

## **O CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E OS SENTIDOS DISCURSIVOS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

**Ivaneide Silva dos Santos**<sup>1</sup>

### **RESUMO:**

Ser professor de geografia na educação básica no atual cenário educacional brasileiro tem sido uma tarefa cada vez mais difícil. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a redução da carga horária desta disciplina e as reformulações nos currículos dos cursos nas universidades e escolas, entre outros fatores, têm tensionado questionamentos de como a formação docente opera com as diversas demandas no campo de atuação do professor de geografia. Desta forma, este artigo objetiva abordar os sentidos discursivos deste campo de atuação em torno da formação docente. O trabalho é oriundo de fontes secundárias em pesquisas, eventos acadêmicos sobre a área de ensino de geografia, experiência pessoal e se apoia teórica e metodologicamente na Teoria do Discurso fundamentada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, à luz de uma perspectiva pós-estruturalista. O estudo revela que o campo de atuação do professor de geografia é uma prática social e discursiva que se constitui e se articula por meio de processos contingentes e provisórios de significação da realidade, através de um ponto nodal que, neste caso, é a formação docente.

**Palavras-chave:** Currículo. Saberes docentes. Geografia.

*The Field of Performance of the Geography Teacher and the Discursive Meanings Around Teacher Training*

---

<sup>1</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Departamento de Ciências Humanas, Campus IV. Professora da Educação Básica pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

**Abstract:**

Being a geography teacher in basic education in the current Brazilian educational scenario has been an increasingly difficult task. The implementation of the BNCC, the reduction of the workload of this discipline and the reformulations in the curricula of courses at universities and schools, among other factors, have raised questions about how teacher training operates with the various demands in the field of performance of the geography teacher. Thus, this article aims to address the discursive meanings of this field of action around teacher training. The work comes from research and academic events on the area of teaching geography and is theoretically and methodologically based on the *Theoria do Discurso* founded by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, in the light of a post-structuralist perspective. The study reveals that the geography teacher's field of action is a social and discursive practice that is constituted and articulated through contingent and provisional processes of meaning of reality, through a nodal point, which in this case is teacher training.

**Keywords:** Curriculum. Teaching knowledge. Geography.

**Introdução**

Sabemos que a profissão docente possui grande importância para a constituição e funcionamento da sociedade. Todavia, ser professor de geografia, no Brasil, e atuar na educação básica, no contexto das recentes reformas educacionais, marcadas por uma série de ações impostas, implementações de projetos, políticas públicas, encaminhamento e aprovação de legislações, não tem sido uma tarefa fácil.

No centro da agenda de reformas educacionais destaco a BNCC, que desde sua implementação, especificamente na etapa do Ensino Médio no ano de 2018, vem imprimindo

hegemonicamente nos desenhos curriculares novos sentidos discursivos da geografia enquanto componente curricular, com redução drástica da sua carga horária a ser ensinada nas escolas. Esta ação está interferindo diretamente nos percursos formativos dos estudantes e suas possibilidades de leitura e compreensão de mundo, do ponto de vista de sua espacialidade. Essa problemática também reverbera na ação e autonomia do professor que têm sido limitadas pelas propostas de ensino de caráter tecnicista e que estão prejudicando a constituição da identidade profissional docente.

As alterações ocorridas no cotidiano da cultura escolar, assim como as reformulações nos currículos dos cursos de licenciatura nas universidades, a exemplo do curso de geografia da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina, lócus de minha prática docente e pesquisas que venho desenvolvendo sobre esta temática, no âmbito do Laboratório Saberes Geográficos e Alteridade (SABGEO), têm tensionado diversos questionamentos, dentre eles o que gerou o problema deste trabalho: como a formação docente opera com as diversas demandas no campo de atuação do professor de geografia? Desta forma, este artigo objetiva abordar os sentidos discursivos do campo de atuação do professor de geografia em torno da formação docente.

A pesquisa é oriunda de reflexões sobre minha prática docente, sobretudo por eu transitar em espaços-tempos diferentes e que se inter-relacionam na minha formação-profissão, que é a universidade e a escola, onde as formações docente e discente acontecem. O trabalho também é fruto de

minha tese de doutorado defendida em 2019, a qual aborda sobre a importância do Estágio Supervisionado no processo de significação do saber geográfico nos cursos de formação de professores de geografia, bem como na construção de conhecimentos acadêmicos e escolares.

