

PROMOVER COMUNIDADE DE APRENDIZES PARA MOBILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

David Luiz Rodrigues de Almeida

david.ufpb3@gmail.com¹

Dayane Galdino Brito

dayanegaldinobrito2011@hotmail.com²

Resumo

O presente artigo sucede as investigações sobre currículo e formação de professores nos cursos de licenciatura em Geografia na Paraíba desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nelas verificamos, a partir da análise curricular dos cursos, a desarticulação entre teoria e prática, a fragmentação dos conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares em sua dimensão geográfica e pedagógica e certa sobreposição de perfil de formação de bacharelado em detrimento ao de licenciado. Essa pesquisa acadêmica busca analisar e discutir o conceito desenvolvido nos estudos de Lee S. Shulman acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo para a formação inicial de professores da Geografia. A partir dessa proposta, buscamos compreender o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo em Geografia voltado a proposta de organização didático-pedagógica e metodológica nessa área, demonstrando possíveis limites e potenciais para formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Geografia. Conhecimento pedagógico de conteúdo.

Introdução

Este trabalho resulta de diálogos, práticas e investigações desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desde 2015, o mencionado grupo de estudos e pesquisas desenvolve, em vínculo com

¹ Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/ UFPB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG).

² Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/ UFPB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG). Professora da Educação Básica no Estado da Paraíba (SEE).



a rede do Núcleo de Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), da Universidade Federal de Goiás (UFG), o projeto intitulado “Atividades práticas como componentes curriculares nos Projetos Pedagógicos Curriculares das licenciaturas em Geografia de universidades públicas do Estado da Paraíba”, que nos permitiu alcançar algumas descobertas referentes à organização curricular e a formação de professores de Geografia na Paraíba.

No atual contexto de formação de professores de Geografia, a Paraíba conta com três universidades públicas: a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* João Pessoa; A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campi* Guarabira e Campina Grande; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campi* em Campina Grande e Cajazeiras. Nossos estudos sobre os PPCs a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002 para formação de professores e da área de Geografia (Parecer CNE/ CP nº 9/ 2001) e do sujeito em formação em Geografia, perfil em bacharelado e licenciatura (Parecer CNE/ CP nº 492/ 2001), demonstram como principais problemas: 1. A desarticulação teoria e prática para a formação de professores; 2. A fragmentação dos conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares (CC) da área da Geografia e Pedagógica; e 3. A sobreposição de um perfil da graduação de curso de bacharelado, mesmo em universidades que contem apenas a modalidade de licenciatura (PINHEIRO; ALMEIDA, 2017 e ALMEIDA; SILVA; PINHEIRO, 2018).

Brito e Almeida (2018) analisaram o PPC do curso de licenciatura em Geografia da UEPB, *campus* Campina Grande, observando a perspectiva da organização dos CC voltados às temáticas físico-naturais³. Dessa vez, com base nas DCNs de 2015 (Resolução CNE/ CP nº 2, de 1º de julho de 2015), descobrimos avanços no que corresponde à introdução da dimensão pedagógica aos CC específicos da área da Geografia Física. Contudo, a introdução das reflexões e práticas didático-pedagógicas em cada CC se restringe a 10% da carga horária. Nela é prevista a transposição didática do conteúdo para a Educação Básica e usa como principal metodologia o desenvolvimento de microaulas.

A partir desses estudos sobre a organização curricular para a formação inicial de professores de Geografia na Paraíba consideramos que uma problemática central é a separação

³ As temáticas físico-naturais correspondem a ações naturais, desvinculada da ação humana, contudo são marcadas (in)diretamente pela atividades sociais (relevo, rochas, solos, clima etc.) e as propostas de direcionamentos para formação de professores de Geografia.

entre a didática, a epistemologia e a metodologia de ensino de Geografia. Considera-se ainda pouco explorada a relação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo para a dinâmica inicial da formação de professores.

Destarte, esse artigo é dividido em duas sessões. A primeira analisa as orientações formativas de professores a partir do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee S. Shulman. A segunda sessão apresenta a relação desse conceito em uma proposta metodológica do autor para fomentar comunidade de aprendizes para as atividades do magistério. O estudo de caso ocorre com uma turma de Prática de ensino em Cartografia, com 25 alunos, da UFCG, *campus* Cajazeiras, 3º período do curso de licenciatura em Geografia. A partir disso, indicamos a possibilidade da construção de disposições necessárias e conhecimentos pedagógicos de conteúdo em Cartografia para atividade de formação inicial docente.

O conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores de Geografia

Entre os autores que estudam os saberes necessários para o desenvolvimento da docência destacamos Shulman (1986, 2005, 2016). Esse autor acredita que cada disciplina, em nosso caso, a Geografia, tem o potencial de desenvolver a articulação entre o *conhecimento curricular*, *pedagógico* e do *conteúdo* para o desenvolvimento do *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

Os temas destes estudos surgem do campo de investigações desenvolvidas por Shulman e seus colaboradores referentes à formação inicial e continuada de professores e a prática docente nas instituições escolares. Tais dificuldades apresentam que algumas aulas em escolas e universidades estadunidenses não têm alcançado seus objetivos, resumindo-se a um caráter descritivo e expositivo, sem que haja direcionamentos dos conteúdos trabalhados ao campo significativo da formação discente.

Shulman *et. al* (2006) apresentam um caso de reforma curricular da Universidade do Sul da Califórnia, nos Estados Unidos da América, em que se havia, nos anos 2000, problemas referentes a organização curricular e manutenção orçamentária dos cursos de Ph. D (doutorado



em pesquisa) e o Ed. D (grau de praticante), onde o segundo era visto como “baixo-fim” em relação ao primeiro⁴. De frente a problemática apresentam os autores que:

Os problemas dos doutorados da educação são crônicos e incapacitantes. Os propósitos de preparar estudiosos e praticantes são confusos; como resultado, nenhum dos dois é bem feito. (SHULMAN *et al.*, 2006, p. 25. Tradução nossa).

Essas características se assemelham às propostas de formação de professore na Paraíba. O perfil do curso de licenciatura em Geografia da UEPB, *campus* Guarabira, afirmava formar sujeitos capazes de atuarem não apenas em atividades voltadas ao ensino, mas também ao planejamento, gestão ambiental e análise de atividades turísticas quando a matriz curricular, a partir de sua seleção de conteúdos e tempo de formação, não abarcaria tais aspectos necessários (PINHEIRO; ALMEIDA, 2017).

Libâneo (2012, p. 2) ao analisar a organização das licenciaturas específicas no Brasil explica que há certa tendência em centralizar a formação na ênfase do conteúdo e desloca-se “[...] a formação pedagógica para o final do curso de bacharelado, sem nenhuma relação direta com as disciplinas do bacharelado.” Além disso, explica o autor que ao longo do processo histórico de formação docente a matriz curricular fraciona os CC em dois modelos de conteúdos: os culturais-cognitivos (do domínio específico da Geografia) e os pedagógicos-didáticos (Filosofia, Sociologia, Didática etc.) que, na prática, são transformados em conteúdos-culturais-cognitivos.

As licenciaturas que formam professores para Geografia apresentam sobreposição da prevalência do currículo de ensino de conteúdos em detrimento da formação pedagógica (PINHEIRO; ALMEIDA, 2017). A dimensão pedagógica não é ausente, mas é pontual e desarticulada metodologicamente entre a formação na área específica e a voltada ao magistério. Para Libâneo (2012) também é verificada a dissociação entre os conteúdos (da Geografia) e as metodologias de ensino desses conteúdos para a formação docente.

Apesar dos avanços das políticas e das propostas curriculares voltados à formação de professores, Shulman (1986) considera que as pesquisas nessa área não têm atendido a um

⁴ De acordo com Shulman *et al.* (2006) o Ed.D. é uma formação para a liderança gerencial e administrativa em educação na preparação profissional de diretores e especialistas em currículo, professores-educadores e avaliadores – que podem usar o conhecimento existente para resolver problemas educacionais. Por outro lado, o Ph.D. na educação é assumido como um grau acadêmico tradicional que prepara pesquisadores, professores universitários e acadêmicos em educação, muitas vezes sob a perspectiva de uma determinada disciplina.

paradigma ausente: o da transformação do conhecimento do conteúdo em conhecimento pedagógico do conteúdo. A resposta por este paradigma busca compreender: a origem das explicações docentes; da seleção e representação dos temas estudados; como é questionado o trabalho com o conteúdo em sala de aula pelos professores e como são trabalhados os mal-entendidos dos alunos pelos docentes.

