

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM OLHAR PARA AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO

*THE TRAINING OF TEACHERS OF GEOGRAPHY: A LOOK AT THE METHODOLOGICAL
STRATEGIES OF TEACHING*

*LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA: UNA MIRADA PARA LAS ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA*

LAYANNE ALMEIDA DE SOUZA¹
CAMYLLA SILVA OTTO²

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Campus Samambaia - CEP: 74690-900 - Goiânia (GO), Brasil, Tel.: (+55 62) 3521.1184 Ramal 204 – layannealmeida.geo@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6697-7776>

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Campus Samambaia - CEP: 74690-900 - Goiânia (GO), Brasil, Tel.: (+55 62) 3521.1184 Ramal 204 - camyllaotto@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-8984-9462>

Histórico do Artigo:
Recebido em 14 de Fevereiro de 2019.
Aceito em 02 de Abril de 2019.

RESUMO

O presente artigo busca apresentar as concepções acerca do uso de estratégias metodológicas de ensino na formação de professores de Geografia. Assim, faz-se um ensaio para pensar como o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) de Shulman pode possibilitar a superação da visão dicotômica entre os conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos. Partindo da revisão bibliográfica baseada em Santos (2008), Gomes (2011), Callai (2013), Deon (2014), Shulman (1987) e Martins (2014), as reflexões teóricas encaminham para a importância do uso de estratégias metodológicas de ensino para a construção de conhecimentos ainda na formação docente atentando-se para a continuidade do uso das estratégias na Geografia Escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação de Professores. Estratégias Metodológicas.

ABSTRACT

This article aims to present the conceptions about the use of methodological teaching strategies in the formation of Geography teachers. Thus, an essay is made to think how the pedagogical knowledge of content (PKC) of Shulman can make it possible to overcome the dichotomous vision between the specific knowledge of Geography and the pedagogical knowledge. Departing from the literature review based on Santos (2008), Gomes (2011), Callai (2013), Deon (2014), Shulman (1987) and Martins (2014), theoretical reflections point to the importance of using methodological teaching strategies for the construction of knowledge still in the teacher training taking into account the continuity of the use of the strategies in the School Geography.

Keywords: Geography teaching. Formation of teachers. Methodological strategies.

RESUMEN

El presente artículo busca presentar las concepciones acerca del uso de estrategias metodológicas de enseñanza en la formación de profesores de Geografía. Así, se hace un ensayo para pensar cómo el conocimiento pedagógico del contenido (CPC) de Shulman puede posibilitar la superación de la visión dicotómica entre los conocimientos específicos de la Geografía y los conocimientos pedagógicos. A partir de la revisión bibliográfica basada en Santos (2008), Gomes (2011), Callai (2013), Deon (2014), Shulman (1987) y Martins (2014), las reflexiones teóricas encaminan hacia la importancia del uso de estrategias metodológicas de enseñanza para la construcción de conocimientos aún en la formación docente atentándose para la continuidad del uso de las estrategias en la Geografía Escolar.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Formación de Profesores. Estrategias Metodológicas.

INTRODUÇÃO

As mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais afetam significativamente as escolas e o exercício profissional da docência. Ensinar exige dos professores diversas competências para além do saber o conteúdo. É necessário, também, conhecer e utilizar estratégias e metodologias condizentes com a realidade dos alunos e sobre como transformar o conteúdo a ser ensinado.

O professor deve assumir o ensino como mediação entre o conteúdo e os conhecimentos, experiências, significados e vivências que os alunos já possuem, utilizando da prática pedagógica o desenvolvimento da aprendizagem.

A falta de preparo para a atuação docente aparece desde o estágio e se encaminha nos primeiros anos de atuação como professor, quando percebe-se a desvinculação dos conteúdos específicos em contraponto das disciplinas pedagógicas estudadas na universidade.

Dessa forma, se faz entender como a discussão e debate acerca da formação inicial de professores é cada vez mais pertinente e essencial para identificar algumas inquietações e dificuldades que estão presentes na Geografia Escolar.

