

## CAPÍTULO 3

### REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E OS REFERENCIAIS DE ANÁLISE

Para investigar como os professores dão concretude ao currículo desenvolvido com os alunos, assumimos que as referências mobilizadas por eles se configuram em situações próprias do espaço escolar e das especificidades da Geografia escolar sob as circunstâncias conformadas pelas políticas educacionais, pelas orientações curriculares para o ensino médio e pelas condições de trabalho nas redes de ensino.

Diante dessa compreensão, foi preciso ampliar nossa leitura sobre políticas educacionais, sobre o ensino médio e as políticas docentes para contextualizar esta investigação. Foi preciso conhecer de forma mais sistematizada as preocupações que dizem respeito ao ensino da Geografia nas escolas, expressas nos estudos sobre o tema, bem como o que dizem os estudos sobre a formação para o trabalho docente. Foi preciso também adentrar o campo do currículo, do conhecimento escolar e dos saberes docentes para entender que recortes e reinterpretações os professores fazem do currículo ao trabalhar com os alunos.

Para isso realizamos, num primeiro momento, um levantamento bibliográfico sobre o ensino da Geografia e a formação docente que é apresentado em notas de rodapé para melhor acompanhamento da bibliografia examinada. Iniciamos por alguns estudos que analisam a produção acadêmica do ensino da Geografia<sup>1</sup> e delimitamos o período entre 1960 e 2008 para

---

<sup>1</sup> CAVALCANTI, Lana S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002, p. 104-105.

PINHEIRO, Antonio Carlos. *A trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil 1974 - 2003*, 2005.

PINHEIRO, Antonio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: Catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*. Goiânia: Ed. Vieira. 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: *Novos Caminhos da Geografia*. Ana Fani Carlos Alessandri (org.). São Paulo: Contexto, 1999, p. 111 - 142.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A formação geográfica e pedagógica do professor. In: *Panorama da Geografia Brasileira*. SILVA, Borzacchiello; LIMA, Luiz Cruz; DANTAS, Eustógio Wanderley Correia (orgs.). São Paulo: Amnablume/ANPEGE, 2006, v. 2, p. 269 -279.

SUERTEGARAY, D. M. Rumos e rumores da pós-graduação e da pesquisa em Geografia no Brasil. *Revista da ANPEGE*, v. 3, p. 11-19, 2007. Disponível em: <[http:// anpege.org.br/ revista/ ojs - 2.2.2/index.php/anpege08/article](http://anpege.org.br/revista/ojs-2.2.2/index.php/anpege08/article). Acesso em 03 jun 2009>.

VLACH, Vânia R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: *O ensino de Geografia no século XXI*. VESENTINI, J.W. (Org.). Campinas: Papirus, 2004, p. 187-217.

ZANATA, Beatriz. A. *A Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da Geografia*. 2003. 174p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Marília, 2003.

examinar essa produção, uma vez que, de acordo com esses mesmos estudos, é esse o período em que as pesquisas no campo da Geografia se tornam mais sistematizadas. A partir da bibliografia citada nessas produções também realizamos nossas próprias investigações, consultando outros estudos divulgados em anais de encontros científicos<sup>2</sup>, principalmente aqueles sobre o ensino dessa disciplina dos quais participei, os resumos de pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação disponíveis em bibliotecas e em bancos de teses referentes ao ensino de Geografia, à docência e à formação docente<sup>3</sup>, e ainda revistas científicas de relevância da área<sup>4</sup>. Do mesmo modo, nos debruçamos sobre os estudos que

---

<sup>2</sup> Anais do II Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas, novas questões. V. 1 - 2. Águas de Lindóia – SP, 1998, p. 341-357.

Anais do I Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste. Cuiabá-MT, junho, 2000.

Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambú –MG, 2001.

Anais do I Colóquio Brasileiro de História do Pensamento Geográfico. Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – MG, julho, 2008.

Anais do 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Vitória – ES, 2003.

Anais do 8º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Dourados - MS, 2005. CD-ROM.

Anais do 9º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Niterói - RJ – RS, 2007.

Anais do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre – RS, 2009.

Anais do 11º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Goiânia - GO – RS, 2011.

CAVALCANTI, Lana S. A problemática do ensino de Geografia veiculada nos Encontros Nacionais da AGB (1976 – 1986): um levantamento preliminar. *Boletim Goiano de Geografia*. Jan/Dez, 1995.

<sup>3</sup> Portal de Pesquisa. Biblioteca digital de teses e dissertações. Banco de Teses. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteúdo\\_banco\\_teses](http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteúdo_banco_teses). Acesso em: 20 e 22 de novembro de 2008.

Banco de Teses da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH – USP: Biblioteca Florestan Fernandes da Universidade de São Paulo.

Banco de dados da Biblioteca da Faculdade de Educação FE -USP.

<sup>4</sup> A Geografia na sala de aula. CARLOS, Ana Fani A. (Org.). São Paulo: Contexto, 1999.

Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). São Paulo: Contexto, 2002.

*Múltiplas Geografias: ensino, pesquisa, reflexão*. ASARI, Alice Yatiyo. ANTONELLO, Ideni Terezinha. TSUKAMOTO, Ruty Yoku (Orgs.). 2004.

*Natureza e Sociedade de Hoje: uma Leitura Geográfica*. MESQUITA, Zilá. Divisões, recortes, partilhas: isto está mudando. O que há para aprender? In: SOUZA, Maria Adélia et al. (Orgs.). 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1994. Coleção O Novo Mapa do Mundo.

*Panorama da Geografia Brasileira*. SILVA, José Borzacchiello; LIMA, Luiz Cruz; DANTAS, Eustógio Wanderley Correia. (Orgs.). São Paulo: Annablume, ANPEGE, 2006.

*Para ensinar e aprender Geografia*. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

*Presença Pedagógica*. mar. abr. 4 (20): ZAIDAN, Samira; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. "A quem cabe formar o professor da escola básica?" 1998, p. 89 - 92.

tratam da educação e das licenciaturas em geral<sup>5</sup> procurando ampliar a nossa compreensão sobre como se insere a Geografia, assim como as demais disciplinas escolares, no contexto da escola básica.

A revisão da literatura nos permitiu situar as questões que têm estado presentes no ensino dessa disciplina escolar e na formação para o trabalho docente, possibilitando sistematizar as preocupações que dizem respeito ao processo de desenvolvimento do currículo. Paralelamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica específica no campo do currículo que nos aproximou dos estudos sobre o conhecimento escolar e os saberes docentes, os quais nos fornecem as bases sobre as quais desenvolvemos esta investigação.

### **3.1. Ensino e formação docente no campo da Geografia**

De acordo com Pontuschka (1999), até os anos de 1960 a produção de pesquisas com enfoque no ensino da Geografia era incipiente e se fazia principalmente por iniciativa de professores de prática de ensino desse componente curricular. Muito pouco se sabia sobre o tema, a não ser pelas críticas aos livros didáticos realizadas por historiadores e autores de livros sobre metodologia e ensino de Geografia. Não que antes não houvesse problemas no ensino, na formação ou na prática do professor de Geografia que merecessem ser pesquisados. Há notícias de que desde os anos de 1930 já havia críticas ao ensino dessa disciplina e eram acentuadas principalmente em relação ao conteúdo baseado em nomenclaturas e métodos mnemônicos. Mesmo com as sucessivas reformas curriculares, alguns estudos, como os de Suertegaray (2007), indicam que essas práticas escolares não foram superadas, passando a fazer parte da história da disciplina.

Na década de 1970, havia o registro de apenas uma dissertação de mestrado sobre ensino escolar defendida na área de Geografia na USP (PONTUSCHKA, 1999, p. 113). Foi a partir desse período de desenvolvimentismo econômico marcado pelo regime militar que as pesquisas começaram a ser sistematizadas mediante a estruturação dos cursos de pós-graduação no país (PONTUSCHKA, 1999, p. 126). Nos anos de 1970 e 1980, embora as

---

*Revista Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.* CASTELLAR, Sônia M. (Org.). São Paulo: Contexto, 2007.

*Terra Livre* - Revista da AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros, São Paulo.

<sup>5</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1983.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

análises sobre a formação do professor de Geografia e a prática docente começassem a ser objeto de estudos acadêmicos, elas focalizavam os cursos de Estudos Sociais, uma vez que a licenciatura em Geografia, existente anteriormente, havia se descaracterizado nesse período pela sua incorporação à licenciatura denominada Estudos Sociais. Assim como ocorreu com a Geografia, a licenciatura em História e elementos da Sociologia também foram incorporados à licenciatura em Estudos Sociais.

Ao selecionar os estudos publicados em revistas acadêmicas e em anais de encontros científicos sobre o ensino de Geografia e sobre a formação dos professores ou os cursos que os formam, nosso levantamento também constatou uma tímida produção entre os anos de 1960 e 70.

Sob o regime militar, o ensino escolar pela primeira vez, em 1978, foi tema de destaque e polêmica no 3º Encontro de Geógrafos, na cidade de Fortaleza-CE, que trouxe como subtemas para debate o papel ideológico da Geografia na escola, as condições do ensino, os recursos e o livro didáticos (CAVALCANTI, 1995, p. 41). O ambiente de pressão política movimentava as críticas ao conhecimento e ao ensino geográfico que, sob a concepção dos Estudos Sociais, era questionado também em sala de aula. Os questionamentos em relação à Geografia e ao ensino escolar dessa disciplina eram feitos em ocasiões como a dos encontros de professores<sup>6</sup> organizados por entidades como a Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, de que muitos professores de vários locais do Brasil participam. Nesses encontros muitos estudos são apresentados e outros são gerados.

