

RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO  
MARIA FRANCINEILA PINHEIRO DOS SANTOS  
CRISTINA MARIA COSTA LEITE  
MARCILEIA OLIVEIRA BISPO  
CLÉZIO DOS SANTOS  
(ORG.)



# FORMAÇÃO DOCENTE

ENSINO DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO



SER  
TÃO  
CULT



Raimundo Lenilde de Araújo  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)



Maria Francineila Pinheiro dos Santos  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)



Cristina Maria Costa Leite  
Universidade de Brasília (UnB)



Marcileia Oliveira Bispo  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)



Clézio dos Santos  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
(UFRRJ)

# FORMAÇÃO DOCENTE

ENSINO DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO



RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO  
MARIA FRANCINEILA PINHEIRO DOS SANTOS  
CRISTINA MARIA COSTA LEITE  
MARCILEIA OLIVEIRA BISPO  
CLÉZIO DOS SANTOS  
(ORG.)

# FORMAÇÃO DOCENTE

## ENSINO DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO

Sobral-CE  
2021



## Formação docente, ensino de geografia e o livro didático

© 2021 copyright by Raimundo Lenilde de Araújo, Maria Francineila Pinheiro dos Santos, Cristina Maria Costa Leite Marcileia Oliveira Bispo e Clézio dos Santos, (ORGs.)

Impresso no Brasil/Printed in Brasil



Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138  
Renato Parente - Sobral - CE  
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222  
contato@editorasertaocult.com  
sertaocult@gmail.com  
www.editorasertaocult.com

### Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

### Coordenação do Conselho Editorial

Antonio Jerfson Lins de Freitas

### Conselho Editorial de Geografia

Alberto Pereira Lopes

Alisson Slider do Nascimento de Paula

Ana Paula Pinho Pacheco Gramata

Antonio Adílio Costa da Silva

Francisco Ari de Andrade

Irineu Soares de Oliveira Neto

Isorlanda Caracristi

Marcelo de Oliveira Moura

Maria Artemis Ribeiro Martins

Paulo Rogério de Freitas Silva

Paulo Sérgio Cunha Farias

Sandra Liliانا Mansilla

Vanda Carneiro de Claudino Sales

Virginia Célia Cavalcante de Holanda

### Revisão

Danilo Ribeiro Barahuna

### Diagramação

Francisco Taliba

### Capa

Francisco Taliba

### Catálogo

Leolph Lima da Silva - CRB3/967

F723	Formação docente, ensino de geografia e o livro didático / Raimundo Lenilde de Araújo ... [et al.]. (Organizadores.). – Sobral, CE: Sertão Cult, 2021.  526p.  ISBN: 978-65-87429-99-1 - e-book - pdf ISBN: 978-85-67960-39-5 - papel Doi: 110.35260/87429991-2021  1. Formação docente. 2. Ensino de Geografia. 3. Geografia- Didática. 4. Geografia- Livro didático. 5. Geografia- Docência. I. Araújo, Raimundo Lenilde de. II. Santos, Maria Francineila Pinheiro dos. III. Leite, Cristina Maria Costa. IV. Bispo, Marcileia Oliveira. V. Santos, Clézio. VI. Título.
------	--

CDD 371.3  
371.12



Este e-book está licenciado por Creative Commons

Atribuição-Não-Comercial-Sem Derivadas 4.0 Internacional

# Sumário

## **APRESENTAÇÃO ..... 11**

Doi: 10.35260/87429991p.17-30.2021

## **AFINAL, PARA QUEM SERVE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO? ..... 17**

ALCINÉIA DE SOUZA SILVA

Doi: 10.35260/87429991p.31-44.2021

## **AUTORES DE LIVROS PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA ENTRE OS ANOS DE 1920 E 1940..... 31**

JANETE REGINA DE OLIVEIRA

Doi: 10.35260/87429991p.45-54.2021

## **BIOMA CAATINGA: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PATOS-PB ..... 45**

TELMA GOMES RIBEIRO ALVES

ROSEMERI MELO E SOUZA

DIÓGENES FÉLIX DA SILVA COSTA

Doi: 10.35260/87429991p.55-67.2021

## **CIÊNCIA DA MORFOLOGIA DE GOETHE: O ARQUÉTIPO E A FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA GEOGRAFIA ..... 55**

ANTONIO CARLOS VITTE

Doi: 10.35260/87429991p.69-82.2021

## **CRIAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA UM ENSINO DE GEOGRAFIA INTERATIVO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS..... 69**

JAQUELINE MACHADO VIEIRA

REINALDO DOS SANTOS

Doi: 10.35260/87429991p.83-97.2021

## **DECOLONIALIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA RELEITURA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO ..... 83**

RODRIGO CAPELLE SUESS

ALCINÉIA DE SOUZA SILVA

Doi: 10.35260/87429991p.99-113.2021

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA E ENSINO DE GEOGRAFIA:  
REFLEXÕES E PRÁTICAS NA REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE SÃO PAULO/SP .....99**