Afinal, o que poderia ser melhor trabalhado no processo de formação inicial dos professores de Geografia que auxiliasse na aproximação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar? Qual a relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar considerando suas especificidades e singularidades? De que forma o uso de estratégias metodológicas de ensino contribui na construção do conhecimento e raciocínio geográfico?

Contudo, não se pretende neste artigo fazer um apontamento sobre as falhas da formação docente e, tampouco, desvalorizar a formação docente no Brasil e a atuação dos professores da Geografia Escolar.

O que se pretende é apresentar as concepções acerca do uso de estratégias metodológicas de ensino na formação de professores de Geografia, entendendo as potencialidades que a metodologia dialética e o uso do conhecimento pedagógico do conteúdo podem contribuir para a construção de conhecimentos geográficos.

À vista disso, os métodos de ensino são estruturados pelos métodos das ciências, das ciências particulares e da cognição, assim, no ensino dos conteúdos, os professores mobilizam o método da ciência (dialética, positivismo, etc.), o método das ciências parcelares (Geografia Crítica, Nova Geografia, etc.) e os métodos da cognição (Vygotsky, Freire, etc.) que construíram – ou estão em processo de construção, como identidade profissional ao longo do tempo e acreditam serem os mais adequados para a práxis profissional.

As estratégias metodológicas referem-se ao caráter pedagógico das práticas educativas, conforme pontua Libâneo (2002, p. 121) “a pedagogia precisa ser, ao mesmo tempo, teoria e prática”. Por isso, a metodologia dialética como possibilidade para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de Geografia com qualidade está para além do método dialético propriamente dito, e sim nas práticas significativas que essa concepção de mundo pode conduzir as atividades em sala de aula.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do artigo é do tipo qualitativa, por considerar os professores como sujeitos singulares sendo os mediadores do conhecimento em sala de aula. A principal técnica utilizada foi a pesquisa bibliográfica sobre os principais temas abordados: Ensino de Geografia; Formação de Professores; e Estratégias Metodológicas. Desta forma, primeiramente discute-se a formação de professores; em seguida debate-se a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica; posteriormente ponderam-se alguns aspectos sobre as estratégias metodológicas para se pensar no Ensino de Geografia.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Ao iniciar uma discussão acerca da formação de professores podemos propiciar generalizações e pontuações que diferem das realidades vividas nos centros universitários e de formação docente. Entendendo as especificidades e propostas político-pedagógicas de cada instituição, pretende-se neste tópico do artigo apresentar reflexões acerca dos pressupostos e perspectivas sobre a formação de professores de Geografia, suas bases, pautas, dificuldades e potencialidades, conforme breve levantamento da literatura sobre o tema.

Iniciando as discussões acerca da formação de professores no Brasil, têm-se levado em consideração momentos marcantes para compreender a conjuntura política para a formação docente. Iniciaremos a discussão a partir do Governo Vargas, por entendê-lo como ponto primordial para a divisão licenciatura e bacharelado nos cursos de área específica.

Durante o Governo Vargas, a modalidade das Licenciaturas era composta pelo sistema “3+1” cuja finalidade se propunha a 3 anos de disciplinas específicas do curso, em comum com as disciplinas do Bacharelado, e posteriormente, 1 ano de disciplinas pedagógicas, permitindo assim, que bacharéis fizessem a complementação em um ano e garantissem o título, também, de licenciados. Assim, após toda a formação específica, o aluno escolheria sua formação no último ano de curso, e caso optasse pela licenciatura, realizaria um ano de disciplinas pedagógicas, como didática, mas, desvinculadas das disciplinas da área específica.

A partir de mudanças sociais e políticas, promulga-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4.024 em 1961, que pouco abordava as necessidades educacionais e de forma superficial o Processo de Formação do Magistério. Sendo gradativamente alterada até a atual LDB 9.394/96, e a resolução do MEC nº 01/2002, a nova LDB regulamentou uma transição significativa para a educação brasileira, tendo como pano de fundo a formação de todos os professores da educação básica em nível superior.