Nos anos de 1980, principalmente no contexto da abertura política, tornou-se possível expor mais claramente as demandas sociais e, em consequência, os temas que antes eram abordados de maneira contida, passaram a se destacar e a ser debatidos pelos estudos geográficos, contemplando novas questões relacionadas à origem desse conhecimento e à sua história no ensino. Foram propostas mudanças nas perspectivas de abordagem e no conteúdo da Geografia escolar. Esses estudos tiveram grande repercussão no período e são, hoje, referência para a história da Geografia e para as pesquisas que dizem respeito à formação docente e à história da Geografia como disciplina escolar<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Como é o caso do Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor, iniciado em Brasília em julho de 1987, realizado pela AGB com apoio das AGBs locais.

<sup>7</sup> AB'SABER, Aziz. Vinte e cinco anos de Geografia em São Paulo (1939 – 59). In: *Boletim Paulista de Geografia*. nº 34, mar 1960. P. 71 – 82.

Em alguns lugares do país, principalmente em São Paulo, foram realizadas experiências em sala de aula que apontavam para algumas rupturas com a Geografia tradicional e criaram a perspectiva de uma Geografia crítica (VESENTINI, 2004, p. 226). Com a volta das licenciaturas em Geografia e História e a extinção dos Estudos Sociais nos anos de 1980, surgiram propostas trazendo novos enfoques para ensinar Geografia, que passaram a ser desenvolvidas nos currículos de algumas escolas (MORAES, 1998).

Com o retorno das licenciaturas em Geografia, do ensino dessa disciplina na escola e com a expansão dos cursos de pós-graduação de Geografia no Brasil, ampliaram-se não só as pesquisas acadêmicas sobre o conhecimento geográfico, como também as que tratam do ensino dessa disciplina e de questões sobre a formação e a prática do professor: o processo de aprendizagem, a relação entre teoria e prática, os conhecimentos específicos e os pedagógicos, as questões teórico-metodológicas. Ao mesmo tempo, as pesquisas no campo do ensino da

---

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, Crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Para Onde vai a Geografia*. São Paulo: Contexto, 1989, p. 15 – 23.

BRAGA, Rosalina Batista. Formação Inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada, dissensos e impasses. *Terra Livre: Geografia, Política e Cidadania*. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB Nacional, n.15, jul, 2000. P. 113 – 128.

CACETE, Nuria Hanglei. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação. A referência da formação do professor de Geografia*. 2003. 251 p. Tese (Doutorado em Geografia). FFLCH - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LACOSTE, Y. *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.

MACHADO, Lia Osório. As idéias no lugar: o desenvolvimento do pensamento geográfico no Brasil no início do Século XX. *Terra Brasilis*. Rio de Janeiro, I, n.2, 2000, p. 11-31.

MACHADO, L. O. *Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1879-1930)*. In: CASTRO, I, E. de GOMES, P.C. da C.; CORRÊA, Roberto Lobato. 2ª edição Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000, p. 309-352.

MORAES, Antonio C. R. *Geografia: Pequena História Crítica*. 138 p. 2ª ed., São Paulo: Hucitec, 1983.

MORAES, Antonio C. R. Notas sobre a identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 4, n.8, 1991, p. 166 – 176.

MOREIRA, Ruy. *O que é Geografia?* 4ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PETRONE, Pasquale. *O ensino de Geografia nos últimos 50 anos*. Orientação, São Paulo, Departamento de Geografia – USP, n.10, p. 13 – 17, 1993.

PEZZATO, João Pedro. *Ensino de Geografia: Histórias e práticas cotidianas*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2001.

SOJA, E. W. *Geografias Pós-modernas: a redefinição do espaço pela teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

VESENTINI, José William. *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

VLACH, Vânia R. F. *A Propósito do Ensino de Geografia em Questão, o Nacionalismo Patriótico*. 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

VLACH, Vânia R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: *O ensino de Geografia no século XXI*. VESENTINI, J. W. (Org.). Campinas: Papirus, 2004, p. 187-217.

Geografia se abriram a perspectivas de análise crítica, no geral seguindo um arcabouço teórico dialético e pressupostos marxistas, o que, de certa forma, orientou a formação de professores com referenciais distintos dos das décadas anteriores. Assim, além de incluir temas não tão tradicionais no campo da Geografia, esses passaram a ser tratados com base em novas perspectivas teóricas, para além dos paradigmas da Geografia Clássica, como a Geografia Crítica, a Geografia Humanista, a Percepção e a New Geography.

Os livros didáticos e as metodologias de ensino ganharam novas formas, assim como os temas abordados pela Geografia escolar se diversificaram e os conteúdos passaram a abordar a ocupação da Amazônia; os problemas urbanos, rurais e ecológicos; a situação dos imigrantes, emigrantes, dos negros e índios e outras minorias étnicas e culturais; as políticas demográficas; o aborto e a subnutrição; os contrastes regionais no Brasil e no mundo etc.

Nos anos de 1990 se tornaram mais frequentes os encontros de Geografia que tratavam das várias especialidades desse campo e incluíam os estudos e debates sobre essa disciplina escolar, assim como se multiplicaram aqueles que tratavam, de forma específica, do ensino e da formação em Geografia e cada vez mais se diversificavam as temáticas tratadas. Entre as numerosas pesquisas realizadas sobre o ensino da Geografia predominam os estudos sobre livros didáticos e educação cartográfica (PONTUSCHKA, 1999, p. 130).

As pesquisas indicam que, apesar das mudanças advindas com a Geografia Crítica e das reformas curriculares, os velhos métodos de ensino se mantiveram e, nesse sentido, é recorrente a (velha) crítica ao conteúdo baseado em nomenclaturas e métodos mnemônicos. As pesquisas sobre o ensino da disciplina nas escolas tenderam a se tornar propositivas e incentivar outras práticas curriculares ou abordagens metodológicas.

Após as reformas educacionais dos anos de 1990, particularmente depois da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, outras questões foram colocadas para a escola e, conseqüentemente, para o ensino da Geografia na educação básica. Nesse período, verificou-se um fortalecimento do campo da Didática da Geografia e das teorias e metodologias para o ensino da disciplina, que vinha sendo construído desde os anos de 1980. Os estudos apontam, então, para possíveis articulações entre a Geografia acadêmica, a Didática da Geografia e a Geografia escolar para a estruturação do ensino escolar e da profissão docente. Ao mesmo tempo, em um contexto social e cultural mais dinâmico e complexo e em face dos questionamentos pelos quais vinha passando a própria escola, se acentuou a tendência de esses estudos a se apoiarem em referenciais teóricos e metodológicos de diversas áreas,

principalmente a da educação, à procura de responder a antigas e novas demandas da Geografia escolar.

Entretanto, alguns dos problemas recorrentes se entrecruzam com situações atuais e se revestem de novos desafios para a prática e para a formação docente, como, entre outras, questões sobre a prática docente tradicional e os conteúdos escolares em descompasso com as vivências e experiências dos alunos; sobre a carência de conteúdos pedagógicos nos currículos dos cursos de Geografia; sobre as reformas curriculares e o papel da Geografia no currículo escolar; sobre o uso do livro didático e as novas linguagens; sobre a cartografia, inserida nos currículos prescritos e nem sempre devidamente incluída no processo de desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula; além das que tratam da seleção de conteúdos que superem a dicotomia entre a Geografia física e a humana.

No levantamento bibliográfico sobre ensino de Geografia e no período por ele abrangido (1960 – 2008), primeiramente verificamos que, embora a preocupação com o ensino esteja presente em uma pequena quantidade da produção científica sobre a Geografia Humana e a Geografia Física, há uma crescente qualidade nas análises, assim como maior divulgação em revistas científicas e encontros acadêmicos. O aumento dos estudos voltados para a formação, a didática e as metodologias de ensino em Geografia tem possibilitado ampliar não só as abordagens sobre a construção pedagógica de conceitos e categorias geográficas no ensino escolar para instrumentalizar o pensamento espacial, mas também o desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica e outras linguagens alternativas na análise geográfica, a análise crítica do cotidiano, da cidadania, da relação entre natureza, homem e sociedade, o uso interdisciplinar do conceito de ambiente e da ética ambiental<sup>8</sup>. E, mesmo que alguns estudos evidenciem uma

---

<sup>8</sup> CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et Ali. (Orgs.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 83 -134.

CALLAI, Helena C. *A Geografia e a escola: muda a Geografia? muda o Ensino?* Terra Livre - Revista da AGB – São Paulo, v. 16, 1º sem. 2001. p. 132 – 152.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.) *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.

DINIZ, Maria do Socorro. *Professor de geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira*. 1999. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MOREIRA, Ruy. Velhos temas, novas formas. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). *Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea*. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

aprendizagem nos moldes da Geografia ‘tradicional’, eles também apontam para um ensino mais comprometido com os sujeitos, desenvolvendo conteúdos e métodos que trazem conhecimentos mais significativos para os alunos. Embora muito se tenha avançado em relação à Geografia que se ensina, muito há que se construir e contribuir na formação docente para o ensino dessa disciplina escolar.

Constatamos, também, que os estudos sobre o ensino da Geografia e a docência, a formação e a prática, na sua maioria, têm como campo o ensino da disciplina no nível do ensino fundamental. São raros aqueles cujo foco é o nível superior e o ensino médio, embora os estudos da trajetória da Geografia no ensino secundário, depois denominado 2º grau e, atualmente, ensino médio, sempre tenham estado entre as preocupações dos professores pesquisadores<sup>9</sup>.