Todavia, foi durante a minha participação como debatedora no *Workshop* virtual “Currículos, Formação docente, Cultura Escolar e BNCC: entre narrativas, tensões e articulações”, promovido pelo 15º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (Enpeg), ocorrido em Salvador-Bahia, entre 11 e 16 de novembro de 2022, na Universidade do Estado da Bahia, que a problemática do artigo ganhou destaque. Este evento, que teve como temática “Percurso de formação e geografia escolar: espaços, tempos e narrativas em contexto de crise”, promoveu debates, reflexões e sistematização das investigações que se concentram nesta área de ensino.

A discussão do trabalho se apoia teórica e metodologicamente na Teoria do Discurso, fundamentada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, à luz de uma perspectiva pós-estruturalista, por considerar o potencial crítico desta teoria e sua contribuição com recursos conceituais e interpretativos no campo da formação de professor, neste caso, de geografia. O pensamento pós-estruturalista foi empregado por Laclau e Mouffe para a análise política num sentido estrito e para dar ênfase à indeterminação e à incerteza, pois considera que o significado não é pré-existente e fixo, mas cultural, histórico, contingente e produzido socialmente e discursivamente, portanto uma construção ativa (ARAÚJO, 2015) .

Desta forma, a Teoria do Discurso é uma ferramenta de compreensão do social enquanto espaço discursivo, que se constitui por meio de diferentes demandas e disputas por significações que não são preexistentes e fixas, mas, sempre provisórias e contingentes. Vale salientar que alguns significantes utilizados neste trabalho como: ponto nodal, cadeia de diferença e equivalência, práticas articulatórias e antagônicas, demandas, entre outras, fazem parte do aporte teórico e conceitual da Teoria do Discurso.

Os procedimentos metodológicos do trabalho compõem os pressupostos da metodologia qualitativa e se deram por meio de análise de produções científicas e documentos normativos como a BNCC para embasar minha fala durante o debate no *Workshop* do 15º ENPEG, cuja fonte foi de acesso público, via plataforma Google Meet. Também, utilizei dados de um mural virtual colaborativo realizado durante o referido *Workshop*, através da ferramenta digital *Padlet*<sup>2</sup>, que é acessível através do navegador de internet de computador ou aplicativo de celular, na qual, foram analisados os discursos dos participantes do referido *Workshop*, por meio de uma questão norteadora sobre a formação do professor de geografia.

O texto está organizado em três seções. Na primeira seção discorro sobre os sentidos discursivos do campo de atuação do professor de geografia, articulando significantes ou categorias que fazem parte deste campo com a Teoria do Discurso. Em

---

<sup>2</sup> O endereço do mural virtual do *Workshop* virtual é: <https://pt-br.padlet.com/neidinhaserrolandia/workshop-curr-culos-forma-o-docente-cultura-escolar-e-bncc-e-cje92aazw40e9bmb>

seguida, é abordada a formação docente enquanto ponto nodal na construção de sentidos do campo de atuação profissional. A terceira trata dos conhecimentos e saberes que o professor de geografia mobiliza para atuar na sua formação-profissão docente.

Nas considerações finais, ou parciais, reitero o discurso de que o campo de atuação do professor de geografia é uma prática social e discursiva que se constitui e se articula por meio de processos contingentes e provisórios de significação da realidade, entre diferentes grupos sociais.

### **Sentidos discursivos do campo de atuação do profissional docente em geografia**

No contexto de mundo atual, marcado por diversas transformações em diferentes dimensões e escalas geográficas, os professores, neste caso os de geografia, são profissionais imprescindíveis para as definições dos processos de mudança das sociedades, sobretudo por contribuírem com seus saberes e fazeres docentes e com uma prática eminentemente formadora para a construção da cidadania.

A geografia, como ciência e disciplina escolar, é de grande relevância para a leitura e compreensão da sociedade, da natureza e do mundo, do ponto de vista da espacialidade dos fenômenos, bem como da inter-relação destes elementos e suas constantes transformações, num contínuo movimento contingencial e provisório de constituição de sentidos. Ela é uma prática social que se manifesta e se transforma permanentemente em cada atividade realizada no espaço geográfico, nas diversas escalas espaciais.