ALEX MARIGHETTI

Doi: 10.35260/87429991p.115-127.2021

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E AMBIENTAL: PROPOSTAS E  
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO  
DE CORUMBATAÍ-SP ..... 115**

ÉDER RODRIGO VARUSSA

Doi: 10.35260/87429991p.129-143.2021

**EDUCAÇÃO, LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR CRÍTICO-  
REFLEXIVO: POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAR A  
PRÁTICA DOCENTE..... 129**

HUGO DE CARVALHO SOBRINHO

Doi: 10.35260/87429991p.145-159.2021

**ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO LOCAL: O CASO DA  
EXPANSÃO URBANA NA ZONA SUL DE ILHÉUS/BA ..... 145**

ELISÂNGELA ROSEMERI MARTINS SILVA

Doi: 10.35260/87429991p.161-174.2021

**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
FORTELECIMENTO E (RE)CONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO  
CAMPONÊS ..... 161**

EDUARDO HENRIQUE MODESTO DE MORAIS

Doi: 10.35260/87429991p.175-187.2021

**ENSINO DE GEOGRAFIA E REALIDADE SOCIOESPACIAL  
NAS CIDADES CAPITALISTAS: CONDIÇÕES DESIGUAIS,  
ACESSO À MORADIA E PRECARIEDADE DO HABITAR... 175**

GILSELIA LEMOS MOREIRA

Doi: 10.35260/87429991p.189-201.2021

**ESTATUTO DA CIDADE COMO TEMÁTICA PEDAGÓGICA  
NOS LIVROS DIDÁTICOS..... 189**

RICARDO JOSÉ GONTIJO AZEVEDO

Doi: 10.35260/87429991p.203-213.2021

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA  
USP PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DA ESCOLA  
PAULISTA (1934-1960) ..... 203**

MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA MELLO



Doi: 10.35260/87429991p.215-228.2021

**GEOGRAFIA URBANA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESPAÇO URBANO DO DF E ENTORNO COMO POSSIBILIDADE DE REFERÊNCIA AO ENSINO NOS LIVROS DIDÁTICOS..... 215**

RICARDO CHAVES DE FARIAS  
MARIANA REZENDE SOUZA

Doi: 10.35260/87429991p.229-240.2021

**IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DOCENTE ACERCA DO LUGAR DO/A ESTUDANTE: O ENSINO DA GEOGRAFIA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA..... 229**

HENRIQUE RODRIGUES TORRES

Doi: 10.35260/87429991p.241-251.2021

**LICENCIATURAS DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE SÃO PAULO: MOVIMENTOS HISTÓRICOS, PROCESSOS FORMATIVOS E PERSPECTIVAS ..... 241**

ANDRÉ LUÍS MESSETTI CHRISTOFOLETTI  
DIEGO CORREA MAIA

Doi: 10.35260/87429991p.253-265.2021

**METODOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O EDUCANDO SURDO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI..... 253**

ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS

Doi: 10.35260/87429991p.267-281.2021

**MOBILIDADE E PRECARIZAÇÃO DOCENTE NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO..... 267**

GLEYCE ASSIS DA SILVA BARBOSA

Doi: 10.35260/87429991p.283-294.2021

**MODELOS DE SIMULAÇÕES: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA..... 283**

ALEXANDRE DOS SANTOS DA ROSA

Doi: 10.35260/87429991p.295-308.2021

**NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE JATAÍ/GO..... 295**

TATIANE RODRIGUES DE SOUZA  
EVANDRO CÉSAR CLEMENTE

Doi: 10.35260/87429991p.309-322.2021

**OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO  
DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ..... 309**

LEONARDO FERREIRA FARIAS DA CUNHA  
ALCINÉIA DE SOUZA SILVA

Doi: 10.35260/87429991p.323-339.2021

**PARA BOM PROVIDOR UMA PLATAFORMA MOODLE  
BASTA: ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS  
VIRTUAIS NA FORMAÇÃO EM EaD ..... 323**

DÉBORA GASPAS SOARES

Doi: 10.35260/87429991p.341-354.2021

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL  
SUPERIOR DO PRONERA E PROCAMPO:  
CEGEO E LEDUC ..... 341**

RODRIGO SIMÃO CAMACHO

Doi: 10.35260/87429991p.355-368.2021

**POR UMA BASE DE CONHECIMENTOS DOCENTES: AS  
CONTRIBUIÇÕES DE L. S. SHULMAN NA DISCUSSÃO DO  
PROFISSIONAL PROFESSOR DE GEOGRAFIA ..... 355**

VALÉRIA RODRIGUES PEREIRA  
CLAUDIVAN SANCHES LOPES

Doi: 10.35260/87429991p.369-383.2021

**PRÁTICAS DE CARTOGRAFIA E ASTRONOMIA EM SALA DE  
AULA: TRAJETÓRIA FORMATIVA DURANTE UM ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA ..... 369**

