

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E A CONSOLIDAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

José Ricardo de OLIVEIRA¹

Claudivan Sanches LOPES²

RESUMO

O presente artigo constitui parte das reflexões que estão sendo desenvolvidas em minha dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo que norteia a pesquisa é estudar a importância dos saberes docentes produzidos e mobilizados pelos professores de Geografia, de modo especial o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), proposto por Lee S. Shulman, e sua relação com o desenvolvimento da Didática da Geografia e a consolidação da profissionalidade do professor. Acreditamos que, quando o professor de Geografia desenvolve o CPC em suas aulas, esse conhecimento pode auxiliar o docente a desenvolver uma Didática específica para ensinar os conteúdos geográficos, transformando-os em conteúdos mais interessantes, compreensíveis e úteis para os alunos. Neste intento, problematizamos práticas pedagógicas de uma experiente professora de Geografia, atuante na rede Básica de ensino do NRE – Núcleo Regional de Maringá-PR, através de observações de aulas e entrevistas, no qual faremos, considerando os saberes acumulados na formação inicial e continuada, a relação entre os saberes por ela mobilizados e produzidos na organização de práticas de educação geográficas em sala de aula e o desenvolvimento da sua profissionalidade.

Palavras-chave: Profissionalização do ensino. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Didática da Geografia.

¹ Professor, Mestre, da Secretaria de Estado da Educação - SEED e professor colaborador na Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaíba.

² Professor, Doutor, do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Maringá.

THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE OF THE CONTENT FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHING OF GEOGRAPHY AND CONSOLIDATION OF TEACHER PROFESSIONALISM

ABSTRACT

This article is part of the reflections that are being developed in my dissertation in the Master's Program in Geography from the State University of Maringá. The guiding objective of this research is a study of the importance of teaching knowledge produced and mobilized by teachers of Geography, especially the Pedagogical Content Knowledge (CPC), proposed by Lee S. Shulman, and its relationship with the development of the teaching of Geography and the consolidation of teacher professionalism. We believe that when the teacher of geography develops the CPC in his classes, this knowledge may help the teacher to develop a specific didactic to teach geographical contents, transforming them into more interesting, understandable and useful contents for students. In this attempt, we question pedagogical practices of an experienced teacher of Geography, active in teaching Basic network NRE - Regional Center of Maringa, PR, through the observations of classrooms and interviews, in which we will still do, considering the accumulated in initial and continuing training knowledge, the relationship between the knowledge produced and mobilized by them in organizing practices of geographic education in the classroom and the development of their professionalism.

Keywords: Professionalization of teaching. Pedagogical Content Knowledge. Didactics of Geography.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho surge de observações e diálogos junto a professores de Geografia quanto às dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem dessa disciplina na Educação Básica. Observa-se que algumas aulas ministradas não têm alcançado seus objetivos, resumindo-se a ser profundamente descritiva e expositiva, sem que haja, muitas vezes, a necessária interação dos conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula com o cotidiano do aluno.

Tais constatações confirmam o desinteresse de parte dos alunos pela Geografia escolar e seus conteúdos, identificados por diversas pesquisas científicas na área (CALLAI, 2012; KAERCHER 2004, 2012; CAVALCANTI, 2006; VESENTINI, 2004). Percebe-se, portanto, que, de modo geral, essa disciplina escolar não tem conseguido um de seus objetivos principais: revelar sua real dimensão e importância enquanto ciência necessária para um bom desenvolvimento crítico do cidadão em qualquer nível de ensino, visto que seus temas e objetivos a eles relacionados permeiam a organização do espaço do âmbito local ao global.

Entendemos que é necessário o professor de Geografia cumprir bem o seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, desenvolvendo os conteúdos curriculares através de práticas pedagógicas que motive o educando a realizar uma aprendizagem significativa. Sendo a Geografia uma das ciências que compõe o currículo da Educação Básica, é indispensável que seja ministrada de uma forma mais clara e atrativa para nossos alunos (KAERCHER, 2012). No entanto, é preciso repensar e discutir a forma como a Geografia vem sendo ensinada em sala de aula e, evidentemente, os processos de formação inicial e continuada do professor desta disciplina e, mais amplamente, de políticas públicas que valorizem e promovam a profissionalização do professor, ou seja, que eleve o seu *status* econômico e social.

Entretanto, apesar das inúmeras dificuldades e do sempre complexo contexto da sala de aula, muitos professores têm “paixão” pelo ensino de modo geral, e no caso específico, pelo ensino da Geografia. E o fazem com muita dedicação, eficácia e responsabilidade, pois nesses quase quinze anos de profissão, ouvimos diálogos nas escolas nos quais sobressaem frases tais como: “aquele professor sabe explicar bem a matéria, ele tem didática”, “com esse professor eu aprendi a gostar de Geografia, pois agora eu compreendo os conteúdos e sei que são significativos para minha vida”. Através desses relatos, percebemos que a forma como a Geografia é ensinada por alguns professores tem atingido o seu objetivo e cativado os alunos, e, portanto, concordamos com Kaercher (2012, p. 66) quando afirma que “[...] um dos objetivos

pedagógicos mais cruciais do professor precisa ser despertar nos alunos o ‘puxa, não tinha pensado nisso/visto isso’! Sem surpresa, sem desacomodação o conhecimento avança pouco”.

Os relatos que destacamos dos diálogos junto aos colegas professores e alguns alunos, levaram-nos a refletir sobre a prática docente e a fazer alguns questionamentos que aguçaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Eis as questões: Por que alguns professores de Geografia possuem práticas pedagógicas em sala de aula que são mais bem sucedidas do que seus pares? Por que aquele professor, na opinião dos alunos, possui didática, enquanto o outro não? Quais são os saberes/conhecimentos necessários para boas práticas docentes em sala de aula? Por que será que as aulas daquele professor são muito mais compreensíveis que as aulas ministradas por seus colegas? Será que, de modo geral, os professores sabem o que eles deveriam saber para serem bons professores?

