



## DOS DEBATES TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA UMA PRÁTICA DOCENTE SIGNIFICATIVA

Igor Armindo Rockenbach

irockenbach@outlook.com<sup>1</sup>

### Resumo

*O presente trabalho é composto por uma discussão envolvendo os saberes docentes alicerçados aos conceitos do Ensino de Geografia. Compreende-se que o debate de conceitos e conteúdos relativos à formação de professores é fundamental nas atuais discussões no Ensino de Geografia, posto que há uma relação de causalidade entre a formação dos professores e a forma a qual a Geografia Escolar é praticada nas escolas. Neste sentido, o presente estrutura-se estruturado em três partes: primeiramente, são apresentados os saberes docentes correlacionados às temáticas do Ensino de Geografia. Em um segundo momento, a formação especializada e sua tradição nos cursos formadores de professores de Geografia é analisada. Por fim, é trazido o debate sobre a intersecção entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar e como sua correlação e ressignificação é importante ao professor de Geografia. Compreende-se que a discussão dos saberes docentes, alicerçada aos teóricos do Ensino de Geografia, pode contribuir para se repensar a formação e a prática docente em Geografia, desconstruindo noções cristalizadas nos cursos formadores e, continuamente, corroborando nas discussões e conceitos envolvendo à Geografia Escolar. Trabalhar essa relação é imprescindível para se repensar a formação docente e, igualmente, para se traçar rotas na busca de uma prática docente significativa em Geografia, que seja teoricamente embasada e pertinente ao cenário escolar.*

**Palavras-chave:** saberes docentes; formação de professores; Geografia Escolar.

### Introdução

Esta pesquisa traz a concepção de que a análise da produção científica no campo do Ensino de Geografia e da Educação – constituída por inúmeros avanços teórico-metodológicos nas últimas décadas – fundamentam uma prática docente significativa. Defende-se a ideia de que, na Geografia, a discussão de conceitos e conteúdos relativos ao ensino vinculados à formação de professores é de indispensável importância, dado que a atuação dos professores tem intrínseca relação com sua trajetória acadêmica tendo como resultado final a forma a qual a Geografia Escolar é praticada nas escolas.

---

<sup>1</sup> Doutorando na linha de Ensino de Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Para pautar a hipótese proposta, o conceito de saberes docentes é problematizado e inter-relacionado às reflexões de teóricos do campo do Ensino de Geografia. Para embasar esta análise, as contribuições de Tardif (2014), Shulman (2015), Gauthier (2013) e Cavalcanti (2016) são explicitadas. Compreende-se que os pressupostos levantados pelos autores em questões fundamentam uma formação docente pertinente e que reconhece a complexidade que está envolta na trajetória dos professores.

Os limites da Geografia Escolar e os debates que incidem nesse tema são igualmente problematizados. Para isso, são trazidas as contribuições de Kaercher (2014), que aponta em seus estudos a “lógica da especialização nos cursos formadores de professores”, que fomentam uma prática da Geografia Escolar epistemologicamente tradicional. Diante dessas fragilidades, são apontadas estratégias que almejam a formação de professores pautada em uma Geografia embasada teórica e metodologicamente, que tenha sentido em seu conteúdo e que seja pertinente ao âmbito escolar.

Neste sentido, o presente trabalho é estruturado em três momentos. Primeiramente, é são apresentados os saberes docentes correlacionados às temáticas do Ensino de Geografia. Em seguida, questões envolvendo os reflexos da formação na Geografia Escolar são incorporadas ao texto, sendo apontado, a partir dos referenciais teóricos, a formação especializada que ainda perdura nos cursos de Geografia. Em um terceiro momento, são trazidas proposições acerca da intersecção entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar e de que maneira ambas podem contribuir para o professor de Geografia.

As discussões aqui propostas fazem parte de uma Tese de Doutorado na Linha do Ensino de Geografia que está em desenvolvimento. O objetivo principal deste artigo é o de assinalar como as discussões teóricas e metodológicas no Ensino de Geografia e Educação trazem contribuições para o aprimoramento da formação e da prática docente e como, a partir dessas proposições, é possível projetar uma articular prática docente significativa, pautada nos saberes docentes correlacionados à formação do professor de Geografia.

## **O Ensino de Geografia e os saberes docentes:**



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

No âmbito do ensino da Geografia, Lana Cavalcanti, em sua obra “O Ensino de Geografia na Escola”, pontua que a constituição dos saberes docentes pode ser analisada a partir de três tipos de saberes, os quais se configuram por serem elementos interdependentes<sup>2</sup>. Essa reflexão é importante para evidenciar as concepções que, segundo a autora, são relevantes para um professor realizar sua atividade profissional adequadamente e, igualmente, para examinar quais lacunas persistem na formação desse professor de modo geral.

