

# Formação do Professor de Geografia e Construção do Conhecimento: os cursos de graduação em geografia das Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás

Training to Teach Geography and Construction of Knowledge: the geography undergraduate courses from the University Federal de Goiás and University Estadual de Goiás

Formación del Profesor de Geografía y Construcción del Conocimiento: los cursos de pregrado en geografía de la Universidad Federal de Goiás y la Universidad Estatal de Goiás



Robson Alves dos Santos

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Pará – Brasil

[robson.alves@msn.com](mailto:robson.alves@msn.com)

**Resumo:** O processo formativo do professor de Geografia abarca inúmeras problemáticas. O objetivo deste artigo é compreender a articulação curricular entre as disciplinas específicas da Geografia e as disciplinas pedagógicas, bem como o seu papel para a construção de conhecimentos docentes. Como metodologia, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e entrevista com quatro professores do ensino superior. O estudo aponta que o processo formativo do professor de Geografia deve pautar-se em um professor formador que articule os conhecimentos docentes em sua

prática formadora e incentive os futuros professores a adotarem essa mesma atitude.

**Palavras-chave:** Formação do professor de Geografia. Conhecimentos específicos. Conhecimentos pedagógicos. Construção do conhecimento.

**Abstract:** The formative process of the geography teacher covers numberless problems. The objective of this article is to understand the curricular articulation between the specific disciplines of Geography and the pedagogical disciplines, as well as their role in the knowledge construction in learning to teach. As a methodology, it was carried out bibliographic research and interview with four higher education teachers. The study shows that the formative process of the geography teacher should be guided by a teacher trainer who articulates the teaching knowledge in his teaching practice and incentive future teachers to adopt the same attitude.

**Keywords:** Training to teach Geography. Specific knowledge. Pedagogical knowledge. Knowledge construction.

**Resumen:** El proceso formativo del profesor de Geografía abarca innumerables problemáticas. El objetivo de este artículo es comprender la articulación curricular entre las disciplinas específicas de Geografía y las disciplinas pedagógicas, bien como su papel para la construcción de conocimientos docentes. Como metodología, fueron utilizados los siguientes instrumentos de recolección de datos: investigación bibliográfica y la entrevista con cuatro profesores de educación superior. El estudio apunta que el proceso formativo del profesor de Geografía debe pautarse en un profesor formador que articule los conocimientos docentes en su práctica formadora e incentive a los futuros profesores a adoptar esa misma actitud.

**Palabras clave:** Formación del profesor de Geografía. Conocimientos específicos. Conocimientos pedagógicos. Construcción del conocimiento.

## Introdução

A formação do professor de Geografia tem sido estudada por diversos pesquisadores e é considerada de fundamental importância para o sucesso da educação escolar. Todavia, esse tema é complexo e abarca inúmeras problemáticas. O objetivo deste artigo é compreender a articulação curricular entre as disciplinas específicas da Geografia e as disciplinas pedagógicas, bem como o seu papel para a construção de conhecimentos docentes do professor formador.

Acredita-se que existe uma série de conhecimentos e saberes que são utilizados pelos docentes durante a sua atividade profissional, ou seja, existem saberes e conhecimentos que servem de base para o ofício de ser professor. Parte-se da ideia de uma articulação curricular do professor formador de Geografia por meio de seus conhecimentos docentes para um diálogo entre as disciplinas específicas e pedagógicas e, assim, acarretar a construção de novos conhecimentos.

Esses conhecimentos estão inseridos de forma direta ou indireta no currículo de formação do professor de Geografia e, desse modo, acreditamos que a articulação curricular por meio da mobilização e construção de conhecimentos por parte do professor formador é um caminho para formá-lo melhor. Assim, tomamos como base para a pesquisa uma revisão de literatura sobre o tema e a análise de entrevistas com quatro professores do ensino superior, sendo dois da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, e dois da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, para compreender como se dá esta articulação curricular e os limites e desafios desta na formação do professor de Geografia.

Antes de iniciarmos a discussão, vale deixar claro qual é a ideia de articulação curricular adotada no texto. Um primeiro aspecto é que estamos tratando de uma articulação curricular no ensino superior, ou seja, na formação inicial de professores de Geografia. O segundo aspecto é que a articulação curricular que propomos se dá por meio do diálogo entre as disciplinas do currículo de formação do professor de Geografia, ou seja, por meio dos conhecimentos que o professor formador adquire e possui sobre estas disciplinas, sendo através dessa articulação curricular que ocorre a mobilização e a construção de conhecimentos importantes ao ofício de ser professor e professor formador. Portanto, um dos principais fatores de questionamento em

relação à formação de professores é a desarticulação entre o ensino das disciplinas que compõem os currículos de formação de professores, pois atribuímos uma importância nessa articulação curricular no que se refere à aprendizagem.

## **Conhecimento específico e conhecimento pedagógico: diálogos na formação do professor de Geografia**

Antes de mais nada, acreditamos ser importante elencar os conhecimentos e saberes necessários ao ofício de ser professor. Assim, entende-se por conhecimento ou saber docente, o conjunto de saberes que o professor mobiliza para exercer com qualidade sua profissão. Dentro do conhecimento docente, temos os conhecimentos específicos, que são os conhecimentos de conteúdo; no caso do professor de Geografia, os conteúdos específicos e pertinentes a esta ciência. Temos ainda os conhecimentos pedagógicos, que são os voltados para a educação e para a didática em sala de aula. Há ainda outros saberes, mas esses dois serão o foco da pesquisa.

A articulação curricular entre as disciplinas que formam o professor de Geografia, tem sido compreendida como uma questão importante e significativa para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e, de formação de professores, principalmente no que se refere à formação inicial, pois trata-se de um problema que acarreta em professores formados de forma fragmentada, prejudicando uma boa formação. Portanto, essa desarticulação curricular entre conteúdo específicos e pedagógicos é vista como um problema que ocorre nos cursos de formação inicial.