Para respondermos a tais questões fomos buscar subsídios nos estudos que focalizam os saberes/conhecimentos³ que devem ser mobilizados nas práticas docentes, considerando, fundamentalmente, os aportes teóricos de Shulman⁴ (2005a; 2005b), entre outros (TARDIF, 2012; SACRISTÁN, 1995; GAUTHIER et al., 1998). Dentre eles, destacamos o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC, formulado por Lee S. Shulman (2005b) e que tem se constituído em uma categoria de conhecimento docente muito importante para a formação de professores em diversas áreas do conhecimento. Dos estudos produzidos por Shulman, levaremos em conta o repertório de conhecimentos que os professores precisam dominar e mobilizar para que o ensino aconteça (Base de Conhecimento) e o processo de construção dos conhecimentos profissionais (Processo de Raciocínio e Ação Pedagógica). O CPC, gerado no âmbito da prática docente, é utilizado pelo professor para, a partir dos seus objetivos, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos científicos da base de conhecimentos para o ensino, visando à adaptação, à transformação e à implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo ensinável, compreensível e significativo aos alunos.

Ao compreendermos a importância do conceito do CPC na prática pedagógica da professora, obtivemos um entendimento de como esses conhecimentos mobilizados pela docente auxiliam na construção do conhecimento pelo aluno. E se o aluno assimila os conceitos geográficos ensinados pelo professor, por meio de uma Didática específica para explicar tais

³ Ressaltamos que pesquisadores francófonos como Maurice Tardif, usam o vocábulo saber, enquanto os autores de língua inglesa, como por exemplo Lee S. Shulman consideram conhecimentos docentes.

⁴ Os trabalhos originais de Lee S. Shulman que compõem parte expressiva da base teórica deste artigo foram publicados em 1986/1987 nos EUA. Porém, para este trabalho, usaremos os artigos traduzidos para o espanhol e que foram publicados em 2005 na Espanha.

conteúdos é oportunizada uma educação geográfica ao aluno que, segundo Callai (2012, p. 74) ocorre quando o professor trabalha os “[...] conteúdos específicos da Geografia: são, sim, os mesmos (aqueles das aulas, dos livros e dos programas de Geografia) redimensionados e reorientados”.

Portanto, a exemplo de pesquisas semelhantes em outras áreas do currículo escolar (GIROTTI JR., 2011; MIZUKAMI, 2004; ESTEVES, 2009), buscaremos, nesta, considerando a potencialidade do conceito formulado por L. S. Shulman explicitar as formas de desenvolvimento do CPC na prática pedagógica da professora de Geografia investigada, procurando mostrar sua possível relação com o desenvolvimento da profissionalidade docente e, ao mesmo tempo sua importância para o desenvolvimento das didáticas específicas de modo geral e, particularmente, da Didática da Geografia. Trata-se de uma questão que, como afirma Libâneo (2012), tem sido uma preocupação constante na investigação didática.

Ressaltamos que o trabalho do professor é condicionado, ou seja, não pode ser explicado pela simples análise das práticas de sala de aula. O saber experiencial, foco central da investigação que aqui apresentamos não representa, portanto, a totalidade do saber docente; ele precisa ser alimentado e orientado por um conhecimento formal, ou seja, comprovado pelos parâmetros da ciência. O professor não pode adquirir tudo por experiência, é preciso possuir um *corpus* de conhecimento fundamentado e estabelecer as relações entre a teoria e a prática. Os saberes docentes vão se configurando e se reconfigurando ao longo de todo o percurso profissional do professor.

2 A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DOCENTES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES: O CPC E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores (TARDIF, 2012; SHULMAN, 2005b; SACRISTÁN, 1995; GAUTHIER et al., 1998) têm se dedicado aos estudos do desenvolvimento dos conhecimentos necessários a prática docente buscando, evidentemente, fortalecer a profissionalidade desse grupo profissional. Os docentes precisam mobilizar esses conhecimentos para transformar a sua ação pedagógica, pois a complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola revela que não basta ao professor possuir conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. É necessária uma série de outros conhecimentos relacionados à didática do saber ensinar.

Tardif (2012), por exemplo, destaca que a prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias, mas sim um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação. Esses saberes provêm de diferentes fontes e dão origem a um saber plural, “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2012, p. 36).

O autor identifica e classifica os saberes docentes em quatro categorias básicas:

- *Os saberes da formação profissional*: são aqueles adquiridos durante a formação inicial e que qualificam a profissão do professor. Os professores não controlam nem definem a seleção desses saberes, apenas apropriam-se dos saberes científicos e pedagógicos no decorrer de sua formação.
- *Os saberes disciplinares*: referem-se aos conhecimentos que são difundidos pela universidade, oriundos de diversos campos científicos. O que caracteriza os saberes disciplinares são a tradição cultural e os grupos sociais em que estão inseridos os produtores desses saberes (instituições de formação e os formadores universitários).
- *Os saberes curriculares*: são aqueles presentes nos programas e currículos escolares.
- *Os saberes experienciais ou práticos*: são os conhecimentos produzidos pela experiência dos professores no seu trabalho cotidiano. Correspondem a um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação e nem dos currículos” (TARDIF, 2012, p. 48-49).