As teses e dissertações sobre o ensino da Geografia no ensino médio focalizam, sobretudo, o desenvolvimento dos conceitos geográficos, a avaliação, os instrumentos, as técnicas, os recursos escolares e didáticos e o seu papel na educação<sup>10</sup>.

---

PASSINI, Elza Yasuko et al. (Orgs). *Prática de ensino em Geografia e Estágio Supervisionado*. São Paulo, Contexto, 2008.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. *Geografia e conhecimentos cartográficos: a cartografia no movimento de renovação da Geografia brasileira e a importância do uso dos mapas*. São Paulo: Unesp, 2001.

SPOSITO, Eliseu S. *Geografia e Filosofia. Contribuição à metodologia de ensino do pensamento geográfico*. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2000 (Tese de Livre-Docência).

TAUSCHECK, Neuza Maria. *Quando é preciso mudar o saber: um (re)fazer da metodologia do ensino de Geografia no Estado do Paraná*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

<sup>9</sup> CARVALHO, Marcos Bernardino. *A natureza na Geografia do ensino médio*. In: *Terra Livre*. São Paulo: AGB, nº 1, Ano I, p. 46 – 52. 1986.

KAERCHER, Nestor. Andre. *Desafios e utopias no ensino da Geografia*. 3ª ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. *Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual*. Dissertação (Mestrado em Geografia), UFPB, João Pessoa, 2007.

<sup>10</sup> DI MAIO, Angélica Carvalho. *Geotecnologias Digitais no Ensino Médio – avaliação prática de seu potencial*. Tese (Doutorado em Geografia). UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2004.

MARQUES, Edna Cristina de Lucena. *A geologia no livro didático de Geografia para o ensino médio – a teoria da tectônica de placas como exemplo*. Dissertação (Mestrado em Geografia). UFBA, Salvador, 2003.

MARTINS, Jacirema das Neves Pompeu. *O livro didático de Geografia: a relação entre as políticas públicas e as práticas dos professores*. Dissertação (Mestrado em Geografia) IG – UFU, 2004.

MEDEIROS SILVA, Jeane. *A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da Análise do Discurso*. Dissertação (Mestrado em Geografia). IG – UFU, Uberlândia, 2006.

SANTOS, C. *Cartografia Temática no Ensino Médio: do tema à representação*. Anais, IV Colóquio de Cartografia Escolar. Maringá: UEM, p. 5 – 6, 2001.

### 3.2. Geografia e as questões de que trata no campo do currículo

Com base no mesmo levantamento bibliográfico, focalizamos a seguir aqueles estudos que dizem respeito ao currículo no ensino da Geografia. Paralelamente, procedemos às leituras sobre o currículo como campo de conhecimento, tendo como referência, sobretudo, as análises de Silva (1999)<sup>11</sup> e Sacristán (1998)<sup>12</sup>. Auxiliaram-nos na compreensão da diferença entre os conhecimentos das áreas de referência e o conhecimento escolar as concepções de Chevallard (1991)<sup>13</sup>, Chervel (1990)<sup>14</sup> e Moreira e Candau (2006)<sup>15</sup>. Sobre o conceito de conhecimento e de saber docente, foram importantes as contribuições de diversos autores, principalmente, as de Tardif (2010)<sup>16</sup>. Esses referenciais teóricos são apresentados a seguir.

Entre os estudos que tratam do currículo e o ensino de Geografia no ensino médio, alguns consideram<sup>17</sup> as propostas recentes para o ensino da Geografia na escola e a formação do professor para desenvolver as novas propostas curriculares. No geral, há uma preocupação

---

TONINI, Ivaine Maria. *Identidades capturadas – gênero, geração e etnia na hierarquia territorial do livro didático de Geografia*. Tese (Doutorado em Educação) UFRS, Porto Alegre, 2002.

<sup>11</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

<sup>12</sup> SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artes Médicas, 1998.

<sup>13</sup> CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sábio as saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

<sup>14</sup> CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre. nº 2, 1990. p. 177-229.

<sup>15</sup> MOREIRA e CANDAU. Currículo, conhecimento e cultura in: *Indagações sobre o currículo*. 2006. p. 83 - 111.

<sup>16</sup> TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes. 10ª ed., 2010.

<sup>17</sup> BRAGA, Rosalina Batista. A formação dos professores e os PCN's para o ensino médio. *Centro de Referencial Virtual do Professor*, < [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=29798](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=29798) > . Acesso em 03/06/2009 e 29/05/2011.

CAMPOS, Eduardo. *O contexto espacial e o currículo de Geografia no ensino médio: um estudo em Ilhabela – SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) FE – USP, 2005.

MARQUES, Marcelo Barbosa et ali. *Reforma curricular no ensino médio: uma análise sobre a metodologia do ensino em Geografia*. UFG - Goiânia. Disponível em CD – ROOM do 8º ENPEG, 2005.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Ines. E., GOMES, Paulo C. C., CORREA, Lobato. R. (Orgs.). *Geografia: Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p 77-116

SPOSITO, Maria Encarnação B. SPOSITO, Eliseu S. GEOGRAFIA. In: *Ministério da Educação*. (Orgs.). Orientações Curriculares do Ensino Médio. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2004, V.1, p. 314-341.

ZAMBONI, Ernesta. CASTELAR, S. V. O ensino médio em rede. In: *Ciências humanas e suas tecnologias*. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação/CENP, 2004.

com o papel da Geografia na educação escolar: o que se ensina e por que se selecionam determinados conteúdos, como se ensina e se aprende essa disciplina<sup>18</sup>.

Por um lado, há várias análises críticas que se reportam à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos processos pelos quais eles foram introduzidos pela instância federal, com pouca participação da comunidade acadêmica, e que contrastam com os procedimentos adotados anteriormente em alguns estados, que envolveram na discussão de suas propostas curriculares as universidades, entidades científicas e profissionais e professores. Por outro lado, a preocupação com o conteúdo, cada vez mais articulado ao método de ensino, tem estado presente na discussão acadêmica da relação teoria versus prática, visando à melhoria da atuação docente. Entretanto, afirmam esses estudos que os problemas da sala de aula não se têm alterado substancialmente.

Quanto aos estudos que abordam a formação docente, a maioria discute o currículo dos cursos de licenciatura, as disciplinas que auxiliam o professor a pensar o seu papel na educação e no desenvolvimento da Geografia escolar, analisam a formação inicial e a prática pedagógica, a relação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, a profissão docente<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> CAVALCANTI, Lana Cavalcanti. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. *Terra Livre*. São Paulo: AGB, v. 14, 1999, p. 111-128.

GONÇALVES, Carlos Valter Porto. Reformas no mundo da educação reformas no mundo. In: *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia*. CARLOS, Ana Fani Alessandri e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). São Paulo: Geousp; Contexto, 1999, p. 68 – 87.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 149 -156.

PONTUSCHKA, N.N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Orgs.) *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11- 18.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. *A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos professores para as escolas brasileiras (o ensino da geografia segundo os parâmetros curriculares)*. 2001. 320 p. Tese (Doutorado em Geografia). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Orgs.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19 – 35.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 297 – 311.

<sup>19</sup> CASTELLAR, Sônia M. V. O ensino da Geografia e a formação docente. In: *Formação de Professores: articulando os conteúdos específicos*. PESSOA, Ana Maria Carvalho (Org.). São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 2003.

CAVALCANTI, Lana Cavalcanti (Org.). *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Ed. Vieira, 2006.

Além dessas questões, outros temas como a identidade, a profissão e o saber docente começaram a ser introduzidos recentemente no campo da Geografia, ao mesmo tempo em que se passou a reivindicar a formação continuada do professor, embora a literatura sobre esses temas tenha estado presente no campo de diversas áreas desde antes dos anos de 1990. Os problemas do ensino têm sido interpretados também a partir da fala do professor, tomado como sujeito na abordagem metodológica da história de vida ou da representação social.

Podemos considerar, a partir desse levantamento, que há vários estudos que analisam as políticas educacionais e as propostas curriculares recentes e o papel que assume o ensino da Geografia na educação básica, mas poucos analisam de maneira específica a sua implementação no ensino médio, especialmente o contexto das práticas escolares. São poucos os que abordam o que é o conhecimento escolar, a relação entre ele e o conhecimento de referência das disciplinas acadêmicas e como ele se constrói<sup>20</sup>. São também poucos os que

---

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109-126.

FONSECA, R. A. da. *Conhecimento acadêmico e conhecimento prático: a formação do professor de Geografia nos primeiros anos de experiência profissional*. Goiânia, GO, UFG, 2007.

GUIMARÃES, Valter. S. *Formação de professores: saberes identidades e profissão*. Campinas. Papyrus, 2004.

PERACIN BENTO, Isabela e CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino do conteúdo da cidade na prática docente em Geografia*. Goiânia. GO, UFG, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. "A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas, novas questões". *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. Anais II*, v. 1-2. Águas de Lindóia, 1998, p. 341-357.

PESSOA, Ana Maria Carvalho (Org.). *Formação de Professores: articulando os conteúdos específicos*. São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 2003.

VALLADARES, Mariza Teresinha Rosa. O espaço da prática de ensino: o lugar para parceria de aprendizagem na formação inicial e continuada. In: *Revista do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES -Vitória*, nº 4, 2003, p. 97 – 110.

Z Aidan, Samira; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. "A quem cabe formar o professor da escola básica?". *Presença Pedagógica*. mar. abr. 4 (20), 1998, p. 89-92. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

<sup>20</sup> BOLIGIAN, Levon. A viagem do saber e sua transposição didática: do ambiente da academia aos bancos escolares. In: *A transposição didática do conceito de território no ensino da Geografia*. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) UNESP - Rio Claro - SP, 2003.