Parte-se do pressuposto de entender e analisar que conhecimentos e saberes o professor formador utiliza para formar e de que maneira esses conhecimentos e saberes contribuem, por meio de uma articulação entre si, para formar melhor o professor de Geografia. Assim, questiona-se se a função do professor formador é apenas transmitir conhecimento e saber já produzidos ou ensinar a ensinar, e qual a relação entre esses saberes. As primeiras proposições sobre o assunto apareceram nos estudos de Shulman (1986, 1987), um dos pioneiros nas pesquisas sobre

pesquisas sobre conhecimento docente ou como ele mesmo denomina, conhecimentos de base (*Knowledge base*). Tomamos como aporte teórico para a presente pesquisa as teorias de Shulman pelo fato de o autor considerar principalmente os conhecimentos da formação inicial, enquanto outros pesquisadores que trabalham com o tema, como Tardif (2002), dão mais importância a outros saberes, como o da experiência.

As proposições de Shulman (1986, 1987) destacam a existência de uma base de conhecimentos para o ensino que se refere a um rol de conhecimentos, concepções e disposições construídas nas diferentes etapas e experiências de vida do estudante-professor ao longo de sua trajetória pessoal, profissional, escolar e acadêmica. Assim, partimos da importância da articulação curricular entre os saberes curriculares e disciplinares para melhor formar o professor de Geografia. Shulman (1987) identifica várias categorias dessa base de conhecimentos docentes, das quais destacamos o conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Shulman (1987) afirma que o conhecimento do conteúdo específico está relacionado com a matéria que o professor ensina, como no caso desta pesquisa, os conhecimentos específicos da Geografia. O domínio dos conteúdos específicos, juntamente com os outros conhecimentos elencados pelo autor, são um dos fatores que proporcionam êxito no processo de ensino-aprendizagem, pois, ao ter pleno domínio do conteúdo específico, o professor de Geografia amplia seus horizontes, suas possibilidades de intervenções, discussões e debates em sala de aula, ao mesmo tempo que a deficiência do conteúdo específico de sua ciência ou disciplina o restringe, o limita e o impossibilita de desempenhar com sucesso sua atividade docente e, conseqüentemente, ele não será um bom profissional da educação. Portanto, compreendemos que a articulação curricular se dá também por meio da articulação dos conhecimentos docentes de base propostos por Shulman (1987).

O professor formador não deve ter apenas o conhecimento do conteúdo, mas também o conhecimento de como ajudar seus alunos a entenderem a matéria por ele ensinada, o que só é possível por meio de um diálogo curricular com as disciplinas pedagógicas. Não se pode separar o que se ensina, ou seja, a matéria e o conteúdo, de como se ensina, do ponto de vista metodológico. Shulman (1987) destaca ainda a especificidade da

matéria a ser ensinada. Embora possamos considerar importante que o professor tenha um corpo de conhecimentos mais gerais e comuns às diversas áreas do conhecimento, ressalta-se a importância das especificidades, das particularidades de cada ciência, que só podem ser compreendidas do lado de dentro de cada disciplina, pois são nessas especificidades que o professor consegue aperfeiçoar e melhorar o seu professorado.

Outra categoria da base de conhecimentos de Shulman (1986, 1987) é o conhecimento pedagógico geral, que remete aos princípios, estratégias, manejos, recursos didáticos, processos avaliativos e organização da aula, de modo a transcender o âmbito da disciplina. Não é algo específico de uma matéria, mas sim algo mais geral. Esse conhecimento é entendido a partir da maneira como o professor incorpora seus princípios educacionais e pedagógicos e organiza sua prática pedagógica de forma a superar o simples domínio do conteúdo, no intuito alcançar horizontes mais amplos com o seu ensino (SHULMAN, 1987). Pode-se dizer que o conhecimento pedagógico geral é o conhecimento didático geral que pode ser aplicado a qualquer ciência, disciplina ou matéria. Assim, o conhecimento pedagógico geral corresponde a outras dimensões do conhecimento com questões relativas aos alunos e à aprendizagem, gestão da aula, currículo e a outras questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Esse conhecimento busca oferecer condições aos professores para interajam em situações de ensino-aprendizagem mais gerais, independentemente da área em que atuam.

Mizukami (2004) corrobora com as proposições de Shulman, ao afirmar que o conhecimento pedagógico geral, engloba outros tipos de conhecimento e promove uma articulação com o currículo de outras disciplinas e outras ciências como

[...] conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas; conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo; e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos (Mizukami, 2004, p. 5).

Por último, o conhecimento pedagógico de conteúdo é construído pelo professor no exercício da docência (Mizukami, 2004), ou seja, é a parte prática da articulação curricular. Por exemplo, durante o ensino de Geografia, o professor enriquece e melhora o conteúdo geográfico constantemente, pois ele é possuidor dos conhecimentos da Geografia e do conhecimento pedagógico geral. Assim, quando ocorre a articulação curricular e o diálogo desses conhecimentos, temos o conhecimento pedagógico de conteúdo ou o que podemos chamar de Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Geográfico (CPCG). É nesse momento de construção de um novo conhecimento que o professor realiza a articulação curricular, em que ocorre a harmonização dos conhecimentos e saberes docentes necessários para o ato de ensinar, e daí a importância de se afirmar que essa harmonização deve existir entre os conhecimentos das disciplinas específicas e pedagógicas.

Durante o processo de formação inicial, o CPCG adquire fundamental importância, pois auxilia o professor formador a se tornar um melhor formador de professores de Geografia, como também auxilia os professores experientes em sua prática docente. A construção do CPCG é a junção, harmonização entre conteúdo e pedagogia e, para Shulman (1987, p.13), seria ainda “[...] a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos [...]”. Para Fenstermacher (1994), o conhecimento pedagógico de conteúdo é a interligação entre o conhecimento formal sobre ensino e o conhecimento de natureza prática. Para Shulman (1986), o conhecimento pedagógico de conteúdo ou de CPCG é aquele conhecimento:

[...] que vai além do conhecimento da matéria em si e chega à dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Eu ainda falo de conteúdo aqui, mas de uma forma particular de conhecimento de conteúdo que engloba os aspectos do conteúdo mais próximos de seu processo de ensino.[...] dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações – numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz

compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor precisa ter às mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática. (SHULMAN, 1986, p. 9).