DIEGO MAGUELNISKI

Doi: 10.35260/87429991p.385-399.2021

**PRÁTICAS FORMATIVAS E DIFERENTES ESTRATÉGIAS  
PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS .... 385**

DIEGO CORREA MAIA  
ANA CLAUDIA NOGUEIRA MAIA

Doi: 10.35260/87429991p.401-412.2021

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA:  
ANÁLISES DA CONTEMPORANEIDADE ..... 401**

ANGILENE DE FÁTIMA FERREIRA ANDRADE

Doi: 10.35260/87429991p.413-424.2021

**RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E PENSAMENTO ESPACIAL:  
UMA ANÁLISE APLICADA À BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS 413**

DENISE MOTA PEREIRA DA SILVA

Doi: 10.35260/87429991p.425-438.2021

**REFLEXÕES SOBRE O USO DA TECNOLOGIA DA  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: OBSTÁCULOS NA  
PRÁTICA DOCENTE..... 425**

ANA PAULA PINHO PACHÊCO GRAMATA

Doi: 10.35260/87429991p.439-452.2021

**O SABER EXPERIENCIAL NO CONTEXTO DAS  
POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DO DOCENTE EM GEOGRAFIA ..... 439**

BALTASAR FERNANDES GARCIA FILHO

Doi: 10.35260/87429991p.453-466.2021

**TENDÊNCIAS DA PESQUISA GEOGRÁFICA:  
O USO DA CATEGORIA PAISAGEM NOS TRABALHOS  
DO EGAL (1987 A 2017)..... 453**

LARISSA DONATO

BRUNA MORANTE LACERDA MARTINS

Doi: 10.35260/87429991p.467-478.2021

**USO DO LIVRO DIDÁTICO E O AGRINHO:  
UMA COMPREENSÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO  
A PARTIR DO LUGAR..... 467**

THIARA GONÇALVES CAMPANHA



---

## APRESENTAÇÃO

A pesquisa em Geografia, nos núcleos de pós-graduação das universidades brasileiras, cresceu expressivamente no início do Século XXI em decorrência da implementação de políticas públicas educacionais voltadas ao ensino superior. Nesse contexto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) promoveu, com regularidade, encontros nacionais orientados à divulgação científica na área e a decorrente discussão dessa.

Historicamente a ANPEGE promoveu treze Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia - ENANPEGE (desde 1995), eventos que mobilizaram centenas de pesquisadores para a apresentação/discussão de suas pesquisas em grupos de trabalhos temáticos associadas às grandes áreas da ciência geográfica: Geografia Física, Geografia Humana e Ensino de Geografia. Nesse escopo merece destaque a inserção das questões relativas ao ensino, aprendizagem e formação de professores de Geografia, que apareceu pela primeira vez em 2007 no VII ENANPEGE, organizado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), na cidade de Niterói, Rio de Janeiro.

Desse modo, as questões referentes à educação geográfica, denominadas como Ensino de Geografia, foram encaminhadas no âmbito de um grupo temático nos ENANPEGEs dos anos 2007 até 2013, que congregou não somente geógrafos, mas, também, professores de Geografia, que buscavam na qualificação em nível de pós-graduação, a oportunidade para discutir questões relativas à sua prática, formação, problemas, desafios no exercício da profissão, entre inúmeras outras temáticas.

Porém, no contexto das políticas públicas educacionais implementadas ao ensino superior, pode-se afirmar, resumidamente, que o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) aumentou o número de universidades públicas federais no território nacional, desconcentrando-as para todas as regiões brasileiras; por meio da criação de novos campi de instituições já consolidadas, bem como novas instituições; que resultaram na ampliação da oferta de vagas, para além dos tradicionais centros metropolitanos, em novos cursos e modalidades (presencial e à distância), mas, sobretudo, nas licenciaturas. Do mesmo modo, os programas de pós-graduação foram incrementados com novas linhas de pesquisa, inclusive com a emergência das questões referentes à educação geográfica e resultaram no aumento de pesquisas relacionadas aos temas vinculados à Formação Docente e ao Ensino de Geografia.

Tais situações justificam, em parte, a participação de professores de Geografia da Educação Básica nos eventos promovidos pela ANPEGE, principalmente em virtude de sua participação na pós-graduação, nas temáticas relativas à educação geográfica. Além disso, as questões vinculadas ao tema começaram a consolidar uma nova área de especialização: a Geografia Escolar.

O impacto dessa situação é visível quando se analisa a quantidade de grupos de trabalho nos encontros nacionais organizados pela ANPEGE. De 1 grupo criado no VII ENANPEGE em Niterói/RJ em 2007, passamos para 6 grupos de trabalho (GTs) em 2019. São eles: Cartografia Escolar; Educação Geográfica e Formação de Professores; Ensino de Geografia; Formação Docente, Ensino de Geografia e o Livro Didático; Linguagens e Educação Geográfica, e Teoria e Método na Educação Geográfica. Há de se ressaltar, também, que o número de inscritos nos grupos da educação é significativo e atestou um crescimento paulatino e progressivo de pesquisadores, o que evidencia a importância crescente da temática, nos fóruns nacionais de pesquisa em Geografia.