Todavia, reconheço que o ensino e a aprendizagem da geografia, na contemporaneidade, assim como das demais áreas de conhecimento, exigem novas posições do professor e do aluno ante os conhecimentos e os saberes produzidos nos diferentes contextos sociais, bem como os processos de ensinar e aprender, frente às reformas educacionais vigentes, que têm fragilizado o ensino desta disciplina escolar. Tais demandas perpassam pelo entendimento de alguns significantes ou categorias que estão presentes no campo de atuação do profissional docente em geografia, tais como: currículo, cultura escolar, políticas educacionais, formação docente, geografia acadêmica e escolar.

De acordo com Tardif (2014), estas categorias presentes no exercício da docência são fundamentais para os professores saberem utilizá-las em seu trabalho diário e atingirem seus objetivos no desempenho de suas tarefas.

Desta forma, cabe aqui tensionar os sentidos discursivos do campo de atuação do profissional docente em geografia. Apoiada na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004), a qual tem sido utilizada nos últimos anos como uma ferramenta de análise em pesquisas educacionais, sobretudo aquelas referentes às políticas de currículo, cultura escolar, diferença e formação de professor, eu considero este campo de atuação docente uma prática social e discursiva que se constitui e se articula por meio de processos contingentes e provisórios de significação da realidade, a qual está em constante mudança.

Este campo de atuação é, portanto, um espaço-tempo de disputas hegemônicas de significação de sentidos construídos e transformados no campo da discursividade por meio de práticas

articulatórias, antagônicas e de poder entre diferentes grupos sociais (professores, alunos, gestores escolares, sistemas de ensino etc.) que estão diretamente, ou não, envolvidos com a sala de aula, com a escola e com a universidade, locais onde essa prática social acontece.

Neste sentido, o social é o ponto central da Teoria do Discurso, sendo concebido como espaço discursivo. Para Laclau e Mouffe (2004, 2015), o discurso é a ontologia do social, marcado por práticas articulatórias antagônicas e hegemônicas de significação e contingência das identidades, as quais não possuem caráter fixo nem se constituem plenamente porque são relacionais.

Compreendendo a realidade social como discurso, conforme Mendonça e Rodrigues (2014, p. 49), este não deve ser entendido como um emaranhado de textos, restrito aos atos de fala e escrita, mas ser concebido como “[...] uma categoria que une palavras e ações [...] é prática – daí a noção de prática discursiva - uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas”, e que disputam espaço no social, produzem diferentes sentidos.

De acordo com Laclau e Mouffe (2004), no campo da discursividade existem pontos discursivos diferentes, mas que se articulam de forma equivalente em torno de um ponto nodal que fixa sentidos parciais pelos diferentes grupos sociais, podendo promover significados.

Assim, relacionando o pensamento dos autores com o campo de atuação do profissional docente em geografia, durante minha explanação como debatedora no *Workshop* “Currículos,



Formação docente, Cultura Escolar e BNCC: entre narrativas, tensões e articulações”, no 15º Enpeg (2022), embasada em alguns autores (LOPES; MACEDO, 2011; GOODSON, 1997; TERAMATSU, 2020; CHERVEL, 1990, entre outros) apresentei por meio de *Slides do Power point* algumas categorias que fazem parte do campo de atuação do profissional docente em geografia, e que discuto em minha tese de doutorado, tais como: currículo, políticas educacionais, cultura escolar, práticas de ensino, conhecimentos/saberes, geografia acadêmica e escolar, as quais possuem cadeias de diferenças e equivalências discursivas, que estão interligadas por um ponto nodal, articulador de sentidos que, neste caso, é a formação docente que desestabiliza discursos hegemônicos empreendidos no processo de significação desses significantes.

Neste caso, compete ao professor, em sua formação-profissão, compreender que as relações discursivas nunca se encaminham para um objetivo final e estão sempre em busca de significação da prática social e discursiva que, neste caso, é o campo de atuação do profissional docente em geografia.

Ao problematizarmos cada categoria presente no campo de atuação docente, que também não possui um caráter fixo neste universo discursivo, teremos um espaço de disputas discursivas hegemônicas de fixação de sentidos. Durante o debate no *Workshop* virtual, alguns exemplos foram mencionados pelos participantes do evento: como os diferentes grupos sociais - professores, alunos, gestores educacionais, sistemas de ensino, entre outros - conceituam currículo? Para os alunos, seria um conjunto de conteúdos dispostos nos livros didáticos a serem

ensinados pelos professores? Para os professores seria um documento oficial normativo norteador das atividades escolares com caráter prescrito? Seria o currículo escolar “[...] um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos [...] manifestações extremas de construções sociais [...]” (GOODSON, 1997, p. 17)?