Assim, constata-se a importância de uma articulação curricular entre os conhecimentos disciplinares específicos da Geografia e os conhecimentos disciplinares pedagógicos, ou seja, uma espécie de dialética da base de conhecimentos. Os conhecimentos necessários ao “saber ensinar” não podem ser compreendidos e utilizados de forma isolada pelo professor no exercício de sua profissão, e aqui se reafirma a importância da articulação curricular para se formar melhor o professor. Compete ao professor construir e realizar o diálogo, a articulação e a harmonização de tais conhecimentos e saberes necessários à sua profissionalização. Assim, é essencial para o processo de ensino-aprendizagem o diálogo de tais conhecimentos, sem os quais esse processo fica comprometido e ineficaz.

## **Efetivando uma construção do conhecimento profissional por meio da articulação curricular do professor formador de professores de Geografia**

Esta parte do artigo analisa os limites e as possibilidades enfrentadas pelos formadores de professores de Geografia na articulação curricular e conseqüentemente na construção de seu conhecimento profissional durante a formação do professor de Geografia. Para isso, tem como base entrevistas que foram realizadas com quatro professores de Geografia que atuam na educação superior no Estado de Goiás, sendo dois da UFG e dois da UEG.

Quadro 1 – Nominções dos professores participantes da pesquisa

Professor	Disciplina
Professor 1	Didática da Geografia II
Professor 2	Geografia da Indústria
Professor 3	Didática e Prática Docente em Geografia I
Professor 4	Geografia Urbana

As entrevistas foram abertas e tinham como proposta a abordagem de questões como: a) Quais são os seus esforços para formar o professor de Geografia? b) Qual o valor formativo da disciplina que você trabalha para a formação do professor de Geografia? c) Quais as dificuldades enfrentadas por você no ensino da disciplina? d) O que é, para você, um professor de Geografia com boa formação?

Aqui, busca-se encontrar na prática de formadores de professores de Geografia, elementos que demonstrem a importância da articulação curricular na construção de um conhecimento profissional por parte deles. Tomamos como base a categoria de análise dos conhecimentos de base de Shulman (1986, 1987). Dentro desses conhecimentos de base ou conhecimentos profissionais, temos o conhecimento pedagógico de conteúdo, o CPCG, que é o nosso objeto de estudo. Assim, veremos a seguir, por meio das entrevistas realizadas, como os professores formadores de Geografia constroem seu conhecimento profissional por meio de uma articulação curricular entre disciplinas específicas e pedagógicas e como se dá a construção do CPCG.

## Conhecimentos docentes do professor formador: o diálogo entre os conhecimentos como meio de construção do CPCG

Partimos do pressuposto de que o professor formador, no contexto da sua prática docente, é articulador curricular entre os

conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos na construção do conhecimento profissional efetivado pelos alunos da licenciatura de Geografia na formação inicial. Buscamos, identificamos e analisamos nas entrevistas realizadas com os quatro professores, como se dá, na visão deles, a produção do CPCG, ou seja, como se desenvolve uma didática específica da Geografia por meio desta articulação curricular.

Entende-se que, quando o professor utiliza criativamente diferentes metodologias e desenvolve modos de explicar um mesmo conteúdo de várias formas em sala de aula, apresentando-o aos seus alunos utilizando diferentes exemplos com o intuito de tornar tal conteúdo ensinável e compreensível, o professor medeia esse processo de aprendizagem do aluno de forma ativa, ele desenvolve um raciocínio próprio e uma ação pedagógica, bem como a construção de conhecimentos próprios indispensáveis a sua prática pedagógica, auxiliando no desenvolvimento de sua profissionalidade e, assim, constrói o Conhecimentos Pedagógicos de Conteúdo (CPC), e se este conteúdo for de Geografia, constrói o que chamamos de CPCG. Este processo só é possível se o professor formador realizar uma articulação curricular de disciplinas específicas de Geografia que ele está ministrando com os conhecimentos das disciplinas pedagógicas. Nesse sentido, o professor não aprimora sua profissionalidade sem uma articulação curricular quanto diminui as possibilidades de construção de novos conhecimentos, sejam eles de conteúdo, pedagógicos ou experiência.

O professor formador, ao ensinar, constrói o CPCG, pois, em um primeiro momento, ele mobiliza os conhecimentos/saberes que possui sobre o conteúdo a ser ensinado. Em seguida, ele pode ou não aprender um conhecimento novo sobre o conteúdo e, adiante, realiza uma articulação/diálogo com os conhecimentos pedagógicos gerais e demais saberes/conhecimentos ou saberes da experiência, em que ele busca alguma experiência já realizada em sala de aula para ministrar o conteúdo proposto. Por meio da mediação pedagógica, e nessa mediação, ele desenvolve o raciocínio pedagógico e, depois, o raciocínio pedagógico de conteúdo. Assim, o professor formador, no contexto da sua prática docente, é um articulador curricular, o elemento central na articulação entre os conhecimentos específicos da disciplina e os conhecimentos pedagógicos na construção do conhecimento profissional.

Para a análise das entrevistas, fizemos a transcrição de cada

uma delas e várias leituras para identificar as categorias de análises para tais entrevistas, visto que obtivemos respostas variadas para uma mesma pergunta. Assim, identificamos uma categoria central – *articulação curricular entre conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico* – e quatro subcategorias, a saber:

- a) Importância do conhecimento de conteúdo da Geografia;
- b) Desvalorização das licenciaturas e dos conhecimentos pedagógicos;
- c) Fragmentação de conteúdos nos cursos de formação de professores de Geografia;
- d) Relação teoria e prática.

Todas essas são questões pertinentes para se pensar a formação do professor de Geografia e, conseqüentemente, a prática do professor formador e a maneira como ele realiza a articulação curricular e constrói seus conhecimentos docentes e o CPCG, como veremos a seguir. Ressalta-se que essas subcategorias não necessariamente refletem a prática do professor entrevistado, mas sim o que pode ser identificado no processo de articulação curricular e formação docente em Geografia, que em aspectos gerais podem envolver outros professores e questões institucionais.