A organização dos Grupos de Trabalho (GTs) tem por objetivo garantir a pluralidade dos diferentes grupos de pesquisa e dos diferentes programas de pós-graduação, bem como estabelecer uma rede interinstitucional como forma de subsidiar o fortalecimento de redes de pesquisa em Geografia no país. Dessa forma, o GT 16 se constitui em uma rede a partir da afinidade de pesquisa e afinidade temática, ou seja, uma rede não institucionalizada, mas uma rede de várias perspectivas da Formação Docente e do Ensino de Geografia.

Atentos a esse movimento, foi proposto em 2017 o GT Formação Docente, Ensino de Geografia e o Livro Didático, que ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na edição subsequente, foi mantida a proposta e novos pesquisadores passaram a compor o Grupo de Trabalho, que fez parte da programação do XIII ENANPEGE, organizado na Cidade Universitária da Universidade de São Paulo, USP, em São Paulo/SP.

Em 2019, o GT - Formação Docente, Ensino de Geografia e o Livro Didático propôs a análise das distintas relações e articulações entre a formação docente em Geografia e a Geografia Escolar, assim

como a inter-relação entre o ensino de Geografia e a utilização do livro didático, no âmbito da Educação Básica.

Além disso, foi realizada a discussão acerca dos Projetos pedagógicos nos cursos de licenciatura em Geografia e suas implicações na formação inicial docente, bem como a análise da formação de professores a partir de referenciais teóricos afins, concepções curriculares contemporâneas e a legislação brasileira destinada a esse processo, em especial a BNCC e as novas orientações ao Ensino Médio.

Nesse contexto, discutiu-se a importância e os desafios do estágio supervisionado para a formação inicial comprometida com os anseios da docência na contemporaneidade, além da prática profissional dos professores de Geografia da educação básica e os novos desafios dessa profissão. Mas, também, foi pensado a discussão sobre o livro didático, seu papel no ensino de Geografia e sua prevalência como um dos principais recursos didáticos utilizados no ensino dessa disciplina. A utilização do Livro Didático em tablets, e-books e similares.

Na atualidade, os distintos recursos didáticos encontram-se disponíveis por meio de aplicativos e mídias digitais, os quais vem sendo cada vez mais utilizados na Geografia Escolar. Vale salientar que esses recursos possibilitam diversos caminhos a serem trilhados na formação inicial e continuada, propiciando um processo de ensino aprendizagem que visa atender às demandas do mercado e o desenvolvimento do conhecimento científico e acadêmico.

Assim, dada a qualidade técnica dos trabalhos apresentados e movidos pela necessidade de fortalecer a discussão sobre a Formação Docente, o Ensino de Geografia e o Livro Didático, foi sugerido e decidido pela comissão organizadora do GT a organização de um livro com a intenção de incentivar os novos pesquisadores por meio da publicação de seus artigos, ou seja, aqueles apresentados no XVIII ENANPEGE, em São Paulo, 2019, e fomentar ainda mais a



rede com novas perspectivas de Formação Docente, do Ensino de Geografia e do Livro Didático em âmbito nacional, com a reunião de publicações de diversos grupos de pesquisas, em diferentes linhas de Ensino de Geografia nos Programas de Pós-Graduação em Geografia de Universidades localizadas em todas as regiões brasileiras. Este livro e seus respectivos capítulos exprimem as inúmeras abordagens do complexo teórico e metodológico que envolve a pesquisa acadêmica e a discussão de temas relacionados com a Formação Docente, o Ensino de Geografia e o Livro didático e que são fundamentais para a compreensão da Geografia Escolar.

Boa leitura!

*Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo (UFPI)*

*Profa. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos (UFAL)*

*Profa. Dra. Cristina Maria Costa Leite (UnB)*

*Profa. Dra. Marcileia Oliveira Bispo (UFT)*

*Prof. Dr. Clézio dos Santos (UFRRJ)*

*GT Formação Docente, Ensino de Geografia e o Livro Didático*



# O SABER EXPERIENCIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE EM GEOGRAFIA

**Baltasar Fernandes Garcia Filho**

*E-mail:* balgarciafilho@gmail.com

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7082749543583160>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-2455-4345>

## Introdução

A experiência adquirida implica inúmeras repetições e tentativas de alcançar um objetivo. No livro “O Processo”, de Franz Kafka, no capítulo I – A detenção: conversa com a senhora Grubach; depois com a senhorita Bürstner –, Kafka sofre assédio ao revelar não saber o que estava acontecendo quando recebe voz de prisão: “[...] não nos cabe explicar isso. Volte para seu quarto e espere ali. O inquérito está em curso, de modo que se inteirá de tudo em seu devido tempo” (KAFKA, 1997, p. 4).