A partir das considerações supracitadas são provocados alguns questionamentos: “Quais as fontes do conhecimento do professor? O que um professor sabe e quando ele ou ela veio a conhecê-lo? Como está o novo conhecimento adquirido, ele é combinado com o conhecimento antigo para formar uma nova base de conhecimentos?” (SHULMAN, 1986, p. 8. Tradução nossa).

Ao encontro da hipótese de Shulman (1986), concordamos que a maioria dos professores começa com alguma experiência no conteúdo que ensina. Atualmente, todos os alunos da licenciatura em Geografia passaram, durante no mínimo 14 anos, pela Educação Básica. São 12 anos acompanhando professores que ministram aulas de Geografia.⁵ Porém, a recordação da percepção da aula de outrem não é simplesmente transposta para a prática atual do licenciando em Geografia.

Para Shulman (1986) uma das formas de entender o crescimento de conhecimento dos professores ocorre em identificar as categorias que constituem o conhecimento pedagógico do conteúdo a partir da hibridação do: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular.

Cavalcanti (2014), Roque Ascensão e Valadão (2014) e Callai (2013) consideram o conhecimento do conteúdo um elemento primordial para a atividade intelectual docente. Na atividade escolar, construir conhecimento geográfico é importante para:

[...] prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade *do ponto de vista da espacialidade*, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. (CAVALCANTI, 2014, p. 11. Grifo da autora).

⁵ Tal pressuposto considera o dever da garantia de educação escolar pública, obrigatória e gratuita, do Estado para com todos os sujeitos entre quatro a 17 anos de idade de acordo com o artigo 4º, inciso I, da lei 9.394 de 1996. Informação disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm > acesso 30/03/2019.



Segundo Shulman (1986, p. 9. Tradução nossa.), o conhecimento do conteúdo refere-se a “quantidade e a organização do conhecimento *per si* na mente do professor.” O autor recorre aos estudos de Joseph Schwab ao entender que as disciplinas se organizam em ideias *substantivas* (temas e conteúdos da Geografia) e *sintáticas* (as metodologias e raciocínios geográficos) (SHULMAN, 2005). Desse modo, a compreensão dessas estruturas auxilia na organização dos princípios e conceitos básicos da Geografia e dos modos da composição do raciocínio para a análise da espacialidade do fenômeno geográfico.

No conhecimento pedagógico há a relação entre “*conteúdo e didática* [...] expresso pela necessidade de selecionar o conteúdo e fazer o tratamento didático do mesmo de acordo com os referenciais adotados e com o contexto do lugar.” (CALLAI, 2013, p. 77). Todavia, Shulman (1986) inclui a esta categoria a potência das analogias, ilustrações, exemplos e explicações para instruir, mediar e inventar estratégias para o trabalho docente.

O conhecimento pedagógico tem como referência “[...] os princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização da sala de aula, que parecem transcender a matéria.” (SHULMAN, 2005, p. 206). Articula-se aqui a necessidade da compreensão da Didática e da Psicologia da educação no movimento do conteúdo geográfico na mobilização da compreensão, aptidão e disposição que devem ser adquiridos pelos alunos do curso de licenciatura em Geografia.

Entre os conhecimentos necessários a formação de professores está o conhecimento curricular. Este compreende os materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício da docência. Neste ponto de vista:

O currículo é representado pela gama completa de programas projetados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um determinado nível, a variedade de materiais de instrução disponíveis em relação a esses programas e o conjunto de características que servem de indicação e contraíndicação para o uso de currículo específico ou material do programa em circunstância particulares. (SHULMAN, 1986, p. 10. Tradução nossa).

Conforme as ideias expressas por Shulman (2005) o conhecimento do currículo é um dos fatores que organizam as estruturas e materiais educacionais. Ele é fundamental para que o curso de licenciatura em Geografia defina e atinja os objetivos de escolarização organizada, criando materiais e estruturas para ensinar e aprender o conteúdo da área. Soma-se a estas

estruturas a função das avaliações, os papéis implícitos e explícitos das instituições formadoras, as agências governamentais, a organização política e espacial do lugar, entre outros fatores.