CAVALCANTI, Lana S. *Geografia, Escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1998.

LEITE, Bruno Paixão; NOVAES, André Reyes. As quantas andam a formação dos licenciados em Geografia? A contribuição da Transposição Didática na aproximação entre os conteúdos aprendidos e ensinados. Disponível em CD – ROOM. *8º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*. 2005, Dourados – MS.

MATIAS, Vandeir R. da S. As relações entre Geografia, mediação pedagógica e desenvolvimento cognitivo: contribuições para a prática de ensino em Geografia. *Caminhos de Geografia*. 24(17), p. 250 – 264. 2006.

tratam da realidade dos alunos, suas práticas e vivências como aspectos do currículo articulados ao conhecimento geográfico escolar, assim como da relação entre o que o currículo se propõe a ensinar e o que a idade do aluno possibilita aprender<sup>21</sup>. Há poucos estudos sobre os saberes do professor de Geografia que orientam a prática e o desenvolvimento dessa disciplina escolar<sup>22</sup>. O ensino da Geografia carece também de estudos que a situem no espaço mais amplo, ou seja, no âmbito do currículo da escola básica e no contexto da prática docente no ensino médio.

A revisão desses estudos indica que é preciso uma aproximação maior da Geografia com o campo do currículo, notadamente para tratar da articulação entre o currículo prescrito e o currículo em ação e, além disso, que essa disciplina precisa ampliar suas discussões no âmbito do ensino médio.

Esta investigação se propõe a examinar as referências que contribuem para a configuração dos conhecimentos que são tratados na ação pedagógica e os saberes mobilizados pelos professores nessa ação. Enfim, pretende entender melhor as formas pelas quais os professores de Geografia desenvolvem o currículo com os alunos no contexto do ensino médio.

---

VIEIRA, Noemia Ramos. *Os conceitos e as categorias científicas da Geografia e suas relações com os conteúdos programáticos da Geografia curricular*. (UNESP). Disponível em CD – ROOM do 8º ENPEG, 2005.

<sup>21</sup> GRECO, Fatima Aparecida da S. *Geografia(s): saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFU, Uberlândia, MG, 2000.

RESENDE, Márcia Spyer. *A Geografia do aluno trabalhador*. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA, Jorge Luis Barcellos da. *Desenvolvimento cognitivo e a ordenação curricular na escola: o que é possível fazer em termos da alfabetização em Geografia?* Disponível em CD – ROOM do 8º ENPEG, 2005.

VIEIRA, Noemia R. *As relações entre conhecimento científico e a realidade imediata do aluno no ensino de Geografia*. Dissertação (Mestrado em Geografia), Marília: UNESP, 2000.

<sup>22</sup> SOUZA, Vanilton Camilo de. *A construção do saber docente pelo professor leigo de Geografia*. Belo Horizonte, UFMG, FAE, Dissertação (Mestrado em Educação), 1999.

LOPES, Claudivan Sanches. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. Tese (Doutorado em Geografia Humana). FFLCH – USP, 2010.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. *Construção dos Saberes Docentes dos Professores de Geografia*. *Revista de Geografia da UFC*, ano 8, nº 16, 2009.

OLIVEIRA, K. A. T. de *Saberes docentes sobre a Geografia urbana escolar*. Goiânia – GO, UFG, 2008.

### 3.3. Referenciais de análise sobre currículo e os saberes docentes

#### 3.3.1. Currículo e Conhecimento escolar

A Geografia é um campo de conhecimento tradicionalmente presente nos sistemas educativos. Trata-se de

uma tradição discursiva acadêmica que conforma um *campo disciplinar*, com projeções acadêmicas e profissionais (utilizando-se a concepção de história social da ciência, de Pierre Bourdieu). Sabe-se que tal tradição – tomando-se o recorte da Geografia “moderna” – teve como uma de suas estratégias básicas de legitimação e reprodução exatamente sua projeção profissional no ensino básico, onde cumpriu função essencial de “doutrinação patriótica”, importante na consolidação da forma de dominação “estatal-nacional” de base popular (MORAES, 1998, p. 166-167).

A presença dessa disciplina no currículo escolar tem proposto apreender a dimensão espacial da realidade. Entretanto, essa categoria é compreendida de maneira diferenciada nas diferentes perspectivas de abordagem e, para ensinar Geografia na educação básica, concordamos que

o conjunto de conhecimentos *mínimos* de Geografia que todo cidadão deve possuir não se confunde necessariamente com as elaborações complexas da reflexão universitária. Isso significa que é preciso um esforço para retirar dessa reflexão aquilo que poderia ser definido como o conteúdo fundamental a ser ensinado para todos. Tal esforço deve, assim, objetivar-se como um diálogo entre a Geografia e as ciências da educação, implicando uma pedagogização das teorias e conceitos selecionados no campo da disciplina em questão (MORAES, 1998, p. 170).

Ao nos aproximarmos dos estudos sobre o ensino, a docência e a formação em Geografia, constatamos que vários deles ressaltam o fato de que as dificuldades na prática docente, no ensino dessa disciplina na escola, se devem menos ao domínio do professor sobre os conhecimentos específicos, que são imprescindíveis, e mais à necessidade da compreensão da relação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos escolares. Como afirmam Pontuscha, Tomoko e Cacete (2007, p. 99), esse é “um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia”, ou seja, ele diz respeito aos “conhecimentos sobre os mecanismos de transposição didática que envolvem metodologias do ensinar a ensinar”.

Pinheiro também reforça esse desafio para a Geografia quando constata em suas pesquisas que

a questão da transposição dos conteúdos trabalhados na universidade para a escola básica é pouco discutida. As categorias e conceitos geográficos são discutidos em vários trabalhos, com o propósito de analisar sua construção pelos alunos nos cursos de

formação inicial, mas são incipientes no geral, especialmente na relação com as propostas curriculares oficiais (2005, p. 17).

Esses estudos sobre o conhecimento escolar expõem a necessidade de a Geografia se aproximar do campo do currículo, o qual tem contribuído para esclarecer as diferenças entre os conhecimentos produzidos no campo das ciências de referência, que procuram dar respostas a problemas postos para o campo específico de conhecimento, e os conhecimentos chamados escolares, que têm propósitos formativos.

Para Cavalcanti (2010, p. 369), algumas contribuições teóricas têm ajudado o campo da Geografia nesse diálogo entre o conhecimento científico, acadêmico e as matérias escolares, sustentando que essas têm suas especificidades, seja na didática, na teoria do currículo ou na história da disciplina (GOODSON, 1990) e acrescenta entre elas: Shulman (2001) contribui com o conceito de conhecimento didático do conteúdo; Chevallard (1997), com o de transposição didática; Lopes (1997, 2007), com o de mediações didáticas.

Yves Chevallard (1991) argumenta que o conhecimento passa por uma transposição didática. Esse autor compreende que há uma transformação (ou manipulação) do objeto de saber (o conhecimento científico) em objeto de ensino; há apenas uma eventual possibilidade criativa da escola, representada pelas criações didáticas que são necessidades de ensino; que o conhecimento que legitima o conteúdo de ensino é o conhecimento científico e esse se subordina aos conhecimentos pedagógicos.

No campo da Geografia, segundo Callai (2010),

A idéia da transposição didática se coloca de forma bastante acentuada, com a proposta de que deve haver uma simplificação progressiva desde a ciência até a sala de aula. No entanto, mesmo assim persiste o problema, sendo necessário fazer a seleção, as escolhas, e facilmente os professores caem na armadilha de que é apenas uma questão metodológica. De que é a forma didática (técnicas) de tratar a temática que resolveria o problema. De qualquer forma é importante deixar claro que os conteúdos curriculares são sempre pautados, selecionados, escolhidos, por alguém, na maioria das vezes externo ao estudante. Podem ser instâncias públicas de jurisdição sobre a educação, podem ser as escolas, os livros didáticos, ou os professores da escola. Vai daí que é importante perceber que deve existir algo, em alguma instância, estabelecendo o que é fundamental no ensino e na aprendizagem da Geografia. (CALLAI, 2010, p. 421- 422).

A compreensão de transposição didática de Yves Chevallard (1991) se distancia da ideia de recontextualização do conhecimento a que se refere Bernstein, e que é retomada no Brasil por LOPES (2010) e SANTOS (1994).

Na linha de argumentação de Alice Lopes, segundo Cavalcanti (2010),

destacam-se as diferenças entre a estrutura das disciplinas escolares e a dos ramos científicos de referência, entendendo que entre eles não há uma relação de hierarquia, uma transposição direta ou mecanismos de simplificação; o que há são mediações didáticas (LOPES, 1997), pelas quais o conteúdo é reconstruído, temas são escolhidos, enfatizados; outros desconsiderados. Assim, a Geografia escolar tem uma estruturação própria, não é, como foi dito, uma simples transposição da ciência geográfica para o ensino, mas tem essa ciência como uma das importantes referências, por isso, é pertinente e relevante discutir as abordagens da Geografia escolar em sua relação com as concepções teórico-metodológicas da Geografia acadêmica (CAVALCANTI, 2010, p. 369-370).

Além da concepção de transposição didática de Yves Chevallard (1991), os estudos mais recentes no campo do ensino da Geografia têm-se nutrido nas proposições de André Chervel (1990), que ampliam as discussões relacionadas com o conhecimento da disciplina de referência e o conhecimento escolar.