## A importância do conhecimento de conteúdo da Geografia

Na primeira subcategoria identificada nas entrevistas, percebeu-se a importância do domínio dos conhecimentos de conteúdo da Geografia. Foi de consenso dos quatro entrevistados que o professor deve possuir primeiramente o conhecimento de conteúdo que ele ensina, para depois mobilizar os conhecimentos pedagógicos e didáticos necessários para ensinar aquele conteúdo, como podemos ver na afirmação abaixo:

Tem que se ter o domínio mínimo de alguns padrões conceituais, de temas da disciplina que eu ministro necessita, como exemplo, fatores vocacionais, a questão da organização do processo produtivo, a busca como um elemento do espaço, o que se apropria da natureza, e que transforma o espaço. Então, nesse aspecto, há sempre a preocupação de primeiro se fazer essa base (PROFESSOR 2, 2015).

Para Shulman (1986), todo professor é professor de alguma disciplina e é essa especificidade que deve servir de base à sua profissionalização. O domínio dos conhecimentos de Geografia é essencial e é visto tanto como o pontapé inicial da organização e do planejamento de qualquer aula quanto como o primeiro conhecimento mobilizado pelo professor para ministrar com qualidade uma aula de Geografia. Shulman (1986) valoriza tal conhecimento, mas destaca que o professor deve *pedagogizar* esse conhecimento específico de modo que seus alunos consigam entendê-lo, e assim construir o CPCG. Para o Professor 2, primeiro é necessário ter uma base do conhecimento de conteúdo para depois se pensar nos conhecimentos pedagógicos pois, sem saber o conteúdo, não se sabe qual a melhor maneira de ensiná-lo. Acredita-se que o conhecimento de conteúdo não deve ser o único conhecimento que o professor formador deve possuir, pois sabe-se da importância de ambos os conhecimentos para a formação docente, seja a competência disciplinar ou no que tange à habilidade didática.

Tem gente que coloca um peso muito grande no conteúdo, saber o conteúdo é o mais importante. Eu acho que é fundamental, mas, além disso, eu tenho que ter conhecimento pedagógico. É fundamental entender da didática geral, específica, de legislação, os conteúdos específicos próprios para ensino (PROFESSOR 3, 2015).

A competência disciplinar ou o domínio dos conteúdos específicos de uma dada ciência são importantes para que o professor formador forme um professor de qualidade, que saiba e compreenda sua ciência, mas esse não deve ser visto como o conhecimento de maior importância para o professor. O conhecimento de conteúdo de fato possui uma grande importância, e acreditamos que este deva ser o primeiro conhecimento utilizado pelo professor, visto que somente depois

de saber o conteúdo o professor saberá quais outros conhecimentos ele mobilizará para ministrar sua aula.

Sobre a importância do conhecimento de conteúdo, o Professor 1 afirma que, se o docente não possui o conhecimento de conteúdo e der valor demasiado ao conhecimento pedagógico e à didática, ele acaba desempenhando um “ofício sem saber”. O que de fato não pode ocorrer é um professor que priorize somente o conhecimento de conteúdo em detrimento dos outros saberes e conhecimentos, como o conhecimento pedagógico ou vice-versa, como mostra a citação abaixo:

Já avançamos no sentido de entender que a formação do professor requer uma boa formação pedagógica, mas existe ainda essa fragmentação e muito daquela formação pedagógica ainda continua sendo “o ofício sem saber”. Muito se fala da didática geral, mas sem voltar para uma situação específica que o aluno enfrentará. O conteúdo não está sendo muito bem trabalhado. Minha tarefa é fazer com que o aluno trabalhe o conteúdo e a abordagem pedagógica, mas ele ainda tem dificuldade de como fazer aula com aquele conteúdo (PROFESSOR 1, 2015).

Davini (1995, p. 20) corrobora nesse sentido, ao enfatizar que existem tradições na formação do educador como “[...] configurações de pensamento e ações que, constituídas historicamente, se mantêm ao longo do tempo, estando institucionalizadas, incorporadas às práticas e à consciência dos sujeitos”. Para a autora, uma dessas tradições é o que ela chama de “tradição acadêmica”, que é a preocupação com os saberes disciplinares, no qual o professor é visto como um especialista em disciplinas e que vincula sua formação estritamente ao domínio destas, cujos conteúdos deve dominar e transmitir. A tradição acadêmica é fruto da racionalidade positivista de paradigmas tradicionais, nos quais se tem, por um lado, uma valorização dos conhecimentos de disciplinas, de conteúdos, da matéria e, por outro, uma desvalorização do conhecimento pedagógico, visto como um depósito de teorias isoladas.

Outro entrevistado confirma que o professor, no contexto da sala de aula, é o principal articulador curricular entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, ao afirmar que “[...] minha tarefa é fazer com que o aluno trabalhe o conteúdo e a abordagem pedagógica, mas ele ainda tem dificuldade de como

fazer aula com aquele conteúdo” (PROFESSOR 1, 2015). Nesse sentido, este mesmo professor atribui a si a articulação entre os conhecimentos docentes (específicos e pedagógicos) e vê aí uma forma de proporcionar uma melhor formação ao futuro professor de Geografia. É nesse exercício de articulação curricular que ele, professor, também, ao refletir sobre sua prática formadora, se faz um melhor professor formador, construtor de seus conhecimentos docentes. Podemos assim dizer que a resposta da primeira questão pelos quatro professores foi a de que eles se viam como *articuladores do currículo entre os conhecimentos específicos e pedagógicos* na formação do futuro professor de Geografia, que caberia a eles promover esse diálogo e, como resultado, os conhecimentos docentes necessários ao ofício de ser professor formador seriam construídos.