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

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

Desconstruir essa concepção de que adquirir algum desses saberes, de forma isolada, é o suficiente para exercer o ofício docente é uma tarefa que se apresenta como importante, pensando-se em possibilidade de mobilizar reflexões na formação inicial. Gauthier (2013),

---

<sup>2</sup> Conforme Cavalcanti (2012, p. 33) afirma, essa divisão apenas pode ser feita para fins didáticos, uma vez que o docente é formado pela inter-relação desses saberes.

assim sendo, trabalha nessa desconstrução, quando afirma que basear o ensino no conteúdo ou na experiência, por exemplo, desfavorece a formalização dos saberes complexos e indissociáveis à prática docente: “basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no ‘bom senso’, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério.” (GAUTHIER, 2013, p. 28)

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

### **A Geografia na formação inicial e a lógica da especialização**

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

A análise de Diniz é corroborada com a de Kaercher (2004), que assinala que a formação especializada se choca com a realidade de trabalho que a maioria dos egressos dos cursos de graduações irão encontrar. Assim, naturalmente, a formação especializada acaba por não preparar os professores para a realidade que será encontrada nas escolas, desconsiderando o caráter pedagógico que é necessário para prática docente e, inclusive, a formação voltada para a Geografia que é abordada nas escolas. Para o autor, essa debilidade

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



trabalho) da maioria dos egressos do curso de Geografia. (KAERCHER, 2014, p. 215)

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

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

Compreende-se que a perspectiva da Geografia Tradicional, que perdeu sua hegemonia nas discussões epistemológicas da Geografia – amparo essa colocação em Gomes (1996), Corrêa (1995) e Lacoste (1988) – ainda está muito presente na formação inicial, especialmente nas noções que envolvem a construção do ser docente, pautando a formação do professor de Geografia em um conhecimento especializado e neutro. Ressalva-se que essa visão positivista afeta formação dos professores, pois considera que o domínio do conteúdo é o essencial, posto que ele precisará ser apenas transmitido. Esta ideia articula-se a proposição do saber sem ofício, presente no imaginário referente à formação dos professores, destacado por Gauthier (2013, p. 25). Souza destaca que essa crença, relativa ao domínio do conteúdo ser o necessário, ainda é alentada nas visões tradicionais que concebem que:

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

Nesse sentido, depreende-se que contextualizar o cenário atual da formação inicial de professores de Geografia é importante para compreender como historicamente se sistematizou a ciência geográfica nas universidades brasileiras. É fundamental compreender, à luz do desenvolvimento histórico, como surgiu e evoluiu, ao longo dos anos, a Geografia no Brasil; e como os pressupostos que consolidaram essa ciência e influenciaram e ainda influenciam os profissionais que nela dedicam sua formação acadêmica orientam uma determinada estruturada na formação inicial. Muitas das noções presentes nos cursos formadores de professores de

Geografia, estão enraizadas nessas tradições, as quais não são benéficas para uma formação inicial ancorada em múltiplos saberes docentes.

### **Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar: intersecção fundamental**

Para mais, a noção da importância da aproximação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar<sup>3</sup> para o docente em formação também é um dos pontos que surgem como reflexão a ser postulada nos resultados e discussões. Cavalcanti (2012), destaca que mobilizações podem ser articuladas na formação inicial, a fim de que os licenciandos consigam compreender as relações entre a Geografia Acadêmica e a Geografia a ser ensinada nas escolas – uma vez que a primeira é a base da segunda. Isto é, compreender que não basta o professor dominar os conteúdos voltados a ciência geográfica, mas que é muito significativo que ele consiga fazer a transição desse saber para ensiná-lo em sala de aula, tornando-o pertinente e palatável aos alunos.

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

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

---

<sup>3</sup> A Geografia escolar é aquela destinada aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio (KAERCHER, 2014).



Contudo, é importante pontuar, conforme Callai, 2011, p. 03: “a geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica embora seja esta a fonte básica de sua legitimidade.” Visto isso, é imperativo destacar que a Geografia acadêmica, apresentada na universidade, é importantíssima e necessária ao profissional do campo da Geografia, pois compreende saberes cientificamente estruturados e sistematizados ao longo dos anos e fornecem, ao profissional que nele se embasa, autonomia para assimilar com maior propriedade a ciência geográfica e, assim, poder se apropriar dessa de diferentes maneiras.

Essa ressalva é válida para explicitar que a Geografia Acadêmica é necessária ao professor de Geografia e é uma das bases do saber docente, mas não é a única base. Por isso, estabelecer uma relação maior entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar é um fator deveras necessário, para diferenciá-las (como Callai assertiva) e para legitimar a Geografia Escolar. Isso por que, na prática docente, o professor terá a necessidade de ensinar uma Geografia para diferentes públicos, de maneiras distintas e, naturalmente, não será a Geografia Acadêmica a apresentada a esses públicos. Assim, ter subsídios teóricos para fazer de maneira independente essa passagem do conhecimento acadêmico ao escolar é de fundamental relevância em uma prática docente significativa.