Apesar da proposta inicial, colocaram-se em xeque as finalidades e habilitações do licenciado de qualquer área, mas com posições diferentes entre as universidades públicas e as privadas. Callai (2013) afirma que os currículos nas universidades públicas são estruturados em disciplinas, conteúdos e estratégias de ensino mais voltados à formação de pesquisadores do que de professores, formando-se geógrafos em “Geografia Pura”. (CALLAI, 2013, p. 116). Já, nas instituições de ensino superior privada tal processo se inverte. A formação de professores de Geografia possui ênfase na atuação profissional. Assim, mesmo nas disciplinas específicas, existe uma preocupação com o quê e como ensinar.

O ensinar e o pesquisar, considerados temas centrais na formação de professores nas instituições públicas de ensino superior, são dois aspectos acerca da questão da qualidade da formação docente que nem sempre são enfatizados e articulados na estrutura curricular do curso. A necessidade de formar professores sem desvincular da pesquisa, possibilitou uma abordagem mais ampla e aprofundada acerca dos temas centrais da área, inclusive na Geografia.

Dessa forma, a formação de profissionais da educação, em especial, a do professor, precisa ser estudada e trabalhada minuciosamente, observando e buscando não direcionar a termos e ações comportamentais e a formação teórica-científica, mas permitindo e possibilitando a relação do sujeito-aluno com o objeto de ensino em sua totalidade. (GOMES, 2011).

Entendendo as subjetividades do objeto e de suas relações, a educação tende a direcionar seu campo de estudos à construção do conhecimento.

É para esta construção que os envolvidos na Educação devem estar direcionados. Construir conhecimentos requer construir significados, relacioná-los com os fenômenos, e para tal é preciso ir além da superficialidade do que nos é requerido, conseqüentemente, uma sólida formação teórica, alicerçada à

autonomia intelectual, pessoal e profissional, em consonância com os contextos vividos e suas ações. (GOMES, 2011, p. 111).

Nesse sentido, a construção do conhecimento pressupõe uma troca simultânea entre o professor e o aluno, incumbindo ao professor a criação de condições em sala de aula para que essa construção seja consolidada, bem como relacionar o saber pedagógico e o saber científico na construção do fazer didático.

Para Gomes (2011) os cursos de formação de professores deveriam se preocupar em criar condições para que o futuro professor possa vivenciar situações que possibilitem futuramente a autonomia para construir no seu espaço profissional mediações entre conhecimento pela experiência, ou seja, pelo mundo vivido, conhecimento advindo do senso comum e conhecimento científico em busca de novas descobertas significativas.

A relação entre formação inicial e continuada significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes (VEIGA, 2002, p.86).

Para Tedesco (1995 apud SANTOS, 2008), a formação inicial dos professores se apresenta de forma aligeirada e insuficiente para suprir os desafios da função docente nesse novo contexto, que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades (pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidades de resolver problemas, trabalhar em equipe, entre outras) que não estão presentes nos cursos de formação.

Assim, convém destacar também a desintegração entre a licenciatura e a realidade na qual o licenciando irá atuar, uma vez que há pouca integração entre as instituições formadoras, os sistemas que os formam e as redes que os integram. Tudo isso reflete claramente a desarticulação entre formação e realidade.

Alguns projetos como o Programa de Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e o Programa de Licenciaturas (PROLICEN) visam à integração entre escola e universidade, entre teoria e prática, com incentivos de permanência por meio do custeio com bolsas, contudo, percebe-se uma evasão dos próprios alunos em não participar dos programas por trabalharem no contraturno, por não terem motivação pessoal/profissional, entre outros critérios que não os permitem ter uma formação mais completa.

Por isso, é importante que para além das atividades curriculares teóricas-conceituais comuns às instituições formadoras, elas articulem práticas didático-pedagógicas e metodológica que incentivem os alunos de graduação a ter base para atuar na docência, principalmente no que se refere à autonomia profissional, visto quando forem professores da educação básica após a formação a probabilidade de incentivos serão menores.