A exposição dos professores às constantes situações humilhantes e constrangedoras durante a jornada de trabalho caracteriza condição semelhante à de Franz Kafka. Às vezes, embora oculta tal situação, revela-se pelos julgamentos de não saber ensinar o conteúdo, mas clara quando inúmeras propostas de mudanças curriculares surgem do alto escalão da política nacional. A função excepcional de um bancário dedicado, como Kafka, não foi o suficiente para descobrir o que fez, e cansado pelo desatino, sucumbe a sua existência física “[...] as mãos de um dos senhores seguraram a garganta de K. enquanto o outro lhe enterrava profundamente no coração a faca e depois a revolvía ali duas vezes” (KAFKA, 1997, p. 128).

Nem tudo estará perdido, quando de situações concretas enfrentadas pelos professores que levam ao fracasso escolar. A formação do futuro professor fundamenta-se na persistência da procura por soluções para cada caso, chegando a ser antipático ao sistema escolar (NÓVOA, 2009). Não se aplica teoria por aplicar, mostra-se insuficiente tal postura, haja vista que tudo que se aplica em determinado momento em que se espera uma transformação, como no caso da educação, a transformação dos saberes, dar a entender a multiplicidade do conhecimento profissional do professor, ou seja, a inovação no ato de ensinar é própria das mudanças de rotina do trabalho.

Neste trabalho, propõe-se analisar o saber prático da experiência profissional do professor, no sucesso da sua carreira, além de avaliar e refletir sobre as deliberações das leis para a formação do professor, quando se trata da discussão teoria e prática. Para isso, o trabalho conduz as pesquisas de documentos e bibliografias relatadas pela visão dos autores, o mundo da experiência escolar vivida por professores, nas salas e corredores das instituições de formação, como também das escolas.

## **O saber docente no trabalho pedagógico**

A escola é um ambiente carregado de intenções, onde os alunos dedicam uma parte do seu dia para aprender com os professores. O diretor e o vice-diretor se preocupam com os acontecimentos diários, e os coordenadores acompanham suas respectivas turmas com a aprendizagem dos conteúdos. Tais relações implicam num conjunto de meios para “o andar da escola”. E do professor, qual é a intenção? Supõe-se que seja a de ensinar.

De acordo com Tardif (2011, p. 21), “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Os saberes que

acompanham o professor não foram adquiridos somente na sua primeira formação, e sim construídos a partir de muitas outras fontes, como a do seu histórico familiar, a sua condição de aluno durante os anos escolares, a sua carreira profissional, entre outros. Estes saberes originam e legitimam suas práticas, dentre as quais a prática do saber-ensinar, mobilizando-a constantemente pela busca do sucesso em sua profissão.

O saber sobre o conteúdo, o saber sobre o currículo e o saber que o formou profissionalmente produzem e reproduzem suas experiências cotidianas. Como nos diz Tardif (2011, p. 21), “[...] A experiência do trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber de trabalho sobre saberes.” Dessa forma, ensinar é um ato conduzido pela experiência do professor, que, ao revisitar outros saberes, reavaliam-nos nos momentos em que serão utilizados.

Para Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998), são os próprios professores responsáveis pela construção da sua autonomia no desenvolvimento do saber a ensinar. Apesar das interferências contínuas dos outros saberes sobre a prática, é ele quem toma a decisão do trabalho pedagógico, selecionando de que forma ensinar, qual conteúdo, qual procedimento didático deve acontecer com determinadas turmas e quais materiais curriculares se adaptam/adéquam aquele momento:

Neste contexto, valorizam tanto os conhecimentos teóricos produzidos pelas teorias que recortam a realidade como aqueles saberes complexos produzidos reflexivamente pelo professor ao produzir o trabalho docente. Mas o professor crítico, ao privilegiar a dimensão da práxis, reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria, como também não considera definitivos aqueles que produz na prática (FIORENTINI; JUNIOR; MELO, 1998, p. 325).

A experiência do professor é o seu trabalho de todos os dias sobre outros saberes, visto que a experiência, ao contrário, não é acúmulo dos anos trabalhados, e sim os ensaios diários na tentativa de ensinar. O esforço na tentativa de ensinar requer tempo, prática, experiência, entre outros elementos utilizados para solucionar problemas de ordem instrumental, como as evoluções tecnológicas que têm proporcionado novas técnicas de ensino, sendo compatível ao professor se redescobrir como um trabalhador inovador (TARDIF, 2011).

As teorias e técnicas de ensino, na maioria das vezes, são oriundas de outras esferas da educação ou campo científico, exigindo do professor um saber em constante construção originário do seu próprio processo de trabalho. Portanto, o seu trabalho é quanto mais experiencial, quando menos se aplica no cotidiano o que já se sabe; contudo, no seu cotidiano, o professor recebe uma programação pronta, sendo a ele concebida a tarefa de ensinar. É o que se vê geralmente nas aulas: de um lado os conhecimentos pedagógicos e, de outro, os conteúdos específicos e os procedimentos metodológicos, que caminham de acordo com a concepção pedagógica adotada pela escola.

