparação das aulas é o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor[6]. Então com base nesse material pronto eu vou complementando, colocando coisas que vou achando interessante pra mostrar pros alunos. (Professora Daniela, entrevista 3)

Observamos a preocupação da professora em conciliar objetivos curriculares com interesses dos alunos e nesse movimento ao dizer que vai "complementando" indica a escolha de procedimentos e adição de materiais que considera pertinentes ao ensino dos conteúdos geográficos. O depoimento evoca o referido por Roldão (2009, p. 101-102) sobre a complexidade do ensino:

> E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente [...].

Corroborando a reflexão sobre as experiencias adquiridas no decorrer da docência, o professor Gabriel diz:

> Me fiz professor aqui [na escola] [...]. É onde você faz a tentativa e o erro. Faz uma prática, tenta outra, e outra. É onde eu sei de tudo que acontece, me identifico com a escola, com os colegas, eu entendo o funcionamento de tudo. (Professor Gabriel, entrevista 2)

Depreendemos dos relatos dos entrevistados, a existência da sabedoria prática dos professores que se manifesta no conhecimento dos materiais de ensino; observação dos alunos; preparação de aulas; em iniciativas de complementar, modificar, e particularmente, de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem.

[6] Os materiais citados pela professora compõem o Currículo de Ciências Humanas/ Geografia, elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo, porém a partir de 2019, passa por reformulações por estar com data de validade expirada e para atender às mudanças propostas pela nova Base Nacional Curricular Comum-BNCC, aprovada no final de 2018.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

A construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo dos professores de Geografia

Somando a Base de Conhecimentos docentes Shulman (2014), indicou sete categorias de conhecimento:

1. Conhecimento do conteúdo;
2. Conhecimento pedagógico geral;
3. Conhecimento do currículo;
4. Conhecimento dos alunos e de suas características;
5. Conhecimento de contextos educacionais;
6. Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica;
7. Conhecimento pedagógico do conteúdo.

Contudo, Shulman (2014) evidencia o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC, por entender que neste, o conteúdo específico e pedagogia estão juntos, mas sem perder características que lhe são próprias. O CPC é a capacidade de transformar o conteúdo a ser ensinado, de acordo com seu campo de atuação, com os objetivos de ensino e com as capacidades dos alunos:

> Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (SHULMAN, 2014, p. 7).

Por combinar o conteúdo da disciplina com a ação pedagógica do professor, o CPC diferencia um especialista da matéria de um professor, por haver uma relação pedagógica com a matéria a ser ensinada. A conclusão se revela também na fala da professora Daniela, distinguindo no interior da Geografia, o licenciado e o bacharel:

> A área do domínio do professor de Geografia, no meu ponto de vista é muito maior que do geógrafo. Porque o professor de Geografia, ele não debate só Geografia, ele fala da história[...] muitas vezes nem está na área de conhecimento dele, está além disso [...]. O professor também precisa fazer pesquisa, estar dentro de uma sala de aula e não se falar em pesquisa, não fazer pesquisa, mesmo as mais simples [são necessárias, por exemplo] pesquisa de campo que você nem precisa ir a campo. O campo é o ambiente da escola mesmo, no quintal da escola. (Professora Daniela, entrevista 2)

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Constatamos que os professores e professoras conhecem as especialidades científicas da Geografia, entendem que os conteúdos escolares devem ser trabalhados com os alunos de forma integrada e pontuam a diferença entre o professor e o geógrafo, sabendo que ambos têm a mesma origem, mas uma atuação específica.

De certa maneira, podemos inferir que o CPC representa o conjunto de todas as categorias de conhecimentos elencadas por Shulman (2014), em uma relação articulada reunindo conteúdo, pedagogia, currículo, conhecimento dos alunos, do contexto de ensino e das finalidades da educação. Pela integração inteligente desses conhecimentos veremos emergir o CPC, uma propriedade docente, em constante dinamismo pelas fontes que alimentam a Base de Conhecimentos dos professores e professoras.