Para Shulman (2005), os professores são agentes ativos e essenciais nos processos construtivos de seus conhecimentos, cabendo a eles amalgamar os constituintes do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ele outorga centralidade ao conhecimento docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

De acordo com Shulman (2005, p. 207) o conhecimento pedagógico é “[...] a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo.” Portanto, ele reconhece a especificidade do conhecimento pedagógico, na existência de códigos, de sistemas de compreensão específicos de uma área do conhecimento e que devem ser assim assumidos, quando se analisam processos educativos.

As considerações de Shulman (1986, 2005) e Shulman *et al.* (2006) não apontam apenas para os problemas e categorizações dos conhecimentos necessários a formação docente, também indicam propostas metodológicas para organização curricular e prática docente. A seguir, apresentamos proposta metodológica para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo com uma turma do 3º período do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, durante o semestre de 2018.2 (agosto a dezembro de 2018)⁶.

Promovendo uma comunidade de aprendizes para a docência em Geografia

Em suas obras, Shulman e Sherin (2004) e Shulman (2016) introduzem que o ensino e o aprendizado para ensinar devem ser visto em perspectivas disciplinares específicas. Deste modo, o fator mais significativo na eficácia do ensino é o próprio conhecimento do assunto e o conhecimento pedagógico do conteúdo. A formação deve centrar seus esforços na identificação dos conhecimentos (não) sabidos pelos professores e auxiliá-los a desenvolver disposições, conhecimentos e experiências para a atuação docente.

⁶ As experiências compartilhadas neste artigo são resultados práticos das ações desenvolvidas pelo autor do artigo enquanto professor substituto no curso de Geografia na UFCG (David L. R. de Almeida) e das colaborações teóricas e reflexivas da coautora (Dayane G. Brito) na busca de estratégias para a formação inicial de professores de Geografia em universidades públicas do Estado da Paraíba.



Neste contexto, discutimos a possibilidade de “fomentar uma comunidade de aprendizes” (SHULMAN; SHERIN, 2004, p. 136. Tradução nossa) a partir de um caso desenvolvido com uma turma, de 25 alunos, de Prática de ensino em Cartografia do curso de licenciatura da UFCG. Tal esforço vai ao encontro de pensar a escola contemporânea e de um ensino construtivista, centrado no aluno e que necessita do preparo docente para mediação, construção de habilidades de ordem superior e da cidadania.

De modo breve, o CC de Prática de ensino em Cartografia, 90 horas/aula, pela manhã, é ministrado no 3º período do curso de licenciatura em Geografia da UFCG (Cajazeiras) e tem como pré-requisito o CC de Cartografia Geral. Sua ementa recomenda o trabalho com os conteúdos e metodologias de ensino de Cartografia. Além disso, indica a produção de recursos didáticos e práticas voltadas a Educação Básica.

Compreendido a indicação curricular, iniciamos nosso percurso com a questão: “O que os professores [de Geografia] devem saber e ser capazes de fazer [com esse CC]?” (SHULMAN, 2016, p. 4-5. Tradução nossa). Pensamos, assim como Shulman (1986), que é impossível haver uma aula de Geografia sem os seus respectivos conhecimentos pelos professores. Logo, nossa iniciativa inicial foi desenvolver uma “avaliação de disposições cartográficas” – por meio de 15 questões de múltipla escolha e 3 questões dissertativas – conhecimentos relacionados a Geografia e Cartografia⁷.

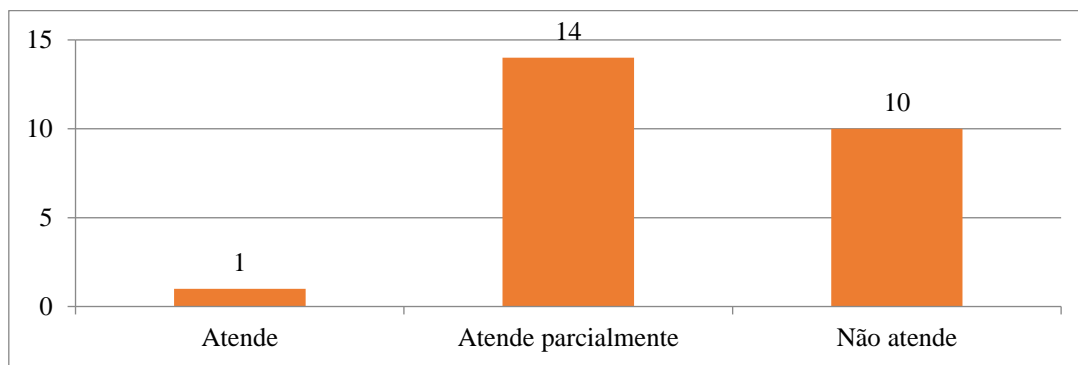
Os 25 licenciandos em Geografia realizaram a prova em até 2 horas. As expectativas de conhecimento de conteúdo, das 15 questões de múltipla escolha, foram categorizadas em três: atendida (11 a 15 questões), atendida parcialmente (6 a 10 questões) e não atendida (0 a 5 questões). O resultado dessa avaliação inicial é sintetizado na figura 1.