Diferentemente de Chevallard, a disciplina escolar, na compreensão de Chervel (1990), incorpora saberes dos conhecimentos de referência que veicula, mas tem autonomia em relação às ciências, não sendo, portanto, uma versão empobrecida do conhecimento cientificamente produzido. O conhecimento escolar se combina com fins e métodos pedagógicos. Com base na história das disciplinas escolares, em particular do ensino da Língua nas escolas francesas, Chervel argumenta que há o conhecimento escolar distinto e autônomo em relação ao conhecimento científico, sem negar que a referência para esse conhecimento escolar é o conhecimento científico. Assim, Chervel se distancia da compreensão de transposição didática, pois compreende os conhecimentos escolares como construções próprias e originais dos sistemas escolares voltadas para os processos de socialização dos educandos.

Moreira e Candau (2006) reafirmam essa concepção entendendo o conhecimento escolar distinto de outras formas de conhecimento e como uma construção da esfera educativa. Para esses autores,

O conhecimento escolar é um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social (...) esses conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados ‘âmbitos de referência dos currículos’: as instituições produtoras do conhecimento científico (universidade e centros de pesquisa), o mundo do trabalho, os desenvolvimentos tecnológicos, as atividades desportivas e corporais, a produção artística, o campo da saúde, as formas diversas de exercício da cidadania, os movimentos sociais (Terigi, 1999). Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e ‘preparados’ para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula (MOREIRA e CANDAU, 2006, p. 90).

No processo de desenvolvimento do currículo escolar, segundo argumentam Moreira e Candau (2006), para se tornarem conhecimentos escolares, “os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência” (MOREIRA e CANDAU, 2006, p. 90).

Portanto, o conhecimento passa pela descontextualização da disciplina de referência sendo que as orientações curriculares, os livros didáticos e os próprios professores recortam o conhecimento com objetivos outros que não os propriamente científicos, selecionando-os com o propósito de formar o aluno de determinada maneira. Assim, o conhecimento escolar abarca não só os conteúdos que se quer que sejam aprendidos, como também os procedimentos pedagógicos, os quais vêm impregnados das relações sociais e dos valores culturais que permeiam as atividades escolares. Nesse sentido, o currículo que se desenvolve nas escolas provém de diversos âmbitos de referência e é produzido por diferentes saberes, entre os quais os saberes dos professores e os dos próprios alunos.

Nos estudos recentes, pode-se compreender que

**A Geografia escolar é resultado da seleção** de que conteúdos trabalhar a partir daquilo que é específico da ciência geográfica (seu objeto). **Mas (que) se estrutura a partir de um conjunto de fatores** que passam pelo estabelecimento de um conhecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou como geografia escolar. Estes elementos são dados pelo coletivo dos professores no seu trabalho profissional e nas relações estabelecidas a partir dele. Mas, também, pelas crenças adquiridas ao longo da formação docente, nos saberes adquiridos nas vivências do professor como cidadão além de profissional, na formação inicial, nos processos de formação continuada, no cotidiano da escola, nos processos de gestão e de ensino. Enfim, nos embates de poder, dentro e fora da escola (CALLAI, 2010, p. 414).

Gimeno Sacristán (1998) delinea algumas fases ou etapas por meio das quais o currículo se conforma como prática realizada num contexto cultural. Essas etapas podem ser estudadas individualmente e analisadas de forma articulada. Salienta esse autor que o professor, para concretizar as tarefas escolares, planeja sua prática curricular, a qual, por sua vez, faz parte de um planejamento mais amplo, de uma proposta curricular da escola e do sistema educacional. O planejamento, segundo Sacristán, é

a função de ir formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases ou através das instâncias que o decidem e moldam. O planejamento do currículo é feito pelo político que o prescreve, pelo fabricante de livros-texto, pelo centro que realiza um plano ou pelo professor que define uma programação. Tudo isso supõe decisões acumuladas que dão forma à prática (p. 281).

O currículo escolar passa, pois, por etapas de planejamento que definem a sua objetivação no processo de seu desenvolvimento e, entre elas, o professor está presente com seu plano de ensino ou programa. Para Sacristán, seriam seis as etapas interligadas do currículo: o *prescrito*, o *apresentado* aos professores, o *moldado pelos professores*, o *realizado*, o *em ação* e o *avaliado*.

O currículo *prescrito* é a etapa em que se define o que deve ser o conteúdo na escolaridade obrigatória, em que se prescrevem certos mínimos de conhecimento para um currículo comum, são regulados os conteúdos e as formas de ensino e controlados o processo educativo e o rendimento escolar (produto de aprendizagem).

No Brasil pode-se afirmar que na própria Constituição Federal está inscrito um modelo de homem e cidadão brasileiro que serve como referência básica à formulação do currículo prescrito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz, por sua vez, determinações fundamentais para o currículo da educação básica e superior. Finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que definem os princípios e fundamentos do currículo, e os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem atualmente o currículo prescrito, a referência maior em termos das orientações curriculares no país em se tratando do ensino fundamental e médio.

As prescrições curriculares oficiais podem ainda se desdobrar nas propostas curriculares, elaboradas pelos estados ou pelos municípios, para as escolas dos seus respectivos sistemas de ensino.

Há ainda uma série de normas e regulamentações específicas que provêm dos Conselhos de Educação das diferentes esferas de governo, que compõem o emaranhado das prescrições oficiais sobre currículo no Brasil.

O currículo *prescrito* é uma referência política e administrativa para todas as etapas do currículo e para as etapas da escolaridade, cujas decisões operam com mecanismos que têm consequência em todos os níveis de desenvolvimento do currículo e, assim, ele regula a ação que se realiza nos diferentes níveis de ensino (SACRISTÁN, 1998, p. 147). Mesmo que a distância entre o proclamado e o realizado possa ser grande, ele exerce alguma forma de regulação sobre as escolas que não pode ser menosprezada. Sendo assim, nos interessa o efeito do currículo *prescrito* nas escolas de ensino médio, por ele servir de ponto de partida para a elaboração de materiais e de avaliação da qualidade do sistema educativo. Um dos controles curriculares se realiza pela intervenção na criação de materiais, pois é por meio

deles que os conteúdos e os códigos pedagógicos chegam a professores e alunos. Ainda que não determine o que se faz nas aulas, o currículo prescrito ordena e depura os conteúdos que nela entram (1998, p. 122). O currículo *prescrito*, como instância reguladora, avalia a qualidade do sistema educativo e, assim, ordena como deve ser a prática escolar, ainda que sob a forma de sugestões, inspeção, avaliação externa dos alunos, que pode ser feita no processo educativo ou no produto da aprendizagem (rendimento escolar) (1998, p. 118). No estado de Minas Gerais o currículo prescrito é representado pelo Currículo Básico Comum, CBC.

Como o currículo *prescrito* não tem a função de fornecer um guia didático que ofereça planos elaborados para o professor, e nem está ao alcance das possibilidades de todos os professores planejar sua prática curricular partindo de orientações gerais, outra etapa para desenvolver o currículo escolar está contida no que Sacristán denomina currículo *apresentado aos professores*, como é o caso dos livros didáticos aprovados por instâncias que regulam o currículo *prescrito*. Além dos livros, há uma série de materiais e subsídios elaborados por diferentes instâncias que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos dos currículos *prescritos*, deles realizando particulares interpretações, tais como textos de origem institucional e outras orientações didáticas.

É próprio ao exercício da profissão o uso de tais meios, de algum material que estruture o currículo, desenvolva o conteúdo e apresente estratégias de ensino, pois

seria absurdo que o professor tivesse que ser a fonte das diferentes informações que se podem utilizar e são necessárias para desenvolver o currículo nas diversas disciplinas, precisamente num mundo onde os meios de comunicar informações e experiências por canais variados se desenvolvem enormemente (SACRISTÁN, 1998, p. 150).

Dessa forma, o professor decide sua ação com base nas referências dos materiais derivados do currículo *prescritos*. Os materiais em que se desdobram essas prescrições com vistas a orientar o trabalho docente constituem o currículo *apresentado aos professores*. Por exemplo, o livro didático e o material de ensino voltado às ações didáticas que o professor desenvolve. Dispondo desses e de outros materiais, que o professor coleta recorrendo às mais variadas fontes, ele reelabora ou recontextualiza o currículo *prescrito e apresentado*. Ou seja, o professor modela o currículo para trabalhar com o aluno, transformando-o em currículo em ação. Numa etapa final, o currículo e o conhecimento por ele divulgado são avaliados, por meio dos alunos, dos professores, da escola, da sociedade em geral.

O currículo *apresentado aos professores* sofre modificações, assim como modifica a atuação do professor. No processo de planejar o ensino para a sua ação e prática em sala de aula, o professor, independentemente do papel que ele ocupe nesse processo, é um tradutor que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares, e o plano que ele faz para o ensino é um momento especial dessa tradução (1998, p. 105). É de se considerar que a interpretação do currículo pelo professor depende da sua “concepção sobre a educação, o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostos pelo currículo, percepção e necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, etc.” (SACRISTÁN, 1998, p. 172). Assim, o professor tem o papel de mediador do currículo (1998, p. 194).

Na prática cotidiana o professor interage com a proposta do currículo *prescrito* e faz adequações ao currículo *apresentado aos professores*, transformando-o, pois, em currículo *modelado*:

não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. (...). O professor em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também (1998, p. 167-168).