Aqui cabe referendar o pensamento de Lopes e Macedo (2011, p. 42) de que não há como responder o que é currículo, mas, apenas compreender sentidos, sempre parciais, híbridos e localizados historicamente, de currículo, o qual é prática discursiva, de poder, de significação, de criação de sentidos discursivos que são disputados hegemonicamente no campo da discursividade, “[...] um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente”.

Assim, também, são as políticas educacionais. De acordo com Teramatsu (2020), não há uma única definição deste significante. Para o autor, estas políticas são eventos geográficos que possuem uma escala de origem e uma escala provisória e contingencial de impacto ou de realização e que, geograficamente, medeiam as ações e os objetos entre os diferentes grupos sociais.

Segundo Pires (2017), as políticas educacionais promovem mudanças no currículo, na gestão educacional, no trabalho docente e nos tempos e espaços escolares. Estas políticas são desencadeadas por ações de ordem estatal, alinhadas às diretrizes impostas por organismos internacionais multilaterais e, portanto, por um projeto hegemônico, ancoradas num discurso de que elas se constituem para atender às

demandas da sociedade e, conseqüentemente, à qualidade da educação nos sistemas de ensino, na formação docente e no desenvolvimento integral do aluno da educação básica.

Estas políticas educacionais incidem diretamente na cultura escolar, aquela que é produzida especificamente no “chão da escola”, com suas relações conflituosas ou pacíficas, como aponta Dominic Júlia (2001). Para o autor, a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos. Sobre esta questão, André Chervel (1990), acrescenta que:

[...] o sistema escolar [...] de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990. p. 187).

O enunciado do autor demonstra que a escola possui uma cultura própria e lida com outras culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a geografia escolar é uma das mediações em que o encontro e o confronto entre culturas se dão.

Neste sentido, compete ao professor desta disciplina compreender que a geografia se tornou um campo de conhecimento (como todos os outros) onde reina grandes tensões e controvérsias, uma provisoriedade nos sentidos discursivos, haja visto que ela passou por uma sucessão de fases e tendências filosóficas e epistemológicas pontuais e descontínuas no tempo e no espaço. Esse saber permite ao professor deste componente curricular posicionar-se criticamente em sua prática docente e mediar os conhecimentos que fazem

parte dos percursos formativos dos alunos e as diferentes visões de mundo desses sujeitos.

Vale salientar que não é intenção do trabalho apresentar uma visão binária entre geografia acadêmica e geografia escolar, e sim, evidenciar as articulações discursivas que existem entre ambas e que contribuem para a construção do saber geográfico. Desta forma, comungo com o pensamento de Callai (1998, p. 56), quando diz que a geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e, enquanto disciplina escolar, ela permite que o aluno “[...] se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”.

Portanto, cada categoria/significante que faz parte do campo de atuação do professor de geografia, possui diferenças, ao mesmo tempo em que ocorrem formas de articulação de demandas entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência, em torno de um ponto nodal de fixação de sentidos, que é sempre provisório e contingente, na construção de conhecimentos e saberes do professor de geografia que, neste caso, é a formação docente, objeto de discussão da seção a seguir.

### **A formação docente em geografia como ponto nodal na construção de conhecimentos e saberes**

Sabemos que existe uma grande quantidade de produções acadêmicas e de pesquisas sobre a formação docente, não só da área de geografia, assim como espaços de debates, a exemplo

do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – Enpeg que, no ano de 2022, chegou em sua 15ª edição. Isto reforça a relevância do tema, pela sua complexidade e, ao mesmo tempo, pelas alterações e demandas que constantemente a formação docente sofre.

Por isso, tratar da formação docente como um ponto nodal na construção de conhecimentos e saberes, que fazem parte do universo discursivo do campo de atuação do professor de geografia, é um desafio. Este ponto nodal, mencionado por Laclau e Mouffe (2004) como articulador no campo da discursividade que fixa sentidos parciais, opera na mobilização de cadeias de diferenças e cadeias de equivalências, as quais, por meio de demandas em comum, se articulam e constroem significados da prática social. Neste movimento, a diferença e a equivalência não se excluem mutuamente, pois, uma necessita da outra como condição para a construção do social.