OS SABERES NA GEOGRAFIA ACADÊMICA SÃO OS MESMOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR?

Quando pensamos na formação docente em Geografia, um dos principais elementos a serem discutidos refere-se às relações entre as dimensões do conhecimento geográfico. Conforme Cavalcanti (1998) Zanatta (2008), Callai (2013), Deon (2014), entre outros, existem pelo menos duas dimensões do conhecimento geográfico: uma dimensão relacionada à disciplina escolar, neste caso, a Geografia Escolar e outra ao conhecimento sistematizado, também entendido como conhecimento científico.

A Geografia Escolar está diretamente relacionada às práticas educativas e ao desenvolvimento dos currículos escolares. Em contraponto, temos o conhecimento

sistematizado que é entendido como um campo teórico-metodológico validado sob paradigmas científicos.

Souza (2009) afirma que a escola é o lugar em que existe uma correspondência entre as disciplinas escolares e a ciência padrão, ou seja, é onde se estabelecem de uma forma ou de outra, relações com o conhecimento científico.

Entretanto, sem desconsiderar a formação continuada no aprimoramento das práticas de ensino, acredita-se que os saberes trabalhados na Geografia acadêmica são considerados os que possibilitariam uma melhor articulação dos aspectos mencionados anteriormente pensando na formação dos indivíduos que, posteriormente, serão profissionais que construirão uma sociedade crítica por meio do ensino de Geografia na escola.

Assim, o conhecimento científico não pode ser considerado como uma transposição para o conhecimento escolar, é importante analisar as especificidades desses saberes, as concepções de ensino e aprendizagem, o contexto desta relação, as concepções de currículo, educação e projetos educacionais.

Segundo Callai (2013 p. 109) é a partir do componente do currículo que a Geografia escolar se constitui, e o seu ensino ocorre a partir da percepção e da possibilidade dos estudantes “reconhecerem a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização é de tornar tudo igual.”.

Na ciência geográfica, o modo como é organizado os temas de estudo difere em relação à Geografia Escolar. Assim, a Geografia Acadêmica aborda quase os mesmos conteúdos da Geografia escolar, mas tendo como pano de fundo os pressupostos teórico-metodológicos da área. Não seria uma simples ampliação ou uma forma de complexificar o conhecimento, mas de uma abordagem que proporcione o conhecimento teórico-científico.

[...] los primeros [ciência geográfica] persiguen su reconocimiento como «verdaderos», los contenidos escolares tratan simplemente de ser útiles para la formación de personas que, en principio, no van a ser especialistas ni productores de nuevos conocimientos en las disciplinas correspondientes (AUDIGIER, 1988, *apud* LESTEGÁS, 2002, p. 174).

Por mais que a ideia de os conceitos e as teorias serem a base da formação inicial do professor e que elas orientam as práticas de ensino da Geografia seja inegável, ainda é difícil falar de uma nova formação pedagógica, de um novo professor, se não falar de processos formativos que procurem novas orientações na construção do conhecimento.

Zanatta (2008), ao analisar os desenvolvimentos das propostas pedagógicas no ensino da Geografia, aponta para o distanciamento das propostas com as práticas no ensino da referida disciplina.

Deon (2014) afirma que embora ciência geográfica seja a base fundamental para Geografia Escolar, elas se diferem quanto ao seu formato e intencionalidade. Existe uma desvinculação entre elas, a originalidade que deveria ser a relação basilar da ciência geográfica na Geografia escolar.

Reconhece-se que a Geografia acadêmica e a Geografia escolar possuem objetivos próprios, a primeira busca responder aos questionamentos sociais e científicos de maneira sistemática e a segunda visa a formação de cidadãos, Cavalcanti (1998, p. 123) especifica que na Geografia escolar “ao manipular as coisas do cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico”. Para isso, a linguagem, a análise espacial e os conceitos estruturadores da ciência geográfica devem permanecer em qualquer trabalho com a Geografia.