O currículo *na/em ação*, o currículo *realizado* e o currículo *avaliado* são outras etapas do processo do currículo escolar distinguidas pelo autor. De acordo com Sacristán (1998), o currículo *em ação* é a prática real, que se concretiza nas tarefas escolares, revela na prática o significado das propostas curriculares e as ultrapassa pelo complexo tráfico de influências e as interações que nelas se produzem (1998, p. 105-106). Essa prática produz efeitos diversos: cognitivo, afetivo, moral, social nos alunos e nos professores e se projeta no ambiente social, familiar etc., e, como consequência, revela o currículo *realizado*. Os efeitos das propostas curriculares que se realizam na prática e outros significados se revelam na *avaliação* dos aspectos do currículo e do que eles realmente são.

Para Sacristán, cada uma dessas etapas gera práticas e pode ser analisada, interligada às demais, para se pensar no processo curricular e nas referências que o moldam. Essas etapas abarcam as finalidades e as escolhas sobre o conteúdo de ensino, os planos pedagógicos para ensinar, as abordagens e as avaliações dos alunos, e mesmo os efeitos que não fazem parte explícita dos planos e propostas que compõem o currículo escolar oficial.

Ao desenvolver essas etapas do currículo, o que os professores ensinam constitui o conhecimento escolar e, para trabalhar com ele, processam saberes e conhecimentos. Como destacam Moreira e Candau (2006), o conhecimento escolar e o professor são elementos que fazem parte das concepções e das discussões sobre o currículo. O professor, ressaltam esses autores, “é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA e CANDAU, 2006, p. 87).

No caso da relação entre os professores e os conhecimentos, também para Tardif o papel dos professores “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (2010, p. 36). Esses saberes plurais constituem o que o autor define como o *saber docente*, que é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2010, p. 36).

Sendo assim, os professores são sujeitos ativos e a prática não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos, oriundos dessa mesma prática, ou seja,

o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (2010, p. 234).

Os estudos sobre a Geografia escolar que tomam como foco a prática docente têm apontado como o professor trabalha com o conteúdo em sala de aula, mas são poucos os que têm como foco os saberes dos professores. Também têm apontado o papel do professor como orientador do processo de ensino-aprendizagem ou mediador do currículo da Geografia, ou seja,

a Geografia escolar em última instância é estruturada pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano. Para a definição do que ensinar, para que ensinar, ele tem múltiplas referências, das quais as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a Geografia acadêmica quanto a didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar (CAVALCANTI, 2010, p. 369).

O saber docente, por sua vez, não é um saber meramente individual, mas social; ele se situa na relação entre a sociedade e a escola ou “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema” (TARDIF, 2010, p. 16). O currículo, segundo Moreira e Candau, “se

constitui um dispositivo em que se concretizam as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (2006, p. 90).

Assim, os conhecimentos escolares que os professores ensinam são também constituídos por saberes do professor.

### **3.3.2. Saber e conhecer**

Antes, porém, de adentrar os saberes docentes, algumas distinções entre saber e conhecimento se fazem necessárias. Tomamos, para tanto, as análises feitas por Veiga-Neto e Nogueira (2010) para balizar o uso dessas palavras no sentido etimológico, da experiência e na história da pedagogia. Os autores argumentam que saber e conhecimento têm entre si relações de sentido e de dependência, e que assumiram conotações ao longo do seu uso nos contextos históricos. Saber e conhecimento têm origem em campos semânticos diferentes e carregam significados que não partilham um tronco comum.

No sentido etimológico, conhecimento, palavra derivada do verbo conhecer, aponta para o sentido de experimentar, tomar conhecimento. O conhecer, no caso da ciência, ao assumir o caráter objetivo do que ela considera ser a realidade, é decifrar as relações e as regularidades daquilo que não é subjetivo porque é suposto estar desde sempre no mundo. Saber significa discernir, não apenas tomar conhecimento, mas fazer escolhas. Comparando o significado semântico, a palavra conhecer gravita em torno da dimensão objetiva e a palavra saber tem a dimensão subjetiva.

Entre saber e conhecer, outra diferença está no conceito de experiência que perpassa o seu sentido. Tendo que experiência é “aquilo que, nos acontecendo em nossa singularidade individual, nos toca e nos transforma, o saber da experiência é único, irrepetível e intransferível. Assim, ele não pode se separar do indivíduo concreto que o possui” (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010, p. 83). O sujeito pode ter conhecimento, mas, estando ausente nele a experiência, ele não sabe.

Conhecimento e saber também são palavras distintas nas discussões pedagógicas sobre a formação do homem entre os humanistas do Renascimento e a escolástica. O erudito, enquanto sujeito que conhecia o saber livresco e cumulativo, seria diferente do sábio, que poderia atingir a sabedoria, o saber autêntico: “um saber verdadeiramente incorporado, um saber que se confunde na própria atividade livre, voluntária e ética do sujeito” (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010, p. 84).

O conhecimento entendido como resultado da ciência traz ao currículo da escola básica o seu legado disciplinar: nele as áreas disciplinares e seus conhecimentos de referência estão representados. Entretanto, na escola, esses conhecimentos não são os únicos. Com eles convivem o que se pode chamar de saberes que são dos sujeitos que ali estabelecem relações não centradas unicamente em base cientificista, mas humana, num processo de ensinar e aprender, sem horizontes fechados de verdades. Na escola se convive, por sua vez, com a geração de sujeitos que precisam ir além do que está posto, criar, inovar e avançar os horizontes do desenvolvimento social, político, econômico e cultural e, para isso, é preciso transgredir as ideias já conhecidas. São os saberes dos sujeitos que auxiliam uma nova construção de saberes, experiências e conhecimentos.

Sobre o *saber docente*, argumenta Tardif, “é impossível fazer maiores progressos nessas pesquisas sem pelo menos tentar produzir uma noção que seja bastante precisa e bastante operatória ao mesmo tempo, para suportar as investigações empíricas” (2010, p. 192). Mas reconhece:

ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaça todo mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda certeza, o que é um saber. Devemos, então, contentar-nos com uma definição de uso restrito, decorrente de certas escolhas e de certos interesses, principalmente daqueles ligados à nossa pesquisa. O importante é compreendermos seu caráter relativo, discutível e, por conseguinte, revisável (TARDIF, 2010, p. 193).

Assim sendo, o autor chama de saber

unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis (TARDIF, 2010, p. 199).

Essa noção de saber está associada à racionalidade concebida

em função da realidade dos atores sociais empenhados em atividades contingentes e que se apóiam em saberes contingentes, lacunares, imperfeitos, saberes limitados principalmente por poderes e normas, etc. Nesse sentido, nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida (TARDIF, 2010, p. 224).

Com base nessa noção de saber e concepção de racionalidade, define um caminho para a pesquisa:

O melhor método para ter acesso a essas exigências de racionalidade presente no locutor ou no ator é questioná-lo (ou questionar-se) sobre o porquê, isto é, sobre as causas, as razões, os motivos de seu discurso ou de sua ação. A noção de porquê engloba, por conseguinte, o conjunto dos argumentos ou motivos que um ator pode apresentar para prestar contas de seu comportamento. Nesse sentido, ela engloba também o “como”, na medida em que os meios dos quais o ator se serve para atingir seus objetivos se baseiam também em motivos, escolhas, decisões, etc. De qualquer modo, essa idéia de exigências de racionalidade está relacionada com um “modelo intencional” do ator humano, ou seja, ela procede da ideia de que as pessoas agem não como máquinas ou por puro automatismo (sob o domínio das leis sociais ou psicológicas, por exemplo), mas em função de objetivos, de projetos, de finalidades, de meios, de deliberações, etc. Decorre daí que uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e/ou falar com eles, fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer (TARDIF, 2010, p. 200).

Para desenvolver o currículo escolar e os seus conhecimentos, segundo Tardif (2010, p. 10), os professores mobilizam saberes de natureza diversa, provenientes de diversas fontes e com os quais mantêm diferentes relações. Esses saberes compõem o saber docente. Nesse trabalho nos detemos, sobretudo, no conceito de saber docente na perspectiva de Tardif.

Antes de adentrar as concepções desenvolvidas por Maurice Tardif e colaboradores é importante situar a proposta desse autor em meio às investigações sobre essa temática, pois, desde 1980, as abordagens teórico-metodológicas para pensar os saberes docentes, os conhecimentos, competências e o ensino e a docência vêm se multiplicando. As tipologias e classificações quanto ao objeto de estudo se tornam plurais e heterogêneas e o acúmulo teórico gerado por esses estudos têm proposto categorizações significativas<sup>23</sup>.

### **3.3.3. Saberes, conhecimentos e competências docentes**

A introdução dessa temática no Brasil, segundo Aquino, Puentes e Quillici Neto (2009)<sup>24</sup>, se deu inicialmente pelas obras de Tardif (1991), Gauthier et al. (1998) e Shulman (1987) e, posteriormente, pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros (FREIRE, 1996;

---

<sup>23</sup> Uma vez que esta pesquisa tem como foco o saber docente e não as tipologias e classificações sobre esse campo, optamos por não descrever cada uma delas e seus inúmeros autores, mas nos orientamos pelas análises de sínteses realizadas por Borges (2001) e Aquino, Puentes e Quillici Neto (2009), que tratam dessa ampla produção já existente sobre o tema, os conceitos, as tipologias e classificações e as abordagens metodológicas.

<sup>24</sup> Aquino, Puentes e Quillici Neto (2009) analisam as tipologias e classificações de Martin (1992), Masetto (1998), Braslavsky (1999), Perrenoud (2000), Zabalza (2006), Shulman (1987), Gauthier et al. (1998), Garcia (1992), Freire (1996), Pimenta (1998, 2002), Cunha (2004), Raymond (2000) e Tardif (2003).