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE LEE S. SHULMAN PARA A BASE DE CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES

Uma das questões centrais no processo de formação docente e que norteiam as pesquisas nas últimas décadas, está relacionada sobre quais conhecimentos/saberes que o professor precisa dominar para poder ensinar. Assim, destacamos aqui as contribuições de Lee S. Shulman e seus colaboradores pelo fato da importância que seus estudos obtiveram nas políticas de formação e desenvolvimento profissional de professores nos Estados Unidos, bem como em parte da Europa e na América latina. As preocupações deste pesquisador estiveram, em grande parte, relacionadas ao conceito que estes adotaram como o chamado “conhecimento de base”, referindo-se ao conjunto de conhecimentos que os professores precisam dominar e

mobilizar para que haja um bom ensino aos alunos ou para alcançar um bom estágio de desenvolvimento profissional.

De modo geral, tais pesquisas buscavam responder as seguintes perguntas: O que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir as aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como os professores constroem conhecimentos sobre o ensino? O que os bons professores fazem e ou/sabem que os distingue de outros? Em suma, o que um professor necessita saber para exercer seu ofício com desenvoltura?

Buscando possíveis respostas para tais questionamentos, Shulman (2005b) e seus colaboradores passaram a estudar as práticas dos professores experientes e também os que estavam em início de carreira nos EUA, levando em conta os conteúdos que ensinavam, onde e quando adquiriam tais conteúdos, como e porque os mesmos se transformavam durante o processo de formação e como deviam ser utilizados no ensino concreto na sala de aula. Assim, destacaram os tipos de conhecimentos que comporiam a Base de Conhecimento para a docência. São eles:

1- *Conhecimento do conteúdo*: refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, História, Matemática etc.).

2- *Conhecimento didático/pedagógico geral*: refere-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina que o professor ministra.

3- *Conhecimento do currículo*: trata-se de um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente.

4- *Conhecimento didático/pedagógico do conteúdo*: trata-se do amálgama (mistura de elementos diversos que contribuem para formar um todo) entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional.

5 – *Conhecimento dos alunos e suas características*. Envolve o conhecimento de estilos de aprendizagem específicos dos alunos e também o conhecimento dos alunos em suas dimensões cognitiva, emocional e social.

6- *Conhecimento dos contextos educativos*: abarca desde o funcionamento do grupo ou aula, a gestão e o financiamento das unidades escolares, até o caráter das comunidades e das culturas.

7- *Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos*.

Dentre os saberes estudados, o autor deu grande destaque para aquele que ficou conhecido na literatura especializada como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, da sigla em inglês “Pedagogical Content Knowledge”) que é considerado o conhecimento profissional de excelência dos professores. Para Shulman (2005b), o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo integra a base de conhecimentos para o ensino – conjunto de conhecimentos necessários ao professor – juntamente com aqueles relativos às características dos alunos, aos conteúdos da matéria de ensino, à pedagogia geral e aos contextos que circundam a aprendizagem.

Shulman (2005b) destaca que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo emerge quando o professor ensina determinado conteúdo aos seus alunos e utiliza uma série de estratégias como, por exemplo; explanações, analogias, ilustrações, metáforas representações (gráficas, visuais etc.), situações-problema, visando à transformação dos conhecimentos desses conteúdos específicos em conhecimentos ensináveis e compreensíveis pelos alunos. O CPC “[...] representa la mezcla entre matéria y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas e problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza” (SHULMAN, 2005b, p. 11). Deste modo

[...] la clave para distinguir El conocimiento base para la enseñanza está em la capacidad de um docente para transformar su conocimiento de la matéria em formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a clã variedad que presentan sus alumnos em cuanto a habilidades y bagajes (SHULMAN, 2005b, p. 21).

Segundo Shulman (2005b), ensinar não é uma ação que se resume à simples transmissão de ideias e conceitos, mas sim um ofício complexo que exige dos professores o domínio de saberes específicos e também didáticos/pedagógicos que são mobilizados e produzidos no seu cotidiano profissional. Portanto, dentre os saberes que o professor necessita, para um bom desenvolvimento de seu trabalho, destacamos o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 2005b) e sua importância para o desenvolvimento da Didática da Geografia, porque entendemos que ele é a chave para examinar e compreender as habilidades mais específicas dos professores. Por muito tempo foi considerado que para ser um bom professor, era necessário somente o conhecimento do conteúdo. No entanto, a formação do professor e sua prática devem ser pautadas em fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e didáticos. A prática pedagógica do professor de Geografia, vista como uma

atividade profissional docente envolve saberes específicos que são construídos em diferentes contextos, seja no próprio exercício da profissão ou ao longo da formação inicial e/ou continuada. O professor precisa fazer uma interação entre o conteúdo específico, que ministra em sala de aula, e seus conhecimentos pedagógicos e didáticos.

3 A DIDÁTICA GERAL E A DIDÁTICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

De acordo com Pimenta e Lima (2004), a palavra didática tem sua origem no termo grego *DIDASKW*, que significa “expor claramente”, “demonstrar”, “ensinar”, “instruir”. Partindo do contexto original da Didática, Libâneo (2013, p. 25) afirma que “[...] a Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino”, objetivo principal da educação escolar. A partir do momento que o professor explica determinado conteúdo aos alunos de uma forma objetiva e compreensível, está desenvolvendo a sua própria didática, cujo objeto é o ensino.

Libâneo (2013) destaca que a Didática é uma ponte mediadora entre a teoria e a prática docente. É ela que interliga as bases teóricas à ação prática, evitando o espontaneísmo e fornecendo aos professores uma *práxis* educativa sólida. A prática não pode ocorrer de maneira improvisada, sem planejamento, metas e instrumentos, baseando-se no puro praticismo. Os professores precisam ter um pleno “[...] domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 28), pois assim poderão aprimorar a sua prática em sala de aula e melhorar a qualidade do seu trabalho.