Diante desse fato, dois problemas surgem na profissão. O primeiro diz respeito ao saber mobilizado pelo professor na sua atividade diária. O homem reconstrói sua história pelo e no trabalho, portanto, “[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar-se a si mesmo no e pelo trabalho” (TARDIF, 2011, p. 56). Dessa forma, o professor procura, em primeiro lugar, mobilizar seu saber experiencial adquirido no trabalho de ensinar. Uma boa gestão das classes de aula, habilidades com situações didáticas e comportamentais, compromisso e envolvimento com os saberes sociais referindo-se às ações

com os colegas de profissão, ou seja, “o saber-coletivo” (TARDIF, 2011), são práticas cotidianas que não possuem receitas prontas.

O segundo problema diz respeito à transposição do conteúdo. Geralmente, as propostas estão prontas e cabe ao professor cumprir o programa, incorporando apenas algumas pitadas experienciais ao saber a ser ensinado, gerando, na visão de Melo (2007), um descompasso entre o saber produzido na esfera acadêmica e o saber que será ensinado aos alunos. Logo, para o autor, “[...] em cada uma das esferas do conhecimento, o saber adquire características próprias, mas, nessa viagem, o saber que foi produzido na esfera acadêmica, pode sofrer transformações, ocorrendo desvios, podendo criar até outros saberes” (MELO 2007, p. 42).

Ainda nos diz Melo (2007) que os professores são os responsáveis pela comunicação entre o saber científico e o saber escolar, incorporado aos seus saberes os materiais didáticos, ou seja, uma esfera intermediária entre o saber científico e o saber a ser ensinado, possuindo um peso entre todos os outros saberes. O professor geralmente, no início da carreira, transmite aos olhares dos colegas mais experientes e da sociedade a sensação de algo errado com o desenvolvimento da sua prática, “falta o domínio”, uma espécie de vácuo, que se inicia na formação, onde de tempos em tempos reaparece de forma mais intensa com as mudanças políticas e econômicas. Muito contribui para esse pesadelo do professor a indústria mercadológica da educação, que, ansiosa por mais e mais lucros, insiste [...] “em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar ‘quase natural’” (FREIRE, 1996, p. 21).

Essa falta de algo na docência, às vezes retratada com a frase “esse professor não sabe ensinar, não domina o conteúdo”, vem sendo produzida, principalmente, pela iniciativa privado-mercado,ológica,

que intensamente enfraquece o ato de ensinar do professor, descarregando sobre ele todo o peso do descompromisso com seus alunos. Ocasionalmente, tachados por não saberem ensinar, não importando para quem está de fora, acusa-se o profissional da educação como um ser relapso, em sua prática profissional.

As características pessoais do professor, seus traços culturais, sua forma de ver o mundo, reflexão sobre a própria ação, são deixadas de lado, acreditando-se noutros valores mais significativos que devem ser incorporados no seu trabalho, custe o que custar, como os valores quantitativos das avaliações somatórias dos índices internacionais, passando a ideia de que um profissional capacitado é somente aquele que tem como função essencial dar aulas, um verdadeiro dadeiro de aula, quando tais índices são alcançados com sucesso. Se o saber é aquilo que se sabe por caminhos múltiplos, em contato com outras experiências, em diferentes atos de ensinar, produzidos por diferentes atores sociais, questiona-se: como metrificar o que se aprende sobre uma realidade, se a transformação do sujeito que ensina (professor) e do sujeito que aprende (aluno) se dá de forma intencional e interacional?

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 25).

Como disse Paulo Freire (1996), aprender chega antes de ensinar, aprende-se experienciando a prática, sendo o professor, o aprendiz de sua própria prática cotidiana, enquanto o aluno, em que tudo pensa, principalmente em ensiná-lo, não é um objeto em que se deposita o



conhecimento, mas um ser que se realiza na transformação do seu educador, experiência que para o aluno é uma condição essencial de uma verdadeira aprendizagem.

Contrário à ideia de que a falta de conhecimento do professor está relacionada a sua formação inicial, disseminada principalmente pela indústria dos materiais didáticos, na qual professores precisam mais dos saberes externos dos livros das editoras do que aqueles produzidos pela sua profissão, Freire (1996, p. 55) propõe que [...] “ensinar exige consciência do inacabamento”. Exige conhecimento da existência do homem como um ser ético, que, diferente dos nichos fundamentais e realizados dos animais, os sujeitos produzem cultura, comunicação e espiritualiza o mundo em bonito ou feio, honestidade e covardia, construtor do seu próprio destino ou entregue a sorte da imutabilidade do sistema escolar.

## **A experiência profissional no contexto das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena**

Menezes e Kaercher (2015) detalham a formação do professor em dois momentos: a primeira experiência surge com estágio supervisionado; a segunda vem com a separação dos saberes dos professores, bacharéis dos licenciados. Nesta segunda, o principal obstáculo, que se caracteriza em uma separação dos saberes, é a contínua busca pela indivisibilidade da teoria-prática/prática-teoria.