A exemplo disso, o professor Gabriel explica as razões para organização e escolha dos conteúdos para ensinar:

> Apesar do tempo que eu já estou em sala, o que eu não considero muito [...] 8 anos agora, eu consigo identificar o que é mais importante, a partir do que eles [alunos] querem. O que vai servir de subsidio [para as aulas] [...] eu consigo identificar isso. O que é pré-requisito, o que é essencial, o que eles [alunos] vão aprender com o tempo, o que eles [alunos] vão conseguir relacionar no futuro. (Professor Gabriel, entrevista 4)

A experiência adquirida pelo tempo na profissão auxilia o professor Gabriel a planejar suas aulas. Ao afirmar, "eu consigo identificar o que é mais importante, a partir do que eles [alunos] querem", demonstrou seu propósito de ensino, procurando relacionar conteúdos, objetivos e condições de aprendizagem dos alunos. O relato lembra o que foi dito por Zeichner (1993, p. 55), o professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional e a universidade apenas prepara-o para começar a ensinar, pois "[...] aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar".

Em consonância a essa reflexão, a professora Daniela acrescenta sobre o conhecimento a respeito do lugar para ensinar os conteúdos geográficos:

> O espaço que o aluno vive vai ser fundamental pra ele entender esse conteúdo [campo-cidade].
>
> [...] nossa cidade por exemplo, está em transição, saindo de uma cidade rural pra uma cidade urbana. Já vi vários tipos de animais que são criados na cidade, como se fosse uma área rural. (Professora Daniela, entrevista 3)

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

A cidade onde se localiza a escola da professora Daniela é Pereira Barreto, SP, um município com pouco mais de 20 mil habitantes à noroeste do estado paulista, banhado pelo rio Tietê. Em 1990, a cidade quase transformou-se em uma ilha fluvial, em decorrência da formação do lago da hidrelétrica de Três Irmãos, no referido rio, por esse motivo, a cidade perdeu grande parte de suas terras agricultáveis. Em 2000, a cidade obteve o status de estância turística e desde então prioriza desenvolver o turismo local. Porém, há outras atividades produtivas que reconfiguraram a paisagem, como as grandes lavouras de cana-de-açúcar e algumas pequenas propriedades de hortifrutigranjeiros.

Castilho, à noroeste do estado de São Paulo corresponde ao município onde se localiza a escola de outro participante da pesquisa. Denominada "Cidade do Pescador", herança de tempos passados quando a atividade pesqueira no rio Paraná era a principal fonte de renda, Castilho busca na atualidade desenvolver a economia por meio do turismo e é beneficiada pelos royalties da usina hidrelétrica instalada na divisa estadual, nos limites deste município e Três Lagoas. Limitado à oeste com Três Lagoas, MS, o município tem uma população inferior a 20 mil habitantes e destes, quase 5 mil compreende a população rural, pois reúne vários assentamentos, fruto de reforma agrária. Nessa perspectiva, a professora Marisa fala da intensa ligação do campo e a cidade, como se fossem uma unidade:

> Castilho é uma cidade que se confunde o campo e a cidade, porque nossa população tanto mora aqui, num núcleo pequeno, sem muito desenvolvimento, como mora no campo mesmo e ambas atendem as próprias necessidades. (Professora Marisa, entrevista 3)

Os relatos das professoras Marisa e Daniela descrevem características das cidades e revelam a dinâmica espacial impulsionada pelo capitalismo, conforme citado por Sposito (1996, p. 64), "O modo de produção não produz cidades de um lado e campo do outro, mas ao contrário, esta produção compreende uma totalidade, com uma articulação intensa entre estes dois espaços".

No estado vizinho, a aproximadamente 30 km de distância de Castilho, SP, está Três Lagoas, cidade de significativa importância regional, situada na porção leste de Mato Grosso do Sul. O município conta mais de 100 mil habitantes (IBGE, 2010), apresentou nos últimos anos expressiva ampliação da atividade industrial particularmente no setor de papel e celulose, aumento de postos de trabalho e, consequentemente, de sua população. Porém, para o professor Gabriel, as configurações e articulações espaciais nem sempre são vistos de forma ampla e integrada pelos alunos:

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> [...] as atividades do plantio de cana de açúcar, do eucalipto, eles [alunos] não veem nada além do cultivo. Passa do lado da plantação de cana-de-açúcar, vê só a cana-de-açúcar. Passa do lado do eucalipto, vê só eucalipto. Eles [alunos] não conseguem materializar, tudo aquilo que tem atrás, toda engenharia genética, que existe por trás, todo do cuidado[...] Então é essa visão que a gente consegue identificar[nos alunos] [...] Passa no distrito industrial de Três Lagoas, uma[fábrica de biscoitos] Mabel, sabe que ali atrás tem aquele monte de fábricas [pensam:] "Ah a indústria fica na cidade!" E às vezes é só o deposito[...] E como o campo está na cidade! E não aparece [na opinião dos alunos]. (Professor Gabriel, entrevista 04)

Considerando os comentários da professora Daniela a respeito de Pereira Barreto e dos professores Gabriel e Marisa, sobre Três Lagoas e Castilho, respectivamente, depreendemos a importância da discussão de um dos conteúdos geográficos, no caso campo e cidade, relacionando à materialidade presente no espaço das localidades onde estão inseridas as escolas dos participantes da pesquisa.

Seguindo essa perspectiva, os professores entendem a contínua articulação do espaço vivido com o espaço produzido para compreender as espacialidades na contemporaneidade. Afinal, em concordância com Oliveira (1994, p. 141), a compreensão do espaço geográfico busca "[...] desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação".

Tal fato nos remete ao contexto de trabalho docente, conforme salienta García (1999, p. 91), o local e para quem se ensina constitui um dos conhecimentos "[...] é necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc".

Destarte, todo professor, especialmente de Geografia, ao tratar de sua matéria, considera a localização da escola onde trabalha como referência para a configuração final do currículo e abordagem dos conteúdos. A geografia na escola ao tratar do espaço geográfico – conceito central – há outros conceitos como paisagem, lugar, território, região, que são abordados desde os primeiros anos da escolarização e formam as bases do ensino de geografia.

Nesse propósito, a compreensão da realidade espacial é uma totalidade composta pela sociedade e natureza que se materializam sobre a superfície terrestre em determinado tempo "[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único na qual a história se dá (SANTOS, 1998)". Ou seja, independentemente da diversidade de temas abordados, todos pertencem a uma totalidade.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Acrescentando ao CPC, o conhecimento sobre a escola, seus alunos e a equipe escolar proporcionam melhores condições para o desenvolvimento do trabalho docente, conforme narra o professor Paulo:

> Eu fui uma pessoa que sempre procurei estar próximo da coordenação, pra você ter um panorama maior dos alunos, do levantamento das salas. [...] você tem de ser acolhedor, você tem de buscar entender os problemas do aluno, tem que se informar. (Professor Paulo, entrevista 3)

Para o conhecimento dos alunos, os professores ponderam como as características da turma podem influenciar no processo de ensino, situações que necessitam ajustes para conduzir a aula, reflexões sobre o contexto da sala de aula e escola, olhar atento sobre necessidades especiais dos alunos e, diálogo com a gestão pedagógica. O CPC abrange essa organização do trabalho, com decisões, atividades e ações que caracterizam a rotina de trabalho:

> Coloco a data [e] como são 2 aulas por semana, [mas] lógico tem turma que a gente anda mais, normalmente eu preparo as aulas pra aquela série na semana e quase todas as turmas daquela série andam mais ou menos no mesmo ponto. Então essa semana, por exemplo, leitura e análise de mapa: "Ah, esse mapa, tá falando sobre o que?" Então eu posso encaixar uma questão, ou um texto do livro didático ou um vídeo dentro desse assunto, dentro daquela aula. (Professora Daniela, entrevista 4)

Nesse sentido, Libâneo (2002) adverte que além de planejar, organizar, incentivar e propor atividades aos alunos o professor também deve proporcionar condições ao aluno de desenvolvimento de sua própria aprendizagem. No relato a seguir, um exemplo desse processo:

> Gosto de fazer essa análise, de fazer críticas, de fazer comparativos, de dar exemplos, porque a Geografia ela permite muito isso [...] E ai o legal é a resposta porque todos eles[alunos] tem uma experiência e quando eles querem participar eles falam, assistiram algo, viram algo, eles sabem de alguma coisa, então eles conseguem trazer e fica mais fácil relacionar com o cotidiano deles. (Professor Gabriel, entrevista 02)