Quando o professor domina esses conhecimentos, desenvolve saberes específicos que, amparados nas teorias de ensino, fazem com que suas aulas sejam mais atraentes e compreensíveis para os educandos. Esses saberes estão relacionados ao desenvolvimento das chamadas didáticas específicas ou especiais. São chamadas de didáticas específicas porque não apenas a técnica de ensinar Geografia é diferente da de ensinar História, mas porque dentro da própria disciplina existem formas mais eficientes de trabalhar cada conteúdo.

Bolívar (2005) pesquisador da Universidade de Granada, na Espanha, destaca que o conteúdo compreende um dos elementos que constitui o triângulo didático⁵: aluno, professor e

⁵ Para modelar a teoria das Situações Didáticas, Brousseau (1996) propõe o sistema didático *stricto sensu* ou triângulo didático, que comporta três elementos - o aluno, o professor e o saber - que são partes constitutivas de uma relação dinâmica e complexa - a relação didática - que leva em consideração as interações entre professor e alunos (elementos humanos), mediadas pelo saber (elemento não-humano), que determina a forma como tais relações irão se estabelecer.

conteúdo. Ele assinala que, em meados do século XIX surgem na Alemanha conceitos de “didática geral” (Allgemeine Didaktik), que era o estudo do processo de ensino geral dentro das escolas e “didática especial” (Spezialdidaktiken) ou “didáticas específicas” (“Fachdidaktik”) ou ainda “didáticas dos conteúdos disciplinares”, diferenciada segundo os tipos de escola, a idade ou características particulares de um grupo de alunos e os conteúdos das matrizes disciplinares.

Bolívar (2005) afirma que, nos últimos vinte anos prevaleceu uma tendência em concentrar as atenções no “como se ensina” ao invés do que “o que se ensina”, e que um verdadeiro pedagogismo separou conteúdos e prática docente em detrimento da dimensão do conhecimento do conteúdo, do currículo ou matéria a ensinar. Ou seja, conteúdo e didática chegaram, deste modo, a configurar-se como dois campos separados (WILSON, SHULMAN e RICHERT, 1987, p. 105, apud BOLÍVAR, 2005). Entretanto, Bolívar (2005), considerando as proposições de Lee Shulman e sua equipe afirma que

“[...] si la didáctica es un conjunto de principios genéricos aplicables a cualquier disciplina, no hay una identidad epistemológica de las didácticas específicas, y la formación del profesorado puede organizarse - como hasta ahora - em cursos independientes de ambos tipos; pero si hay un conocimiento de la materia específicamente didáctico, es aquí donde se sitúa el posible estatus propio y justificación de una didáctica específica” (BOLÍVAR, 2005, p. 10).

Libâneo (2012) contribui para a discussão e é enfático ao afirmar que não pode haver uma didática separada da ciência ensinada e que esta falta de sintonia entre os professores de didática geral e os docentes das didáticas específicas, prejudica a formação dos futuros professores, de modo geral, e no caso específico dos professores de Geografia. Segundo Libâneo (2012), é necessário que os professores de didática dos cursos de Pedagogia dominem os aspectos gerais do processo de conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e as particularidades epistemológicas das ciências ensinadas. Em contrapartida, os professores das didáticas específicas precisam dominar a teoria do conhecimento, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e, claro, os métodos de investigação próprios da ciência que está ensinando. De acordo com o autor, as aulas de didática geral, que são ministradas nos cursos de licenciatura, não motivam e nem mobilizam esses futuros professores. São aulas técnicas, que na maioria das vezes lidam com apresentação de planos de ensino, em detrimento da mobilização de instrumentos conceituais e teóricos que iriam auxiliar os futuros docentes. E conclui afirmando que, de modo geral, os professores de didática não

estão dando conta de ajudar, por exemplo, o professor de Geografia a ensinar Geografia como um modo epistemológico de aprender Geografia (LIBÂNEO, 2012).

Entretanto, nas últimas décadas, muitos pesquisadores como, por exemplo, Cavalcanti (1998; 2002; 2006; 2010), Callai (2000; 2012), Castellar (2005), González (1999; 2012), Kaercher (2012), dentre outros, destacam que, apesar dos avanços obtidos no ensino de Geografia nos últimos anos, faz-se necessário o desenvolvimento de metodologias que potencializem a importância do conhecimento geográfico que, segundo Cavalcanti (1998) está centrado nos conceitos de natureza, paisagem, lugar, região e território, ou seja, conceitos epistemológicos que estruturam o pensamento espacial e geográfico dos cidadãos.

Assim sendo, cabe ao professor de Geografia desenvolver uma didática específica para ensinar os conceitos epistemológicos da Geografia aos seus alunos que, se concretiza quando o professor possui uma base de conhecimentos inerentes à sua prática pedagógica, com destaque para o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo da disciplina que ministra. Acreditamos que, quando o professor desenvolve o CPC em suas práticas pedagógicas, possui melhores condições de desenvolver uma didática específica dessa disciplina, criando mecanismos de aprendizagem de modo que a Geografia escolar possa contribuir para a construção de conhecimentos significativos na vida dos alunos. O professor precisa buscar alternativas para melhorar sua didática, tornando os conteúdos mais interessantes e compreensíveis para os estudantes. Daí a necessidade de o professor articular o saber a ser ensinado e a compreensão de se saber o que e como ensinar.

Diante do exposto, podemos definir a Didática da Geografia escolar como um conjunto de saberes que, considerando os conteúdos desta disciplina, busca as formas mais adequadas para, no contexto social do aluno, promover a educação geográfica. A Didática da Geografia escolar deve contribuir para a construção de conhecimentos geográficos que facilitem uma reflexão crítica acerca da sociedade na qual eles vivem e, principalmente, sobre o espaço que ocupam, compreendendo como este é (re) organizado no seu cotidiano. Aprender Geografia é, neste sentido, pensar e atuar com os conceitos geográficos. É interiorizar o modo de pensar e agir do geógrafo.