MASETTO, 1998; PIMENTA, 1998, 2002; CUNHA, 2004) e de europeus (PERRENOUD, 2000). Outros estudos de referência que tangenciam essa temática, abordando os conhecimentos e as competências docentes, que em última instância se reportam a saberes circunstanciados, como os de García (1992), Braslavsky (1999) e Zabalza (2006), são menos divulgados na língua portuguesa.

Saberes, conhecimentos e competências são termos utilizados por esses autores, que, embora estejam voltados a pensar nos requisitos necessários à formação e/ou à profissionalização docente, nem sempre se equivalem. É o caso do termo *saberes* utilizado para referir-se à ação de compreender e saber-fazer associada à docência que aparecem nas obras de Clermont Gauthier (1988), assim como o fazem Freire (1996), Pimenta (1998, 2002), Cunha (2004) e Tardif (2003). Diferentemente, Lee Shulman (1986) e Garcia (1992) fazem uso do termo *conhecimento*. E o termo *competências* está presente nos trabalhos de Perrenoud (2000), Braslavsky (1999), Zabalza (2006) e Masetto (1998). Entre esses autores, como afirmam Aquino, Puentes e Quillici Neto (2009, p. 4), “apenas Tardif parece ter a preocupação explícita de definir o que entende por ‘saberes’, e Gauthier et al. e Cunha preferem retomar a conceitualização dada pelo autor canadense”.

Esses autores e seus trabalhos representam tipologias e classificações de pesquisas que abordam o ensino e os saberes da docência produzidos em períodos distintos, estando suas sínteses “marcadas pelo contexto científico e político no qual foram desenvolvidas e por interesses científicos particulares da parte dos seus autores” (BORGES, 2001, p. 3).

Os estudos clássicos de Lee Shulman e Clermont Gauthier foram desenvolvidos no contexto da crise da educação norte-americana da década de 1980 e da crise das profissões dos anos de 1990, influenciando o meio acadêmico e o meio político educacional e estabelecendo fundamentos para as reformas educacionais na década seguinte. Shulman trata de conhecimentos que devem constituir a base para a profissão docente, “numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa etc.” (BORGES, 2001, p. 6). Shulman (1986) teria sido o primeiro a sinalizar para a temática dos conhecimentos dos professores, pois, segundo Borges<sup>25</sup>, mesmo que o tema conhecimento já viesse sendo revelado em outras pesquisas,

---

<sup>25</sup> Borges (2001) se refere a obra de Shulman de 1986, ou seja: Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (org.) *Handbook of research on teaching*. 3ª ed. New York: MacMillan, 1986, p. 3 – 36. [links].

é com os estudos sobre a cognição dos docentes, com a volta ao ator – ou seja, o professor – como sujeito das ações, e mais adiante com a crise das profissões, com o movimento pela profissionalização com as grandes reformas educativas nos Estados Unidos, que observamos esse tema aflorar e expandir-se rapidamente. Assim que as sínteses que se seguem já trazem as influências desse novo contexto e buscam, cada uma a seu modo, traçar um panorama das abordagens que vão, em diferentes momentos, orientar a pesquisa sobre os saberes docentes (BORGES, 2001, p. 6).

Nessa perspectiva, Shulman posiciona o professor como ator das suas ações e, diferentemente do que até então havia sido considerado, como portador de conhecimentos, concebendo esse sujeito na posição de gestor de situações escolares.

Atribui à profissão docente a necessidade não só do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, como de um conhecimento pedagógico ou didático da matéria que ensina e o conhecimento curricular, especialmente os programas que servem de ‘ferramentas para o ofício’ do docente. Assim, distingue a existência de um conhecimento próprio da matéria ensinada e um conhecimento didático do conteúdo. Ao esclarecer a natureza desses conhecimentos, Shulman (AQUINO et al., 2009<sup>26</sup>) acrescenta a concepção do conhecimento profissional, que advém de um currículo no sentido amplo: conhecimento dos alunos e da aprendizagem, dos contextos educativos, da forma particular de compreensão profissional do conhecimento entre matéria e pedagogia, conhecimento dos valores e finalidades da educação.

Nessa perspectiva, a profissão docente requer não só saber o que se ensina (o conhecimento disciplinar), mas saber como ensinar (o pedagógico e didático). Mais do que isso, tais conhecimentos remetem a diferentes concepções pedagógicas e didáticas do currículo no exercício da docência, que se refletem na ação docente, ou, como ressalta Shulman, os *conhecimentos curriculares proposicionais* e os *conhecimentos institucionalizados* contribuem para moldar a prática docente. Trata-se de saber como os conhecimentos ligados ao ensino, aos conteúdos disciplinares, aos programas, ao currículo, etc. repercutem na ação docente e, também, de entender como os professores operam com esses conhecimentos.

A tipologia dos conhecimentos de Shulman (o disciplinar, o pedagógico geral, o do currículo, o da psicologia da infância, o do contexto institucional, o dos fins educativos e outros que não fazem parte do domínio escolar) consolida um amálgama pedagógico que une

---

<sup>26</sup> Aquino et al. (2009) se referem à obra de Shulman de 1987, ou seja: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* . no 1, vol. 57, febr. 1987, p. 1 – 22 [links].

conteúdo e pedagogia, contribuindo com os estudos sobre a base de conhecimentos necessários à docência.

Marcelo Garcia (1992), no contexto das reformulações de planos de estudo para a formação de professores na Espanha, nos anos de 1990, se aproxima das bases teóricas e metodológicas de Shulman. Garcia salienta que é importante analisar a maneira como os professores ‘transformam’ o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento ‘ensinável’ e compreensível para os alunos. A preocupação conceitual e empírica desse autor se volta para o problema relacionado com o tipo de especialização didática que deveriam receber os aspirantes a professor do ensino médio.

Shulman, assim como Garcia, salienta o contexto onde os professores desenvolvem os conhecimentos necessários à profissão docente. Shulman denomina *conhecimentos dos contextos educativos* aqueles que abarcam desde o manejo de sala de aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas. Garcia (1992, p. 6) considera como *conhecimento do contexto* aquele que se refere ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina.

Segundo Aquino,

Para Shulman (2005, p. 5), o ‘conhecimento’ sobre a ‘docência’ é aquilo que os ‘professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas’; enquanto que, para Garcia (1992, p. 1), é o conjunto de ‘conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino’ (AQUINO et al., 2009, p. 3).

Os estudos de Gauthier e seus colaboradores (1998) se voltam para a natureza dos saberes que configuram a profissionalidade docente e, entre outras contribuições às pesquisas sobre essa temática, identificam os seus paradigmas e três enfoques sobre os conhecimentos e os saberes docentes: enfoque processo produto, enfoque cognitivista e o enfoque interacionista-subjetivista. Para esses autores, no enfoque processo produto o professor é um gestor do comportamento que deve organizar (buscando a eficácia) os processos de ensino de forma que atenda a aprendizagem dos alunos. Os estudos dos saberes docentes sob o enfoque cognitivista partem da perspectiva das ciências da cognição e centram as preocupações no processamento da informação e nos processos de construção do conhecimento dentro do complexo processo ensino-aprendizagem. O enfoque interacionista-subjetivista reúne vários tipos de análise e, por exemplo, numa versão *fenomenológica*, pode enfatizar a análise das

experiências individuais e o conhecimento adquirido pelo indivíduo através das suas experiências; pode buscar compreender, numa versão *etnometodológica*, como os indivíduos dão sentido ao mundo e como realizam as ações cotidianas; pode focalizar a dinâmica da sala de aula numa versão *etnográfica* e compreendê-la, bem como as representações do professor e dos alunos, nas interações cotidianas; numa visão *ecológica*, pode construir um modelo explicativo de funcionamento para compreender a eficiência dos professores e seus saberes; e, ainda, na visão *sociolinguística*, acentuar a linguagem, os aspectos relativos à verbalização dos sujeitos sobre os seus saberes (BORGES, 2001, p. 8-9).

Outra contribuição de Gauthier diz respeito aos saberes subjacentes ao ato de ensinar (*saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial, saber da ação pedagógica*), entre os quais se destacam o saber da ação pedagógica e o saber experiencial.

O '*saber da ação pedagógica*' é o mais salientado por Gauthier et al. (1998) entre os saberes necessários à docência e se aproxima da compreensão do '*conhecimento pedagógico*' e do '*conhecimento didático do conteúdo*' elaborados por Shulman (1987). Esse '*saber da ação pedagógica*' representa a postura docente em relação à profissionalização do ensino, ou seja, constitui um dos fundamentos da identidade profissional. Mas, contraditoriamente, os *saberes da ação pedagógica*, entendidos como um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática do magistério e que poderão eventualmente ser incorporados aos programas de formação dos professores, são os menos desenvolvidos

Gauthier (1998) introduz um saber que se constitui da experiência, o denominado '*saber experiencial*', que está na base do saber da ação pedagógica. O *saber experiencial* é também admitido por outros pesquisadores, como é o caso de Tardif (1991, 2010). Para Gauthier o saber experiencial, que resulta de uma tomada de posição em razão da sua própria escolha, é importante para a docência. Para Tardif esse saber qualifica o docente, permite desenvolver saberes específicos, produz e valida conhecimentos e pode ser prático (Tardif, 2010, p. 39). Os saberes da experiência estão entre os que os professores mobilizam no cotidiano, entre seus pares, no decorrer da sua carreira.