O professor formador possui, assim, papel fundamental no sentido de que, ao fazer com que o aluno, neste caso, o futuro professor, aprenda/construa conhecimentos de conteúdos da Geografia, com o intuito de dar significado para a ciência que ele está ensinando. Para que esta não seja uma ciência sem sentido e sem propósito, o professor formador deve mobilizar seus conhecimentos docentes e buscar formas e estratégias para que o aluno tenha interesse pela Geografia. Ao pensar/raciocinar sobre tais estratégias e formas de como ensinar Geografia, ele constrói um raciocínio pedagógico de conteúdo geográfico que contribui para a uma profissionalidade específica da Geografia.

Ao buscar formas e estratégias para que o aluno tenha interesse pela Geografia, o professor formador constrói um raciocínio pedagógico de conteúdo geográfico com foco em motivar o aluno a gostar dos conteúdos da área, centrando no que aqui chamamos de conhecimento de motivação, outra categoria identificada nas entrevistas que veremos a seguir.

## A desvalorização das licenciaturas e dos conhecimentos pedagógicos

Outra subcategoria identificada é a de *desvalorização das licenciaturas e dos conhecimentos pedagógicos*. O Professor 1 enfatiza que uma das principais dificuldades em sala de aula é motivar o aluno a querer ser professor, pois eles entram no curso de Geografia com a imagem de que as licenciaturas são

desvalorizadas, sem prestígio e de baixa remuneração. Para o Professor 4, o aluno entra na licenciatura sem saber se quer ser professor, e alunos já no terceiro ano, ainda possuem tal dúvida. Alguns alunos não se reconhecem enquanto professores e, assim, cabe ao professor formador

[...] despertar neles o interesse pela licenciatura, que é a formação que eles estão tendo, é um dos pontos mais difíceis. Eles ainda no terceiro e quarto ano, estão se perguntando se eles querem ser professor. Cada vez mais eles veem a profissão de professor como algo distante, algo que não vai dar um retorno, algo que não é valorizado pela sociedade [...] (PROFESSOR4, 2015)

Desse modo, o professor formador desenvolve saberes e conhecimentos para motivar o aluno a querer ser professor e passa a ter a “tarefa” de despertar no aluno essa vontade diante de um cenário de desvalorização e precarização da carreira docente perante a sociedade. Não haveria aqui uma nomenclatura para tal conhecimento ou saber, mas seria algo parecido com *conhecimento de incentivo* que o professor formador deve possuir<sup>1</sup>, em que o professor formador busca em seus conhecimentos de base aspectos positivos para que esse aluno, perante tal desvalorização e pouca atratividade da carreira de professor, queira exercer a docência.

Esse *conhecimento de incentivo* refere-se a aspectos gerais que os professores formadores utilizam para incentivar os licenciandos a permanecerem nos cursos de formação de professores, visto que boa parte deles desiste do curso ainda no primeiro ano. Um aspecto positivo, que vale a pena ser ressaltado, são os programas de bolsas de incentivo a futuros professores, tais como o Programa de Licenciaturas (Prolicen) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), que são atrativos e funcionam como forma de incentivo para que os alunos continuem na licenciatura.

O que seria então um *conhecimento de incentivo específico do professor formador de Geografia*? De forma geral, acreditamos que tal incentivo deve surgir da essência do que é a Geografia e sua importância para a sociedade. De acordo com Cavalcanti (2006) e Callai (2006), o foco do processo de ensino-aprendizagem em Geografia é a construção de um raciocínio geográfico. Assim,

acreditamos que na definição do conceito de *conhecimento de incentivo* estão as principais motivações para ser um professor de Geografia. Esse conhecimento de incentivo do professor formador de Geografia deve possuir características de uma identidade docente geográfica (sem a intenção de aprofundar em tal discussão sobre identidade docente), tais como criticidade, construção de um sujeito politizado, viajante, que exerce sua cidadania e que procura sempre fazer uma leitura de mundo e análise das transformações do espaço geográfico, com o objetivo de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Neste sentido, o professor formador deve construir, ao longo de sua trajetória profissional, modos de agir que despertem em seus alunos a vontade de ser professor de Geografia.

Para os Professores 1, 3 e 4, dentro da própria universidade existe uma desvalorização das licenciaturas, já que as disciplinas pedagógicas têm menos importância no processo de formação docente, como mostra a citação abaixo. Por serem consideradas disciplinas “inferiores”, os professores das disciplinas de conteúdo acabam por não dialogar com elas.

Dentro da própria universidade existe a desvalorização das licenciaturas. Nos últimos anos, todas as políticas implementadas vão no sentido de aligeirar esse processo de formação do professor e isso é difícil. Nós estamos tendo uma reformulação da matriz neste momento e nos preocupamos em não desvalorizar as disciplinas específicas e nem as pedagógicas, mas tivemos dificuldades em manter as específicas devido a reestruturações que são impostas pela universidade e pelo MEC e isso se torna um desafio em manter uma licenciatura de qualidade para a formação do aluno especificamente (PROFESSOR4, 2015).

Sobre isso, Leão (2008) destaca a existência de questões políticas dentro dos cursos de graduação em Geografia. O autor afirma que, muitas vezes, não há o envolvimento dos professores do curso com a construção da estrutura curricular, sendo assim, eles acabam dividindo o curso entre as diferentes correntes que o compõem, como Geografia Física, Geografia Humana, bacharelado e licenciatura, tradicional e crítica e até esquerda e direita. A estrutura curricular é vista pelos professores como um “território” a ser conquistado. Quanto mais disciplinas voltadas para sua área de pesquisa, mais “território” aquele professor

conquistou, detendo o poder, o que controla mais disciplinas e isso acaba prejudicando o processo de formação e de profissionalização do professor de Geografia.

## A fragmentação dos conteúdos nos cursos de formação de professores de Geografia

Outro aspecto é de que há uma *fragmentação dos conteúdos* (ou conhecimentos) nos cursos de formação de professores de Geografia. Em outras palavras, o professor formador deve partir da ideia de uma formação intelectual e da construção do conhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. O Professor 1 argumentou que há fragmentação e desarticulação curricular entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, e que muitas vezes o que ocorre é um ofício sem saber, como pode ser observado na transcrição abaixo.