Em continuidade, o professor Paulo comenta a transformação do conhecimento acadêmico de maneira que o aluno possa compreendê-lo:

> A gente tem de entender que nós somos as pessoas com o conhecimento mais profundo e o aluno não vai ter isso[...] trazer esses conteúdos que nós temos de uma forma mais didática e mais clara para que o aluno possa compreender. Então é um processo que assim, no começo, você vai pensar: "É! E qual é a dose?" Mas aí que entra o que a gente aprende em sala de aula, que é fazer aquele diagnostico inicial pra ver o que o aluno conhece e, também, como vai ser passado isso. E entra quais os recursos que a gente pode utilizar. Então foram de valia essa formação[acadêmica]. (Professor Paulo, entrevista 02)

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Saber relacionar o papel formador, em conjunto, aos objetivos do currículo, o conteúdo e características dos alunos são desafios experimentados pelo professor para desenvolver o ensino. Ao dizer: "no começo, você vai pensar: 'É! E qual é a dose?' Mas aí que entra o que a gente aprende em sala de aula" e, em seguida "foram de valia essa formação" permite-nos entender a tomada de decisões do professor Paulo, baseada num processo de reflexão, confrontados com as experiências e formação acadêmica.

Dessa maneira, Shulman esclarece que o conhecimento dos professores envolve:

> [...] as mais úteis formas de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, em uma palavra, as formas de representação e elaboração do assunto que o tornam compreensível para outros. Uma vez que não há uma única forma mais poderosa de representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de alternativas de representação, alguns dos quais derivam de pesquisa enquanto outros são originários da sabedoria da prática. (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa)

Em resumo, com base no referencial teórico e pesquisa identificamos e compreendemos os conhecimentos dos professores, especialmente o CPC, como nas maneiras para conduzir os alunos à aprendizagem dos conteúdos geográficos, com questionamentos e reflexões; a importância de transformar o conhecimento acadêmico de maneira que o estudante possa compreender; o alinhamento entre objetivos do currículo, do conteúdo e características dos alunos e os procedimentos de ensino próprios da geografia são partes integrantes do conjunto que constitui o profissional professor de geografia.

Considerações finais

Embora a discussão em torno dos conhecimentos dos professores, tenham linhas de investigação aparentemente divididas entre "saberes" e "conhecimentos", entendemo-las como partes com a mesma finalidade: ressaltar o caráter profissional da profissão do professor. Ao examinar categorias de saberes e conhecimentos observamos, de maneira geral, o empenho dos pesquisadores em entender a totalidade de conhecimentos e práticas que envolvem o trabalho docente.

Diante do exposto, procuramos mostrar a relevância da pesquisa em que os conhecimentos do professor são respeitados. O esforço em compreendermos quais conhecimentos o professor possui, como esses conhecimentos são articulados, incluindo as razões e motivações presentes no processo, são tópicos de investigação importantes para contribuir na construção do arcabouço formativo e profissional dos trabalhadores do ensino, neste caso, dos professores de geografia.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Os resultados alcançados confirmaram aquilo que Shulman (2014), disse quanto à existência de uma Base de conhecimentos que sustentam a atuação dos professores, possibilitando aos docentes compreensão dos conteúdos, orientação de escolhas didáticas, encaminhamento de discussões, condução dos momentos da aula e de atividades com alunos, entre outras questões do ensino.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo entendido como conjunto de conhecimentos docentes em ação representa uma parte essencial da profissão professor englobando uma Base de Conhecimentos: a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional, tais como os currículos, materiais didáticos; as pesquisas da educação e a sabedoria que procede da experiencia.

Ao destacarmos parte dessa base, formação acadêmica e sabedoria prática, vimos as mudanças na estrutura curricular do curso, com ampliação de disciplinas pedagógico-didáticos, representando ganhos importantes para formação em geografia e, a preocupação dos professores em moldar o conteúdo acadêmico e/ou curricular em conteúdo para ensino, de maneira que essa abordagem seja diversificada e atraente aos alunos. Para isso, na gestão da sala de aula, o professor pondera as melhores maneiras de conduzir a turma e relacionar a discussão do conteúdo com a realidade local. Nesse movimento, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo sobressai, em ações de planejamento e organização para o ensino, preparação de atividades, condução da aula, direcionamento de argumentações, entre outras ações que caracterizam o trabalho docente, representando a união entre conteúdo específico e pedagogia.