Os estudos de Gauthier et al. (1998) expõem os pilares de uma teoria da pedagogia (termo que preferem ao uso do termo didática e ensino), envolvendo o ensino do conteúdo e a gestão. Ao tratar dos saberes da docência, esse autor é acompanhado, sob diferentes

perspectivas, por trabalhos como os de Freire (1996), Pimenta (1998, 2002), Cunha (2004), Raymond (2000) e Tardif (2003).

Entre os estudos mais recentes sobre os saberes e conhecimentos dos professores necessários ao exercício da profissão, estão os que abordam a competência docente integrando diferentes conceitos e metodologias, tais como os de Masetto (1998), Braslavsky (1999), Perrenoud (2000) e Zabalza (2006).

Entre as competências necessárias ao novo perfil dos professores, Braslavsky (1999) conceitua o termo competência como uma capacidade de fazer com saber, pois “competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados daquilo que foi feito” (AQUINO, PUENTES, QUILLICI NETO, 2009, p. 6).

Perrenoud (2000, p. 15), utilizando o termo em seus estudos sobre formação de professores como um referencial para a formação contínua, propõe um inventário das competências para repensar a atividade docente e a compreende como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Zabalza (2006, p. 6), ao se referir às capacidades como conhecimentos e destrezas que caracterizam o trabalho dos docentes universitários, define competência como “o construto molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade”.

Esses estudos destacam a importância dos conhecimentos que os professores deveriam ter ou que precisam possuir como requisito para atuar como docentes e os conceitos de competência que eles apresentam têm em comum a nomeação de vários atributos ou capacidades (organizar, administrar, planejar, saber, fazer, sentir, valorar, interferir, mobilizar recursos cognitivos etc.) que são precedidos do termo conhecimento, sendo afirmado que é preciso ter conhecimento ou saberes para desenvolver certas competências.

Entre as capacidades ou conhecimentos dos professores, Braslavsky e Zabalza destacam a dimensão política como competência necessária à profissão docente. Para Braslavsky, a *competência institucional* do professor representa a sua capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da escola e da sala de aula. A *competência na área política*, na visão de Zabalza, representa a capacidade para o exercício da docência associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

Raymond (2000) amplia as proposições dos autores anteriormente citados, acrescentando aos saberes *provenientes da formação profissional para o magistério*, os saberes *provenientes da formação escolar anterior*, adquiridos na escola primária e secundária e nos estudos pós-secundários não especializados, e integrados pela formação e pela socialização pré-profissional; e os saberes *personais dos professores*, adquiridos na família, no ambiente de vida, pela educação no sentido lato e integrados no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária.

Outros saberes considerados por Raymond (2000) são os *saberes docentes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho*, adquiridos na utilização das ferramentas dos professores, como programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, e integrados pela utilização de ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas. Ainda contribuindo para pensar a individualidade dos professores, a sua história de vida e a sua vida social e cultural, Raymond ressalta os *saberes provenientes de sua própria experiência na profissão*, adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Nas pesquisas desenvolvidas junto a professores do ensino fundamental e médio no Canadá feitas por Tardif (2010) esse autor aborda os saberes que alicerçam o seu trabalho e a sua formação, no contexto do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade. Ele ressalta que a questão do saber dos professores não pode ser separada de outras dimensões do ensino nem do estudo do trabalho realizado diariamente por eles, como se se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades.

A referência mais freqüente à concepção de Tardif sobre o saber docente na análise dos dados desta pesquisa se deve ao fato de que o conceito de saber docente tem para ele como base a ideia de que os professores produzem e tentam produzir saberes a partir das interações que estabelecem com seus pares e com seus alunos por meio da comunicação. Não se trata, portanto, da busca pela natureza do saber docente ligada à estruturação mental dos saberes (abordagem psico-cognitiva), ou das representações enquanto imagens da docência e seus saberes, que abarcam as emoções e valores sobre a prática dos professores, nem especificamente do conhecimento curricular dos docentes, do que sabem ou devem saber em relação ao conteúdo ou matéria que ensinam. Trata-se da natureza do saber docente

relacionada àqueles com os quais os professores interagem no trabalho, na sua prática cotidiana e afetam as escolhas das referências curriculares.

### **3.3.4. Os saberes docentes segundo Tardif**

A natureza dos saberes do professor e das relações entre o professor e tais saberes, de onde provêm e como são construídos em ação e de maneira pessoal são objeto de análise de Tardif, Lessard, Lahaye (1991, p. 213)<sup>27</sup>, que ressaltam a relação entre o saber docente e a condição de um novo profissionalismo. Para os autores, o professor, para se fazer profissional, apropria-se dos *saberes da formação profissional* e dos *saberes disciplinares*, os quais dizem respeito aos conhecimentos sociais e científicos necessários à profissão de ensinar e ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Articulados a esses saberes, o professor conhece e desenvolve os *saberes curriculares* e, interagindo no meio escolar e no seu exercício docente, desenvolve e produz saberes sobre o trabalho docente que são os *experenciais*.

Em produção posterior, “Os saberes docentes e formação profissional”, cuja primeira edição no Brasil é de 2002<sup>28</sup>, Tardif amplia o quadro de saberes docentes, detalhando as suas fontes sociais de aquisição e os modos mediante os quais eles se integram no trabalho docente.

A dimensão pessoal passa então a ser considerada entre os saberes dos professores. Esses saberes advêm da família, de suas vivências pessoais e da educação recebida no sentido amplo da palavra. Além desses são também mencionados os saberes da formação escolar anterior, considerando que a profissão docente tem como modelo a própria experiência escolar dos professores enquanto alunos ao longo da trajetória escolar desde os anos iniciais de escolarização.

Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação específica para a docência, que correspondem aos fundamentos da educação e aos saberes pedagógicos.

O autor distingue ainda os saberes disciplinares, que emergem da tradição cultural dos diversos campos do conhecimento encontrados nas universidades e por essas instituições definidos e selecionados sob a forma de disciplinas. Para Tardif, os *saberes curriculares*

---

<sup>27</sup> O trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye chegou ao Brasil em obra originalmente publicada em 1991 pela revista Teoria & Educação (Vol. 1, n. 4, 1991, p. 215-233) e apresenta uma tipologia dos saberes docentes.

<sup>28</sup> Neste trabalho nos reportamos à versão de 2010.

correspondem aos objetivos, conteúdos e formas de abordagem que se apresentam sob a forma de programas ou propostas curriculares que os professores devem aprender a aplicar.

Finalmente, o autor destaca os saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Trata-se de um saber adquirido mediante a realização das funções docentes, e que é prático, interativo, sincrético e “heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (TARDIF, 2010, p. 106).

Os saberes da experiência ou da prática são partilhados e partilháveis na relação com os pares, sendo que o professor é um profissional cuja atuação depende da sua capacidade de integrar e mobilizar saberes como condição para a sua prática. Segundo o autor, “a relação dos professores com os saberes não se reduz à função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (2010, p. 36)

### **3.3.5. Da reflexão sobre a prática**

Em relação à prática docente, acrescenta-se como característica o fato de que ela ocorre em situações escolares cuja natureza é complexa e imprevisível. No contexto em que a prática docente se realiza, a diversidade das situações, os conflitos e a heterogeneidade da clientela exigem do professor mais que qualificação profissional, exige

acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É, pois, ser mais do que uma atividade de execução, capaz de autonomia e responsabilidade (PERRENOUD, 1993, p. 184).

Nesse sentido, a prática docente pressupõe uma base de conhecimentos teórico-práticos que o professor deve dominar, articular e transformar, no contexto do ensino, mantendo-se coerente com a dimensão ética dessa prática, uma vez que sua atuação envolve a formação de atitudes e convicções que induzem uma concepção de vida e de mundo do aluno (TERRIEN, 2000, p. 50)

Em relação a esses conhecimentos que norteiam a atuação dos professores nas situações escolares, argumenta Guimarães:

a dificuldade em estabelecê-los, além da insuficiente pesquisa a respeito, está ligada também à natureza da ação educativa escolar: práxis que pressupõe sólida preparação teórica, articulada à prática, de modo a contemplar o caráter de certa imprevisibilidade,

incerteza do processo de ensino, que exige juízos imediatos em contextos complexos (PERRENOUD, 1993; KINCHELOE 1997; GAUTHIER 1998a), envolvendo uma dimensão ética, e em que o próprio educador se educa (2006, p. 55).

Os conhecimentos científicos e os saberes da prática, embora de natureza diferente, mas nem por isso um é menos importante do que o outro, contribuem para o próprio confronto e criação de novas referências geradas no cotidiano da prática de sala de aula. Segundo Nóvoa (1997, p. 38), o desafio é criar “a possibilidade de, pouco a pouco, se ir construindo um saber emergente da prática que não negue os contributos teóricos das diversas ciências sociais e humanas, mas que os integre com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica concreta” (NÓVOA, 1997, p. 38).

Nas condições em que se realiza o trabalho docente, pode-se considerar que

as soluções para as dificuldades, para os sobressaltos inerentes ao cotidiano docente, não se encontram diretamente na teoria (SACRISTÁN, 2002; PIMENTA, 1997), nem só na intuição, mas na composição entre atuação e formação, entre prática e teoria. Parece que é assim que o professor vai produzindo seu saber profissional, enquanto vai modificando as explicações anteriores da realidade e a própria realidade (GUIMARÃES, 2006, p. 86).

Sobre os saberes da prática como referência formativa, é importante considerar a reflexão de Nóvoa:

o saber dos professores, como qualquer outro tipo de saber de intervenção, não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), mas que é dificilmente transmissível a outrem. Ora, na medida em que no campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico (1997, p. 36).

Nesse sentido, a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, razão pela qual é tão importante investir e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, 25).