O resultado da avaliação de disposições (figura 1) demonstrou pouca ou nenhuma operabilidade dos conhecimentos substantivos, domínios ou desenvolvimento de raciocínios para a resolução de questões que abordavam temas como: processo de regionalização, análise escalar de fenômenos e leitura e interpretação de mapas, por exemplo.

⁷ As questões selecionadas tiveram como fonte o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), para a área de licenciatura em Geografia, desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para mais informações acessar: <http://inep.gov.br/enade>.

Para Roque Ascensão e Valadão (2014) o exercício da interpretação geográfica articula a dimensão dos conceitos fundantes da Geografia (espaço, tempo e escala) a um tripé metodológico (localizar, descrever e interpretar) para a análise do fenômeno da migração, por exemplo, a partir da dimensão espacial. Indicam também que a máxima da relação entre os agentes antropogênicos e físicos são marcas construídas pela tradição da ciência geográfica.

Figura 1. Distribuição das expectativas de conhecimento de conteúdo



Fonte: Organizado pelos autores.

No que corresponde aos conhecimentos sintáticos dos professores em formação, verificado em três questões discursivas – a) análise da escala geográfica; b) resolução de problema escalar do mapa; e c) produção de texto sobre mobilidade – foram identificadas dificuldades para interpretação de problemas geográficos, pouca habilidade para argumentação escrita e operabilidade de conceitos para o desenvolvimento um raciocínio geográfico.

No encontro posterior, os resultados foram apresentados à turma: os potenciais e dificuldades a superar ao longo do semestre. A proposta do CC Prática de ensino em Cartografia buscou compreender a lógica da Cartografia Escolar ou Cartografia para escolares enquanto uma área de pesquisa e ensino que estabelece uma “interface entre a cartografia, educação e geografia [...], de maneira que os conceitos cartográficos tomam lugar no currículo e nos conteúdos de disciplinas voltadas a formação de professores.” (ALMEIDA, 2008, p. 9).

Para Shulman e Sherin (2004) o planejamento e preparação para instrução esclarecem, para professores e alunos, os desafios de ensinar e aprender. Identificar, compreender e internalizar as teorias subjacentes necessárias a suprir suas dificuldades é um papel de (auto) consciência na formação inicial de professores de Geografia. Mas, para que isso ocorra, é necessário um acompanhamento contínuo pelos sujeitos em formação.



A proposta de acompanhamento das atividades durante o semestre foi mediada por uma ficha de avaliação das disposições desenvolvidas pelos licenciandos em Geografia (figura 2). Nela era registrada as atividades avaliadas pelo professor da turma (coluna superior) e a autoavaliação dos licenciandos em Geografia no que correspondia a elementos como: escrita, interpretação, trabalho em equipe, responsabilidade e outros (coluna inferior).

Figura 2. Exemplo de ficha de avaliação de disposições de licenciando em Geografia

FICHA DE AVALIAÇÃO DE DISPOSIÇÕES										
Esta ficha corresponde ao registro de todas as atividades (não) realizadas durante o semestre.										
Verde (satisfatório); amarelo (parcialmente satisfatório); vermelho (não satisfatório); NF (não feito).										
Atividade	01	02	03	04	05	06	07			
Cor										
Obs:	<hr/> <hr/>									
Atividade										
Cor										
Obs:	<hr/> <hr/>									
Disposições (habilidades e competências relacionadas ao processo de aprendizagem e ensino do aluno):										
Disposição	02	03	04	05	06	07	08	09		
Interpretação e compreensão textual	X	X	X	X	X	X				
Escrita	X	X	X	X	X			X		
Participação na aula										
Participação na oficina					X					
Desenvolvimento de recurso					X					
Oralidade (apresentação)					X			X		
Trabalho em equipe					X					
Atividade de casa								X	X	
Desenvolvimento de pesquisa	X	X	X	X	X	X				
Responsabilidade										