Segundo Callai (2012), a educação geográfica se concretiza quando o aluno da Educação Básica percebe o quanto o ensino de Geografia é significativo em sua vida. Quando compreende que nas conexões entre a sociedade e natureza, ele produz a sua história concretizada no espaço e, nesse mesmo sentido, o espaço é também construído no seu cotidiano. A autora destaca que o mundo contemporâneo está em constantes mudanças e que a educação escolar requer o acompanhamento dessas mudanças, pois se não se adequar será cada vez mais

complexa a efetivação da aprendizagem de nossas crianças e jovens. Com o processo de globalização, o mundo ficou “pequeno”, tudo parece estar muito próximo, porém em contradição, se acentuaram as disparidades sociais e as “facilidades” do mundo globalizado, na verdade, são ilusórias e muitas vezes criam obstáculos para o acesso aos benefícios básicos de sobrevivência de muitos cidadãos. Callai (2012, p. 76) enfatiza que, “[...] diante das demandas do mundo, atualmente o termo *sociedade do conhecimento* tem como sinônimo *sociedade da aprendizagem* e que, como tal, a educação/formação é contínua e centrada no sujeito”.

E como desenvolver esse ensino, de modo que esses conteúdos sejam ministrados de uma forma compreensível e eficaz, favorecendo a aprendizagem de nossos alunos? Callai (2012) faz esse questionamento e aponta alguns caminhos, enfatizando que um dos fatores mais importantes para a eficácia de uma aula de Geografia, é o professor ter a clareza do *para que* ensinar Geografia. Assim, Callai (2012, p. 82-83) argumenta que devemos

[...] estudar Geografia para compreender que o que acontece no mundo é construído pelos homens em sua trajetória de vida, inseridos na sociedade que os abriga, para avançar o conhecimento, para olhar o mundo, para compreender nossa história, para interpretar o mundo da vida, para entender a complexidade que constitui o mundo atual.

A sala de aula deve ser um ambiente de constantes problematizações e contextualizações de fatores e fenômenos estudados, não havendo espaço para uma verdade absoluta, como por vezes é proposto pelos livros didáticos. Espaço também de oportunidade para o aluno questionar o assunto estudado, conclui Callai (2012).

Entretanto, sabemos dos muitos desafios que estão presentes na trajetória profissional de muitos docentes, a começar pelos processos de formação inicial e continuada. Acreditamos que a melhoria do ensino de Geografia, que conduz o aluno a desenvolver raciocínios geográficos, está intimamente ligada à formação dos professores, pautada em reflexões sobre o seu fazer pedagógico. Sabemos que não é uma tarefa simples, portanto entendemos que seja necessário o desenvolvimento de políticas públicas de formação e de valorização da profissão docente para que o professor de Geografia tenha condições de realizar em sala de aula, grande parte do que foi discutido no decorrer dessa seção, e assim, contribuir para o desenvolvimento da sua profissionalidade e da profissionalização do ensino.

4 A PESQUISA DE CAMPO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme relatamos na introdução, a pesquisa de campo que subsidia este trabalho está centrada na investigação do CPC de uma professora de Geografia que atua na Educação Básica do NRE- Núcleo Regional de Maringá. A opção metodológica adotada para a realização desta pesquisa privilegia os aspectos qualitativos (BAUER; GASKELL, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), porque o foco de interesse deste estudo é compreender os modos como os professores dão sentido a seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais, considerando as etapas da carreira, as experiências e os fatores histórico-sociais que configuram sua atividade profissional.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo utilizamos dois instrumentos de coleta de dados:

O primeiro instrumento foi a realização de entrevistas individuais semiestruturadas, que de acordo com Bauer; Gaskell (2002), “[...] as perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente com suas próprias palavras e com tempo para refletir”. Nesse mesmo sentido, Lüdke e André (2004, p. 34) destacam que a realização de entrevistas semiestruturadas “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Os autores citados argumentam que, neste tipo de entrevista, o entrevistador deve ser empático, de modo que se desenvolva de uma maneira agradável, para assim o pesquisador obter as informações indispensáveis para o desenvolvimento do seu trabalho.

Entre os tipos de entrevistas existentes Lüdke e André (1986) afirmam que a semiestruturada é a mais adequada para conhecer as visões e as ideias do indivíduo pesquisado que, no nosso caso, foram professores de Geografia experientes e, de acordo com seus pares, são bem sucedidos. Orientados por um roteiro previamente elaborado na forma de “tópicos guias” (BAUER; GASKELL, 2002), fizemos duas sessões de entrevistas com a professora selecionada, intercalados por observações de algumas aulas, para analisarmos na prática como desenvolvia o seu trabalho em sala de aula. Nossas questões foram pautadas na formação e na atuação profissional do docente, cujas respostas foram gravadas e depois transcritas com fidelidade e atenção às respostas da entrevistada.

O segundo instrumento utilizado foram as observações de aulas da professora que, de acordo com Lüdke e André (1986) esse método possibilita um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno a ser pesquisado, permitindo chegar mais próximo da perspectiva dos sujeitos. As observações foram centradas nas formas como a professora desenvolvia os

Geogingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia
ISSN 2175-862X (on-line)

Maringá, v. 7, n. 1, p. 234-255, 2015

conteúdos geográficos ensinados aos alunos, de modo que pudéssemos identificar os conhecimentos pedagógicos do conteúdo da docente e como esses conhecimentos eram transformados e explicados em sala de aula e assim, analisarmos se esta professora possui uma didática própria ou específica ao ensinar os conteúdos de Geografia, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Essas observações de aulas nos forneceram os subsídios para a segunda sessão de entrevistas semiestruturadas, na qual solicitamos que a professora falasse a respeito das práticas geográfico-pedagógicas observadas. Nesta segunda entrevista, o “tópico guia” teve uma atuação secundária, pois os objetivos, neste momento, eram ver explicitados nas falas da professora os temas e processos mais específicos que foram observados em sala de aula.