Nós temos muita fragmentação de conteúdo, muito pouco diálogo tanto dentro das disciplinas de conteúdo quanto nas disciplinas pedagógicas e principalmente entre estes dois núcleos. Já avançamos no sentido de entender que a formação do professor requer uma boa formação pedagógica, mas existe ainda essa fragmentação e muito daquela formação pedagógica ainda continua sendo “o ofício sem saber” (PROFESSOR 1, 2015).

O Professor 1 levanta dois pontos importantes da fragmentação da profissionalidade do professor: o professor que sabe o conteúdo, mas não sabe ensinar; o professor que sabe ensinar, mas não sabe o conteúdo. De um lado, tem-se a visão que a universidade forma professores desvinculados da realidade da escola. Do outro, existe a visão de senso comum sustentando que se aprende a ensinar com a prática docente. Existem ideias propagadas pelo senso comum de que para saber ensinar, basta conhecer o conteúdo, e para transmiti-lo, basta ter talento, “dom para ser professor” bom senso, intuição, ou já ter experiência. Um ensino que parte de tais pressupostos prejudica o processo de formação da profissão docente e dificulta a construção dos conhecimentos docentes próprio do ofício de ser professor, uma

vez que, nessa perspectiva, o que parece é que o professor já nasce sabendo exercer a profissão.

Ressaltamos que a Geografia é uma ciência que bebe das mais diversas fontes, ou seja, de outras ciências, e durante um curso de formação de professores de Geografia é comum a divisão de conteúdos, que acabam sendo ministrados de forma isolada pelas disciplinas, e não se pretende questionar aqui tal divisão, até porque não é este o nosso foco. Durante muito tempo, tais disciplinas eram da Geografia ou da Pedagogia, e dentro da Geografia existe uma fragmentação ou dicotomização da Geografia Humana e da Geografia Física e, dentro dessas duas, disciplinas que hora focam em uma, hora em outra, muitas vezes sem promover o diálogo entre ambas as “Geografias”. No que tange às disciplinas pedagógicas, hoje há disciplinas pedagógicas específicas da Geografia, o que não havia no início dos cursos de formação de docentes na área. Assim, sempre existiu uma fragmentação dos conteúdos nos cursos de licenciatura em Geografia, sendo isso um empecilho tanto para o professor formador formar melhor o discente quanto para que ele mesmo construa conhecimentos docentes e desenvolva sua profissionalidade.

Ainda a respeito dessa fragmentação de conteúdos, o Professor 2 afirma que não adianta ensinar um determinado conteúdo de Geografia Física desvinculado da Geografia Humana, pois ele perde o sentido, confirmando, assim, a relevância da articulação de conteúdos. O que se nota é que, antes mesmo de se pensar na articulação entre os conhecimentos de conteúdo geográfico com os conhecimentos pedagógicos e didáticos, os professores formadores de Geografia devem pensar em um diálogo e articulação entre a Geografia Física e a Geografia Humana. O elemento físico da Geografia por si só não é capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa para o aluno.

Não adianta saber geologia pura, eu preciso entender a geologia na perspectiva que ela possa me ajudar a compreender como, por exemplo, porque determinada região eu tenho uma apropriação mais intensa da natureza através de atividade agrícola ou pelo crescimento da cidade (PROFESSOR 3, 2015).

Por um lado, essa fragmentação é essencial para a organização dos cursos de licenciatura, mas, por outro, ela

ela dificulta o diálogo entre estes diversos conteúdos necessários à formação docente. Nesse sentido, um dos elementos fundamentais na formação do professor de Geografia é o diálogo e a articulação entre os conteúdos específicos da Geografia, e no caso da formação do professor da área, antes mesmo do diálogo e da articulação entre os conhecimentos de conteúdos e conhecimentos pedagógicos, deve haver o diálogo entre os mais variados campos da Geografia, ou seja, uma Geografia interdisciplinar.

Ainda sobre esta mesma subcategoria, o Professor 3 salientou que, ao ministrar a disciplina Didática e Prática Docente em Geografia I, os alunos sempre chegavam com dificuldades referentes aos conteúdos geográficos, e que sua disciplina é o momento em que o aluno precisa mobilizar os conhecimentos de conteúdos da Geografia que ele aprendeu com os conhecimentos pedagógicos por meio de uma didática específica da Geografia. “É nesse momento de fato que boa parte dos alunos irão começar a relacionar o que foi visto na Geografia com o que será ensinado” (PROFESSOR3, 2015).

A impressão que temos é que tudo o que já foi estudado nos semestres anteriores tanto em disciplina da área física, humana, cartografia, nas didáticas, parece que somem. É como se não conseguisse relacionar aquilo que estudou com o que será trabalhado na escola. Na cabeça do aluno parecem mundos diferentes. A impressão é que além de não saber o conteúdo, parecem que não conseguem enxergar aquele conteúdo no livro didático. E também dificuldade do aluno que não aprendeu mesmo com estudo ruim. Então eu entro com suporte para fazê-los enxergar o conteúdo, fazê-los dominarem o conteúdo. Também o problema que alguns professores trabalham sem essa preocupação de que estamos formando um licenciando, com um linguajar diferente do conteúdo do que está no livro didático, não ensinando também como enxergar didaticamente. Eu não consigo resolver disciplinas que já passaram e que tiveram dificuldades. E o aluno dificilmente retoma a teoria para resolver esse problema e prefere estudar o conteúdo do livro didático (PROFESSOR3, 2015).

Para esse entrevistado, as dificuldades enfrentadas se baseiam no fato de que o aluno chega a essa disciplina com uma deficiência de conteúdos da Geografia, e cabe a ele ensinar os mais

variados conteúdos da área, em que ele acaba por não dar conta de oferecer tal suporte ao aluno. Além disso, o Professor 3 aponta que o aluno não consegue identificar no livro didático o conteúdo que aprende durante todo o curso e que existe um distanciamento entre o que é visto na universidade e na Geografia escolar.