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

A essência do trabalho pedagógico não é simplesmente categorizar competências, mas criar “[...] experiências de aprendizado nas quais os alunos que estão trabalhando em grandes ideias tornam-se interdependentes em suas investigações e suas colaborações em torno de novas ideias.” (SHULMAN; SHERIN, 2004, p. 137. Tradução nossa). Buscamos construir o conhecimento pedagógico de conteúdo da Cartografia para as aulas de Geografia, a princípio pelas bases da Cartografia Geral. Solucionamos equívocos e problemas e direcionamos o conhecimento cartográfico para o tratamento didático-pedagógico.

Um dos “quebra-cabeças” estudados pelos alunos foi entender e propor respostas ao problema didático do mapa. Para Oliveira (2013) este é um questionamento essencial para a formação do professor de Geografia: o de desenvolver o potencial da alfabetização cartográfica

enquanto processo de ensino dos conceitos e temas da Geografia por meio da linguagem cartográfica.

Entre as dificuldades apresentadas pela turma de Prática de ensino em Cartografia estava a mediação do conteúdo das projeções cartográficas (conformes, equidistantes, equivalentes, azimutais e afiláticas) enquanto tema explicativo, sobretudo, das dinâmicas de organização e representação espacial, política e econômica aos alunos da Educação Básica.

Destarte, um material de apoio foi encaminhado aos discentes⁸ e pesquisamos formas de desenvolver recursos didático-pedagógicos sobre o tema⁹. A intenção é entender o mapa como “uma forma de comunicação gráfica que precede historicamente a escrita” (OLIVEIRA, 2008, p. 16), nela é inferida a comunicação e representações gráficas. Ou seja, procedimentos técnicos para a representação esférica do globo terrestre sempre geraria distorções quando representado em superfície plana como foi verificado pela turma (figura 3).

Figura 3. Oficina sobre projeções cartográficas com os licenciandos em Geografia



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

⁸ Na ocasião trabalhamos as seguintes obras: FITZ, Paul Roberto. Projeções Cartográficas. In: **Cartografia Básica**, São Paulo: Oficina de Textos, 2008. p. 41-47. PORTO, Francisco Evangelista. Projeções Cartográficas. In: **Fundamentos de Cartografia** Aplicados à Geografia, Campina Grande-PB: Edições Boa Impressão, 2004. p. 28-32.

⁹ Informações sobre a produção do recurso desenvolvido podem ser encontradas em: https://suburbanodigital.blogspot.com/2017/06/aprenda-construir-um-globo-terrestre-de-garrafa-pet.html?fbclid=IwAR3jCUJg2Ff5XQRJBh5POnC0cg79gjRcf_Ne7G5MgZSKYUg3IJUh6B7tccU

Em outra experiência, propomos a turma a construção e desenvolvimento de temas relacionados à Cartografia para o ensino de Geografia. Dividida em equipes de trabalho, os licenciandos pesquisaram temas e conceitos, construíram estratégias didático-pedagógicas e recursos a serem desenvolvidos com alunos da Educação Básica. Um desses grupos desenvolveu experiência com a proposta de um jogo intitulado “Conquiste: desbravando o Brasil” com a finalidade de abordar questões como o processo de regionalização e do território brasileiro, dos aspectos culturais, políticos, econômicos que envolvem a sua organização regional. Esta experiência foi desenvolvida com uma turma do 7º ano de uma escola pública do município de Cajazeiras-PB (ver figura 4).

Figura 4. Prática pedagógica sobre a regionalização do Brasil com alunos do 7º ano



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Em linhas gerais, observou-se que os licenciandos, mesmo cursando CC específicos da Cartografia (Cartografia Geral), ainda mantem dúvidas a respeito do conteúdo estudado. Essa insegurança resulta em questionamentos sobre a possibilidade do trabalho pedagógico com esse conteúdo na Educação Básica. Fomentar uma comunidade de aprendizes é desenvolver possibilidades para avaliar, ponderar e criar soluções para as lacunas deixadas no processo formativo.