Ainda, os autores relatam que num projeto de formação profissional deve-se pensar de uma forma ampla, um horizonte de condições para formar um cidadão, com bases sólidas na valorização do ensino que lhe foi destinado e por políticas públicas que incluam as condições necessárias para o trabalho docente. Nesse sentido, indaga-se: se o espaço e o tempo são unidos histórica e epistemologicamente

pelas técnicas produzidas pelas sociedades, não se estaria entrando num momento de esgotamento das pesquisas em educação estritamente teórica, sendo nesse momento a técnica, o fundamento para o desenvolvimento das novas teorias?

O saber experiencial do professor, no decorrer da sua carreira, adquire uma forma de trabalho que valoriza não somente o conteúdo a ser ensinado, mas também a técnica a ser empregada no ato de ensinar. Em contato direto com os diversos atores, que dão forma ao currículo, o professor não deixa de sonhar sobre sua carreira, sem tê-la primeiro passado pelas reproduções e inovações tecnológicas que criou. São nesses momentos em que se produz um pensamento reflexivo sobre a sua prática. Essa técnica [...] “diz respeito a um conhecimento produzido na ação e sobre a ação. Desse modo não a precede, mas é elaborado durante seu fazer pedagógico” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 49).

Para Nóvoa (2009), a conceituação do professor competente já está ultrapassada no plano da carreira docente. A visão de ensino do autor retoma um modelo de início do século XX, numa perspectiva diferente evidentemente, mas que coloca o professor como um interventor social. Noutras palavras, o professor, para ter sua credibilidade de volta, necessita melhorar a qualidade do trabalho interno na escola e criar uma capacidade de comunicação com o espaço público, tornando-se clara a afirmativa na explicação de Libâneo:

O ensino é, portanto, uma atividade situada, ou seja, é uma prática social que se realiza num contexto de cultura, de relações e de conhecimento, histórica e socialmente construídos. Isso significa que não é apenas na sala de aula que os alunos aprendem, eles aprendem também com os contextos socioculturais, com as interações sociais (LIBÂNEO, 2009, p. 6).

A complexa relação entre a escola, alunos, professores, moradores, instituições etc. permite um estudo diferente do habitual, pois a ênfase está na compreensão dos fatos que formam a identidade social e histórica das pessoas como o lugar de vivência, conceito próprio da Geografia escolar. Os estudos que relacionam os problemas, dilemas, sentimentos e pensamentos ajudam professores e alunos a compreenderem os significados que as pessoas dão ao lugar e “[...] podem, por meio das atividades de pesquisa, identificar diferentes lugares com traços do passado e do presente e ainda, articulando com as situações vividas e hábitos culturais já observados em culturas diferentes da sua” (CALLAI, 2012, p. 82).

De acordo com Brasil (2001), a reforma curricular dos ensinos da educação escolar articula educação infantil, ensino fundamental e médio, a fim de que todos os cidadãos possam desenvolver uma série de aprendizagens e atuarem como leitores e interventores críticos nas diversas situações no decorrer da vida. É no estudo voltado ao lugar de vivência que o Parecer 9 do Conselho Nacional da Educação expõe “[...] a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política” (BRASIL, 2001, p. 9).

Nóvoa (2009), que é contrário à disseminação de novos grupos, que vem assumindo a responsabilidade da formação dos professores, propõe uma formação profissional interna para “dentro” da profissão, ou seja, uma troca de saberes entre os professores mais experientes e os mais jovens. O novo alunado remete a relações antes inimagináveis entre professor e aluno. O desânimo daqueles que não querem aprender, os conflitos das novas realidades sociais e culturais, a formação tradicional e mecanicista na formação inicial e

continuada, além de outras dificuldades, são situações que clamam pela quebra dos paradigmas educacionais atuais, indo ao encontro de uma formação profissional que priorize as relações humanas no ensino, portanto, “[...] uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (NÓVOA, 2009, p. 7).

O desenvolvimento da pessoa/professor se realiza na sua profissão, e o trabalho transforma o professor/pessoa mediante os estímulos decorrentes da reflexão sobre a sua prática e, não menos importante, também pela sua própria autorreflexão. Nesse sentido, abre-se um espaço no ato de ensinar, cujas características pessoais do professor em constante construção são evidenciadas pelas manifestações de desejos e angústias, alegrias e tristezas refletidas no seu trabalho. Bittencourt (2018, p. 188) esclarece que “[...] as inúmeras interferências sociais nesse processo, sobretudo a organização familiar, a saúde e as condições econômicas, entre outras contingências, forçam indivíduos a resolver problemas”. Quer dizer, ao trabalhar ensinando por dentro da escola, apreendem-se conceitos significativos à vivência tanto do professor como do aluno, e as manifestações culturais tornam-se conteúdos de aprendizagem.

Como trabalhar de tal forma nas escolas, se a primeira experiência profissional é na verdade um estágio supervisionado, pautado pelas regras e normas da instituição de ensino e de formação? Ressalta Nóvoa (2009, p. 7) que “[...] é importante estimular junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação (sic), momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Salienta-se, no Parecer 9 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 2001, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, os incisos 1º, 2º e 3º do artigo 12, a seguinte garantia:

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2001, p. 67).