### **Relação teoria e prática**

Outro aspecto identificado nos cursos de formação de professores de Geografia é a relação teoria e prática. Para o Professor 3, não existe teoria sem prática, nem prática sem teoria, o que torna importante repensar a articulação curricular das disciplinas teóricas com as disciplinas práticas. O entrevistado ainda ressalta que não se trata somente das teorias referentes à Geografia, mas das teorias da Educação e da Didática, ou seja, do ensino.

Aqui, entende-se por teoria os conhecimentos de forma geral que envolvem tanto as teorias específicas da Geografia como as da área da Educação, da Pedagogia e da Didática. Portanto, o professor deve possuir conhecimento teórico para poder colocá-los em prática, ou seja, a teoria precisa da prática e a prática precisa da teoria, pois não existe prática pedagógica sem o alicerce das teorias educacionais, pedagógicas e didáticas próprias da profissão docente. Assim, podemos afirmar que a articulação entre a teoria e a prática proporciona a construção do conhecimento e, se são teorias próprias da Geografia e ao seu ensino, proporcionam a construção do CPCG e superam em boa medida a fragmentação. Portanto, a relação/articulação curricular entre teoria e prática contribui com a profissionalidade do professor formador e este, ao fazer tal relação/articulação, contribui na formação do futuro docente de Geografia e em sua futura profissionalidade.

Ser professor é uma atividade essencialmente relacionada com a articulação curricular e a construção do conhecimento/saber e sua utilização. O que um professor pensa e faz é um “saber-fazer” resultante do processo de construção de conhecimentos e saberes e conseqüentemente da mediação do professor com os alunos, e este é posteriormente, ao mesmo tempo, um “saber prático”, no sentido de um discurso com a práxis, ou seja, práxis de praticar a teoria e teorizar a prática como momentos de um mesmo e único processo. Para Dewey e Radtke

(1991), o “saber-fazer” do professor vem sempre acompanhado de questões subjetivas e preferências pessoais, ou seja, é um “saber-fazer” contextualizado advindo de várias ações, de um ciclo de raciocínio que veremos adiante, em que o professor considera suas preferências com base em suas experiências cotidianas e é nesse ciclo que ele busca ou deveria buscar, relacionar a teoria e a prática.

É nesse momento de articulação entre teoria e prática que ocorre a construção do CPCG. Para Shulman (1986), essa é uma questão importante para a análise dos processos de ensino, em que num primeiro momento há o estudo do conteúdo do ensino, ou seja, o conhecimento que os professores possuem sobre os conteúdos e, posteriormente, a maneira como esses conteúdos são transformados em ensino com a utilização de uma didática específica para ensinar a ciência que o professor formador trabalhará. Quando o professor formador de Geografia organiza sua aula e o conteúdo que irá ministrar, faz-se necessário um ciclo de articulação e raciocínio, que entendemos como um raciocínio pedagógico de conteúdo geográfico que se dá por meio da teoria e da prática. Esse raciocínio é produzido por meio de uma ação-raciocínio que envolve atividades de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e uma nova compreensão, ou seja, em um processo que culmina na construção do conhecimento pedagógico. O professor, ao cumprir este ciclo em que inicia como aprendiz do conteúdo de sua aula, torna-se um profissional professor propriamente dito.

Nesse sentido, partindo desse raciocínio pedagógico de conteúdo, Shulman (1986) busca valorizar o conhecimento docente a partir do que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem. O autor tem uma perspectiva sobre o saber docente e sobre o pensamento do professor inovador, pois ressalta questões importantes para a análise dos processos de ensino em que analisa o conteúdo do ensino, ou seja, o conhecimento que o professor possui, no qual também é necessário versar sobre o ensino e a didática, bem como a maneira como esses conteúdos, por sua vez, são transformados em ensino. Para o referido autor, trata-se de um ciclo que “[...] começa com um ato de razão, continua como um processo de raciocínio, culmina numa performance de comunicação, de provocação, envolvimento e sedução e, então, reflete-se um pouco mais sobre ele até o processo poder começar novamente” (SHULMAN, 1986, grifo nosso, p. 8).

Para o autor, esse ciclo se dá por meio de uma prática docente reflexiva. Ele chama a atenção para os aspectos fundamentais da formação teórica do professor, no qual a teoria não está somente atrelada ao conhecimento de conteúdo específico da Geografia, mas também aos conhecimentos de conteúdos pedagógicos. Shulman (1986) enfatiza que a profissão docente deve ter como ponto de partida uma base de conhecimentos e, ao mobilizar tais conhecimentos, o professor deve articulá-los, e ele não deve mobilizar esses conhecimentos em momentos separados, de forma distinta. Para Silva (2010), o momento do “saber-fazer” deve ser clímax da articulação entre os conhecimentos e saberes docente (específicos e pedagógicos) pelo professor.

Nesse sentido, para que ocorra esse clímax, Shulman (1986) menciona alguns aspectos que devem ser considerados, tais como: a) a concepção de Base de Conhecimento de Ensino; b) a formação de educadores é uma atribuição da universidade como um todo, e não somente dos professores ligados à área de ensino; c) a concepção de raciocínio pedagógico constituir-se-á a base intelectual para a performance de ensino; d) o conteúdo pedagógico deve permear o currículo da formação de professores; e) a aplicação de avaliações (exames) para professores com foco na habilidade deles para raciocinar sobre o ensino e ensinar tópicos específicos; e f) a necessidade de se alcançar padrões sem impor padronizações.

Shulman (1986) enfatiza a questão do conteúdo das disciplinas e a forma como estes se tornam ensináveis pelo professor, mas cabe ressaltar que existem outras condicionantes do trabalho docente que o tornam ensinável. Marques (2006) argumenta que o professor constitui saberes ao longo de sua vida que são determinados em âmbitos diversos e relacionados com a linguística, a família, os colegas de trabalho, a sociedade, do poder público, os movimentos sociais e as vivências com os alunos, por exemplo. Assim, podemos afirmar que, num primeiro momento, é preciso ter uma preocupação com a teoria e, a partir desta, a preocupação com a prática, com a experiência.