Acreditamos que a unidade entre teoria e prática para a formação de professores é desenvolvida pelo acompanhamento docente acerca do trabalho formativo de seus alunos. Isso envolve a implicação dos sujeitos no processo de formação entendendo seu papel enquanto futuros professores de Geografia.

Considerações finais

Na fase atual de nosso estudo acerca da formação de professores na Paraíba identificamos fragilidades no conhecimento substantivo e sintático dos conteúdos dos professores: 1. o entendimento do conteúdo da área traduzidos como técnicas de memorização e transmissão de informações; 2. a dificuldade em operar com diferentes linguagens (escrita, oral e cartográfica) para o desenvolvimento de seu próprio raciocínio geográfico.

A partir das reflexões e tentativas para o desenvolvimento das ideias de Shulman (1986, 2005, 2016), acreditamos que o conhecimento pedagógico do conteúdo é essencial ao trabalho docente na Educação Básica. E, portanto, é essencial sua mobilização para o processo de formação de professores em Geografia, como evidenciado pela nossa pesquisa, embora ainda seja embrionária.

A proposta metodológica analisada no CC de Cartografia Escolar ressalta a importância de que as práticas pedagógicas dos professores formadores possibilitem as opções de seleção do conteúdo e de suas opções pedagógicas (recursos didáticos, processos avaliativos e estratégias didáticas). E, conseqüentemente, busquem a construção do conhecimento didático do conteúdo, a fim de que alinhadas ao objetivo do curso de licenciatura, que é formar um profissional que tem como *lôcus* de atuação a Escola Básica. Dê-lhe suporte a um trabalho consistente em sua atuação futura.

Portanto, diante deste marco teórico, faz-se significativo a continuidade de pesquisas nos cursos de licenciaturas no Estado da Paraíba, no tocante aos diversos âmbitos de constituição do saber docente, como os Componentes Curriculares, Programas Institucionais, Residência e dentre outros. E, assim, reflexões e propostas venham a se produzir e contribuir com formação dos licenciandos em Geografia.

Referências

ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9-13.



ALMEIDA, D. L. R. de; BRITO, D. G. Currículo e formação de professores de Geografia para o ensino das temáticas físico-naturais na UEPB. In: VIII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas curriculares. III Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas. I Simpósio da região Nordeste sobre Currículo. 2018, João Pessoa-PB. **Anais...** João Pessoa-PB, 2018. p. 1-12.

ALMEIDA, D. L. R. de; SILVA, E. S. da; PINHEIRO, A. C. A formação de professores de Geografia em uma escola de bacharéis: o que revela o currículo da UFPB. In: VIII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas curriculares. III Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas. I Simpósio da região Nordeste sobre Currículo. 2018, João Pessoa-PB. **Anais...** João Pessoa-PB, 2018. p. 1-12.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de geografia:** o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LIBÂNEO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: 35ª Reunião Anual da ANPED 2012. **Anais...** Porto de Galinhas/CE. 2012.

OLIVEIRA, L. de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia Escolar.** São Paulo: Contexto, 2018. p. 15-42.

PINHEIRO, A. C.; ALMEIDA, D. L. R. de. Currículo e formação de professores de geografia na Paraíba. In: SILVA, A. B. da.; GUTIERRES, E. P.; GALVÃO, Josias de C. (Orgs.). **Paraíba:** pluralidade e representações geográficas. Campina Grande: EDUFCG, 2017. p. 15-32.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. **Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno.** XIII Coloquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control Barcelona, 5-10 de mayo de 2014. **Anais...** Barcelona, 2014. p. 1-14. **Disponível em:** <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>> acesso: 04/03/2019.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2., p. 4-14. Feb. 1986.

SHULMAN, L. S.; SHERIN, M. G. Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. **J. Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, 2004, p. 135-140.

SHULMAN, L. S. *et al.* Reclaiming Education's Doctorates: A Critique and a Proposal. **Educational Researcher**. v. 35 n.3, April 2006, p. 25-32.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229. dez. 2014.

SHULMAN, L. S. **What Teachers Should Know and Be Able to Do.** National Board: for professional teaching standards: California, 2016.