O critério para uma análise aprofundada das entrevistas e observações de aulas da professora investigada foi a metodologia da análise de conteúdo e tomamos como referência as contribuições de Bardin (2007), Moraes (1999) e Franco (2008). A análise de conteúdo constitui-se em uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação de documentos e textos das mais diversas classes. Através de descrições sistemáticas, ela auxilia o pesquisador a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão mais aprofundada (MORAES, 1999). Entretanto, cabe a advertência de que, de certo modo, a análise de conteúdo trata-se de uma interpretação pessoal do pesquisador com relação aos dados. A leitura neutra não é possível na medida em que o método se baseia na interpretação.

Como afirmamos anteriormente, para participar dessa investigação, escolhemos uma professora de Geografia que atua na Educação Básica da cidade de Maringá, com mais de sete anos de carreira e que, segundo Huberman (2000), são professores que já atingiram o estágio da estabilidade e diversificação na profissão. Como o objetivo principal deste trabalho é investigar como o CPC potencializa o desenvolvimento da didática específica da disciplina, sendo fundamental para um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, era coerente que investigássemos uma docente com mais experiência em sala de aula. Reiteramos o fato de que a professora investigada é avaliada como uma boa professora pelos seus pares, pelos alunos e pelos diretores das escolas que atua.

5 RESULTADOS OBTIDOS COM A COLETA DE DADOS: ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Amparados nos autores que norteiam este trabalho, como Shulman (2005a e 2005b), Tardif (2012), Mizukami (2004), Libâneo (2013), entre outros, nossa pesquisa de campo procurou, à luz dos nossos objetivos, encontrar na prática da professora, elementos que pudessem elucidar e/ou questionar os pressupostos teóricos que sustentam este trabalho. Procuramos, através destas entrevistas e observações de aulas, mostrar que, quando o professor utiliza diferentes metodologias em sala de aula, na verdade desenvolve saberes docentes inerentes à sua profissão. E esses saberes são indispensáveis a uma boa prática pedagógica e como consequência, auxiliará no desenvolvimento da sua profissionalidade.

Dentre estes saberes, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, que é um dos objetos de nosso estudo, está relacionado ao domínio do conhecimento específico da disciplina que o professor ministra, que no nosso caso é a Geografia, amalgamado aos conhecimentos pedagógicos que este mesmo professor precisa possuir. Quando o docente, no decorrer de sua experiência profissional, explica um mesmo conteúdo de variadas formas, apresentando-os a seus alunos e usando diferentes exemplos, comparações e tornando-os compreensíveis e ensináveis, já é comprovado nas pesquisas que embasam este trabalho, que ele desenvolveu o seu CPC. O que temos por pressuposto e queremos demonstrar com nossa pesquisa é que, quando o professor domina a epistemologia da sua disciplina, que no nosso caso é a epistemologia da Geografia, e os conceitos mais importantes das teorias da educação, desenvolve uma didática específica para ensinar os seus alunos de uma forma mais acessível e compreensível.

Portanto, com base nas entrevistas e observações de aulas da professora⁶ que investigamos, apresentamos nos limites deste artigo, alguns exemplos que ilustram os objetivos desta pesquisa.

Dentre as aulas que observamos, a professora Renata⁷ estava trabalhando a Estrutura Fundiária brasileira, os tipos de agricultura, o agronegócio brasileiro, entre outros assuntos relacionados a este tema. De modo geral, quando o professor de Geografia trabalha a questão fundiária brasileira e apresenta para os alunos, alguns dados reais que evidenciam a necessidade de uma Reforma Agrária no Brasil e que a luta pela posse da terra travada pelo MST

⁶ Para esse artigo, faremos a apresentação parcial dos resultados da investigação.

⁷ Para preservar a identidade da professora participante desta pesquisa, esclarecemos que o nome adotado é fictício.
Geogingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá, v. 7, n. 1, p. 234-255, 2015
ISSN 2175-862X (on-line)

(Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) é legítima, surge uma polêmica em sala de aula. Portanto, é necessário o professor desconstruir alguns argumentos apregoados pela mídia que descaracterizam a legitimidade da luta da posse da terra no Brasil. Para tanto, a professora Renata criou uma situação-problema, uma estratégia de um suposto conflito de terras envolvendo grandes proprietários e o MST. Ela dividiu os alunos da sala em grupos distintos para simularem um júri. Uns representavam o MST; outros, os proprietários de terras. Também alguns alunos representavam os poderes executivo e judiciário. Através da mediação da professora, que explicava conceitos estruturadores da matéria, como por exemplo, de latifúndios improdutivos, grilagem de terras, minifúndios, violência urbana, precárias condições do homem do campo e das periferias das grandes metrópoles brasileiras, os alunos foram simulando tal situação relatada.