As cadeias de diferenças são elementos que não estão articulados discursivamente, como exemplo, os diferentes sentidos dos significantes currículo, cultura escolar, políticas educacionais, geografia etc., criados pelos professores, alunos, pela gestão escolar, pelo Estado, o sistema de ensino, diferentes grupos de sujeitos, conforme mencionado anteriormente.

Todavia, estes diferentes grupos de sujeitos podem ter demandas em comum, seja por reivindicações, reclamações ou um pedido feito por sujeitos ou grupos sociais, referentes a questões não apenas sociais e pedagógicas, mas econômicas e de política global como por exemplo, que o aluno seja da escola ou da universidade, tenha uma educação escolar ou universitária

de qualidade, ou que o ensino e a aprendizagem tenham significado para o aluno. Estas demandas serão articuladas por uma cadeia de equivalências.

Para Mendonça (2015), a lógica da equivalência ocorre quando o processo articulatório das diferenças tem início, a partir de um ponto nodal articulador que representa o discurso mobilizador e modifica os conteúdos das diferenças articuladas. Neste sentido, os pontos nodais são sentidos políticos que hegemonizam diferenças, tornando-as equivalentes, fixando sentidos parciais do objeto discursivo.

Conforme abordado anteriormente, sendo a formação docente, inicial ou continuada, um ponto nodal no campo da discursividade do que é currículo, políticas curriculares como a BNCC, a cultura escolar, a prática docente, entre outros significantes, este ponto nodal, por meio de diferentes demandas, pode articular esses significantes que são permeados por cadeias de diferenças discursivas e fixar sentidos sobre eles, entrelaçando uma variedade de identidades em torno de um nó de significados da prática social que, neste caso, é o campo de atuação do profissional docente em geografia.

Neste sentido, tensiono o discurso de que a formação docente, neste caso de geografia, é um processo relacional, contínuo e inconcluso de construção de conhecimentos e saberes entre diferentes sujeitos. Ela pode fixar sentidos e construir significados referentes à construção da identidade profissional docente, questões teórico-metodológicas quanto às finalidades e princípios que norteiam os cursos de formação, as posturas assumidas por estes profissionais no cotidiano da atividade

docente, a mediação didática, bem como o processo de recontextualização de conteúdos, sempre considerando os sentidos discursivos provisórios desta prática social.

Todavia, sabemos que, durante muito tempo, houve uma precarização e fragilização de políticas de valorização da formação do professor, não apenas o de geografia, em especial com relação à escola de ensino fundamental e médio. Este problema, infelizmente, deixou lacunas que não conseguem dar conta das demandas da realidade no contexto de mundo atual.

Segundo Vesentini (2006), na prática, sempre foi priorizada a formação do futuro bacharel em geografia. A educação e o professor não tinham um papel importante, eram apenas atividades tradicionais de uma formação técnica. A formação do professor era precária, sobretudo por existir uma dicotomia entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, teoria e prática, ensino e pesquisa nos cursos de licenciatura.

Por conseguinte, a educação escolar era caracterizada por um ensino mnemônico e descritivo de memorização da paisagem, com práticas pedagógicas tradicionais e pouco eficazes em consequência, para além de outros fatores, de uma formação docente inspirada em princípios da racionalidade técnica.

De acordo com Straforini (2008), a geografia escolar esteve carregada de um sentimento patriota, caracterizada como decorativa e com conteúdos marcados por verdades absolutas, com definições abstratas do espaço geográfico, sendo o professor detentor de conhecimento e o aluno receptáculo deste conhecimento, ou seja, um agente passivo. Isso reflete o descaso e pouca preocupação com a formação do professor, neste caso

de geografia, com o uso de metodologias de ensino que nada contribuía para a aprendizagem dos alunos.

Antagonicamente, projetos coletivos de mudança com vistas à construção de estratégias de luta têm se constituído, dando novos sentidos discursivos a esta realidade com a necessidade de realizar um projeto pedagógico que viabilize uma sólida formação teórico-prática dos professores, no sentido de contemplar as diferentes dimensões - científica, cultural, humana, política e ética - para que possam realmente tornar-se profissionais capazes de atuar criticamente na sociedade, com o objetivo de contribuir com a realização de processos de educação mais humanos e democráticos.