Em síntese, nas Diretrizes encontram-se afirmações contundentes sobre as reais dificuldades enfrentadas pelos professores nos anos iniciais da carreira docente, dentre as quais a falta de estímulos para serem professores pesquisadores da sua própria prática. O nivelamento do profissional da educação, na atualidade, ainda segue a quantificação dos resultados. Como exemplo, a esperança da melhora educacional aumentando o número de aulas de Matemática e Língua Portuguesa ou aumentando a média das notas externas a escola.

## **Resultados e discussão**

A experiência profissional do professor vem ganhando campo nas discussões sobre a formação inicial e continuada na carreira docente. Embora a acima para não dar credibilidade aos professores seja muita, a proximidade entre professores mais experientes e os mais novos melhora a autoestima do segundo grupo, ajudando-os a ultrapassar momentos difíceis. O ponto de maior relevância é a formação que ocorre dentro do ambiente escolar, em contato com

alunos, pais, administradores, materiais didáticos, professores etc. Por outro lado, a sistematização do conhecimento do mundo acadêmico se distancia a cada nova descoberta, numa separação crescente das missões da pesquisa e do ensino.

Tardif (2011), ao tratar do novo conhecimento, que por vezes é uma repaginação do antigo conhecimento reatualizado pelos professores, admite que “[...] o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (TARDIF, 2011, p. 36). Seguindo ideia parecida a anterior em esfera de importância, encontram-se no Parecer 9 das DCNs para formação de professores as características consideradas adequadas à prática do professor, como a elaboração e a execução de projetos escolares a partir de conteúdos que despertem no alunado desejos e necessidades de pesquisar sobre sua própria realidade.

Nesse sentido, o professor estabelece com a escola um vínculo, onde sua forma de atuar na prática tem grande importância, como nos diz Nóvoa (2009), indo além da teoria e da prática pressupondo o trabalho de um profissional que deve dar respostas a problemas de dimensões pessoais e coletivas. Assim, “[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p. 6).

## **Considerações finais**

Depreende-se que a discussão sobre a formação do professor incorre pelo menos em dois grandes estágios: o primeiro na sua formação inicial em contato com professores e pesquisas da academia; e o segundo na prática, no contato direto com o ensino da sua disciplina e colegas de profissão mais experientes. Portanto, o lugar de vivência do aluno está à espera de alguém que possa estudá-lo e dar cabo de questões que não estão nos livros didáticos.

O conhecimento social, que se vê mais complexo do que o conhecimento científico, por abranger a totalidade dos acontecimentos tem como sustentáculos múltiplos saberes, desenvolvendo assim um conhecimento amplo primeiro das questões que permeiam a vida, para posteriormente propor ações que germinem ainda mais conhecimento.

Para tanto, Menezes e Kaercher (2015) advertem que mudanças curriculares são propostas inócuas ao sistema de ensino atual, não bastando apenas isso. Os autores respondem de forma clara a necessidade de uma racionalidade autônoma e reflexiva por parte do professor, porém, quando se der a mudança das práticas pedagógicas dos professores universitários primeiro, visto que do exemplo destes é que o professor escolar se fundamenta para o ato de ensinar.

## Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez editora, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lanade Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O Estudo do Lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Terra Livre**, v. 1, n. 38, p. 79-98, 2012.

FIorentini, Dario; SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 71-93, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAFKA, Franz. **O processo. Tradução e posfácio de Modesto Carone**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Revista de Educação**, p. 01-12, 2009.

MELO, Ismail Barra Nova de. **Proposição de uma cartografia escolar no ensino superior**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2007. 157f.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2015.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set. - dez. 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350\\_09.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html). Acesso em: 02 abr. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.



**Saiba como adquirir o livro  
completo no site da SertãoCult**

[www.editorasertaocult.com](http://www.editorasertaocult.com)

Editora

**SER  
TÃO  
CULT**



Este livro foi composto em fonte Adobe Garamond Pro, impresso no formato  
15 x 22 cm em pólen 80 g/m<sup>2</sup>, com 510 páginas e em e-book formato pdf.  
Impressão e acabamento: Gráfica Bueno Teixeira  
Agosto de 2021.

---

**E**ste livro e seus respectivos capítulos exprimem as inúmeras abordagens do complexo teórico e metodológico que envolve a pesquisa acadêmica e a discussão de temas relacionados com a Formação Docente, o Ensino de Geografia e o Livro didático e que são fundamentais para a compreensão da Geografia Escolar. Foi organizado com a intenção de incentivar os novos pesquisadores por meio da publicação de seus artigos, ou seja, aqueles apresentados no XVIII ENANPEGE, em São Paulo, 2019, e fomentar ainda mais a rede com novas perspectivas de Formação Docente, do Ensino de Geografia e do Livro Didático em âmbito nacional, com a reunião de publicações de diversos grupos de pesquisas, em diferentes linhas de Ensino de Geografia nos Programas de Pós-Graduação em Geografia de Universidades localizadas em todas as regiões brasileiras.

---