Em nossas entrevistas, questionamos a professora Renata sobre o objetivo do uso do júri-simulado como estratégia de ensino e também se realiza essa prática em outras séries da Educação Básica e quais seriam, no seu ponto de vista, os conceitos mais importantes que os alunos precisariam compreender para desenvolverem um conhecimento crítico sobre a questão fundiária brasileira. A docente deu a seguinte explicação:

Eu acredito que a metodologia diferente ajuda o aluno ficar mais envolvido com o conteúdo. Gosto de utilizar a problematização do júri-simulado com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio e também com os sétimos anos do Ensino Fundamental, pois é quando trabalhamos a industrialização brasileira, as questões urbana e rural, em uma linguagem mais acessível, pois ainda estão no sétimo ano do Ensino Fundamental e esses alunos tem uma percepção menor desses conteúdos [...]. Na Amazônia, por exemplo, você pode destacar a questão das queimadas, a agricultura itinerante que provoca problemas ambientais, como a degradação dos solos e estabeleço uma relação com a agricultura praticada no Centro-Sul do Brasil. Além do júri simulado, eu também faço algumas dramatizações e acredito que eles aprendem, se envolvem mais com o conteúdo e podem levar esses conhecimentos para a vida deles.

Com esses relatos, podemos observar o domínio qualificado do conteúdo pela professora. Renata domina os conceitos que estruturam o conteúdo e, paralelamente, explorando o caráter polêmico do tema, o apresenta na forma de um júri simulado. A didatização, portanto, se concretiza na habilidade de estabelecer a adequada relação entre o conteúdo (a estrutura fundiária do território brasileiro e a questão agrária) e a forma (júri simulado) que se escolhe para apresentá-la. Merece destaque, também, como se pode observar no trecho que segue, a preocupação em trabalhar o conteúdo em diferentes escalas de análise e, ao mesmo tempo, em aproximar o tema da aula com a realidade mais próxima e vivida pelos alunos:

Desenvolvo conceitos relacionados ao latifúndio, a questão agrária, os tipos de agricultura, os tipos de pecuária, os tipos de trabalhadores rurais, a modernização da agricultura (sobretudo em nossa região que se destaca no agronegócio), porém fazendo associações com outras regiões do Brasil e também do mundo, abrangendo as escalas local e global.

Outra prática pedagógica de educação geográfica adotada pela professora Renata e que pudemos observar ao longo de suas aulas são os croquis, quando trabalha o conceito de lugar nos sextos anos e a construção de poliedros, quando trabalhava a projeção cartográfica de Fuller⁸ com os alunos dos oitavos anos. Segundo a docente, o conteúdo de projeções cartográficas é muito abstrato e, portanto, desenvolve essa prática com os alunos, com o objetivo de tornar a aprendizagem possível. Para tanto, Renata entrega aos alunos uma folha sulfite com o mapa mundi e os oceanos e solicita que localizem os continentes e oceanos, através das cores e por fim recortassem e montassem o poliedro. Assim, relata a professora, fica mais fácil eles entenderem que as projeções cartográficas são técnicas de representar a Terra, que é esférica, em um plano e, portanto, a melhor forma de representar nosso Planeta é o globo terrestre. Entretanto, ela adverte os alunos que, por questões práticas, os planisférios são os mais utilizados para a representação da Terra.

Depois que observamos as práticas pedagógicas descritas anteriormente, questionamos sobre a importância delas e a professora argumentou que,

[...] as projeções cartográficas é um assunto **muito abstrato** para eles; assim, para tornar o assunto **mais concreto** eu propus aquela atividade para tornar mais prático a aprendizagem e a partir daí eu observo que eles **passam a entender melhor** alguns tipos de projeção (Mercator, Peters, Azimutal etc.). Uma técnica que possui uma interação maior com o conteúdo, uma representação diferenciada do conteúdo. Porque [se] você só ficar lendo mapa fica muito cansativo e desestimulante para o aluno porque ele verá sempre a representação da terra no plano e, assim, o seu conhecimento não se concretiza; assim, se ele compreender essas representações, **o conteúdo ficará mais atraente para eles**. Então, faço questão de levar o globo, os mapas para a sala de aula, e assim quando vejo eles estão girando o globo, localizando países e cidades etc. **(Grifos nossos)**.

Como podemos observar, com a confecção do poliedro, a professora visa tornar o assunto mais *concreto* para os alunos daquela série, ou seja, busca, considerando o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, tornar o conteúdo atraente e acessível. É a partir daí,

⁸ Trata-se de uma projeção que favorece a manutenção das formas e das proporcionalidades das terras emersas em detrimento dos oceanos. Montada sobre a superfície de poliedro é possível separar a superfície da Terra em uma rede de muitas formas.

vale repetir o relato da professora, que “[...] eu observo que eles passam a entender melhor alguns tipos de projeção (Mercator, Peters, Azimutal etc.)”. Ao proporcionar aos alunos uma maior interação com o conteúdo, a proposta didática da professora, foi capaz de despertar maior interesse pelo tema de ensino. Em contraste, com o que classifica como cansativo – ficar apenas lendo os mapas bidimensionais – o recurso torna a aprendizagem do conteúdo mais estimulante. Não surpreende, portanto, a conclusão da professora: “Então, faço questão de levar o globo, os mapas para a sala de aula; assim quando vejo, eles estão girando o globo, localizando países e cidades etc.”. Fica evidenciado que além dos conteúdos em si mesmos, neste caso, as projeções cartográficas, a docente domina as estratégias metodológicas mais apropriadas para, em cada caso ou em cada contexto, ensiná-lo aos alunos. Renata demonstra que conhece o conteúdo e, ao mesmo tempo, domina a didática necessária ou mais adequada para ensiná-lo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui o objetivo principal dessa pesquisa que é reconhecer, na prática da professora investigada, a presença do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, que pode conduzir o professor a desenvolver uma didática específica para ensinar os conceitos geográficos de uma forma mais compreensível e significativa para os alunos. E com o desenvolvimento desses saberes, solidifica a profissionalidade do professor, “[...] isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Portanto, através das entrevistas e observações de aulas da professora investigada, identificamos que desenvolveu ao longo de sua carreira – são mais de 20 anos de profissão- um processo de reflexão pedagógica que a conduziu a um desenvolvimento do CPC em suas práticas pedagógicas, pois representa os conteúdos geográficos por meios de vários exemplos, analogias que são compreensíveis aos alunos, conduzindo-os a um raciocínio geográfico.