Para o Professor 3 (2015), os alunos se preocupam mais com os procedimentos para tornar um conteúdo ensinável e assim se esquecem da teoria atrelada a ele. Para Mizukami (2002), a formação do professor se dá num *continuum* e de forma processual, segundo a concepção construtivista da realidade com a qual o profissional se depara. Essa também é uma concepção de um dos professores entrevistados “[...] eu entendo que a formação do

professor é um processo [...]” (PROFESSOR 1, 2015), o que remete em seu próprio processo de formação, que é visto por ele como processual e continuado, em que o professor está o tempo todo construindo e adquirindo conhecimentos docentes. Nesse sentido, o professor formador é um sujeito em um *continuum* processo de formação, no qual, ao ensinar a ser professor e mediar esse processo, também aperfeiçoa a sua profissionalidade.

Partindo da ideia de que a atividade deve incorporar elementos da teoria e da prática, temos no conceito de práxis estas duas dimensões, a teórica e a prática. A práxis educativa constitui uma práxis de aprendizagem num *continuum* que abarca todos os saberes que o educador possui. Assim, a atividade docente é indissociável da teoria e da prática, no qual recorreremos a tal conceito explicitado por Marx, em que esta é uma atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade, pois deve-se conhecer e interpretar o mundo (teórico) e, com base nisso, é preciso transformá-lo. Portanto, reconhece-se a atividade docente como uma práxis educadora, em que o professor possui conhecimentos teóricos e, com bases nestes transforma sua atividade docente em práxis.

O Professor 3, ao responder a mesma pergunta, pautou sua resposta no sentido de que tinha que desenvolver a formação de uma responsabilidade profissional do futuro professor.

A prática reflexiva do professor deve refletir sobre o seu próprio trabalho e as condições sociais em que o seu exercício profissional está situado. Entende-se que a prática pedagógica hoje tem de ser mais do que a transmissão de conteúdos sistematizados do saber. Com certeza deve incluir a aquisição de hábitos e habilidades e a formação de uma atitude correta frente ao próprio conhecimento, uma vez que o aluno deverá ser capaz de ampliá-lo e de reconstruí-lo quando necessário, além de aplicá-lo em situações próprias do seu contexto de vida (PROFESSOR 3, 2015).

Assim, os quatro professores de Geografia entrevistados tentam promover a articulação curricular dos conhecimentos docentes. Para eles, em um primeiro momento, deve ocorrer uma articulação dentro da Geografia e, a partir disso, pensar em uma articulação curricular entre os conhecimentos de conteúdo e os

pedagógicos por parte do professor formador dos professores formadores.

## Considerações finais

Temos como um dos elementos centrais na formação do professor a articulação curricular pelo professor formador. Sem a articulação curricular, formamos um professor fragmentado, que sabe o conteúdo, mas não sabe ensinar. Portanto, considera-se um bom professor aquele que medeia, dialoga e articula os seus vários conhecimentos docentes.

As questões que nortearam esta pesquisa e buscamos responder se pautaram em entender como é construído o conhecimento do professor formador de Geografia, afirmar a importância do diálogo dos conhecimentos específicos com os pedagógicos na construção do CPCG e observar como isso influencia na formação de um bom professor de Geografia.

Analisou-se também os conhecimentos e saberes docentes que o professor formador mobiliza para ensinar e formar o professor de Geografia. Para isto, estudamos autores que tratam do tema conhecimento e saberes docentes e adotamos as pesquisas de Lee Shulman sobre a construção do CPC como centrais para este artigo. A escolha deste autor se deu pelo fato de acreditarmos que sua teoria é a que se enquadra na confirmação de que o formador de professores, no contexto da sua prática docente, é mediador do diálogo entre os conhecimentos específicos da disciplina e os conhecimentos pedagógicos na construção do conhecimento profissional efetivado pelos alunos da licenciatura de Geografia na formação inicial.

Nas entrevistas realizadas com os quatro professores, buscamos compreender se por meio da tentativa de articulação curricular o professor formador poderia formar melhor o professor de Geografia. Notamos que o professor formador articula o currículo de formação do professor de Geografia e mobiliza saberes e conhecimentos específicos de conteúdo, sendo que ele primeiro promove um diálogo dentro da área e, em seguida mobiliza conhecimentos pedagógicos e didáticos apropriados e específicos da Geografia, mobilizando instrumentos e recursos para ensinar tal conteúdo, e a partir daí construir o CPCG.

Concluimos que os professores formadores de Geografia são elementos centrais do processo de articulação curricular e da formação e construção dos conhecimentos docentes do futuro professor de Geografia e, nesta ação e raciocínio de articulação de conhecimentos, ele constrói e desenvolve a sua própria profissionalidade.

## Nota

1. Não sabemos se já existe tal conceito, e não nos referimos a ele com base somente nos programas de incentivo à docência, tais como o Programa de Licenciaturas (Prolicen).

## Referências

CALLAI, H. C. Estudar o Lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KARECHER, N. A. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006.

DAVINI, M. Cristina. **La formación docente em cuestión: política y pedagogia**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DEWEY, B.; FERCHHOFF, W.; RADTKE, F-O. **Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern**. Opladen: Leske und Budrick, 1991.

FENSTERMACHER, G. The Knower and the Known: the Nature of Knowledge in Research on Teaching. **Review of Research in Education**, Washington, v.20, n1, p.3-56, 1994.

LEÃO, V. de P. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior**. 2008. 121 f. Tese (Doutorado em Geografia e Análise Ambiental) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. rev. Inijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 175-177.

MIZUKAMI, M. da G. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 17 jan. 2020.

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

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the

New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Robson Alves dos Santos - Possui graduação e mestrado em geografia pela Universidade Federal de Goiás. Possui doutorado pela mesma Universidade. Atualmente é professor Universidade Federal do Sudeste do Pará.

 <https://orcid.org/0000-0002-3606-3869>

Recebido para publicação em 20 de novembro de 2021

Aceito para publicação em 13 de janeiro de 2022

Publicado em 28 de abril de 2022