Shulman (2015) e Charlot (2000), caracterizam como um elemento chave a capacidade de realizar a intersecção entre a matéria e a didática, sendo um conhecimento basilar para a prática docente. Essas noções articuladas pelos autores procuram construir na formação um conhecimento que permite ao docente associar os saberes disciplinares com os saberes pedagógico-didáticos, unindo saberes da disciplina (por exemplo, Geografia) correlacionados com os conhecimentos voltados ao ensino-aprendizagem, um processo que favorece os educandos.

### **Inserção da prática e vivência escolar: um desafio essencial à formação**

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

nos cursos de licenciatura, os alunos recebem formação eficaz referente à escola e sua gestão? A dita formação pedagógica do professor de disciplinas específicas (nas diferentes licenciaturas) tem focado a compreensão da

instituição escolar e a atuação como gestor ou cogestor da escola?  
(CAVALCANTI, 2012, p. 32)

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

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

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



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

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

Destaca-se, assim, a complexidade existente na formação dos professores de Geografia e, propriamente, nas diversas vertentes que possuem os saberes docentes. Propor mudanças nesse cenário que está instaurado é algo que demanda uma mobilização, tanto teórica quanto prática, muito grande. Pequenos passos podem ser dados com a caracterização e evidenciação de saberes fundamentais e de lacunas no processo formativo. Ações de desconstrução de ideias e diálogos sobre problemáticas evidenciadas na formação inicial demandam bastante tempo, não havendo soluções paliativas/mágicas para problemas que são estruturais. Continuar reconhecendo fragilidades e sugerindo alternativas (políticas educacionais, mudança curriculares, novas estratégias formativas) é o que o pesquisador do Ensino de Geografia pode fazer, visando, a longo prazo, uma mudança na estrutura que está disposta.

### **Considerações finais**

Pontua-se, por fim, que os saberes docentes trazem subsídios interessantes para se refletir a formação de professores de Geografia e sua prática em sala de aula. Para tanto, é necessário que esses conceitos que envolvem essa discussão, sejam incorporados aos embates no Ensino de Geografia, a fim de que se consiga correlacionar às proposições com questões fundamentais envolvendo à Geografia Escolar e a realidade no campo geográfico voltado ao ensino.

A formação especializada em Geografia, exposta por Diniz (1998) e Kaercher (2014), é uma das questões que pode ser continuamente investigada, usando subsídios teóricos tanto do

campo da Educação como da Geografia. Nesse caso, os saberes docentes embasam alternativas para essa realidade. É importante compreender que trazer essas problemáticas a discussão de forma contínua é algo fundamental, posto que as mudanças no campo da Educação não ocorrem de forma imediata, sendo necessário que os debates teóricos continuem a se articular para que as mudanças ocorram a longo prazo.

Do mesmo modo, questões envolvendo a intersecção entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica ainda são bastante complexos no campo do ensino. Apontar essa realidade é algo necessário para que os professores dos cursos formadores, bem como o professor-pesquisador que atua nas escolas reflita sobre suas práticas, buscando encontrar ferramentas para que, cada vez mais, possa-se propor uma Geografia para a escola, sem negligenciar a importância e a fundamentação que é proveniente da Geografia Acadêmica.

Compreende-se que a discussão dos saberes docentes, alicerçada as proposições de teóricos do Ensino de Geografia, podem contribuir e muito para se repensar a formação e a prática docente em Geografia. De início, desconstruindo noções cristalizadas nos cursos formadores e, continuamente, corroborando nas discussões e conceitos envolvendo à Geografia Escolar. Trabalhar essa relação é fundamental para se repensar o professor que se quer formar e, igualmente, para se traçar caminhos em busca de uma prática docente significativa em Geografia, que seja teoricamente embasada e pertinente ao cenário escolar.

### Referências bibliográficas

- BEZERRA, A. C. A. **O papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores: reflexões a partir dos estágios supervisionados.** Revista de Geografia (Recife), v. 30, p. 40-54, 2013.
- CALLAI, H. **O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia.** XIII EGAL. 2011.
- CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola.** Campinas (SP): Papyrus, 2012.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORRÊA, R. L. A. Espaço: Um Conceito - Chave. In: Iná Elias de Castro; Paulo Cesar da Costa Gomes. (Org.). **Geografia: Conceitos e Temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, v. 1, p. 15-47.



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

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

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

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

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

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

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

SHULMAN, L. **Conhecimento e ensino:** fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2015.

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

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