Entretanto, a professora fez questão de destacar o processo de sua formação, sobretudo a continuada. Como começou sua carreira dando aulas para as séries iniciais na rede municipal de Maringá –PR, a sua formação continuada foi de suma importância para o desenvolvimento do seu CPC e da Didática da Geografia. A docente também enfatizou a sua constante atualização, pois sempre procura usar novas tecnologias em sala de aula. Assim, consegue fazer uma reflexão crítica sobre a Didática da Geografia escolar e pode, de forma peculiar, construir

e optar por um saber ensinado que melhor atenda às expectativas de seus alunos na construção do saber escolar.

Contudo, sabemos dos desafios com os quais os professores têm se deparado, com mudanças profundas na sociedade, no mundo do trabalho e na economia, o que têm alterado as relações estabelecidas na escola e contribuindo para caracterizar novas exigências para a profissão. Este é um desafio para os professores de Geografia, pois devido à complexidade do atual contexto da sala de aula, sabemos que alguns professores ainda não desenvolvem e mobilizam saberes/conhecimentos para ensinar Geografia da forma como é proposta pelos pesquisadores da área. Para fazer da Geografia uma disciplina interessante, trazer os fatos para a realidade do aluno e formá-lo para o exercício pleno da cidadania, remete o professor a uma responsabilidade muito grande. E grande parte dos professores, sabe da responsabilidade de ensinar uma Geografia mais “atraente”, que se insira no cotidiano do aluno, no entanto a realidade do sistema escolar brasileiro, de modo geral, não privilegia o professor, que muitas vezes se encontra desmotivado, entre outras causas, pelos baixos salários, o baixo prestígio social, o grande número de alunos por turma, precariedade na infraestrutura das escolas básicas, melhores materiais e recursos pedagógicos. Por exemplo, a carga horária de muitos professores é exaustiva, o que dificulta o planejamento e induz o professor ao não questionamento de suas práticas pedagógicas.

Acreditamos que essa responsabilidade também deveria ser partilhada pelas autoridades educacionais do país, na implantação de políticas públicas de educação, cujo foco central deve ser a formação de professores na busca da melhoria da qualidade do ensino no país, no sentido de transformação da escola que diretamente influenciaria na transformação da sociedade. Entendemos que, para solucionar ou melhorar esses desafios expostos, é necessário que o processo de formação dos professores possua um suporte teórico e prático que seja capaz de alicerçar a ação docente.

Assim sendo, esperamos que as reflexões apresentadas nessa investigação sejam significativas aos professores que desejam ensinar Geografia de modo que seus alunos caracterizem melhor a realidade sócio espacial e, portanto, tornem-se mais conscientes e participativos no espaço geográfico em que vivem. E se o processo de ensino-aprendizagem da Geografia torna-se prazeroso, tanto para o professor como para o aluno, concluímos que, apesar de tantos desafios no contexto escolar contemporâneo, muitos professores ainda têm ministrado essa ciência com dedicação e responsabilidade, conduzindo os alunos a uma verdadeira educação geográfica.

7 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa; Setenta, 2007.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLÍVAR, A. Conocimiento Didáctico del contenido y Didácticas Específicas. In: **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, 9, 2 (2005) – Universidad de Granada.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos (org). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações**. Porto Alegre, Mediação, 2000, p. 83-92.

CALLAI, H.C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: MUNHOZ, Gislaine (Org.) et al. **Geografia – Estudo e Ensino – conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Ed. Xamã, 2012, p. 73-87.

CASTELLAR, S.M. V. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005a.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP. Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. Bases teóricas-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 27-49.

CAVALCANTI, L. de S. Concepções Teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: Dalben, A.; Diniz J.; Leal, L. Santos, L. (Org.). **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 6, 2010a, p. 368-391.

ESTEVES, A. K. **O conhecimento dos Professores dos Anos Iniciais sobre Números Decimais e a Relação com sua Prática Pedagógica**. 2009. Dissertação (Mestrado) – UFMS, Campo Grande.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 3. Ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GAUTHIER, C. *et.al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GIROTTTO Jr. G. **De licenciando a professor de Química: um olhar sobre o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**. 2011. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e à Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

GONZÁLES, X. M. S. **Didáctica de la Geografía**. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1999. P. 9-21.

GONZÁLES, X. M. S. In: CASTELLAR, S. M. V., CAVALCANTI, L. S. e CALLAI, H. C. (Orgs). **O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia**. EJR Xamã Editora, São Paulo, 2012 – p.63-84.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto, 2000. p. 33-61.

KAERCHER, N. A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.73-85.

KAERCHER, N. A. A Geografia como Midas é um obstáculo e um dos desafios da nossa docência. In: MUNHOZ, Gislaine (Org.) et al. **Geografia – Estudo e Ensino – conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Ed. Xamã, 2012, p. 57-71.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as Didáticas Específicas. In: VEIGA, Ilma P.A. e D'Ávila, Cristina (Orgs.). **Profissão docente; novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papirus Editora, 2012, p. 59-88.

LIBÂNEO, J. C. **Didática** – 2ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Sulman. **Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria**, RS, v.1, n.29, nº. 2, 2004. Disponível em: [HTTP://coralx.ufms.br/revece/2004/02/r3.htm](http://coralx.ufms.br/revece/2004/02/r3.htm) Acesso em: 18 abr. 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 22. n. , p. 7-37, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. L. **A Didática na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005a.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 20 agosto 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 219-248.