Desta forma, como formar professores de geografia para enfrentar os desafios, as tensões da realidade profissional no contexto de mundo atual? Para não trazer respostas fechadas sobre esta questão, dada a abertura do social, eu apresento algumas provocações que foram feitas por mim durante o já mencionado *Workshop* no 15º Enpeg:

- Compreender os impactos da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no percurso formativo dos professores, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.
- Pensar uma formação docente em geografia no contexto da Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da



Educação Básica (BNC-Formação), que é carregada de sentidos discursivos hegemônicos.

- Atentar para uma formação inicial que articule as demandas curriculares propostas pela BNCC, a construção ou reformulação dos currículos nas universidades e nas escolas da Educação Básica.

- Almejar uma formação continuada que consiga atender a carga horária docente que, em muitos casos, é de 60 horas semanais ou dedicação exclusiva, sendo que, na educação básica, os professores não são dispensados para realizarem os estudos; e, ainda assim, esses professores conseguirem desenvolver uma leitura de mundo complexa e acompanhar os acontecimentos socioespaciais nas diversas escalas geográficas e transformá-los em conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Estas problemáticas comungam com a resposta de um participante anônimo do mural virtual colaborativo pela ferramenta *Padlet* do *Workshop* do 15º Enpeg, realizado durante um momento interativo com os vinte e quatro participantes do grupo, com perguntas para estimular o debate sobre a temática referente ao currículo, políticas educacionais e formação de professor de geografia. O participante anônimo respondeu que:

*infelizmente, devido as dificuldades no ato de educar, a maioria dos professores encontra-se desmotivado e apresenta baixo rendimento; assim, continua reproduzindo fórmulas antigas como receituários, ficando então, entre seguir o livro didático (com cadernos de atividades, plano de curso e avaliações) ou seguir programas oficiais que listam conteúdos para todo o território nacional, desprezando as realidades regionalizadas [...]*  
<https://pt-br.padlet.com/neidinhaserrolandia/workshop-curr->

[culos-forma-o-docente-cultura-escolar-e-bncc-e-cje92aazw40e9bmb](#) ).

Desta forma, concordo com Lana Cavalcanti (2017) que deve ser tencionada uma formação docente que promova o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e escolares, sem a reprodução de fórmulas sobre ensinar e aprender, para que o futuro professor saiba pensar pela geografia e ter autonomia intelectual. Para a autora:

[...] um professor de Geografia [...] precisa saber Geografia. [...] não se trata de saber todo o conteúdo produzido por essa ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes (CAVALCANTI, 2017, p. 102).

Conforme a autora, saber pensar pela geografia é pensar aspectos fundamentais da realidade na perspectiva da dimensão espacial, como a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas, entre outros elementos para que, assim, saiba estabelecer a relação entre pensar, ser e atuar no espaço geográfico (CAVALCANTI, 2019). Ao mesmo tempo, promover o ensino da geografia vinculada à vida cotidiana, articular os conhecimentos geográficos com outros conhecimentos, saberes, linguagens e dar a esta disciplina um caráter de relevância social.

Todavia, muitos professores ainda encontram desafios em seus saberes e fazeres docentes. Isso ficou evidente durante a realização da pergunta no mural virtual do *Padlet* no *Workshop*

virtual do 15º Enpeg, a qual procurou saber: Como formar professores de geografia e promover práticas de ensino diante dos desafios e tensões da realidade profissional no contexto das reformas curriculares atuais? Vale salientar que entre os participantes apenas cinco pessoas contribuíram anonimamente sobre a temática em tela.

Desta forma, os enunciados exibidos no mural virtual do *Workshop*, reforçam o discurso referente à necessidade de realização de uma formação profissional que promova a integração ensino e pesquisa, teoria e prática, técnica e política, a consideração dos diferentes espaços dos processos de aprender a ser professor, como o espaço do cotidiano, o escolar, o acadêmico, o da formação inicial e continuada, entre outros. Sobre esta questão, um enunciado do *Padlet* revelou que:

*[...] a formação de professores precisa considerar cada vez mais próxima a realidade das escolas, das comunidades onde elas estão inseridas. Para que não haja uma separação tão grande entre a formação inicial e a prática docente. (<https://pt-br.padlet.com/neidinhaserrolandia/workshop-curruculos-forma-o-docente-cultura-escolar-e-bncc-e-cje92aazw40e9bmb>).*

O excerto do participante do mural colaborativo no *Padlet* comunga com o pensamento de Callai (2006), quando ela afirma que na formação de um professor de geografia devem ser discutidos os fundamentos teóricos, a história de formação da ciência, as formas possíveis de investigação, os instrumentos adequados e a forma de considerar e organizar as informações. Também é importante o conhecimento pedagógico, o domínio da metodologia da ciência, bem como a convivência direta com a realidade escolar, campo de atuação deste futuro professor e

local onde a identidade profissional é constantemente (re)construída. A seção a seguir traz como ponto de discussão esse conjunto de saberes docentes.