No conjunto do processo de ensino e aprendizagem, Shulman (1987) distingue dimensões de conhecimentos que devem estar presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, totalizando sete dimensões, sendo elas:

Quadro 1 – Categorias da base de conhecimento

Conhecimento do conteúdo	Esse conhecimento repousa sobre duas fundações: a bibliografia e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, e a produção acadêmica histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo.
Conhecimento pedagógico geral	Com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria.
Conhecimento do currículo	Particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores.
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional.
Conhecimento dos alunos e de suas características	Refere-se à importância de conhecer a individualidade de cada aluno nas suas múltiplas dimensões, o que proporciona ao professor maior segurança para propor e ajustar estratégias de ensino e aprendizagem.
Conhecimento de contextos educacionais	Desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas.
Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica	Refere-se aos fundamentos filosóficos e históricos da educação que estruturam e legitimam a ação do professor. Constitui também condição reguladora da prática reflexiva que sustenta o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Fonte: SHULMAN, 1987; SANTOS, 2008. Adaptado pelas autoras.

Shulman (1987), ao trazer ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos escolares e do modo como eles se transformam quando ensinados, o autor faz uma importante contribuição acerca do processo de construção dos saberes profissionais na prática pedagógica dos professores de Geografia, fundamentando o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC).

Para que o ensino corresponda à construção de conceitos e a aprendizagem dos alunos é necessário investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como eles se adequam a escola quando ensinados. Para tal, é necessário esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias e das relações entre esses conteúdos e o ensino oferecido aos alunos.

O principal conhecimento que será abordado neste trabalho está relacionado ao conhecimento pedagógico da matéria por entendê-lo como primordial na elaboração e funcionalidade das metodologias de ensino.

O conhecimento pedagógico da matéria vai além do conhecimento da matéria em si mesma, é compreender e saber transformar o conteúdo para ensinar, e assim, distinguir o professor de um especialista na matéria. Tal transformação inclui os procedimentos didáticos, os exemplos ilustrativos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os alunos. Este é também o conhecimento que se refere à capacidade de o professor antever dificuldades e problemas no aprendizado discente de um determinado conteúdo. Assim, o conhecimento do conteúdo pedagógico também inclui o entendimento do que faz a aprendizagem de um tópico fácil ou difícil, bem como as concepções equivocadas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem.

Dessa forma, na singular habilidade que têm os bons professores em converter criativamente os conteúdos a serem ensinados em conteúdos a serem aprendidos pelos alunos surge a crítica em relação a um ótimo geógrafo na sala de aula e um ótimo professor de geografia. Tal fato, não seria tão perceptível na sala de aula, caso na formação docente já houvesse discussões acerca da prática como componente curricular, pensando a formação pedagógica mesmo nas disciplinas específicas do conteúdo.

ENSINO DE GEOGRAFIA: ENTRE A ESTRATÉGIA E A METODOLOGIA

Lidar com a prática de ensino, propostas pedagógicas, intencionalidades do conteúdo não parece ser tarefa fácil para quem é recém-formado em Geografia. Todos os estudos e conhecimentos na universidade parecem sumir quando o ex-aluno surge na figura do professor. Como trabalhar aquele conhecimento do conteúdo apreendido na universidade em conhecimento pedagógico do conteúdo na escola? Como possibilitar ações e reflexões no ensino de determinados conteúdos? Existem estratégias de ensino para trabalhar os conteúdos na Geografia?

Essas questões - ou talvez inquietações – são vívidas quando pensamos na diferença da Geografia Acadêmica para a Geografia Escolar, conforme exposto no tópico anterior. São vívidas por conta da desvinculação dos conteúdos pedagógicos e dos conteúdos da matéria, das abordagens ainda na graduação sem favorecer uma prática como componente curricular, sem proporcionar reflexões sobre o ensino de determinado conteúdo, mesmo sabendo que estão sendo formados professores de Geografia.