Na pesquisa, pudemos enxergar o rico acervo de conhecimentos, fruto da formação e das reflexões dos professores, principalmente quanto à gestão do currículo e da sala de aula. Vale lembrar, a "sabedoria da prática", foi apontada por Shulman como a menos codificada e a mais complexa de compreender e elucidar. Esses achados, de maneira geral, nos possibilitaram conhecer as fontes de conhecimento dos professores de geografia, pensar sobre as mesmas e estimular a continuidade das interpretações, buscando traduzir o conjunto teórico dos profissionais do ensino.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Referências

1. AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.
2. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
3. BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação* – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
4. BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.
5. CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação inicial e continuada em Geografia*: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. Formação de professores: reflexos do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008. p. 85-102.
6. DIVISÃO DE CONTROLE ESCOLAR. Pró- Reitoria de Graduação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Estrutura do Curso Vigente de 1996/1 a 1998/2*- Relação de disciplinas e componentes curriculares não disciplinares. Geografia, Licenciatura Plena e Bacharelado, Campus de Três Lagoas. Campo Grande. a
7. _____. *Estrutura do Curso Vigente de 2000/1 a 2000/2* - Relação de disciplinas e componentes curriculares não disciplinares. Geografia, Licenciatura Plena e Bacharelado, Campus de Três Lagoas. Campo Grande. b
8. _____. *Estrutura do Curso Vigente de 2004/1 a 2009/2* - Relação de disciplinas e componentes curriculares não disciplinares. Geografia, Licenciatura, Campus de Três Lagoas. Campo Grande. c
9. _____. *Estrutura do Curso Vigente de 2010/1 a 2014/2* - Relação de disciplinas e componentes curriculares não disciplinares. Geografia, Licenciatura, Campus de Três Lagoas. Campo Grande. D
10. _____. *Estrutura do Curso Vigente de 2015/1 a 2017/2*- Relação de disciplinas e componentes curriculares não disciplinares. Geografia, Licenciatura, Campus de Três Lagoas. Campo Grande. e
11. GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora,1999.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

12. GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

13. GESS-NEWSOME, J. Pedagogical Content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J. & LEDERMAN, N.G. (eds.) *Examining Pedagogical Content Knowledge.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 3-17, 1999.

14. GHEDIN E.; OLIVEIRA E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

15. GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: as Histórias de vida dos professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de professores.* (2 ª edição) Porto: Porto Editora, 1995.

16. GROSSMAN, Pamela L; WILSON, Suzzane M; SHULMAN, Lee. S. Profesores de sustância: el conocimiento de la matéria para la enseñanza. *Profesorado.* Revista de currículum y formación del profesorado. Granada-España, ano 9, n.2, 2005, pp.1-25. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art5.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

17. HUBERMAN, M. O ciclo de vida professional de professores. In: Nóvoa, A. (org). *Vida de professores.* Porto Editora. 2000.

18. IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em 21 dez. 2017

19. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. **São Paulo: Cortez, 1994.**

20. MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, p.121-42. abr. 2001.

21. MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

22. NÓVOA, A. *Professores*: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

23. NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e sociedade*, n.74, p.27 – 42, abril. 2001.

24. OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

25. PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

26. PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. S. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

27. PINHEIRO, Antônio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil*. Goiânia: Editora Vieira, 2005. Disponível em http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-CONCEP%C3%87%C3%95ES-E-PR%C3%81TICAS-2006.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018

28. PONTUSCHKA, Nidia N; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009.

29. SÃO PAULO (ESTADO). *Currículo de Ciências Humanas-Geografia*. São Paulo: SEE, 2010.

30. SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo*: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

31. SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

32. SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

33. _____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, Granada-España, ano 9, n. 2, 2005, p. 1-30. Disponível em http<://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.

34. _____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em

35. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 07 mar. 2017.

36. SPOSITO, Maria E. B. *Capitalismo e Urbanização*. São Paulo: Contexto, 1996.

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

38. TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

39. TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

40. ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores*: idéias **e práticas. Lisboa:** EDUCA, 1993.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X