### **Conhecimentos e saberes do campo de atuação do professor de geografia**

Seja na universidade ou noutras instituições, a formação docente passa pelas diferentes produções de saber vivenciadas socialmente ao longo da vida. É uma atividade permanente em que o professor, nas inquietações e expectativas do dia a dia da profissão, reelabora os saberes iniciais em interação com suas experiências práticas, realiza uma autorreflexão crítica de sua prática pedagógica, produz e dissemina novos conhecimentos científicos e culturais em diferentes tempos e espaços de aprendizagem (SANTOS, 2019).

Por conseguinte, a formação docente deve proporcionar ao professor o domínio de diferentes conhecimentos e das políticas públicas educacionais que impactam diretamente o seu cotidiano e local de trabalho, para saber relacionar com sua *práxis*, bem como o percurso formativo de seus alunos. Esse conjunto de conhecimentos são saberes docentes construídos na formação inicial e continuada, e nunca são conclusivos, pois, estão sempre em construção e ressignificação, são saberes constituídos e mobilizados cotidianamente por práticas discursivas e de significação simbólicas da realidade.

Neste sentido, Shulman (1986) trata dos domínios e categorias de conhecimentos que os professores necessitam

para saber ensinar com qualidade. O autor destaca três categorias de conhecimento: conhecimento de conteúdo da matéria - específico da ciência; conhecimento pedagógico de conteúdo - relacionado à didática da sala de aula, às metodologias e formas de transformação da matéria de ensino, tornando os conteúdos compreensíveis aos alunos; e conhecimento curricular - representado pelos programas projetados para o ensino de assuntos específicos em um determinado nível de ensino.

Shulman (2005) apresenta, também, o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPK - Content Pedagogical Knowledge), o qual representa o conhecimento profissional de professores, a mescla entre a matéria e a didática e algo que distingue um professor de uma dada disciplina de um especialista dessa mesma disciplina e que o professor transforma o conhecimento base na sua prática de ensino e produz novos conhecimentos.

Tardif (2014) chama de saberes docentes (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) esse conjunto de conhecimentos tratados por Shulman (1986), os quais são sociais, partilhados por todo um grupo de agentes sociais, sendo adquiridos no contexto de uma socialização, modificados e adaptados em função dos momentos e fases da vida.

Tardif (2014) comunga com o pensamento de Laclau e Mouffe (2004), quando afirma que o conhecimento é plural e de caráter provisório das verdades científicas. Para o autor, os saberes presentes na prática do professor guardam valores

sociais, culturais e epistemológicos que são renovados constantemente, produzindo novos conhecimentos.

Nesta linha de pensamento, Pimenta (2009) também apresenta três tipos de saberes docentes: o saber da experiência, do conhecimento específico da matéria e os saberes pedagógicos. E no campo da geografia, Cavalcanti (2013; 2012) propõe três tipos de saberes que são fundamentais para compor os conhecimentos que orientam as práticas docentes do professor de geografia. São eles: os saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

Santos e Souza (2017) tomam as proposições de Shulman (2005) como aporte teórico para a pesquisa sobre a formação de professor em Geografia, trazendo para o debate a concepção de conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico (CPCG), o qual é construído a partir da articulação curricular e equivalencial entre as disciplinas específicas e pedagógicas do currículo do curso de formação do professor de geografia na construção do conhecimento profissional. Para os autores, a articulação curricular entre conhecimentos específicos e pedagógicos deve ser feita pelo professor formador, visando a mobilização e construção de conhecimentos importantes ao ofício da profissão docente, para que esta seja exercida com qualidade, a partir do processo de mediação pedagógica, desenvolvendo o raciocínio pedagógico de conteúdo geográfico.

Desta forma, o professor, no exercício de sua formação-profissão, mobiliza esse conjunto de saberes e promove articulações discursivas entre os conhecimentos acadêmicos e escolares necessários à prática e competência profissional.