Apesar de saber que o objetivo das aulas na universidade não é “ensinar a ser professor”, é importante ressaltar a importância cognitiva e para o aprendizado quando as aulas são realizadas utilizando diferentes estratégias de ensino. De maneira subjetiva, o uso de estratégias de ensino mobiliza diferentes operações mentais, bem como a criatividade e a iniciativa do aluno.

A palavra estratégia tem sua origem no grego *strategia* e, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, significa a arte de utilizar ou explorar planejadamente os recursos que se dispõe, de modo a atingir determinados objetivos.

Segundo Callai (2013) e Cruz (2017) as estratégias são entendidas através do **como** ensinar. O **como** é marcado pela reflexão sobre a ação e a criação de conhecimento na sala de aula por meio de proposições que tornem possível a aprendizagem e a criação de novas situações de aprendizagem.

Para o uso de determinada estratégia, utiliza-se uma metodologia de ensino, podendo ela ser tradicional ou dialética. As metodologias de ensino se diferem quanto ao uso de operações e construções mentais dadas à sua funcionalidade.

Enquanto na metodologia tradicional a principal operação mental exercitada é a memorização, na metodologia dialética têm-se uma gama de construções possíveis como a observação, imaginação, comparação, interpretação, dentre outras que possibilitam a construção do conhecimento.

Todo conteúdo possui uma lógica interna, um sentido, uma intencionalidade, uma forma que lhe é própria e para sua efetiva compreensão e transformação, ela precisa ser captada e apropriada. O conteúdo pelo conteúdo não permite essa relação de troca quando usadas as estratégias e as metodologias de ensino, é necessário um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes e conhecimentos.

De acordo com Martins (2014, p. 66), “o estudo da geografia deve ser prazeroso e relacionado com as experiências concretas do mundo real vivido pelo aluno no seu espaço cotidiano”, e dessa forma, o professor, na sala de aula deve diversificar e proporcionar um ambiente de vivências pedagógicas significativas de modo a contribuir e promover o desenvolvimento cognitivo do aluno.

As aulas puramente memorizantes, de cunho tradicional, que foram estabelecidas nas salas de aula precisam ser superadas, não negando a sua importância, mas possibilitando o uso de outros momentos e metodologias, favorecidas com o uso de diferentes estratégias na tentativa de um processo de ensino e de aprendizagem mais dinâmico, criativo e autônomo.

As disciplinas (na universidade) consideradas específicas atentam-se apenas para o uso de metodologias tradicionais, e quando apresentam outras metodologias e/ou estratégias, não efetuam na sua prática como componente curricular, ou seja, na intencionalidade daquele conteúdo a ser utilizado futuramente pelo aluno-professor. O ensino fica pautado apenas na dimensão da técnica e na construção de conceitos acabados e com pouca reflexão pedagógica.

Percebe-se que já houveram muitos avanços no ensino, mas o que ocorre é que, ainda em muitas universidades não há uma ligação entre os conteúdos das disciplinas que possibilitem uma análise da totalidade dos fenômenos. Outro fator é a sobreposição da dimensão técnica com a pedagógica, que acaba se sobressaindo nos cursos de graduação. (DEON, 2014, p. 36).

Callai (2001), Kaecher (2007) afirmam que o espaço não pode estar ausente, assim, deve-se pensar na importância e na influência das coisas estarem neste ou naquele lugar, de trazer para a realidade do aluno aquilo que está sendo estudado buscando entender a dinamicidade do processo de construção do espaço.

O conhecimento pedagógico do conteúdo permite compreender as razões pelas quais os assuntos específicos são de fácil ou difícil aprendizado, permitindo que os estudantes participem utilizando seus conhecimentos prévios, culturais e concepções somem ao conteúdo a ser ensinado, possibilitando a mediação didática entre conteúdo, professor e aluno. Deve-se atentar, também, para a reflexão sobre as concepções prévias dos alunos, buscando conhecer estratégias eficazes para superação de pré-conceitos e equívocos teórico-conceituais.