## **Considerações ou fechamento provisório**

Procurei, neste trabalho, apresentar sentidos discursivos, mesmo que provisórios, do campo de atuação do profissional docente em geografia, apontando-o como prática social que se constitui discursivamente por meio de cadeias de diferenças e equivalências, as quais se articulam através de um ponto nodal de construção de conhecimentos. Este ponto nodal, que neste texto eu aponto a formação docente a qual, sob um discurso comum, consegue articular provisoriamente elementos, hegemonizando as diferenças, tornando-as equivalentes, entrelaça uma variedade de identidades em torno de um nó de significados, necessários para a formação e atuação profissional.

No decorrer do texto apresentei trechos da pesquisa a que me dedico sobre questões referentes à formação do professor de geografia, tais como: reformas curriculares, políticas educacionais, saberes docentes, estágio supervisionado e geografia acadêmica e escolar. Este conjunto de significantes está presente no campo de atuação do professor. Eles estão em constantes disputas no campo da discursividade, sendo articulados por meio de demandas democráticas ou populares que contribuem para o processo de significação da realidade, a qual está em constante mudança, por ser incompleta e penetrada pela contingência e provisoriedade de sentidos discursivos.

Neste processo é imperativo ao professor saber que a geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, é uma prática social e discursiva, que tem o espaço geográfico como seu objeto

de estudo. Portanto, não basta ter o domínio de conteúdos e métodos da ciência geográfica. É preciso considerar a relação entre essa ciência e sua organização para o ensino, incluindo aí a aprendizagem dos alunos conforme suas características físicas, afetivas, intelectuais e socioculturais, num processo de articulação dos conteúdos escolares com as diferentes visões de mundo destes sujeitos.

O estudo revelou que a formação docente é um campo relacional e inconcluso, permeado por diferentes conhecimentos e saberes que o professor necessita construir e mobilizar cotidianamente para saber ensinar, modificando-os e adaptando-os no contexto das mudanças sociais, bem como para dar conta das diversas demandas de seu campo de atuação profissional.

## Referências

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia.** 2015. 334 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2015.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015,** que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019,** que institui Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.



BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ensino Médio.** Brasília/ DF, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CATROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998. p. 55-60.

CALLAI, Helena. Copetti. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em Perspectiva.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006, v. 1, p. 255-259.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. In: CASTELLAR, S. M. V; MUNHOZ, G. B. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos.** São Paulo: Xamã, 2012, p. 89-100.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na Escola.** 3ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docente. in: ALVES, Adriana Olívia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (orgs). **A Geografa no cenário das políticas públicas educacionais.** Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017, p. 15-32.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229.

GOODSON, Ivor. F. **A construção social do currículo.** – Lisboa, PT: EDUCA, 1997.

JÚLIA, Dominic. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia.** Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. (Orgs.). **A**

**Teoria do Discurso de Ernesto Laclau:** ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LOPES, Alice. Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 47-57.

MENDONÇA, Daniel. de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, Daniel. de. (orgs). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau:** ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015, p. 73-92.

PIMENTA, Selma Garrido. (ORG). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIRES, Lucineide M. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a Reforma do ensino Médio e a Base Nacional comum curricular (BNCC). In: ASCENÇÃO, V. de O. R. (org). [et al] **Conhecimentos da geografia:** percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 232-260.

SANTOS, Ivaneide S. dos. **Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado da Bahia:** antagonismos na construção do saber geográfico docente em formação. 2019. 228f. Tese (doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: UNICAMP, 2019.

SANTOS, Robson A. dos; SOUZA, Vanilton Camilo de. Articulação curricular entre conhecimentos específicos e pedagógicos na formação do professor de Geografia. In: CAVALCANTI, L. de S.; PIRES, L. M.; SOUZA, V. C. de. (orgs). **Currículo e ensino de Geografia:** apontamentos para a formação de professores no contexto Ibero-americano. Goiânia, GO: Editora Espaço Acadêmico, 2017. p. 115-136.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher,** Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2 ,2005, p. 1-30.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TARDIF. Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERAMATSU, Gustavo. Políticas Públicas Educacionais são eventos geográficos: uma contribuição à Geografia da Educação. In: STRAFORINI Rafael et al (orgs). **Políticas Educacionais e Ensino de Geografia: sentidos de currículo, práticas e formação docente**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2020. p. 45-66.

VESENTINI, José W. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006, v. 1, p. 235-240.