Portanto, o conhecimento pedagógico do conteúdo não exclui o conhecimento do conteúdo, mas permite que ele se transforme pedagogicamente em conteúdo a ser ensinado e, por certo, compreendido e aprendido. Para que um aluno do curso de licenciatura em Geografia possa ser um professor que mobilize os conhecimentos didáticos do conteúdo na educação básica, é necessário que essa proposição seja internalizada desde o seu processo de formação inicial, sendo que o uso de diferentes metodologias de ensino possa ser instigado e possibilitado por meio dos próprios professores formadores acadêmicos, pois é certo que só se ensina aquilo que se sabe.

Propõe-se que, sejam quais forem os conteúdos, tenham-se claros os objetivos pedagógicos a serem alcançados e seus encaminhamentos para a construção do conhecimento e do raciocínio geográfico, buscando ampliar o leque de estratégias, ferramentas e recursos didáticos nas aulas, para então, analisar as dificuldades apresentadas e pertinentes de compreensão e abstração dos conteúdos específicos.

CONCLUSÃO

O ensino de Geografia por muito tempo foi pautado na metodologia de ensino tradicional, na qual a memorização de conceitos, fenômenos e localidades não proporcionava uma sistematização dos conteúdos e a construção de conhecimentos.

O principal fator para o desfavorecimento da construção de conhecimento na sala de aula se pauta na forma como os conteúdos são ministrados, tendo na formação inicial dos professores essa dicotomia entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos específicos da matéria.

A proposta de trazer para as disciplinas de conteúdos específicos, como Climatologia, Geomorfologia, Geografia Urbana, dentre outros, a prática como componente curricular e o uso de estratégias de ensino não tira a construção teórico-científica das disciplinas da universidade, mas possibilita que o potencial professor conheça estratégias de ensino que facilitem a construção do conhecimento e que possa, a depender da estratégia, ser abordadas na Geografia Escolar.

Tornar-se professor é um processo longo e complexo, repleto de influências e dilemas. Conhecer um conteúdo a fundo, em todos os seus detalhes e pontuações prontas e acabadas, não o torna professor de Geografia.

A construção de conhecimento é um caminho de trocas, de dinamicidade, de articulação entre o conhecimento acadêmico e a Geografia Escolar, é o como ensinar, o como fazer. É saber usar as estratégias de ensino, as ferramentas, os conhecimentos didático-pedagógicos e assim, articular o conhecimento pedagógico da matéria/conteúdo no desenvolvimento da aula, seja na universidade, seja para a Geografia Escolar.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para a análise. P. 57-64. In: CASTROGIOVANNI, Antonio, C.; CALLAI, Helena, C.; KAERCHER, André, N. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 3. Ed. Porto Alegre: Editora UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Sessão Porto Alegre, 2001.

CALLAI, Helene Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol.98, n.250, 2017. p.672-689.

DEON, Alana Rigo; SILVEIRA, Dilermando Cattaneo da; PAIM, Robson Olivino. Reflexões sobre a formação de professores: a ideia de conhecimento geográfico pertinente. **Pesquisar: Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. v.1. n.1. Florianópolis: UFSC, 2014.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista Educação**. v.14, n.18, 2011, p. 103-125.

KAECHER, N. A. A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? **Terra Livre**, Presidente Prudente: AGB. v. 1, n. 28, p. 27-44, 2007.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. **Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar**. Boletín de la A.G.E. n. 33, 2002. p. 173–186.

MARTINS, R. E. M. W. A trajetória da Geografia e seu ensino no século XXI. p. 61-75. In: CASTRIGIOVANNI, Antonio, C.; TONINI, Maria, I. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre, Mediação, 2014.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. **O estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. 2008. 170 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008.

SHULMAN, Lee S. “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform (**Conhecimentos e Ensino: fundamentos para a nova reforma**)”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

SOUZA, Vanilton Camilo de. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. Goiânia: IESA/UFG, 2009. Tese de Doutorado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs.) **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia**. Goiânia: NEPEG e Vieira, 2008.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Goiás (FAPEG), pelas bolsas de pesquisa de mestrado, a qual se constitui grande estímulo na condução da pesquisa.